

**MODELO FLEXIBLE DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS  
CON ENFOQUE DE INTEGRACIÓN DE TIC, PARA LOS NIVELES REGULARES  
DEL PROCESO EDUCATIVO DE JÓVENES Y ADULTOS DEL SISTEMA  
EDUCATIVO COLOMBIANO, CON APLICACIÓN EN UN SISTEMA DE  
ADMINISTRACIÓN DEL APRENDIZAJE LMS Y CON ALCANCE GENERAL  
PRÁCTICO EN MULTICONTEXTOS**

YECID ELIÉCER GAVIRIA RESTREPO

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA**

**2012**

**MODELO FLEXIBLE DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS  
CON ENFOQUE DE INTEGRACIÓN DE TIC, PARA LOS NIVELES REGULARES  
DEL PROCESO EDUCATIVO DE JÓVENES Y ADULTOS DEL SISTEMA  
EDUCATIVO COLOMBIANO, CON APLICACIÓN EN UN SISTEMA DE  
ADMINISTRACIÓN DEL APRENDIZAJE LMS Y CON ALCANCE GENERAL  
PRÁCTICO EN MULTICONTEXTOS**

YECID ELIÉCER GAVIRIA RESTREPO

Trabajo de grado para optar por el título de  
Magister en E-learning

José Daniel Cabrera Cruz  
(Director)

**UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
BUCARAMANGA**

**2012**

Nota de aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Bucaramanga, 29 de enero de 2012.

## **Dedicatoria**

A Henry Tobías Giraldo Giraldo, quien con su compañía, apoyo decidido y comprensión, aportó paz a mi alma y dispuso lo necesario para atender los caprichos propios de la naturaleza humana, buscando que nada distrajera la tarea de alcanzar este gran sueño.

A FUNDEVA, quien se ha convertido en la inspiración trascendente por el que espero poder aportar un granito de arena, fruto del deseo, decisión, disciplina y dedicación, que como herencia dejó impregnado en mi corazón aquel ser divino y amoroso... mi madre; y dejó, en el trabajo, el mas preciado patrimonio de realización.

## **Agradecimientos**

Por su respeto y esfuerzo a mi director José Daniel Cabrera Cruz, de quien aprendí que es mejor seguir el ritmo equilibrado de la reflexión profunda que la trémula e inconsciente premura de la respuesta ligera.

A mis amigos del alma: Goyita, Luz Piedad y Tavo, quienes llegaron a mi vida para confabularse, y sin darse cuenta, hilaron con su luz y apoyo, lo que hoy se concreta en realización, satisfacción y felicidad.

A la Mesa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Antioquia, por quien fue posible aprender y participar en la construcción de sentidos, con personas tan idóneas y queridas como Antonio y Johnson, con quienes compartimos la lucha, vivencias y sentimientos que genera el amor por la EPJA y porque gracias a sus aportes, se enriqueció la realización de este proyecto.

Al equipo de docentes y directivos de las universidades Abierta de Cataluña y Autónoma de Bucaramanga, por ser los puentes que unen los sueños y me permitieron pasar a la orilla, donde el conocimiento es la puerta de entrada hacia nuevos caminos de transformación social.

Al equipo de docentes, diseñadores gráficos y auxiliares, quienes con su apertura y disposición de aprendizaje, coadyuvaron en la implementación de las apuestas soñadas y, gracias a su trabajo, confrontaron el pensamiento con la práctica vivificante, haciendo de ésta una experiencia inolvidable.

A la vida, por haberme regalado la conciencia de saberme capaz y a Dios que me la refrescó en momentos de desánimo; reafirmando mi fe, voluntad y liberándome de todo aquello que pudo haber perturbado la paz y la armonía en mi corazón.

## TABLA DE CONTENIDO

|  |           |
|--|-----------|
| <u>1. INTRODUCCIÓN.....</u>  | <u>21</u> |
| <u>2. ESTADO DEL ARTE.....</u>   | <u>23</u> |
| <u>3. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</u>  | <u>33</u> |
| <u>3.1 PREÁMBULO.....</u>  | <u>33</u> |
| <u>3.2 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.....</u>  | <u>34</u> |
| <u>3.2.1 Antecedentes Internacionales.....</u>   | <u>35</u> |
| <u>3.2.2 Antecedentes Nacionales.....</u>  | <u>41</u> |
| <u>3.3 LECTURA DE CONTEXTO ¿QUÉ TENEMOS EN LA EDUCACIÓN DE</u><br><u>JÓVENES Y ADULTOS A NIVEL NACIONAL?.....</u>  | <u>47</u> |
| <u>3.3.1 Escenarios, políticas y lineamientos de la Educación de Jóvenes y</u><br><u>Adultos en Colombia.....</u>  | <u>47</u> |
| <u>3.3.1.1 Como educación contratada.....</u>  | <u>51</u> |
| <u>3.3.1.2 Como oferta privada.....</u>  | <u>52</u> |
| <u>3.3.1.3 Como tercera Jornada en las Instituciones Educativas.....</u>   | <u>52</u> |
| <u>3.3.2 Prácticas pedagógicas que orientan la educación del joven y el adulto</u><br><u>en los contextos locales.....</u>   | <u>54</u> |
| <u>3.3.3 Hallazgos encontrados en el marco de una Institución Educativa.....</u>   | <u>59</u> |
| <u>3.3.3.1 Características del estudiante.....</u>   | <u>62</u> |
| <u>3.3.3.2 Características del proceso formativo según los estudiantes.....</u>  | <u>64</u> |
| <u>3.3.3.3 Sugerencias para mejorar el proceso formativo según los</u><br><u>estudiantes.....</u>  | <u>66</u> |
| <u>3.3.3.4 Características y perfil de los docentes.....</u>   | <u>66</u> |
| <u>3.3.3.5 Características de la acción formativa según los docentes.....</u>  | <u>67</u> |
| <u>3.3.3.6 Características y perfil del directivo.....</u>   | <u>68</u> |
| <u>3.3.3.7 Criterios directivos, administrativos y académicos de la EPJA.....</u>  | <u>68</u> |
| <u>3.4 ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS Y TENSIONES PRESENTES EN LA</u><br><u>EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DESDE EL ÁMBITO LOCAL AL</u><br><u>CONTEXTO MUNDIAL.....</u> | <u>71</u> |
| <u>3.4.1 Tendencias y tensiones en la educación de Jóvenes y adultos en</u>  |           |

|   |            |
|---|------------|
| Medellín.....   | 71         |
| 3.4.1.1 Tendencias.....   | 72         |
| 3.4.1.2 Tensiones.....  | 73         |
| 3.4.2 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos en el departamento de Antioquia.....  | 75         |
| 3.4.2.1 Tendencias.....   | 75         |
| 3.4.2.2 Tensiones.....  | 77         |
| 3.4.3 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos en Colombia.....  | 80         |
| 3.4.3.1 Tendencias.....   | 80         |
| 3.4.3.2 Tensiones.....  | 85         |
| 3.4.4 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos en América Latina.....  | 87         |
| 3.4.4.1 Tendencias.....   | 88         |
| 3.4.4.2 Tensiones.....  | 91         |
| 3.4.5 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos a nivel mundial.....  | 92         |
| 3.4.5.1 Tendencias.....   | 92         |
| 3.4.5.2 Tensiones.....  | 98         |
| <b>4. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA EDUCACIÓN REGULAR INICIAL Y BÁSICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA.....</b>                 | <b>105</b> |
| <b>4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS VRS EDUCACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES.....</b>  | <b>107</b> |
| <b>4.2 CONCEPCIONES, ENFOQUES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL MARCO DE LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO GLOBALIZADO.....</b> | <b>110</b> |
| 4.2.1 El mundo globalizado.....   | 110        |
| 4.2.2 Hacia una nueva concepción de la educación de jóvenes y adultos... 113  | 113        |
| <b>4.3 HORIZONTE, PRINCIPIOS, INTENCIONALIDADES Y REFLEXIONES</b>   |            |

|  |            |
|--|------------|
| <u>TEÓRICAS PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.....</u>                    | <u>117</u> |
| <u>4.3.1 Horizonte.....</u>  | <u>117</u> |
| <u>4.3.2 Principios.....</u>   | <u>118</u> |
| <u>4.3.3 Intencionalidades.....</u>  | <u>121</u> |
| <u>4.4 LÍNEAS DE ACCIÓN NECESARIAS HACIA LA INTERVENCIÓN Y</u>                 |            |
| <u>MEJORAMIENTO DE LA EPJA EN COLOMBIA.....</u>                                | <u>122</u> |
| <u>4.4.1 Marco político institucional, legal y regulado.....</u>               | <u>123</u> |
| <u>4.4.2 Legitimidad y legalidad.....</u>                                      | <u>123</u> |
| <u>4.4.3 Líneas presupuestales de atención.....</u>                            | <u>124</u> |
| <u>4.4.4 Estructura administrativa.....</u>                                    | <u>124</u> |
| <u>4.4.5 Pertinencia académica y formativa.....</u>                            | <u>125</u> |
| <u>4.4.6 Ambientes de aprendizaje.....</u>                                     | <u>125</u> |
| <u>4.4.7 Procesos de formación.....</u>  | <u>126</u> |
| <u>4.4.8 Acceso, permanencia y continuidad.....</u>                            | <u>126</u> |
| <u>4.4.9 Sistema de evaluación para la EPJA.....</u>                           | <u>127</u> |
| <u>4.4.10 Equidad en las líneas prestacionales del servicio educativo.....</u> | <u>127</u> |
| <u>5. MODELO FLEXIBLE DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS</u>            |            |
| <u>CON ENFOQUE DE INTEGRACIÓN DE TIC.....</u>                                  | <u>129</u> |
| <u>5.1 MARCO CONCEPTUAL.....</u>   | <u>129</u> |
| <u>5.1.1 Modelos pedagógicos.....</u>  | <u>129</u> |
| <u>5.1.1.1 La noción de modelo.....</u>  | <u>129</u> |
| <u>5.1.1.2 Una mirada retrospectiva.....</u>                                   | <u>129</u> |
| <u>5.1.2 Dimensiones.....</u>  | <u>135</u> |
| <u>5.1.2.1 Dimensión cognitiva.....</u>  | <u>135</u> |
| <u>5.1.2.2 Dimensión comunicativa.....</u>                                     | <u>145</u> |
| <u>5.1.2.3 Dimensión corporal.....</u>   | <u>157</u> |
| <u>5.1.2.4 Dimensión social, ética y valorativa.....</u>                       | <u>169</u> |
| <u>5.1.2.5 Dimensión estética.....</u>   | <u>189</u> |
| <u>5.1.2.6 Dimensión espiritual.....</u>                                       | <u>198</u> |
| <u>5.1.2.7 Dimensión emocional o afectiva.....</u>                             | <u>211</u> |



|  |            |
|--|------------|
| 5.1.2.8 Dimensión laboral.....   | 218        |
| <b>5.2 TEORÍAS Y PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA PROPUESTA CURRICULAR.....</b>   | <b>233</b> |
| 5.2.1 Filosóficas.....   | 233        |
| 5.2.2 Pedagógicas.....   | 235        |
| 5.2.3 Educativas.....  | 236        |
| 5.2.4 Antropológicas.....  | 236        |
| 5.2.5 Epistemológicas.....   | 239        |
| 5.2.6 Legales.....   | 241        |
| 5.2.7 Sociológicos.....  | 244        |
| 5.2.8 Psicológicos.....  | 247        |
| 5.2.9 Principios que orientan el modelo de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC.....                   | 248        |
| <b>5.3 ENFOQUE Y ESTRUCTURA CURRICULAR POR COMPETENCIAS.....</b>   | <b>251</b> |
| 5.3.1 Concepto de currículo.....   | 251        |
| 5.3.2 Una mirada histórica del concepto de currículo en Colombia.....  | 251        |
| 5.3.3 Integración de las TIC al currículo y aporte de éstas a la educación de Jóvenes y Adultos.....                                       | 255        |
| 5.3.4 Formación en competencias. Sustentación del modelo desde los estándares básicos de competencias y lineamientos curriculares.....     | 262        |
| <b>5.4 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO FLEXIBLE DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS CON ENFOQUE DE INTEGRACIÓN DE TIC - DICOMTIC.....</b> | <b>263</b> |
| <b>5.5 ESTRUCTURA CURRICULAR Y PLAN DE ESTUDIOS.....</b>   | <b>270</b> |
| 5.5.1 Definición de las competencias: nodos y áreas que se integran.....   | 272        |
| 5.5.2 Niveles de competencia.....  | 273        |
| 5.5.3 Componentes establecidos para las áreas.....   | 276        |
| 5.5.4 Caracterización de las competencias.....   | 277        |
| 5.5.5 Planeación de las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación.....   | 278        |

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| 5.5.6    | Planeación de las tareas interactivas aprendizaje.....   | 279 |
| 5.5.6.1  | Caracterización de las tareas interactivas de aprendizaje.....   | 279 |
| 5.5.6.2  | Guías de autoformación.....  | 284 |
| 5.5.7    | Plan de estudios e intensidad horaria.....   | 284 |
| 5.5.8    | Estructura del plan integrado de área.....   | 286 |
| 5.5.9    | Caracterización de contextos.....  | 288 |
| 5.5.10   | Didáctica de desarrollo del modelo.....  | 292 |
| 5.5.10.1 | Estrategias de enseñanza y aprendizaje.....  | 294 |
| 5.5.10.2 | Actividades básicas para la implementación del modelo.....   | 295 |
| 5.5.10.3 | Estrategias metodológicas.....   | 297 |
| 5.5.10.4 | Procesos de seguimiento al modelo.....   | 298 |
| 5.5.11   | Sistema de evaluación institucional para los estudiantes.....  | 298 |
| 5.5.11.1 | Aspectos de la evaluación.....   | 301 |
| 5.5.11.2 | Estructura administrativa de la evaluación por competencias....  | 302 |
| 5.5.11.3 | Valoración de los aspectos evaluativos en relación con la<br>evaluación total.....                             | 304 |
| a.       | De las evidencias requeridas.....  | 304 |
| b.       | De las evidencias cognitivas de periodo.....   | 305 |
| c.       | De la valoración de las evaluaciones.....  | 305 |
| 5.5.11.4 | Escala de valoración institucional y su equivalencia con la escala<br>nacional.....                            | 306 |
| a.       | Escala Nacional.....   | 306 |
| b.       | Escala de valoración institucional.....  | 306 |
| c.       | De la valoración final de cada área.....   | 308 |
| d.       | Criterios de promoción.....  | 309 |
| 5.5.11.5 | Definición de cada valoración cualitativa para los niveles de<br>competencia.....                              | 309 |
| 5.5.11.6 | Criterio para determinar la valoración definitiva de un área, una<br>vez culminado el año lectivo escolar..... | 312 |
| 5.5.11.7 | Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los  |     |

|  |     |
|--|-----|
| desempeños de los estudiantes durante el año escolar.....  | 314 |
| a. De las actividades de retroalimentación y profundización.....   | 314 |
| b. Del plan de mejoramiento por periodo.....   | 315 |
| c. Del plan de mejoramiento al finalizar el año.....   | 315 |
| d. Comisión de análisis académico formativo.....   | 316 |
| e. Autoevaluación de los estudiantes:.....   | 316 |
| f. Acciones que garantizan el cumplimiento de lo implementado en el<br>SIE por parte de los directivos y docentes.....   | 316 |
| g. Periodicidad de entrega de informes.....  | 317 |
| 5.5.11.8 Instancia para realizar el seguimiento de los procesos de<br>evaluación y promoción.....  | 318 |
| a. Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de<br>reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y<br>promoción..... | 318 |
| b. Criterios y procesos para facilitar la promoción al CLEI siguiente de<br>aquellos estudiantes que no la obtuvieron en el año lectivo anterior...                | 321 |
| 5.5.12 Estrategias de evaluación del modelo.....   | 323 |
| 5.5.13 Equipo humano necesario para la operacionalización del modelo...  | 325 |
| 5.5.14.1 Formación inicial de los docentes facilitadores.....  | 326 |
| 5.5.14.2 Perfil y funciones para los docentes e implicaciones<br>institucionales.....  | 327 |
| a. Rol docente en escenarios formativos presenciales con uso de TIC<br>.....   | 327 |
| b. Rol docente en escenarios formativos virtuales, con uso de TIC....  | 330 |
| c. Rol docente en escenarios formativos semipresenciales con uso de<br>TIC.....  | 335 |
| 6. DISEÑO DE LOS MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN PARA LOS NIVELES<br>EDUCATIVOS DE LA BÁSICA Y LA MEDIA DE EPJA PARA COLOMBIA.....  | 339 |
| 6.1. PLAN DE TRABAJO.....  | 340 |
| 6.2 PRODUCTOS REALIZADOS.....  | 341 |

|   |            |
|---|------------|
| <u>7. PROCESO DE INTEGRACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN<br/>Y LA COMUNICACIÓN – TIC.....</u> | <u>344</u> |
| <u>7.1 ELABORACIÓN DE UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS LMS<br/>EXISTENTES Y SU ALCANCE.....</u>          | <u>344</u> |
| <u>7.2 INTEGRACIÓN DE LOS MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN EN EL LMS<br/>ESCOGIDO.....</u>                    | <u>348</u> |
| <u>8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</u>   | <u>355</u> |
| <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>  | <u>359</u> |

## LISTA DE TABLAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1: Modelos Educativos Flexibles aprobados por el Ministerio de Educación Nacional.....  | 29  |
| Tabla 2: Otras propuestas educativas flexibles.....   | 29  |
| Tabla 3: Algunas propuestas educativas internacionales.....                                   | 30  |
| Tabla 4: Características EPJA vs. Educación regular.....                                      | 110 |
| Tabla 5: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 1.....                        | 141 |
| Tabla 6: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 2.....                        | 141 |
| Tabla 7: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 3.....                        | 141 |
| Tabla 8: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 4.....                        | 142 |
| Tabla 9: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 5.....                        | 142 |
| Tabla 10: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 6.....                       | 142 |
| Tabla 11: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 1.....                    | 151 |
| Tabla 12: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 2.....                    | 152 |
| Tabla 13: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 3.....                    | 152 |
| Tabla 14: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 4.....                    | 153 |
| Tabla 15: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 5.....                    | 153 |
| Tabla 16: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 6.....                    | 153 |
| Tabla 17: Características de la dimensión corporal para el CLEI 1.....                        | 163 |
| Tabla 18: Características de la dimensión corporal para el CLEI 2.....                        | 164 |
| Tabla 19: Características de la dimensión corporal para el CLEI 3.....                        | 164 |
| Tabla 20: Características de la dimensión corporal para el CLEI 4.....                        | 165 |
| Tabla 21: Características de la dimensión corporal para el CLEI 5.....                        | 166 |
| Tabla 22: Características de la dimensión corporal para el CLEI 6.....                        | 166 |
| Tabla 23: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 1.<br>..... | 181 |
| Tabla 24: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 2.<br>..... | 181 |
| Tabla 25: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 3.<br>..... | 182 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 26: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 4.<br>..... | 183 |
| Tabla 27: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 5.<br>..... | 183 |
| Tabla 28: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 6.<br>..... | 184 |
| Tabla 29: Características de la dimensión estética para el CLEI 1.....                        | 193 |
| Tabla 30: Características de la dimensión estética para el CLEI 2.....                        | 193 |
| Tabla 31: Características de la dimensión estética para el CLEI 3.....                        | 194 |
| Tabla 32: Características de la dimensión estética para el CLEI 4.....                        | 194 |
| Tabla 33: Características de la dimensión estética para el CLEI 5.....                        | 195 |
| Tabla 34: Características de la dimensión estética para el CLEI 6.....                        | 195 |
| Tabla 35: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 1.....                      | 206 |
| Tabla 36: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 2.....                      | 206 |
| Tabla 37: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 3.....                      | 207 |
| Tabla 38: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 4.....                      | 207 |
| Tabla 39: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 5.....                      | 208 |
| Tabla 40: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 6.....                      | 208 |
| Tabla 41: Características de la dimensión emocional para el CLEI 1.....                       | 214 |
| Tabla 42: Características de la dimensión emocional para el CLEI 2.....                       | 215 |
| Tabla 43: Características de la dimensión emocional para el CLEI 3.....                       | 215 |
| Tabla 44: Características de la dimensión emocional para el CLEI 4.....                       | 216 |
| Tabla 45: Características de la dimensión emocional para el CLEI 5.....                       | 216 |
| Tabla 46: Características de la dimensión emocional para el CLEI 6.....                       | 217 |
| Tabla 47: Características de la dimensión laboral para el CLEI 1.....                         | 229 |
| Tabla 48: Características de la dimensión laboral para el CLEI 2.....                         | 229 |
| Tabla 49: Características de la dimensión laboral para el CLEI 3.....                         | 229 |
| Tabla 50: Características de la dimensión laboral para el CLEI 4.....                         | 230 |
| Tabla 51: Características de la dimensión laboral para el CLEI 5.....                         | 230 |
| Tabla 52: Características de la dimensión laboral para el CLEI 6.....                         | 231 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 53: Características de los niveles de competencia.....  | 267 |
| Tabla 54: Nodos y áreas que integran.....   | 272 |
| Tabla 55: Estructura desarrollo de la competencia.....  | 273 |
| Tabla 56: Integración de componentes en la competencia.....   | 275 |
| Tabla 57: Descripción de desempeños por nivel de competencia.....   | 275 |
| Tabla 58: Características de las tareas interactivas de aprendizaje - TIA's.....  | 282 |
| Tabla 59: Plan de estudios para los CLEI 1 al 4 con intensidad horaria.....   | 285 |
| Tabla 60: Plan de estudios para los CLEI 5 y 6 con intensidad horaria.....  | 286 |
| Tabla 61: Organización lectiva por períodos escolares.....  | 302 |
| Tabla 62: Escala de valoración institucional.....   | 307 |
| Tabla 63: Equivalencia valorativa a nivel Nacional.....   | 308 |
| Tabla 64: Equivalencia de las áreas y la intensidad horaria a certificar, según las exigencias normativas formales, para el nivel de la educación básica..... | 313 |
| Tabla 65: Equivalencia de las áreas y la intensidad horaria a certificar, según las exigencias normativas formales, para el nivel de la educación media.....  | 313 |
| Tabla 66: Plan de trabajo planificación curricular.....   | 340 |
| Tabla 67: Productos elaborados en el proceso de aplicación del modelo DICOMTIC.....   | 341 |
| Tabla 68: Estructura de los módulos de autoformación.....   | 342 |
| Tabla 69: Enlaces para acceder a los módulos de autoformación.....  | 343 |
| Tabla 70: Valoración del LMS EDU 2.0.....   | 348 |
| Tabla 71: Integración de las competencias en el LMS.....  | 350 |
| Tabla 72: Integración de las actividades de enseñanza - aprendizaje - evaluación en el LMS.....   | 351 |
| Tabla 73: Integración de las Tareas Interactivas de Aprendizaje - TIA's en el LMS. ....   | 352 |
| Tabla 74: Integración del Plan Integrado de Área - PIA en el LMS.....   | 353 |

## LISTA DE ILUSTRACIONES

|  |     |
|--|-----|
| Ilustración 1: Dimensiones del modelo DICOMTIC.....  | 135 |
| Ilustración 2: Principios del modelo DICOMTIC.....   | 248 |
| Ilustración 3: Fases del modelo DICOMTIC.....  | 271 |
| Ilustración 4: Instrumentos para caracterizar las competencias.....  | 277 |
| Ilustración 5: Instrumento para planificar las Actividades de enseñanza -<br>aprendizaje - evaluación..... | 278 |
| Ilustración 6: Instrumento para planificar las tareas interactivas de aprendizaje -<br>TIA's.....          | 283 |
| Ilustración 7: Modelo de Jerold Kemp.....  | 324 |
| Ilustración 8: Equipo para la operacionalización del modelo.....   | 325 |
| Ilustración 9: Equipo de docentes que aplicaron el modelo DICOMTIC.....                                    | 339 |
| Ilustración 10: Valoración comparativa de los LMS.....   | 345 |
| Ilustración 11: Enfoque de integración de TIC.....   | 349 |



## LISTA DE ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| <a href="#">Anexo 1:</a> Acceso al módulo de autoformación para los docentes facilitadores.....   | 326 |
| <a href="#">Anexo 2:</a> Acceso al módulo de autoformación para los docentes facilitadores integrado al LMS EDU2.0.....                           | 327 |
| <a href="#">Anexo 3:</a> Acceso a los módulos de autoformación de todos los Ciclos Lectivos Especiales Integrados, en formato documento.....      | 343 |
| <a href="#">Anexo 4:</a> Acceso a los módulo de autoformación de todos los Ciclos Lectivos Especiales Integrados a la plataforma LMS EDU 2.0..... | 354 |

## GLOSARIO

**CONFINTEA:** Conferencia Internacional de Educación de Adultos. A la fecha, se han realizado seis, desde 1949. Éstas, se constituyen en el principal referente de discusión, análisis, tendencias, tensiones y prospectivas de la EPJA a nivel mundial y regional.

**DICOMTIC:** Diseño curricular por competencias con enfoque de integración de TIC.

**EPJA:** Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Acuerdo regional de América Latina y el Caribe, para designar la atención educativa de los Jóvenes y Adultos, que no cursaron – o lo hicieron de forma incompleta - estudios de la básica. También para designar acciones educativas de tipo informal, no formal, técnico, tecnológico y universitario; aunque para éstos últimos con menor identidad.

**Etaria:** Se refiere al conjunto de personas jóvenes en extra edad y adultos, que comparten unas características de edad. Para este caso, el reconocerse como sujetos en edad no escolar regular formal.

**Nivel de competencia:** Es el grado de dificultad, profundidad o especialización, en que se aplican los desempeños contenidos en una competencia. Para el caso de este ejercicio investigativo se clasifican en: bajo, alto y superior.

**Nodo:** Es el punto donde se encuentran diferentes disciplinas, para integrarse desde competencias contextualizadas y que el aprendizaje de éstas, permita resolver un problema, satisfacer una necesidad o comprender una realidad.

**Pedagogía vs. Andragogía:** En el trabajo no se hacen apuestas por asumir uno u

otro concepto. Para efectos de comprensión general, se entiende que la pedagogía es la disciplina que reflexiona el acto educativo en general, con énfasis en los procesos de aprendizaje de los niños; por otra parte, la andragogía se entiende como una disciplina -que buscando identidad propia- reflexiona el acto educativo de los adultos. En todo caso ambas se complementan.

**TIA:** Tarea Interactiva de Aprendizaje. Se reconoce como el centro del proceso educativo del modelo, por cuanto, es en ella donde se pone a prueba y se conjuga el conjunto de apuestas teóricas, epistemológicas, pedagógicas, didácticas y metodológicas, en función de los aprendizajes de los jóvenes y adultos.

## **RESUMEN**

El mayor problema que enfrenta la educación básica y media de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA, es el trasplante de las prácticas educativas en niños y adolescentes. Se caracterizan ambos, con miras a visibilizar las diferencias, mediante rastreos bibliográficos y análisis de la información recolectada, que permiten leer el diagnóstico de la EPJA en Colombia. El Modelo de Desarrollo Curricular por Competencias con enfoque de Integración de TIC - DICO MTIC, con aplicación práctica en una Institución Educativa, evidenciado a través de los módulos de autoformación y su integración a la plataforma LMS EDU 2.0, es un aporte a su mejoramiento.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación infantil, educación básica regular, Educación básica y media de Jóvenes y Adultos, trasplante, características.

## **LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

El e-learning en la educación básica (y media para Jóvenes y Adultos – EPJA)

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación básica y media de jóvenes y adultos (EPJA) presenta variados problemas, cuya causa está fundada en la indiscriminada aplicación de las prácticas educativas que se dan en los niños y adolescentes.

Los docentes que prestan sus servicios en la EPJA, son los mismos que atienden la educación regular y lo hacen sin que medien adaptaciones a las peculiaridades y necesidades de ésta, por lo que se presenta una traslación de la pedagogía infantil a los adultos, tal como lo afirma María Limón (1990)<sup>1</sup>.

Sin desconocer que existen otras causas que expliquen la problemática de la EPJA en Colombia y en el mundo (más de tipo político), se hizo un análisis de las principales características de la Educación Básica y Media de la EPJA, en relación con las de los niños y adolescentes, con el propósito de analizarlas, confrontarlas e inferir distancias y acercamientos.

A través de rastreos bibliográficos, se extractaron conceptos clave y características prevalecientes, que permitieron diferenciar aspectos relacionados con los docentes (formación, perfil, roles), currículo, contenidos, pertinencia, metodología, dotación, políticas de desarrollo, concepciones, flexibilidad e impacto.

Como resultado de dicho análisis, se estructuró un cuadro comparativo que caracteriza la prestación del servicio educativo de dichos grupos poblacionales, seguido de las reflexiones e inferencias que se dedujeron del mismo.

<sup>1</sup> “En este sentido podemos afirmar que han consistido en una mera traslación de la Pedagogía infantil a los adultos, sin una adaptación (en la mayoría de los casos) a las peculiaridades y necesidades de éstos. Ha faltado una Pedagogía para el adulto y esto daba origen a su escasa motivación”.

Finalmente, se propuso el Modelo Curricular por Competencias con Enfoque de Integración de TIC, denominado DICO MTIC, el cual fue definido y diseñado para una Institución Educativa, cuya aplicación inicia se evidencia en la edición de los módulos de autoformación y su integración a la plataforma LMS EDU 2.0, como un aporte de mejoramiento a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Colombia – EPJA.

En este ejercicio investigativo se da cuenta del diagnóstico y características de la EPJA en Colombia, del modelo DICO MTIC, de los módulos de autoformación y del proceso de integración a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Parte constitutiva y *complementaria* del presente documento, es el [informe de resultados finales](#) en el cual se hace una descripción detallada del proceso investigativo, evidenciándose las actividades realizadas, según cronograma establecido y aprobado por el Director del proyecto. Tal documento, es un *borrador que complementa* la lectura del presente informe, lo que le permitirá a los evaluadores y a los lectores, valorar los resultados finales, desde su conjunto integral; como aprendizaje y como producción científica.

## 2. ESTADO DEL ARTE

La educación de jóvenes y adultos, ha sido una línea de discusión, análisis y consensos de carácter mundial. Desde 1949 con la llevada a cabo de la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), los esfuerzos por desarrollar y caracterizar este tipo de educación, ha sido un trabajo -más o menos- constante, de las organizaciones y gobiernos. A la fecha, se han realizado seis CONFINTEAS. Por lo tanto, presentar un estado del arte de la EPJA, implica mirarla (al menos las dos últimas, que son las que más han aportado e impactado) y darle una mirada al desarrollo que ha tenido la EPJA en Colombia.

La Educación de Jóvenes y Adultos – EPJA (sigla acordada para denominarla en la región de América Latina y el Caribe), afronta múltiples problemáticas, planteadas ya, en el nudo problematizador del proceso de investigación que se adelanta. La Declaración de Hamburgo Sobre la Educación de Adultos, aprobada en la CONFINTEA V (UNESCO, 1997, pág.6), entiende por educación de adultos “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad”.

La UNESCO ha sido la organización encargada de liderar los procesos de diálogo, reflexión, concertación y crítica a los procesos de desarrollo de la EPJA en los países, y ha apoyado los acuerdos suscritos en las CONFINTEAS que, para llevarlas a cabo, les pide informes sobre el estado de la cuestión y ha condensado en documentos, con la información previamente sistematizada, lo que se constituye como el estado del arte de la educación de jóvenes y adultos, publicando informes de resultados y seguimiento, por regiones.

Para la región América Latina y el Caribe, publicó el informe regional de seguimiento a la CONFINTEA V (2003)<sup>2</sup> donde presenta los resultados de avance que los países miembros registran, haciendo un análisis de la situación política, el desarrollo curricular, la formación docente, los niveles de cobertura y los procesos de mejoramiento e impacto social de la EPJA.

Para llevar a cabo la sexta CONFINTEA, realizada en diciembre de 2009, en el Estado de Belén – Brasil, la UNESCO (2008)<sup>3</sup>, solicitó a los países presentar un informe – mismo que presentó Colombia – en el que se señalan las políticas, avances y modelos existentes para la EPJA.

En este informe se reconoce “que en Colombia hay una especial tendencia a las innovaciones, más no se tiene la misma fuerza en el campo de los estudios y de la investigación...”. Igualmente, señala que los estudios específicos considerados como clave sobre el tema tienen una gran limitación, no sólo en Colombia, sino a nivel mundial.

Por otro lado, el mismo documento advierte en su numeral 7 que “Dado el carácter heterogéneo del aprendizaje y la educación de adultos, frecuentemente se carece de datos coherentes y comparables de buena calidad”, que den cuenta válida, específica y concreta de los niveles de desarrollo de la EPJA para cada país. En consecuencia, el estado del arte de la EPJA a nivel nacional e internacional está restringido a la carencia de estudios e informes que reconozcan su estado.

---

2 UNESCO. La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe, hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003.

3 UNESCO, VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA), 2008. En:  
[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National\\_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf)



En Colombia, particularmente, Rivero, José; Posada, Jorge Jairo; Blandón, Alberto y Regnault, Blas (2007) presentan un informe sobre el Estado actual de la Educación de personas Jóvenes y Adultas, en el cual manifiestan que desde el mismo Ministerio de Educación Nacional, no aparece claramente este tipo de educación en sus políticas, ni en los planes y programas de desarrollo educativo, a pesar de estar definidos en la legislación vigente; al parecer por no considerarse prioritario o problema resuelto.

De aquí se colige también, la poca aplicación que hace el gobierno de las políticas y acuerdos suscritos en las CONFINTEAS, donde Colombia ha participado. En otra parte señalan que “Los planes de desarrollo desde 1990 sólo marginalmente tocan el asunto de la educación de personas jóvenes y adultas y han dejado de considerarla como objeto importante de política educativa”. (32).

Con respecto a lo académico y metodológico, en Colombia se han desarrollado modelos flexibles aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. En el cuadro siguiente se analizan sus principales características y su contribución a las problemáticas:

| MODELO FLEXIBLE <sup>4</sup> | CARACTERÍSTICAS  | APORTES AL PROBLEMA  |
|------------------------------|--|--|
| Aceleración del aprendizaje. | Servido por: CORPOEDUCACIÓN, ASPROED y Fundación Carvajal.<br>Dirigido a: Niños, niñas y jóvenes.<br>Nivel Educativo: Básica primaria.<br>Se aplica en aulas regulares.<br>Integra los conocimientos alrededor de proyectos y evaluación permanente.<br>Utiliza módulos de aprendizaje.<br>Modalidad presencial. | Por sus características apunta más bien a una estrategia metodológica.<br>No desarrolla el concepto de flexibilidad.<br>Las TIC no están presentes de forma preponderante.<br>Está orientado a un segmento de estudiantes.<br>Apunta un sólo nivel de la educación básica. |

4 Ministerio de Educación Nacional. Portafolio de Modelos Educativos. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Consultado el 23 de agosto de 2011 en: [www.red-ler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf](http://www.red-ler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf)

| MODELO FLEXIBLE | CARACTERISTICAS   | APORTES AL PROBLEMA   |
|-----------------|---|---|
|                 |   | Sólo se brinda en modalidad presencial.   |
| Escuela Nueva   | <p>Servido por: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la gente, Universidad de Pamplona, ASPROED y Comité de Cafeteros de Caldas.</p> <p>Dirigido a: Niños y niñas entre 7 y 12 años.</p> <p>Nivel Educativo: Básica Primaria.</p> <p>Potencia el aprender a aprender.</p> <p>Contempla la promoción flexible.</p> <p>Desarrolla áreas obligatorias y fundamentales por proyectos.</p> <p>Se desarrolla en aulas regulares con módulos.</p> <p>Docente acompañante y familia participante.</p> <p>Modalidad presencial.</p>  | <p>No está dirigido a población Joven extra edad y adultos.</p> <p>No orienta ni desarrolla el uso de las TIC.</p> <p>Apunta a un sólo nivel de la educación básica.</p> <p>Está orientado a un segmento de estudiantes.</p> <p>Sólo se brinda en modalidad presencial.</p>   |
| Postprimaria    | <p>Servido por: Universidad de Pamplona, ASPROED, Comité de cafeteros de Caldas.</p> <p>Dirigido a: Niños, niñas y jóvenes de 12 a 17 años.</p> <p>Nivel Educativo: Básica secundaria.</p> <p>Enfocado a cubrir cobertura rural.</p> <p>Articula educación formal con informal.</p> <p>Servido a través de módulos de aprendizaje.</p> <p>Fortalece el aprendizaje activo, flexible, cooperativo, significativo y productivo.</p> <p>Desarrolla competencias laborales.</p> <p>Modalidad presencial, semipresencial y a distancia.</p> <p>Se amplía con el modelo de Media Rural, con énfasis en educación para el trabajo.</p> | <p>Apunta a un sólo nivel de la educación básica.</p> <p>Orientado a un segmento de estudiantes.</p> <p>Sólo se brinda en modalidad presencial.</p> <p>Procesos de integración de TIC inexistentes, que permitirían salvar aspectos de tiempo y espacio.</p> <p>Poco desarrollo de las modalidades semipresencial y virtual.</p> <p>Integra vídeos del modelo de telesecundaria, lo que genera dudas de su identidad metodológica y curricular.</p> |
| Telesecundaria  | <p>Servido por: ASPROED, Fundación Carvajal.</p> <p>Dirigido a: Niños, niñas y jóvenes entre 12 y 17 años.</p> <p>Nivel Educativo: Básica secundaria.</p> <p>Desarrolla la básica a través de videos y televisión educativa.</p> <p>Integrado por proyectos pedagógicos productivos que articulan el currículo.</p> <p>Centra en los vídeos de 15 minutos la flexibilidad en el uso del material, porque se accede a ellos en cualquier</p>   | <p>Orientado a un segmento de estudiantes.</p> <p>Apunta a un sólo nivel de la educación básica.</p> <p>Basa su estrategia en el uso de vídeos o señal televisiva, como marco de flexibilidad en el uso de materiales.</p> <p>No prevé procesos de integración con TIC, a excepción de los vídeos.</p> <p>Prevé contextualizar, pero no enfatiza en lo metodológico.</p>  |

| MODELO FLEXIBLE                        | CARACTERISTICAS   | APORTES AL PROBLEMA  |
|--|---|--|
|  | <p>momento.<br/> Utiliza guías y módulos básicos.<br/> Se sirve con monodocentes por grado.<br/> Enfocado a poblaciones rurales y urbano marginales.<br/> Modalidad: Semipresencial.</p>  |  |
| Servicio de Educación Rural - SER      | <p>Servido por: Universidad Católica del Oriente.<br/> Dirigido a: Jóvenes y Adultos.<br/> Nivel Educativo: Básica secundaria y media.<br/> Desarrolla los CLEI a la luz del decreto 3011 de 1997.<br/> Se reconocen los saberes previos.<br/> Reconceptualiza la educación con sentido pertinente.<br/> Se basa en el principio de acción – investigación – participación.<br/> Se fundamenta en la proactividad, la autodirección, el interaprendizaje, la flexibilidad y la centralidad en los proyectos, que integran los conocimientos y la comunidad.<br/> Se desarrolla en horarios flexibles, de acuerdo con las necesidades de los participantes.<br/> Aplica las tres estrategias de la evaluación.<br/> Modalidad: Semipresencial.</p> | <p>Desarrolla la educación básica secundaria y media, dejando por fuera la educación básica primaria.<br/> No prevé la articulación con las TIC.<br/> El desarrollo de la semipresencialidad, no visibiliza sus estrategias de seguimiento y control.<br/> No presenta los resultados de las investigaciones, ni su proceso de implementación y desarrollo.</p>  |
| Programa de educación continuada CAFAM | <p>Servido por: Caja de compensación familiar CAFAM.<br/> Dirigido a: Jóvenes y Adultos, con edades de 13 o más años.<br/> Nivel Educativo: Alfabetización, básica primaria, secundaria y media.<br/> Modelo educativo no formal, abierto, flexible y semiescolarizado.<br/> Se centra en el aprender a aprender.<br/> Se desarrolla con materiales y módulos de autoinstrucción.<br/> Se desarrolla a partir de contenidos con cinco etapas de aprendizaje: lectura y escritura, fundamental, complementaria, áreas básicas y avanzadas de interés.<br/> Se centra en aprender a aprender.<br/> Su enfoque es el desarrollo humano con concepto, proceso y práctica.<br/> Se desarrolla con horarios flexibles de</p>                            | <p>Las competencias no son su enfoque de desarrollo curricular.<br/> No contempla proceso de apropiación e integración de TIC.<br/> No es un modelo reconocido como educación formal, lo que supone el reconocimiento de los estudios a través de las I.E. De las regiones.<br/> La contextualización no se logra diferenciar y desarrollar con metodología alguna.<br/> El concepto de flexibilidad difícilmente se logra caracterizar.<br/> Es un modelo hegemónico, que se aplica igual en todos los contextos, lo que supone pensar la pertinencia en términos de oportunidad.</p> |

| MODELO FLEXIBLE   | CARACTERISTICAS  | APORTES AL PROBLEMA  |
|---|--|--|
|   | <p>acuerdo a las necesidades de los estudiantes.<br/>Cuenta con 130 módulos de aprendizaje.<br/>Modalidad: Semipresencial.</p>   |  |
| Sistema de aprendizaje tutorial - SAT                     | <p>Servido por: FUNDAEC<br/>Dirigido a: Jóvenes y Adultos.<br/>Nivel Educativo: Básica secundaria y media.<br/>Se caracteriza por ser flexible, formal y se da en tres niveles: bienestar, práctico y bachiller rural.<br/>Se estima pertinente para la vida de la población rural.<br/>Su currículo es integrado y organizado alrededor del servicio de la comunidad.<br/>Se compone de texto, tutor y grupo SAT, con uso de 70 textos.<br/>Ser sirve en horarios flexibles, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.<br/>Modalidad: Semi presencial.</p> | <p>Excluye la educación básica primaria.<br/>No integra las TIC en su currículo.<br/>Se dificulta identificar lo metodológico en los procesos de seguimiento no presencial.<br/>El concepto de flexibilidad no logra caracterizarse en función de lo pedagógico.</p> |
| Propuesta educativa para Jóvenes y Adultos CRECER A       | <p>Servido por: Secretaría de Educación de Arauca.<br/>Dirigido a: Jóvenes y Adultos con 13 años o mayores.<br/>Nivel Educativo: Educación básica primaria, secundaria y media.<br/>Desarrolla los CLEI del decreto 3011 de 1997, en jornadas sabatino y dominical.<br/>Alternativo a CAFAM.<br/>Utiliza cartillas, que desarrollan aspectos propios de la zona geográfica y el contexto.<br/>Modalidad: Semipresencial.</p>   | <p>Se aproxima a una propuesta educativa, más que a un modelo.<br/>No prevé la integración de las TIC.<br/>Se precisa clarificar su enfoque flexible y pertinente.</p>   |
| Propuesta educativa para Jóvenes y Adultos Transformemos. | <p>Servido por: Secretaría de Educación de Norte de Santander.<br/>Dirigido a: Jóvenes y Adultos con 13 años o mayores, en zonas rurales y urbano marginales, en jornada sabatina y dominical.<br/>Nivel Educativo: Educación básica primaria, secundaria y media.<br/>Integra las áreas con el contexto donde cohabitan los estudiantes y las comunidades.<br/>Utiliza cartillas para el estudiante y guía para el docente, denominado Transformador.</p>   | <p>Se aproxima a una propuesta educativa, más que a un modelo.<br/>No prevé la integración de las TIC.<br/>Se precisa clarificar su enfoque flexible y pertinente.</p>   |

| MODELO FLEXIBLE | CARACTERISTICAS            | APORTES AL PROBLEMA |
|-----------------|----------------------------|---------------------|
|                 | Modalidad: Semipresencial. |                     |

*Tabla 1: Modelos Educativos Flexibles aprobados por el Ministerio de Educación Nacional.*

En el sector, existen propuestas educativas no consideradas como modelos flexibles por el Ministerio de Educación Nacional, que atienden población urbana y rural.

| PROGRAMA                             | CARACTERISTICAS   | APORTES AL PROBLEMA  |
|--------------------------------------|---|--|
| Virtualidad asistida<br>CIBERCOLEGIO | Servido por: Universidad Católica del Norte.<br>Dirigido a: Jóvenes y Adultos, con 13 años o más.<br>Nivel Educativo: Alfabetización, básica primaria, secundaria y media.<br>- Potencia el aprendizaje activo y el aprender a aprender, a través de las TIC.<br>Utiliza módulos de autoinstrucción que son colgados en la plataforma de aprendizaje.<br>Modalidad: Virtual | No se identifica el uso potencial de las TIC en el triángulo interactivo entre docentes, alumnos y contenidos y entre sí.<br>Procesos de contextualización, poco caracterizados.<br>La asistencia virtual, no se refiere a procesos específicos y de alcance en el proceso de aprendizaje; más bien a aprehensión de habilidades tecnológicas. |
| Bachillerato virtual.                | Servido por: Instituto Freire.<br>Dirigido a: Jóvenes y Adultos, con 13 años o más.<br>Nivel Educativo: Básica primaria, secundaria y media.<br>Potencia el aprendizaje activo y el aprender a aprender, a través de las TIC.<br>Utiliza módulos de autoinstrucción que son colgados en la plataforma de aprendizaje.<br>Modalidad: Virtual                                 | No se identifica el uso potencial de las TIC en el triángulo interactivo entre docentes, alumnos y contenidos y entre sí.<br>Procesos de contextualización, poco caracterizados.<br>Se limita a publicar contenidos y actividades, tal como se hiciera en la educación tradicional.  |

*Tabla 2: Otras propuestas educativas flexibles.*

Se puede concluir que los modelos educativos flexibles en Colombia, carecen de propuestas que articulen las TIC, a pesar de las necesidades existentes en razón a las geografías y recursos que dejan de aprovecharse. Así mismo, muchos de

éstos, son estrategias remediales para atender niños y adolescentes considerados en extra edad, con respecto a la edad regularmente aceptada para cursar los grados de la básica.

En el contexto internacional.

| PAÍS    | CARACTERÍSTICAS   | APORTES AL PROBLEMA  |
|---------|---|--|
| México. | Tal vez, es el país que más ha avanzado en el desarrollo y alcance en la prestación del servicio educativo EPJA, a través del INEA (Instituto Nacional de Educación de Adultos).<br><br>Se caracteriza por la fuerte y marcada institucionalización de sus procesos, lo que la hace poco flexible al momento de introducir cambios de contexto. | Ha desarrollado un programa a nivel nacional, con currículos pertinentes integrados a las TIC.<br><br>Es un buen ejemplo de estudio y apropiación de sus experiencias, a pesar de lo rígido de sus estructuras curriculares y administrativas. |
| Brasil  | Opera la prestación del servicio EPJA, con líderes comunitarios y docentes, más bien Ad-hoc, con permanentes cambios potenciados por los sistemas de financiación y política pública.   | Le da mucha fuerza a la alfabetización, aunque integra el servicio formal regular. No cuenta con desarrollos significativos de integración de TIC, a pesar de contar con currículo actualizado.  |

*Tabla 3: Algunas propuestas educativas internacionales.*

Los demás países de América Latina y el Caribe han hecho esfuerzos importantes pero la EPJA sigue siendo un programa sin claras políticas de desarrollo. Por su parte, los países desarrollados, como España, han desarrollado un modelo educativo, que busca insertar su población a la sociedad del conocimiento, dándole especial atención al uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Al respecto el informe presentado por CREFAL (2009) en el marco de la CONFINTEA VI, plantea:

La falta de un concepto compartido de aprendizaje de adultos, aunada a diversos contextos sociales, políticos y económicos, ha dado lugar a un

discurso político dividido, particularmente entre las naciones industrializadas y los países en desarrollo. La preocupación de las primeras se concentra en la definición operacional del aprendizaje durante toda la vida, con el objetivo de perfeccionar 'la sociedad del conocimiento'. Entre sus máximas prioridades figuran el uso de tecnologías de la información y la comunicación y el entrenamiento de sus recursos humanos. Los países en desarrollo, por su parte, tienden a concentrarse en la educación básica para todos, particularmente la alfabetización. Muy pocas de estas naciones basan sus prioridades educativas en el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En consecuencia, el amplio espectro del aprendizaje de adultos se refleja en las políticas de muy pocos países.<sup>5</sup>

En suma, se puede concluir que aunque Colombia ha desarrollado diferentes modelos flexibles especiales, éstos han obedecido a necesidades para cubrir de forma específica determinados contextos; pero la prestación de servicio educativo regular de la básica y la media, no presenta propuestas innovadoras de intervención y atención que mejoren su situación actual; esto, en contraposición con los informes presentados por Colombia que en algunos casos se alejan de la realidad. La inclusión de las TIC no figura en las prioridades locales, lo que hace suponer que este servicio educativo no contribuye a disminuir la "brecha digital" que cada día se acrecienta y que por demás, genera un problema adicional al considerarse el acceso a la información derecho humano.

Por su lado, los diferentes países de América Latina y el Caribe (por ser el contexto más cercano a Colombia) han realizado esfuerzos más desde el punto de vista de las políticas públicas, pero pocas son las evidencias que permitan conocer

---

<sup>5</sup>Fuente: UIE, "La renovación y el compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos", Balance Intermedio de CONFINTEA V, Bangkok, 2003 [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=376&clang=3#Funktionsnavi](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=376&clang=3#Funktionsnavi).

– de primera mano – los aportes realizados en relación con modelos y metodologías de desarrollo curricular, que permitan reconocer en la EPJA la prestación de un servicio acorde con las necesidades y características de esta población.



### **3. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

#### **3.1 PREÁMBULO**

En el marco de desarrollo de la Maestría en E-learning de la asignatura Seminario de Investigación I, en la *Ficha Tema* presentada el pasado 9 de mayo de 2011, se plantea la posibilidad de iniciar un proceso de investigación que en la línea de Educación Básica, se aborde la Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia, con un atisbo de hipótesis enmarcado en las dificultades que este servicio educativo presenta, al parecer, porque sus prácticas educativas no son pertinentes para este tipo de población, debido al carácter político, legislativo, pedagógico y de trasplante que se le imprime desde la educación formal regular para niños.

En este sentido, se inicia un proceso de estudio y análisis en el que se aborda el levantamiento de un “estado del arte” de la Educación de Jóvenes y Adultos – EPJA en Colombia, buscando establecer desde su génesis y desarrollo, el estado actual de la misma y sus potencialidades, entorno a las variables que la animan a constituirse en un servicio educativo pertinente y de calidad, con apoyo de las TIC.

Esta tarea resulta especialmente importante, debido al carácter protagónico que se ha tenido en la Mesa de Trabajo de la EPJA liderada por la Secretaría de Educación para Cultura de Antioquia –SEDUCA, –única en Colombia-, que desde hace tres años ha venido reflexionando sobre el asunto, observando prácticas, realizando procesos dialógicos con los actores adultos en formación y con quienes orientan dichas prácticas y escuchando testimonios de rectores y administradores de instituciones de la educación de jóvenes y adultos participantes permanentes.

Así mismo, se realizaron rastreos bibliográficos y contrastaciones que permitieran clarificar y dilucidar tanto las características de la EPJA como de la educación

formal regular para niños y adolescentes en un sentido universal; es decir, tratando de mirar sus desarrollos, posturas y dimensiones desde lo global. Así mismo, se hizo lo propio para determinar el diagnóstico o estado del arte de la EPJA en Colombia, como también, diseñaron instrumentos para la recolección de la información, su levantamiento y análisis.

La información hallada, de las pesquisas bibliográficas, fue posible, gracias a las consultas en las bases de datos en Google académico, ProQuest y EBSCO, mediante la utilización de criterios definidos y conceptos clave como: Características de la educación de adultos, educación en niños, metodologías, experiencia previa, reconocimiento de saberes, entre otros.

Toda vez que se identificaron los referentes bibliográficos más representativos, se procedió a analizar la información desde la asunción de categorías comunes, claves y concurrentes que permitieran esclarecer las características de ambos tipos de educación a saber: concepción; política; sectores; objetivos, propósitos; dotación, organización y evaluación; currículo; metodología y educadores.

La información recolectada para llevar a cabo el proceso de investigación, a través de los instrumentos diseñados, estuvo enfocada a tres estrategias: Entrevistas y diálogos realizados con estudiantes, docentes y directivos docentes de una Institución Educativa; observaciones sobre el funcionamiento del programa de Educación de Jóvenes y Adultos in situ y sobre los planes de estudio e instrumentos de planeación y evaluación.

### **3.2 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS<sup>6</sup>**

Los antecedentes que se presentan se inscriben en dos escenarios básicos, a

---

<sup>6</sup> Gran parte de la información aquí presentada, fue aportada por la Mesa de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Antioquia, de la cual el autor de este trabajo de grado, forma parte activa y participó en su proceso de sistematización y desarrollo.

saber: antecedentes internacionales y antecedentes nacionales. Los Internacionales recogen una síntesis de las seis Conferencias Internacionales de Educación de Adultos -CONFINTEAS- desde sus dinámicas, alcances y marcos de acción, haciendo énfasis en la última realizada en Brasil en diciembre de 2009. Los nacionales, recogen asuntos claves que han marcado el rumbo de la educación de adultos en Colombia, desde varias miradas y posturas que se pondrán en evidencia, a fin de lograr una mayor comprensión de lo que ha sido la educación para jóvenes y adultos en el país.

### **3.2.1 Antecedentes Internacionales**

Sea lo primero precisar que las CONFINTEAS son convocadas por la UNESCO aproximadamente cada 12 años; tienen como finalidad presentar un panorama general de las tendencias mundiales en el ámbito del aprendizaje y la educación para esta población, definen sus principales problemas y establecen un marco de acción con los actores de los países participantes. Aunque las CONFINTEAS priorizan la participación de los sectores gubernamentales, la sociedad civil organizada busca incidir tanto sobre la elaboración de los documentos nacionales presentados por los países como sobre las discusiones que ocurren durante el evento, con miras a influir en el documento final y en los compromisos de los gobiernos.

**La primera Conferencia** Internacional de Educación de Adultos tuvo lugar en Elsinore, **Dinamarca, en 1949**, en un contexto de post-guerra y de tomas de decisión en busca de la paz. Se reunieron 106 delegados, 21 organizaciones internacionales y 25 países, de los cuales 13 europeos, 7 asiáticos, 3 americanos (Canadá, Estados Unidos y Nicaragua) y Australia. Como puede verse, Colombia no participó. Las recomendaciones que arrojó dicha conferencia se sintetizan en cinco aspectos, a saber: (Soares, L. 2008).

- Que los contenidos educativos estuviesen de acuerdo con las especificidades y funcionalidades de las personas jóvenes y adultas.
- Que fuese una educación abierta, sin pre-requisitos.
- Que se debatiese sobre los problemas de las instituciones y organizaciones en relación con la oferta.
- Que se investigara sobre métodos y técnicas, y apoyo permanente.
- Que la educación de Adultos fuera desarrollada con base en el espíritu de tolerancia, para acercar a los pueblos, no sólo a los gobiernos.
- Que se tuviesen en cuenta las condiciones de vida de las poblaciones a fin de generar situaciones de paz y entendimiento.

**La segunda Conferencia** Internacional se desarrolló en **1960 en Montreal**, Canadá. Bajo la premisa de un mundo en proceso de cambio, un crecimiento económico acelerado y una intensa discusión en torno al papel de los Estados frente a la Educación de Adultos, se reunieron 47 Estados-miembros de la UNESCO; 4 Estados asociados u observadores, y 46 ONGs. Cada país miembro elaboró un informe nacional con base en tópicos como naturaleza, objetivo y contenidos de la Educación de Adultos; educación ciudadana (*in civics*); las responsabilidades hacia este tipo de educación y educación de las mujeres.

El principal resultado de esta segunda Conferencia fue la consolidación de la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación de Adultos que contemplaba un debate sobre el contexto: aumento poblacional, nuevas tecnologías, industrialización y desafíos de las nuevas generaciones, y el aprendizaje como tarea mundial, para lo cual los países más ricos deberían cooperar con los menos

desarrollados.

**La tercera Conferencia** Internacional se realizó en la ciudad de **Tokio, Japón en 1972**, reunió a 82 Estados-miembros, 3 Estados en categoría de observadores (incluida Cuba), 3 organizaciones pertenecientes a Naciones Unidas y 37 organizaciones internacionales. Trabajando las temáticas de Educación de Adultos y Alfabetización, Medios y Cultura, la Conferencia le apostó a las premisas de que la Educación de Adultos tendría como elemento esencial el aprendizaje a lo largo de la vida y que sería importante realizar esfuerzos para fortalecer la democracia y preparar la lucha mundial para disminuir las tasas de analfabetismo.

Frente a la constatación de que la institución escolar no garantiza una educación integral, la Conferencia adopta la ampliación del concepto de sistemas de educación, el cual abarca las categorías de enseñanza escolar y extra-escolar, incluyendo a estudiantes de todas las edades. El informe final concluyó que la Educación de Adultos es un factor crucial en el proceso de democratización, el desarrollo de la educación y el desarrollo económico, social y cultural de las naciones, siendo así parte integral del sistema educativo desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

**La Cuarta Conferencia** Internacional se realizó en París, Francia en el año 1985, bajo la temática "**Aprender es la llave del mundo**". Se reunieron 841 representantes de 112 Estados-miembros, agencias de Naciones Unidas y ONGs. El encuentro destacó la importancia del reconocimiento del derecho a aprender como el mayor desafío para la humanidad. Entendiendo por derecho el aprender a leer y escribir, el formular preguntas y reflexionar, imaginar y crear, interpretar el mundo propio y ser protagonista de la historia, tener acceso a los recursos educativos y desarrollar habilidades individuales y colectivas, la Conferencia pretendió incidir sobre las grandes lagunas de las acciones gubernamentales en cuanto al cumplimiento del derecho de millares de ciudadanos de pasar por las

aulas escolares con propuestas adecuadas y de calidad.

**La quinta Conferencia** Internacional se realizó en Hamburgo, Alemania, en 1997, en un marco de continuidad con anteriores Conferencias Internacionales que se habían estado llevando a cabo en la misma década y que concentraron la atención mundial hacia problemas claves como las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990), desarrollo y medio ambiente (Río de Janeiro, 1992), desarrollo humano (Viena, 1993), población y desarrollo (El Cairo, 1994), la mujer (Beijing, 1995), la alimentación (Roma, 1996). Esta Conferencia consta en la historia de la Educación de Adultos de manera singular por haber puesto en marcha un intenso movimiento de preparación mundial, el cual se desarrolló a partir de un amplio proceso de consultas preparatorias realizadas en las cinco grandes regiones del mundo consideradas por la UNESCO, entre ellas América Latina y El Caribe, sumadas a la consulta colectiva a las ONGs, con las cuales se consolidaron los informes para la Conferencia Internacional.

El informe de la Conferencia Regional, celebrada en Brasilia, fue presentado en Hamburgo por el entonces Ministro de Educación de Colombia e incorpora por primera vez, en un documento oficial, el grupo poblacional de jóvenes en el ámbito de la educación de Adultos, hablándose de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). El informe identifica 5 caminos claves para reorientar la educación de jóvenes y adultos: formar parte integral de la política global del Estado y la sociedad civil; hacerla parte esencial de las estrategias para superar el círculo vicioso de la pobreza y el subdesarrollo; priorizar políticas integrales de formación para el desarrollo de capacidades y competencias para enfrentar las transformaciones de la región; asumir una visión amplia del proceso productivo y el mundo laboral; y desarrollar un enfoque intercultural para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Entre las recomendaciones de la Conferencia de Brasilia, la segunda centra la

calidad de la educación de jóvenes y adultos en los siguientes pilares: investigación; acreditación de la experiencia; elaboración de materiales y recursos pertinentes al contexto sociocultural; apertura de ambientes de aprendizaje comunitario; uso creativo y pedagógico de los medios de comunicación; búsqueda de autonomía de los sujetos; reconocimiento y formación de diferentes tipos de docentes, y establecimiento de sistemas de evaluación permanente.

Bajo **el lema** que la educación de adultos sea una alegría, un instrumento, un derecho y una responsabilidad compartida, el evento contó con la participación de más de 170 Estados-miembros, 500 ONG's y cerca de 1.300 participantes.

En 2003, los Estados-miembros de la UNESCO fueron convocados a reexaminar los compromisos con la EPJA firmados en la Conferencia de 1997. La reunión para la revisión de medio término de CONFINTEA V se llevó a cabo en Bangkok, y fue influenciada por el clima del Foro Social Mundial. Este encuentro fue un llamado a la responsabilización de los Estados-miembros con la finalidad de implementar la Agenda de Hamburgo y concretar la realización de CONFINTEA VI, en el año 2009. En este encuentro también se resaltó la necesidad de crear instrumentos de *advocacy* para la EPJA, a nivel local y global, dentro y fuera de la UNESCO.

**La sexta** Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Belén, Brasil, 2009), tuvo como finalidad renovar el impulso internacional al aprendizaje en la educación de adultos, y colmar la brecha entre la visión y el discurso, por una parte, y la falta de políticas sistemáticas y eficaces y de condiciones para el aprendizaje de jóvenes y adultos, por la otra. Ofreció la oportunidad de articular el aprendizaje y la educación de adultos con los más importantes marcos de referencia de política actuales en relación con la educación y el desarrollo: los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), así como el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización

(DNUA), la Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” (LIFE) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS).

El Marco de Acción de Belén, promulgado por 256 Estados miembros de la UNESCO, representantes de las organizaciones de la sociedad civil, organismos de Naciones Unidas y el sector privado, propone aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable para todos y todas, en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Reconociendo las diferentes condiciones que dificultan el pleno ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes y adultos, la Declaración realiza algunas recomendaciones y establece una serie de compromisos para superar las dificultades encontradas, en siete ámbitos.

En el ámbito de la alfabetización; las políticas y las medidas legislativas; la representación y participación de todos los interesados (gobernanza); la financiación, asignando en el presupuesto nacional por lo menos el 6% del PIB a la educación, y destinando en el mismo recursos específicos para la EPJA, no menores al 3% del presupuesto educativo (UNESCO, Conferencia Regional Preparatoria, México, 2008); la participación, inclusión y equidad, poniendo especial atención a la inclusión de mujeres, indígenas, migrantes, personas con necesidades especiales y población rural; la calidad, como concepto y práctica holísticos y multidimensionales, para la que propone elaborar criterios precisos de evaluación de todos sus componentes.

Finalmente, la Declaración de Belén resalta la necesidad de contar con datos cuantitativos y cualitativos válidos y fidedignos, por lo que sus signatarios enumeran una serie de compromisos que haga viable esta necesidad y una supervisión sistemática del cumplimiento de tales compromisos, entre los cuales se destaca la elaboración de un informe nacional sobre la situación de la EPJA hacia la mitad del periodo, coincidiendo con el horizonte temporal de 2015 de la



EPT y de los ODM.

A manera de conclusión sobre el recorrido por las Conferencias Internacionales, se puede indicar que, si bien las seis Conferencias han estado precedidas por unas intencionalidades, unas dinámicas y unos marcos de acción anclados en elaborar apuestas claras y coherentes para mejorar la educación de jóvenes y adultos, este propósito, en algunos países de América Latina, entre ellos Colombia, no siempre ha sido claro ni prioritario. En Colombia particularmente, los énfasis en el diseño e implementación de políticas y planes de acción no han logrado generar propuestas operativas para cualificar la educación para este tipo de población. Los acentos puestos en las diferentes Conferencias sobre **calidad** de los aprendizajes y de la enseñanza; **acceso** permanente, **equidad** en la oferta, **recursos** financieros, físicos y humanos suficientes y adecuados; **ambientes** de aprendizaje apropiados, **pertinencia** social y académica en la oferta y **permanencia** del adulto en el proceso formativo, aún distan mucho no sólo en las políticas, planes y programas que sustentan y orientan la educación de jóvenes y adultos en nuestro país sino también en la mayoría de las prácticas educativas que subyacen en los diferentes contextos locales, regionales y nacionales.

### **3.2.2 Antecedentes Nacionales**

La búsqueda de antecedentes que permitieran identificar aspectos claves en el desarrollo de las políticas, planes y programas desarrollados en materia de la educación de jóvenes y adultos en Colombia, no ha sido fácil. En realidad pareciera que el discurso internacional sobre EPJA ha tenido poca incidencia en las políticas educativas diseñadas e implementadas por los sucesivos gobiernos colombianos en las dos últimas décadas, como podrá colegirse de la síntesis que de tales políticas se presenta a continuación.

**Periodo 1990-1994: Gobierno de César Gaviria Trujillo.** El Plan de desarrollo en

este periodo, La Revolución Pacífica, estructuró toda la política educativa en el Plan Apertura Educativa, que focalizó la mirada en la reestructuración del sistema educativo en los siguientes aspectos<sup>7</sup>:

- Lograr la cobertura total de la educación primaria y expandir masivamente la educación secundaria, a la vez que elevar la calidad de la educación en todos los niveles educativos.
- Avanzar en la descentralización y modernización del sector educativo.
- Establecer nuevos mecanismos de financiación de la educación mediante subsidios, competencia entre instituciones y créditos.
- Adoptar los mecanismos de transferencias de recursos del gobierno central según las necesidades y el esfuerzo local por incrementar las inversiones en educación.

Con relación a la *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, el plan educativo propone “Integrar los esfuerzos de las organizaciones privadas e Instituciones públicas para promover la educación de un millón de jóvenes analfabetas. Igualmente, propone atender la educación básica de las poblaciones indígenas buscando su autonomía en la administración y operación de los programas con el apoyo financiero estatal”.<sup>8</sup>

Pero, en realidad la EPJA no es prioritaria en el plan educativo y la meta de alfabetizar es más bien un agregado de la política; no es claro que se haya logrado, ni siquiera que se le haya asignado presupuesto, tal como lo señala Posada, Jairo y otro (2008).

---

<sup>7</sup>Departamento Nacional de Planeación 1991.

<sup>8</sup> Ibid

En síntesis, el Plan la Apertura Educativa se centra en una serie de reformas educativas asociadas a la descentralización, el recorte presupuestal, el cambio en la forma de administrar los recursos del Estado, respondiendo más a criterios de eficacia y eficiencia que a criterios de calidad y equidad.

**Periodo 1994-1998: Gobierno de Ernesto Samper Pizano.** El Plan de Desarrollo denominado El Salto Social, estructuró la política educativa en el Plan El Salto Educativo, en el cual se estableció que “la educación debe contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más participativo y tolerante en lo público, más respetuoso de los derechos humanos y por lo tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes; más consciente del valor de la naturaleza y por lo tanto, menos depredador, integrado en lo cultural y por lo tanto, más orgulloso de ser colombiano”<sup>9</sup>.

Con respecto a las oportunidades educativas por fuera del sistema educativo formal, en el plan se afirmaba que “las oportunidades son escasas. No existe la tradición de la educación continuada, ni para la habilitación, la actualización y el perfeccionamiento profesional, ni tampoco para el desarrollo de habilidades y aptitudes más allá de las requeridas en la educación básica. Con relación a los jóvenes que están por fuera del sistema escolar, se señala que anualmente egresan de secundaria 295.000 jóvenes, de los cuales sólo el 25% pasan al nivel superior. Del restante 75%, la mayoría no ingresa al mercado laboral, y un número limitado busca alternativas en la educación no formal (capacitación para el trabajo), cuya oferta es insuficiente y de baja calidad. Esta situación genera una importante población de bachilleres desempleados (10.9% según la encuesta nacional de hogares, septiembre de 1992.). A esto se suman miles de jóvenes desertores del sistema escolar, para quienes las oportunidades educativas son

---

<sup>9</sup> CONPES, Ministerio de Educación Nacional 1994.

restringidas y de baja calidad”<sup>10</sup>

Ahora bien, El Salto Educativo, para la educación de jóvenes y adultos, propone atender los jóvenes más pobres; al respecto puntualiza: “reorientar los actuales programas de educación de jóvenes y adultos para el estudio independiente y en grupo mediante estrategias educativas flexibles con el apoyo de los medios de comunicación, particularmente, la radio y la T.V”. Igualmente se plantea el fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos como un mecanismo importante de capacitación para el trabajo y de educación para la paz y la convivencia. Aspectos que, aunque eran muy importantes, no se concretaron y no se realizaron porque no hubo voluntad política ni presupuestal para fortalecer los programas de EPJA. No obstante, debe reconocerse como un logro significativo la promulgación del Decreto 3011 de 1997 que establece normas para el ofrecimiento de la educación de adultos en consonancia con la Ley 115 de 1994.

**Periodo 1998-2002: Gobierno de Andrés Pastrana Arango.** El Plan de Desarrollo, Cambio para construir la paz, estructura su propuesta educativa en el Plan Educativo Educación Culturas y Formación. En el Plan, la educación es contemplada desde una concepción economicista, ya que se le asigna un papel central en la formación para el trabajo. Al respecto se puntualiza: “Lo que hoy se propone el país es un gran cambio: un compromiso fundamental de la sociedad con la educación- que es también cultura y capacitación para el trabajo-, con la salud, con la familia, con la niñez y la nutrición, capaz de generar una mayor equidad, menor pobreza y un mayor capital humano y social. Este es el mejor vehículo para construir la paz y la convivencia pacífica”<sup>11</sup>

El Plan Educativo se focalizó en ampliar la cobertura que se expresa en la búsqueda de la universalización de la educación, centrada en los más pobres,

---

<sup>10</sup> Ibid pag 37

<sup>11</sup> Departamento Nacional de Planeación 1998.

dando continuidad a la serie de políticas neoliberales que empiezan a plantearse en el inicio de la década de los noventa con el gobierno de Gaviria.

Además, en el Plan no se contemplan políticas destinadas a ofertar la educación de jóvenes y adultos, porque la intención es atender sólo a la población que está en edad de participar en el sistema educativo. La referencia que trae el Plan para atender la educación de jóvenes y adultos está dada en relación con la educación para el trabajo, en la cual exclusivamente puede entrar la población de jóvenes y adultos que presenten un nivel de escolaridad que les permita su ingreso a instituciones de educación laboral como el SENA.

En síntesis, el panorama anterior permite visualizar que, en este período, se sigue privilegiando una educación para jóvenes y adultos limitada a la educación para el trabajo y la eficiencia, con miras a que los mismos se desempeñen como operarios.

**Periodos 2002-2006, y 2006 - 2010: Álvaro Uribe Vélez.** El Plan de Desarrollo Hacia un Estado Comunitario, define su política educativa en el Plan “Revolución Educativa”, en los periodos 2002-2006 y 2006-2010. El Plan de ambos periodos le asigna a la educación una función social ligada a la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas; y al mismo tiempo se considera que lo importante es la cobertura y la calidad para competir en el mercado. Se da así continuidad a las políticas implementadas desde los años noventa a través del esquema cobertura, calidad y eficiencia.

En realidad, la educación es vista fundamentalmente como una mercancía y como un bien meritorio que los individuos deben poseer para desarrollar su capacidad humana y desempeñarse socialmente, por lo que se hace énfasis en las competencias que debe aprender un individuo para ingresar al mercado laboral. Posada, Jairo y otro (2008).

Con respecto a la Educación de Personas Jóvenes y Adultos, el Plan La Revolución Educativa, la reduce o a un programa de cobertura, que en la mayoría de los departamentos del país es contratada o asignada a una tercera jornada, respondiendo así a lo planteado en la Ley 715 de 2001. Una tercera modalidad es la oferta privada, bien bajo la modalidad de contratación o bien bajo la oferta directa del servicio. Estas tres modalidades de atención han traído grandes problemas, ya que cuando es contratada, no hay un proceso riguroso de evaluación y seguimiento a la calidad de la educación ofertada; además, por la demora en la consolidación de los contratos, normalmente no se inician los procesos educativos a tiempo, y se recorta el tiempo real de estudio, afectando en la práctica la calidad de la formación que se realiza. El otro problema se inscribe en la atención a la población joven y adulta en la tercera jornada de las Instituciones Educativas, las cuales no tienen maestros formados para atender dicha población y, en la mayoría de los casos, es atendida por educadores pagados por horas extras que trabajan en la jornada diurna, matutina o vespertina. En el caso de la oferta privada, algunas instituciones se han fortalecido y han adquirido cierto prestigio con sus diseños pedagógicos, materiales educativos estructurados y procesos de formación para sus docentes.

En el caso de fusiones de Instituciones, se integraron en una sola Institución Educativa dos tipos de poblaciones, los niños y adolescentes, los jóvenes y los adultos, que, sin embargo, requieren lógicas diferenciadas en el proceso formativo y, obviamente, Proyectos Educativos diferentes, por los tipos de seres humanos, hombres y mujeres, que se pretenden formar.

Al iniciar el segundo período de gobierno, en el 2006, el MEN elaboró los lineamientos de su política oficial para la EPJA, centrándose en la alfabetización, la formación de competencias básicas y ciudadanas, y la vinculación a la formación laboral y formación para la paz y la convivencia, pero según las tres

modalidades de atención antes señaladas y los problemas inherentes a las mismas. En conclusión, durante los dos períodos de gobierno del Presidente Uribe, se invisibiliza la EPJA pues la misma es reducida a una parte de los programas de ampliación de cobertura, no se destaca su importancia dentro del sistema educativo y menos su carácter de derecho fundamental a ser restituido a todas las personas que no accedieron al mismo en la edad adecuada.

### **3.3 LECTURA DE CONTEXTO ¿QUÉ TENEMOS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS A NIVEL NACIONAL?**

Como se observó en la revisión de las políticas educativas de las dos últimas décadas, son muy pocos los avances que se realizaron para lograr una educación de calidad y pertinente en la educación de jóvenes y adultos en el país.

No obstante, es importante identificar qué se tiene en la educación de jóvenes y adultos en Colombia desde dos ámbitos básicos: *uno*, desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional a través de los escenarios, políticas y lineamientos que ha implementado y *dos*, desde las prácticas pedagógicas que orientan la educación de jóvenes y adultos en los diferentes contextos del país.

#### **3.3.1 Escenarios, políticas y lineamientos de la Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia**

Antes de la Constitución Política de 1991, existían unas condiciones diferentes para el desarrollo de la educación de adultos en el país; veamos cuáles eran algunas de esas instancias: <sup>12</sup>

- La existencia, desde el año 1987, de la Red Latinoamericana de

12Posada Jairo, Blandón Alberto. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. CREFAL. México, agosto 2008. Págs.: 51, 52 y 53

## Alfabetización y Educación de Adultos, REDALF.

- La creación, en el Ministerio de Educación Nacional, de una Dirección de Educación de Adultos a través de la Ley 24 de 1988, encargada de orientar y apoyar los programas de Educación de Jóvenes y Adultos en la perspectiva de un desarrollo sociocultural.
- La constitución, desde 1988, del Grupo Interuniversitario de trabajo en Educación Popular de Adultos (GIU).
- La creación de la Educación No formal y de Adultos, a través del Decreto 2127 de 1992, antes Dirección de Educación de Adultos.
- La creación, desde 1989, de 41 Centros autogestionados de Educación Popular de Adultos (CAEPA).
- Organización de grupos de Trabajo en la Dirección General de Educación de Adultos del Ministerio de Educación Nacional.
- El trabajo de un grupo de ONG comprometido con los principios de la educación popular como Dimensión Educativa, CLEBA, Fundación Laubach, CINEP, Foro Nacional por Colombia, entre otros, algunas de las cuales estaban integradas en la REDALF e interactuaban con el MEN y el GIU.
- Después de la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 de 1994, el escenario educativo para la educación de jóvenes y adultos cambia con base en:



- La promulgación del Decreto 3011 de 1997.
- El inventario de los proyectos de INRAVISIÓN (Educación por radio y T.V.).
- La determinación de líneas de acción y estrategias de educación de adultos en el proyecto nacional de educación rural.
- En el nivel regional, el impulso dado al programa **“punto final a la alfabetización”** (1999-2000).

El Decreto 3011/1997 caracterizó la educación de jóvenes y adultos de la siguiente manera:

- La Educación de Adultos hace parte del servicio educativo y se rige por lo dispuesto en la Ley 115/94 y sus decretos reglamentarios.
- La educación de adultos es concebida como “el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles de grados de servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos o de aquellas personas que deseen mejorar sus aptitudes, enriquecer sus conocimientos y mejorar sus competencias técnicas y profesionales” (Art. 2 ).
- Los principios que orientan la educación de adultos son: Desarrollo Humano Integral, Pertinencia, Flexibilidad y Participación.
- La Educación de Adultos ofrece los programas de: Alfabetización,

Educación Básica, Educación Media, Educación no formal, hoy Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano, y Educación Informal.

- La Alfabetización se concibe como un “proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad. El proceso de alfabetización hace parte del ciclo de educación básica primaria y su propósito fundamental es el de vincular a las personas adultas al servicio público educativo y asegurar el ejercicio del derecho fundamental a la educación y la consecución de los fines de la educación consagrados en el artículo 5º de la Ley 115 de 1994” (Art. 11 ).
- La Educación de Adultos se constituye en su estructura por los Ciclos Lectivos Especiales Integrados, entendidos como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta.
- La Educación de Adultos se oferta en una Institución Educativa que debe tener un Proyecto Educativo Institucional, licencia de funcionamiento o el reconocimiento de carácter oficial, estructura administrativa, planta física y medios educativos adecuados.

No obstante los lineamientos estipulados en el Decreto 3011/1997, con la promulgación de la Ley 715 de 2001, se agudiza con más fuerza el modelo eficientista de la educación, mediante “la creación de un marco jurídico-

institucional desde el cual será posible, con fundamento ahora en el imperio de la ley, transformar radicalmente el escenario de la educación pública en Colombia”<sup>13</sup>. Así, la asignación de recursos se hace con base en la demanda, se abre la posibilidad de contratar con instituciones educativas no estatales y que la labor docente sea desarrollada por profesionales no licenciados en educación.

En ese nuevo marco jurídico florece la educación contratada mediante el sistema de cupos con instituciones religiosas, cooperativas, asociaciones y colegios privados. Lo que en el pasado eran situaciones excepcionales, a partir de 2001 se convierte en la regla. Se crean así las condiciones para que las asociaciones civiles desarrollen funciones que antes realizaba el Estado. A pesar de que el financiamiento sigue siendo público, se delega la organización, gestión y provisión de la educación a asociaciones particulares.

Los cambios señalados afectan notablemente la educación para jóvenes y adultos en el país, la cual se desarrolla bajo las tres modalidades que se enuncian para el periodo de gobierno de Álvaro Uribe:

### **3.3.1.1 Como educación contratada.**

La educación de jóvenes y adultos se convierte en un programa o proyecto elaborado por organizaciones privadas que pasan por un proceso de licitación y selección para ofertar el servicio. Esta modalidad, si bien tiene aportes significativos en tanto amplía la cobertura en aquellas comunidades donde el Estado no llega, también ha venido teniendo dificultades administrativas, pedagógicas, de seguimiento y evaluación en la prestación del servicio público educativo, debido a la carencia de recursos dirigidos al estudio, control y mejoramiento continuo de los procesos contratados.

---

<sup>13</sup>Posada Jairo, Blandón Alberto. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. CREFAL. México, agosto 2008.

### **3.3.1.2 Como oferta privada.**

La oferta privada se realiza bien sea en la modalidad contratada (pública) o bien para realizarla directamente, aprovechando la demanda de una población que necesita ser bachiller, para insertarse en el sistema laboral formal del país, debido a la insuficiente oferta del Estado para atender las necesidades de la población.

### **3.3.1.3 Como tercera Jornada en las Instituciones Educativas.**

La educación para este tipo de población, en las Instituciones Educativas Oficiales, se atiende como tercera jornada a cargo de docentes, pagados por horas extras, que trabajan en los niveles de educación básica y media de la educación regular formal. A esa situación se suman deficiencias en aspectos fundamentales como enfoque pedagógico, organización curricular, planes de estudio, metodología, procesos evaluativos y materiales, estos últimos - los materiales - casi siempre inexistentes en la educación ofertada en las instituciones oficiales. Esta tercera jornada se desarrolla de lunes a viernes en las horas de la noche, también es denominada “jornada nocturna”, y en algunas Instituciones Educativas se realiza los sábados.

Como resultado de los cambios legislativos y las modalidades educativas implementadas, puede decirse que, en el ámbito de la EPJA, en Colombia,

Hay un desmonte de las propuestas estatales públicas en los últimos años, son muchos los colegios de la educación para jóvenes y adultos que se han cerrado, las condiciones de los docentes se han deteriorado notablemente, la mayor parte de los docentes que atienden la educación pública formal de adultos del país son contratados por horas extras, dictan la cátedra y se van, no hay espacios para hacer colectivos de trabajos y para hacer propuestas coherentes<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Posada Jairo, Blandón Alberto. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. CREFAL. México, agosto 2008.

Es importante, además, señalar que los lineamientos dados por el Decreto 3011/1997 en materia de currículo, plan de estudios y evaluación, en la mayoría de los casos, no se cumplen en las Instituciones que ofertan el servicio educativo para este tipo de población. El citado Decreto establece que el “Plan de Estudios del respectivo programa que se ofrezca, deberá incluir el procedimiento de evaluación y promoción por logros, formulados y adoptados para cada ciclo lectivo especial integrado, atendiendo las necesidades de aprendizaje y las características de la población adulta. Las áreas fundamentales y obligatorias establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, y los temas obligatorios contemplados en el artículo 14 de la misma ley, podrán organizarse en forma interdisciplinaria o integrada, según las particularidades de dichos educandos” (art. 20).

De hecho, en las prácticas pedagógicas cotidianas de las Instituciones donde se oferta este servicio, no se atiende en el proceso formativo a las necesidades de aprendizaje de acuerdo a las características de dicha población, y el currículo no se organiza en forma interdisciplinaria o integrada. El tratamiento del currículo en forma interdisciplinaria implica desmontar el currículo centrado en la lógica de los contenidos y acercarlo a un currículo problémico, que parta de la realidad del joven y del adulto, de sus necesidades e intereses, lo cual exige que el currículo recoja el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico y, a partir de la confrontación de ambos, se configure un conocimiento pertinente a las exigencias educacionales actuales para el joven y el adulto. Por la complejidad que exige el diseño de un currículo integrado, la mayoría de las Instituciones que ofertan la educación para jóvenes y adultos, están lejos de, siquiera, aproximarse a este tipo de reflexiones. Ni los escenarios, ni los tiempos, ni los actores están preparados para asumirlo.

### 3.3.2 Prácticas pedagógicas que orientan la educación del joven y el adulto en los contextos locales

La indagación que se hizo sobre las prácticas pedagógicas que orientan el accionar de la educación del joven y del adulto en los contextos locales, retoma las conclusiones de la consulta realizada por el Ministerio de Educación Nacional a través de cuatro talleres regionales, para la totalidad del territorio nacional, sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Colombia.<sup>15</sup> Los talleres se realizaron en el año 2008 y tenían los propósitos de reconocer las experiencias educativas en torno a la Educación para Personas Jóvenes y Adultas en el ámbito regional; identificar los modos particulares como se viene implementando en el país la propuesta de Educación para Personas Jóvenes y Adultas; establecer algunas líneas de acción a partir de los resultados generados en la consulta nacional.

Los temas de discusión se centraron en los ámbitos técnico-administrativo y técnico-pedagógico. En el ámbito **pedagógico** se ahondó en los siguientes aspectos: Tiempo de aprendizaje; aprendizaje de los jóvenes y los adultos en relación con los estándares básicos; relación aprendizaje-contexto local; evaluación del aprendizaje e impacto social de la educación de jóvenes y adultos. En el **ámbito administrativo** se profundizó en los siguientes aspectos: relación numérica docente – estudiante; acceso, permanencia y culminación de estudios; diferencia social y diversidad cultural; formación de docentes e institucionalidad de la educación de adultos.

El estudio arrojó las siguientes conclusiones sobre los aspectos planteados:

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación Nacional. Encuentro Nacional. Conclusiones de los talleres sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia: programas de alfabetización y sus alcances. Bogotá, D.C., Marzo 26 de 2009.

- Tiempos requeridos para el aprendizaje. Se reconoce que los tiempos planteados en el decreto 3011 (800 horas en el año) son los tiempos mínimos requeridos para alcanzar los logros esperados, si bien habría que tener en cuenta además factores como los procesos cognitivos de los jóvenes y adultos, la existencia de currículos pertinentes e integrados, el papel del contexto en el aprendizaje significativo, el uso de metodologías adecuadas y una formación específica de los docentes.
- Aprendizaje en relación con los estándares básicos de competencias. Se constata un desconocimiento del tema por parte de responsables de la EPJA, hay vacíos en la fundamentación de los contenidos e improvisación en los mismos, y poca claridad en relación a lo que se espera alcanzar con este tipo de población.
- Relación aprendizaje-contexto. Se da desconocimiento sobre cómo los elementos del contexto y la vida del adulto se convierten en elementos esenciales del aprendizaje; hay poca claridad sobre la manera como se pueden poner en juego los saberes y experiencias de los adultos en un proceso de aprendizaje; además, la relación entre lo global y lo local no logra traducirse en una propuesta curricular pertinente.
- La evaluación del aprendizaje. Hay ausencia de un modelo de evaluación claro para la población de jóvenes y adultos; los parámetros evaluativos, rígidos y formales, no se compadecen con el interés del joven y el adulto para aportar a la construcción de su proyecto de vida; no se tiene claro para qué se evalúa al joven y al adulto en su proceso de aprendizaje; y falta formación del maestro respecto al qué, al para qué y al cómo evaluar.
- Impacto social. Se carece de una política que busque resolver los problemas sociales de esta población y existe, además, poca credibilidad y

confianza en los modelos educativos flexibles que atienden la población de jóvenes y adultos por la manera como se adelantan los procesos formativos y, por la poca idoneidad de los docentes frente al desarrollo de los mismos, dada también la carencia de una política de formación específica para los mismos.

- Relación docente-estudiante. La relación adecuada debería oscilar entre 15-20 estudiantes por docente, según se trate de zona rural o urbana, o menor incluso en algunos casos de gran heterogeneidad de los grupos o de dispersión en zonas rurales; pero tal relación no ocurre por atender criterios administrativos, económicos y de ampliación de cobertura llegando a funcionar con grupos de hasta 40 estudiantes.
- Acceso, permanencia y culminación. Existen factores que inciden en la no permanencia; unos administrativos (requisitos y normatividad existente), otros por el escaso impacto social y laboral, otros desde los estudiantes mismos (movilidad, desempleo, perjuicios sociales), y otros pedagógicos (estrategias poco adecuadas, desconocimiento de los estudiantes y sus saberes). Pero también existen otros factores que inciden positivamente en la permanencia; por parte del estudiante, el reconocer sus particularidades y protagonismo; a nivel administrativo, la semestralización de los ciclos y las alianzas estratégicas con entidades que abordan otras necesidades de los jóvenes y adultos; a nivel pedagógico, el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, reconocer sus saberes, y el uso de material pedagógico y didáctico adecuado.
- Diferenciación social, diversidad étnica y cultural. Existen pocas experiencias educativas exitosas de poblaciones con necesidades educativas especiales, indígenas y afro-descendientes, pero las mismas deberían ser sistematizadas y difundidas tanto para favorecer la



construcción de currículos pertinentes como para la capacitación de los docentes que los desarrollan.

- Formación de docentes. La escasa institucionalización de la EPJA y las modalidades de atención educativa a esta población, dificultan la definición del perfil específico del docente y el proceso de apropiación e identificación de quienes realizan esa tarea, por lo cual se requieren cambios significativos en las políticas de vinculación de docentes para la EPJA, en las estrategias de formación de los mismos y en el acompañamiento permanente a su desempeño profesional.
- Institucionalidad de la EPJA. En general, dicha institucionalidad es aún muy débil por la falta de una política educativa, integral y diferenciada para la misma, y la ausencia de condiciones institucionales que permitan implementarla de manera adecuada (articulación al PEI, enfoques pedagógicos y modelos pertinentes flexibles, procesos académicos, pedagógicos y administrativos pertinentes, indicadores de seguimiento y evaluación apropiados, formación y vinculación de docentes, evaluación de impacto, etc.).

Igualmente, a través la Mesa de Educación de Jóvenes y Adultos del Departamento de Antioquia, se indagaron las prácticas pedagógicas que subyacen en la Instituciones Educativas que ofertan educación de jóvenes y adultos en la modalidad de tercera jornada en algunos municipios del departamento de Antioquia, arrojando las siguientes conclusiones:

- **Los Proyectos educativos** de las Instituciones que ofertan la educación de adultos no tienen claro el sentido formativo que orienta la acción andragógica. En su mayoría son un remedo de la educación regular para los niños, niñas y adolescentes de la educación formal.

- No poseen un **perfil claro del tipo de adulto** que se quiere formar, para qué tipo de sociedad y en qué tipo de contexto, por el desconocimiento de las características propias de la población en extra-edad regular formal, adultos en general, y sin pertinencia con los contextos.
- Las **prácticas pedagógicas** que caracterizan las rutinas en la educación de adultos, muestran que no se tiene claro que el adulto es un ser con naturaleza, estructura, intereses y características propias; por ello su educación no puede entenderse como un traslado de la educación brindada a los niños sino que requiere de una educación diferenciada y singular.
- **Los fines y objetivos de formación no son claros**, pues las Instituciones que ofrecen Educación de adultos tienen los mismos fines y objetivos tanto para la formación de niños, niñas y adolescentes, como para la de adultos.
- No hay un **perfil claro del educador** que trabaja con la población adulta. La práctica muestra cómo los docentes de los niños, niñas y adolescentes de la educación regular, son los mismos de la educación de adultos y su figura de contratación son por horas extras.
- **El tratamiento del currículo** está centrado en contenidos que se inscriben en las áreas obligatorias y fundamentales que estipula la Ley 115/94, sin realizar un diseño curricular por competencias que formen para la vida articulando educación-trabajo. Se desarrollan currículos que no responden ni a las necesidades del adulto ni a los desafíos que la sociedad del conocimiento le exige a la formación de este tipo de población.
- **La evaluación de los aprendizajes** es inconsistente, se evalúan contenidos carentes de sentido para el adulto en formación. No hay un

Sistema de evaluación pertinente y claro para los aprendizajes que deben adquirir los adultos.

- **La distribución de los tiempos de aprendizaje** en la jornada escolar de los adultos es incoherente, ineficaz e inoportuna con respecto a la pertinencia de las actividades de enseñanza aprendizaje que realmente requieren y necesitan los adultos para aprehender las competencias necesarias para habitar el mundo con sentido.
- Se carece de **ambientes de aprendizaje** adecuados para la formación de este tipo de población.
- **Los Modelos educativos flexibles** que orientan las prácticas educativas, si bien en su formulación están bien estructurados, en la práctica rompen con el modelo y se traducen en prácticas tradicionales, en muchos casos.

### **3.3.3 Hallazgos encontrados en el marco de una Institución Educativa.**

A manera de muestra, que da indicios concretos de los estudios realizados y que reflejan las realidades institucionales, se aplicaron entrevistas a estudiantes, docentes y directivos; además de observaciones in situ.

Las entrevistas para los estudiantes fueron de carácter informal, con técnica de pregunta abierta y buscaron conocer cuáles son sus experiencias y apreciaciones con relación a los estudios que actualmente cursa en el programa de Jóvenes y Adultos. Se aplicaron a cinco estudiantes.

Se inició el diálogo conociendo el contexto y situación del estudiante: ¿Cuántos años tiene, cuánto hace que estudia en la I.E., qué ciclo está cursando, por qué decidió volver a estudiar, cuáles eran sus expectativas cuando ingresó a estudiar?

Se ahondó en la dinámica administrativa de su estudio: ¿qué días estudia, qué horarios, qué le exigieron para matricularse, cuántas horas de clase ve diariamente, qué asignaturas está cursando?.

Finalmente se les preguntó por sus aprendizajes: ¿cree usted que sí está aprendiendo, qué es lo que más le gusta, que cree usted que debería hacer la escuela con ustedes y que ahora no hace?, ¿qué va a seguir haciendo cuando termine su bachillerato?, ¿cree que lo que ha aprendido le sirve para la vida?.

Por la característica abierta e informal de las entrevistas, en el proceso hubo contra preguntas asociadas a las respuestas dadas por los entrevistados, con el propósito de complementar las respuestas y comprender el sentido que le daban a las mismas.

Las entrevistas para los docentes, fueron de carácter informal y con preguntas abiertas, que procuraron reconocer los conocimientos, perfiles y trabajo de los mismos en la educación de Jóvenes y Adultos. Se aplicaron a tres docentes.

Se inició la entrevista explicándole a los docentes el propósito de la misma y su perfil profesional: ¿qué estudios tiene usted, por qué trabaja en el programa EPJA, cuántos años lleva prestando sus servicios en este programa?

Continuó la entrevista, indagando por las competencias y lo metodológico: ¿Cuáles son las principales diferencias de su trabajo – enseñanza - en este programa, con respecto a la manera como trabaja con los niños, cómo organiza el currículo tanto para los niños – en el día – como para los adultos -en la noche-, cuáles son las principales diferencias con respecto a los contenidos y competencias que se trabajan?.

Las entrevistas finalizaron indagando por los procesos de evaluación del programa: ¿Usted tiene claro lo que los estudiantes deben saber para cada Ciclo, cómo se evalúan los aprendizajes en esta Institución y usted particularmente, cuáles son los resultados de pruebas externas?

De la misma manera que sucedió con las entrevistas a los estudiantes, en el proceso de las entrevistas hubo contra preguntas asociadas a las respuestas dadas por los entrevistados, con el propósito de complementar las respuestas y comprender el sentido que le daban a las mismas.

Se realizó una única entrevista al Coordinador de la Institución Educativa, con preguntas abiertas y cerradas, con el propósito de verificar las dinámicas de desarrollo del programa de Educación de Jóvenes y Adultos.

Se inició la entrevista buscando reconocer el perfil del Coordinador: ¿Qué estudios tiene usted, qué experiencia tiene usted dirigiendo programas de Jóvenes y Adultos, cuánto hace que dirige el programa en esta Institución?

Continuó la entrevista explorando los aspectos directivo, administrativo y académico del programa: ¿cuáles son los criterios directivos para dirigir el programa y qué diferencias existen con respecto a los de la jornada diurna para niños y adolescentes, cuáles los administrativos y cuáles los académicos; en qué se diferencia el programa de Educación de Jóvenes y Adultos con respecto a la Educación inicial, básica y media de niños y adolescentes?

Finalizó la entrevista, con preguntas relacionadas con los aspectos de planificación del servicio educativo EPJA a saber: ¿Cómo se determinan los contenidos y competencias de los CLEI, cuáles son los períodos escolares lectivos, con qué criterios se organiza el horario, cuál es el perfil de ingreso de los estudiantes, se aplican procesos de reconocimiento de saberes previos, de ser

afirmativo: ¿cómo lo hace?

En esta entrevista también hubo contra preguntas.

En la Institución Educativa escogida para las observaciones sobre su funcionamiento, en relación con el programa de Educación de Jóvenes y adultos, se realizaron dos visitas: una en jornada nocturna y otra en jornada sabatina, sin instrumentos definidos condicionantes; pues la intención inicial es describir lo acontecido en los momentos de observación directa, siendo detectado sin intervenir.

Así mismo, el Operador facilitó los planes de estudio y los instrumentos de seguimiento y evaluación que se realizan en el marco del programa EPJA.

Lo observado, fue registrado en hojas borrador y luego transcrito en procesador. La técnica empleada fue el registro directo.

Toda vez que se levantó la información recolectada, gracias a la aplicación de los instrumentos diseñados intencionalmente para estos efectos, se procedió a analizar la información, buscando leer las características textuales subyacentes en la misma, sin inferencias y reflexiones contrastadas con el deber ser. Sólo se da cuenta de lo hallado, con los mayores criterios de objetividad posible, cuyos resultados son:

### **3.3.3.1 Características del estudiante**

Los estudiantes del programa de Jóvenes y adultos son personas que están entre los 13 años y sin límite de edad. Así, se encuentran en el programa estudiantes de todas las edades, lo que supone una gran heterogeneidad.

Hay estudiantes cuyo nivel de escolaridad es nulo, otros es bajo, otros medio y algunos alto. Esto debido a la cantidad de tiempo que han invertido en sus estudios, que en términos generales es escasa. Entre los estudiantes más jóvenes están los que no se acomodan a la educación regular y pasan al programa con algunas ventajas comparativas con respecto a la cercanía que tienen con el estudio.

Los estudiantes tienen claro el sistema educativo regular regido por grados. La mayoría se identifica con ellos y no con los Ciclos Lectivos Especiales integrados.

Entre las causas o razones por los cuales están estudiando se destacan:

- Por exigencia de las empresas donde se encuentran laborando, que les exigen el requisito de ser bachilleres, generado por las exigencias dadas en los proceso de acreditación de la calidad que realizan.
- Porque desean conseguir un trabajo formal y las empresas exigen que sean bachilleres.
- Porque nunca tuvieron la oportunidad y ahora sienten un deseo de superación personal que los estimula ser parte activa de la sociedad y de sus familias. Es evidente el deseo de co-participar en los procesos de educación de sus hijos o nietos.
- Algunos desean hacerse profesionales y el bachillerato es el primer eslabón de la cadena formativa, para poder hacer sus estudios técnicos, tecnológicos o de pregrado universitario.

La mayor expectativa de sus estudios, es tener el título de bachiller, que les permite acceder a empleos formales o seguir estudios superiores.

Al terminar su bachillerato, la mayoría de estudiantes concuerda en continuar estudiando bien sea en una institución técnica o universitaria. Muchos de ellos se inclinan por hacer cursos cortos en artes u oficios.

### **3.3.3.2 Características del proceso formativo según los estudiantes**

Los estudiantes escogen estudiar en horarios flexibles, que les permita cubrir otras obligaciones laborales, familiares o sociales.

Para que los estudiantes puedan ingresar a terminar su bachillerato se les exige soporte de los grados cursados y aprobados. La Institución no les hace procesos de reconocimiento de saberes previos. Algunos de ellos, al sentirse inseguros de poder responder a las exigencias académicas, prefieren reiniciar grados que ya cursaron y aprobaron.

Los estudiantes no tienen programación de tutorías fuera de las jornadas escolares, ni sistemas de apoyo o seguimiento extra clase.

Los planes de estudio son los mismos de la educación regular para niños y adolescentes. Lo único en que varían es el ejercicio que hacen los docentes de recortar las temáticas y tratar de dictarlas en el menor tiempo posible. Para la educación básica cursan 9 áreas y para la media 12 áreas.

Los estudiantes se sienten confundidos y apretados con tantas asignaturas; manifiestan que el tiempo no alcanza para tanto y que sería mejor aprender más con menos materias.

Los docentes transpolan los contenidos de la educación formal regular y se sostienen en la idea de tener que dictar cierta cantidad de temáticas exigidas por



la Institución.

Se evidencia deserción porque los estudiantes no se acomodan a los ritmos que impone la institución, ni a su plan de estudios cargado de tantas asignaturas. Al parecer emigran hacia otras instituciones que ofrecen menos.

En términos generales los estudiantes valoran su proceso formativo, aunque no le ven sentido e impacto a lo que hacen en la Institución Educativa. En algunos casos manifiestan que gran parte de lo que ven es relleno y deberían ofrecerles oportunidades de aprender cosas más prácticas.

La socialización es uno de los aspectos que más les gusta a los estudiantes de estar en la Institución Educativa: compartir con los compañeros, conocer nueva gente e interactuar con los docentes. Ven que en la Institución hay oportunidad que no encuentran en otras partes.

En términos generales, algunas exigencias que imparte la Institución, son incómodas para los estudiantes en relación con la educación física, la presentación personal del motilado y algunas normas que los coartan.

Existe la percepción (sobre todo para los más jóvenes) que estudiar en el programa es mucho más relajado que en semana, sobre todo, porque exigen menos.

Identifican el tedio y la monotonía en algunas de las clases que reciben. Pues aseguran que los docentes son muy tradicionales, poco exigentes y siempre llegan sin mayores novedades a las clases.

### **3.3.3.3 Sugerencias para mejorar el proceso formativo según los estudiantes**

En su mayoría, los estudiantes concuerdan que el colegio debería:

- No dictar tantas materias.
- Darles charlas sobre los problemas, necesidades e intereses que los aqueja: drogadicción, educación sexual, violencia intrafamiliar, tecnología, urbanidad.
- Que no sean tratados como niños y que realicen actividades más acordes a su nivel.
- Que les enseñen manualidades que les sirva para la vida.
- Que los preparen mejor para pasar a la universidad.

### **3.3.3.4 Características y perfil de los docentes**

Los docentes del programa de Educación de Jóvenes y Adultos son licenciados en áreas específicas y profesionales con cursos de nivelación pedagógica. Algunos de ellos son especialistas en áreas de la educación y todos trabajan en la educación formal regular.

Ninguno de ellos tiene estudios especializados en la educación de Adultos.

En su mayoría los docentes cuentan con gran experiencia en la educación regular y no tanto para la educación de jóvenes y adultos.

Las principales motivaciones por las que se encuentran laborando en el programa

son:

- Los ingresos adicionales, son un complemento para sus finanzas.
- Por el perfil de los estudiantes, ya que aseguran no desgastarse mucho en su acción formativa.
- Porque consideran que están haciendo una función social gratificante.

### **3.3.3.5 Características de la acción formativa según los docentes**

La mayoría de los docentes concuerdan en afirmar que no hay diferencias estructurales entre la educación formal regular y la educación de jóvenes y adultos, a excepción del tipo de estudiantes y de los tiempos dedicados al proceso educativo.

Los planes de estudio y el currículo en general, son los mismos que los exigidos para la educación regular; sólo que los docentes le hacen ajustes a algunas temáticas que les permita dictar lo que consideran más fundamental, debido al corto tiempo que tienen.

Los proceso de seguimiento y evaluación son los mismos que se exigen para la educación regular, pues tienen que llevar programador, diarios de campo, observadores individuales de alumnos y de grupo, lo que indica que el tratamiento curricular y disciplinario no discrimina la tipología de personas ni sus diferencias.

No hay diferencia entre grados y Ciclos Lectivos Especiales Integrados. Los docentes manifiestan que es muy difícil lograr dictar los contenidos que se ven, por ejemplo, tanto en sexto como en séptimo grado en un año. Lo que hacen es tratar de ver por semestres lo que se vería en un año lectivo regular.

La evaluación se aplica de la misma manera tanto en la educación regular como en el programa de Jóvenes y Adultos. El sistema de evaluación institucional es el mismo, regido por el decreto 1290 de 2009. Los docentes se limitan a operar el programa SIGMA con que cuenta la Institución y que fue diseñado para la educación regular de básica primaria, secundaria y media.

Los resultados arrojados en las pruebas externas como las que aplica el ICFES Presaber 11, están en un nivel bajo. Los docentes atribuyen estos resultados al poco tiempo que se tiene para ver todos los contenidos y porque los Jóvenes y Adultos no cuentan con las herramientas necesarias para aprenderlos y la cultura de estudio. Es motivo de preocupación ver cómo los resultados de la educación regular ha estado es niveles altos y superiores, contrastados con los de la EPJA, aún siendo los mismos docentes y con las mismas metodologías los que prestan el servicio.

#### **3.3.3.6 Características y perfil del directivo**

El directivo de la Institución educativa, es un profesional de la educación, licenciado y con especialización en gerencia educativa, lo que supone una idoneidad acorde con el tipo de servicio que se presta. Sin embargo, la experiencia viene dada por el trabajo directo que ha tenido en el programa EPJA, pero sin ningún tipo de estudios formales que le permitan cualificarse. Se nota un especial compromiso, porque se reconoce más como un proceso de apoyo y servicio social.

#### **3.3.3.7 Criterios directivos, administrativos y académicos de la EPJA**

Los criterios directivos, administrativos y académicos para el programa EPJA, son los mismos que se dan para la educación regular. En la Institución Educativa la

EPJA es una tercera jornada, servida -en su gran mayoría- por los mismos directivos y docentes de la educación regular, sin que medien procesos específicos y diferenciadores. Lo que sí se acepta, es el nivel mayor de flexibilidad y comprensión a las particularidades de la población adulta, pero en la estructura misma de la prestación del servicio, subyacen políticas y tensiones generadas por la falta de caracterización del programa.

Los materiales de estudio como guías, talleres y evaluaciones, son los mismas que se trabajan en la educación regular. La Institución Educativa no cuenta con los módulos de autoinstrucción y ha venido utilizando los que ofrece una editorial de la ciudad. En ellos, se aprecia el desarrollo de temáticas resumidas, carentes de estructura y modelo educativo propio de este servicio educativo.

El manual de convivencia es el mismo de la educación regular, donde la exigencia de uniforme y presentación personal son normas condicionantes en la prestación del servicio. Los criterios y perfil de ingreso no discrimina a los niños, adolescentes y a los jóvenes y adultos. El criterio de ingreso es el mismo para todos.

No se evidencian diferencias curriculares y contextuales en el desarrollo académico del programa EPJA. Se trabaja por contenidos y logros. Lo que sí se deja entrever, es un ejercicio reflexivo de recortar las temáticas propias de la educación regular para la EPJA.

La organización administrativa de lo académico, se rige por las mismas disposiciones que la educación regular, evidenciado en los períodos escolares, el sistema de evaluación y promoción y los horarios de clase. Aquí surge una tensión, debido a que en diez horas semanales presenciales, se programan las nueve áreas de la educación básica y las doce de la media, sin ningún tipo de ejercicio académico que las integre. Esta situación genera atomismo en la ejecución de los planes de estudio y convierte el proceso educativo en una

dinámica mecánica de clases cortas.

El reconocimiento de saberes previos no se evidencia como política evaluativa y tan sólo es aplicado en los casos en que los estudiantes no pueden presentar las calificaciones y certificados del grado quinto de primaria.

El desarrollo de las asignaturas no tiene en cuenta los intereses, necesidades y problemas de los estudiantes, pues los contenidos y temáticas desarrolladas se presentan como una imposición irreflexiva. Así se evidencia, por ejemplo, que la clase de educación física se sirve con los mismos criterios que para niños y adolescentes.

La metodología y didáctica observada en los docentes, es de corte tradicional y se mantiene el régimen expositivo y vertical de la enseñanza, donde los estudiantes asumen un papel pasivo.

El programa EPJA presenta altos niveles de deserción escolar, sin que se aprecien seguimientos y estudios de las causas que las generan. A modo vivencial, las posibles causas de la deserción obedece a motivos laborales, desplazamiento interurbano por la violencia y falta de motivación por parte de los estudiantes, quienes no cumplen con ningún proceso de retiro formal.

La modalidad que ofrece la institución para el programa EPJA es la semipresencialidad, sin embargo, no se evidencia ofrecimiento alguno a los estudiantes de espacios y medios de tutorías y seguimiento extraclase, que les permita seguir un programa de asesorías especiales donde puedan despejar dudas y tener procesos de retroalimentación.

### **3.4 ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS Y TENSIONES PRESENTES EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DESDE EL ÁMBITO LOCAL AL CONTEXTO MUNDIAL**

En el apartado anterior se ha visto cómo la lectura de contexto de la EPJA y su situación actual, está permeada por los antecedentes presentados tanto a nivel mundial, como nacional, regional y local. Ahora, la mirada se vuelca sobre las tensiones que esa realidad genera partiendo de lo local y terminando en lo mundial, como una forma de establecer las intrincadas correlaciones y variables que subyacen en la Educación de Jóvenes y Adultos y que ameritan un tratamiento integral, de cara a las posibles intervenciones de mejora y desarrollo.

#### **3.4.1 Tendencias y tensiones en la educación de Jóvenes y adultos en Medellín<sup>16</sup>.**

De acuerdo con el Plan de Desarrollo de Medellín 2008 - 2011, Medellín Es Solidaria y Competitiva, Medellín profundiza en un modelo de ciudad en el que este se revierta en mejor y mayores condiciones de equidad e inclusión social, un proceso que implique que cada día menos personas vivan en condiciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad.

En el municipio de Medellín la educación para jóvenes y adultos, tiende actualmente a ir más allá de la adquisición de las habilidades de lecto-escritura y se extienden a la capacidad para interpretar el mundo y la propia vida, al igual que al desarrollo de competencias básicas para desenvolverse en la cotidianidad. Además busca promover la adquisición de habilidades para la transformación de las condiciones de vida, y la minimización de las condiciones de exclusión.

---

<sup>16</sup> Para la elaboración de este apartado se revisaron los 29 documentos publicados por la UNESCO sobre Confintea V, el Marco de Acción de Confintea VI y el informe mundial sobre aprendizaje de adultos producto de Confintea VI

La educación para jóvenes y adultos de la ciudad presenta un desafío por el alto número de personas en bajos niveles de educación.

#### **3.4.1.1 Tendencias**

- Ofrecer una segunda oportunidad educativa a los analfabetas, desertores tempranos, adolescentes, jóvenes en y adultos. Se perfila el ofrecimiento por parte del municipio de Medellín, para garantizar una educación para todos, de la disminución del analfabetismo y la educación de jóvenes y adultos.
- Incrementar el nivel educativo del conjunto de la población, bajo los propósitos de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación y de ampliar la calificación de los ciudadanos. Se perfila aumentar el nivel educativo de los medellinenses con el propósito de ser competitivos en una ciudad global.
- Educación pública de calidad y pertinencia para la generación de oportunidades y transformación social. Al igual que en el departamento la calidad de la educación en la ciudad presenta niveles de medio, aunque por instituciones hay un movimiento de las mismas hacia los niveles altos y superior. La tendencia es a mejorar este nivel de resultados.
- Formación de ciudadanos que adquieran competencias y habilidades, mediante estrategias en el aula de clases, el uso y apropiación de medios y nuevas tecnologías. La tendencia de la educación es hacia una educación por competencias, para lo cual se exige a las instituciones adecuar sus currículos, metodologías, ambientes de aprendizaje y resultados, a través de los planes de mejoramiento.



- Demandas crecientes dirigidas hacia las instituciones y los sistemas para elevar la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento. La tendencia es hacia el cumplimiento de las misiones de las instituciones educativas, es decir, centrarse en el aprendizaje de los jóvenes y adultos con calidad.
- El aumento de los niveles de alfabetización, escolaridad básica y media, y capacitación de la población, especialmente la perteneciente a los sectores más vulnerables. La tendencia es hacia fortalecer la educación de jóvenes y adultos a través de la contratación y la prestación del servicio directamente, la alianza con empresas y el sector privado.
- Generar alternativas para la disminución de los embarazos tempranos. La tendencia es hacia una formación sexual de género que permita disminuir los embarazos prematuros y la consciencia del cuerpo de los adolescentes.
- Apuntar a un modelo preventivo frente a la incursión en las adicciones y /o delincuencia. También se perfila hacia los jóvenes la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y estupefacientes y los altos índices de delincuencia juvenil a través de programas intersectoriales.
- Ofrecer una educación acorde a las características y necesidades del desarrollo local. La tendencia es que los PEI se articulen al desarrollo local y la educación de jóvenes y adultos se orienten con vocación de ciudad.

#### **3.4.1.2 Tensiones**

- Entre la inequidad y el desarrollo de los territorios del Municipio de Medellín que resulta en condiciones de desigualdad y el desarrollo Humano Integral.

La ciudad presenta una desigualdad social entre las diferentes comunas y corregimientos, lo cual se tensiona con la apuesta de una educación de jóvenes y adultos para el desarrollo humano integral.

- Entre la carencia de una adecuada cobertura de programas y proyectos que aporten al mejoramiento de la educación y la convivencia en el desarrollo de las comunidades. La convivencia de la ciudad se ha venido deteriorando en los últimos dos años y los jóvenes están en el centro de este conflicto. La educación de jóvenes y adultos se ha abierto paso con diferentes programas y proyectos pero se tensionan con las condiciones de deterioro de la convivencia en las comunidades.
- Entre la situación de pobreza crítica y la necesidad de mejorar la calidad de vida. Las condiciones de vida presionan a los jóvenes a ingresar rápido al mundo del trabajo, pero muchos no cuentan con las competencias necesarias y la educación para el trabajo y el desarrollo humano implica varios años de perfeccionamiento. Esto hace que los jóvenes no asistan o se retiren de los estudios.
- Entre la ausencia de las autoridades y requerimientos y adecuaciones logísticas que brinden soluciones oportunas y sostenibles. Muchos programas de educación de jóvenes y adultos se desarrollan en condiciones no apropiadas lo que tensiona el aprendizaje y la calidad de los mismos.
- Entre Instituciones educativas con modelos educativos tradicionales y la exigencia de programas con modelos educativos flexibles. La invasión de la pedagogía infantil a la Andragogía esta tensionando el aprendizaje de jóvenes y adultos de tal manera que presiona la deserción. En otros casos la calidad de los docentes u orientadores es tan baja que los estudiantes

deciden no volver al programa.

- Entre la inclusión y la exclusión social, los cuales afectan principalmente a un segmento de la población que es objeto de esta por las escasas oportunidades de acceder a la educación. Muchos jóvenes de la ciudad se ven excluidos de las oportunidades sociales por vivir en las comunas o por no poseer las competencias adecuadas para los empleos ofrecidos u otros por los bajos niveles de educación no acceden a estas oportunidades.

### **3.4.2 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos en el departamento de Antioquia**

De acuerdo con el Plan de desarrollo Departamental, “Antioquia para todos, manos a la obra”, 2008-2011, el Plan decenal de Antioquia, La visión Antioquia 2020, las tendencias de la educación de jóvenes y adultos, se inscriben así:

#### **3.4.2.1 Tendencias.**

- Consolidación de un sistema educativo cultural departamental. Se perfila poder consolidar un sistema articulado de la educación inicial, básica, media, técnica, tecnológica, superior y para el trabajo y el desarrollo humano de tal manera que se alcance la Visión de Antioquia 2020.
- Mejoramiento de la gestión municipal e institucional. Para garantizar el aprendizaje durante toda la vida, se perfila la construcción de sistemas locales de educación de alta calidad y el mejoramiento continuo de la gestión por procesos de las instituciones educativas.
- Adecuar los ambientes de aprendizaje. El aprendizaje, requiere de ambientes pertinentes para poder mejorar el desempeño. Aunque el

aprendizaje de jóvenes y adultos es flexible, los encuentros en ambientes agradables y saludables es una condición para su potenciación. Se perfila crear estos ambientes en las diferentes instituciones.

- Fortalecer la formación de docentes para jóvenes y adultos. En el departamento se perfila la formación de docentes en modelos flexibles, metodologías pertinentes para educación de jóvenes y adultos.
- Fortalecimiento de educación rural. Como parte estratégica de la educación de jóvenes y adultos, se fortalecerá la aplicación de modelos flexibles como CAFAM, SER, SAT, telesecundaria entre otros.
- Fortalecimiento de educación intercultural. Se pretende fortalecer la educación étnica y de minorías habitantes en el departamento. Para ello, se estimula la creación de propuestas que tengan en cuenta su propia cultura.
- Desaparecer el analfabetismo. Se perfila reducir la tasa de analfabetismo en la población mayor de 15 años hasta su desaparición, con el uso de metodologías como las de CAFAM.
- Ampliar la cobertura. Se perfila el aumento de la cobertura de jóvenes y adultos en los diferentes CLEI, educación para el trabajo y el desarrollo humano, SENA, educación técnica, tecnológica y universitaria.
- Mejoramiento de la calidad. Con la utilización de modelos educativos flexibles, se proyecta el mejoramiento de la calidad de la educación de jóvenes y adultos, medido en términos de evaluación de competencias en matemáticas, científicas, comunicativas, ciudadanas y laborales.
- Desarrollar currículos integrados por competencias. Se proyecta que los

currículos de la educación de jóvenes y adultos se basen en competencias y en la integración de las áreas obligatorias, complementadas con el apoyo pedagógico productivo y contemplando la flexibilidad y la diversificación del currículo para que permita una educación en distintos contextos socio económicos.

- Aplicación de modelos andragógicos para el aprendizaje permanente. Se proyecta la utilización de modelos de aprendizaje para que los jóvenes y adultos puedan aprender durante toda la vida en diferentes escenarios.

#### **3.4.2.2 Tensiones.**

- Tensión entre la articulación de un sistema departamental de educación cultural y la fragmentación de los sistemas locales de educación. Mientras que un sistema departamental de educación cultural implica la creación de una estructura de subsistemas de información articulados, la articulación de los niveles de educación, una visión prospectiva con la cual ya se cuenta, modelos de gestión por procesos, gestión y aseguramiento de la calidad, todavía se encuentran muchos municipios sin estos soportes, aunque hay avances en algunos aspectos.
- Tensión entre la educación por competencias para jóvenes y adultos y la educación integral por logros. La educación por competencias para jóvenes y adultos implica la transformación de la concepción del tipo de ser humano a formar, las concepciones de aprendizaje permanente, los mediadores pedagógicos, el rol docente, la enseñanza, la evaluación, las metodologías y estos nuevos conceptos se tensionan con los devenidos de la Renovación Curricular y de la ley 115/94.
- Tensión entre la pedagogía infantil y la andragogía. Es obvio que no es

suficiente que los docentes, tutores o instructores de jóvenes y adultos manejen una metodología flexible y puedan orientar los procesos de aprendizaje y formación de esta población. En todo caso se requieren los conocimientos y la formación en educación por competencias y los conocimientos y competencias de andragogía de manera contextualizada. El hecho que muchos docentes sean de baja calidad o sin estas competencias tensionan esta educación.

- Tensión entre un currículo integrado por competencias transdisciplinario y currículos de la Renovación Curricular por áreas interdisciplinario. Es claro que el currículo de la Renovación Curricular ya era en sí mismo un currículo integrado por áreas del conocimiento. Para fundamentar esta propuesta, se partió de una discusión epistemológica y se clarificó que la interdisciplinariedad, que era la tendencia del conocimiento en la década de los años 80, exigía una educación por áreas y su desarrollo integrado. Hoy, 30 años después de esos debates, todavía existen instituciones y propuestas en el departamento que mantienen la visión de no integración del área, a través de proyectos y partiendo de resolución de problemas. Ahora la integración inter-áreas que plantea el decreto 3011/97, exige una mirada epistemológica transdisciplinarios y una organización del conocimiento a través de núcleos transdisciplinarios que integre las áreas a través de problemas transdisciplinarios, sean de las ciencias, las áreas, el contexto. Este giro epistemológico está en la base de la educación por competencias en currículos integrados inter áreas. Por ello, al revisar diferentes experiencias que hoy en día circulan en la educación de jóvenes y adultos en el Departamento y en el país, se encuentran todavía bajo una epistemología disciplinar o interdisciplinar, pero no transdisciplinar. La tensión resulta entre los niveles epistemológicos interdisciplinarios y transdisciplinarios para construir los currículos.

- Tensión entre el aislamiento de la institución educativa frente a su entorno y las tendencias actuales de globalización. La institución educativa antioqueña se distingue por su aislamiento frente al entorno. Después de la escuela social de la década de los años 30, donde la educación paisa jugó un papel importante, la educación del departamento ha llegado a aislarse de las tendencias del entorno, a desarticular los contenidos de los procesos de formación, al desconocimiento de los avances del conocimiento de las ciencias humanas, sociales, exactas, naturales y la tecnología, a la poca cooperación entre instituciones y entre familia- comunidad- escuela. Las tendencias de la educación mundial y la tensión entre lo local y lo mundial presionan al sistema educativo del departamento para asumir los retos de la modernidad y la posmodernidad.
- Tensión entre las oportunidades de desarrollo humano y las opciones que brinde el sector educativo. Los desafíos del desarrollo humano en el departamento tanto en lo económico, lo espiritual, lo personal, lo social, cultural, tecnológico y laboral para que las regiones desarrollen todo su potencial, se ve truncado por los graves problemas que aquejan el departamento. Miles de jóvenes y niños ven obstruidas sus oportunidades de desarrollo por la incapacidad del sector educativo para cubrir este déficit. El desplazamiento ha generado un grave conflicto educativo, presionando al sistema educativo para flexibilizar sus currículos y ofrecer opciones a los niños, jóvenes y adultos.
- Tensión entre las políticas de financiamiento y el déficit público y privado. Las políticas de financiamiento de la educación del departamento son claras con respecto a las regiones y la administración de los recursos de la nación, pero aún se presenta desigualdad, poca efectividad y eficiencia de los recursos de la educación, en parte por la ausencia de capacidad de los municipios para invertir lo que les corresponde en educación, en parte por

el atraso técnico de las comunidades para vigilar la inversión y el gasto en educación. El Estado ha planteado una política de financiación per cápita para financiar la educación, correspondiendo su acción fundamentalmente a éste. Esta tensión lleva a replantear la modernización financiera de los municipios no certificados para la inversión en educación y el uso eficiente de los recursos externos que se han contratado para el éxito y desarrollo de la educación en el departamento.

### **3.4.3 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos en Colombia.**

De acuerdo con los planes de desarrollo 2002- 2006, 2006-2010 y 2010-2014, el plan sectorial 2006-2010, la política para poblaciones vulnerables, el plan decenal 2006-2016 y la revolución educativa 2002- 2010, acciones y lecciones, el estudio “situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia, CREFAL 2008, las principales tendencias de la educación de jóvenes y adultos son las siguientes:

#### **3.4.3.1 Tendencias.**

- Educación asunto estratégico. Afianzamiento gradual del énfasis en la educación como un asunto estratégico para el desarrollo social y humano integral, equitativo y sostenible en un mundo globalizado. El Plan Decenal de Educación afirma que la educación por sí misma no produce los cambios, pero que ningún cambio será posible sin ella. La educación de jóvenes y adultos se ha vuelto un asunto estratégico como parte de la educación para toda la vida. Para lo cual se han reorganizado el ministerio de educación nacional, las secretarías de educación, se ha creado la dirección de poblaciones y entre estas se encuentra jóvenes y adultos.



- Cambio de los objetivos de la educación, centrado en competencias. Para poder llevar a cabo la propuesta de educación y aprendizaje para toda la vida, se han transformado los objetivos de la educación, centrándolos en competencias. Este concepto ha dominado todas las transformaciones educativas y las venideras, desde la educación inicial, hasta la universitaria y la de jóvenes y adultos. Se han definido las competencias comunicativas, de pensamiento matemático, científicas, ciudadanas, laborales y para la educación superior interpretativa, argumentativa, prepositiva.
- Centrar la educación en el ser humano competente. Se perfila colocar en el centro de la educación al estudiante, para ello, se ha reconocido, caracterizado, ubicado y definido cómo atenderlo. De igual manera, se ha definido la formación de un ser humano competente, reflexivo, crítico, amante de la paz, respetuoso de los derechos humanos, del medio ambiente y participe del desarrollo social del país en un mundo globalizado.
- Ampliación de la cobertura. Se perfila la ampliación de la cobertura de jóvenes y adultos a través de la formación en el SENA, las cajas de compensación familiar, la oferta privada, la formación empresarial, los programas con modelos flexibles a las poblaciones vulnerables, los modelos pedagógicos y currículos pertinentes, la formación para el trabajo y el desarrollo humano, la formación técnica y tecnológica y la educación superior.
- Mejoramiento de la calidad de la educación. Se prevé el aumento de la calidad de la educación de jóvenes y adultos, puesto que esta se convierte en un eje fundamental de las políticas del nuevo gobierno. Si bien hasta ahora la elevación de la calidad de la educación medida sobre las evaluaciones SABER, en los grados 5º, 9º y 11º, no muestran avances

significativos en la década pasada.

- Eficiencia del sector. Se perfila la consolidación de los sistemas de información del Ministerio y de las Secretarías de Educación, la certificación de calidad de las mismas, la transformación de las instituciones educativas como centros de calidad de los aprendizajes de los estudiantes, con certificación de calidad y el auge los planes de aseguramiento de la calidad.
- Participación de la comunidad. La educación de jóvenes y adultos se perfila en un gran componente de participación, no sólo en los órganos de gobierno de las instituciones y programas, sino en la misma elaboración de currículos, evaluaciones, y formas de avanzar en el aprendizaje.
- Cambio en la financiación de la educación. Con la reforma constitucional de 2001, Ley 715/01, se abrió una nueva forma de financiación de la educación. Ahora se perfila la financiación per cápita, sobre la demanda y sectorizado hacia los más pobres como son las poblaciones vulnerables, entre ellas, las de jóvenes y adultos. Si bien un porcentaje significativo de esta educación es contratada, esta estrategia ha permitido llegar a los jóvenes y adultos en regiones apartadas de las ciudades y del campo.
- Protagonismo de la sociedad civil. El Plan Decenal de Desarrollo Educativo, la revolución educativa y la educación para prosperidad de los colombianos, se convirtieron en una verdadera constituyente educativa con la participación de diversos actores de la sociedad civil que hicieron llegar a la comisión redactora más de 20.000 propuestas. Se considera como el segundo ejercicio más importante de reflexión colectiva más importante en la historia del país. La tendencia es la participación de la sociedad civil en los asuntos de la educación de jóvenes y adultos.

- Cambio de paradigmas pedagógicos. Se han generado grandes cambios en los paradigmas pedagógicos de la enseñanza al aprendizaje. Esto ha devenido en modelos flexibles para poblaciones vulnerables, reorganización de los modelos existentes hacia competencias y la transformación de los mediadores pedagógicos, tanto virtuales, como visuales y audiovisuales, que se acomodan a los estilos y formas de aprender de los jóvenes y adultos, entre ellos están e-learning, SAT, Transformémonos, CAFAM, Modelo universidad católica del oriente, entre otros.
- Educación derecho fundamental. Fortalecimiento de la educación de jóvenes y adultos como un derecho fundamental desde la perspectiva de los derechos humanos plasmada igualmente en la Ley General de educación de 1994 y en la Constitución Pública Nacional del 91.
- Ampliación del promedio de escolaridad. Afianzamiento de políticas y programas entorno a la ampliación del promedio de escolaridad de los colombianos como consecuencia del reconocimiento de las deficiencias en los niveles de retención. A Julio de 2010, la escolaridad promedio de los colombianos alcanzo 9 años y se perfila aumentarla en el futuro.
- Alta incidencia de los programas de educación de adultos en la disminución de los índices de analfabetismo. En Colombia se registran actualmente tasas de analfabetismo 6,8 % como promedio nacional, lo que significa una disminución significativa en la última década, se perfila seguir disminuyendo esta tasa hasta lograr las metas internacionales de menos del 5% para el 2015.
- Aumento de las matrículas en educación técnica profesional, tecnológica, universitaria y SENA. Se perfila el aumento de las matrículas para jóvenes y adultos en la educación superior y en el SENA. Esto muestra la tendencia

de esta población a mejorar sus niveles educativos y de aprendizaje.

- Articulación de la educación superior con la educación básica y media. Pese a que entre los años 70 y 90 la educación universitaria presentó un crecimiento sustantivo de la matrícula, en Colombia la tasa de escolaridad en educación superior sigue siendo muy baja y se requiere su integración con el sistema nacional de educación. Se perfila la articulación del sistema educativo nacional en todos sus niveles como estrategia para ofrecer educación para todos.
- Superación del rol pasivo del estudiante a un rol activo. Se abre la tendencia a partir de la expedición de la Ley 115/94, el decreto 3011/97 del surgimiento de una nueva actitud mental de maestros y estudiantes, el primero como orientador y el segundo, como responsable de sus procesos de aprendizaje y formación.
- Introducción de metodologías no convencionales de enseñanza y aprendizaje. Esta tendencia está basada en la posibilidad de realizar proyectos colaborativos de aprendizaje y enseñanza nacional e internacional con apoyo de la informática educativa, el uso de redes y el trabajo en equipos pedagógicos de alto desempeño.
- Educación ecológica. Colombia como nación participante de la agenda de Río de Janeiro viene desarrollando políticas educativas internas para hacer práctico el discurso ecológico en el desarrollo del país.
- Educación para la paz. Ante los altos índices de violencia y criminalidad en el país se viene perfilando la educación para la paz como una tendencia clave en la formación de una sociedad democrática y pluralista.

- Educación solidaria y cooperativa. Se viene abriendo paso en las comunidades marginales la educación solidaria y cooperativa como respuesta a la solución de los problemas de las comunidades, creando una actitud de auto reconocimiento y auto valoración de las posibilidades que tiene la comunidad para gestionar opciones solidarias.
- Aumento del emprendimiento. Se perfila el aumento del emprendimiento en el país como producto de las políticas y los proyectos de financiación de las PYMES y la economía solidaria por parte del sector privado y el Estado.

#### **3.4.3.2 Tensiones**

- Tensión entre la educación por logros y la educación por competencias. Existen todavía diferentes resistencias en los distintos niveles del sistema educativo a la educación por competencias y se tensiona con los modelos educativos de la renovación curricular y el establecido en la Ley 115/94, educación integral, por logros. En efecto, la discusión ha pasado por las concepciones que involucran la educación por competencias, como un mercado para la sociedad globalizada. Este carácter económico ha asumido la forma empresa como la condición fundamental de la educación. En este sentido el derecho a la educación, se basa en el servicio que pretende formar seres humanos competentes.
- Tensión entre ampliar la cobertura y las tasas de deserción. Si bien la política de cobertura ha significado un avance importante en la educación de jóvenes y adultos, es innegable que la deserción del sistema tensiona las metas a alcanzar. Las razones de la deserción son variadas y hay que entrar a resolverlas en los diferentes escenarios de este tipo de educación.
- Tensión entre las metas de calidad y los resultados de los jóvenes y adultos

en SABER. Los resultados de los jóvenes y adultos todavía no son los esperados y se colocan en niveles medio y bajos. Lo cual hace pensar en la necesidad de repensar los efectos de los modelos y su aplicación.

- Tensión entre los modelos educativos por competencias y modelos de la renovación curricular. Al revisar los módulos de aprendizaje de diversas experiencias en el país, se encuentran desarticulados de modelos por competencias comunicativas, pensamiento matemático, científicas, ciudadana y laborales y se encuentran todavía en los modelos de la renovación curricular de los años 80 del siglo XX. En especial, podemos referenciar a CAFAM.
- Tensión entre la pedagogía de infantes y la andragogía. Con la transformación de las instituciones en una sola con varias jornadas, se tensiona la educación de jóvenes y adultos. En efecto, los docentes licenciados o profesionales se han preparado en pedagogías para infantes y jóvenes escolares y ahora asumen el aprendizaje de jóvenes y adultos, con lo cual se da una transposición entre la pedagogía infantil y juvenil hacia el aprendizaje de jóvenes y adultos. Esta invasión hace que los aprendizajes de jóvenes y adultos no se tengan en cuenta o se asuma que un adulto aprende de la misma manera que un infante.
- Tensión entre la formación docente escolar infantil y juvenil y la formación de docentes para jóvenes y adultos. En el país no existen licenciaturas en educación de jóvenes y adultos, aunque esta población es significativa en el concierto nacional. Tampoco existen maestrías, ni doctorados. Esto representa una tensión cuando los docentes formados para educar infantes y jóvenes escolares regulares se enfrentan a la educación de jóvenes y adultos. Aquí todo cambia: el aprendizaje, la enseñanza, la formación, los materiales educativos, los espacios, los horarios, etc.

- Tensión entre las exigencias del aprendizaje durante toda la vida, el aprendizaje de jóvenes y adultos y el aprendizaje escolar. Los nuevos paradigmas de aprendizaje durante toda la vida, aprendizaje permanente, ponen en entredicho o se tensionan con la idea de aprender para ser bien evaluado en el ámbito escolar. La conceptualización de aprendizaje permanente, implica una espiral de aprendizaje en diferentes escenarios y momentos vitales, que están más allá de la vida escolar. Se trata de poder aprender para seguir aprendiendo, lo cual se fundamenta en diferentes estrategias de aprendizaje y un desarrollo integral de la persona en sus dimensiones cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, social, afectiva, laboral y espiritual. Estas dimensiones del ser se despliegan en los pilares del aprendizaje: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. El aprendizaje pone la reflexión de la andragogía en un nivel novedoso.
- Tensión entre la adecuación del aprendizaje y la situación del entorno de jóvenes y adultos. Las condiciones de violencia, desplazamiento, marginación, aislamiento de miles de colombianos en un territorio inhóspito hace que los procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos se dificulten y las estrategias para llegar a ellos se vuelven más innovadoras.

#### **3.4.4 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos en América Latina.**

De acuerdo con los estudios presentados a CONFINTEA V y VI 1997- 2009, los 19 informes nacionales elaborados en 2006 por los Ministerios de Educación para el Plan Iberoamericano de alfabetización de jóvenes y adultos (PIA), 2007- 2015, El estudio de CREFAL- FRONESI, “Alfabetización y acceso a la cultura escrita entre jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe

2006-2008”, “ la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el caribe hacia un estado del arte, UNESCO 2003, Marco de Acción Regional para la educación de personas jóvenes y Adultas en América Latina y el caribe (2000-2010) y “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América latina y el Caribe” UNESCO 2009, y las metas educativas 2021, se infiere que las principales tendencias de este tipo de educación son:

#### **3.4.4.1 Tendencias.**

- Ímpetu renovado en la alfabetización de jóvenes y adultos. Se perfila un boom de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en la región, en parte dado por el interés de varios gobiernos de erradicar el analfabetismo, como Argentina y Uruguay cuyos índices son muy bajos, 3% o el auge de la Alfabetización ligado a procesos revolucionarios como Venezuela, Bolivia y Nicaragua que han optado por el programa de Cuba “YO SI PUEDO”, el apoyo de organizaciones como la OEI con el programa PAEBA, de carácter Iberoamericano, aplicado en República Dominicana, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, el apoyo de la UNESCO el programa regional de “Bialfabetización en temas productivos, genero, medio ambiente y salud reproductiva” en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Perú y el lanzamiento del decenio de la alfabetización por la UNESCO 2003- 2012, que supera las visiones negativas del Banco Mundial en la década de los 80 y 90. De igual se perfilan los avances y apoyos de la sociedad civil, ONG, organizaciones religiosas y privadas al ímpetu por la alfabetización.
- La alfabetización en perspectiva educativa y cultural más amplia. La alfabetización se asume en una perspectiva más amplia que simplemente aprender a leer, escribir y cálculo aritmético, se empieza a convertir en la



entrada a procesos de educación formal, es decir, entrada a la educación básica, secundaria, superior.

- Mayor institucionalización de la educación para jóvenes y adultos. La EDPJA, se perfila como parte de las políticas y programas de los gobiernos de la región. Se reconocerá el derecho a la educación y la gratuidad y se ajustarán los Ministerios de educación y secretarías para responder a estas políticas y programas. Se mejoraran la gestión, la información, documentación y monitoreo de esta educación.
- Nuevos actores y alianzas. Se perfila la alianza entre gobiernos, agencias internacionales, ONGs, universidades, grupos religiosos, sociedad civil y empresarios con roles diferenciados entre ellos y se adoptaran diferentes esquemas de cooperación para atender a la educación de jóvenes y adultos.
- Más y mejor información y conocimiento sobre la EDPJA. Se perfila el aumento de estudios e investigaciones en la región sobre la EDPJA. Desde diferentes agentes como las ONGs, las agencias internacionales, las universidades, los empresarios, los gobiernos nacionales se incrementará el conocimiento de la población, los procesos de aprendizaje, las nuevas metodologías, la enseñanza, los mediadores pedagógicos, los factores asociados al éxito, estarán al orden del día en la investigación regional.
- Auge de la evaluación de la educación de personas jóvenes y adultas. Se mantendrá la tendencia hacia la evaluación de resultados de los programas y se abrirá una nueva connotación de la evaluación de este tipo de educación: el aprendizaje y el impacto sobre la vida de los jóvenes y adultos.

- Auge del emprendimiento como campo de investigación, políticas y acciones. En la región se perfila el aumento del emprendimiento por parte de los jóvenes y adultos como alternativas para el empleo y los ingresos. Se perfila el apoyo gubernamental, las políticas y programas de apoyo a este tema en la educación de jóvenes y adultos de la región, se expanden las investigaciones y los modelos solidarios de emprendimiento.
- Auge de la atención a los llamados grupos especiales o vulnerables. La EPJA, ha ampliado su mirada y lo seguirá haciendo a los grupos llamados especiales, discapacidad, prisiones o vulnerables, etnias, desplazamiento y víctimas de los desastres naturales.
- Expansión de las nuevas tecnologías. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se incrementarán para la EPJA, el uso de redes, Internet, propuestas de educación sin fronteras a través de las nuevas tecnologías.
- Aumento de la cooperación Sur-Sur. Se perfila la cooperación entre los países de la región para fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas, pasases como Cuba, México, Brasil, empiezan a experimentar esta cooperación. Se perfila el aumento de la cooperación bajo el propósito del mejoramiento de esta educación y la trascendencia de rótulos políticos del pasado.
- Transformaciones curriculares y andragógicas. Se perfila el diseño de currículos más humanistas, integrados, interculturales y orientados socialmente. Será prioritaria la revisión de metodologías de los programas al ingresar el concepto de aprendizaje permanente, las nuevas tecnologías y la interculturalidad. De igual manera, se revisarán y sopesarán los aportes de la educación popular a toda la EPJA, en especial sus conceptos de auto

ayuda, tecnologías apropiadas, contextualización, movilización social, reforma agraria, capital rotatorio y cooperación comunitaria.

- Incremento y mejoramiento de la formación inicial y continua de educadores de personas jóvenes y adultas. Se perfila el interés de cualificar a los docentes de la educación de jóvenes y adultos en la región, tanto en la formación inicial nivel de normales superiores, licenciaturas y la formación continua a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados.

#### **3.4.4.2 Tensiones**

- Entre la alfabetización remedial y la alfabetización ampliada. En toda la región se expresa la tensión entre mantener la idea de la alfabetización remedial y una alfabetización que abra las puertas a la población a niveles de educación superior y de carácter intercultural.
- Entre las exigencias del mercado y la institucionalización de la EDPJA. Las exigencias de capital cultural alto en los nuevos mercados globalizados se tensiona con el ritmo de institucionalización de la EDPJA que resulta muy lento ante el avance de los mercados.
- Entre los cambios económicos y el emprendimiento. Las transformaciones de la economía Latino Americana y del Caribe, basadas en la productividad y la competitividad se tensionan con el auge del emprendimiento con carácter social, de la creación de empresas por parte de jóvenes y adultos para suavizar los efectos negativos de los cambios.
- Entre las nuevas tecnologías y la tradición. El uso de la nuevas tecnologías en la EPJA, implica una alfabetización tecnológica que se tensiona con el uso de mediadores no tecnológicos.

- Entre currículos flexibles, integrados y formación de educadores. Los nuevos currículos, basados en el conocimiento de punta, de carácter transdisciplinarios, integrados a contextos locales, se tensionan con unos educadores de bajo perfil para la educación de jóvenes y adultos, lo cual requiere mejorar la formación docente.

### **3.4.5 Tendencias y tensiones de la educación para jóvenes y adultos a nivel mundial**

De acuerdo con los estudios internacionales presentados en las conferencias internacionales sobre educación de jóvenes y adultos, CONFINTEA V Y VI, UNESCO 1997- 2009, las tendencias de esta educación en la segunda década de los 2000 se perfilan como:

#### **3.4.5.1 Tendencias.**

- Cambio en el significado y la importancia de la educación de los jóvenes y adultos. En la era de la información, la globalización y las nuevas sociedades de conocimiento, la educación de jóvenes y adultos se considera como un asunto internacional y la principal herramienta para el desarrollo personal, social, cultural, económico, político, técnico y científico de la humanidad. Se pasará de una educación concebida como alfabetización en lectura y aritmética a una educación basada en el aprendizaje durante toda la vida, en la adquisición y actualización de competencias para el cambiante mundo laboral, social y personal.
- La nueva alfabetización. Se asumirá la alfabetización como la capacidad de comprender y utilizar diferentes tipos de información en las actividades de la vida diaria, en el trabajo, en la comunidad y en la sociedad global. La

nueva alfabetización se volverá un derecho humano.

- Expansión en la cobertura. Todos los países y organismos internacionales perfilan la ampliación de la cobertura para el acceso de la población juvenil y adulta a los beneficios de la educación.
- Educación como aprendizaje durante toda la vida. El desarrollo tecnológico, científico, cultural y político requiere de jóvenes y adultos poseedores de conocimientos, capacidades o competencias, actitudes y valores necesarios para sobrevivir, mejorar la calidad de vida y seguir aprendiendo durante toda la vida. La nueva educación de jóvenes y adultos se basa en el paradigma del aprendizaje durante toda la vida.
- La educación de jóvenes y adultos como intergeneracional. Se expande la concepción de integrar la EPJA como un asunto generacional y romper el paradigma de educación formal, niños y adolescentes de cierta categoría y de jóvenes y adultos como remedial de categoría baja. El asunto es que en una perspectiva de aprendizaje durante toda la vida, la EDJV, es la continuación generacional de la educación infantil y adolescente.
- Educación para todos. Con el fin de superar las desigualdades que generan las transformaciones sociales, culturales, científicas, tecnológicas, económicas y políticas se prioriza garantizar el acceso a la educación a todos los jóvenes y adultos.
- Educación de jóvenes y adultos en el contexto. La educación se orienta a estar soportada en las necesidades y condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades para el logro de la satisfacción de sus proyectos de vida con una visión global y una acción local.

- Educación de jóvenes y adultos en la consciencia ambiental, intercultural, trabajo, salud, inmigrantes, reclusos, población en situación de discapacidad, reclusos, minorías, mujer. La educación de jóvenes y adultos se perfila en diferentes poblaciones y escenarios vitales para el futuro del planeta y de la humanidad que va desde lo ambiental hasta la educación de género. En cada uno de estos aspectos la EDJV se reorganizará para dar cabida a una sociedad multicultural y con desarrollo humano y social.
- Apoyo en las tecnologías para fortalecer la educación de jóvenes y adultos. Se perfila el uso de tecnologías tradicionales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para apoyar los avances en la EPJA.
- Educación de jóvenes y adultos para fortalecer la democracia, la paz y la identidad cultural. El fortalecimiento de la democracia y la paz dependen de los jóvenes y adultos. La transformación en el enfoque y las prácticas de esta educación se orientaran hacia la constitución de sujetos políticos reflexivos, amantes de la paz y con un fuerte componente de identidad cultural. Se podría afirmar que hacia el futuro la democracia depende de esta educación.
- Fortalecimiento de las políticas de educación de jóvenes y adultos. En la transición de la era de producción industrial a la era de la información se perfila el fortalecimiento de las políticas para la educación de jóvenes y adultos con una mirada global y una acción local. Estas políticas se enmarcan en los pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.
- Calidad de la educación de jóvenes y adultos. El mejoramiento de la calidad de la educación de jóvenes y adultos se ha convertido en una prioridad para el desarrollo humano y la gestión educativa con lo cual se hace énfasis en

los procesos de aprendizaje y de conocimiento, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, de relaciones metodológicas que permitan a docentes y estudiantes avanzar en su desarrollo personal, profesional, social y cultural. Así mismo, se requieren altos niveles de lectoescritura, cálculo y pensamiento básico matemático, procesamiento de información, transmisión y circulación de códigos de la modernidad y postmodernidad, uso de estrategias para solucionar problemas, toma de decisiones, habilidades de interacción social, trabajo en equipo, competencias laborales, competencias sociales, manejo de diferentes idiomas, conocimientos y respeto por la multiculturalidad, así como la presentación pública de resultados que permitan a la comunidad conocer los beneficios de la educación de jóvenes y adultos.

- Mejoramiento de la calidad de vida y desarrollo social. En todos los países la educación de jóvenes y adultos se erige como factor fundamental para el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de la población. Se trata de superar la visión economicista del desarrollo hacia una mirada multidimensional, que involucra el ser, el hacer, el conocimiento, lo social y lo cultural. La EPJA, en la perspectiva del desarrollo con sentido cultural, implica potenciar los saberes previos, partir de los diferentes idiomas y orígenes culturales, afincarse en la identidad de género, raza, religión y proyectarse al contexto del educando.
- Importancia estratégica de la educación de jóvenes y adultos. Se perfila un auge inusitado de la importancia de este tipo de educación para el futuro de la humanidad. Conferencias internacionales, foros, acuerdos internacionales se llevarán a cabo para colocar le EPJA, como pilar del desarrollo de la humanidad.
- Transformación pedagógica y curricular. Las nuevas tecnologías y su

inserción en el sector educativo están generando un profundo cambio pedagógico y curricular que se caracteriza por el auge del cognitivismo, la educación multicultural y los currículos flexibles, integrados, por procesos, transversales y basados en la investigación y en los saberes de los jóvenes y adultos. Por lo tanto, la formación de jóvenes y adultos se está orientando hacia el diseño y articulación de procesos de desarrollo humano, de aprendizaje y conocimiento, de desarrollo cultural y social teniendo como perspectiva el equilibrio entre la formación técnica - científica y la sensibilidad humana comunitaria y personal. Se perfila la proliferación de diversas metodologías englobadas en la categoría de pedagogía informal, es decir, basadas en el saber de los jóvenes y adultos, sus procesos de aprendizaje y la relación contextual.

- Mediadores pedagógicos acordes al aprendizaje de jóvenes y adultos. Se perfila el auge de mediadores pedagógicos para la educación de jóvenes y adultos, desde los visuales, audiovisuales, redes digitales, Internet, gráficos, textos, etc. La tendencia es que los mediadores se acoplen a los procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos de tal manera que su participación en la elaboración sea explícita.
- Fortalecimiento institucional. Los procesos de reforma al Estado han venido consolidando la descentralización educativa permitiendo mayor participación de la comunidad en la orientación y definición del servicio, la gestión y control financiero y la planeación a corto, mediano y largo plazo que permiten a las regiones convertirse en epicentros de la vida educativa. Así mismo, la educación de jóvenes y adultos se perfila hacia el fortalecimiento institucional para garantizar este derecho.
- Educación holística e intersectorial. La tesis central del cambio educativo de la educación de jóvenes y adultos es que es tanto holística como



intersectorial y está orientada a formular el aprendizaje flexible de manera permanente tanto en personas como en las organizaciones. Por lo cual, se requieren una transformación en el paradigma de la educación de personas jóvenes y adultas que permita que las prácticas educativas realmente sean holísticas y en distintos sectores sociales, culturales, de la educación y de la economía.

- Cooperación internacional. Se perfila el fortalecimiento de la cooperación internacional de los países desarrollados de un 0.7% del PIB, con un componente de educación de jóvenes y adultos.
- Responsabilidad del Estado. Aunque existe la tendencia a la privatización de grandes sectores de la educación se considera que el Estado debe asegurar la educación de alta calidad para todos los jóvenes y adultos de las naciones; propiciar instrumentos y herramientas que permitan la evaluación de los resultados educativos, promocionando la gestión institucional; reconocer y apoyar el aporte de las organizaciones civiles y comunitarias al proceso educativo; y promover la cooperación internacional.
- Promoción, fomento y apoyo al docente. Se ha convertido en prioridad para el cambio educativo de los jóvenes y adultos la promoción, fomento y apoyo a los docentes de estas poblaciones como factor fundamental de la proyección de los nuevos sistemas educativos bajo el enfoque del mejoramiento intelectual, personal y social de su gestión.
- Financiamiento del cambio educativo. La tendencia que se perfila en el financiamiento de la educación de jóvenes y adultos, está orientada hacia una mayor utilización de recursos internos en el gasto de este tipo de educación, altos niveles de gestión financiera institucional, así como el financiamiento por parte del banco mundial y el sector privado, uniendo la

calidad y eficiencia de la educación, apoyando la descentralización y la autonomía, promoviendo una alta participación comunitaria, diversificando la oferta educativa para la asignación de recursos.

#### **3.4.5.2 Tensiones.**

De acuerdo con los estudios internacionales presentados en las conferencias internacionales sobre educación de jóvenes y adultos, CONFINTEA V Y VI, UNESCO 1997- 2009, las tensiones de esta educación en la segunda década de los 2000 se perfilan como:

- Tensión entre lo mundial y lo local. La sociedad globalizada, compleja y planetaria, caracterizada por el aumento de población, las tecnologías de la comunicación y la información, el desarrollo de redes globales de decisión y actividades productivas altamente competitivas, áreas metropolitanas con condiciones sociales, productivas, de convivencia y de calidad educativa propicias para el desarrollo tecnológico, la investigación y la ciencia, las inmensas franjas de pobreza y exclusión social, propugnan por un ciudadano del mundo, “sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base” (1996: 16). Se hace necesaria la reflexión sobre las funciones y estructuras de las organizaciones internacionales, siendo conscientes que el principal peligro es la apertura de una gran brecha entre una minoría de personas que se puedan mover en ese mundo y la inmensa mayoría que no posea las opciones de influir de manera colectiva en sus destinos, generándose un retroceso en la democracia y el aumento de las guerras entre hermanos y naciones. La utopía educativa de jóvenes y adultos implica lograr “que el mundo converja hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir

a todos el acceso al conocimiento, la educación de jóvenes y adultos tiene un papel muy concreto que desempeñar en la realización de esta tarea universal: ayudar a comprender el mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo.” (1996: 54).

- Tensión entre lo universal y lo singular. El desarrollo de la cultura planetaria pone en evidencia la riqueza de cada persona, su cultura, su proyecto de vida y las posibilidades de su desarrollo que pueden verse amenazadas con la mundialización de la cultura. Incumbe a la educación de jóvenes y adultos el conocimiento y reconocimiento de la cultura étnica, local, departamental, regional, nacional y mundial que permitan el conocimiento de las transformaciones que se están produciendo, la formación en los principios educativos de equidad, adaptación a las necesidades de los estudiantes, el pluralismo multicultural, el aprendizaje de lengua materna e idioma extranjero, la tolerancia, la explicación de los sustentos sociales, filosóficos, culturales y religiosos de las distintas ideologías, la comprensión de las ciencias exactas, naturales, humanas y sociales, el mundo del trabajo, las diferencias sexuales y de género.
- Tensión entre la educación de jóvenes y adultos tradicional y el nuevo paradigma de aprendizaje. La tradicional concepción de la educación de jóvenes y adultos es que esta es fundamentalmente remedial, centrada en la alfabetización entendida como adquisición de lectura y cálculo aritmética o suplir las deficiencias del abandono de la educación formal, el nuevo paradigma postula que la EPJA es un asunto basado en el aprendizaje durante toda la vida y en consecuencia no se trata de un asunto remedial, sino de la formación para la era de la información, es decir, se trata de formar sujetos competentes que garanticen la democracia, el desarrollo social, personal y cultural.

- Tensión entre el largo y corto plazo. La sociedad compleja y globalizada ha generado su propio tiempo, caracterizado por lo rápido, lo instantáneo, lo efímero, la velocidad, que hace centrar la atención en lo urgente e inmediato y se pierde de ruta lo importante que se da en el largo plazo. Las políticas educativas de jóvenes y adultos, para resolver muchos de los problemas claves de esta educación, se delinean hacia el largo plazo, sin descuidar el corto y mediano plazo. Sin embargo la tensión entre las exigencias inmediatas de la EPJA y el largo plazo tensiona las soluciones a sus problemas.
- Tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades. Esta ha sido una tensión clásica en la educación de jóvenes y adultos que todavía no ha sido resuelta. Muchas instituciones han puesto su accionar en la competencia, descuidando la igualdad de oportunidades. Sin embargo, según la UNESCO, es posible superar esta tensión con la concepción y práctica del aprendizaje durante toda la vida, “para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une” (1996:17). La presentación de ésta implica que la educación de jóvenes y adultos se centre en los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. “aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adultos, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien

formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencias -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad persona y desarrollo espiritual. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...” (UNESCO, 1996: 109).

- La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. Estamos en sociedades de conocimiento con un alto nivel de producción de datos, información y conocimiento que supera las pretensiones individuales de cualquier ser humano o docente. La velocidad de cambio de éste se calcula en 4 años con tendencia a disminuir en el futuro. La sociedad educativa basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos, le plantea a la educación el reto de permitir a todos los jóvenes y adultos que accedan a la información, recabarla, seleccionarla, ordenarla manejarla y utilizarla. Esto implica que el énfasis se coloque en el dominio de competencias y procesos de aprendizaje, que permitan acceder a la creación de conocimiento, previa adquisición y uso, así como la meta-cognición y socialización del mismo. También significa la actualización del conocimiento que se imparte a través de los planes de estudio y una política clara de actualización de los docentes para enfrentar el cambio rápido en los conocimientos. La tensión nos coloca ante la necesidad de unir y articular todos los niveles de la educación como un asunto generacional. La educación de jóvenes y adultos debe permitir el desarrollo de las cuatro

dimensiones que la caracterizan: la personal–espiritual, la ética–cultural, la científica–tecnológica y la económica–social.

- Tensión entre lo espiritual y lo material. La educación de jóvenes y adultos ha pasado por 2 grandes paradigmas; el político social y el económico. El primero se llevó a cabo desde la década de los años 60 del siglo pasado y el segundo desde los años 80 del mismo siglo. En el primero se deseaba que la educación de jóvenes y adultos facilitará los procesos de liberación social y cultural y el segundo se centró en la educación remedia para el trabajo con un claro tinte neoliberal. Ambos paradigmas se centraron en lo material. Ahora el nuevo paradigma, implica introducir la dimensión espiritual de la humanidad en la educación de jóvenes y adultos. Como dice la UNESCO: “el mundo (los muchos) frecuentemente sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal (lo absoluto, dios, el uno) y de valores que vamos a llamar morales para no ofender a nadie ¡qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo (los muchos), esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y una cierta superación de sí mismo (lo uno, dios)! La supervivencia de la humanidad- la comisión lo dice midiendo las palabras- depende de ello” (1996:18).
- Tensión entre las necesidades de los jóvenes y adultos y la mirada reduccionista de su educación. Existe una gran tensión entre las necesidades de más de 774 millones de jóvenes y adultos para educarse y las pocas ofertas para satisfacer estas necesidades.
- Tensión entre la calidad y la precarización de la educación de jóvenes y adultos. El abandono en el cual ha estado inmerso este tipo de educación, con bajos niveles de calidad, se tensiona a las exigencias de calidad de los aprendizajes de los educandos en un entorno de la era de la información.

- Tensión entre una educación de jóvenes y adultos para remediar la economía y una educación para el desarrollo social con sentido cultural. La EPJA, ha estado presa de centrarse en resolver asuntos de desempleo, enfermedades y desequilibrios sociales, ahora se trata de una educación que profile el desarrollo social con sentido cultural, el desarrollo personal, comunitario e impacte el futuro de la humanidad.
- Tensión entre Andragogía y pedagogías institucionales infantiles y adolescentes. La pedagogía infantil y de adolescentes ha realizado una transposición hacia la Andragogía y se han tensionado los procesos de formación, aprendizaje y enseñanza. Ahora se ha generado el conocimiento de los procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos, con lo cual se están afectando los procesos de enseñanza, los mediadores andragógicos, las metodologías, los currículos y la evaluación.
- Tensión entre la mirada holística e intersectorial y la tradicional alfabetización. En la era de la información la EPJA, es un asunto holístico, integrador, que va más allá de la alfabetización tradicional, o de la educación básica. Esto ha traído una gran tensión con la mirada tradicional, centrada en la lecto escritura, el cálculo aritmético y el trabajo. Se trata de tensionar la formación de la humanidad en las generaciones de jóvenes y adultos con una mirada holística que trasciende las fronteras de lo remedial e incursión en el desarrollo personal, familiar, comunitario, social y planetario.
- Tensión entre una base de educadores de bajo perfil y la exigencia de educadores cualificados. De acuerdo con los estudios de los 154 países presentados a CONFINTEA VI, la gran característica de los educadores de jóvenes y adultos es su bajo nivel de formación. Con la propuesta del

paradigma de aprendizaje durante toda la vida y una educación para la era de la información se tensiona la formación de educadores. Se requieren docentes formados en el nivel universitario, sea como especializaciones, maestrías o doctorados que fortalezcan la educación de jóvenes y adultos.

- Tensión entre las necesidades de financiamiento y el abandono financiero de la educación de jóvenes y adultos. No ha sido una constante de los Estados invertir en educación de jóvenes y adultos de manera significativa. En CONFINTEA VI los Estados miembros se comprometieron a invertir un 3% del gasto educativo en educación de jóvenes y adultos. Se presenta la tensión con la indisciplina fiscal de los Estados, con una tradición de no inversión y con grandes deficiencias de los Estados y la sociedad de asumir el nuevo paradigma de la educación de jóvenes y adultos.



#### **4. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA EDUCACIÓN REGULAR INICIAL Y BÁSICA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES: DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA**

La educación es una sola. Sobre esta premisa se sientan las bases de la ciencia que la caracteriza y la pone al nivel de la comprensión de sus múltiples variables y tensiones, que pedagogos, psicólogos, epistemólogos y múltiples actores la enfrentan y confrontan.

Tales enfrentamientos y confrontaciones surgen cuando aparece el sujeto que aprende. Un sujeto diverso y disímil que pone en jaque los postulados imperantes, las formas impositivas y las mejores metodologías que, al parecer, funcionan con unos, pero no con otros.

En la educación, no todo está dicho. Los cambios vertiginosos que se suscitan en las dinámicas sociales, económicas y políticas; y la manera cómo las personas se relacionan con su realidad, hacen de los contextos una variable condicionante de los procesos educativos.

Los contextos no son más que realidades vividas por unos sujetos que se dan en tiempos, momentos y lugares, de formas variadas y en condiciones específicas, que moldean la forma cómo se caracteriza una persona en función de la manera cómo se relaciona con ellas. Se entiende la realidad, al conjunto de hechos, acontecimientos y fenómenos que configuran las dinámicas de existencia y supervivencia con las que tiene que lidiar una persona o una comunidad en procura de solucionar sus problemas, satisfacer sus necesidades o resolver sus problemas.

La educación, debe comprender los contextos de forma tal, que pueda brindarle a

los sujetos las herramientas necesarias que les permita vivir en armonía con sí mismos, los demás y la naturaleza, en procura del bienestar integral anhelado.

En este sentido, no es lo mismo educar a un Joven y Adulto que a un niño o adolescente. Pues por sus características de desarrollo físico y psicológico, la manera como ambos asumen su identidad, se relacionan con el mundo e interactúan en sus contextos es distinta.

La Escuela se ha preparado para organizar sus acciones formativas en función de los niños que les llega. Pero por múltiples razones, la población que no alcanza a llegar en edades regulares establecidas o que aún estando y desertan de los sistemas educativos, también requieren que el mismo sistema, los acoja y les brinde las herramientas necesarias para que, de forma cualificada, puedan insertarse a las dinámicas de un mundo cada vez más complejo y que en aras a la equidad social, merecen por derecho propio y legítimo, estar preparados para aprovechar las oportunidades y exigencias, en razón a su dignidad y realización.

Pero, ¿la Escuela está preparada para recibir y atender la población desregularizada? Esta es una pregunta que necesariamente debe hacerse. Para ello, lo primero que debe tener claro es a quién educa, en qué contexto y bajo qué condiciones.

En este marco de consideraciones es menester analizar las características propias de la educación básica de Jóvenes y Adultos, con respecto a las de los niños y adolescentes, a la luz de los resultados arrojados en las pesquisas bibliográficas indagadas. Para ello, se definieron los conceptos clave que las une y se analizaron las variables implicadas.

#### 4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS VRS EDUCACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES.

| EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE JÓVENES Y ADULTOS   | EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES   |
|---|--|
| <b>CATEGORÍA:</b> Concepción  |  |
| <p>Definida como el conjunto de procesos de aprendizaje bien sean formales o no formales, en los que los jóvenes y adultos se insertan, para mejorar su calidad de vida, solucionar sus problemas, ampliar sus capacidades, insertarse o mejorar sus condiciones al mundo productivo.</p> <p>En el rastreo bibliográfico, no se pudo evidenciar estudios especializados de la EPJA que permitieran dejar ver los planteamientos integrales que la desarrollen en sus atributos.</p> <p>A veces entendida como mera alfabetización.</p> <p>Ciclo de recuperación para los marginados de la escuela.</p> <p>Mínimum de educación.</p> | <p>La educación básica y media regular ha sido tratada de forma interdisciplinaria especialmente por pedagogos y psicólogos, poniendo especial énfasis en la etapas de desarrollo bio-psico-social del niño y sus correspondientes caracterizaciones.</p> <p>Definida en niveles educativos, estructurados por áreas.</p> <p>Determina los contenidos y aprendizajes básicos que debe tener un niño desde los 0 hasta los 12 años. Esto varía dependiendo de las políticas desarrolladas en los países.</p>                    |
| <b>CATEGORÍA:</b> Política  |  |
| <p>Existencia de un liderazgo mundial que congrega al rededor de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos – CONFINTEAS reflexiones, declaraciones y compromisos a asumir, para su desarrollo y mejoramiento.</p> <p>Niveles variados de asunción de legislaciones y políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos, de cada país.</p> <p>La Educación de adultos no debe ser sólo responsabilidad de los Ministerios de Educación, sino que también le corresponde a todas las instancias e instituciones de los Estados.</p>   | <p>Las políticas de la educación regular son manifiestas en legislaciones y reglamentaciones frecuentes, adoptadas y mejoradas por los países de forma autónoma.</p> <p>Los proceso de cambio e investigación son llevados a políticas públicas, por la atención gremial y social que le dan a este tipo de educación.</p> <p>La responsabilidad de los proceso de desarrollo de la educación básica, recae en los Ministerios de Educación de los países, con poca o casi nula participación de la sociedad y la empresa.</p> |
| <b>CATEGORÍA:</b> Sectores  |  |
| <p>La EPJA se inscribe en tendencias y desarrollo por sectores de interés, más o menos visibilizados de acuerdo con experiencias innovadoras concretas.</p> <p>Alfabetización funcional.</p>  | <p>No hay sectores discriminados. Sólo se definen las disciplinas y su incidencia en el currículo no integrado.</p> <p>Existencia de acuerdos comunes en la consolidación de la educación inicial y básica,</p>  |

| <b>EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE JÓVENES Y ADULTOS</b>   | <b>EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</b>  |
|--|--|
| <p>Desarrollo personal.<br/>Desarrollo socio-cultural.<br/>Formación y actualización profesional.</p>  | <p>con diferencias en el número de años de escolaridad, dependiendo de cada país.</p>  |
| <b>CATEGORÍA: Objetivos, propósitos.</b>   |  |
| <p>Desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades.</p> <p>Reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto.</p> <p>Promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad.</p> <p>Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando.</p>   | <p>Cada país es autónomo para definir los objetivos y propósitos de la educación inicial y básica. Entre otros se destacan los siguientes.</p> <p>Insertar al niño en el mundo social y cultural.</p> <p>Dotar al niño de los conocimientos básicos que lo preparen para la educación superior.</p> <p>Determinar su identidad a partir de la relación consigo mismo, con los demás y su entorno.</p> <p>Brindar herramientas que posibiliten la comprensión del mundo y su transformación.</p>  |
| <b>CATEGORÍA: Dotación, organización y evaluación</b>  |  |
| <p>La EPJA debe desarrollarse en espacios que vayan más allá de las aulas. Su familia, entorno social, económico y familiar son escenarios referentes de reflexión y aprendizaje.</p> <p>Pocos esfuerzos para dotar de los recursos y soportes institucionales a la EPJA.</p> <p>La EPJA es servida en las mismas instalaciones y con la misma infraestructura que la tenida en la educación regular.</p> <p>Opera en horarios diferentes.</p> <p>Modalidades presenciales, semipresenciales no presenciales.</p> <p>Los materiales y textos, deben corresponderse con las características de la población.</p> <p>Enfoca acciones hacia la descentralización, diversificación y regionalización.</p> <p>Sistema flexible de acreditación y certificación.</p> | <p>Se desarrolla en estructuras cerradas, con ambientes de aprendizaje preestablecidos y condicionados, que no consultan al mundo de la vida.</p> <p>Las dotaciones para la educación regular son gestionadas con apoyo de las política de inversión pública, ya que cuentan con presupuesto propio.</p> <p>Opera en horarios regulares.</p> <p>Modalidad presencial.</p> <p>Con textos referenciados y homogenizantes, producto de los acuerdos tácitos en los desarrollos de las áreas del conocimiento.</p> <p>Su accionar es centralizado. Variables geográficas, de tiempo y espacio condicionadas.</p> <p>Sistema poco flexible de valoraciones.</p> |

| EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE JÓVENES Y ADULTOS  | EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES   |
|--|--|
| <b>CATEGORÍA:</b> Currículo  |  |
| <p>Tratado de forma integral donde estén presentes todas las dimensiones de la persona y su contexto.</p> <p>Con visión integradora, menos academicista, ni cerrada.</p> <p>Deber ser construido con participación de los estudiantes y sus comunidades.</p> <p>Debe responder a las necesidades, intereses y problemas de un contexto.</p> <p>Trabajar sólo aspectos sustanciales, nucleares.</p> <p>Que potencie una actitud de búsqueda y perfeccionamiento que le permita mejorar su calidad de vida en todas sus dimensiones.</p> <p>Definir el mínimo necesario de conocimientos y habilidades para el acceso a niveles superiores y para la resolución de situaciones vitales.</p> <p><b>CONTENIDOS:</b><br/> Formación para la ciudadanía consciente y tolerante.<br/> El desarrollo económico y social.<br/> La mitigación de la pobreza.<br/> La preservación del medio ambiente.<br/> Conocimiento sanitario y prevención en salud.<br/> Inclusión y acceso a los sistemas de información y comunicación.</p> | <p>Existencia de estudios que desarrollan el currículo especializado según las áreas del conocimiento.</p> <p>Tratado de forma desintegrada. Cada área es una isla.</p> <p>Enfoque academicista cerrado.</p> <p>Poca o nula participación de los estudiantes y sus comunidades, en su construcción y comprensión de significados, límites y alcances.</p> <p>No consulta las necesidades de los contextos.</p> <p>Desarrolla temas y procesos innecesarios y de relleno.</p> <p>No potencia la actitud recursiva de búsqueda e indagación investigativa.</p> <p>Define lo ordenado por el Estado, sin pertinencia.</p> |
| <b>CATEGORÍA:</b> Metodología  |  |
| <p>Que implique aplicar lo aprendido en situaciones concretas.</p> <p>En el estudiante, que implique tomar la mayor parte de responsabilidad en el proceso educativo.</p> <p>Que vincule la acción educación-trabajo.</p> <p>Dominio suficiente de las exigencias técnicas propias de las profesiones y una formación ética profesional.</p> <p>Libertad de elegir las oportunidades educativas</p>  | <p>Poca aplicabilidad en el mundo de la vida.</p> <p>El docentes es el mayor responsable en el proceso educativo.</p> <p>No vincula procesos formativos.</p> <p>Dominio suficiente de contenidos y competencia básicas generales.</p> <p>Las necesidades, intereses y problemas no son tenidos en cuenta.</p> <p>Carácter directo en la acción formativa y</p>   |

| EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE JÓVENES Y ADULTOS  | EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES   |
|--|--|
| <p>que deseen aprovechar según sus intereses, capacidades, situaciones, etc.</p> <p>Que potencie el gusto por aprender.</p>  | <p>supeditada a la verticalidad en las relaciones entre docentes y estudiantes.</p>  |
| <b>CATEGORÍA: Educadores</b>   |  |
| <p>FORMACIÓN: Nula o débil formación específica de los educadores, en los aspectos socio pedagógicos.</p> <p>La EPJA la atienden docentes de base vinculados egresados de una educación Normal que los lleva a reproducir las formas de enseñanza que se aplican con niños y adolescentes.</p> <p>PERFIL Y ROL: El rol de los educadores en la EPJA debe ser de facilitación, asesoría de sistemas abiertos y a distancia, tutoría, docencia y capacitación.</p> <p>En muchos casos la EPJA se sirve con estudiantes universitarios o de media que prestan su servicio social.</p> <p>Motivador de los adultos en el alcance de sus aprendizajes.</p> <p>RECONOCIMIENTO: Poco reconocimiento social de los educadores.</p> | <p>FORMACIÓN: Existencia de abanico de posibilidades por áreas temáticas y líneas de investigación existentes.</p> <p>Planta de cargos de docentes oficiales, de tiempo completo y dedicación exclusiva.</p> <p>PERFIL Y ROL: Educadores con enfoque tradicional, conductista; los cuales orientan formación inductiva. Relacionamiento impositivo y diferenciador.</p> <p>Generalización de profesionales licenciados y normalistas titulados.</p> <p>Centrado en el academicismo y normas exiguas que lo alejan de su propósito.</p> <p>RECONOCIMIENTO: Reconocimiento social, en tanto responsables del orden y el proceso educativo.</p> |

*Tabla 4: Características EPJA vs. Educación regular.*

## 4.2 CONCEPCIONES, ENFOQUES Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN EL MARCO DE LAS EXIGENCIAS DE UN MUNDO GLOBALIZADO

### 4.2.1 El mundo globalizado

Los constantes y rápidos cambios que se vienen produciendo en la sociedad y la cultura, y el triunfo en décadas recientes, en los centros de poder político de las ideas neoliberales, han tenido, al mismo tiempo, como condición y resultado, el

fenómeno político, económico y cultural de la globalización. Según esta concepción operacional del mundo, la política queda subordinada a la economía, con la consecuencia de transformar radicalmente la sociedad en todas sus esferas: la economía, la política, la cultura, los derechos humanos y, por supuesto la educación.

La subordinación de la educación, en el mundo globalizado, se manifiesta, entre otras formas, en el avance de una visión reductora de lo pedagógico puesta al servicio exclusivo de la producción, y no al servicio del desarrollo integral del ser humano, ya que él mismo es visto prioritariamente como “animal económico”, quedando subordinadas sus necesidades a los intereses de una sociedad en la que prima la economía, que aleja cada vez más de una visión humanista integral que considere todas las dimensiones que los seres humanos han desarrollado a lo largo de la filogénesis. Esta situación afecta a todo tipo de educación pero especialmente a la educación de jóvenes y adultos que o sigue marginada de las políticas de inclusión educativa y social o queda sometida a los intereses del mercado.

En consonancia con el triunfo de la globalización neoliberal, en la mayoría de las sociedades actuales se ha subvertido la lógica del desarrollo; es decir, normalmente se pensaría que, en los planes de desarrollo, la educación debería ocupar uno de los primeros lugares en importancia, junto con la salud y la seguridad social y económica, quedando supeditadas las políticas económicas a las necesidades sociales y educativas. Pero como se ha indicado, en este momento, la realidad es otra; pues la educación, y especialmente la de jóvenes y adultos ha sido relegada a un lugar secundario.

Si bien es verdad que en la última década, los presupuestos oficiales en educación han crecido para algunos frentes educativos, incluyendo la atención integral a la primera infancia, sin embargo, el presupuesto de la educación de

jóvenes y adultos, no sólo no ha crecido, sino que se han desvertebrado las políticas, los procesos y estructuras administrativas que en otrora la atendían.

Los efectos que produce la globalización neoliberal, no implican sólo la pérdida constante de poder, sino que también se va enajenando el derecho a tomar decisiones autónomas, se incrementa la fuga de capitales nacionales y la llegada de capitales extranjeros golondrina. La misma tecnología, la fuerza de trabajo y sobre todo, la educación, son vistas bajo una nueva óptica, la óptica del mercado, viéndose forzada la educación a “modernizarse”, imponiéndole visiones o enfoques de tipo administrativo-empresarial con criterios exclusivos de eficiencia y eficacia pero olvidando criterios de pertinencia y calidad integral, no sólo funcional. Es decir, se trata de hacer más con menos, y en una perspectiva exclusivamente utilitarista bajo el discurso de la interdependencia mundial, que no es otra cosa más que un tipo de dependencia más sofisticado en el que la EPJA, sin lugar a dudas, ha sido la cenicienta relegada y atendida con presupuestos insuficientes.

A la sombra del discurso promotor de esta visión, se esconden prácticas contrarias; pues no se habla de los nuevos retos y necesidades de ser más eficientes y responsables para convertir realmente a la EPJA en un elemento crucial, flexible y adaptable a las exigencias de múltiples cambios que se suscitan a ritmo acelerado, permitiendo así que los jóvenes y adultos sean atendidos de forma integral para que desarrollen capacidades y competencias necesarias para desenvolverse como ciudadanos en un mundo globalizado, en igualdad de oportunidades y realizaciones, contrarrestando así los efectos de la segregación, la marginación y la exclusión social y tecnológica.

Para responder a las exigencias y desafíos de un mundo globalizado, en nuestro país, la EPJA tiene que formar parte integral del sistema educativo, como factor clave de desarrollo integral de una gran población marginada, urgida de nuevas oportunidades educativas que le permitan crecer y desarrollarse sin exclusión



alguna.

Pero, la EPJA seguirá en crisis en nuestro país mientras no le lleguen, en forma constante y suficiente, los recursos y los apoyos, tanto económicos como políticos y sociales, debido a los efectos eficientistas del modelo de desarrollo imperante. También es necesario reconocer que las soluciones no se construyen sólo con base en recursos económicos; el componente económico requiere además de una planeación estratégica y, sobre todo, de una buena administración educativa. Pero la EPJA carece de ambos componentes: el adecuado apoyo económico y una planeación política estratégica.

#### **4.2.2 Hacia una nueva concepción de la educación de jóvenes y adultos**

Toda propuesta educativa debe considerar la dimensión integral de las personas jóvenes y adultas. Además, en las últimas décadas se ha producido un cambio revolucionario en la concepción del adulto. La adultez esencialmente había sido considerada como un período estático y de capacidades decrecientes. El adulto aprendiz, desde el sistema escolar, era concebido como un niño grande, como una persona que, a pesar de haber crecido físicamente, había quedado en la infancia, sobre todo en sus aspectos intelectuales. Desde los años 50, esta concepción se ha ido modificando y comienza a considerarse al adulto como un sujeto en permanente evolución a lo largo de toda la vida.

Eric Erikson (1981) estableció ocho períodos evolutivos, de los cuales los tres últimos corresponden a la etapa adulta: juventud, adultez y madurez. El valor de estudios como éste consiste en que los mismos rompen con una concepción estática de la adultez, reconocen y analizan su evolución, y distinguen períodos con características propias y diferenciadas entre la niñez, la adolescencia y la adultez.

Igualmente, ha cambiado el concepto de inteligencia. Hasta 1960, las teorías del psicológicas de corte psicométrico del desarrollo intelectual consideraban que, a partir de los veinte años, se producía un estancamiento y un deterioro en las capacidades intelectuales de las personas. Definían la inteligencia como una capacidad cognitiva general innata dependiente de la base fisiológica.

Esta concepción ha sido desvirtuada, en esa misma escuela psicológica a partir de estudios longitudinales que comparan a la persona en diferentes momentos de su vida, demostrando la posibilidad de mantener, e incluso de aumentar progresivamente, la capacidad intelectual hasta la denominada tercera edad.

Las capacidades intelectuales básicas -memoria, abstracción, razonamiento inductivo-deductivo- no se desarrollan en abstracto sino mediante su empleo en contextos determinados. Por ejemplo, la memoria se desarrolla a medida que aprendemos a recordar historias; el razonamiento implica operar con números o establecer relaciones entre distintos elementos. Las habilidades de comprensión, de memorización y de razonamiento, están vinculadas con el contexto de aplicación.

De ahí que las características de la adultez deben ser consideradas como propias y diferenciales de otras etapas del desarrollo del individuo; siempre y en todo caso, dependientes del contexto sociocultural. Los rasgos personales del adulto no dependen sólo de un desarrollo biológico aislado, sino sobre todo del proceso de socialización que vive. En esta misma perspectiva, se ubican los aportes de la escuela socio-histórica y cultural (Vigotsky, Luria), para la que el desarrollo de los procesos cognitivos se produce en un proceso social, histórico y cultural, que juega un papel determinante en el tipo de estrategias utilizadas. El progreso cognitivo no sería tanto un resultado cuantitativo ni un proceso individual cuanto un proceso social de desarrollo de capacidades. Lo novedoso de los aportes de esta escuela psicológica, para la educación de jóvenes y adultos, es que inscriben

el desarrollo humano en un proceso social y cultural y, por tanto, el desarrollo cognitivo necesita un cambio de coordenadas culturales.

En consonancia con los planteamientos anteriores, actualmente la educación de jóvenes y adultos se inscribe en el contexto de la educación permanente. Es decir, en una nueva concepción de la educación, que consiste en el hecho de que el hombre y la mujer aprenden durante toda su vida, en el marco de las políticas de “educación para todos”, y dentro de la concepción de “educación para la democracia”, entendiendo que los ciudadanos tendrán una participación social consciente y efectiva, en la medida en que hayan sido educados como tales.

La Comunidad Internacional reconoce en sus declaraciones que: “La educación a lo largo de toda la vida es por lo tanto más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. Es un concepto sumamente útil para fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, para promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como para construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas” (CONFINTEA V).

Por lo mismo, la Comunidad Internacional reconoce la obligación del Estado de proporcionar la oportunidad a la población joven y adulta de satisfacer su derecho a la educación, partiendo del hecho de que no hay límites de edad para aprender, y que las personas siempre pueden ampliar su formación.

La prestación de este servicio educativo debe facilitar procesos de obtención de una formación académica general de nivel básico; la preparación para el desempeño de los papeles correspondientes a la persona joven y adulta; la formación y capacitación para el trabajo; el desarrollo de una conciencia crítica, comprendida con la búsqueda del bien común; el reconocimiento y enriquecimiento de la cultura nacional, así como el respeto por la diversidad cultural; y el surgimiento de una actitud de constante búsqueda de nuevos aprendizajes.

La Educación de Jóvenes y Adultos, de igual manera, propicia en los participantes el desarrollo de aptitudes; mejora o reorienta sus competencias técnicas y profesionales; evoluciona su forma de enfrentar los problemas y, en general, sus comportamientos; y, además, propicia en ellos competencias actitudinales haciéndolos conscientes de que pueden aprender y avanzar constantemente, con base en su propia determinación.

En este sentido, la Educación de Jóvenes y Adultos favorece el desarrollo integral del individuo y su adecuada incorporación a la sociedad como una persona consciente, crítica y responsable de sus actuaciones. A la vez, la EPJA se nutre de la diversidad sectorial, cultural y sociológica; y aunque es de alcance nacional, su funcionalidad depende de la atención que preste a las necesidades y características regionales y locales.

Sin duda, esta educación es de carácter eminentemente práctica, en cuanto prepara para la vida partiendo del medio concreto en que la persona está inmersa, pero no debe olvidar los fundamentos teóricos que pueden contribuir a comprender y mejorar las prácticas. Además, fomenta la oportunidad de crear espacios para la participación, la solidaridad y el intercambio comunitario; y es, como ya se ha comentado, un derecho de la población que ha quedado marginada de la distribución de bienes y servicios, para que, a través de ella, eleve su nivel

académico y, por tanto, gane en poder y en representatividad en el seno de la sociedad.

Finalmente, el nuevo concepto de educación de jóvenes y adultos pone en tela de juicio las prácticas educativas actuales ya que exige una interconexión eficaz dentro de las modalidades formal y no formal – hoy, Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano-, así como innovaciones y una mayor creatividad y flexibilidad. Se debería hacer frente a estas dificultades mediante nuevos enfoques de la educación de adultos enmarcados en el concepto de educación a lo largo de toda la vida, en políticas conducentes a su realización plena y en recursos asignados de forma equitativa, de tal forma, que la meta última debería ser la creación de una sociedad educativa incluyente.

### **4.3 HORIZONTE, PRINCIPIOS, INTENCIONALIDADES Y REFLEXIONES TEÓRICAS PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS**

#### **4.3.1 Horizonte.**

De acuerdo a las Conferencias Internacionales sobre Educación de Jóvenes y Adultos, el horizonte en el que se inscribe la misma como marco filosófico y conceptual, y principio organizativo y crítico de todas las formas de educación (formal, no formal e informal), es el del Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (ALTV). El mismo se orienta, además, por los valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos, y acoge los cuatro pilares del aprendizaje señalados por La Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, a saber: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

El paradigma que está a la base de esta nueva visión de la EPJA “concibe al ser humano como sujeto de la educación, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonista de la historia, capaz de producir

los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa” ( UNESCO, Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, México 2008).

La CONFINTEA VI (Brasil, 2009) insta a trazar un nuevo y urgente curso de acción, que ponga en primer plano las prioridades del aprendizaje, en orden a conseguir las metas de los Objetivos del Desarrollo del Milenio y las prioridades plasmadas en las declaraciones de Educación para Todos y el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización.

#### **4.3.2 Principios**

Los principios básicos sobre los que se fundamenta actualmente la EPJA, son los cinco siguientes: derecho, desarrollo humano integral, flexibilidad, participación y calidad.

- La EPJA es reconocida como un aspecto esencial del derecho a la educación y es a la vez una llave que permite el acceso a los otros derechos humanos básicos. El Estado debe garantizar el derecho inalienable, mediante el establecimiento de políticas públicas que satisfagan dicho derecho.
- El centro de la acción educativa es el desarrollo humano integral, según el cual los educandos/as, independientemente de su nivel educativo o de factores como edad, género, etnia, ideología o condiciones personales son seres en permanente evolución y desarrollo, dotados de capacidades y potencialidades que los habilitan como sujetos activos y participantes de su proceso educativo con aspiraciones al mejoramiento permanente de su calidad de vida (ver Decreto 3011, Art.3).

- La pertinencia educativa comprende dos dimensiones, una en relación con los educandos y otra en relación con el entorno. En la primera dimensión, la pertinencia se entiende como la capacidad del acto educativo de ubicarse en los contextos personales, sociales, culturales y ambientales de los estudiantes, y atenderlos desde sus especificidades para fomentar el desarrollo de capacidades y competencias que los articulen con su contexto local, nacional y global. En la segunda dimensión, la educación pertinente deberá aportar a la construcción de modelos propios de desarrollo, a la transformación de los mismos y al desarrollo de las comunidades locales y la comunidad nacional.
- Según el principio de la flexibilidad, las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan deberán adecuarse a las necesidades y desafíos de los diversos contextos y propiciar el desarrollo integral de los participantes en sus múltiples dimensiones: físico-económica, cognitivo-racional, socio-política, emocional y comunicativa, estético-cultural, ético-valorativa, y ambiental-ecológica. Sin embargo, la necesidad de integrar la EPJA en los sistemas de educación pública no debe ir en desmedro de la adecuada flexibilidad y autonomía que debe regir la misma de acuerdo a la diversidad de los contextos en los que se realiza y de los sujetos participantes.
- La participación activa de los diferentes actores públicos y privados que intervienen en los diversos niveles de la EPJA, incluidos los educandos adultos, sus comunidades y los educadores, es fundamental para la elaboración, ejecución, seguimiento, evaluación y monitoreo de políticas y programas adecuados y pertinentes a las demandas y necesidades de la gran diversidad de educandos/as.
- El principio de la calidad en el ámbito de la educación y el aprendizaje, y

muy especialmente en la EPJA, es un concepto transversal que exige vincular y articular en las prácticas educativas múltiples componentes, dimensiones y perspectivas. Algunos de los más importantes serían:

- Que los currículos y contenidos sean adecuados y pertinentes a las necesidades de los contextos, demandas, saberes y expectativas de los aprendices.
- Que las modalidades de enseñanza/aprendizaje incorporen los avances y desarrollos de las ciencias de la educación, especialmente la lingüística, la psicología, la pedagogía, la didáctica, así como los de las respectivas áreas disciplinares a aprender.
- Que los procesos educativos tengan en cuenta las experiencias y conocimientos de los aprendices y desarrollen en ellos múltiples conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y competencias para enfrentar los desafíos del contexto, y potencien la autonomía de los mismos.
- Que se utilicen materiales pedagógicos y didácticos idóneos según el nivel educativo y la diversidad cultural y lingüística de los participantes, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto por parte de los estudiantes y docentes, como de la comunidad educativa en general.
- Que se elaboren y ejecuten políticas de formación inicial y permanente de calidad para educadores y funcionarios de educación de jóvenes y adultos, con participación de diferentes actores (universidades, sistemas de enseñanza, movimientos sociales, etc.), y se asegure el



mejoramiento de las condiciones laborales y profesionales de los mismos.

### **4.3.3 Intencionalidades**

El propósito principal de la EPJA es desarrollar y/o potenciar en las personas jóvenes y adultas conocimientos, capacidades, habilidades, competencias, actitudes y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos, hacerse cargo de su destino y participar activamente en la construcción de una sociedad incluyente, equitativa, respetuosa de los derechos humanos, sostenible, próspera y basada en el conocimiento. Se trata de que los educandos/as, jóvenes y adultos, desarrollen capacidades y competencias que les habiliten y motiven a hacer frente a las múltiples crisis y desafíos que presenta el mundo globalizado, relacionadas especialmente con la construcción de la democracia y la ciudadanía activa, la paz, la justicia, la conservación del medio ambiente, la igualdad y equidad de géneros, los derechos humanos, el trabajo, la productividad, la competitividad, la salud, y el desarrollo científico y tecnológico, entre otros.

En la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la EPJA está llamada a vincular sus currículos y planes de estudio con las necesidades de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas en su diversidad social, lingüística y cultural, y en sus múltiples dimensiones e identidades, a los desafíos a los que se ven enfrentados y a las necesidades específicas de cada país y región.

A través de la participación de la pluralidad de actores, se busca garantizar que se desarrolle en la EPJA una perspectiva de inclusión social, condición necesaria para alcanzar en nuestra sociedad un desarrollo humano social, económico y cultural que contribuya a hacer frente a los altos niveles de pobreza y exclusión de la misma y, así mismo, a desarrollar y aprovechar productivamente las múltiples potencialidades de todos los ciudadanos y ciudadanas.

El reconocimiento y validación de todo tipo de aprendizaje obtenido en los diferentes ámbitos vitales (personales, familiares, comunitarios, laborales, etc.), debe propiciar la incorporación de jóvenes y adultos en las diversas modalidades educativas (formal, para el trabajo y el desarrollo humano, informal) destinadas a satisfacer sus necesidades e intereses y a desarrollar sus capacidades y competencias en condiciones de equidad.

El proceso educativo de los jóvenes y adultos debería estar vinculado al proyecto de desarrollo de la comunidad en la que están insertos, por lo que la comunidad misma, en sus diferentes dimensiones, geográfica, política, cultural, social, económica y ambiental, es el espacio a privilegiar en la acción educativa. Por consiguiente, la planificación y realización de las acciones educativas deberán conjugar las culturas autóctonas de los sujetos en su diversidad social, lingüística y cultural, con la herencia cultural universal de la humanidad. El equilibrio entre ambas dimensiones tiene particular importancia en la educación de los jóvenes y adultos, debido al valor existencial que tienen para tales sujetos sus experiencias culturales autóctonas.

#### **4.4 LÍNEAS DE ACCIÓN NECESARIAS HACIA LA INTERVENCIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA EPJA EN COLOMBIA**

Las líneas de acción que se presentan a continuación, agrupan áreas afines frente a problemáticas que marcan las dificultades que tiene la educación de adultos en el país y que requieren de una intervención urgente, para lograr mejorar la calidad de la educación para esta población. Se inscriben en un eje temático integrador, que recoge perspectivas intencionadas para intervenirlas desde un trabajo interdisciplinar, donde participan diferentes instituciones y actores cuyo accionar se moviliza en los diferentes tópicos que constituyen una educación de adultos integral, ellas son:

#### **4.4.1 Marco político institucional, legal y regulado.**

Esta línea de acción se estructura sobre la base de concertar y adoptar políticas públicas que le impriman carácter y presencia legítima a la gestión educativa, que por sus características específicas, requieren concreciones y dinámicas propias, apoyadas por instrumentos de orden legislativo que le posibiliten su desarrollo armónico en el sistema educativo y se constituya en parte sustantiva del mismo.

#### **4.4.2 Legitimidad y legalidad.**

Establecer los marcos jurídicos apropiados para el desarrollo de una educación de adultos, con pertinencia social y académica en el país, que la estimule a desarrollar prácticas educativas, en lo cotidiano, propendientes por la legitimación de sus actos y en sintonía con las políticas globales, que entes y organizaciones internacionales propugnan en el intento por elevarla a niveles de visibilización y crecimiento armónico sostenible. Para ello, se deberá elaborar el marco jurídico que complemente el decreto 3011 de 1997, de tal forma que en él, se evidencie integralmente la política pública de la EPJA en Colombia, para lo cual se propone especial atención en los siguientes aspectos:

- Revisión de los vacíos del decreto y creación de normas complementarias, (áreas obligatorias, distribución de los tiempos de aprendizaje, lineamientos y estándares, entre otros) que para el bachillerato de personas adultas, en muchos casos se subsanan con lo expresado en el Decreto 1860 de 1994 que no es pertinente por el tipo de población que alberga.
- Definición de lineamientos diferenciados en el marco de la educación de adultos, para la atención a la población joven en extra-edad.

#### **4.4.3 Líneas presupuestales de atención.**

La administración pública debe establecer y garantizar marcos económicos y políticas de apropiación adecuadas y suficientes, donde la EPJA reciba el apoyo integral que necesiten los beneficiarios en el país, gracias a la creación financiada a largo plazo, de rubros presupuestales permanentes que cubran el alcance de lo definido y concertado en torno a este tipo de servicio educativo. El sistema general de participaciones, debe incluir a la EPJA con criterios de equidad, cobertura y calidad.

#### **4.4.4 Estructura administrativa.**

La EPJA debe contar con una estructura administrativa sólida que garantice el desarrollo de planes, programas y proyectos. En este sentido, el conjunto de la acción intencionada debe estar enfocada a Institucionalizar en los diferentes niveles de la estructura administrativa del Estado (MEN, Secretarías Departamentales y entidades territoriales certificadas), dependencias que asuman el liderazgo y gerencia de la educación para Jóvenes y Adultos, con miras a orientar, controlar y evaluar los procesos que se surtan desde las Instituciones prestadoras de este servicio público educativo, con criterios de mejoramiento continuo y proyección social y laboral.

Así mismo, la definición del perfil específico de los docentes, se constituye en una condición administrativa sine qua non, para garantizar la aplicación de políticas de vinculación, articuladas con estrategias de formación inicial y continuada y acompañamiento permanente a los desempeños profesionales.

Igualmente, se deberá promover a través de la creación o reactivación de mesas regionales o departamentales, la implementación de redes y alianzas, que asuman como objeto de trabajo la promoción de la EPJA a lo largo de la vida, incluyendo

sus diferentes niveles educativos (alfabetización, básica, media, para el Trabajo y el desarrollo humano y superior).

Finalmente, las autoridades encargadas de liderar los procesos educativos en el país (MEN, Secretarías, I.E., Educadores), el apoyo de la sociedad civil organizada y el sector privado, deberán asumir su rol de pensadores y estrategias de la educación, desde la finalidad integral de la misma que trascienda la reducción economicista impuesta por la primacía del mercado.

#### **4.4.5 Pertinencia académica y formativa.**

La estructuración de propuestas académicas de diseño de currículos por competencias, con enfoque de integración de TIC, es un imperativo requerido por la EPJA, donde se articule la caracterización de la prestación del servicio EPJA en relación con los perfiles y el tipo de hombre y de mujer que se quiere formar, y que deben ser orientadas por las líneas básicas de pertinencia y estándares de competencia requeridos, en armonía con los modelos de educación de adultos.

Con base en lo anterior, la tarea de describir los estándares básicos de calidad para la EPJA que deben cumplir los Proyectos Educativos Institucionales en cada una de las modalidades presencial, semipresencial, virtual y a distancia con el componente de flexibilidad que se requiera en los contextos donde es servida, se convierte en una dimensión trascendente de pertinencia y calidad, dado el impacto que sobre los usuarios generará participar de unos procesos de formación que se parezcan a quienes son llamados a transformar sus proyectos de vida, desde las dimensiones ética, científica, social y laboral.

#### **4.4.6 Ambientes de aprendizaje.**

La EPJA requiere equipamiento e inversiones en infraestructura y tecnologías de

la información y la comunicación, que le permita contar con los recursos necesarios para acceder a la información y al conocimiento. Merece especial atención la inversión en telecentros rurales y suburbanos comunitarios que articulados con los centros de educación de adultos, se logre integrar en un solo programa la ventaja competitiva que supone el acceso digital, garantizando así la plena presencia en el territorio nacional.

#### **4.4.7 Procesos de formación.**

El Sistema educativo colombiano, en su conjunto, debe articular proyectos de formación en dos dimensiones: por un lado, la dimensión de la enseñanza básica y media y por el otro, la dimensión formativa docente en los niveles superiores:

- Desde la perspectiva dimensional de la básica y la media, los procesos de formación deberán estar orientados hacia el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje-evaluación, que deberán estar articulados a la política pública y a los lineamientos definidos para la EPJA, en concordancia con los métodos, metodologías y didácticas propias para los ciclos establecidos en éstos niveles educativos.
- Desde la perspectiva de la educación superior, las universidades deberán ofrecer programas de pregrado (licenciaturas) y posgrado (en los niveles de especialización, maestría y doctorado) que apunten a la formación profesional del personal requerido para la formación de los Jóvenes y Adultos, con criterios de apertura, pertinencia y relevancia académica, ética y sociológica.

#### **4.4.8 Acceso, permanencia y continuidad.**

Línea de acción enmarcada en el reconocimiento de que la población de jóvenes y

adultos del país tiene el derecho a que se les garantice de modo esencial el acceso a la educación, y que el Estado debe propender por la salvaguarda de este derecho inalienable, mediante el establecimiento de políticas públicas que lo satisfagan, generando las condiciones necesarias que permitan la inclusión total de los ciudadanos necesitados del servicio educativo, con estrategias que garanticen la permanencia y la continuidad articulada en el sistema educativo, posibilitando así la formación a lo largo de la vida, como premisa base de desarrollo.

#### **4.4.9 Sistema de evaluación para la EPJA.**

Se precisa la construcción de un sistema de evaluación y seguimiento que articule los aprendizajes de las competencias establecidas y la gestión del subsistema educativo EPJA, de tal manera que las prácticas, orientaciones y cultura subyacente en el servicio educativo regular, no permee las acciones formativas y educativas gestadas y dimensionadas en el adulto, que, por su naturaleza, deben estar enmarcadas en concepciones más andragógicas, integrales y acordes a las realidades y contextos que les son propios.

#### **4.4.10 Equidad en las líneas prestacionales del servicio educativo.**

El servicio educativo del programa de Jóvenes y Adultos, debe ser servido a nivel nacional con base en la normatividad que sea vigente y en las políticas cohesionadoras y articuladas que el Ministerio de Educación Nacional oriente en relación específica con el tipo de población que es atendido. La EPJA, no puede ser servida de manera discriminada, dependiendo de las tipologías de contrataciones públicas y los operadores, bien sea oficiales o privados, que la provean a las comunidades educativas. Los Modelos Flexibles deben obedecer a la génesis o razón por la cual fueron instituidos desde una perspectiva excepcional, y no como línea dinámica de acción homogeneizante a nivel

nacional. La EPJA debe formar parte integral del sistema educativo colombiano y no puede circunscribirse a dinámicas de acción desarticuladas que la desvirtúen en función de sus alcances, características y propósitos.



## **5. MODELO FLEXIBLE DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS CON ENFOQUE DE INTEGRACIÓN DE TIC.**

### **5.1 MARCO CONCEPTUAL**

#### **5.1.1 Modelos pedagógicos**

##### **5.1.1.1 La noción de modelo**

Por modelo pedagógico se entiende el concepto con el que se expresan como una totalidad, las características de un quehacer pedagógico y su naturaleza histórica. Esa característica se constituye por el tipo de sujeto que se forma y las posibilidades de desarrollo que se plantean, durante ese quehacer en un nivel, ciclo o modalidad del sistema educativo.

##### **5.1.1.2 Una mirada retrospectiva**

En Colombia los modelos pedagógicos predominantes han surgido basados en diversas teorías pedagógicas entre las que vale la pena resaltar las siguientes:

**a).** El modelo pedagógico transmisor expositivo de la pedagogía intuitiva de Comenio, Pestalozzi y Herbart. Este modelo se operacionaliza a través de la llamada escuela tradicional, donde bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas el maestro cumple la función de transmisor.

El maestro dicta la lección, mientras que el estudiante la recibe, aquí aparte de transmitir conocimientos, se enseñan normas, entre las cuales se destaca, el enseñar a respetar a los mayores, entonces, el aprendizaje es también un acto de autoridad.

El principal papel de la escuela es repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, aquí el estudiante deberá imitar y copiar durante la mayor parte del tiempo. Este paradigma de la escuela tradicional descansa en tres postulados:

- La función de la escuela es transmitir saberes específicos y valores aceptados socialmente.
- Los contenidos curriculares están constituidos por las normas y las informaciones socialmente aceptadas.
- El aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo, por ello el conocimiento debe secuenciarse instruccional o cronológicamente.

Este modelo se correspondía con el marco socio político del país, es decir una sociedad capitalista, con industrialización incipiente y con una fuerte influencia de la iglesia católica en el proceso educativo.

**b).** El modelo pedagógico activo. Diferentes factores históricos, científicos y pedagógicos tales como la revolución francesa, las teorías darwinistas y el surgimiento de la escuela psicológica de la Gestalt permitieron la aparición de un nuevo paradigma en pedagogía que se expresó en la nueva escuela y el modelo activista. La escuela nueva rompe el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en los estudiantes.

La escuela nueva defenderá la acción como condición y garantía de aprendizaje. Manipular es aprender, ya que la acción directa sobre los objetos es la que permite el conocimiento de los mismos, esta forma de concebir el aprendizaje generará cambios en los contenidos, su secuenciación, las metodologías, los recursos didácticos y los criterios y estrategias de evaluación. Los principales postulados de

este paradigma se pueden resumir así:

- El fin de la escuela es preparar para la vida.
- Si la escuela prepara para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas.
- La organización de los contenidos deben ir de lo simple y lo concreto hacia lo complejo y lo abstracto.
- El considerar al estudiante como sujeto activo de su propio conocimiento entonces se priorizan al sujeto y a su experimentación.
- La principal modificación introducida al proceso educativo tiene que ver con la metodología.
- Si el aprendizaje proviene de la experimentación y no de la recepción entonces los actores del proceso educativo: Maestros – Estudiantes y Saber, cumplen roles diferentes a los que el modelo tradicional les asignaba.

A pesar de los aportes que el activismo hace al quehacer pedagógico, carece de una concepción científica del aprendizaje, lo que difícilmente se podría afirmar que es una teoría pedagógica, científicamente fundamentada.

**c).** Modelo pedagógico cognitivo: Durante el siglo XX se dieron significativos aportes desde la psicología a la comprensión de los procesos del aprendizaje. Cabe destacar los aportes de Piaget, Ausubel, Vigotsky, Bruner y Feuerstain. Este conjunto de aportes terminan plasmados en una tendencia denominada “*Las teorías cognitivas*” que han permitido avanzar en la identificación de la naturaleza

y las características del aprendizaje, de sus variables así como de la bases neuropsicológicas de estos procesos. Frente a la crisis, de la pedagogía tradicional y activista y ante las limitaciones de las teorías cognitivas para abordar y establecer los principios básicos, contenidos, lineamientos, propósitos y metodologías que requieren un modelo pedagógico surge un nuevo paradigma: La pedagogía conceptual. Esta concepción aborda un enfoque diferente para comprender el aprendizaje y sus autores han formulado teorías del conocimiento y su aprendizaje. Sus cuatros postulados son:

- La escuela juega un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento las habilidades y los valores.
- La escuela sabe centrar su actividad intelectual, garantizando que los estudiantes aprendan los conceptos básicos de la ciencia y las relaciones entre ellos.
- La escuela debe diferenciar la pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje.
- La escuela sabe intencionar en forma científica el desarrollo del pensamiento, diferenciando los instrumentos de conocimiento de las operaciones intelectuales.

**d).** Otras miradas: En las ultimas décadas en Colombia, los investigadores de la pedagogía han intencionalizado su trabajo a examinar las relaciones entre la pedagogía, su función discursiva y sus practicas de control, transformación y reproducción de los discursos de poder. Estas relaciones constituyen expresiones simbólicas de cultura, de relación social, de experiencia y subjetividad, presentes tanto en el escenario político-jurídico del Estado como en los contextos pedagógicos. Como práctica discursiva la pedagogía se constituye a partir de los diferentes campos discursivos; los agrupamientos que se pueden ejecutar en

relación con los discursos y los enunciados no son homogéneos. Las relaciones de las pedagogías son múltiples. Está envuelta en un sistema de prácticas, de discursos, de enunciados, de instituciones que hacen que se puedan comprender como si existieran bajo la forma de un nudo en una red.

En estas posiciones encontramos los comienzos de un trabajo de reflexión cuya estrecha visión inicial, relativamente dispersa, y centrada unas veces alrededor de una concepción disciplinaria de la pedagogía y otras alrededor de su función transformadora del sentido de los discursos, se ha ido enriqueciendo con los apoyos teóricos de Foucault, especialmente, en lo que concierne a su problematización del poder, del sujeto y del discurso.

En la misma forma, el trabajo teórico de Bernstein, sobre quien la influencia Foucaultiana es notoria, permiten plantear una nueva problemática alrededor de la pedagogía. Esta problemática trasciende la caracterización disciplinaria y está más cerca de su consideración como dispositivo de regulación de discursos / significados, de prácticas / formas de acción en los procesos de transmisión de la cultura, dispositivo que se materializa en reglas susceptibles de ser descritas a partir de la forma de organización de los discursos y las prácticas.

El punto esencial de análisis consiste en ver la pedagogía como dispositivo de poder y control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes (En el sentido asignado por Bernstein) los cuales se legitiman como forma de discurso, experiencia y prácticas. Esta perspectiva, presentada por Foucault y adoptada en Bernstein, otorga prioridad a las formas de control mediante las cuales se reproduce una distribución desigual del saber / poder y se legitiman principios culturales dominantes. La pedagogía no solo es una condición para la reproducción / transformación de las relaciones de poder sino, también, una condición para la constitución / de Contextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica.

Estas consideraciones han cambiado de alguna manera substantiva el significado tradicional de la pedagogía la cual ha sufrido desplazamientos teóricos y metodológicos. La pedagogía ha penetrado en el campo de las mediaciones, ubicándose como un dispositivo de transmisión o transformación de la cultura. Su contexto se ha vuelto un contexto estratégico constituido de nuevas matrices socializantes, se articulan nuevas prácticas, nuevos agentes y nuevas formas organizativas.

En este contexto, su atención se ha centrado sobre los órdenes simbólicos que estructuran, pedagogizan y modifican el sentido de las formas de vida social. Su papel en la recontextualización / transformación de las prácticas sociales significantes la han convertido en un dispositivo hegemónico y al servicio de la hegemonía con la cual se han creado nuevas formas de relación entre el Estado y la sociedad civil y nuevas formas de relación entre la sociedad civil. En esta forma, la pedagogía ha pasado a ser el dispositivo fundamental de la producción de nuevos signos / significados sociales y culturales.

En suma, asumir posiciones excluyentes en relación con el modelo pedagógico que permea esta propuesta, resulta impropio por el carácter valorativo que tanto unos como otros, aportan al desarrollo curricular. Sí es importante mencionar que el influjo de las pedagogías activas, cognitivas y conceptuales con enfoque social, son el sustento de mayor incidencia y representación. En todo caso, una mirada holística equilibra las contraposiciones.

## 5.1.2 Dimensiones

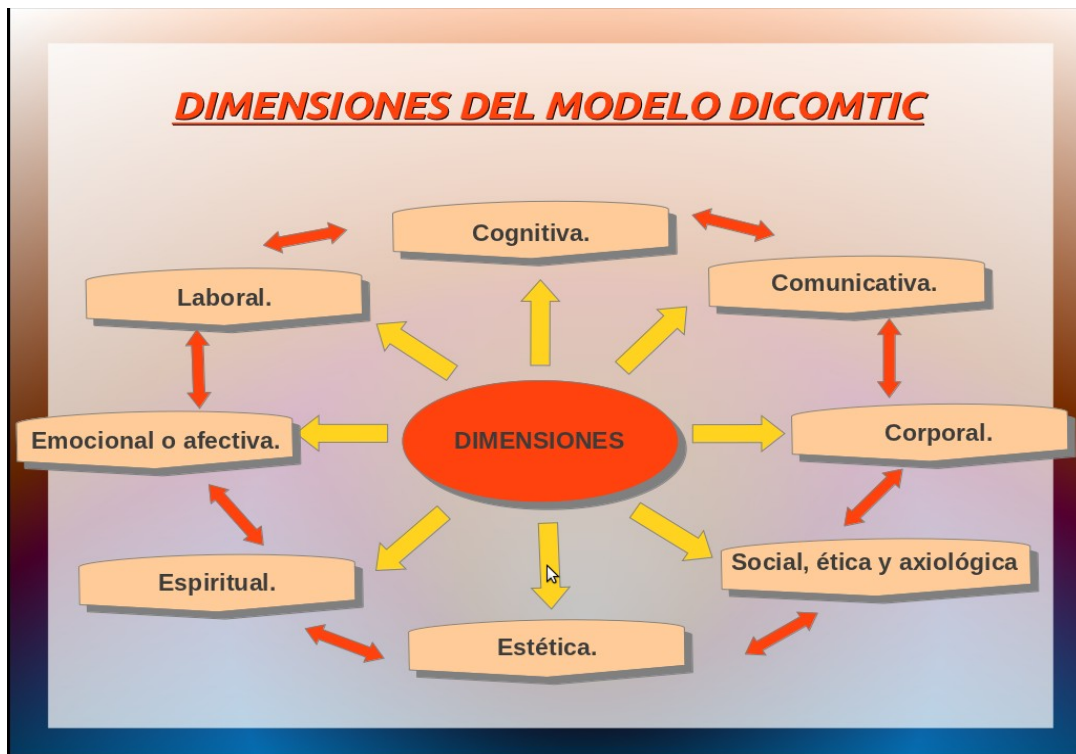


Ilustración 1: Dimensiones del modelo DICOMTIC

### 5.1.2.1 Dimensión cognitiva

Esta dimensión tiene su fundamento en las teorías de Ken Wilber (2000), de Miguel de Zubiría (1995), procesamiento de la información, Vigotsky (2001), Bruner (1990-1996), La génesis del pensamiento humano presenta los siguientes estadios:

**Pensamiento conceptual:** Los conceptos corresponden al pensamiento o al significado asociado con cada palabra, tomada por separado proveniente de una frase, una palabra o una conversación. Mientras en el pensamiento nocional se producen enunciados, en el conceptual es posible predicar de clases o conexiones de cosas, dando origen a las preposiciones. Es decir, que para que

existan los conceptos deben operar clases y relaciones.

**El pensamiento formal:** La aparición de este pensamiento se realiza cuando aparecen las cadenas de proposiciones o las secuencias de proposiciones enlazadas mediante conectores lógicos como se sigue que... se deduce que... entonces... etc.

De acuerdo con Wilber (1994) este pensamiento corresponde fundamentalmente al operacional formal de Piaget, se trata de un gran avance en el pensamiento humano porque ahora ya no sólo se puede pensar el mundo sino pensar sobre el pensamiento. Se está entonces ante la autorreflexión y la posibilidad de desarrollar el pensamiento hipotético deductivo o proposicional (si *a*, entonces *b*), lo cual entre otras cosas le permite tener puntos de vista más plurales. Según Aurobindo es el nivel de la mente racional, una mente que no está atada a los objetos sensoriales concretos, sino a las cadenas proposicionales. Trabaja con proposiciones hipotéticas organizadas de una forma coherente, independiente de su contenido, se desarrolla siguiendo los pasos de la lógica formal. (Si *a* es mayor que *b* y *b* es mayor que *c* entonces se concluye que *a* es mayor que *c*, independiente del contenido que se hable). En la cadena de formación corresponde al segundo ciclo.

**Pensamiento categorial:** Este pensamiento no conforma cadenas lineales sino ramificadas y permite diferentes niveles de rigor lógico. Se distingue por el dominio de estructuras categoriales conformadas por proposiciones argumentadas o tesis, razones o argumentos y derivadas o consecuencias de la tesis. Las funciones de este pensamiento se refiere a la decodificación, almacenamiento y transferencia de sistemas interproposicionales. De acuerdo con Wilber (1994: 23) este es un nivel más elevado que el pensamiento formal descubierto por Piaget, lo denomina visión lógica y se caracteriza por establecer redes de relaciones, es decir, que permite aprender una red masiva de ideas y sus relaciones e interrelaciones. En



la cadena de formación corresponde al tercer ciclo.

**Pensamiento científico:** Es aquel donde el estudiante utiliza métodos de investigación, acepta nuevos paradigmas y coloca de referencia las teorías. Está capacitado para crear. El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje. La curiosidad en la persona es innata y posee por sí misma un alto grado de motivación; es curiosa, anhela descubrir, investigar y resolver problemas; es capaz de enfrentar desafíos.

Además de las teorías de Zubiría y Wilber, para desarrollar la dimensión cognitiva de los estudiantes , se toma como base la teoría del procesamiento de información y las teorías del Vigostky y Brunner. La primera se centra en el estudio de las estructuras y procesos que realizamos para seleccionar, transformar, decodificar, almacenar, recuperar, generar información y comportamientos. La segunda teoría hace referencia al papel del lenguaje y la comunicación al reconocer que es a través de aquel que se posibilita el conocimiento. La teoría de Brunner plantea el conocimiento como un problema que requiere del desarrollo de la estrategias propias del estudiante para llegar a él. En general, establece cómo funciona la mente para conocer el mundo como es: cómo pensamos, cómo recordamos y cómo aprendemos; para esto último se buscará que el conocimiento sea para el estudiante un proceso creativo y un acto reflexivo, en tanto le desarrolla sus procesos de pensamiento (Metacognición).

La Propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria considera que el desarrollo cognitivo es fundamental para el tipo de hombre que se desea formar y en especial plantea la posibilidad de asumir la mente como un holograma y diferenciarla del cerebro. En este campo se considera que esta dimensión:

se refiere a los procesos del pensamiento, a la capacidad de

razonamiento lógico - matemático, la educación holista señala que los aspectos intelectuales deben ser cultivados con amor y respeto para que el estudiante haga un uso responsable de ellos... La educación convencional se centra casi exclusivamente en esta dimensión porque considera que el aprendizaje es solo un hecho cognitivo, los procesos cognitivos son muy importantes pero solo son una parte del proceso global de aprendizaje. Navas, Gallego Ramón (2004-43).

Así pues, el desarrollo cognitivo asumido por ciclos y procesos de pensamiento permite avanzar en el procesamiento de la información y la construcción de significados en los estudiantes, con el objeto de facilitar el despliegue de sus talentos y potencialidades. Al asumir la mente como un nivel de la cadena de formación se quiere hacer significar que la cadena del ser va desde lo biológico, lo corporal, lo mental hasta lo espiritual. Por ello, La Propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria considera importante el desarrollo de la mente de jóvenes y adultos; pero a diferencia del cognitivismo planteamos que el ser no se agota en la mente.

**Objetivo:** Desarrollar el pensamiento de los jóvenes y adultos para facilitar su crecimiento humano y la construcción de conocimientos sólidos, profundos y significativos.

**Destinatarios:** Estudiantes del La Propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria.

### **Valor agregado**

- Innovación pedagógica y curricular para facilitar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

- Manejo por parte de los docentes de estrategias para el desarrollo del pensamiento.
- Motivación y entusiasmo para el desarrollo del pensamiento.
- Creación de clubes de estudio.
- Realizar las Olimpiadas del saber para promocionar el desarrollo del pensamiento.
- Fomentar el desarrollo de la producción de conocimiento en los estudiantes.
- Fomentar la autonomía personal.
- Fomentar el diálogo maestro – estudiante.
- Investigar el conocimiento del área y los proyectos pedagógicos.
- Formar a los maestros en el proceso cognitivo.
- Adecuar de manera oportuna los módulos para desarrollar el pensamiento.

## **Límites**

### **Edades para ingresar a la educación para jóvenes y adultos**

Para comprender mejor el concepto de edades cronológicas para ingresar a la educación de adultos, y comprender además el significado de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados, es necesario remitirse al Decreto 3011 de 1997. Al ingresar

a la educación formal para jóvenes y adultos, es necesario tener presente el siguiente rango de edades:

Para el CLEI I y II: El aspirante debe tener 13 años cumplidos y llevar dos años por fuera del sistema educativo; además puede optar por una de estas dos situaciones:

- Ingresar y cursar los dos ciclos lectivos especiales integrados completos.
- Si desea ser nivelado para ingresar a la educación básica secundaria (CLEI 3), obligatoriamente debe cursar los CLEI 1 completamente y nivelar el CLEI 2 para cursar completo el CLEI 3, donde ya tiene 15 años cumplidos y puede continuar sus estudios en educación regular.

Para el CLEI 3: El aspirante puede ingresar a partir de 15 años cumplidos y contar con dos años por fuera del sistema educativo; además debe cursar completamente los CLEI 4 y los CLEI 5 y 6. Si tiene 16 años o más años puede ingresar al CLEI 3, cursado completamente y nivelar el CLEI 4 e ingresar si desea a la educación regular o continuar cursando los CLEI 5 y 6.

La duración de los CLEI 1, 2, 3 y 4 es de 40 semanas efectivas de clase; para los CLEI 5 y 6 su duración es de 22 semanas efectivas de actividad académica.

Para el CLEI 5: El aspirante puede ingresar a partir de 17 años cumplidos y cursarlo completamente; no habrá posibilidad de nivelación aún su edad cronológica sea avanzada.

Para el CLEI 6: El aspirante debe tener 18 años o más, condición necesaria para poderse graduar.

## Características por CLEI

| COGNITIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO – CLEI 1 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
| Grados de correspondencia                                 | Primero, segundo y tercero  |
| Edad  | 13 años o más   |
| Referentes  | Hechos o situaciones, aseveraciones, objetos  |
| Instrumentos de conocimiento                              | Símbolos, Nociones - Conceptos  |
| Procesos  | Observación, descripción, comparación, clasificación, conceptualización, interpretación, resolución de problemas, formulación de hipótesis cualitativas del tipo “que pasaría si” |
| Productos   | Aseveraciones y conceptos   |

*Tabla 5: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 1*

| COGNITIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS   |
|--|---|
| Grados de correspondencia                          | Cuarto, Quinto  |
| Edad   | 14 o más años   |
| Referentes   | Aseveraciones   |
| Instrumentos de conocimiento                       | Conceptos   |
| Procesos   | Observación, descripción, comparación, clasificación, relación, conceptualización, ejemplificar, codificar, decodificar, interpretación, resolución de problemas, formulación de hipótesis cualitativas del tipo “que pasaría si” |
| Productos  | Proposiciones   |

*Tabla 6: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 2*

| COGNITIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 3 | CARACTERÍSTICAS   |
|--|---|
| Grados de correspondencia                          | Sexto y séptimo   |
| Edad   | 15 o más años   |
| Referentes   | Aseveraciones   |
| Instrumentos de conocimiento                       | Conceptos   |
| Procesos   | Observación, Descripción, comparación, clasificación, relación, conceptualización, resolución de problemas, formulación de hipótesis cuantitativas, análisis, interpretación, razonamiento hipotético, razonamiento deductivo, razonamiento inductivo |
| Productos  | Operaciones intelectuales: Proposiciones  |

*Tabla 7: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 3.*

| <b>COGNITIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados de correspondencia                                   | Octavo y Noveno   |
| Edad  | 16 o más años   |
| Referentes  | Proposiciones, Categorías   |
| Instrumentos de conocimiento                                | Cadenas de razonamientos: encadenamiento lineal de proposiciones, árboles proposicionales y argumentación |
| Procesos  | Argumentación, contrastación de micro teorías y leyes.  |
| Productos   | Deducciones e inducciones, micro teorías  |

*Tabla 8: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 4.*

| <b>COGNITIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 5</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados de correspondencia                                   | Décimo  |
| Edad  | 17 o más años   |
| Referentes  | Categorías  |
| Instrumentos de conocimiento                                | Cadenas de razonamientos: encadenamiento lineal de proposiciones, árboles proposicionales y argumentación   |
| Procesos  | Análisis, interpretación, razonamiento hipotético, razonamiento deductivo, razonamiento inductivo, argumentación, contrastación de teorías y leyes. |
| Productos   | Deducciones e inducciones, teorías  |

*Tabla 9: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 5.*

| <b>COGNITIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 6</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados de correspondencia                                   | Once  |
| Edad  | 18 o más años   |
| Referentes  | Proposiciones, Categorías   |
| Instrumentos de conocimiento                                | Cadenas de razonamientos: encadenamiento lineal de proposiciones, árboles proposicionales y argumentación   |
| Procesos  | Análisis, interpretación, razonamiento hipotético, razonamiento deductivo, razonamiento inductivo, argumentación, contrastación de teorías y leyes. |
| Productos   | Deducciones e inducciones, teorías  |

*Tabla 10: Características de la dimensión cognitiva para el CLEI 6.*

## **Indicadores**

### **Procesos de pensamiento:**

- Identifica características de objetos, los describe, los compara, los clasifica y los ordena de acuerdo con distintos criterios.
- Establece relaciones de cantidad, causa efecto, modo, orden, tiempo, espacio y contraste.
- Establece relaciones con el medio ambiente, con los objetos de su realidad y con las actividades que desarrollan personas de su entorno.
- Muestra curiosidad por comprender el mundo físico, el natural y el social a través de la observación, la exploración, la comparación, la confrontación y la reflexión.
- Utiliza de manera creativa sus experiencias, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana y satisfacer sus necesidades.
- Relaciona conceptos nuevos con otros conocidos.
- Busca y organiza información por sus propios medios.
- Formula y resuelve problemas de la vida cotidiana y de las diferentes áreas.
- Aplica diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para formular y resolver problemas.

- Formula hipótesis cualitativas y cuantitativas de diferentes eventos.
- Expresa diferentes juicios acerca de la validez de las hipótesis.
- Analiza, interpreta y sintetiza información referida a diferentes situaciones de la vida cotidiana y de las áreas de conocimiento.
- Deduce y realiza inferencias teniendo en cuenta diferentes relaciones de situaciones cotidianas y de las áreas de conocimiento.
- Argumenta y contrasta diferentes posiciones asumidas en situaciones cotidianas y de las áreas de conocimiento.
- Elabora diferentes representaciones para expresar su pensamiento.
- Realiza cadenas de proposiciones o las secuencias de proposiciones enlazadas mediante conectores lógicos como: se sigue que... se deduce que... entonces... etc.
- Planea y reconstruye los procesos de pensamiento ejecutados en diversas actividades.
- Identifica falacias en las teorías y leyes de las áreas.

**Dispositivos básicos de aprendizaje: atención, memoria, percepción, motivación y habituación.**

- Mantiene la atención por períodos de tiempo requerido para una actividad específica.



- Mantiene la atención independientemente de que haya estímulos ajenos a la actividad.
- Evoca de manera oportuna una actividad o situación que se le solicite.
- Evoca procesos y secuencias.
- Discrimina por color, forma y tamaño según las exigencias requeridas en las áreas y en concordancia con sus posibilidades.
- Tolera la jornada y rutina escolar.
- Manifiesta motivación para llevar a cabo diferentes actividades en su vida cotidiana y escolar.

#### **5.1.2.2 Dimensión comunicativa**

Para el MEN (1998), la reflexión sobre la dimensión comunicativa se enfoca hacia una reorientación semántica comunicativa con énfasis en la significación. Al respecto se plantea que:

La razón de ser de esta reorientación es de índole teórica, en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática, y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje. En este sentido, la concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en

complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje. Por otra parte, esta orientación del lenguaje hacia la significación es el marco de trabajo de evaluación en lenguaje del Servicio Nacional de Pruebas ICFES en la actualidad.

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972) 35, que introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos: “El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otro código de conducta comunicativa...” Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo.

Esta visión pragmática del lenguaje, permite plantear que la dimensión comunicativa está dirigida a expresar a través del lenguaje acontecimientos y fenómenos de la realidad, construir mundos posibles, establecer relaciones comunicativas, manifestar el pensamiento, servir de herramienta en la

representación y construcción de los conocimientos, plantear necesidades personales, formar vínculos sociales y afectivos, expresar emociones y sentimientos. De otra parte, también se asume la visión del lenguaje como discurso (Martínez, 2002) y desde esta perspectiva la formación en la dimensión se orienta hacia la comprensión y elaboración de diversos discursos, tanto de las áreas de conocimiento como de la vida cotidiana, social y cultural de los jóvenes y adultos. Esta visión le exige al modelo una apuesta discursiva que le permita a los estudiantes contar con las herramientas para el conocimiento y para resignificarse así mismos.

El enfoque teórico del desarrollo del lenguaje se fundamenta en la teoría interaccionista y en la teoría discursiva de Martínez (2002). En el caso de la primera teoría, que integra los enfoques generativos y Vigostkiano, se plantea que la adquisición y desarrollo del lenguaje no sólo implica una herencia o predisposición para aprenderlo y su relación con el desarrollo neurológico, como lo concluyeron las investigaciones de Chomsky (1968-1980) y McNeill (1970), es decir, que los niños cuando llegan a la escuela ya tienen adquirida la competencia gramatical. Para Chomsky esta competencia no se puede enseñar puesto que es innata; pero se puede observar en el desempeño lingüístico de los niños.

En el caso de la teoría Vitgostkiana, se asume que el lenguaje es ante todo una adquisición cultural y social y al contrario de la teoría de Piaget se dice que el proceso es desde la exterioridad hacia el lenguaje interior, lo cual quiere decir, que el lenguaje se convierte en la principal herramienta de expresión del pensamiento. Este proceso se hace de manera gradual empezando aproximadamente a los 3 años, edad en la cual los niños hacen una transición del habla externa al habla interna, que es el habla del niño a él mismo y se convierte en sus pensamientos. El habla que ocurre durante el Período de transición se conoce como habla egocéntrica. Entre más se hable al niño, más se convierten las ideas en una parte del él mismo sobre la que se puede actuar sin verbalización posterior.

Por otra parte, desde la teoría Piagetiana, el lenguaje se desarrolla a través de la adquisición de la función simbólica del niño y a partir de las representaciones y la formación de esquemas o imágenes mentales se produce su articulación con el desarrollo cognitivo. En este proceso los niños no sólo forman nociones y conceptos, sino la propia gramática para expresarlos. La teoría integracionista asume estas tres posturas para considerar que el desarrollo del lenguaje involucra lo biológico, lo cultural, lo social y lo cognitivo.

Para la teoría de Martínez el desarrollo del lenguaje, una vez adquirido el lenguaje escrito convencional en el medio escolar, prosigue por la adquisición, comprensión y expresión de un universo discursivo que es posible interpretar y producir en la relación entre el enunciado – enunciador - lo dicho o referido y los discursos ajenos. Sobre esta base, y siguiendo los aportes de la lingüística textual y la teoría de la enunciación de Batjin (1998), se propone el desarrollo discursivo entendido como una analítica de los discursos y de los textos como objetos de trabajo en la dimensión comunicativa. Así pues, esta dimensión incursiona en el mundo de los discursos para potenciar el desarrollo y la formación humana y en especial para aportar al éxito escolar. Por ello, se hace necesaria la puesta en escena de la comprensión y producción de diferentes tipos de textos que permitan al estudiante su apropiación y disfrute. Para llevar a cabo estos procesos de lectura y escritura se requiere el conocimiento de una gramática textual y discursiva que coloque al estudiante ante el desarrollo de las competencias discursivas, entre las cuales sobresalen las siguientes: textual, semántica, gramatical, pragmática, enciclopédica y poética.

En el modelo de desarrollo curricular por competencias, con enfoque de integración de TIC, a partir de los 13 años o del momento de adquisición de la lengua convencional escrita, se inicia el proceso de desarrollo en este campo, lo cual exige para la lectura el desarrollo de la lectura crítica, discursiva e interactiva.

Esta última es el proceso integrado de la analítica discursiva para comprender diferentes tipologías textuales y de igual manera producirlas. La lectura interactiva entiende los textos como totalidades / partes dentro de totalidades/ partes discursivas. Así pues de acuerdo con los tipos de textos se establecen *totalidades de comprensión* que van desde la interpretación de la microestructura, la macroestructura, la superestructura, el léxico y el contexto. La analítica interactiva consiste en comprender tanto lo que dice el texto, sus relaciones internas, las relaciones con otros saberes, con procesos políticos, culturales, económicos, la intencionalidad del texto, los interlocutores, los léxicos particulares, su organización, el tema y su uso social. Para comprender se requiere el desarrollo de los procesos de pensamiento, estrategias discursivas de lectura y el uso de diversas técnicas analíticas.

Para el desarrollo de la producción de textos también se requiere el conocimiento de la tipología textual, la gramática textual, la estructura textual y el manejo de técnicas de escritura orientadas por el lema de Borges “*escribir es borrar*”. En efecto, no es posible producir textos de alta calidad sino se realiza una depuración del escrito por primera vez. La producción textual, en el ámbito del modelo, parte de los procesos de imaginación y sentido de los jóvenes y adultos; pero se eleva hacia la constitución del plan de escritura. Es este plan la base para la cualificación de la escritura y es sobre él, que se orienta la producción textual.

También hacen parte de la dimensión comunicativa el lenguaje no verbal y el lenguaje extrasensorial. El primero se relaciona con las expresiones de los gestos, posturas corporales, formación corporal y es uno de los lenguajes más usados en la comunicación humana. Por lo regular esta comunicación ha estado alejada de la formación joven y adulta. Por el contrario, la Propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria asume que en la formación de esta dimensión, la comprensión del lenguaje corporal es de vital importancia para los procesos de desarrollo humano.

El lenguaje extrasensorial también ha sido excluido de la formación humana. Este se refiere a los procesos de comunicación que se realizan a través de sueños, comunicación a distancia y percepción extrasensorial. Este lenguaje es importante para el conocimiento de sí mismo y para el desarrollo de los potenciales de los estudiantes.

El modelo flexible de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria considera que la dimensión comunicativa facilita el conocimiento de los nodos, de la cultura, de la vida social y del mundo, es la base de las competencias científicas, comunicativas, del pensamiento matemático, ciudadanas y técnicas, toda vez que permite la construcción de significados múltiples; pero también facilita el conocimiento de sí mismo cuando se tiene conciencia que hay algo más allá del lenguaje, el no lenguaje, el no pensamiento, lo otro. Es esa posibilidad la que explora la pedagogía holística del lenguaje. Por ello, es muy importante elevar el dominio del lenguaje en los estudiantes, con el objeto de abrir las puertas al conocimiento del mundo, la ciencia, la vida y el sí mismo.

**Objetivo:** Desarrollar las competencias comunicativas, discursivas o significativas para posibilitar la comprensión y potenciación de la comunicación verbal, no verbal y extrasensorial.

**Destinatarios:** Estudiantes del modelo para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria.

### **Valor agregado**

- Capacitar a los docentes en la dimensión.

- Generar innovaciones pedagógicas y curriculares para el desarrollo del proceso comunicativo.
- Fomentar la actividad de análisis y producción de diversos tipos de textos.
- Estimular a los docentes para el cambio.

### Características por CLEI.

| COMUNICATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                             | Primero, segundo y tercero   |
| Edad  | 13 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de comunicación                          | Lenguaje verbal ( imagen, proposiciones, macro proposiciones y enunciados), no verbal y extrasensorial   |
| Procesos  | Simbolización, representación, oralidad, lectura convencional, producción de textos descriptivos, informativos, narrativos, lectura del lenguaje corporal, extrasensorial y meta comunicación. |
| Productos   | Comprensión y producción de textos descriptivos, informativos y narrativos.<br>Comprensión de lenguaje extrasensorial y corporal   |

Tabla 11: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 1.

- Poner el saber del docente a disposición de los estudiantes.
- Fomentar la promoción de la lectura de imágenes, de gestos y expresiones corporales.
- Fomentar la comprensión del lenguaje o de los discursos de las diferentes áreas de conocimiento.
- Fomentar la comprensión y uso del lenguaje extrasensorial.
- Adecuar el módulo para la dimensión.
- Participar en eventos competitivos.
- Realizar pruebas de competencias en cada CLEI.

| <b>COMUNICATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 2</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Grados   | Cuarto y quinto  |
| Edad   | 14 años o más  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de comunicación                                   | Lenguaje verbal (proposiciones, macro proposiciones, enunciados), no verbal y extrasensorial   |
| Procesos   | Oralidad, lectura y producción de textos informativos, narrativos y descriptivos. Lectura del lenguaje corporal, extrasensorial y meta comunicación. |
| Productos  | Comprensión y producción de textos informativos, narrativos, expositivos y descriptivos<br>Comprensión de lenguaje extrasensorial y corporal         |

*Tabla 12: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 2.*

| <b>COMUNICATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 3</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Grados   | Sexto y séptimo  |
| Edad   | 15 años o más  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de comunicación                                   | Lenguaje verbal (proposiciones, macro proposiciones, argumentos), no verbal y extrasensorial   |
| Procesos   | Oralidad, lectura y producción de textos expositivos, informativos, narrativos y descriptivos. Lectura del lenguaje corporal, extrasensorial y la meta comunicación. |
| Productos  | Comprensión y producción de textos informativos, narrativos, descriptivos y expositivos<br>Comprensión de lenguaje extrasensorial y corporal                         |

*Tabla 13: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 3.*

| <b>COMUNICATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Grados   | Octavo y Noveno  |
| Edad   | 16 años o más  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de comunicación                                   | Lenguaje verbal (proposiciones, macro proposiciones, argumentos, microteorías), no verbal y extrasensorial                                   |
| Procesos   | Oralidad, lectura y producción de textos expositivos y argumentativos. Lectura del lenguaje corporal, extrasensorial y la meta-comunicación. |
| Productos  | Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos<br>Comprensión de lenguaje extrasensorial y corporal                         |



Tabla 14: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 4.

| COMUNICATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 5 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados  | Décimo   |
| Edad  | 17 años o más.   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares.   |
| Instrumentos de comunicación                          | Lenguaje verbal (proposiciones, macro proposiciones, argumentos, microteorías), no verbal y extrasensorial.                                  |
| Procesos  | Oralidad, lectura y producción de textos expositivos y argumentativos. Lectura del lenguaje corporal, extrasensorial y la meta comunicación. |
| Productos   | Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos.<br>Comprensión de lenguaje extrasensorial y corporal.                       |

Tabla 15: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 5.

| COMUNICATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados  | Once   |
| Edad  | 18 años o más  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de comunicación                          | Lenguaje verbal (proposiciones, macro proposiciones, argumentos, microteorías), no verbal y extrasensorial.                                  |
| Procesos  | Oralidad, lectura y producción de textos expositivos y argumentativos. Lectura del lenguaje corporal, extrasensorial y la meta-comunicación. |
| Productos   | Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos.<br>Comprensión de lenguaje extrasensorial y corporal.                       |

Tabla 16: Características de la dimensión comunicativa para el CLEI 6.

## Indicadores

### Proceso de simbolización

- Comunica sus emociones y vivencias a través de lenguajes y medios gestuales, verbales, gráficos, plásticos.

- Utiliza diferentes sistemas de simbolización para expresar su pensamiento.
- Representa a través de gráficos o por medio del código de escritura situaciones que le han sido narradas o leídas.

### **Proceso de comunicación oral (Lengua materna y extranjera)**

- Comprende textos orales sencillos de diferentes contextos tales como descripciones, narraciones, exposiciones, informaciones y argumentaciones.
- Formula y responde preguntas según sus necesidades y posibilidades de comunicación.
- Hace conjeturas previas a la comprensión de textos y de otras situaciones.
- Incorpora nuevas palabras a su vocabulario y entiende su significado.
- Desarrolla formas no convencionales de lectura y escritura y demuestra interés por ellas.
- Participa en diálogos y otras interacciones asumiendo e intercambiando diferentes roles.
- Utiliza el lenguaje oral para establecer diferentes relaciones con los demás.
- Manifiesta intencionalidad comunicativa en la interacción con sus iguales, padres, maestros, amigos y personas que no le son familiares.

- Maneja y respeta tópicos conversacionales.
- Reconoce por nombre y funcionalidad vocabulario en diferentes categorías.
- Responde a órdenes verbales con y sin objeto presentes.
- Inicia y mantiene una conversación de manera espontánea.
- Observa coherencia y cohesión semántica en su expresión, aun cuando presente fallas articulatorias.
- Explica el porqué de algo, cómo lo hace y qué utilizó para llevarse a cabo.

### **Proceso de lectura (Lengua materna y extranjera)**

- Disfruta con diversas lecturas y se apropia de ellas como herramientas para la expresión.
- Comprende textos de carácter informativo, narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.
- Utiliza diferentes estrategias y artefactos tecnológicos para la comprensión de textos.
- Expresa el desarrollo de diferentes procesos de pensamiento en la comprensión de lectura.
- Toma conciencia de su proceso de lectura.

### **Proceso de producción de textos (Lengua materna y extranjera)**

- Produce textos de carácter informativo, narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.
- Utiliza diferentes estrategias y artefactos tecnológicos para la producción textual.
- Expresa el desarrollo de diferentes procesos de pensamiento en la producción textual.
- Toma conciencia de su proceso de producción textual.

### **Proceso de comunicación corporal**

- Discrimina, comprende e interpreta señas y gestos naturales asociadas al lenguaje corporal.
- Comprende e interpreta actitudes personales en los otros, que implican la lectura de lenguaje corporal.
- Utiliza diferentes gestos para comunicar sus sentimientos, emociones, sensaciones, pensamientos y necesidades.

### **Proceso de comunicación extrasensorial.**

- Indaga acerca de la significación de la información extrasensorial.
- Comprende diferentes símbolos, señales o percepción extrasensorial.

- Utiliza diferentes canales extrasensoriales para comunicarse con otras personas.

### 5.1.2.3 Dimensión corporal

En el modelo flexible de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria se entiende la dimensión corporal como aquella que se desarrolla alrededor de la experiencia corporal que *“se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo, dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condiciones el desarrollo de competencias para su apropiación, aplicación y transformación”*<sup>17</sup>. Aunque se comparte esta visión de lo corporal, la pedagogía de la acción solidaria insiste en la conexión mente-cuerpo. El cuerpo ha sido fragmentado por la sociedad normalizadora y la pedagogía de la acción solidaria hace suya la perspectiva de considerar al cuerpo como un campo energético, no sólo compuesto de sistemas, sino como una complejidad integrada. Por ello el cuerpo, a decir de Alexander Lowen, posee la historia de la persona y de la especie. El cuerpo es lo apreciable, lo que nos distingue como especie, lo que nos facilita la vida porque es vida en sí mismo. Los pensadores de la complejidad como Maturana y Varela, desde la biología, consideran que lo que distingue la vida es el patrón de organización o autopoiesis, la estructura y los procesos vitales o la mente. Para estos investigadores la conexión mente- cuerpo se realiza por medio de los procesos vitales. Para la pedagogía de la acción solidaria esto es muy importante ya que trasciende la fragmentación heredada desde el cristianismo y el cartesianismo.

De lo anterior se desprende que el aprendizaje involucra al cuerpo, como había

---

<sup>17</sup> MEN. Indicadores. Santa fe de Bogotá: magisterio. P.41, 1998.

sido planteado por los pedagogos en el siglo XIX, en especial Steiner. Al asumir el aprendizaje corporal se requiere resignificar el cuerpo como una totalidad/parte y como la posibilidad de conexión con la tierra y como un escenario de la conciencia del estudiante. Para Yus (2001), el equilibrio cuerpo mente es uno de los aspectos centrales de la educación de la acción solidaria y por ello plantea que:

El concepto de equilibrio o la habilidad de mantener las diferentes energías y cualidades en la proporción correcta subraya todos los aspectos de la educación. Esta “educación del equilibrio” trata de asistir a los estudiantes para su auto desarrollo con la integración cuerpo-mente-alma. Desde esta visión, el desarrollo intelectual guarda relación apropiada con su desarrollo social, emocional, físico y espiritual. La educación de la acción solidaria ve a la mente como algo conectado e interrelacionado, abogando por un equilibrio entre cognición y la emoción, y más específicamente entre el uso de la razón/ lógica científica y la intuición/pensamiento narrativo.<sup>18</sup>

Para la pedagogía de la acción solidaria el desarrollo corporal involucra al desarrollo motor, emocional y sexual. Las investigaciones en estos campos han sido llevadas a cabo por diferentes investigadores como Bryant J. (2001), Piaget (1987), Wallón (1979), Lewin, Gardner (2005), en cuanto al desarrollo motriz y muchos más. Por ello, la dimensión corporal en el ámbito educativo y de formación no es sólo el desarrollo motor.

Por lo anterior, la dimensión corporal involucra diferentes procesos como los de formación de desarrollo físico y motriz, las habilidades prácticas, la experiencia corporal, la experiencia lúdica erótica, la inteligencia corporal cinestésica y la inteligencia espacial de Gardner.

---

18 YUS, Ramos Rafael. Educación Integral. Bilbao: Desclée. Volumen I, Tomo 1. P.134, 2001.

Los procesos de desarrollo físico y motriz son aquellos *“regidos por las leyes de crecimiento y maduración, determinados por la naturaleza y susceptibles en aspectos particulares de aprendizaje y perfeccionamiento e influenciados por el ambiente”* (MEN,1998:44). Entre estos procesos se involucra la maduración física, el desarrollo de capacidades y cualidades coordinativas, la percepción del movimiento, el dominio de habilidades motoras básicas. Estos procesos parten de estructuras morfológicas y orgánicas y se manifiestan en las competencias motrices determinadas por factores energéticos funcionales. Entre estas últimas, se encuentra la físico motriz, la socio motriz y la perceptivo motriz que son objeto de intervención pedagógica.

**Las habilidades prácticas** *“comprende el conjunto de procesos propios de la acción motriz, que conforman el hacer y el saber hacer. Integran las potencialidades de la persona con la realización de la tarea y ponen en unidad la naturaleza y las capacidades, con las necesidades y exigencias sociales”* (MEN, 1998: 45). Estas se desarrollan desde el proceso sensorio motriz, la adquisición, afirmación y dominio de las formas básicas de movimiento, combinaciones, aplicaciones y producción de movimiento que implica un desarrollo cualitativo relacionado con la experiencia personal.

**La experiencia corporal** *“en su sentido amplio, comprende todas las acciones corporales aprendidas y no aprendidas las cuales se desarrollan conforme a los procesos de relación del hombre en sus distintas dimensiones”* (MEN, 1998: 45). Esta experiencia se constituye de acuerdo con las culturas y las situaciones vitales que permiten los aprendizajes sociales influenciados o no por la educación de nuestros estudiantes, e incluye las significaciones que las personas jóvenes y adultos construyen en cuanto a sus hábitos corporales, el uso social del cuerpo, las técnicas del cuerpo, las concepciones éticas y estéticas y la sensorialidad relacionados con las percepciones de la corporalidad incluyendo la fantasía, la imaginación y lo extrasensorial. En este sentido, la experiencia es tanto personal,

social, simbólica y transpersonal. De hecho las investigaciones de la psicología transpersonal Wilber (2000) han documentado como la experiencia corporal involucra información prenatal y filogenético o de la especie humana. Igual lo confirman las investigaciones de Sheldrake (1994) al descubrir el campo de resonancia morfogenética del cuerpo humano. Estos adelantos nos informan que muchas experiencias corporales están en relación con la información de la especie humana y se llevan a cabo por procesos de resonancia entre los miembros de la especie. En la educación, la pedagogía de la acción solidaria, asume estas experiencias de nuestros estudiantes como procesos posibilitadores de diferentes aprendizajes vitales. En este campo, trasciende la visión reduccionista de considerar lo corporal solamente como lo motor.

**La experiencia lúdica erótica**, aparece para la pedagogía de la acción solidaria como la posibilidad para formar al hombre ludens y sensus. Se entiende que lo lúdico permite la relación entre lo biológico y la cultura y *“comprende procesos de carácter recreativo del hombre y su ambiente, en donde el juego aparece como elemento de la cultura y dispositivo culturizante, es decir, a partir de él se expresa y re-crea una cultura”* (MEN, 1998: 45). Entre los principales procesos de esta experiencia se encuentren el juego, la representación, la regla, la simbolización, la relación consigo mismo y con los otros.

El erotismo se refiere a la manifestación sensual del cuerpo que está signado por significaciones corporales y fluidos de la energía sexual masculina y femenina que permiten la interacción, el encuentro y las experiencias eróticas y sensuales entre los seres humanos. Como tal posibilita uno de los aprendizajes más importantes para el desarrollo corporal, la armonía, la estabilidad, el equilibrio, el placer y la felicidad de nuestros estudiantes. Entre los procesos de esta experiencia se encuentran la observación, la percepción, la sensibilidad kinestésica, las expresiones sensoriales y las prácticas sexuales y eróticas entre otras.



De acuerdo con Howard (1983), **la inteligencia corporal cenestésica** es la capacidad de usar todo el cuerpo para resolver problemas, realizar actividades, expresar ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

Se aprecia en nuestros jóvenes y adultos que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y / o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos, además en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos.

De igual manera, la inteligencia espacial es la capacidad para formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos, o los decoradores.

La propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria asume la formación de la dimensión corporal como uno de los desafíos más importantes que tiene la educación en el siglo XXI y a través de diferentes prácticas discursivas y técnicas corporales, se propone ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de una formación integral en el ámbito corporal. Entre estas técnicas además de las llevadas a cabo en el área de educación física se encuentra la relajación, la concentración, la danza, el psicodrama, el juego de roles, las dramatizaciones, los masajes, la gimnasia, los desbloques corporales y la meditación. De igual manera, la formación en hábitos saludables de

alimentación, cuidado del cuerpo, prevención de enfermedades, comprensión del lenguaje corporal y expansión de la inteligencia espacial.

Desde esta óptica los procesos básicos de la dimensión corporal son la formación y desarrollo físico motriz, la habilidad práxica, la experiencia corporal, la experiencia lúdica, la inteligencia corporal-Kinestésica, la inteligencia espacial. Las competencias son la físico motriz, la socio-cultural motriz y la perceptivo motriz.

**Objetivo:** Desarrollar las competencias corporales para adquirir una cultura física que les permita el cuidado y disfrute de su corporalidad.

**Destinatarios:** Estudiantes de la propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria

**Valor agregado:**

- Fomentar innovaciones pedagógicas y curriculares para facilitar el entendimiento del proceso del desarrollo físico, sexual y emocional.
- Diseñar y aplicar estrategias para facilitar el entendimiento del proceso de desarrollo físico, sexual y emocional.
- Motivar la formación en la dimensión corporal.
- Propiciar en el estudiante el interés por el proceso del desarrollo corporal.
- Fomentar el diálogo profesor – estudiante mediante vivencias, inquietudes, interrogantes y problematización de la dimensión corporal.
- Fomentar la autonomía personal.

- Fomentar la disciplina frente al proceso de desarrollo corporal.
- Formar a los maestros y maestras en el dominio del desarrollo corporal.
- Adecuar el modulo para el desarrollo de la dimensión corporal.

### Características por CLEI.

| CORPORAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                         | Primero, segundo y tercero   |
| Edad  | 13 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo corporal               | Habilidades físicas, cualidades físicas, coordinación física, ubicación, conciencia corporal, simbolización del goce, sensibilidad, imagen corporal  |
| Procesos  | De formación y desarrollo físico y motriz, habilidades práxicas, experiencia corporal, experiencia lúdico erótica, experiencia corporal cinestésica y espacial   |
| Productos   | Dominio de las capacidades físico motrices: correr, saltar, lanzar y capturar y escalar, resistencia, velocidad, agilidad, fuerza y elasticidad.<br>Capacidades socio-motrices: comunicación, interacción y respeto a las reglas<br>Capacidades perceptivo-motrices: lateralidad, ubicación espacio temporal.<br>Experiencia lúdica erótica: disfrute con el juego, ritmo, armonía en los movimientos, expresión emocional.<br>Inteligencia cinestésico- corporal: resolución de problemas motrices<br>Inteligencia corporal y espacial: resolución de problemas espaciales. |

Tabla 17: Características de la dimensión corporal para el CLEI 1.

| CORPORAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
| Grados de correspondencia                         | Tercero, Cuarto y quinto  |
| Edad  | 14 o más años   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo corporal               | Habilidades físicas, cualidades físicas, coordinación física, ubicación, conciencia corporal, simbolización del goce, sensibilidad, imagen corporal |

| <b>CORPORAL<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 2</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Procesos   | De formación y desarrollo físico y motriz, habilidades prácticas, experiencia corporal, experiencia lúdico erótica, experiencia corporal cinestésica y espacial  |
| Productos  | <p>Dominio de las capacidades físico motrices: resistencia, velocidad, agilidad, fuerza y elasticidad.</p> <p>Capacidades socio-motrices: comunicación, interacción y respeto a las reglas</p> <p>Capacidades perceptivo-motrices: ubicación espacio temporal.</p> <p>Experiencia lúdico erótica: disfrute con los juegos predeportivos, el ritmo, la armonía en los movimientos, expresión emocional.</p> <p>Inteligencia cinestésico - corporal: resolución de problemas motrices</p> <p>Inteligencia corporal y espacial: resolución de problemas espaciales.</p> |

Tabla 18: Características de la dimensión corporal para el CLEI 2.

| <b>CORPORAL<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 3</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| Grados de correspondencia                                  | Sexto y séptimo   |
| Edad   | 15 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo corporal                        | Habilidades físicas, cualidades físicas, coordinación física, ubicación, conciencia corporal, simbolización del goce, sensibilidad, imagen corporal   |
| Procesos   | De formación y desarrollo físico y motriz, habilidades prácticas, experiencia corporal, experiencia lúdico erótica, experiencia corporal cinestésica y espacial   |
| Productos  | <p>Dominio de las capacidades físico motrices: resistencia, velocidad, agilidad, fuerza y elasticidad.</p> <p>Capacidades socio-motrices: comunicación, interacción y respeto a las reglas</p> <p>Capacidades perceptivo-motrices: ubicación espacio temporal.</p> <p>Experiencia lúdico erótica: disfrute con los juegos predeportivos, el ritmo, la armonía en los movimientos, expresión emocional.</p> <p>Inteligencia cinestésico- corporal: resolución de problemas motrices</p> <p>Inteligencia corporal y espacial: resolución de problemas espaciales.</p> |

Tabla 19: Características de la dimensión corporal para el CLEI 3.

| <b>CORPORAL<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| Grados de correspondencia                                  | Octavo y Noveno   |
| Edad   | 16 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de corporalidad                               | Habilidades físicas, cualidades físicas, coordinación física, ubicación, conciencia corporal, simbolización del goce, sensibilidad, imagen corporal   |
| Procesos   | De formación y desarrollo físico y motriz, habilidades prácticas, experiencia corporal, experiencia lúdico erótica, experiencia corporal cinestésica y espacial   |
| Productos  | Dominio de las capacidades físico motrices: resistencia, velocidad, agilidad, fuerza y elasticidad.<br>Capacidades socio-motrices: comunicación, interacción y respeto a las reglas<br>Capacidades perceptivo-motrices: lateralidad, ubicación espacio temporal.<br>Experiencia lúdica erótica: disfrute con el deporte, manejo de técnicas de mantenimiento corporal.<br>Inteligencia cinestésico- corporal: resolución de problemas motrices<br>Inteligencia corporal y espacial: resolución de problemas espaciales. |

*Tabla 20: Características de la dimensión corporal para el CLEI 4.*

| <b>CORPORAL<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 5</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| Grados de correspondencia                                  | Décimo  |
| Edad   | 17 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de corporalidad                               | Habilidades físicas, cualidades físicas, coordinación física, ubicación, conciencia corporal, simbolización del goce, sensibilidad, imagen corporal   |
| Procesos   | De formación y desarrollo físico y motriz, habilidades prácticas, experiencia corporal, experiencia lúdico erótica, experiencia corporal cinestésica y espacial   |
| Productos  | Dominio de las capacidades físico motrices: resistencia, velocidad, agilidad, fuerza y elasticidad.<br>Capacidades socio-motrices: comunicación, interacción y respeto a las reglas<br>Capacidades perceptivo-motrices: lateralidad, ubicación espacio temporal.<br>Experiencia lúdica erótica: disfrute con el deporte, manejo de técnicas de mantenimiento corporal.<br>Inteligencia cinestésico- corporal: resolución de problemas motrices<br>Inteligencia corporal y espacial: resolución de problemas espaciales. |

Tabla 21: Características de la dimensión corporal para el CLEI 5.

| CORPORAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
| Grados de correspondencia                         | Once  |
| Edad  | 18 o más años   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de corporalidad                      | Habilidades físicas, cualidades físicas, coordinación física, ubicación, conciencia corporal, simbolización del goce, sensibilidad, imagen corporal   |
| Procesos  | De formación y desarrollo físico y motriz, habilidades prácticas, experiencia corporal, experiencia lúdico erótica, experiencia corporal cinestésica y espacial   |
| Productos   | Dominio de las capacidades físico motrices: resistencia, velocidad, agilidad, fuerza y elasticidad.<br>Capacidades socio-motrices: comunicación, interacción y respeto a las reglas.<br>Capacidades perceptivo-motrices: lateralidad, ubicación espacio temporal.<br>Experiencia lúdica erótica: disfrute con el deporte, manejo de técnicas de mantenimiento corporal.<br>Inteligencia cinestésico- corporal: resolución de problemas motrices.<br>Inteligencia corporal y espacial: resolución de problemas espaciales. |

Tabla 22: Características de la dimensión corporal para el CLEI 6.

### Indicadores

- Reconoce el esquema corporal.
- Manifiesta cuidado por sus pertenencias.
- Manifiesta velocidad de ejecución en las actividades de autocuidado.
- Manifiesta independencia en actividades de la vida diaria.
- Manifiesta independencia en desplazamiento dentro del hogar, en lugares que le son familiares, aprendizaje de nuevos desplazamientos,

independencia en transporte público.

- Manifiesta independencia en el manejo del dinero, reconocimiento del dinero en cuanto que es el medio para llevar a efecto relaciones de compraventa sencillas.
- Realiza actividades que implican coordinación viso-motora.
- Manifiesta desarrollo de Motricidad fina: agarres, coordinación visomotora, agilidad, precisión, continuidad, armonía, manejo de fuerza y resistencia, disociación de segmentos corporales, realización de movimientos alternos, de actividades que exijan el uso de las dos manos, rendimiento en la ejecución de sus tareas, coordinación bimanual.
- Discrimina pesos (pesado – liviano) y texturas (ásperas – suave).
- Manifiesta desarrollo de motricidad gruesa: marcha, salto, carrera, equilibrio estático, hábitos posturales, realización de actividades rítmicas.
- Mantiene posiciones: de pie, sentado, de rodillas, ajustes posturales.
- Realiza freno inhibitorio, capacidad de reacción.
- Discrimina síntomas de enfermedad, realizando acciones para solucionar problemas en dicho nivel.
- Manifiesta lateralidad consolidada.
- Desarrolla acciones que favorecen la prevención y evitación de accidentes.

- Integra las categorías de calidad y eficiencia del movimiento a los fundamentos de las destrezas deportivas y a manifestaciones estéticas y culturales.
- Realiza juegos deportivos.
- Resuelve problemas motrices.
- Resuelve problemas espaciales.
- Se orienta en el espacio y ubica diferentes objetos relacionándolos entre sí y consigo mismo. Aplica esa orientación a situaciones de la vida diaria.
- Comprende la simbología corporal expresada por los medios de comunicación y diversos grupos sociales.
- Aplica a su comunidad los conocimientos de recreación, deportes, uso del tiempo libre y salud.
- Disfruta de las diferentes actividades recreativas y expresa su creatividad a través del juego.
- Tiene conciencia de su desarrollo erótico.
- Expresa su erotismo en diversas manifestaciones motrices.



#### **5.1.2.4 Dimensión social, ética y valorativa**

Para la comprensión de la dimensión ética la propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria se basa en las teorías de evolutivas cognitivas de Piaget (1948,1969), Kohlberg (1963,1972) y Gilligan (1982). La presentación de este enfoque está basado en el estudio de José Rubio Carracedo “la psicología moral”, publicado por Victoria Camps en la historia de la ética tomo III (1989). Las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo del juicio moral en los niños y jóvenes y adultos lo llevó a concluir que éste se desarrolla en dos grandes etapas: la heterónoma y la autónoma; además, encontró que existen dos grandes moralidades, la forzada o conducta obligada por las reglas y la autoridad y la moralidad de cooperación que es la conducta regulada por el respeto y el consentimiento mutuo. De igual manera, encontró dos grandes tipos de juicios en cada una de esas etapas: los objetivos o basados únicamente en las consecuencias de las travesuras o mal comportamiento y los subjetivos que toman en cuenta la intención de los motivos y dos conceptos de justicia o de castigo: el expiatorio y el de reciprocidad.

#### **La heteronomía moral**

El estudio de las actitudes de los niños hacia las reglas de juego le permite a Piaget plantear que en las primeras etapas del desarrollo moral los niños son restringidos por las reglas del juego a las que consideran inviolables y reflejan la autoridad de los padres. Se convierten en un orden dado de existencia, al igual que sus padres, y deben ser obedecidas sin cuestionarlas, sin embargo, en muchos casos las actitudes de los niños no coinciden con su vida real. De todas formas, para la formación moral esta teoría nos permite comprender que para los niños que ingresan al preescolar de muy temprana edad la figura de autoridad son los padres, las jardineras, las niñeras. Por ello, estas personas y los juegos pueden facilitar la formación de la moralidad infantil, si se tiene conciencia de su

rol de autoridad y de la importancia que tienen las reglas dadas e inviolables. En muchas ocasiones padres o educadores creen que dar o imponer la regla es un acto que está en contra de la autonomía moral del niño. El aporte Piagetiano es que los niños para ser autónomos requieren de la heteronomía. En este tipo de moralidad los juicios o motivos se basan fundamentalmente en la consecuencia que tiene el mal comportamiento o la violación de las reglas establecidas, en especial, los castigos que acarrearán. A estos juicios se les llama objetivos porque su motivación es externa. En este tipo de moralidad el castigo resulta de la trasgresión de las normas impuestas externamente por la autoridad y Piaget lo llama castigo expiatorio.

### **La autonomía moral**

Los niños, jóvenes y adultos en la interacción social con pares también aprenden la moralidad de cooperación, lo cual significa entender que las reglas no son absolutas sino que pueden ser cambiadas por consenso social; estas dejan de ser externas y establecidas por otros para considerarlas creaciones sociales a las que se llega por libre decisión y mutuo acuerdo. A esta moralidad es la que llama Piaget autónoma y se observa a través de los juegos o de otras actividades sociales de los jóvenes y adultos. En esta moralidad los motivos o razones de los juicios ya no son externos sino internos, subjetivos, porque se basan en la intención del grupo social. La justicia opera con el castigo autoimpuesto, que se da cuando el individuo, en violación de su propia conciencia, se niega relaciones normales sociales y se aísla del grupo por sus propias acciones. Piaget llamó a este castigo de reciprocidad que acompaña la cooperación y considera que se configura **una ética de respeto mutuo, del bien en oposición al deber, que lleva a mejorar las relaciones sociales básicas para cualquier concepto de equidad y reciprocidad real**. El paso a este tipo de juicios se debe al aumento del desarrollo del pensamiento preoperacional al operacional concreto y al formal, es decir, que el juicio moral mantiene una relación con el desarrollo cognitivo que

le permite avanzar de la heteronomía a la autonomía.

La transición de la heteronomía a la autonomía está mediada por la internalización de las reglas aceptadas por el yo y Piaget muestra que esto sucede en una relación recíproca y de mutuo respeto cuando las personas empiezan a sentir, desde su interior, el deseo de tratar a los demás como desearían ser tratados; este paso permite también, o está en relación con el paso del pensamiento nocional al conceptual.

Esta concepción es muy importante para la formación ética, en el marco de una propuesta de inclusión y de respeto a la diversidad, porque permite comprender que los jóvenes y adultos diferentes pueden constituir su autonomía moral en la medida en que desde su interior emerge el deseo de tratar al diferente como desearían ser tratados ellos mismos. Lo cual nos lleva a plantear que los juicios de discriminación, racismo, exclusión, estereotipos, etc...expresan una moralidad heterónoma y conspiran contra la autonomía moral de las personas.

En consecuencia, la formación de la autonomía moral implica que se promueve una cultura de las relaciones recíprocas y del respeto mutuo. Por ello, Piaget va a estar de acuerdo con Durkheim en considerar que la única fuente de la moralidad es la sociedad. Es decir, que la moralidad consiste en un sistema de reglas pero necesita de un ambiente social para llevarse a cabo, por eso dice “sea que los juicios morales sean heterónomos o autónomos aceptados bajo presión o elaborados en libertad, esta moralidad es social, y desde esta perspectiva, sin lugar a dudas Durkheim tenía razón” (Piaget, 1948: 344). Esto significa que el racismo es social y la escuela como una institución social tiene la posibilidad de crear una ética de la reciprocidad.

Por su parte, Kohlberg y Gilligan, consideran que el desarrollo del juicio moral atraviesa por tres grandes niveles cada uno de los cuales contiene dos estadios:

## **Nivel I: La moralidad preconvencional (2-5 años)**

**Estadio 0.** lo bueno es lo que yo quiero y puedo y se asocia con la etapa del pensamiento intuitivo y simbólico (2-3 años).

### **Estadio 1. Estadio de castigo y obediencia**

Lo correcto es la obediencia literal a las reglas y a la autoridad evitando el castigo y no causando daño físico a personas y propiedades. Las razones para hacer lo correcto son evitar el castigo y el poder superior de las figuras de autoridad. En este estadio se adopta un punto de vista egocéntrico, es decir, no se toman en cuenta los intereses de los demás, ni se reconoce que difiere de los suyos; tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones se juzgan en términos de consecuencias físicas, más que en términos de intereses de los demás. La perspectiva de la autoridad se confunde con la propia. La interacción con otros es autoritaria, se relaciona con el pensamiento operacional concreto sub-etapa de clasificación categorial, el modelo de comportamiento es particular, la motivación se caracteriza por la lealtad con respecto a las personas y se orienta hacia la recompensa/castigo. La idea de justicia es complementaria al mando y a la obediencia.

### **Estadio 2. Estadio de designio e intercambio individual e instrumental**

Lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros, y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto, es seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para alguien, es satisfacer los propios intereses y necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo. También es correcto lo que es imparcial, lo que es un intercambio igual, un trato, un convenio. La razón para hacer lo correcto es servir a los propios intereses y necesidades en un

mundo en el que uno debe reconocer que los demás tienen sus intereses. En este estadio se adopta una perspectiva individualista concreta. La persona separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de la autoridad y de los demás. Es consciente de que hay distintos intereses y entran en conflicto, por lo tanto, lo correcto es relativo al interés individual. La persona íntegra o relaciona los intereses en conflicto mediante el intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para los otros y la buena voluntad de los otros. Se correlaciona con el pensamiento operacional concreto sube-tapa operaciones reversibles.

Para Gilligan quien fue colaboradora de Kohlberg y realizó su investigación desde una perspectiva de género, encontró que las niñas en el nivel de moralidad preconventional su preocupación es dirigida hacia el yo y la supervivencia de los demás.

## **Nivel II: La moralidad convencional (7- 10 AÑOS)**

### **Estadio 3. Estadio de expectativas, relaciones y conformidad mutua interpersonales**

En este estadio lo correcto consiste en asumir una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos, guardando lealtad y confianza por los compañeros, y estando dispuesto a seguir las reglas y las expectativas, es vivir conforme a lo que esperan de él sus allegados, o conforme a lo se espera cumplir según los roles de hijo, hija, amigo, compañero, estudiante, etc. Ser bueno es importante e implica tener motivaciones aceptables, significa conservar las relaciones mutuas y mostrar gratitud. Las razones para hacer lo correcto son la necesidad de ser buenos a los propios ojos y a los de los demás, y porque si se pone en el lugar del otro desearía buen comportamiento de parte de sí mismo. En este estadio se adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás. Se

pone en los zapatos de los demás. Es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos y de las expectativas que tienen primacía sobre los intereses individuales. Todavía no se tiene en cuenta una perspectiva sistemática generalizada. Se relaciona con el pensamiento formal sub-etapa del inverso del recíproco. La interacción es funcional, la perspectiva es de observador y participante, el modelo de comportamiento es el generalizado socialmente de acuerdo con la función social, la autoridad interiorizada es supraindividual y por ello hay que ser leales, la motivación se orienta por el deber vs la inclinación y es el grupo primario el que orienta la perspectiva social conforme los roles y funciones.

#### **Estadio 4. Estadio de mantenimiento del sistema social y de conciencia**

Lo correcto consiste en cumplir el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social, y apoyando el bienestar de la sociedad o del grupo, es cumplir las obligaciones actuales que uno ha aceptado. Las leyes han de mantenerse, excepto en los casos extremos que entren en conflicto con otros derechos y deberes sociales vigentes. También es bueno lo que contribuye a la sociedad o al colegio. Las razones para hacer lo correcto son el sostener la institución funcionando como un todo, el autorespeto o conciencia de cumplir las propias obligaciones definidas, o las consecuencias: ¿Qué pasaría si todos lo hicieran? La perspectiva social se basa en diferenciar el punto de vista del sistema social de los acuerdos o motivaciones interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas. Él o ella consideran las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema. Se relaciona con el pensamiento formal, sub-etapa 2. Por tanto, la expectativa del comportamiento se da desde el sistema, la autoridad interiorizada es impersonal, representa la voluntad colectiva, legitimada y la justicia se da conforme con el sistema de normas existente.

Para Gilligan, las niñas se preocupan por ser responsables y por el cuidado de los demás.

### **Nivel III: Transicional (10-13)**

Este nivel es postconvencional, pero no de principios. La elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como “deber” y lo “moralmente correcto”. La perspectiva social es la de un individuo que se sitúa fuera de la sociedad y se considera como un sujeto que toma sus propias decisiones sin un compromiso social o contrato con la sociedad. Se pueden tomar decisiones y elegir obligaciones que están definidas por sociedades o grupos sociales particulares, pero no tiene principios para tal elección.

### **Nivel IV: Postconvencional y de principios (14 años en adelante)**

#### **Estadio 5. Estadio de derechos prioritarios y contrato social o utilidad**

En este estadio, donde se ubican nuestros estudiantes, lo correcto consiste en sostener los derechos, valores y contratos sociales básicos de una sociedad, aun cuando entren en conflicto con las reglas concretas y leyes del grupo, es ser consciente que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, que muchos valores y reglas son relativos al propio grupo, que la relatividad debe mantenerse; pero que algunas reglas y valores como la vida y la libertad, deben mantenerse en toda sociedad, sin considerar las opiniones de grupos o relatividades. Las razones para hacer lo correcto se basan en el sentimiento de que uno está obligado a obedecer la ley porque uno ha hecho un contrato social de procurar y mantener mediante leyes el bien de todos y proteger sus propios derechos y los derechos de los demás. Las leyes se basan el cálculo de utilidad para todos. La perspectiva social es de prioridad a la sociedad: la de un individuo racional, consciente de

valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. La persona integra las perspectivas mediante contratos, compromisos sociales, imparcialidad objetiva y debido proceso. Él o ella considera el punto de vista moral y legal y reconoce que entran en conflicto, y son difíciles de integrarlos. Se relaciona con el pensamiento formal, **sub-etapa 3**. La interacción predominante es discursiva, la perspectiva es la integración hablante-mundo, el comportamiento se basa en la comprobación de normas, la autoridad se conflictúa entre una autoridad de validez ideal y una de validez social, la motivación se orienta por la heteronomía vs. autonomía y la justicia se orienta por los principios.

### **Estadio 6. Estadio de principios éticos universales**

Lo correcto se guía por principios éticos universales. Las leyes o acuerdos particulares son valiosos porque se establecen sobre estos principios. Cuando las leyes violan estos principios se actúa de acuerdo a los principios y no de acuerdo a las leyes. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. No son valores que se reconocen, son principios para tomar decisiones particulares. La razón para hacer lo correcto es que, en cuanto personal racional, uno ha visto la validez de los principios y se compromete con ellos. La perspectiva social se basa en el punto de vista moral del cual se derivan los ordenamientos sociales; la moralidad o premisa moral básica es el respeto por las demás personas como fines y no como medios. Se relaciona con el pensamiento formal sub-etapa 3, la interacción es discursiva, el comportamiento se orienta por la comprobación de los principios y la justicia se orienta a la fundamentación de las normas basada en principios universales.

Para Gilligan, en este nivel la mujer se preocupa por el yo y los demás como seres interdependientes.



Por otra parte, la teoría psicoanalítica de Eric Erikson, también se introduce como una alternativa a la explicación conductista del comportamiento humano. A diferencia de Freud, cuyo énfasis era individual, Erikson se va a preocupar por una teoría psicosocial. El desarrollo humano es visto ahora en ocho etapas y en cada una de ellas el ser humano se enfrenta a resolver un conflicto psicosocial. Si la persona resuelve el conflicto, entonces la personalidad adquiere una característica positiva y si el conflicto no se resuelve o se hace de manera insatisfactoria se produce un daño en el yo al incorporar cualidades negativas. La tarea del colegio es ayudar a los estudiantes a adquirir una personalidad positiva a medida que va pasando de una etapa a otra. Las etapas son las siguientes:

**Confianza vs. desconfianza (0 a 1 año)**, los niños aprenden que pueden confiar en los adultos porque los cuidan, los protegen, les dan alimento, amor y cariño; si estas necesidades no son resueltas desarrollan desconfianza.

**Autonomía vs. vergüenza y duda (1 a 2 años)**, los niños adquieren control sobre los esfínteres y realizan actividades relativamente independientes como comer o jugar, si las personas que los cuidan restringen en exceso, se crea en ellos un sentido de vergüenza y duda.

**Iniciativa vs. culpa (3 a 5 años)**, los niños presentan alta curiosidad por experimentar cosas nuevas y asumen responsabilidades para iniciar y realizar planes, si los adultos no aceptan la iniciativa del niño, lo llevan a sentir culpa.

**Industria vs. inferioridad (6 a 11 años)**, los niños aprenden a cumplir diversas demandas del hogar, la escuela y los grupos sociales y desarrollan un sentimiento de valía en la interacción con los otros o pueden llegar a sentirse inferiores.

**Identidad vs. confusión de roles (13 años.....)**, los jóvenes y adultos desarrollan un fuerte sentido de ellos mismos o quedan confundidos acerca de su

identidad y de su papel en la vida.

La pedagogía de la acción solidaria considera que la formación social, ética y axiológica es uno de los pilares fundamentales en la constitución de sujetos autónomos. La autonomía requiere de diversas prácticas que lleven al estudiante, a los maestros y directivos al conocimiento de sí mismos. La formación en estas dimensiones es de responsabilidad de todos y, en especial, implica la constitución de una conciencia social y ética del respeto a la diversidad personal, social, cultural, étnica y de género. Esta constitución ético social se convierte en una práctica cotidiana mediante diversas actividades que involucran el autoreconocimiento de pensamientos, emociones, actitudes y expresiones discriminatorias, la puesta en reflexión y corrección de estas expresiones, valores, actitudes y la promoción de las nuevas expresiones de respeto y convivencia en la diversidad.

Constituir este ambiente de formación es el paso más importante que la propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria realiza para la formación de los estudiantes en su proceso de autonomía moral y en la constitución de subjetividades para una sociedad global, multicultural y diversa. En este sentido la felicidad se constituye en un fin ético que está acorde con el desarrollo social y la moral preconvencional, convencional y postconvencional. Se trata de comprender que éstas son posibles en el propio desarrollo moral y, por lo tanto, tiene diferentes expresiones: la felicidad preconvencional está constituida por la obediencia, la convencional, por el cumplimiento de las normas sociales y la postconvencional, por la constitución de principios universales que guían la acción moral basada en los derechos humanos personales, sociales, culturales y ecológicos.

Para la pedagogía de la acción solidaria la formación en estas dimensiones, no solo involucra el juicio moral sino que hacen parte de ella la formación en valores,

los comportamientos y el carácter moral. Los primeros, se orientan hacia la adquisición de valores tradicionales o perennes y a la constitución de nuevos valores personales, sociales, ecológicos, familiares y espirituales. Los segundos, se orientan por la cultura institucional, académica, personal, social, familiar y de los docentes. El tercero, se constituye en las prácticas cotidianas y en los espacios de interacción institucional y de reflexión ética.

**Objetivo:** Desarrollar las competencias ética, ciudadana y axiológicas en los estudiantes para mejorar los valores, las costumbres, los hábitos y la reflexión acerca de la moralidad personal, comunitaria y social y constituirse en sujetos de sí.

**Destinatarios:** Estudiantes del modelo para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria.

**Valor agregado:**

- Capacitar a los docentes en la dimensión.
- Generar innovaciones pedagógicas y curriculares para el desarrollo de la dimensión social, ética y axiológica.
- Fomentar la actividad de análisis y reflexión de situaciones morales y sociales.
- Estimular a los docentes para el cambio moral, social, axiológico y ético.
- Poner el saber del docente a disposición de los estudiantes.

- Fomentar la promoción de la cultura del respeto a los derechos humanos y la dignidad personal de todos y todas.
- Fomentar la comprensión del desarrollo social, axiológico, moral y ético en la comunidad educativa.
- Adecuar el modulo pertinente para la dimensión.
- Participar en eventos sociales que permitan mostrar el perfil social, ético y axiológico de la formación.

## Límites

Se inicia a los 13 años y culmina a los... años.

## Características por CLEI.

| SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia   | Primero, segundo y tercero   |
| Edad  | 13 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo corporal                                 | Convencional: evitar la desaprobación de los demás, mantener la ley y el orden por el interés y por la convivencia en comunidad.   |
| Procesos  | Convencional: orientación del buen chico/buena muchacha, orientación a la autoridad (hombres), preocupación por ser responsable y cuidar de los demás (mujeres). Conductas sociales, ecológicas, intelectuales, valores personales, familiares, culturales, económicos, políticos, ecológicos). Identidad y conocimiento de sí mismo, imagen de sí mismo, proyecciones de sí mismo, expresión de sentimientos y emociones. |
| Productos   | Convencional: obedecer y hacer respetar normas convencionales, responsabilidad y cuidado de los demás (mujer, hombre). Desarrollo de los valores de respeto a la diversidad y a sí mismo, honestidad, orden, cortesía etc. Sentido de pertenencia, formulación de acuerdos, resolución de conflictos,  |

| SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
|   | concertación, escucha, empatía en las relaciones, participación. Conocimiento de su ser, procesos, funciones, cuidados, capacidades, riesgos, enfermedades, prevención y preparación de alimentos. Reconocimiento del entorno desde lo sistémico, respeto y conciencia ambiental, manifestación y transformación de emociones. |

Tabla 23: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 1.

| SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia   | Cuarto y quinto  |
| Edad  | 14 o mas años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo corporal                                 | Convencional: evitar la desaprobación de los demás, mantener la ley y el orden por el interés por la comunidad.  |
| Procesos  | Convencional: orientación del buen chico/buena muchacha, orientación a la autoridad (hombres), preocupación por ser responsable y cuidar de los demás (mujeres). Conductas sociales, ecológicas, intelectuales, valores personales, familiares, culturales, económicos, políticos, ecológicos. Convivencia pacífica, Identidad y conocimiento de sí mismo, imagen de sí mismo, proyecciones de sí mismo, expresión de sentimientos y emociones. Sistemas físicos, entorno.   |
| Productos   | Convencional: obedecer y hacer respetar normas convencionales, responsabilidad y cuidado de los demás (mujer). Desarrollo de los valores de respeto a la diversidad y a sí mismo, honestidad, orden, cortesía etc. Sentido de pertenencia, formulación de acuerdos, resolución de conflictos, concertación, escucha, empatía en las relaciones, participación. Conocimiento de su ser, procesos, funciones, cuidados, capacidades, riesgos, enfermedades, prevención y preparación de alimentos. Reconocimiento del entorno desde lo sistémico, respeto y conciencia ambiental, manifestación y transformación de emociones. |

Tabla 24: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 2.

| <b>SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 3</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Grados de correspondencia  | Sexto y séptimo  |
| Edad   | 15 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo corporal  | Convencional: evitar la desaprobación de los demás, mantener la ley y el orden por el interés por la comunidad.  |
| Procesos   | Convencional: orientación del buen chico/buena muchacha, orientación a la autoridad (hombres), preocupación por ser responsable y cuidar de los demás (mujeres). Conductas sociales, ecológicas, intelectuales, valores personales, familiares, culturales, económicos, políticos, ecológicos. Convivencia pacífica, Identidad y conocimiento de sí mismo, imagen de sí mismo, proyecciones de sí mismo, expresión de sentimientos y emociones. Sistemas físicos, entorno.   |
| Productos  | Convencional: obedecer y hacer respetar normas convencionales, responsabilidad y cuidado de los demás (mujer). Desarrollo de los valores de respeto a la diversidad y a sí mismo, honestidad, orden, cortesía etc. Sentido de pertenencia, formulación de acuerdos, resolución de conflictos, concertación, escucha, empatía en las relaciones, participación. Conocimiento de su ser, procesos, funciones, cuidados, capacidades, riesgos, enfermedades, prevención y preparación de alimentos. Reconocimiento del entorno desde lo sistémico, respeto y conciencia ambiental, manifestación y transformación de emociones. |

Tabla 25: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 3.

| <b>SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| Grados de correspondencia  | Octavo y Noveno   |
| Edad   | 16 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de la ética   | Postconvencional: ganar el respeto de la comunidad, evitar culparse uno mismo por los deslices morales, derechos humanos.   |
| Procesos   | Convencional: conductas sociales, ecológicas, intelectuales, valores personales, familiares, culturales, económicos, políticos, ecológicos. Convivencia pacífica, Identidad de sí mismo, imagen de sí mismo, proyecciones de sí mismo, expresión de sentimientos y emociones. Sistemas físicos, entorno.<br>Postconvencional: orientación al contrato social, moralidad de los principios basados en los derechos |

| <b>SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
|  | humanos y conciencia individuales (hombres), preocupación por el yo y los otros como interdependientes (mujeres)   |
| Productos  | Convencional: desarrollo de los valores de respeto a la diversidad y a sí mismo, honestidad, orden, cortesía etc. Sentido de pertenencia, formulación de acuerdos, resolución de conflictos, concertación, escucha, empatía en las relaciones, participación. Conocimiento de su ser, de procesos, funciones, cuidados, capacidades, riesgos, enfermedades, prevención y preparación de alimentos. Reconocimiento del entorno desde lo sistémico, respeto y conciencia ambiental, manifestación y transformación de emociones.<br>Postconvencional: orientación al contrato social, moralidad de los principios y conciencia individuales (hombres), preocupación por el yo y los otros como interdependientes (mujeres) |

Tabla 26: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 4.

| <b>SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 5</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Grados de correspondencia  | Décimo   |
| Edad   | 17 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de la ética   | Postconvencional: ganar el respeto de la comunidad, evitar culparse uno mismo por los deslices morales, derechos humanos.  |
| Procesos   | Postconvencional: orientación al contrato social, moralidad de los principios basados en los derechos humanos y conciencia individuales (hombres), preocupación por el yo y los otros como interdependientes (mujeres) |
| Productos  | Postconvencional: orientación al contrato social, moralidad de los principios y conciencia individuales (hombres), preocupación por el yo y los otros como interdependientes (mujeres)                                 |

Tabla 27: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 5.

| <b>SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 6</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>                                  |
|--|---|
| Grados de correspondencia  | Once  |
| Edad   | 18 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares |

| SOCIAL, ÉTICA Y VALORATIVA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Instrumentos de la ética  | Postconvencional: ganar el respeto de la comunidad, evitar culparse uno mismo por los deslices morales, derechos humanos.  |
| Procesos  | Postconvencional: orientación al contrato social, moralidad de los principios basados en los derechos humanos y conciencia individuales (hombres), preocupación por el yo y los otros como interdependientes (mujeres) |
| Productos   | Postconvencional: orientación al contrato social, moralidad de los principios y conciencia individuales (hombres), preocupación por el yo y los otros como interdependientes (mujeres)                                 |

*Tabla 28: Características de la dimensión social, ética y valorativa para el CLEI 6.*

## **Indicadores**

### **Nivel convencional**

- Muestra a través de sus acciones y decisiones un proceso de construcción de una imagen de sí mismo y disfruta el hecho de ser tenido en cuenta como sujeto, en ambientes de afecto y comprensión.
- Participa, se integra y coopera en juegos y actividades grupales que permiten reafirmar su yo.
- Manifiesta en su actividad cotidiana el reconocimiento y la aceptación de diferencia entre las personas.
- Disfruta de pertenecer a un grupo, manifiesta respeto por sus integrantes y goza de aceptación.
- Toma decisiones a su alcance por iniciativa propia y asume responsabilidades que llevan al bienestar en el aula.



- Participa en la elaboración de normas para la convivencia y se adhiere a ellas.
- Expresa y vive sus sentimientos y conflictos de manera libre y espontánea, exteriorizándolos a través de narraciones de historietas personales, proyectándolos en personajes reales e imaginarios, dramatizaciones, pinturas o similares.
- Colabora con los otros en la solución de un conflicto que se presente en situaciones de juego y valora la colaboración como posibilidad para que todas las partes ganen.
- Es amable, interesado, leal y genera confianza en sus compañeros.
- Manifiesta preocupación por ser un buen hijo, hija, amigo, compañero y estudiante.
- Es capaz de comprender los sentimientos de los demás y colocarse en su lugar.
- Reconoce las actitudes que le hacen daño a los demás y pide disculpas por el daño realizado.
- Es consiente que los acuerdos y expectativas de padres, maestros, compañeros o familiares están por encima de sus intereses individuales.
- Cumple con las responsabilidades de sus roles como estudiante, hijo, amigo y compañero.

- Reconoce que su actuación tiene consecuencias y las asume.
- Discrimina y reconoce el “deber ser” y puesta en marcha de éste.
- Discrimina intereses personales de los intereses sociales.
- Asume normas previamente establecidas.
- Manifiesta acciones que implican la honestidad con el grupo o la sociedad.
- Cumple las responsabilidades asignadas por el grupo.
- Asume y respeta las leyes cuando no entran en conflicto extremo con otros deberes o derechos sociales.
- Realiza acciones para mejorar la sociedad.
- Se identifica con las reglas y roles asignados por la sociedad.
- Expresa la justicia conforme a las normas existentes.
- Expresa juicios de valor sobre sus acciones.
- Es responsable por el cuidado de los demás.
- Es solidario, respetuoso, cooperador y comprensivo frente a la convivencia con compañeros o personas que posean diferencias étnicas, discapacidad, necesidades educativas especiales, pobreza o cualquier tipo de vulnerabilidad personal o social.

- Realiza elección en concordancia con una razón de ser, con base en sus posibilidades.
- Busca alternativas de solución frente a problemas y situaciones que desea alcanzar.
- Asume responsabilidades que involucra seguridad en referencia a otros.
- Asume el cuidado personal.

### **Nivel postconvencional**

- Toma sus propias decisiones sin compromiso social.
- Considera que el deber es relativo.
- Manifiesta la elección personal como subjetiva y basada en emociones.
- Mantiene las decisiones tomadas con base en derechos, valores y contratos básicos de la sociedad.
- Es consciente de la diversidad de valores, opiniones, deseos y de mantener las reglas referidas al grupo, pero existen algunas que están por encima y son propias de la sociedad.
- Obedece la ley porque hay conciencia de hacer contratos sociales para el bienestar y protección de los derechos de todos.

- Es racional al considerar que lo prioritario es el bienestar social.
- Se compromete con grupos, movimientos y acciones que beneficien a todos en la sociedad.
- Aboga por la defensa de los derechos de todos y del debido proceso.
- Desafía la autoridad en medio del conflicto de su validez ideal y social.
- Es justo de acuerdo con los principios del bienestar de todos.
- Toma decisiones a partir de juicios valorativos, intentando la argumentación.
- Realiza reflexión y críticas, asumiendo una posición ética.
- Orienta su acción moral basada en los principios éticos universales de los derechos humanos.
- Asume y respeta las leyes y acuerdos particulares porque están basados en los derechos humanos.
- Respeta a los demás seres humanos porque los considera individuos dignos o valiosos independiente de su diversidad personal, cultural o social.
- Toma decisiones basadas en los principios universales.
- Se compromete en la defensa de los principios universales.
- Por encima de todo interés particular o grupal respeta a las personas como

fines y no como medios.

- Es justo porque valora las normas desde los principios universales.
- Valora, respeta y cuida la naturaleza porque la considera interdependiente con su propia vida.
- Su carácter se distingue por orientarse por principios universales.
- Reconoce, valora y ayuda a potenciar las diferencias personales y sociales que existen en todos los seres humanos.

#### **5.1.2.5 Dimensión estética**

De acuerdo con la teoría establecida en los lineamientos de indicadores de logro del MEN 1998, se entiende la dimensión estética como la capacidad profundamente humana de aprender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada, es decir, que existen formas distintas a la cognitiva para aprender la calidad del mundo como es el universo sensible y simbólico proveniente del arte o si se quiere de la experiencia estética. De allí que se considere que *“hablamos también de formas estéticas cuando nos referimos a pensamientos, acciones o cosas equilibradas y armónicas, consideradas bellas en una cultura particular”* (MEN ,1998:79). Por lo tanto la dimensión estética desarrolla las competencias de pensamiento estético, la expresión artística, la sensibilidad y la creatividad.

La dimensión estética en los jóvenes y adultos juega un papel fundamental ya que brinda la posibilidad de construir la capacidad profundamente humana de sentir, conversar, expresar, valorar y transformar las percepciones con respecto a sí mismo y al entorno, desplegando todas sus posibilidades de acción. El joven y

adulto, en esa permanente interacción consigo mismo, con sus padres, y con los otros, especialmente con sus compañeros, docentes y padres de familia, familiares, manifiesta sus sensaciones, sentimientos y emociones, desarrolla la imaginación y el gusto estético garantizando climas de confianza y respeto donde los lenguajes estéticos se expresan y juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural.

La sensibilidad en la dimensión estética, se ubica en el campo de las actitudes, la auto- expresión, el placer y la creatividad, que encierra un compromiso, entrega, actitud abierta y no obligatoriedad. Hay una estrecha relación entre la sensibilidad y la evolución de la construcción y la auto- conciencia.

Hablar de la sensibilidad es hablar de la respuesta propia ante lo nuevo, de la delicadeza y sutileza, de ofrecer posibilidades de expresión, sentimiento y valoración que permita al joven y adulto su desarrollo en esta dimensión para ser capaz de amarse a sí mismo y amar a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que a sí mismo se ha propuesto.

La sensibilidad entonces, es hacer referencia a la expresión espontánea que hace el joven y adulto de sus emociones y sentimientos sin que estos sean prejuizados, en un clima de seguridad y confianza. Se relaciona con su subjetividad y forma de ver las cosas y se expresa a través del pensamiento mágico, simbólico, utilizando los esquemas de pensamiento típico en el establecimiento de las relaciones de semejanza, diferencias, simbolizaciones, analogías, metáforas, alegorías, paráfrasis, de acuerdo con el nivel de desarrollo y con su propio contexto.

La sensibilidad estética es la puerta de entrada hacia la conjugación con el

pensamiento estético y éste a su vez es la posibilidad de la constitución de una estética de sí mismo. El segundo, implica que los procesos cognitivos de observación, descripción, comparación, relación, conceptualización, formulación de hipótesis y resolución de problemas, análisis, razonamiento, interpretación y argumentación se ponen al servicio de una estética de sí. El pensamiento estético al enfrentarse a la belleza interior va a hacer un gran giro con relación al pensamiento científico: transformar la relación sujeto/objeto de este último, por la relación sujeto/sujeto. Este cambio exige al pensamiento utilizar otras formas de conocimiento más sutiles que las utilizadas por la ciencia, llamadas por Kant las formas del gusto estético. La estética de sí mismo no es aprender las teorías de la estética sino, ejercitar una serie de prácticas que lleven a los estudiantes a descubrir su belleza interior y se pueda manifestar en su forma de vida y en diversas expresiones artísticas como las artes auditivas, corporales, plásticas, dramáticas y visuales.

La pedagogía de la acción solidaria considera que la formación estética es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la creatividad y de la individualidad y de la espiritualidad. Formar la estética de sí, es distinto a formar artistas. La diferencia es que la primera es una vía personal para el crecimiento espiritual, mientras la segunda puede serlo o no. La estética de sí coloca al colegio ante un reto que es propio de su filosofía: la felicidad. En la estética de sí reside la felicidad, toda vez que la expresión subjetiva de la belleza interior es reconocida por la conciencia. Esta experiencia estética actúa como un auto descubrimiento, como una autovaloración y coloca al ser con la posibilidad de ser el mismo. El impulso a la dimensión estética lo concibe el colegio como un desafío de su oferta educativa porque tiene la plena convicción que el desarrollo humano tiene una de sus posibilidades de hacer feliz al ser humano en la expresión estética.

**Objetivo:** Desarrollar la sensibilización, imaginación, creatividad, apreciación, valoración y la expresión a través del arte con el propósito de formar personas

sensibles a la vida y al arte.

**Destinatarios:** Estudiantes de la propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria

**Valor agregado:**

- Capacitar a los docentes en la dimensión.
- Generar innovaciones pedagógicas y curriculares para el desarrollo de la dimensión estética.
- Fomentar la actividad de análisis y reflexión de situaciones estéticas y artísticas.
- Estimular a los docentes para valorar la estética de sí mismos y de los estudiantes.
- Poner el saber del docente a disposición de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de la estética de sí como un fundamento vital.
- Fomentar la comprensión del desarrollo estético.
- Adquirir material pertinente para la dimensión.
- Participar en eventos sociales que permitan mostrar el perfil estético de la formación del colegio.



## Características por CLEI.

| ESTÉTICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
| Grados de correspondencia                         | Primero, segundo y tercero de primaria  |
| Edad  | 13 o más años   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo estético               | Nociones, conceptos, gusto estético.  |
| Procesos  | Pensamiento estético: observación, descripción, comparación, clasificación, relación, conceptualización, formulación de problemas, formulación de hipótesis, solución de problemas<br>Expresión artística: artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas<br>Sensibilidad artística: percepción, emoción, contemplación y valoración artística y cultural. |
| Productos   | Conceptos estéticos, goce estético, obra de arte, la valoración cultural  |

Tabla 29: Características de la dimensión estética para el CLEI 1.

| ESTÉTICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                         | Cuarto y quinto  |
| Edad  | 14 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo estético               | conceptos, proposiciones, macro proposiciones de la obra artística, gusto estético.  |
| Procesos  | Pensamiento estético: conceptualización, formulación de problemas, formulación de hipótesis, interpretación.<br>Expresión artística: artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas.<br>Sensibilidad artística: percepción, emoción, contemplación y valoración artística y cultural. |
| Productos   | Conceptos estéticos, goce estético, obra de arte, la valoración cultural.  |

Tabla 30: Características de la dimensión estética para el CLEI 2.

| ESTÉTICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 3 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
| Grados de correspondencia                         | Sexto y séptimo   |
| Edad  | 15 o más años   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares |
| Instrumentos de desarrollo estético               | Conceptos, teorías estéticas, gusto estético.           |

| <b>ESTÉTICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 3</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Procesos   | Pensamiento estético: categorización, formulación de problemas, formulación de hipótesis, análisis, razonamiento estético, argumentación y contrastación de teorías estéticas<br>Expresión artística: artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas<br>Sensibilidad artística: percepción, emoción, contemplación y valoración artística y cultural. |
| Productos  | Conceptos estéticos, goce estético, obra de arte, micro teorías estéticas, la valoración cultural  |

*Tabla 31: Características de la dimensión estética para el CLEI 3.*

| <b>ESTÉTICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|--|--|
| Grados de correspondencia                                  | Octavo y noveno  |
| Edad   | 16 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo estético                        | Conceptos, teorías estéticas, gusto estético.  |
| Procesos   | Pensamiento estético: formulación de problemas, formulación de hipótesis, análisis, razonamiento estético, argumentación y contrastación de teorías estéticas<br>Expresión artística: artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas<br>Sensibilidad artística: percepción, emoción, contemplación y valoración artística y cultural. |
| Productos  | Conceptos estéticos, goce estético, obra de arte, micro teorías estéticas, la valoración cultural  |

*Tabla 32: Características de la dimensión estética para el CLEI 4.*

| <b>ESTÉTICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 5</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|--|---|
| Grados de correspondencia                                  | Décimo  |
| Edad   | 17 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo estético                        | Conceptos, teorías estéticas, gusto estético.   |
| Procesos   | Pensamiento estético: formulación de problemas, formulación de hipótesis, análisis, razonamiento estético, argumentación y contrastación de teorías estéticas<br>Expresión artística: artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas<br>Sensibilidad artística: percepción, emoción, |

| ESTÉTICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 5 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
|   | contemplación y valoración artística y cultural.  |
| Productos   | Conceptos estéticos, goce estético, obra de arte, teorías estéticas, la valoración cultural |

Tabla 33: Características de la dimensión estética para el CLEI 5.

| ESTÉTICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                         | Once   |
| Edad  | 18 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo estético               | Conceptos, teorías estéticas, gusto estético.  |
| Procesos  | Pensamiento estético: formulación de problemas, formulación de hipótesis, análisis, razonamiento estético, argumentación y contrastación de teorías estéticas<br>Expresión artística: artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas<br>Sensibilidad artística: percepción, emoción, contemplación y valoración artística y cultural. |
| Productos   | Conceptos estéticos, goce estético, obra de arte, teorías estéticas, la valoración cultural  |

Tabla 34: Características de la dimensión estética para el CLEI 6.

## Indicadores

### Pensamiento estético

- Identifica características de objetos, los describe, los compara, los clasifica y los ordena de acuerdo con distintos criterios estéticos.
- Establece relaciones de cantidad, causa efecto, modo, orden, tiempo, espacio y contraste.
- Establece relaciones estéticas con el medio ambiente, con los objetos de su realidad y con las actividades que desarrollan personas de su entorno.

- Muestra curiosidad por comprender el mundo físico, el natural y el social a través de la observación, la exploración, la comparación, la confrontación y la reflexión estética.
- Utiliza de manera creativa sus experiencias estéticas, nociones y competencias para encontrar caminos de resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana y satisfacer sus necesidades estéticas.
- Relaciona conceptos estéticos nuevos con otros conocidos.
- Busca y organiza información por sus propios medios.
- Formula y resuelve problemas estéticos de la vida cotidiana.
- Aplica diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas para formular y resolver problemas estéticos
- Formula hipótesis cualitativas de diferentes eventos estéticos.
- Expresa diferentes juicios acerca de la validez de las hipótesis estéticas.
- Analiza, interpreta y sintetiza información estética referida a diferentes situaciones de la vida cotidiana.
- Deduce y realiza inferencias teniendo en cuenta diferentes relaciones de situaciones cotidianas estéticas.
- Argumenta y contrasta diferentes posiciones estéticas asumidas en situaciones cotidianas.

- Elabora diferentes representaciones para expresar su pensamiento estético.
- Realiza cadenas de proposiciones estéticas o las secuencias de proposiciones enlazadas mediante conectores lógicos como: se sigue que... se deduce que... entonces... etc.

### **Proceso de expresión artística**

Expresa su subjetividad a través de las artes plásticas, visuales, auditivas, corporales, de la palabra, dramáticas.

### **Proceso de sensibilidad artística**

- Manifiesta sensibilidad por las expresiones artísticas.
- Asume una posición crítica ante las manifestaciones artísticas.
- Asume una posición creativa ante la expresión artística.
- Selecciona y maneja hábilmente materiales, técnicas y medios de expresión.
- Se muestra sorprendido ante los cambios cualitativos de la realidad.
- Manifiesta gusto por conocer.
- Hace juicios que denotan grados de conocimiento cultural.

- Valora diferentes manifestaciones culturales y artísticas.

#### **5.1.2.6 Dimensión espiritual**

Los estudios acerca de la dimensión espiritual del ser humano han sido desarrollados en occidente por la teoría transpersonal, cuyo objetivo ha sido la integración de la experiencia espiritual en el marco de una comprensión más amplia de la naturaleza y del desarrollo humano. De acuerdo con Washburn (1997) esta teoría está comprometida con la posibilidad de unificar las perspectivas espirituales y psicológicas, sin reducir la experiencia espiritual a lo psicológico, ni promocionar lo psicológico como espiritual. Dice el autor que esta teoría es más bien un proyecto investigativo que intenta realizar una síntesis entre las perspectivas espirituales y psicológicas, lo cual implica la reconsideración minuciosa de cada una de estas perspectivas en los términos de la otra. Otra de las características es que la teoría transpersonal asume que en última instancia el desarrollo humano está dirigido hacia la plenitud espiritual y, por tanto, una comprensión adecuada del desarrollo humano solo puede ser alcanzada desde un punto de vista espiritual.

El mismo autor identifica dos grandes teorías desde el punto de vista espiritual: el dinámico dialéctico y el estructural jerárquico. El primero, está fundamentado en la teoría transpersonal de Karl Jung (1935) quien se separó de Freud para enfatizar las posibilidades espirituales del ser humano. “la psicología analítica Jungiana, la cual se centra en los potenciales profundos heredados en el inconsciente, y en las dimensiones numinosas, arquetípicas y mitológicas de la espiritualidad, mantiene que el drama del desarrollo humano solo puede ser totalmente comprensible cuando es contemplado a la luz de los símbolos espirituales. Según Jung, el poderoso efecto que los símbolos espirituales tienen sobre nosotros se debe a que son corporeizaciones de los arquetipos, los cuales

enraizados en la psique colectiva, nos guían a través del camino de la autorrealización, o como él la llamó, la individuación. Estos símbolos apuntan hacia el futuro y hacia los estadios más elevados del desarrollo” (Washburgh, 1997:17). De igual manera, este paradigma se basa en las teorías de Roberto Assagioli (1965) fundador de la psicósíntesis, según este autor, los seres humanos no sólo poseen un inconsciente inferior, sino, una superconsciencia superior o transpersonal. Considera que la psicoterapia no sólo se debe orientar a los problemas de lo inferior, sino, a facilitar lo superior, promoviendo el despertar espiritual y comprendiendo que muchos problemas psicológicos pueden ser entendidos como un despertar espiritual.

Otra de las aportaciones teóricas a este paradigma es la obra de Abraham Maslow (1970) fundador de la psicología humanista y transpersonal. Su principal tesis es que la experiencia espiritual es un potencial del ser humano que le pertenece como especie. Las experiencias espirituales son consideradas como cumbres o mesetas que ocurren en los confines de la naturaleza humana. La espiritualidad en su teoría es reconocida como innata al ser humano. Para él, el desarrollo humano es un proceso espiritual y la psicología hay que reconceptualizarla y subordinarla a la perspectiva transpersonal o espiritual.

Este paradigma se caracteriza por considerar que el desarrollo humano es un camino en espiral de separación y retorno superior a sus orígenes. Es dinámico porque su foco de atención está basado en la interacción del ego con la vida dinámica, o sea, la energía, el poder y el espíritu y su fuente es el fundamento dinámico. Concibe el desarrollo humano en tres fases: la preegoica, la egoica y la transegoica.

El segundo paradigma, estructural jerárquico, se fundamenta en las investigaciones y teorías de los estadios de desarrollo espiritual de Oser y Gmunder (1998) y de Ken Wilber (2000 – 2001- 2004). Para los primeros, el

desarrollo de la conciencia espiritual atraviesa cinco estadios. En el estadio Uno, Dios se concibe como una forma que protege o abandona, otorga salud o enfermedad, alegría o desesperación. Su influencia sobre los hombres y otros seres vivos es de forma directa y se cumple la voluntad de Dios o se rompe la relación con él. En el segundo estadio, se puede influir sobre las decisiones de Dios por medio de la liturgia, si se comporta bien Dios lo recompensa, es una especie de padre bueno y preocupado por sus hijos siempre y cuando estos pasen las diferentes pruebas serán llenados de venturas, paz y felicidad. En el estadio tres, el individuo es responsable de su vida y de todo lo que sucede a su alrededor, la relación con Dios es externa. La libertad, sentido y esperanza están vinculados a su propia decisión. Dios se manifiesta como una dimensión distinta y externa a la humana, sus asuntos son distintos a los humanos y la trascendencia se concibe como exterior a la persona. En el estadio cuatro, la relación con Dios se gestiona de manera indirecta y es una condición de posibilidad de libertad, responsabilidad y esperanza. Esta, no obstante, será realizada a través del plan divino. En el estadio cinco, la referencia con Dios es un compromiso comunitario entre los hombres por parte de cada uno de ellos y, a su vez, trasciende dicho compromiso. Historia y revelación lo muestran allí donde tiene lugar el encuentro y el compromiso mutuo entre los hombres. Trascendencia e inmanencia se implican mutuamente y posibilitan la solidaridad universal con toda la humanidad. El reino de Dios es el guardián de ese compromiso en el cual no se concibe lo divino sin lo humano.

La investigación desarrollada por los autores fue llevada a cabo con estudiantes de preescolar hasta educación superior y se utilizó la teoría de Piaget y el instrumento del dilema espiritual de Kohlberg para identificar y valorar los estadios del desarrollo espiritual. En su lenguaje, Dios es la referencia trascendente o última y no el Dios cristiano en particular.

Para Ken Wilber la visión transpersonal del desarrollo humano es un viaje que



viene desde la fuente primaria de la vida y va hacia lo prepersonal, lo personal y lo transpersonal. Su teoría se fundamenta en el holismo de Koestler (1986) para quien la realidad es totalidades/partes que forman totalidades mayores integradas o campos dentro de campos que están incluidos dentro de otros campos expandidos por el universo. Estos holones también son dinámicos, creativos, inclusivos y evolutivos. El holismo se manifiesta en la mente o en el psiquismo como un proceso de desarrollo o crecimiento. Su trabajo ha permitido jerarquizar diferentes niveles, estructuras y estadios del desarrollo humano basado en un profundo estudio de la psicología occidental, oriental y la espiritualidad. En cuanto a los niveles considera tres grandes: el inferior, el intermedio y el superior.

**En el nivel inferior** plantea que la psicología occidental y oriental ha encontrado que el desarrollo tiene que ver con funciones y procesos meramente biológicos, somáticos, instintivos, perceptuales, sensaciones, impulsos emocionales y sexuales, a este nivel lo llama pleromático, tifónico y corporal y constituye un ego prepersonal en el sentido de iniciarse la constitución del ego. Del ego corporal empieza a emerger funciones mentales, conceptuales o simbólicas que permiten al niño elevarse por encima de lo meramente corporal y esto va a ser posible gracias a la aparición del lenguaje y con el se va constituyendo el yo verbal social. Al emerger el ego mental, se diferencia del ego corporal y lo trasciende lo cual permite utilizar las anteriores estructuras e ir más allá. Esas estructuras son acopladas por la aparición del pensamiento conceptual y luego por el formal. La conciencia continúa su desarrollo y luego integra todos los niveles anteriores en un proceso de visión más amplia donde el cuerpo y la mente se unen en el llamado yo centáurico.

Luego, el autor encuentra que se inicia el nivel transpersonal, constituido por el yo sutil inferior, el cual permite las experiencias paranormales y parasicológicas, es extraegico, extrasensorial, la sensibilidad es transpersonal y suprasensorial. También hace parte el sutil superior, cuyo estilo de conocimiento es la auténtica

intuición e inspiración real, es el mundo de las formas arquetípicas, las iluminaciones audibles y revelaciones luminosas y sonoras. La afectividad se distingue por la bienaventuranza, la liberación extática y la superconciencia, la motivación preponderantemente es de amor y gratitud, es transtemporal y el yo es el sutil superior o arquetípico.

La evolución sigue y la conciencia se expande para ingresar a los niveles superiores de lo transpersonal: el causal inferior y el causal superior. Estos contienen y trascienden a los sutiles. El primero se distingue por una forma de conocer basada en la iluminación final, la revelación audible. La afectividad es la bienaventuranza resplandeciente. La motivación es el amor auto trascendente, el modo temporal es la eternidad y el yo sutil inferior es divino. En el segundo, la evolución va más allá y la forma de conocer es la perfecta ignorancia divina en la cesación; la afectividad es el éxtasis perfecto, la motivación es el amor en uno trascendente, el tiempo eterno y el yo causal superior es el testimonio trascendente.

Wilber considera que después de estos estadios, todavía se encuentra el nivel final. Él dice que pasando el causal superior:

la conciencia despierta a su condición y sustancia originaria, que es al mismo tiempo la condición y sustancia de todo cuanto existe, ordinario, sutil o causal. Lo que presencia y lo presenciado son una y la misma cosa. Entonces aparece la totalidad del proceso universal, instante tras instante, como existencia propia, ajeno y antes de la cual nada existe. Esa existencia está completamente más allá y es anterior a todo cuanto aparece y, sin embargo, no hay nada en dicha existencia que no forma parte de lo que aparece.

La forma no es sino el vacío, el vacío no es sino la forma...este no es un

estado aparte es más bien la sustancia de todos los estados...no puede verse porque es el conjunto de lo que se ve; no puede oírse porque es el propio oído; no puede recordarse porque solo es...Ésta es la diferenciación final de la conciencia de todas las formas en la conciencia, gracias a lo cual ésta se libera en perfecta trascendencia, que no es una trascendencia del mundo, sino en el conjunto del proceso del mundo, integrando e interpenetrando todos los niveles, reinos y planos, superiores o inferiores, sagrados o profanos (Wilber, 1990:127).

El modelo concibe la dimensión espiritual como el suelo sobre el cual se edifican todas las dimensiones del desarrollo humano, en tanto considera que el ser humano es un ser espiritual que habita este plano como una estancia de aprendizaje para el crecimiento espiritual de sí mismo, de la especie humana y del planeta. Este suelo aparece como un campo constituido por otros campos que toman forma en el cuerpo humano y en su conciencia. Las otras dimensiones son la expresión de esos campos que emergen, se relacionan y se interpenetran mutuamente para constituir la experiencia espiritual humana.

Para la pedagogía no ha sido ajeno este compromiso con la espiritualidad humana. De hecho, la Paideia Griega, formuló su existencia en la opción espiritual; la pedagogía clásica mantiene su toque espiritual en las obras de Comenio, Vives, Pestalozzi, La Salle, Don Bosco, José de Calazans, Rousseau, Froebel. Para ellos el ser humano también tenía un proceso de trascendencia desde lo material hasta lo espiritual. La pedagogía moderna en la versión de la escuela nueva expresa esta tendencia en las obras de Montessori, Steiner y Dewey.

Desde la pedagogía de la acción solidaria la formación del ser humano se concibe como un proceso que va desde lo prenatal hasta lo transpersonal, es decir, la pedagogía puede existir porque se adentra en el campo de la espiritualidad,

porque vive del vacío, de la ignorancia divina y, a la vez, conoce el desarrollo del ser humano.

Este ir y venir de la ignorancia divina al saber pedagógico, al conocimiento y viceversa, es lo que permite entender que la pedagogía se comporta como un saber y un no saber. Este último, no es más que el suelo del primero, no es un estado aparte de la pedagogía, es la base de su emergencia, no es un nivel de la pedagogía, es la pedagogía misma. La manifestación y el estudio de las formas como se llevan a cabo, en las diferentes sociedades y culturas, la formación, la instrucción, el aprendizaje, el conocimiento, la enseñanza de los saberes, los métodos, el sujeto de este saber y las instituciones, constituyen el saber de la pedagogía. En consecuencia, cuando la pedagogía de la acción solidaria postula que la emergencia del saber tiene como suelo la ignorancia divina, quiere decir, que la formación de la especie humana emerge de los estados de conciencia y desarrollo superiores de la humanidad. Hoy se puede rastrear que han sido los espíritus más evolucionados de la humanidad quienes han postulado los grandes hitos pedagógicos. Por ello, no es posible que la pedagogía se identifique con el manejo de técnicas curriculares, ni con didácticas específicas, porque ella solo emerge cuando se piensa y se va más allá del pensamiento, del lenguaje, de las emociones, de las sensaciones, de las formas, porque su forma primigenia es el vacío de la conciencia, del universo, su forma son todas las formas y todas las formas son la forma del vacío.

Seguir considerando a la pedagogía como un arte, un oficio, o simples técnicas expresa una incomprensión profunda del suelo de la pedagogía. Es confundir las formas como históricamente se manifiesta la pedagogía con la pedagogía misma. Por eso, se considera que la oferta educativa orientada por la pedagogía de la acción solidaria implica una responsabilidad suprema con el desarrollo espiritual de los estudiantes, maestros, directivos, comunidad, la sociedad y el planeta.

**Objetivo:** Propiciar el desarrollo y evolución de la conciencia espiritual para propiciar la relación con Dios en todos los actos de la vida humana.

**Destinatarios:** Estudiantes de la propuesta para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria

**Valor agregado:**

- Capacitar a los docentes en la dimensión.
- Generar innovaciones pedagógicas y curriculares para el desarrollo de la dimensión espiritual.
- Fomentar la actividad de análisis y reflexión de situaciones espirituales.
- Estimular a los docentes para valorar la espiritualidad de sí mismos y de los estudiantes.
- Poner el saber del docente a disposición de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de la espiritualidad de sí como un fundamento vital.
- Fomentar la comprensión del desarrollo espiritual.
- Adquirir material pertinente para la dimensión.
- Participar en eventos sociales que permitan mostrar el perfil espiritual de la formación.

## Características por CLEI.

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                           | Primero, segundo y tercero de primaria.  |
| Edad  | 13 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual               | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos  | Yo verbal - social: lenguaje consigo mismo, pensamiento mítico, estructuración del tiempo pasado y presente.   |
| Productos   | Yo cuerpo imagen, Yo verbal y social.  |

Tabla 35: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 1.

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                           | Cuarto y quinto  |
| Edad  | 14 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo espiritual               | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos  | Yo verbal - social: lenguaje consigo mismo, pensamiento mítico, estructuración del tiempo pasado y presente.<br>Yo mental – egoico: pensamiento mental dialogante, pensamiento operacional concreto y formal, tiempo lineal histórico.   |
| Productos   | Yo verbal y social, Yo egoico.   |

Tabla 36: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 2.

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 3 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                           | Sexto y séptimo  |
| Edad  | 15 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo espiritual               | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, |

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 3 | CARACTERÍSTICAS   |
|---|---|
|   | precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente,                           |
| Procesos  | Yo mental – egoico: pensamiento mental dialogante, pensamiento operacional concreto y formal, tiempo lineal histórico |
| Productos   | Yo cuerpo imagen, Yo verbal y social, Yo egoico, Yo integrado, Yo psíquico, Yo divino                                 |

Tabla 37: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 3.

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 4 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                           | Octavo y Noveno  |
| Edad  | 16 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual               | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos  | Yo mental – egoico: pensamiento mental dialogante, pensamiento operacional concreto y formal, tiempo lineal histórico<br>Yo centáurico: visión imagen transversal anclado en el presente, integración                                    |
| Productos   | Yo egoico, Yo integrado  |

Tabla 38: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 4.

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 5 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                           | Décimo   |
| Edad  | 17 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual               | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos  | Yo mental – egoico: pensamiento mental dialogante, pensamiento operacional concreto y formal, tiempo lineal histórico<br>Yo centáurico: visión imagen transversal anclado en el presente, integración                                    |
| Productos   | Yo egoico, Yo integrado  |

Tabla 39: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 5.

| ESPIRITUAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS  |
|---|--|
| Grados de correspondencia                           | Once   |
| Edad  | 18 o más años  |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual               | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos  | Yo mental – egoico: pensamiento mental dialogante, pensamiento operacional concreto y formal, tiempo lineal histórico<br>Yo centáurico: visión imagen transversal anclado en el presente, integración                                    |
| Productos   | Yo egoico, Yo integrado  |

Tabla 40: Características de la dimensión espiritual para el CLEI 6.

## Indicadores

### Yo corporal

- Percibe, visualiza y observa múltiples símbolos en la relación con Dios.
- Considera que los seres trascendentes- Dios son una forma que protege, abandona, otorga salud o enfermedad, alegría o desesperación.
- La influencia de seres trascendentes- Dios sobre sí mismo es de forma directa.
- Cree que si no se cumple la voluntad de Dios se destruye la relación con él.
- Manifiesta amor hacia todas las formas de vida.



### **Proceso Yo verbal social**

- Entabla comunicación consigo mismo.
- Reconoce simbologías culturales que expresan la relación con Dios.
- Reconoce que las consecuencias de sus actos no sólo conciernen con lo personal sino que repercuten en el grupo social en el cual se desenvuelve.
- Expresa sentimientos y creencias sobre la relación con seres trascendentes.
- Reconoce cultos religiosos con sus respectivos principios.
- Considera que se puede influir en las decisiones de seres trascendentes por medio de oraciones, sacrificios o prácticas religiosas.
- Cree que lo que sucede en la vida son pruebas de seres trascendentes para superarlas y ser colmado de venturas, salud y felicidad.
- Expresa diversos aprendizajes existenciales como una forma de cumplir los propósitos que Dios tiene para cada uno.
- Manifiesta amor hacia los pares, amigos, padres, familiares, desconocidos.

### **Proceso Yo mental egoico**

- Expresa conceptos acerca de la relación con Dios.

- Manifiesta que la relación con seres trascendentes es una posibilidad de libertad, responsabilidad y esperanza.
- Considera que existe un plan divino que le da sentido a su existencia.
- Establece diálogos internos o externos con seres trascendentes.
- Manifiesta una creencia particular sobre la existencia de seres trascendentes-Dios.
- Expresa el amor a su manera.
- Hace uso de sus creencias para enfrentar y resolver situaciones.
- Manifiesta solidaridad y caridad con el otro.
- Expresa conceptos sobre la vida y la muerte.

### **Proceso Yo centáurico**

- Percibe diferentes visiones acerca de seres trascendentes – Dios.
- Observa imágenes de seres trascendentes que comunican información divina.
- Reconoce el sentido del compromiso y promesa.
- Manifiesta pensamientos o acciones que integran diversas creencias, conceptos o prácticas de la relación con Dios.

- Expresa amor a la humanidad y al planeta.
- Se percibe así mismo como una obra divina.

### **Proceso Yo sutil inferior**

- Percibe voces, imágenes, que representan seres trascendentes.
- Manifiesta la comprensión y el uso de percepciones extrasensoriales, paranormales o parapsicológicas.
- Expresa la trascendencia de la imagen de sí - el ego.
- Expresa amor a las relaciones a los seres trascendentes.

### **Proceso Yo sutil superior**

- Manifiesta comunicación con seres trascendentes a través de la intuición.
- Percibe diversas formas arquetípicas de seres trascendentes.
- Siente, manifiesta y percibe experiencias de iluminación audible o revelación luminosa.

#### **5.1.2.7 Dimensión emocional o afectiva**

El enfoque teórico de la dimensión emocional se fundamenta en las elaboraciones del paradigma estructural jerárquico de la teoría transpersonal. Al igual que en el

desarrollo espiritual, el desarrollo emocional se concibe como un campo que emerge y se transforma en otro campo que hacen parte del desarrollo de la conciencia, enmarcados en la manifestación de los Yoes. Así pues, también las emociones se integran y trascienden en el desarrollo humano. Este proceso lo describe Wilber en los siguientes términos: En el Yo corporal las emociones fundamentales son el temor, la ira, el placer, las emociones sostenidas, los deseos, la angustia y los anhelos rudimentarios. Los factores motivacionales son el principio de supervivencia inmediato y el principio del placer displacer, la satisfacción de los deseos y la seguridad prolongada. El modo temporal es el presente.

En el Yo verbal social los elementos afectivos son los deseos temporales y desagradados prolongados y específicos, la motivación es la voluntad y elección autónomas y la sensación de pertenencia, el modo temporal es el control y estructuración del pasado y el presente.

En el Yo mental egoico aparecen los conceptos afectivos, emociones dialogantes especialmente la culpa, el deseo, el orgullo, el amor y el odio. El factor motivacional es el auto control, las metas y deseos temporales y la necesidad de auto estima, el tiempo es histórico, lineal y ubicado en el pasado y el futuro.

En el Yo centáurico, las emociones son supersensoriales, espontáneas y la expresión es explosiva, los factores motivacionales son la intencionalidad, el deseo creativo, la voluntad espontánea, la autoactualización y la autonomía. El modo temporal es el presente.

En el Yo sutil inferior los elementos emocionales son la sensibilidad transpersonal, supresensorial y los factores motivacionales son los paranormales y parapsicológicos y el modo temporal es el transfísico.

En el Yo sutil superior, la afectividad es una liberación estética, una bienaventuranza y una elevación por encima de las emociones. Los factores motivacionales son la compasión, la gratitud y el amor.

En el Yo causal inferior, los elementos afectivos son la bienaventuranza resplandeciente, el factor motivacional, el amor en una trascendente, y el modo temporal la eternidad. En el Yo causal superior, la afectividad es el éxtasis perfecto o el resplandor sin forma, el factor motivacional la espontaneidad final y el modo temporal la eternidad.

**Objetivo:** Propiciar el desarrollo emocional para mejorar y potenciar la conciencia y trascendencia emocional, las relaciones con los demás y consigo mismo.

**Destinatarios:** Estudiantes del modelo para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria.

**Valor agregado:**

- Capacitar a los docentes en la dimensión.
- Generar innovaciones pedagógicas y curriculares para el desarrollo de la dimensión emocional.
- Fomentar la actividad de análisis y reflexión de situaciones emocionales.
- Estimular a los docentes para valorar las emociones en sí mismos y en los estudiantes.
- Poner el saber del docente a disposición de los estudiantes.

- Fomentar el desarrollo emocional como un fundamento vital.
- Fomentar la comprensión del desarrollo emocional de los demás y de sí mismo.
- Adquirir material pertinente para la dimensión.
- Participar en eventos sociales que permitan mostrar el perfil emocional de la formación.

### Características por CLEI.

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| Grados de correspondencia                          | Primero, segundo y tercero de primaria.  |
| Edad   | 13 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual              | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos   | Yo corporal: las emociones fundamentales son el temor, la ira, el placer, las emociones sostenidas, los deseos, la angustia y los anhelos rudimentarios  |
| Productos  | Expresión de las emociones fundamentales, sostenidas y anhelos rudimentarios.  |

Tabla 41: Características de la dimensión emocional para el CLEI 1.

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| Grados de correspondencia                          | Cuarto y quinto  |
| Edad   | 14 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo espiritual              | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos   | Yo verbal social: los elementos afectivos son los  |

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 2 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
|  | deseos temporales y desagradados prolongados y específicos, la motivación es la voluntad y elección autónomas y la sensación de pertenencia<br>Yo mental egoico: aparecen los conceptos afectivos, emociones dialogantes especialmente la culpa, el deseo, el orgullo, el amor y el odio |
| Productos  | Expresión de las emociones fundamentales, sostenidas y anhelos rudimentarios y conceptualización de diferentes emociones.  |

Tabla 42: Características de la dimensión emocional para el CLEI 2.

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 3 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| Grados de correspondencia                          | Sexto y séptimo  |
| Edad   | 15 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo espiritual              | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos   | Yo mental egoico: aparecen los conceptos afectivos, emociones dialogantes especialmente la culpa, el deseo, el orgullo, el amor y el odio  |
| Productos  | Expresión de las emociones fundamentales, sostenidas y anhelos rudimentarios y conceptualización de diferentes emociones.  |

Tabla 43: Características de la dimensión emocional para el CLEI 3.

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 4 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| Grados de correspondencia                          | Octavo y noveno  |
| Edad   | 16 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual              | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos   | Yo mental egoico: aparecen los conceptos afectivos, emociones dialogantes especialmente la culpa, el deseo, el orgullo, el amor y el odio.<br>Yo centáurico: las emociones son supersensoriales,   |

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 4 | CARACTERÍSTICAS   |
|--|---|
|  | espontáneas y la expresión es explosiva, os factores motivacionales son la intencionalidad, el deseo creativo, la voluntad espontánea, la autoactualización y la autonomía. |
| Productos  | Expresión de las emociones fundamentales, sostenidas y anhelos rudimentarios, conceptualización e integración de diferentes emociones.                                      |

Tabla 44: Características de la dimensión emocional para el CLEI 4.

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 5 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| Grados de correspondencia                          | Décimo   |
| Edad   | 17 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual              | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente,   |
| Procesos   | Yo mental egoico: aparecen los conceptos afectivos, emociones dialogantes especialmente la culpa, el deseo, el orgullo, el amor y el odio.<br>Yo centáurico: las emociones son supersensoriales, espontáneas y la expresión es explosiva, os factores motivacionales son la intencionalidad, el deseo creativo, la voluntad espontánea, la autoactualización y la autonomía. |
| Productos  | Expresión de las emociones fundamentales, sostenidas y anhelos rudimentarios, conceptualización y trascendencia de diferentes emociones.   |

Tabla 45: Características de la dimensión emocional para el CLEI 5.

| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
| Grados de correspondencia                          | Once   |
| Edad   | 18 o más años  |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo espiritual              | Arquetipos, sensaciones, emociones, esquemas motrices y sensoriales, simbolización, creencias, conceptos, proposiciones, integración del Yo, precognición, misión y aprendizajes vitales, iluminación, el amor universal o trascendente, |
| Procesos   | Yo mental egoico: aparecen los conceptos afectivos,  |



| EMOCIONAL<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS  |
|--|--|
|  | emociones dialogantes especialmente la culpa, el deseo, el orgullo, el amor y el odio.<br>Yo centáurico: las emociones son supersensoriales, espontáneas y la expresión es explosiva, os factores motivacionales son la intencionalidad, el deseo creativo, la voluntad espontánea, la autoactualización y la autonomía. |
| Productos  | Expresión de las emociones fundamentales, sostenidas y anhelos rudimentarios, conceptualización y trascendencia de diferentes emociones.   |

*Tabla 46: Características de la dimensión emocional para el CLEI 6.*

## Indicadores

### Proceso emocional – Yo corporal

- Manifiesta y satisface diferentes deseos.
- Expresa diferentes estados de angustias y de anhelos.
- Manifiesta diferentes emociones de manera sostenida.

### Proceso emocional – Yo verbal social

- Manifiesta independencia afectiva, o por el contrario, con frecuencia se torna ansioso, temeroso e inseguro, requiriendo del apoyo y aprobación de parte de un tercero.
- Manifiesta curiosidad y deseos de experimentar cosas nuevas.
- Manifiesta compromiso emocional consigo mismo y con otros que repercute de manera significativa en su vida.

- Expresa diferentes deseos temporales.
- Manifiesta desagrados prolongados y específicos.
- Percibe las emociones de los demás.

### **Proceso emocional - Yo mental egoico**

- Conceptualiza diferentes estados emocionales y afectivos.
- Dialoga acerca de sus emociones.
- Reflexiona acerca del orgullo y el deseo personal.
- Expresa de manera espontánea el amor hacia otras personas, objetos o cosas.
- Reconoce la intimidad y el secreto.
- Manifiesta extroversión-introversión.

### **5.1.2.8 Dimensión laboral**

El modelo para la educación de jóvenes y adultos basada en la pedagogía de la acción solidaria asume la concepción sistémica para ofrecer la formación en la dimensión laboral. Este enfoque se basa en la experiencia histórica internacional para la educación hacia el mundo del trabajo por ciclos propedéuticos y recogida por la misión de educación técnica, tecnológica y científica, en el sentido de ser *“un ciclo de formación en técnicas para el mundo del trabajo o para las*

*tecnologías.*” (Misión de Educación Técnica, Tecnológica y profesional, 1999: 16). Los ciclos de la formación son el profesional, tecnológico y técnico. El ciclo técnico se puede realizar en la educación media y por lo tanto se considera estratégico realizar alianzas con las instituciones de educación superior, a través de convenios que le permitan articular la educación media y la superior. El ciclo tecnológico de formación significa que se convierte en la fundamentación científica básica; pero además involucra la aplicación y experimentación o práctica en el sector productivo, agropecuario o de servicios. El ciclo profesional le permite al estudiante poseer un nivel teórico y científico superior y poder investigar e innovar y el título es de ingeniero o profesional en... Bajo esta concepción de educación por ciclos se pueden asumir las siguientes estrategias para la formación en competencias laborales generales y específicas.

La formación laboral se inicia en la básica a través del área de tecnología e informática y el nodo de emprendimiento.

Como se pudo apreciar en las tendencias de la educación de jóvenes y adultos en el mundo y en América Latina, el gran cambio de la formación impartida en una sociedad industrial bajo modelos económicos y tecnologías mecanizadas, hacia una educación bajo modelos de competitividad y productividad internacional basados en modelos de apertura y tecnologías de las telecomunicaciones o en la llamada era de la información o sociedad postindustrial, es pasar del aprendizaje de habilidades y destrezas específicas en el manejo de herramientas o artes u oficios y orientada a una ocupación de por vida, hacia una educación técnica basada en el adquisición, uso, reflexión y autocontrol de las competencias básicas, ciudadanas y laborales (MEN 2003), que le permitan a las personas solucionar problemas tecnológicos en diferentes contextos y aprender durante toda la vida.

Por competencia se entiende la capacidad productiva de una persona que se

define y mide en términos de su desempeño. Las competencias son de tres tipos: básicas, ciudadanas y laborales. Las competencias básicas son las referidas a las planteadas para la educación básica por el Ministerio de Educación Nacional (comunicativas, matemáticas, ciencias y ciudadanía). Las competencias laborales generales para la educación media técnica son las que se refieren a los desempeños generales de las ocupaciones como las intelectuales, organizacionales, empresariales, trabajo en equipo, toma de decisiones, planeación del trabajo, solución creativa de problemas y las competencias específicas son las propias de la técnica definidas en el Sistema Nacional de Formación Laboral con participación de los empresarios, el sector educativo y el gobierno. Esta propuesta entonces, orienta su oferta educativa hacia el desarrollo de competencias básicas, genéricas y específicas.

De acuerdo con el MEN (2003, p 6), las competencias laborales generales *“se caracterizan por no estar ligadas a una ocupación en particular, ni a ningún sector económico, cargo o tipo de actividad productiva, pero habilitan a las personas para ingresar al mundo del trabajo, mantenerse en él y aprender”*. Las características fundamentales de estas competencias es que son genéricas, transversales, transferibles, generativas y medibles. Son muy importantes por los cambios rápidos en la tecnología, el conocimiento, las organizaciones y procesos productivos.

| <b>COMPETENCIAS LABORALES GENERALES</b>              |  |
|--|--|
| <b>Intelectuales</b>                                 | Condiciones intelectuales asociadas con la atención, la memoria, la concentración, la solución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad.   |
| <b>Personales</b>                                    | Condiciones del individuo que le permiten actuar adecuada y asertivamente en un espacio productivo, aportando sus talentos y desarrollando sus potenciales, en el marco de comportamientos social y universalmente aceptados. Aquí se incluyen la inteligencia emocional y la ética, así como la adaptación al cambio. |
| <b>Interpersonales</b>                               | Capacidad de adaptación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo y proactividad en las relaciones interpersonales en un espacio productivo.   |
| <b>Organizacionales</b>                              | Capacidad para gestionar recursos e información, orientación al servicio y aprendizaje a través de la referenciación de experiencias de otros.   |
| <b>Tecnológicas</b>                                  | Capacidad para transformar e innovar elementos tangibles del entorno (procesos, procedimientos, métodos y aparatos) y para encontrar soluciones prácticas. Se incluyen en este grupo las competencias informáticas y la capacidad de identificar, adaptar, apropiar y transferir tecnologías.                          |
| <b>Empresariales o para la generación de empresa</b> | Capacidades que habilitan a un individuo para crear, liderar y sostener unidades de negocio por cuenta propia, tales como identificación de oportunidades, consecución de recursos, tolerancia al riesgo, elaboración de proyectos y planes de negocios, mercadeo y ventas, entre otras.                               |

### **Competencias laborales específicas**

De acuerdo con el MEN (2003), las competencias laborales específicas son aquellas necesarias para el desempeño de las funciones propias de las ocupaciones del sector productivo. Poseerlas significa tener el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que conllevan al logro de resultados de calidad en el cumplimiento de una ocupación y, por tanto, facilitan el alcance de las metas organizacionales.

Las competencias laborales específicas están relacionadas con las funciones productivas, es decir, con el “conjunto de actividades laborales necesarias para lograr resultados específicos de trabajo, en relación con el propósito clave de un área objeto de análisis”. Estas competencias habilitan a las personas para desempeñar una ocupación o un grupo de ocupaciones. Una ocupación es un conjunto de puestos de trabajo con funciones productivas afines cuyo desempeño requiere competencias comunes relacionadas con los resultados que se obtienen.

En una gran parte de países las ocupaciones se han agrupado por afinidad de funciones, buscando con ello hacer ofertas educativas que permitan la movilidad entre varios campos ocupacionales, es decir, formar en áreas que sirvan a varias ocupaciones, logrando con ello polivalencia y movilidad ocupacional de quienes poseen dicha formación. En Colombia el SENA construyó la Clasificación Nacional de Ocupaciones, para lo cual identificó 450 ocupaciones agrupadas en las siguientes áreas:

- Finanzas y administración.
- Ciencias naturales y aplicadas.
- Salud.
- Ciencias sociales, educativas, religiosas y servicios gubernamentales.
- Arte, cultura, esparcimiento y deporte.
- Ventas y servicios.
- Explotación primaria y extractiva.
- Oficios, operación de equipos y transporte.
- Procesamiento, fabricación y ensamble.

## **Formación de competencias laborales generales**

La formación de competencias laborales generales se lleva a cabo de manera transversal a las áreas definidas en el plan de estudios, involucrando situaciones y contextos propios del mundo productivo.

Formar las competencias laborales generales en los estudiantes supone crear oportunidades en las cuales las áreas, más allá de desarrollar maestría en ciertos conocimientos, suministran insumos para cumplir propósitos de diverso tipo tales como informar, persuadir, clarificar, explicar cómo funciona algo, hacer recomendaciones, vender ideas, etc.

Desarrollar estas competencias no demanda tiempos, ni espacios ni docentes adicionales, pues se hace en el aula o fuera de ella. En el aula se articula con los contenidos de las áreas mediante proyectos y casos, aprovechando la dinámica propia de la interacción entre los estudiantes y el docente. Fuera del aula, la formación de competencias se integra a las distintas actividades institucionales orientadas a la socialización del conocimiento, la expresión (teatro, danzas, etc.), la vinculación con el entorno (servicio social estudiantil, proyectos comunitarios), la orientación profesional, los días temáticos (el idioma, la ciencia, profesor, agua, etc.), entre otras.

Las situaciones de aprendizaje permiten al estudiante moverse en un ambiente en el que la solución a los problemas es fundamental, donde el trabajo está orientado a obtener unos resultados medibles y satisfactorios. Lo importante es que estas actividades y espacios institucionales tengan la intencionalidad explícita de formar competencias laborales generales, lo que se refleja en la planeación y diseño de estrategias para recoger los aprendizajes de forma sistemática.

## **Formación de competencias laborales específicas**

El diseño de la formación basada en competencias laborales específicas se orienta a desarrollar aquellas definidas dentro de una empresa o sector y exige involucrar nuevas estrategias pedagógicas relacionadas con los contextos productivos, lo que garantiza la pertinencia de los programas.

La modularización se convierte en una característica de los programas organizados por unidades de competencia, dando flexibilidad a la oferta y permitiendo la construcción de itinerarios formativos desde la educación media hasta la superior, de carácter técnico y tecnológico, como lo prevé actualmente la Ley 749 de 2002.

La práctica laboral, en condiciones reales de desempeño, es la estrategia pedagógica central de la educación basada en competencias laborales específicas. En ella el estudiante autoevalúa sus resultados de desempeño y con el apoyo docente realiza planes de mejoramiento.

Las competencias laborales específicas se adquieren, precisamente, en el lugar de trabajo o mediante el uso de estrategias de enseñanza con un fuerte componente de estudio realizado en ambientes laborales.

## **Conceptos de técnica, tecnología y ciencia**

Se parte por considerar que los debates acerca de la tecnología, la ciencia y la técnica han venido desbordando y planteando nuevos problemas epistemológicos que ha consagrado a diferentes escuelas, científicos e ingenieros en un floreciente campo llamado filosofía de la tecnología. Y no es para menos. Hoy se vuelve a poner en cuestión qué es la realidad, cómo se conoce, cómo observa el observador, qué diferencia la tecnología, de la ciencia y de técnica, cuáles son las



relaciones entre ciencia, tecnología, naturaleza, sociedad y cultura?

La producción para el debate ha venido creciendo y se abre paso la llamada evaluación de la tecnología como una rama que permite ahondar en el debate. También se reconoce, por ejemplo, que con la simulación de sistemas complejos realizada por Javier Aracil y Margarita Vázquez en España (Broncano, 1996: 14), hoy se puede encontrar que la realidad no depende de una teoría o mejor realidad sin teoría previa, lo cual lleva a preguntarse desde la tecnología qué se puede aprender de la simulación de sistemas a cerca de esta nueva técnica de simulación matemática? Será que estamos posibilitando “una nueva dimensión metodológica en la investigación, posiblemente del mismo calibre que tuvo la aparición de los métodos de investigación empírica durante las revoluciones científicas durante los siglos XVII-XVIII...Hasta qué punto la simulación exitosa “construye” una nueva representación de la realidad para la que anteriormente no existía ninguna teoría... ¿Es que acaso la simulación para la práctica va a convertirse en una nueva forma de teorizar?” (Broncano, 1996: 16).

Por su parte los aportes de Manuel Liz (Broncano, 1996: 24-51), ponen al descubierto que ya no es posible seguir manteniendo la teoría que la tecnología es el conocimiento aplicado y el verdadero conocimiento es el científico o mejor que la ciencia posee y se plantea el problema epistemológico y la tecnología el problema práctico. Hoy se radicaliza la reflexión y se plantea que de lo que se trata es de *“La cuestión no es cómo justificar la racionalidad epistémica de las ciencia y la racionalidad práctica de la tecnología, sino adoptar la ciencia y la tecnología como ejemplos privilegiados de nuestra racionalidad, como productos sumamente elaborados de nuestras capacidades racionales( de las nuestras para bien o para mal, no de las de nadie ni de nada ajeno a nosotros mismos), analizar críticamente su funcionamiento y hacer explícitos los rasgos con los que mejor podamos caracterizar y profundizar esa racionalidad”* (Broncano, 1996: 24).

Como hoy en día nada de lo que hacemos en el conocimiento escolar o cotidiano está ajeno a la tecnología y como buena parte de la técnica se ha convertido en tecnología, entonces se hace necesario delimitar estos conceptos: Por técnica se va a entender los *“sistemas de acciones artesanales, artísticas, dirigidas hacia su propio cuerpo y el entorno inmediato, etc. de carácter socialmente estructurado pero no directamente integradas en los modernos procesos productivos industriales, generalmente organizados en torno a la institución empresa (sea pública o privada), ni vinculadas a la actividad científica. Son, además, sistemas de acciones muy independientes del desarrollo de la industria y de la ciencia”* (Broncano, 1996: 25) Es decir que las técnicas son sistemas de acciones articulados según reglas de carácter social, no acciones aisladas u ocasionales.

Por otra parte se entiende la tecnología como *“sistemas de acciones socialmente estructurados, pero esta vez sumamente integradas en los procesos productivos industriales y (de servicios) y estrechamente vinculadas al conocimiento científico”* (Broncano, 1996: 25). Quiere esto decir que la tecnología se distingue por su integración a los procesos productivos industriales o de servicios pero además se plantea, asume e incluso influye en la ciencia. De hecho no hubiera sido posible los avances de la biología molecular con el genoma humano sin la tecnología apropiada para ello o la creación de la geometría de fractales sin informática.

Así mismo se entiende por ciencias al sistema socialmente diferenciado que tiene por función la producción de conocimiento científico, es decir, de teorías utilizando diferentes métodos, criterios de validez, con una historia, y planteándose problemas epistemológicos tanto al nivel de la propia ciencia, en relación con otras o en el conjunto de todo el sistema científico.

Con el abordaje de estos conceptos estamos por un lado planteando que los tres son sistemas, los dos primeros de acciones y el último un sistema social diferenciado. Es posible entender ahora que los diferencia las funciones: las

técnicas dirigidas al cuerpo o al entorno inmediato, la tecnología hacia los procesos productivos industriales o de servicios e integrados a la ciencia y la ciencia hacia las teorías. Por lo anterior es pertinente clarificar que mientras la ciencia le interesa la teoría a la tecnología le interesan los modelos y mientras los problemas de la ciencia son teóricos, epistémicos o aplicados, los problemas de la tecnología son epistemológicos en tanto mantiene relación con la ciencia y prácticos presentados por la relación con la moderna industria y los servicios, es decir son problemas que tienen que ver con los procesos industriales y empresariales de investigación, decisión, organización, producción, comercialización y evaluación. Cuando se plantea que a la tecnología le interesan los modelos no se refiere a modelos teóricos sino a objetos tecnológicos como maquetas, dibujos, iconos, prototipos, diagramas, etc que se construyen a través de diseños o sea *“al conjunto de intereses que la acción tecnológica pretende satisfacer y a la escalada de objetivos que para ello se han de alcanzar”* (Broncano, 1996: 32).

**Objetivo:** Desarrollar las competencias laborales para el desarrollo de la persona de manera integral y su vinculación al mundo del trabajo.

**Destinatarios:** Estudiantes del modelo para la educación de Jóvenes y Adultos.

**Valor agregado:**

- Capacitar a los docentes en la dimensión.
- Generar innovaciones pedagógicas y curriculares para el desarrollo de la dimensión.
- Fomentar la actividad de análisis y reflexión de situaciones laborales.

- Estimular a los docentes para valorar el mundo del trabajo.
- Poner el saber del docente a disposición de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo empresarial como un fundamento vital.
- Fomentar la comprensión del desarrollo económico y productivo de la región.
- Adquirir material pertinente para la dimensión.
- Participar en eventos sociales que permitan mostrar el perfil laboral de la formación.
- Concebir la dimensión como un espacio propicio donde la estudiante tenga la oportunidad de interactuar con situaciones de índole tecnológicas planteadas en forma de problemas.
- Comprensión de las relaciones entre los fenómenos y el desarrollo de las competencias para resolver problemas tecnológicos.

### Características por CLEI.

| LABORAL TECNOLÓGICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 1 | CARACTERÍSTICAS   |
|--|---|
| Grados   | Primero, segundo y tercero de primaria.   |
| Edad   | 13 o más años   |
| Referentes   | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo laboral                           | Procesos cognitivos, memoria, solución de problemas, conductas sociales adecuadas, emociones equilibradas, ética convencional, capacidad para tomar decisiones, destrezas motoras y tecnológicas, creatividad y emprendimiento. |
| Procesos   | Intelectuales, personales, interpersonales  |

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 1</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>   |
|---|--|
| Productos   | Aplicación de las competencias generales a diversas situaciones de la vida familiar, escolar y cotidiana |

Tabla 47: Características de la dimensión laboral para el CLEI 1.

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 2</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados  | Cuarto y quinto.  |
| Edad  | 14 o más años   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales, familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo laboral                                    | Procesos cognitivos, memoria, solución de problemas, conductas sociales adecuadas, emociones equilibradas, ética convencional, capacidad para tomar decisiones, destrezas motoras y tecnológicas, creatividad y emprendimiento. |
| Procesos  | Intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, tecnológicos  |
| Productos   | Aplicación de las competencias generales a diversas situaciones de la vida familiar, escolar y cotidiana  |

Tabla 48: Características de la dimensión laboral para el CLEI 2.

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 3</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados  | Sexto y séptimo   |
| Edad  | 15 o más años   |
| Referentes  | Situaciones sociales, culturales familiares y escolares   |
| Instrumentos de desarrollo laboral                                    | Procesos cognitivos, memoria, solución de problemas, conductas sociales adecuadas, emociones equilibradas, ética convencional, capacidad para tomar decisiones, destrezas motoras y tecnológicas, creatividad y emprendimiento. |
| Procesos  | Intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, tecnológicos y empresariales  |
| Productos   | Aplicación de las competencias generales a diversas situaciones de la vida familiar, escolar y cotidiana.   |

Tabla 49: Características de la dimensión laboral para el CLEI 3.

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b> |
|---|------------------------|
| Grados  | Octavo y Noveno        |

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 4</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Edad  | 16 o más años   |
| Referentes  | Situaciones laborales, sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo laboral                                    | Procesos cognitivos, memoria, solución de problemas, conductas sociales adecuadas, emociones equilibradas, ética convencional, capacidad para tomar decisiones, destrezas motoras y tecnológicas, creatividad y emprendimiento. |
| Procesos  | Intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, tecnológicos y empresariales  |
| Productos   | Aplicación de las competencias generales a diversas situaciones de la vida familiar, escolar y cotidiana  |

*Tabla 50: Características de la dimensión laboral para el CLEI 4.*

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 5</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados  | Décimo  |
| Edad  | 17 o más años   |
| Referentes  | Situaciones laborales, sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo laboral                                    | Procesos cognitivos, memoria, solución de problemas, conductas sociales adecuadas, emociones equilibradas, ética convencional, capacidad para tomar decisiones, destrezas motoras y tecnológicas, creatividad y emprendimiento. |
| Procesos  | Específicas de acuerdo a la técnica   |
| Productos   | Aplicación de las competencias generales a diversas situaciones de la vida familiar, escolar y cotidiana  |

*Tabla 51: Características de la dimensión laboral para el CLEI 5.*

| <b>LABORAL TECNOLÓGICA<br/>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br/>INTEGRADO 6</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| Grados  | ONCE  |
| Edad  | 18 o más años   |
| Referentes  | Situaciones laborales, sociales, culturales familiares y escolares  |
| Instrumentos de desarrollo laboral                                    | Procesos cognitivos, memoria, solución de problemas, conductas sociales adecuadas, emociones equilibradas, ética convencional, capacidad para tomar decisiones, destrezas motoras y tecnológicas, creatividad y emprendimiento. |
| Procesos  | Específicas de acuerdo a la técnica   |
| Productos   | Aplicación de las competencias generales a diversas   |

| LABORAL TECNOLÓGICA<br>CICLO LECTIVO ESPECIAL<br>INTEGRADO 6 | CARACTERÍSTICAS                                      |
|--|--|
|  | situaciones de la vida familiar, escolar y cotidiana |

*Tabla 52: Características de la dimensión laboral para el CLEI 6.*

## Indicadores

### Competencias laborales generales

#### Procesos intelectuales

- Maneja y aplica los dispositivos básicos de aprendizaje a las acciones laborales.
- Resuelve problemas del mundo laboral, familiar, escolar o cotidiano.
- Es creativo en la toma de decisiones ante diversas situaciones laborales.

#### Procesos personales

- Actúa de manera asertiva y teniendo en cuenta las reglas sociales de los espacios laborales en diversos contextos.
- Maneja y controla sus emociones negativas en espacio laborales.
- Manifiesta capacidad para adaptarse al cambio en diversos contextos.

#### Procesos interpersonales

- Manifiesta capacidad para el trabajo en equipo y superar las metas propuestas.

- Expresa su liderazgo y pro actividad en espacios laborales.
- Es proactivo al resolver conflictos interpersonales en diversos contextos laborales.

### **Procesos organizacionales**

- Manifiesta capacidad para gestionar recursos e información que requiere en campo laboral.
- Su actuación en el campo laboral se orienta al servicio y la satisfacción del cliente.
- Muestra capacidad para aprender de las experiencias laborales de los otros.

### **Procesos tecnológicos**

- Demuestra capacidad para innovar procesos, materiales o equipos en diversos contextos laborales.
- Manifiesta capacidad para encontrar soluciones prácticas a los problemas tecnológicos en diversos contextos laborales.
- Procesa, organiza, maneja y transforma información en conocimiento útil al campo laboral.
- Demuestra la capacidad para identificar, adaptar y manejar diversos



procesos productivos o de servicios en el campo laboral.

### **Procesos empresariales**

- Demuestra capacidad para liderar sus propias unidades productivas.
- Manifiesta capacidad para identificar oportunidades de negocios.
- Expresa tolerancia al riesgo empresarial.
- Manifiesta capacidad para diseñar y gestionar proyectos y planes de negocios.

## **5.2 TEORÍAS Y PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA PROPUESTA CURRICULAR**

### **5.2.1 Filosóficas**

El papel de la filosofía en el modelo de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, se asume a partir de la pregunta por las condiciones de construcción de lo humano y lo social, y en este sentido la filosofía busca examinar la existencia a partir del lenguaje y en conexión con la pregunta. Una Filosofía del Lenguaje permite considerar las condiciones en que devienen los individuos, sus actos y sus ideas, aporta a la construcción de diversos planos en los que se juegan las racionalidades en función de las emociones y los actos y precisa el carácter de la pregunta como ejercicio de construcción de sentido existencial y de producción de conocimiento.

Unos de los primeros filósofos en hacer cambios metodológicos en la forma de enseñanza que era implementada desde los sofistas, fue Sócrates (470-399 a. C.), “*quien enseñaba haciendo preguntas y no recitando respuestas*” el primero de sus

cambios fue el creer que los estudiantes tenían algo para contribuir al aprendizaje; el segundo, el defender firmemente que el *proceso* de volverse educado era lo importante, en lugar de llegar a un estado final que era estático. Sócrates enseñó teniendo como punto de partida en dónde los estudiantes se encontraban intelectualmente y los guiaba a través de la *discusión* a examinar sus propias ideas. (Crosby, 1981/1995, p. 6).

Según Crosby (1981/1995), “La filosofía educativa de Sócrates podría llamarse “la teoría de la partería” porque veía el rol del maestro como el de una partera: ayudando a que naciera el conocimiento que desde antes ya está en el estudiante, el maestro simplemente asistía la entrega. El objetivo es que existan personas que puedan continuar expresando y examinando sus propias ideas y las de otros. Sócrates veía este ejercicio constante del intelecto como una forma de vida” (p. 7).

Por otro lado, para Platón no existía la verdad absoluta. Argumentaba que, lo que para una persona es una silla, para otra puede ser algo distinto o puede ser parecido, pero no igual. Lo mismo pasaba con las virtudes, se creía saber que eran hasta que les pedían que las definieran, y lo que ocurría es que se podían ver actos virtuosos y actos no virtuosos, pero no se era capaz de llegar a definirlos, lo cual era subjetivo. *“Nos podemos acercar a las realidades metafísicas por medio del método epistemológico de la reflexión y del diálogo crítico de nuestras teorías”* .

Desde el punto de vista de Aristóteles (384-322 a. C.), creía que el cambio era el principio metafísico organizador, en donde el mundo podía ser explicado en términos de las cosas cambiantes desde lo que *potencialmente* son, hasta el estado de lo que son *realmente*. Lo que quiere decir que se está en cambio continuo. (Crosby, 1981/1995, p.7).

Años más tarde Kant (1787) vio que el acercamiento básico utilizado

anteriormente, en cuanto esperar que la mente encajara con el mundo era una premisa imposible que hacía que el conocimiento fuera algo inalcanzable. De esta forma Kant revolucionó todo el campo de la filosofía al suponer que la fuente del orden no estaba en el mundo externo sino en la mente humana. Es decir, las personas ordenan su mundo en el proceso mismo de percibirlo. Kant hizo esta hipótesis debido a la estructura de la mente humana, nunca se podría recibir la experiencia excepto cuando estuviera previamente organizada por la mente, la cual es activa y estructurada. (Crosby, 1981/1995, p.10).

Siguiendo estos lineamientos educativos acerca del aprendizaje Dewey afirma que lo que inevitablemente le importa a los seres humanos no tiene que ver con alguna *realidad* abstracta e inasequible, pero sí con la prosperidad y la adversidad, éxito y fracaso, logro y frustración, bueno y malo. En otras palabras, a los seres humanos les importa más los cuestionamientos de valor en lugar de *realidad* y cualquier teoría epistemológica y educativa adecuada deberá estar engranada hacia el conocimiento de los valores y no hacia abstracciones teóricas. Por tal razón asumía que el ser humano es principalmente en primer lugar un ser activo y emotivo, y la reflexión y preocupación por el conocimiento es un comportamiento de aprendizaje secundario. Además decía Dewey, el punto de partida metafísico no debería ser una abstracción sino la experiencia misma: la filosofía debería investigar la vida como los seres humanos la experimentan, no como ésta debe ser.

### **5.2.2 Pedagógicas**

Coherente con las opciones conceptuales, la perspectiva pedagógica supone considerar ordenamientos y disposiciones de los actos de conocimiento favoreciendo experimentaciones que superan las prácticas habitualizadas en este campo: la clase, la enseñanza, la explicación; modos de relación con el conocimiento que no ponen en juego todas las capacidades cognitivas de las que dispone un individuo.

También entra en juego, el reconocimiento de la andragogía como corriente que busca especificar y caracterizar la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Se tienen en cuenta sus avances, más no, se entra a asumir posiciones excluyentes entre la pedagogía y la andragogía, porque las resistencias que genera no son asuntos medulares de sustentación.

### **5.2.3 Educativas**

En la sociedad compleja del conocimiento y en la era de la información, se concibe la educación de jóvenes y adultos como el proceso mediante el cual el ser humano se instruye, aprende, conoce y se forma en las variables personal, social, cultural, el conocimiento científico y tecnológico. Por lo tanto, la educación es durante toda la vida e involucra el desarrollo humano en lo cognitivo, comunicativo, ético, estético, corporal, tecnológico y espiritual, así como diferentes contextos como la familia, el barrio, la calle, los medios de comunicación, los grupos, el trabajo y la escuela.

Al asumir que la educación es un sistema complejo se quiere significar que es una práctica, no es pensamiento como la pedagogía; pero requiere de esta para existir. También significa que no es sólo la instrucción de conocimientos de las áreas; sino que involucra la complejidad de los sujetos, de los saberes, de la institución, de los ideales personales y sociales, las emociones, la diversidad, en fin la complejidad de la vida. Por ello, la educación de jóvenes y adultos es ante todo un acto que conduce a la felicidad, es decir, a la realización personal, la proyección de la vida y al encanto del conocimiento de sí mismo.

### **5.2.4 Antropológicas**

El modelo propende por la formación de un ser humano solidario e integral. La

pedagogía en el país se ha propuesto la formación de diversos tipos de hombre. Desde el ciudadano libre de la escuela mutua, el hombre racional o moderno en la escuela Pestalozziana, el hombre católico en la pedagogía católica, el hombre laico e industrioso en la pedagogía activa, el hombre obediente en la escuela conductista, el hombre productivo en la escuela sistémico funcional de la renovación curricular, el hombre competente de la pedagogía cognitiva, hasta el hombre solidario, complejo o integral de la presente propuesta.

Este sujeto se distingue por ser el artífice de su propia subjetividad. La formación del sujeto des-sujetado, significa que en la propuesta se crea el ambiente propicio para que los estudiantes construyan su proyecto de vida como una ética de sí mismos y una estética o relación con los demás. La ética de sí mismos se refiere a la posibilidad de comprender que cuando se encuentra en la relación de conocimiento con las áreas de estudio, la relación es sujeto de conocimiento/ objetos de aprendizaje; pero cuando se trata de conocerse así mismo, la relación es con el sujeto. La relación de conocimiento todavía avanza un poco más, desde una concepción de la complejidad, hasta plantear que la relación es entre teoría / objetos de aprendizaje, es decir, se pasa de una epistemología de primer orden a una de segundo orden (Luhmann, 1996).

Por ello, planteamos que se propende por un sujeto que domine esa relación y, en consecuencia, que posea un nivel alto de conocimiento de las reglas del saber y de los saberes mismos de las áreas. Esta relación es la que crea al sujeto, puesto que éste es una fragmentación, es dual. Los saberes han creado el sujeto epistémico, el sujeto católico, el sujeto obediente o simplemente el sujeto de la educación.

En consecuencia, con base en el saber de la psicología transpersonal (Wilber 1982, 1984, 1986, 1994,1997, 2004), de la filosofía perenne, la sociología trascendental, la antropología ecológica y la pedagogía clásica y moderna, postula

la formación de un sujeto solidario e integral, y este sujeto hace su aparición en el campo del saber, del conocimiento, de los discursos de las ciencias, las disciplinas y las prácticas pedagógicas. Este sujeto posee múltiples dimensiones como la cognitiva, la ética, la estética, la corporal, la emocional, la comunicativa, la social, la laboral y la espiritual. De igual manera, el desarrollo de su conciencia se establece por grandes niveles: el prenatal, el personal y el transpersonal. La conciencia prenatal ha sido estudiada y documentada por Stanislav Groff (1984, 1996, 2002) y sus investigaciones muestran que la conciencia en este nivel es un cúmulo disperso de información arquetípica. La conciencia personal comienza desde lo sensorial motriz, lo emocional, lo sexual, la programación paterna, lo cognitivo y constituye la configuración del ego maduro, es decir, del sujeto. Lo transpersonal se refiere a ir más allá del ego, a trascender el sujeto, a sobrepasar la fragmentación, es el campo de lo no dual, lo innombrable, el no pensamiento, el no lenguaje. Este nivel es el que permite des-sujetar al sujeto.

La constitución del sujeto es un proceso experiencial que implica que los estudiantes auto formen una buena imagen de sí mismos, teniendo conciencia que ésta es una fragmentación, que posean un yo positivo, adecuado para ser ellos mismos; pero que a la vez conozcan que el ser está constituido desde el saber y que la posibilidad del sí mismo está en el no ser, en la no palabra, el no pensamiento, el vacío, en los niveles superiores de espiritualidad. La espiritualidad no es una religión, ni un credo, es un estado de conciencia donde se trasciende el ego, la fragmentación, la división, el sujeto; para entrar en la no dualidad, en el ojo del espíritu o de trascendencia como dice Wilber (1999).

El hombre a formar está diferenciado por dimensiones y niveles de conciencia. Se trata de un hombre multidimensional, integral, misterioso, caótico e incierto. De hecho el hombre a formar no es simple, ni lineal. Lo constituyen los diversos pensamientos, emociones, la sexualidad, el género, los ideales, locuras, miles rostros de bondad y de sufrimiento. El hombre complejo es una variedad de

situaciones y de experiencias que lo constituyen como un ser de aprendizaje. El ser humano vive para aprender, sus experiencias le muestran los aprendizajes que hay que realizar en esta vida para ser y no ser. Este hombre se enfrenta a la incertidumbre de la vida en el caos de la existencia; pero es ese caos lo que constituye la sopa de la vida para trascender y comprender cómo funciona la vida del ser, de los sistemas, del saber y cómo llegar a un nivel superior de espiritualidad para entender que el amor a la humanidad, así mismos, al planeta y la infinitud del universo nos hace ser valiosos en esta vida.

### **5.2.5 Epistemológicas**

La referencia epistemológica alude a las formas de relación con el conocimiento y las propuestas de construcción de las diversas formas de éste que, entre otras posibilidades, han dado origen a las disciplinas y a los enfoques de pensamiento y de abordaje tanto de problemas como de objetos de estudio. Desde la perspectiva epistemológica uno de los referentes actuales con los que podemos contar es la propuesta de Jurgen Habermas en la que se reconoce una tipología en los sistemas de producción de la ciencia, sus intereses y sus modos de producción del conocimiento. Tres categorías aporta este sistema de clasificación de las ciencias:

*Trabajo, Lenguaje y Poder*, como criterios de organización de los diferentes enfoques en las disciplinas y ámbitos de abordaje del conocimiento. En este sentido, las categorías propuestas se constituyen en criterios de ordenamiento del conocimiento. No obstante, la pregunta por la relación con el conocimiento implica examinar las condiciones bajo las cuales se logra la comprensión de fenómenos de gran complejidad, como lo pueden ser las reacciones humanas, y los condicionamientos sociales, tan sólo por citar algunos. Una crítica a la relación con el conocimiento escolarizado compromete al ejercicio de la enseñanza y de la fragmentación del conocimiento como los dos ordenamientos más regularizados

en las experiencias de aprendizaje formal. Se logran los aprendizajes de conocimientos que con posterioridad se olvidan, los aprendizajes son referidos a textos o a enunciados de los docentes más que a procesos de pensamiento que se desarrollan para avanzar el conocimiento, pero además el conocimiento está al servicio de la permanencia en el aparato escolar, la promoción y certificación del conocimiento más que a la comprensión de asuntos existenciales desde referentes objetivos y subjetivos que transforman tales sistemas de comprensión.

Visto desde esta perspectiva la opción epistemológica supone considerar como horizonte de sentido y de trabajo de formación, la existencia misma con su complejidad, con el riesgo que supone la trasgresión de fronteras y el tránsito por situaciones límite que han comprometido incluso la vida misma. Es la complejidad de este horizonte de sentido la que demanda una concepción de conocimiento que supere las prácticas escolarizadas y muchas veces despreciadas justamente por no corresponder a las demandas de las realidades tanto personales como sociales.

De acuerdo con lo anterior, la relación con el conocimiento se funda en el abordaje de objetos de conocimiento en los que confluyen diversas disciplinas y que se orientan a la producción de un conocimiento que describa, explique, pero en especial que revele, relacione y provoque la creación de nuevas comprensiones de las realidades, que problematice los marcos explicativos convencionales y que se pregunte por las propias opciones del pensamiento y el conocimiento en perspectiva de redireccionar la propia existencia.

El conocimiento visto de esta manera será un acto de creación, de pregunta, de elaboración, de confrontación cuyo efecto será la transformación de prácticas e ideas en perspectiva de contextualización y articulación de los internos a los escenarios de la vida social y productiva.



En consecuencia, la relación con el conocimiento pasa por la construcción y comprensión de los problemas a partir de la instalación de algunos conceptos de trabajo, mediante la formulación de preguntas que documentan las diversas nociones de mundo; de la vida, el lenguaje, el trabajo. Este tipo de ordenamientos procesuales provocarán la creación del conocimiento y compromete al sujeto en un ejercicio de relación aportante que supera la pasividad habitual de los procesos de enseñanza.

### **5.2.6 Legales**

Uno de los logros genuinos de la controvertida “cultura global”, consiste en el reconocimiento universal de la Educación como un derecho de todos los seres humanos, para asegurar su desarrollo personal y colectivo. Nada capta mejor este reconocimiento que el concepto de “Desarrollo Humano”. El desarrollo no consiste en el alza del ingreso “per cápita”, sino en el aumento de la cantidad y calidad de las oportunidades para el ser humano, y la educación es tanto una oportunidad, como una fuente inmensa de oportunidades.

En efecto, la educación y los procesos educativos son el medio principal e insustituible para producir transformaciones en el sujeto. Pero ello es posible si atiende la condición existencial de ese sujeto. Ser educado es disfrutar de una vida más plena y disponer de un rango más amplio de oportunidades: alternativas ocupacionales, de información, de recreación. En este sentido, bien puede afirmarse que la razón de ser de la educación es el crecimiento interior de la persona. La educación es pues, un derecho de todos y es un bien en si misma.

Iniciaremos este marco jurídico enunciando lo prescrito por la Constitución Política, las leyes Orgánicas y sus decretos reglamentarios. Veamos:

a). La Constitución Política de Colombia consagra expresamente que: *Un fin*

*esencial del Estado es servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Artículo 2o. Constitución Política).*

*El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los Colombianos, en igualdad de oportunidades por medio de la Educación permanente, la enseñanza científica, técnica, artística y profesional. (Artículo 7o. De la Constitución). Frente a este deber del Estado, la Constitución también consagra que: La Educación es un derecho de la persona y un servicio Público. El Estado junto con la sociedad y la familia, son los responsables de la Educación. Desde la Constitución se define además que la Educación tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia y a la Técnica (Artículo 67. Constitución Política).*

Los anteriores preceptos constitucionales consagran unos fines que el Estado como tal debe asumir frente al conjunto de la población sin distinción de ninguna condición. Desde allí se entiende que el estado tiene una responsabilidad social con todo tipo de población. Para cumplir con estos postulados el estado delega en sus órganos estatales su misión, de tal manera que todas las personas puedan tener la oportunidad de acceder al servicio Educativo y ser beneficiario de los preceptos Constitucionales que demanda los Artículos 2o. 67o., y 70o. De la Constitución Política de Colombia.

A partir de los anteriores preceptos, el modelo propuesto se fundamenta también en las leyes que los desarrollan y que conforman un marco normativo a través del cual el estado regula particularmente lo educativo y que, de alguna manera, explicita la razón del porque desde el punto de vista legal, la propuesta Educativa tiene su validez social e Institucional. En desarrollo de lo definido constitucionalmente, surge la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación que, en su Artículo 1o señala: “ La Educación es un proceso de formación permanente,

personal , cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad de sus derechos y de sus deberes”. Desde esta concepción se sostiene que la educación no se reduce a ciertas etapas de la vida inicial, tampoco va dirigida a una sola dimensión de la persona, en tanto es integral, a través de ella se busca el crecimiento, el mejoramiento, la superación y / o la recuperación. Desde el objeto mismo de la Ley 115 de 1994, se sostiene y ratifica lo preceptuado por la Constitución. La educación cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la sociedad y la familia.

La Educación como servicio Público involucra no solo la educación formal, sino también la no formal (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano) y la definida por la ley como informal (Artículo 2o. Ley 115 de 1994). La misma Ley exige la atención educativa a poblaciones con características especiales, entre las cuales ocupan un papel prioritario la educación para la población de adultos, así en la realidad se tenga inasistida y abandonada.

En desarrollo de lo anteriormente señalado, la Ley 115 de 1994 en su Artículo 50 define: “La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados”. A su vez dispone que: “El estado facilitará las condiciones y promoverá la educación a distancia y semipresencial para adultos”. Este fomento y promoción se hará a partir de programas de educación Formal, No Formal (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano) e Informal.

En el marco de este tipo de Educación dispuesta por la Ley 115 en su artículo 68, la educación formal hace parte del servicio educativo que se presta a esta población; por lo tanto su organización administrativa y pedagógica se fundamenta en las disposiciones contenidas en el decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley 115, en particular lo definido por el artículo 14 del mencionado decreto cuando

señala que para alcanzar los fines de la educación que define la Ley 115 es necesario elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del medio donde se va a ejecutar el proyecto. En consecuencia, la educación de adultos, sea esta formal, no formal (Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano) e informal, hace parte del servicio público educativo, la cual debe regirse por lo dispuesto en la ley 115 de 1994, sus decretos reglamentarios en especial los decretos 1860 de 1994, y 3011 de 1997. El artículo 3o del decreto 3011 señala: *“Son principios básicos de la educación de adultos: El desarrollo humano integral, según el cual el adulto independientemente de su nivel educativo, edad, género, raza, condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento con necesidades y potencialidades”*.

De conformidad con las normas anteriores, cualquier propuesta educativa dirigida a un tipo de *población especial*, debe ajustarse a las disposiciones vigentes. Como tal, ofrecer programas de educación de adultos, debe obedecer a un Proyecto Educativo Institucional adoptado u oficializado y disponer de los medios adecuados para su desarrollo. Ya se ha dicho en el estado de la cuestión, que la legislación actual es insuficiente y no se articula a la educación de Jóvenes y Adultos del país. En todo caso, el modelo debe articularse a lo vigente.

### **5.2.7 Sociológicos**

Los procesos de transformación y cambio de la sociedad colombiana han generado a través de la historia unas condiciones que han permitido de un lado, querer formar una sociedad para la convivencia, y de otro, una sociedad en conflicto, fragmentada y global.

Reconocer el conflicto es reconocer una nueva sociedad que esencialmente se ha movido dentro de él y le ha infundido desajustes de clases, corrupción

administrativa, impunidad ante el delito, incredibilidad frente a sus líderes, irrespeto a los derechos humanos e injusticia. Evidenciando lo anterior ¿qué razón de ser tiene propender no solamente por interpretar la sociedad que nos corresponde, sino, y ante todo, en proyectarla a un futuro mejor?

Ante la necesidad de que nuestros jóvenes y adultos tengan una formación integral que les permita enfrentar la nueva y compleja situación que vivimos, y así puedan contribuir a la búsqueda de alternativas que permitan el fortalecimiento de la dignidad humana y de la democratización de la sociedad, hemos coincidido en que la educación de la acción solidaria debe ser el eje de la formación integral.

Consideramos que una sociedad basada en la diversidad cultural, personal, social, política, económica, sexual, de género y ecológica va a permitir que los estudiantes conozcan y valoren la riqueza de la biodiversidad de nuestro país, construyan una conciencia ecológica y se proyecten con los nuevos valores de respeto a la diversidad, solidaridad, convivencia pacífica y armonía ambiental. Por lo tanto, la formación de ciudadanos demócratas, reflexivos, críticos, participativos y conocedores de los códigos de la modernidad y la posmodernidad, permiten configurar la oferta educativa del modelo holístico. Nuestra sociedad caracterizada por un sin número de problemas estructurales y coyunturales, nos exige asumir una formación ciudadana centrada en una cultura local, nacional y regional, en medio de una cultura globalizada. El intercambio cultural y el desarrollo de esta sociedad nos involucran en la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y la formación como ejes de la educación del siglo XXI.

La sociedad compleja es aquella, de acuerdo con Luhmann (1992), que se diferencia en cada uno de sus sistemas sociales. Para este pensador de la complejidad la sociedad es un sistema omniabarcador de todas las comunicaciones posibles. Al colocar la distinción de la sociedad compleja en la comunicación realiza un desplazamiento del hombre y de acción social, propias de

las teorías sociales del siglo XIX y XX, por la comunicación. Este desplazamiento implica que la sociedad la constituyen los sistemas económico, político, cultural, científico, educativo, religioso, las interacciones, las organizaciones y las sociedades. Cada uno de estos sistemas posee una operación que lo distingue, unos programas, unos medios de comunicación social y se interpenetran entre sí. Para Luhmann el hombre no está atado a la sociedad, es entorno de ella. En este sentido lo que distingue al hombre es la conciencia y no la comunicación, aunque use la comunicación. Este segundo desplazamiento permite que el hombre en la sociedad compleja, llamado por el autor, sistema psíquico, sea un hombre complejo que no está determinado por la sociedad. La conciencia aparece, como la sociedad, autopoietica y autorreferencial, es decir, que los pensamientos, las emociones, las sensaciones se autoproducen y existe la posibilidad que la conciencia se auto observe. En este sentido también existe la observación de segundo orden, o sea aquella que se realiza por sistemas observadores como los sociales sobre el psíquico.

En consecuencia, hay que tener en cuenta que la sociedad compleja es coherente con la pedagogía de la acción solidaria. Al tener en cuenta que las propuestas pedagógicas del país se relacionan con un tipo de sociedad, así por ejemplo, la escuela mutua de 1820 se correspondía con una sociedad en guerra, la pedagogía católica de 1886 a una sociedad agraria, la pedagogía activa de los años 20 y 30 a una sociedad que se perfilaba como industrial, el currículo instruccional a una sociedad industrial, la pedagogía sistémica cognitiva de la renovación curricular a una sociedad global y mundial, la pedagogía cognitiva a una sociedad global y de conocimiento, la pedagogía para una sociedad global debe propender por una sociedad compleja que se distingue por la convivencia pacífica, el respeto a los derechos humanos y unos sistemas sociales al servicio de la humanidad. Es una sociedad diferente a la actual que está caracterizada por el control y dominio sobre la vida. La sociedad compleja se base en las posibilidades de expansión de los potenciales de la humanidad. El ser humano no

está diseñado para ser controlado por la sociedad, es él quien orienta la sociedad. Por eso la formación basada en el desarrollo de diferentes niveles de conciencia como la terrestre, la espiritual, la científica, tecnológica, artística, filosófica, universal, posibilita que la sociedad para la cual se forma se base en unos sistemas sociales de servicio a la humanidad, sobre el despliegue de las potencialidades de cada joven y adulto, que emergen de su esencia.

### **5.2.8 Psicológicos**

La perspectiva psicológica se orienta a la comprensión de los procesos de desarrollo cognitivo como opción epistemológica y como perspectiva de desarrollo educativo y personal. Los modelos psicológicos que explican al individuo y sus procesos de conocimiento mediante la conducta desconocen procesos y experiencias vitales que se producen en el plano de las ideas y en el plano de las emociones. Una opción de corte constructivista supone considerar que el sentido lo construye y se construye en el sujeto a partir de las disposiciones en las que se juega el conocimiento y las prácticas de pensamiento que de él se derivan.

Conocer y comprender como enfoque de la opción psicológica supone superar la visión informacional y transmisionista del conocimiento y de la enseñanza, y aproximarse a los procesos de pensamiento que están comprometidos en el acto de conocer. El desarrollo de tales procesos se logrará mediante el ordenamiento de tratamientos pedagógicos que superen la visión de aprender y reproducir lo ya pensado, dicho y escrito por autores y que constituyen el acervo cultural y académico de una sociedad. Tampoco se despreciará el saber acumulado, pero éste estará dispuesto en función de crear nuevas preguntas, producir nuevas relaciones, lograr nuevas comprensiones y con ello afectar los sistemas de representación y de comprensión con los que interactúan los individuos consigo mismo, con los otros y con la sociedad.

Así mismo, la opción epistemológica vinculada a la perspectiva psicológica supone una visión del conocimiento en la que se rescata el error como óptica de comprensión y posibilidad de análisis, formula un estilo versátil de preguntas, supone la formulación de proyectos mediante el abordaje y desarrollo de problemas y posibilita la visualización de la comprensión mediante mapas conceptuales y el establecimiento de rutas de producción de conocimiento.

### **5.2.9 Principios que orientan el modelo de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC.**



*Ilustración 2: Principios del modelo DICOMTIC*

Estos principios surgen de la misma Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA, los cuales la fundamentan:



**Derecho:** La EPJA es reconocida como un aspecto esencial del derecho a la educación y es a la vez una llave que permite el acceso a los otros derechos humanos básicos. El Estado debe garantizar el derecho inalienable, mediante el establecimiento de políticas públicas que satisfagan dicho derecho y este modelo, es una propuesta que integra la prestación de este servicio educativo.

**Desarrollo humano integral:** El centro de la acción educativa es el desarrollo humano integral, según el cual los educandos/as, independientemente de su nivel educativo o de factores como edad, género, etnia, ideología o condiciones personales son seres en permanente evolución y desarrollo, dotados de capacidades y potencialidades que los habilitan como sujetos activos y participantes de su proceso educativo con aspiraciones al mejoramiento permanente de su calidad de vida (ver Decreto 3011, Art.3).

**Pertinencia:** La pertinencia educativa comprende dos dimensiones, una en relación con los educandos y otra en relación con el entorno. En la primera dimensión, la pertinencia del modelo se ubica en los contextos personales, sociales, culturales y ambientales de los estudiantes, y atiende sus especificidades para fomentar el desarrollo de capacidades y competencias que los articulen con su contexto local, nacional y global. En la segunda dimensión, el modelo aporta a la construcción de modelos propios de desarrollo, a la transformación de los mismos y al desarrollo de las comunidades locales y la comunidad nacional.

**Flexibilidad:** Según el principio de la flexibilidad, las condiciones pedagógicas y administrativas que se establezcan se adecuan a las necesidades y desafíos de los diversos contextos y propician el desarrollo integral de los participantes en sus múltiples dimensiones: físico-económica, cognitivo-racional, socio-política, emocional y comunicativa, estético-cultural, ético-valorativa, y ambiental-ecológica. Sin embargo, aunque el modelo integra la EPJA en los sistemas de educación pública, no la aliena en desmedro de la adecuada flexibilidad y autonomía que

debe regir la misma de acuerdo a la diversidad de los contextos en los que se realiza y de los sujetos participantes.

**Participación:** La participación activa de los diferentes actores públicos y privados que intervienen en las fases de desarrollo de éste modelo DICOMTIC, incluidos los educandos jóvenes y adultos, sus comunidades y los educadores, se constituyen en actores fundamentales para la elaboración, ejecución, seguimiento, evaluación y monitoreo del modelo.

**Reconocimiento de saberes:** El proceso educativo tiene en cuenta las experiencias y conocimientos de los aprendices y desarrollan en ellos múltiples conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades y competencias para enfrentar los desafíos del contexto, y potencien la autonomía de los mismos. No se circunscribe a preguntar qué sabe de lo propuesto; sino que las tareas interactivas de aprendizaje le reconocen de entrada el acervo de experiencia y lo llevan a que realice y ejecute acciones de autoformación propias de su idiosincrasia y recorrido.

**Integración:** El modelo DICOMTIC basa su estructura curricular a procesos de integración de saberes y competencias, que tratan como un todo los diferentes aspectos del aprendizaje de los estudiantes.

**Calidad:** El principio de la calidad en el ámbito de la educación y el aprendizaje, y muy especialmente en la EPJA, es un concepto transversal que exigió vincular y articular en el modelo y en las prácticas educativas múltiples componentes, dimensiones y perspectivas: competencias adecuadas y pertinentes a las necesidades de los contextos, demandas, saberes y expectativas de los aprendices; incorporación, a las modalidades de enseñanza – aprendizaje – evaluación, de avances y desarrollos de las ciencias de la educación, especialmente la lingüística, la psicología, la pedagogía, la didáctica, integrados

en las áreas a aprender; la utilización de materiales pedagógicos y didácticos idóneos según el nivel educativo y la diversidad cultural y lingüística de los participantes, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto por parte de los estudiantes y docentes, como de la comunidad educativa en general.

### **5.3 ENFOQUE Y ESTRUCTURA CURRICULAR POR COMPETENCIAS**

#### **5.3.1 Concepto de currículo.**

En el modelo flexible, que se propone, de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC – DICOITIC para el logro de la visión, la misión, el cumplimiento de los objetivos, las políticas y las estrategias educativas para jóvenes y adultos, el estudiante es concebido como el eje sistemático fundamental del proceso curricular; permitiéndole ubicarse de tal manera en *el mundo de la vida* que valore, interiorice y busque en el medio y el contexto estrategias de solución a sus intereses y necesidades, como complemento al aprendizaje, de tal manera que con la indagación, la reflexión crítica, la utilización de las TIC, y la participación social se forme cada día un ciudadano más autónomo, más solidario, más integral y competitivo.

#### **5.3.2 Una mirada histórica del concepto de currículo en Colombia**

En la educación colombiana el concepto de currículo se introdujo hace más de cinco décadas y ya tiene una historia que permite tomar posición sobre su función y los efectos que ha producido para los procesos de educación de jóvenes y adultos. Así lo muestran los trabajos de Martínez Boom, Noguera y Castro (2003), los de Nelson López (1996, 2001) y Portela (2004) que dan cuenta de este proceso en el país.

Las investigaciones de los primeros plantean que la construcción de la noción de campo del currículo les permitió: analizar las dos formas de racionalización de la acción educativa operadas en el siglo XX, el *interés* propio de la escuela activa desde la década de los años 20 y la organización y planificación de la instrucción operada a partir de finales de los años 40; el análisis teórico y los dispositivos de poder que operó el campo del currículo; la descripción y el análisis de la instrumentalización de la enseñanza, que con el predominio de la tecnología instruccional y luego la llamada tecnología educativa que desplazó el concepto de enseñanza, objeto de la pedagogía, por el de instrucción, objeto del campo del currículo; la identificación de la instrucción y del aprendizaje como áreas privilegiadas para la tecnologización; la caracterización de las transformaciones ocurridas en las prácticas pedagógicas y en la educación como efectos de ese dispositivo de poder cuyos objetivos fueron la escolarización masiva, la homogeneización social, la instrucción generalizada y la articulación entre este dispositivo de poder y la estrategia del desarrollo económico del país y de América Latina, definida en el marco internacional.

Los planteamientos de Martínez (2003) y otros sustentan tres tesis fundamentales:

La primera, es que entre finales de 1940 y comienzos de 1960 el campo educativo se transforma de manera radical tanto en los fines como en la estructura y funcionamiento.

La segunda, es que la ruptura y transformación se opera a nivel micro y macro, esto significa que el concepto de educación cambió radicalmente al postulado desde el siglo XIX, los problemas educativos asumen un carácter multinacional y se inició una transferencia tecnológica al campo de la educación y de la enseñanza.

La tercera, es que los planteamientos que orientaron esas transformaciones fueron marginales a las teorías educativas y pedagógicas propias del campo educativo y

de la pedagogía, en efecto, los saberes que dominaron fueron la teoría de sistemas cerrados, la economía y la administración.

Para estos investigadores el concepto de campo de currículo hace referencia a la racionalización de la acción educativa para tecnologizar la enseñanza y la instrucción con el propósito de gobernar a la población. Si bien el concepto a principio del siglo XX se asociaba al Taylorismo y a la planificación administrativa, a mediados de los años 50 se introduce con el efecto anotado.

Así pues, cuando en el país se habla de currículo entre las década del 40 al 90, se trata de un dispositivo de poder o de la racionalización de la acción educativa para poder llevar a cabo la estrategia de formar recursos humanos para el desarrollo del país y del continente. De igual manera, el campo está cruzado por la internacionalización de los problemas educativos, definidos en los organismos internacionales como UNESCO, OEA y el Banco Mundial.

Por otra parte, considera Noguera (2003) que hoy estamos en un nuevo desplazamiento: del campo del currículo al de la evaluación. Aunque se mantienen reservas con esta postura, porque creemos que la transformación es de la hegemonía del currículo por la hegemonía de las competencias y la evaluación es el instrumento de control de estas, es importante resaltar que el currículo sigue siendo una racionalización de la acción educativa.

En consecuencia, la racionalización tiene como propósito la satisfacción de las necesidades educativas de la población; sin embargo, la necesidad se entiende como los requerimientos para alcanzar los fines y objetivos de la educación, es decir, del sistema educativo, en este sentido continúa siendo un dispositivo de poder para tecnologizar la enseñanza y el aprendizaje de la población. El hecho de ser un dispositivo de poder significa que son acciones que producen saber sobre las condiciones y procesos de formación e instrucción de las personas para

poder acceder, permanecer y ser promocionados en el sistema educativo.

Por otra parte, para López, Nelson (2011, 9), el campo del currículo se entiende como “ *el resultante de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder, político y cultural*”

Aquí, de igual manera, se asume la noción de campo del currículo; pero por la influencia de la teoría de Bersntein, se trata de un campo de fuerzas, de luchas entre instituciones como las escuelas, universidades, Ministerio de Educación Nacional, secretarías, empresa privada, entre docentes, padres, estudiantes, empresarios, intelectuales, gobernantes, grupos de investigación, lucha por el dominio de la orientación en el campo curricular, como por ejemplo la lucha del grupo del Dr. Vasco en Colombia en los años 80 con la Renovación Curricular.

Para Portela (2004) el campo del currículo sufrió una transformación radical desde la *Renovación Curricular* y consiste en hacer visible que la *pedagogía sistémica cognitiva fue la que orientó el diseño, desarrollo y evaluación del currículo*. Sostiene que tanto el movimiento pedagógico como los grupos de investigación no se percataron de este acontecimiento y el país ha navegado durante tres décadas en medio del cognitivismo y ahora se ha desplazado o integrado el campo del currículo en el campo de las competencias. Es este último el que permite el diseño, ejecución y desarrollo del currículo.

Por lo anterior, es válido afirmar que en Colombia el concepto de currículo se refiere a un campo de relaciones, a una racionalidad de la acción educativa para alcanzar los fines y objetivos del sistema educativo, a un dispositivo tecnológico, de poder, para gobernar la población escolarizada.

En el caso de la integración el currículo es un campo de racionalidad de la acción educativa con la población integrada, un dispositivo tecnológico para racionalizar

la instrucción, un dispositivo para crear saber sobre la población integrada en el sistema educativo.

Para traer a colación la historicidad de las prácticas pedagógicas en Colombia y la EPJA, hay que apoyarse en la elaboración teórica realizada por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, editadas por Editorial Magisterio, en especial las investigaciones de Quiceno (2003), *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, la investigación de Martínez Boom y otros, *Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia, 2003* y la Tesis de Doctorado de Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la Escuela Competitiva, dos modos de modernización en América Latina* (Antrophos, 2004) Y el trabajo de maestría de Portela (2003) U de A. *El concepto de competencia en la transición del conductismo al cognitivismo en la educación colombiana 1975-2003*. Igualmente, se han revisado los documentos de las 6 conferencias internacionales de educación de adultos realizadas por la UNESCO, la legislación educativa colombiana y las elaboraciones pedagógicas enmarcadas en el llamado *Campo Conceptual de la Pedagogía en Colombia*, Echeverri 1996, 2000.

Para el modelo, se integran diseños instruccionales que potencian el uso de las TIC como el ADDIE y el modelo de Jerrold Kemp (1985).

### **5.3.3 Integración de las TIC al currículo y aporte de éstas a la educación de Jóvenes y Adultos.**

En todo el mundo, las tecnologías de la información y las comunicaciones están generando una nueva revolución industrial que ya puede considerarse tan importante y profunda como sus predecesoras. Es una revolución basada en la información, la cual es en sí misma expresión del conocimiento humano.

Hoy en día, el progreso tecnológico nos permite procesar, almacenar, recuperar y comunicar información en cualquiera de sus formas (oral, escrita o visual), con independencia de la distancia, el tiempo y el volumen. Esta revolución dota a la inteligencia humana de nuevas e ingentes capacidades, y constituye un recurso que altera el modo en que trabajamos y convivimos. Europa y la sociedad global de la información: recomendaciones al Consejo Europeo. Accesible en: [http://biblio.uoc.es:443/docs\\_elec/2704.htm](http://biblio.uoc.es:443/docs_elec/2704.htm) 24/01/01 " Coll, C (2004).

Según César Coll (2004) Con la aparición de la llamada "Sociedad de la Información" se está asistiendo a nuevas formas de organización económica, social, política y cultural, que implica "nuevas maneras de trabajar y vivir juntos", como también de comunicarnos, relacionarnos, aprender e incluso de pensar. El fundamento de este nuevo orden son las TIC y su esencia es la información.

La especie humana ha trascendido las barreras derivadas de sus características corporales y mentales, a través del uso de herramientas tecnológicas. Aquellas que le han servido para representar y transmitir información, son las que más impacto han tenido, debido a que afectan todos los ámbitos de la actividad humana. "Las TIC, han sido siempre, en sus diferentes estadios de desarrollo, instrumentos utilizados para pensar, aprender, conocer, representar y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos" Coll, César (2004).

Con el uso del internet, se han abierto las puertas hacia un nuevo concepto educativo: El e-learning o aprendizaje en línea, que potencia posibilidades ilimitadas de relación y acceso al conocimiento. Esta modalidad educativa, tiene implicaciones sociales y culturales que configuran nuevas miradas.



## **El e-learning y sus implicaciones sociales y culturales**

Con la generalizada llegada y uso de las TIC a través de los diferentes medios de comunicación, pero especialmente a través de la Internet, se configura una realidad que debe ser intervenida, tratada y explorada por la educación, a través del e-learning.

El e-learning como modalidad educativa en red, abre las puertas para generar un sinnúmero de oportunidades necesarias para el desarrollo de sociedades, organizaciones, empresas y para la formación de calidad a lo largo de la vida, especialmente para los Jóvenes y Adultos que han sido excluidos de los sistemas educativos regulares y que requieren incorporarse de nuevo a las dinámicas culturales y productivas de la sociedad, con equidad de oportunidades.

La educación, por naturaleza, ha tenido la misión de socializar la cultura en un contexto específico. Con la utilización del e-learning esa socialización abre las barreras geo-espaciales y la hace universal haciendo converger infinidad de culturas, generando como necesidad fundamental el aprender a leerlas, interiorizarlas y hacerlas parte activa de los procesos de formación. Esto genera como primera y trascendental consecuencia el hecho de que las instituciones superen su contexto inmediato globalizándose a partir del uso de la red.

Cuando una Institución Educativa ofrece programas de formación a través del e-learning, debe reconocer que las personas al acceder, desde cualquier parte, a la red de información, evidencian su origen cultural y éste es determinante para el éxito en el logro de los objetivos educativos propuestos. De aquí, surge la necesidad de reconocer modelos educativos, que flexibilicen sus prácticas y las apliquen en variedad de contextos, que les sean pertinentes a las comunidades a donde llegue la prestación del servicio educativo.

De lo anterior se colige, que todo proceso de formación servido a través del e-learning debe llevar consigo una profunda implicación social y cultural con capacidad de involucrar prácticas, reflexiones, políticas e investigaciones, desde la aplicación de estrategias de participación que evidencien el conjunto de necesidades, intereses, problemas y soluciones sentidas por la sociedad y los diferentes grupos que la conforman; buscando con esto, una real inclusión integral que genere una nueva justicia social.

Al plantear la inclusión integral, es menester trascender la idea que ésta sólo se consigue con la provisión de los recursos tecnológicos que el e-learning requiere para el acceso de las personas, por una postura que abarque acciones orientadas a garantizar la real utilización del mismo desde la aprehensión de competencias básicas y tecnológicas y con criterios de calidad en la información y contenidos pertinentes para los diferentes grupos poblacionales.

Igualmente, se requiere repensar el e-learning más como una oportunidad para generar proyectos que le den sentido a la reconfiguración de interacciones y reconstrucción de tejidos sociales con alto impacto en el mejoramiento de la calidad de vida, que como gancho mercantilista que sirve para ampliar los márgenes de rentabilidad, mecanizando las prácticas educativas en función de las estadísticas y cálculos economicistas sin trascender el servicio como función social.

Así las cosas, surge un nuevo modelo educativo y pedagógico que pone en equilibrio la tecnología y los procesos instruccionales con las interacciones y transformaciones sociales derivadas en el proceso educativo. Este equilibrio se da cuando las organizaciones educativas y las universidades posibilitan ambientes abiertos de reconocimiento de la realidad, que contrastadas con el mundo de las ideas, redimensionan el papel de la participación como agente generador de metodologías activas, asignándole al estudiante un papel protagónico en la

construcción de conocimientos, identidades propias e intersubjetividades cargadas de sentido, garantizadas por la aprehensión de competencias lingüísticas y herramientas para el aprendizaje autónomo.

Sin duda alguna, el carácter social del e-learning lo dan las organizaciones educativas cuando se implican en las realidades de la sociedad, reconociendo el carácter activo de los usuarios como agentes implicados y vinculantes en los procesos de interacción, acción y cambio social; abriendo sus puertas a diálogos interdisciplinarios con entidades sociales, económicas, culturales y políticas que les permita comprender los problemas que desde allí surgen y proponer soluciones innovadoras con espíritu de liderazgo y poder transformador, desde la investigación, cada vez más necesaria.

Pero el modelo no puede quedarse ahí; debe propender por reestructurar profundamente los procesos de enseñanza – aprendizaje – evaluación, nutridos por buenas prácticas que aproximen el acto educativo, a la evidencia pragmática de las soluciones a corto plazo desde una perspectiva de servicio, con gran significado e impacto social determinante en el nuevo orden mundial y personal y con nuevas transferencias posibilitadoras de autonomía simbólica, donde los sujetos crean nuevas identidades capaces de generar aprendizajes compartidos, generando nuevas maneras de ser y crecer en la sociedad de la información.

El e-learning es la sociedad misma. Y como sociedad, debe reconocer el humanismo vivo que se expresa a través de las tecnologías; un humanismo cargado de valores, apuestas políticas, interculturalidades, metas, ilusiones, esperanzas, utopías, encuentros y desencuentros que debe posibilitar salidas a los aspectos más problemáticos de los entornos, en donde se busca mejorar las relaciones y la calidad de vida. Por lo tanto, debe centrar su mirada en los procesos transformacionales que surgen a partir de él, más que a la forma de utilización de sus tecnologías.

En términos más sociológicos, el e-learning bien no podría ser la sociedad misma, pero sí un agente social que permea todas las estructuras de la sociedad existente, transformándola, recomponiéndola, liberándola y potenciándola a nuevas formas de relación, interacción, intercambio, reconocimiento y reconfiguración de sus bases tradicionales, que le posibilitan nuevos desafíos, formas de pensar, sentir y organizarse en atención con su bienestar y evolución constante de acuerdo a sus propias dinámicas de desarrollo.

Reconocer los cambios sociales que se generan a partir del uso de las TIC a través del e-learning, implica entender que la sociedad basa su dinámica en la interacción, que su contenido es la información y que su estrategia es la forma cómo ésta es utilizada para satisfacer sus necesidades y solucionar sus problemas. Pues bien, las TIC son un medio de expresión e interconexión que globaliza las relaciones y amplía infinitamente las formas de intercambio, generando nuevos códigos de sociabilidad y convivencia que son muy distintas a las formas sociales anteriores y tradicionales.

Ahora la mente se abre, las diferencias se ponen de manifiesto, las creencias se erigen como forma de trascender el sentido mismo de la existencia, ya no desde la verdad parroquial de una pequeña aldea, sino como sentido humano del devenir de un mundo único que nos pertenece, obligándonos a asumir la flexibilidad, la ubicuidad, la instantaneidad y la globalidad como parte de una nueva realidad que debemos comprender para adoptar las nuevas formas de relación, de trabajo y de comunicación que se imponen.

La sociedad, ya no es una parte de población – denominada comunidad – que comparten cultura, espacio geográfico, cotidianidad, tiempo y formas económicas de intercambio y supervivencia, mediados por materia y energía; es la humanidad conectada en red a través de tecnologías de la información y la comunicación

sustentada en la información y el conocimiento.

Para que todos los integrantes de la sociedad red global puedan tener la posibilidad de interactuar, en igualdad de condiciones con los demás integrantes de un mismo mundo, requieren tener acceso a la información y competencias para acercarse al conocimiento significativo. Para ello, los gobiernos y las organizaciones educativas deben plantear políticas y proyectos e-learning incluyentes, que determinen el desarrollo de las sociedades al descubrir las potencialidades que éste genera en relación directa con la equidad, la oportunidad y el intercambio infinito de riqueza que desde sus orígenes puede ofrecer.

Tales políticas y proyectos deben ser articuladoras e integrales; deben buscar reconocer el entramado de variables que posibiliten tender puentes que permitan cubrir el vacío o las distancias existentes entre unos y otros; entre unas condiciones sociales y otras; entre unos beneficios y otros; y entre unos colectivos y otros, en donde se puedan reconstruir los lazos sociales y culturales rotos, por la exclusión, y potenciar el acceso y disfrute de los recursos informáticos y de conocimiento en igualdad de condiciones.

La alfabetización concebida como la práctica educativa a través de la cual se busca insertar un sujeto a la cultura, a través de la aprehensión de prácticas y comprensiones significativas que le permitan relacionarse con el mundo de la vida de manera armónica, es una estrategia importante a incluir en las políticas y proyectos futuros. Desde esta perspectiva, no bastará, entonces, con que un sujeto aprenda a utilizar los medios tecnológicos para acceder a la información, sino que a través de esa utilización pueda acceder al conocimiento significativo que le permita participar en prácticas sociales enriquecedoras, innovadoras y cooperantes.

El conocimiento es un resultado eminentemente solidario. Surge como correlación

en las prácticas validadas por una sociedad que da por sentada una verdad que le sirve como sustento y apoyo a su desarrollo, bien sea para la comprensión o para el mejoramiento de su realidad en atención a su bienestar. Desde esta posición surge otra consecuencia para el e-learning social: su enfoque solidario y cooperante por excelencia. La interdependencia de los grupos poblacionales, las organizaciones políticas, culturales, educativas y sociales en general son una variable sin la cual no podría generarse el conocimiento. La cooperación entre los diferentes agentes de la sociedad red resulta crucial y abre camino a nuevas prácticas educativas desde el e-learning.

Por lo anterior, cobra especial valor el reconocimiento de proyectos que sirven como agentes de cambio social y el potenciamiento de nuevos programas que medien las miradas y minimicen las tensiones entre la presión ejercida por el influjo mercantilista del e-learning y el carácter social que los procesos de formación deben contener, para asegurar, en la práctica, verdaderos cambios que integren las culturas, las personas y las diferentes caras de una misma realidad: albergarnos en la sociedad red.

#### **5.3.4 Formación en competencias. Sustentación del modelo desde los estándares básicos de competencias y lineamientos curriculares**

El Ministerio de Educación Nacional ha publicado los estándares de competencias y los lineamientos curriculares, los cuales son la base del diseño del currículo. Los estándares son los mínimos alcanzables de competencias de la población colombiana, para la educación básica y media.

El programa de Jóvenes y Adultos, recoge los estándares establecidos en las áreas de formación definidas en la ley 115 de 1994 y las integra en cuatro nodos medulares que organizan y focalizan la acción educativa para este tipo de población, de acuerdo con los ejes problémicos y énfasis del conocimiento.

Los módulos de autoformación surgen, por el trabajo de integración transdisciplinar que realizan los docentes en diálogos y reflexiones conjuntas, a la luz de los estándares y lineamientos curriculares del MEN.

#### **5.4 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO FLEXIBLE DE DESARROLLO CURRICULAR POR COMPETENCIAS CON ENFOQUE DE INTEGRACIÓN DE TIC - DICOMTIC**

Es un modelo, por cuanto permite su aplicación en múltiples contextos y está basado en la manera cómo se relacionan los alumnos entre sí, los alumnos y docentes y éstos, a su vez con las competencias – triángulo interactivo.

Es flexible por cuanto atiende las características propias de los Jóvenes y Adultos; permite cambios atendiendo las demandas de las comunidades educativas; potencia la autonomía; se acomoda a diferentes modalidades educativas y escenarios formativos. Esto, implica planear una amplia diversidad de formas para llegar a un resultado final, porque lo importante no es seguir una rutina rígida establecida por un procedimiento, sino el desarrollo de perspectivas originales en situaciones reales que conduzcan a un resultado efectivo.

Barnes (1997), enfatiza al respecto las ventajas de contar con una "organización curricular flexible que sin perder de vista el rigor académico ... brinde una gama de opciones para la formación profesional donde el estudiante pueda participar directa y activamente en el diseño de su propio programa... que fortalezca la capacidad formativa y la investigación interdisciplinaria". Así, los modelos de formación básica y media de Jóvenes y Adultos deberán contener mecanismos que aseguren la adaptación permanente de las competencias en función de los cambios del entorno e incorporar estrategias de aprendizaje basadas en la solución de problemas.

Es de desarrollo por cuanto se concibe dinámico, reflexión, crítico y en permanente construcción con efectiva participación comunitaria.

Es por competencias, porque integra el saber, el hacer y el ser, en una dinámica de relaciones y potencialidades que permiten solucionar los problemas, satisfacer las necesidades y recrear los intereses de los agentes inmersos en el proceso formativo.

Integra las TIC, como “herramientas cognitivas” de tal forma que éstas extienden la mente del alumno hacia donde él no puede llegar y la convierte en un verdadero instrumento de transformación que varía la relación del aprendiz con su entorno para siempre y en relación con otros Barberà (2004). Así mismo y tal como lo señalan Herrera M, Alma y otro (1999) uno de los impactos de mayor relevancia que tienen las nuevas tecnologías, es la creación de formas alternativas de organización escolar, entre las que se destacan los modelos innovadores de aprendizaje significativo y la modificación radical de la relación maestro-alumno-competencias.

Es solidario porque entiende que es en la interacción cómo se generan los aprendizajes significativos; es decir en la relación con el otro.

Está basado en la epistemología constructivista con enfoque social y permeado por el modelo cognitivo – social; sin salirse del marco holístico de la educación como modelo pedagógico circundante.

Pasa de un énfasis en los resultados finales a procesos integrales de desarrollo humano.

Se fundamenta en la legislación colombiana: ley 115 de 1994 y en el decreto 3011



de 1997.

Se aleja de las posturas del currículo de la Renovación Curricular de los 80 por áreas interdisciplinarias a un currículo integrado por competencias por nodos transdisciplinarios. Su tratamiento implica desmontar el currículo centrado en la lógica de los contenidos y acercarlo a un currículo problémico, que parta de la realidad del joven y del adulto, de sus necesidades e intereses, lo cual exige que el currículo recoja el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico y, a partir de la confrontación de ambos, se configure un conocimiento pertinente a las exigencias educacionales actuales para el joven y el adulto.

Observa los estándares, lineamientos curriculares y exigencias del mundo globalizado, desde posturas que permiten:

- Aprender a aprender a lo largo de toda la vida: Cambia la enseñanza orientada en la transmisión del conocimiento por parte de los docentes, al aprendizaje de carácter autodidacta basado en el dominio crítico de las TIC. Hace énfasis en programas que se centran en el dominio de competencias para el aprendizaje.
- Desarrollar actitudes integrales de convivencia y autonomía responsable, que transformen la vida de los educandos.
- Construirlo conjuntamente con las comunidades de forma colaborativa; así mismo desarrollarlo y ejecutarlo en los procesos formativos.
- Otorgarle flexibilidad, de acuerdo con los contextos.
- Desarrollar prácticas pertinentes en función de las necesidades, intereses, problemas y soluciones de los estudiantes.

- Integrar a los estudiantes a procesos de normalización, formalización e inserción laboral.
- Aprender las competencias tecnológicas básicas, exigidas en la sociedad de la información.
- Integrar las áreas del conocimiento, a través de las competencias establecidas y la aplicación de proyectos colaborativos contextuales.

Cambia la enseñanza orientada en la transmisión del conocimiento por parte de los docentes, al aprendizaje de carácter autodidacta basado en el dominio crítico de las TIC. Hace énfasis en programas que se centran en el dominio de competencias para el aprendizaje.

El propósito del modelo es constituir un currículo innovador y flexible, orientado al dominio de competencias que serán evaluadas en función de la capacidad para hacer frente a los imprevistos, controlarlos, anticiparlos y prevenirlos. La tarea que debe asumir la escuela para la EPJA es preparar al estudiante para que pueda enfrentar nuevas situaciones y problemas que ahora no ocurren pero que ocurrirán en el futuro; y ésta es precisamente la intención.

Tales capacidades se desarrollan con base en los niveles de competencia: Básico, alto y superior. Cada nivel se inscribe en lo que se denominan áreas básicas de información, formación y autoaprendizaje, respectivamente.

| <b>INFORMACIÓN</b>           | <b>FORMACIÓN</b>             | <b>AUTOAPRENDIZAJE</b>          |
|------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Nivel de competencia: Básico | Nivel de competencia: Alto.  | Nivel de competencia: Superior. |
| Desarrolla habilidades para: | Desarrolla habilidades para: | Desarrolla habilidades para:    |

| INFORMACIÓN                                       | FORMACIÓN  | AUTOAPRENDIZAJE   |
|---|--|---|
| Acceder a la información (desde cualquier medio). | Reflexionar y criticar, en busca de comprensiones.                                     | Estudiar nuevos problemas que pueden ocurrir.   |
| Sistematizar y clasificar información.            | Construir marcos conceptuales.   | Definir prioridades y estrategias en el desarrollo del conocimiento.  |
| Interpretar información.                          | Construir esquemas de variables (dinámica del fenómeno en relación con los contextos). | Definir posiciones críticas propias desde la innovación y la construcción conjunta de nuevas comprensiones. |

*Tabla 53: Características de los niveles de competencia.*

|   |   |
|---|---|
| 50% del currículo diseñado a partir de conocimientos socialmente útiles en el momento actual. | 50% del currículo diseñado a partir del fomento de un esquema de aprender a aprender. |
|---|---|

El anterior esquema, inspirado en Didriksson (1999) señala que este modelo es "flexible e innovador y tiende a la formación de habilidades, capacidades y competencias para el trabajo independiente y a un aprendizaje permanente y diverso desde el plano de la atención a múltiples tareas y prácticas de aprendizaje individual y colectivo".

En el área Básica de Información el estudiante ingresa a un trabajo articulado de conocimiento del instrumental tecnológico y cognitivo textual para la adquisición de información, a través de las TIC y módulos de autoformación. Pasará a profundizar sus competencias con habilidades de sistematización de la información y el desarrollo de una capacidad para la organización, la comparación y la clasificación de la información. A partir de este punto desarrollará comparaciones y estructuras diversificadas que le permitan iniciar trabajos de carácter reflexivo, de ensayo, contextualización y organización de elementos.

Esta área se fundamenta en la necesidad actual de desarrollar modelos educativos basados en el dominio de grandes cadenas de información debido a la rapidez con que avanza el conocimiento. Bajo esta perspectiva la UNESCO desde

los años 80 (citado por Gómez Palacios, 1998) planteaba la necesidad de solo mantener en el currículo "los contenidos útiles y necesarios para la: adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y los medios de comunicación. De modo general, estos contenidos son aquellos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y para hacerlo más humano".

Este punto de vista se sostiene además porque el acelerado ritmo de producción de datos científicos y la rapidez con la que cambian no permitirían actualizar a la misma velocidad los programas educativos. En todo caso, las competencias desarrollan lo básicamente necesario a la luz de los estándares de competencias y los lineamientos curriculares.

El área Básica de Información se estructura con el diseño de competencias de gran dinamismo, que contengan sólo el núcleo de conocimientos básicos invariantes y cuyo carácter universal permita cimentar una plataforma que servirá de base para el aprendizaje de toda la vida y que le permita al estudiante asimilar y generar nuevas competencias. Esto implica el diseño de estrategias que sintetizen actividades prácticas e intelectuales.

En el área de Formación el estudiante concentra sus esfuerzos en el desarrollo de la misma competencia definida en el nivel básico, pero con desempeños de mayor complejidad científica, tecnológica y humanística, para desplegar su capacidad crítica y reflexiva, su capacidad de vigilancia epistemológica, de contextualización histórica y social, para pasar a profundizar sus conocimientos en la elaboración de conceptos, variables, indicadores, que le permitan una capacitación para la investigación científica y el desarrollo tecnológico, una expansión de su nivel cultural, de su expresión oral y escrita, artística y social, así como competencias laborales con hábitos de trabajo ordenados y eficaces (Didriksson, 1999).

Por lo anterior, el área de Formación contendrá espacios de análisis estratégico que permiten incorporar el balance de tendencias históricas en el marco de la configuración de escenarios sociales futuros, con el fin de formular proyectos pertinentes a los intereses de la comunidad educativa.

En el área de Autoaprendizaje la organización de los módulos se concentra en la consolidación del trabajo autónomo del estudiante, en la relación teoría práctica constante, en la relación estudio-trabajo, y en la elección de actividades extracurriculares y optativas congruentes con su interés disciplinario. Las tareas interactivas de aprendizaje se llevan a cabo con la formulación de proyectos, de prototipos, de patentes, de marcos teóricos y conceptuales, de estudios de casos y diseños artísticos y obras (Didriksson, 1999).

El diseño de esta área considera que la capacidad para aprender depende de la disposición a cambiar (Luhmann y Schorr, 1993; Tallizina, 1993). El potencial que se requiere para ello se basa en la apropiación de la lógica de construcción del conocimiento mediante la asimilación de la estructura que éste tiene, su naturaleza interna y las leyes que han determinado su desarrollo. En este caso el autoaprendizaje implica la síntesis de saberes científicos, saberes técnicos, saberes organizacionales y saberes relacionales. Además el aprendizaje auto dirigido descansa en la habilidad para estudiar y dominar críticamente el sistema de información, almacenamiento y organización de datos.

Por estas razones el autoaprendizaje requiere del dominio de competencias básicas: lectura, redacción, matemáticas, expresión verbal y capacidad para escuchar; de igual modo supone que el eje de desarrollo será la habilidad para utilizar la escritura con fines de comunicación y creación.

El resultado de este modelo curricular en la formación de Jóvenes y Adultos, se

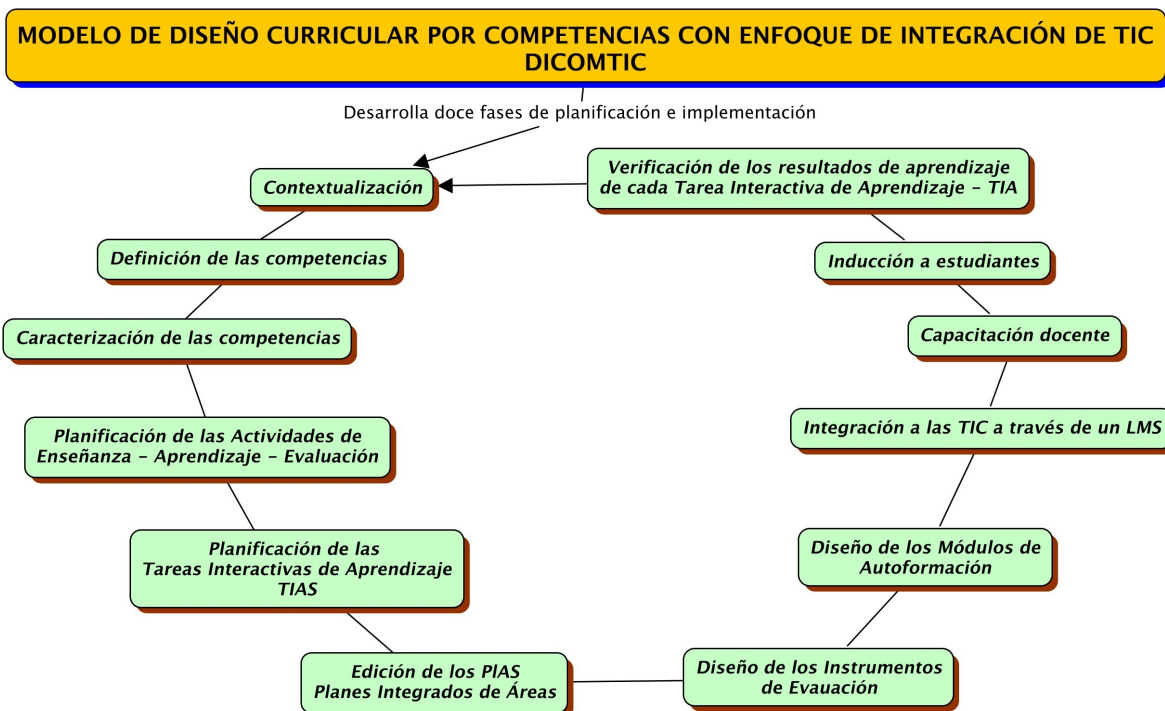
expresará en la adquisición de la capacidad para ofrecer diversas lecturas del mundo circundante a partir de la elección de múltiples categorías; en la formulación de un amplio abanico de hipótesis, así como los diversos caminos que podrían resolverlas; en el establecimiento de conexiones en contextos complejos; y, en la acción estratégica para afrontar multiplicidad de situaciones nuevas e imprevistas.

En este mismo sentido promueve la apropiación de competencias que preparen para vivir en un mundo caracterizado por su continua transformación; de ahí la exigencia de contar con la capacidad para anticipar, innovar y orientar el cambio con base en la elaboración de juicios ético-críticos que fundamenten las decisiones tomadas.

La articulación de estas tres áreas permitirá superar el exagerado y atomizado academicismo que ignora las relaciones que existen entre los diversos campos del saber y la cultura general; por ende, este tipo de modelo amplía el horizonte de comprensión de los principales problemas sociales. En este sentido es importante señalar que el logro de los propósitos planteados por un modelo de organización curricular flexible, innovador y basado en competencias académicas y laborales requiere generar una sólida infraestructura de operación que al menos contenga los siguientes programas: a) la capacitación e investigación permanente; b) el desarrollo de sistemas de evaluación de los aprendizajes, y c) la puesta en marcha de un sistema de seguimiento y mejora continua del modelo.

## **5.5 ESTRUCTURA CURRICULAR Y PLAN DE ESTUDIOS**

El modelo de diseño curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, para su estructura aplica doce momentos o fases, que lo configuran desde la lógica de los elementos que lo contienen. Cada fase está íntimamente unida una de otra, lo que las hace dependientes e interoperantes.



*Ilustración 3: Fases del modelo DICOMTIC*

El sustento que le da origen a todo el currículo es la contextualización, que ubica a los estudiantes en relación con su comunidad, donde se identifican sus necesidades, intereses, problemas y soluciones.

La estructura curricular se inscribe en la estrategia integral y transversal que agrupa las áreas de aprendizaje en torno a cuatro nodos. Entendiendo por nodo un «punto de intersección o unión de varios elementos que confluyen en el mismo lugar». Por ejemplo, en el diseño curricular se integran las áreas de matemáticas y ciencias naturales en el mismo nodo, en éste se intersectan elementos como el razonamiento y la argumentación, la comunicación, representación y modelación, el planteamiento y resolución de problemas. Teniendo en cuenta los componentes y niveles de competencia, desde la aprehensión de los desempeños a que apunta de forma integral.

### 5.5.1 Definición de las competencias: nodos y áreas que se integran

| NODOS                     | ÁREAS QUE SE INTEGRAN  |
|---------------------------|--|
| Científico                | Matemáticas.<br>Ciencias Naturales.  |
| Comunicativo              | Humanidades (Lengua Castellana e Inglés).  |
| Expresión humana y social | Educación Física Recreación y Deportes.<br>Educación Artística y cultural.<br>Educación Religiosa.<br>Educación Ética y Valores Humanos.<br>Ciencias Sociales: Historia, Geografía y constitución política.<br>Filosofía.<br>Ciencias Económicas.<br>Ciencias Políticas. |
| Emprendimiento            | Tecnología e Informática.<br>Inserción laboral.<br>Empresarismo.   |

Tabla 54: Nodos y áreas que integran.

La organización por nodos, obedece al trabajo por competencias que se pretende desarrollar en cada uno de los ciclos en que se organiza la educación de Jóvenes y Adultos en Colombia.

Se buscan espacios comunes de diálogo entre las áreas evitando la fragmentación del conocimiento al separarlas en asignaturas al interior de las aulas. Es una manera de organizar los aprendizajes comunes que requiere el ciudadano de hoy.

Las competencias del plan de estudios son definidas con base en el desarrollo, enfoque y naturaleza de cada nodo; es decir, se definirá una por cada ciclo lectivo. La misma que deberá aprehenderse en cada una de las áreas que integra el nodo. En cada período escolar se desarrollará la competencia por cada nivel.



| CICLO LECTIVO ESPECIAL INTEGRADO    |   |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
| NODO                                | COMPETENCIA   | PERIODO 1   | PERIODO 2   | PERIODO 3   |
| Uno de los <b>cuatro</b> definidos. | Establecida por los docentes que integran el nodo, según criterios académicos y metodológicos establecidos. | Desarrolla la caracterización de la competencia para el nivel <b>básico</b> . | Desarrolla la caracterización de la competencia para el nivel <b>alto</b> . | Desarrolla la caracterización de la competencia para el nivel <b>superior</b> . |

Tabla 55: Estructura desarrollo de la competencia.

### 5.5.2 Niveles de competencia

Se entiende el nivel de competencia, como el grado de dificultad requerido para el desarrollo de los desempeños establecidos, en atención a la complejidad y alcance de la competencia según aporta a la solución de los problemas planteados en contextos distintos en los que se aprende.

Los niveles de competencia considerados son integrales, jerárquicos e inclusivos.

**Integrales:** dan cuenta del grado de dificultad del desempeño establecido, en todas las áreas de aprendizaje que conforman el nodo.

**Jerárquico:** los niveles de desempeño tienen complejidad creciente. Es decir, que el nivel superior implica un desempeño más avanzado que el alto y éste a su vez, más avanzado que el nivel básico.

**Inclusivo:** cuando un estudiante se ubica en un determinado nivel, también es competente en los desempeños de los niveles inferiores.

Además, los niveles de desempeño, indican lo que los estudiantes están en capacidad de hacer en un determinado momento del ciclo lectivo.

**Nivel de competencia superior:** En este nivel los desempeños exigen del estudiante elevados grados de abstracción, análisis, comparación, inferencia y creación de nuevas formas de representación y aplicación del conocimiento en otros contextos.

**Nivel de competencia alto:** En este nivel los desempeños exigen del estudiante dominio conceptual y técnico, donde los grados de comprensión, análisis e inferencia, le permitan recrear la práctica de situaciones comparativas aplicables en su contexto.

**Nivel de competencia básico:** En este nivel los desempeños exigen del estudiante comprensión de la información, relacionamiento, búsqueda, indagación y práctica textual en situaciones problema que se le presentan en su contexto.

**Nivel de competencia bajo:** Estudiantes que no cumplen con los desempeños básicos.

De lo anterior se colige que el plan de área ya no estará condicionado y caracterizado por las áreas de aprendizaje, sino por las competencias que se definan para cada nodo y ciclo del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Como los COMPONENTES son problematizaciones, categorías conceptuales y/o tópicos inherentes a cada área, los docentes afines a cada nodo, según las áreas que se integran y su especialidad, determinarán las competencias generales y específicas y éstas serán cursadas de forma transversal en las respectivas áreas, cuándo la ejecución del plan de estudios así sea determinado de forma institucional. Para el programa de Jóvenes y Adultos, los nodos definidos, serán a su vez los módulos de autoformación y/o las áreas a cursar de forma integrada.

| CICLO LECTIVO ESPECIAL INTEGRADO |   |   |   |  |   |  |   |
|----------------------------------|---|---|---|--|---|--|---|
| NODO                             | COMPE-<br>TENCIA<br>GENERAL<br>DEL NODO                               | ÁREAS<br>QUE LO<br>INTE-<br>GRAN          | COMPONEN-<br>TES  | CICLO<br>LECTIVO<br>ESPECIAL<br>INTEGRAD<br>O                          | PERÍO-<br>DO 1  | PERÍO-<br>DO 2   | PERÍO-<br>DO 3  |
| Científi-<br>co                  | Definirla<br>según<br>estructura:<br>VERBO+OB-<br>JETO+CON-<br>DICIÓN | Matemá-<br>ticas<br>Ciencias<br>Naturales | Numérico-<br>variacional.<br>Geométrico-<br>métrico.<br>Aleatorio<br>Entorno vivo<br>Entorno físico | Definirla<br>según<br>estructura:<br>VERBO+O-<br>BJETO+C-<br>CONDICIÓN | Desarrolla<br>la<br>caracteriz-<br>ación de<br>la<br>competen-<br>cia para<br>el nivel<br><b>Básico</b> | Desarrolla<br>la<br>caracteriz-<br>ación de<br>la<br>competen-<br>cia para el<br>nivel <b>Alto</b> | Desarrolla<br>la<br>caracteriz-<br>ación de<br>la<br>competen-<br>cia para el<br>nivel<br><b>Superior</b> |

Tabla 56: Integración de componentes en la competencia.

Así mismo, en cada competencia se describen los desempeños para cada nivel.

| COMPETENCIA ESPECÍFICA<br>POR COMPONENTES               | NIVEL DE COMPETENCIA | DESCRIPCIÓN DE LOS<br>DESEMPEÑOS             |
|---|----------------------|--|
| La definida según estructura:<br>VERBO+OBJETO+CONDICIÓN | Básico               | Desempeño 1<br>Desempeño 2<br>Desempeño 3... |
|   | Alto                 | Desempeño 1<br>Desempeño 2<br>Desempeño 3... |
|   | Superior             | Desempeño 1<br>Desempeño 2<br>Desempeño 3... |

Tabla 57: Descripción de desempeños por nivel de competencia.

A criterio del docente, una competencia puede integrar varios componentes o en su defecto, también puede definir para cada componente una competencia, teniendo especial cuidado de no fragmentar el sentido integral de los desempeños.

### 5.5.3 Componentes establecidos para las áreas<sup>19</sup>

#### Lenguaje

- Semántica.
- Sintaxis.
- Pragmática.

#### Matemáticas

- Numérico - variacional.
- Geométrico – métrico.
- Aleatorio.

#### Ciencias naturales

- Entorno vivo
- Entorno físico
- Ciencia, tecnología y sociedad (CTS)

#### Sociedad y ciudadanía

- Convivencia y paz.
- Participación y responsabilidad democrática.
- pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

#### Emprendimiento

- Inserción laboral.
- Empresarismo.

---

<sup>19</sup> Extractadas de los estándares de competencias del Ministerio de Educación Nacional. Los componentes para el nodo de emprendimiento, es una determinación propia del modelo.

### 5.5.4 Caracterización de las competencias

Caracterizar las competencias, es el ejercicio consistente en darle sentido contextual a las mismas, donde se estipulan los criterios de desempeño, tanto para lo cognitivo, como para lo procedimental y axiológico o actitudinal; los saberes, conocimientos y comprensiones esenciales con referenciación específica bien sea bibliográfica o cibergráfica. En todo caso los contenidos deben disponerse en formato digital.

El equipo de docentes, reunidos por nodos, definen y caracterizan las competencias a la luz de los estándares de competencia y lineamientos curriculares del MEN, en el siguiente instrumento:



|  |   |
|--|---|
|  <span style="float: right; font-size: small;">Modelo Educativo Flexible<br/>para la Educación de Jóvenes y Adultos, basado<br/>en la Pedagogía de la Acción Solidaria</span> |   |
| <b>CARACTERIZACIÓN DE LA COMPETENCIA</b>   |   |
| CLEI:<br>NODO:<br>ÁREAS QUE INTEGRA:<br>COMPETENCIA DEL NODO:<br>COMPETENCIA POR COMPONENTES INTEGRADOS:<br>NIVEL DE COMPETENCIA:  |   |
| <b>CRITERIOS DE DESEMPEÑO</b>  | <b>SABERES/CONOCIMIENTOS/<br/>COMPRESIONES CONTEXTUALES</b> |
| <b>COGNITIVOS:</b><br><br><b>PROCEDIMENTALES:</b><br><br><b>COMPORTAMENTALES:</b>  | 1.<br>2.<br>3...  |
| <b>EVIDENCIAS REQUERIDAS</b>   | <b>BIBLIOGRAFÍA/CIBERGRAFÍA</b>                             |
| <b>CONOCIMIENTO:</b><br><br><b>DESEMPEÑO:</b><br><br><b>COMPORTAMIENTO/PRODUCTO:</b>   | 1.<br>2.<br>3...  |
|  <span style="float: right; font-size: x-small;">Modelo Educativo Solidario integrado a las TIC - MSES/TIC página 11 de 11</span>   |   |

Ilustración 4: Instrumentos para caracterizar las competencias.

### 5.5.5 Planeación de las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación

Las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación son un conjunto de tareas interactivas de aprendizaje, que definidas intencionalmente, buscan la aprehensión de los desempeños definidos en la competencia.

Es el docente, en su idoneidad, quien determina el número de actividades requeridas que los estudiantes realizarán en el proceso formativo, dependiendo del alcance que les de.

Toda vez que la competencia haya sido caracterizada en su contexto, los docentes planean las actividades que conjuntamente deberán realizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación en el siguiente instrumento.

| PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE - EVALUACIÓN  |                           |   |                                       |                   |
|---|---------------------------|---|---------------------------------------|-------------------|
| CLEI:<br>NODO:<br>ÁREAS QUE INTEGRA:<br>COMPETENCIA DEL NODO:<br>COMPETENCIA POR COMPONENTES INTEGRADOS:<br>NIVEL DE COMPETENCIA:<br>MÓDULO DE FORMACIÓN: |                           |   | HRS<br>PRES                           | HRS<br>NO<br>PRES |
| ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE (#/#):   |                           |   |                                       |                   |
| CRITERIOS DE DESEMPEÑO PARA LA ACTIVIDAD  | COMPRESIONES CONTEXTUALES | EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE   | TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN |                   |
| COGNITIVOS<br><br>PROCEDIMENTALES<br><br>COMPORTAMENTALES   |                           | CONOCIMIENTO:<br><br>DESEMPEÑO:<br><br>PRODUCTO /<br>COMPORTAMENTOS | TÉCNICAS:<br><br>INSTRUMENTOS:        |                   |
| ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS   |                           | DOCENTE:<br>ESTUDIANTE:   |                                       |                   |
| AMBIENTES DE APRENDIZAJE  |                           |   |                                       |                   |
| MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS EDUCATIVOS   |                           |   |                                       |                   |
|   |                           |   |                                       |                   |

Ilustración 5: Instrumento para planificar las Actividades de enseñanza - aprendizaje - evaluación

## 5.5.6 Planeación de las tareas interactivas aprendizaje

Las tareas interactivas de aprendizaje, son acciones específicas que los estudiantes realizan en el proceso formativo, en donde se pone en juego la relación entre el docente con los estudiantes, éstos con sus compañeros; y los contenidos con todos los actores, configurándose así el llamado triángulo interactivo del aprendizaje.

### 5.5.6.1 Caracterización de las tareas interactivas de aprendizaje

Existen múltiples y variadas tareas interactivas de aprendizaje aplicadas en los diferentes escenarios formativos y/o modalidades de formación: presencial, virtual o semipresencial.

| NOMBRE DE LA TAREA | CARACTERÍSTICA   | ORIENTACIÓN METODOLÓGICA   | MODALIDAD DE FORMACIÓN <sup>20</sup>                          |
|--------------------|--|--|---|
| Prueba corta       | Consiste en que el estudiante conteste preguntas por competencias.<br><br>Categorías de prueba:<br>Examen<br>Laboratorio<br>Participación<br>Prueba corta<br>Tareas<br><br>Tipos de preguntas: <sup>21</sup><br>Verdadero o falso.<br>Selección múltiple con única respuesta.<br>Selección múltiple con varias respuestas. | 1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito de la prueba.<br>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para diligenciar la prueba.<br>3. Diseñar los instrumentos por competencias, es decir que potencien el razonamiento, el análisis, la inferencia y el desarrollo del pensamiento.<br>4. Establecer los criterios de desempeño que evidencian la aprehensión de la competencia, en los instrumentos de evaluación. | Aplica para:<br><br>Presencial.<br>Virtual.<br>Semipresencial |

20 El modelo flexible de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, permite que la aplicación de las tareas interactivas de aprendizaje se haga de forma presencial, virtual o semipresencial, pues se integra de forma flexible a los tres escenarios de formación y puede prescindir de la tecnología on-line si el contexto no lo permite.

21 Una prueba corta puede contener todos los tipos de preguntas.

| NOMBRE DE LA TAREA    | CARACTERÍSTICA   | ORIENTACIÓN METODOLÓGICA  | MODALIDAD DE FORMACIÓN   |
|-----------------------|--|---|--|
|                       | Llenar los espacios en blanco.<br>Formulario libre.<br>Combinando o apareamiento.<br>Aritmética.   |   |  |
| Prueba larga y libre. | <p>Consiste en que el estudiante debe responder a las preguntas con algún texto y opcionalmente anexar el resultado en la realización de procedimientos, indagaciones o informes complementarios.</p> <p>Categorías de formulario libre:<br/>Examen<br/>Laboratorio<br/>Participación<br/>Prueba corta<br/>Tareas</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito del formulario.</li> <li>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para diligenciar y dar cuenta del formulario.</li> <li>3. Establecer los criterios de desempeño que evidencian la aprehensión de la competencia, en los instrumentos de evaluación.</li> <li>4. Describir con claridad lo que se espera recibir de estudiante en términos de productos.</li> </ol> | <p>Aplica para:</p> <p>Presencial.<br/>Virtual.<br/>Semipresencial</p> |
| Encuesta              | <p>Esta tarea consiste en aplicar encuestas exploratorias, bien sea para determinar una tendencia de posturas o establecer el nivel de conocimiento en un tópico determinado.</p> <p>Categorías de encuestas:<br/>Examen<br/>Laboratorio<br/>Participación<br/>Prueba corta<br/>Tareas</p> <p>Tipos de preguntas:<br/>Múltiples opciones.<br/>Respuestas libres.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito del formulario.</li> <li>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para diligenciar y dar cuenta de la encuesta.</li> <li>3. Describir con claridad lo que se espera obtener como resultado final, cuando se aplique la encuesta.</li> </ol>  | <p>Aplica para:</p> <p>Presencial.<br/>Virtual.<br/>Semipresencial</p> |
| Discusión o Foro      | <p>Busca la participación de los estudiantes, al discutir sobre algún tema o problemática determinada.</p> <p>Categorías de discusión:<br/>Examen<br/>Laboratorio<br/>Participación<br/>Prueba corta<br/>Tareas</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito de la discusión.</li> <li>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para diligenciar y dar cuenta de la discusión.</li> <li>3. Establecer los criterios de desempeño que evidencian la aprehensión de la competencia, en los instrumentos de evaluación.</li> <li>4. Describir con claridad lo que se</li> </ol>  | <p>Aplica para:</p> <p>Presencial.<br/>Virtual.<br/>Semipresencial</p> |



| NOMBRE DE LA TAREA | CARACTERÍSTICA   | ORIENTACIÓN METODOLÓGICA  | MODALIDAD DE FORMACIÓN   |
|--------------------|--|---|--|
|                    | <p>La clave está en la manera cómo se moderen los asuntos a discutir y los límites para su desarrollo, buscando el foco de interés, su comprensión y análisis.</p>   | <p>espera obtener como resultado final, cuando se sistematicen los asuntos arrojados en la discusión.<br/>5. Las discusiones abiertas son una buena oportunidad para reconocer los puntos de vista de los estudiantes, pero deben encuadrarse en asuntos con rigor académico. No deben ser sólo opiniones empíricas.</p>  |  |
| <p>Debate</p>      | <p>A diferencia de los foros o discusiones, el debate busca asumir una posición de estar a favor o en contra de alguna propuesta, argumentando los motivos.</p> <p>Categorías de debate:<br/>Examen<br/>Laboratorio<br/>Participación<br/>Prueba corta<br/>Tareas</p> <p>La valoración para esta tarea está dada por la participación, sin juzgamiento de las posiciones asumidas.</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito del debate.</li> <li>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para diligenciar y dar cuenta del debate.</li> <li>3. Establecer los criterios de desempeño que evidencian la aprehensión de la competencia y los instrumentos de evaluación.</li> <li>4. Describir con claridad lo que se espera obtener como resultado final, cuando se sistematicen los asuntos arrojados en el debate.</li> <li>5. Los debates son una buena oportunidad para reconocer los puntos de vista de los estudiantes, pero deben encuadrarse en asuntos con rigor académico. No deben ser sólo opiniones empíricas.</li> </ol> | <p>Aplica para:</p> <p>Presencial.<br/>Virtual.<br/>Semipresencial</p> |
| <p>Equipo</p>      | <p>Esta tarea consiste en agrupar alumnos en equipos y valorar su esfuerzo conjunto.</p> <p>Categorías de equipo:<br/>Examen<br/>Laboratorio<br/>Participación<br/>Prueba corta<br/>Tareas</p> <p>Aspectos clave.<br/>Definición de normas, planes de trabajo y apoyo a la dinámica autónoma de los equipos.</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito del trabajo en equipo.</li> <li>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para participar y dar cuenta de las acciones de autoformación en equipo.</li> <li>3. Establecer los criterios de desempeño que evidencian la aprehensión de la competencia.</li> <li>4. Describir con claridad lo que se espera obtener como resultado final, cuando se sistematicen los asuntos arrojados en el trabajo de equipo.</li> </ol>  | <p>Aplica para:</p> <p>Presencial.<br/>Virtual.<br/>Semipresencial</p> |

| NOMBRE DE LA TAREA | CARACTERÍSTICA   | ORIENTACIÓN METODOLÓGICA  | MODALIDAD DE FORMACIÓN  |
|--------------------|--|---|---|
|                    |  | 5. Las acciones de autoformación en equipo, permiten poner a prueba el compromiso y los niveles de interacción de los estudiantes, en torno a sí mismos y a los asuntos propios de la competencia.  |   |
| Abierta            | Este tipo de tareas está relacionado con lecturas, observaciones de campo, elaboración de blogs o documentos conjuntos en wikis, participación en foros generales, pertenencia a grupos de discusión generales, etc.<br><br>Categorías de tareas abiertas:<br>Examen<br>Laboratorio<br>Participación<br>Prueba corta<br>Tareas | 1. Elaborar una introducción que de cuenta del propósito de la tarea abierta.<br>2. Explicar, de forma clara, las instrucciones que el estudiante necesita para elaborar la tarea abierta.<br>3. Establecer los criterios de desempeño que evidencian la aprehensión de la competencia.<br>4. Describir con claridad lo que se espera obtener como resultado final, cuando el estudiante de cuenta de los resultados de la tarea abierta. | Aplica para:<br><br>Presencial.<br>Virtual.<br>Semipresencial |

Tabla 58: Características de las tareas interactivas de aprendizaje - TIA's

Todo lo que un estudiante debe hacer en la realización de una tarea interactiva de aprendizaje, se denomina acciones de autoformación. Cada tarea, deberá describir las acciones de autoformación que guiarán al estudiante hacia el aprendizaje esperado, en relación con los criterios de desempeño establecidos para ella.

Este modelo, a pesar de que concibe la instrucción de forma concreta, lógica y estructurada, no encasilla al estudiante hacia dinámicas cerradas y coersitivas de acción educativa. Pues es en la naturaleza de las acciones de autoformación, propuestas por el docente, cómo se evidencia el desarrollo abierto y flexible de los desempeños, dando lugar a la autodeterminación, decisión, creatividad e iniciativa de los estudiantes. Un ejemplo de una acción de formación: *Indague por el*



### **5.5.6.2 Guías de autoformación**

Una guía de autoformación es la disposición didáctica e intencionada del conjunto de orientaciones dadas por el docente, en la realización de las tareas interactivas de aprendizaje, que forman parte de las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación y éstas, a su vez, constituyen el aprendizaje de la competencia establecida.

La competencia está caracterizada por niveles de desempeño. Como resultado del proceso de diseño y planeación curricular, una guía es el resultado del conjunto de actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación, de las tareas interactivas de aprendizaje y de las acciones de autoformación de un nivel de desempeño de la competencia.

Por lo anterior, cada competencia tendrá tres guías de autoformación; una para cada nivel de desempeño: básico, alto, superior.

### **5.5.7 Plan de estudios e intensidad horaria**

Según la ley 115 de 1994 y su decreto reglamentario 3011 de 1997, para el programa de Jóvenes y Adultos, se aplican el desarrollo de las áreas que se contempla en el sistema educativo colombiano.

El plan de estudios del modelo, integra las áreas a través de la asunción de nodos transdisciplinarios, que a su vez conforman los módulos de autoformación.

Para los CLEI 1 al 4 la estructura de los módulos de autoformación e intensidad horaria.

| MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN                 | GUÍAS POR NIVELES DE COMPETENCIA | CATEGORÍA   | HRS PRES                                | HRS NO PRES |            |
|--|----------------------------------|-------------|---|-------------|------------|
| Científico                               | Básico: Nombre contextual.       | Obligatorio | 56                                      | 56          |            |
|  | Alto: Nombre contextual.         |             | 52                                      | 52          |            |
|  | Superior: Nombre contextual.     |             | 52                                      | 52          |            |
| Comunicativo                             | Básico: Nombre contextual.       |             | 28                                      | 28          |            |
|  | Alto: Nombre contextual.         |             | 26                                      | 26          |            |
|  | Superior: Nombre contextual.     |             | 26                                      | 26          |            |
| Expresión humana y social                | Básico: Nombre contextual.       |             | Optativo núcleos interés. <sup>22</sup> | 28          | 28         |
|  | Alto: Nombre contextual.         |             |   | 26          | 26         |
|  | Superior: Nombre contextual.     |             |   | 26          | 26         |
| Emprendimiento                           | Básico: Nombre contextual.       | 28          |   | 28          |            |
|  | Alto: Nombre contextual.         | 26          |   | 26          |            |
|  | Superior: Nombre contextual.     | 26          |   | 26          |            |
| <b>INTENSIDAD HORARIA TOTAL POR CLEI</b> |                                  |             |   | <b>400</b>  | <b>400</b> |
|  |                                  |             |   | <b>800</b>  |            |

Tabla 59: Plan de estudios para los CLEI 1 al 4 con intensidad horaria.

Para los CLEI 5 y 6 la estructura de los módulos de formación e intensidad horaria.

| MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN  | GUÍAS POR NIVELES DE COMPETENCIA | CATEGORÍA   | HRS PRES                                | HRS NO PRES |    |
|---------------------------|----------------------------------|-------------|---|-------------|----|
| Científico                | Básico: Nombre contextual.       | Obligatorio | 32                                      | 32          |    |
|                           | Alto: Nombre contextual.         |             | 28                                      | 28          |    |
|                           | Superior: Nombre contextual.     |             | 28                                      | 28          |    |
| Comunicativo              | Básico: Nombre contextual.       |             | 16                                      | 16          |    |
|                           | Alto: Nombre contextual.         |             | 14                                      | 14          |    |
|                           | Superior: Nombre contextual.     |             | 14                                      | 14          |    |
| Expresión humana y social | Básico: Nombre contextual.       |             | Optativo núcleos interés. <sup>23</sup> | 16          | 16 |
|                           | Alto: Nombre contextual.         |             |   | 14          | 14 |
|                           | Superior: Nombre contextual.     |             |   | 14          | 14 |

22 Es optativo, en el sentido de que los estudiantes podrán escoger entre una gama de módulos de autoformación, que con el transcurrir de la experiencia del modelo se vayan desarrollando de acuerdo con los diferentes contextos en que se esté aplicando.

23 Ibid, nota al pie No.22.

| MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN                 | GUÍAS POR NIVELES DE COMPETENCIA | CATEGORÍA | HRS PRES   | HRS NO PRES |
|--|----------------------------------|-----------|------------|-------------|
| Emprendimiento                           | Básico: Nombre contextual.       |           | 16         | 16          |
|  | Alto: Nombre contextual.         |           | 14         | 14          |
|  | Superior: Nombre contextual.     |           | 14         | 14          |
| <b>INTENSIDAD HORARIA TOTAL POR CLEI</b> |                                  |           | <b>220</b> | <b>220</b>  |
|  |                                  |           | <b>440</b> |             |

Tabla 60: Plan de estudios para los CLEI 5 y 6 con intensidad horaria.

Según las dos tablas anteriores, se cumple con lo establecido en el decreto 3011 de 1997, en relación con la intensidad horaria tanto para la modalidad presencial, como semipresencial y virtual; pues se evidenció en el diagnóstico, que los tiempos establecidos son coherentes y suficientes para el programa EPJA.

### 5.5.8 Estructura del plan integrado de área

El plan integrado de área, da cuenta de los fundamentos epistemológicos y de las normas de planificación curricular establecidas, en consonancia con las áreas que integra cada uno de los nodos establecidos. Se estructura después de que el docente haya diseñado y planificado las competencias, actividades, tareas y acciones de autoformación, para que le de sentido a la configuración del PIA, cuya estructura es:

- **1. Portada:** Según criterios internos institucionales.
- **2. Presentación:** Presenta la estructura del plan integrado de área.
- **3. Introducción:** Introduce los aspectos más relevantes del diseño curricular.

- **4. Justificación:** Describe cuáles son los asuntos problemáticos centrales del área – nodo, los intentos de intervención a los mismos, los resultados arrojados y por qué este PIA responde a esos NIPS (Necesidades, Intereses, Problemas y Soluciones).
- **5. Marco conceptual:** Sinopsis de los referentes filosóficos y epistemológicos según los lineamientos curriculares
- **6. Caracterización de contexto:** Diagnóstico del área a partir de la caracterización de la población.
- **7. Objetivos:** Uno general y varios específicos.
- **8. Mapa de competencias general para los CLEI de la educación básica y media, por niveles de desempeño:** Compendio de las competencias de todos los CLEI.
- **9. Caracterización de la competencia, por nivel de desempeño básico:** Transcripción del diseño realizado.
- **9.1 Mapa de actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación y tareas interactivas de aprendizaje, con intensidad horaria:** Compendio de las actividades definidas y planeadas.
- **9.1.1 Planificación de la actividad 1 de enseñanza – aprendizaje – evaluación:** Transcripción de lo diseñado anteriormente.
- **9.1.1.1 Planificación de las tareas interactivas de aprendizaje:** Transcripción de las tareas planeadas anteriormente.

- **9.1.2 Planificación de la actividad 2 de enseñanza – aprendizaje – evaluación:** Transcripción de lo diseñado anteriormente.
- **9.1.2.1 Planificación de las tareas interactivas de aprendizaje:** Transcripción de las tareas planeadas anteriormente.
- **10. Metodología:** Marco general de desarrollo.
- **11. Seguimiento, control y evaluación:** Descripción de las acciones de seguimiento, control y evaluación del proceso formativo.
- **12. Perfil del docente – tutor – facilitador:** Enumeración del perfil profesional y competencias que debe tener el docente – tutor – facilitador para el área.
- **12. Bibliografía:** Con metodología APA y la estrictamente relacionada en el plan en la caracterización de la competencia.

### **5.5.9 Caracterización de contextos**

Los contextos se caracterizan desde la identificación, lectura y análisis de los NIPS (necesidades, intereses, problemas y soluciones) indagados con los estudiantes. Los focos de interés están determinados por los oficios y actividades en que se desenvuelve la población estudiantil y en qué lugares, y condicionados con qué tipo de relaciones.

El modelo flexible de desarrollo curricular por competencias, con enfoque de integración de TIC, puede ser aplicado y llevado a la práctica en diferentes contextos, debido a que es desde los territorios y con las comunidades con



quienes se construyen los módulos de autoformación. La manera cómo están definidas las acciones de planeación, permiten que el equipo de directivo y de docentes puedan plasmar las realidades buscando intervenirlas de forma pertinentes y eficaz.

Para cada contexto se estructura una caracterización. En el aporte que el modelo hace hacia el mejoramiento de la Educación de Jóvenes y Adultos, se presenta un ejemplo de caracterización para atender población suburbana de la ciudad de Medellín.

El Modelo Educativo Solidario Integrado a las TIC – MESITIC, es una propuesta educativa que centra su desarrollo en la flexibilidad buscando adaptarse a los diferentes contextos en donde se precise la prestación del servicio educativo. Es decir, su aplicación multicontextual permite la adecuación y contextualización de las competencias propias de los entornos donde se pretenda intervenir.

Para el caso de ésta área integrada, el equipo de docentes se basó en la caracterización de los Jóvenes y Adultos atendidos en las comunas suburbanas de la ciudad de Medellín. El concepto de suburbanas surge por la ubicación de los territorios donde se encuentra asentada la población; es decir, en los extremos de la ciudad, los cuales no gozan de los beneficios y características propios de una urbanidad dotada de los servicios públicos de calidad a saber: vivienda digna, accesos, parques, servicios sociales, inserción laboral, etc. La inexistencia de una adecuada cobertura de programas, proyectos y acciones en materia deportiva, recreativa y física saludable, expresa barreras que limitan la garantía de derechos humanos fundamentales para las personas en riesgo de vulneración y empobrecidas.

Según el plan de desarrollo 2008 – 2011, “En Medellín existen obstáculos de acceso a las oportunidades para el desarrollo individual, grupal y social que se

relacionan con:

- La pobreza extrema, el desplazamiento y la vulnerabilidad social de hogares y grupos que habitan la ciudad.
- La persistencia de condiciones culturales de discriminación de discapacidad.
- La inequidad en el desarrollo de los territorios del Municipio que resulta en condiciones de desigualdad que limitan el desarrollo humano integral.
- Atención prioritaria y especial dentro de este grupo, deben recibir las personas víctimas del desplazamiento forzado por la violencia, ya que este se constituye en el grupo social cuyos derechos están más compleja y profundamente vulnerados. De las 120.000 personas afectadas por el desplazamiento forzado, más de la mitad son mujeres y niñas, que requieren terminar sus estudios de la básica y media.

La población de Jóvenes y Adultos son hombres y mujeres mayores; jóvenes en extra edad víctimas de las diferentes violencias que se viven en la ciudad. Esta población, se encuentra en los niveles básicos del SISBEN y en los estratos socio económicos 1, 2 y 3, de los cuales 12.670 hogares están en vivienda compartida; predomina la ilegalidad de predios de uso residencial en las comunas de la zonas norte, en la zona centro-oriental comunas 8 y 9 y, en la comuna 13 al centro-occidente .

La población de Jóvenes y Adultos que no han terminado su primaria o bachillerato, alberga grandes problemas sociales y económicos, los cuales afectan principalmente a ese segmento que es objeto de exclusión social especialmente por las escasas oportunidades de acceder a la educación, salud, alimentación,

deportes, recreación y empleos formales.

En un 95% de la población Joven y Adulta sin estudios primarios, básicos o medios sobrevive en el “rebusque”# en oficios excluyentes desprovistos de seguridad social y derechos fundamentales que reconozcan la dignidad del ser humano. Además del alto desempleo, muchas mujeres son cabeza de familia con ocupaciones informales en servicio doméstico, reciclaje informal, ventas callejeras; entre los hombres se encuentran oficios de ayudantes de construcción, volqueteros, vendedores ambulantes, recicladores informales; y entre los más jóvenes, muchos de ellos pertenecen a bandas delincuenciales, que se relacionan con asuntos de extorsión, microtráfico, etc. y en general, alguna parte de la población está en proceso de reinserción de procesos de paz, de los diferente grupos protagonistas del conflicto armado colombiano.

Según un artículo del sitio [www.artigoo.com](http://www.artigoo.com) “Las comunas más violentas, son las más pobres. Así se dejó ver en la conferencia realizada por Jorge Melguizo, secretario de desarrollo social de Medellín y María Victoria Llorente, directora de la fundación Ideas para La Paz, en el Banco de la República de Medellín.

Los sectores de la ciudad en los que se concentra la violencia son Doce de Octubre, Castilla, Popular, Robledo, Aranjuez, Manrique y La Candelaria, es decir, donde está concentrado el 52 % los habitantes de Medellín. El incremento más reciente se concentra en el centro de la ciudad, seguido por Aranjuez y San Javier.

En un análisis de la evolución de los homicidios en la ciudad desde 1987, el punto más alto se registró en 1991 y en los últimos 9 años, el más bajo fue 2007, pero en 2008 y 2009 se han disparado nuevamente con tendencia a seguir creciendo.

En cuanto a los homicidas, son en su mayoría hombres entre los 16 y los 30 años y viven a menos de 2 mil metros de los lugares en donde realizan sus operaciones

criminales. Las víctimas, están en su mayoría en los mismos rangos de edades. Ante esto, buena parte de los adolescentes de la ciudad están expuestos a ser reclutados por la delincuencia común o el crimen organizado, aislarse para protegerse al interior de las familias o emigrar a otras ciudades”#

En conclusión, la población de jóvenes y adultos están en situación de vulnerabilidad, pobreza, desplazamiento interurbano, actores y víctimas de la violencia, excluidos de los procesos productivos formales y objeto de vulneración de sus derechos fundamentales.

#### **5.5.10 Didáctica de desarrollo del modelo**

El modelo flexible de desarrollo curricular por competencias, con enfoque de integración de TIC, considera la enseñanza desde dos niveles: el epistemológico y el práctico. Desde el primero, la enseñanza es el objeto de estudio de la disciplina, en este sentido, es reflexión, pensamiento. Desde el ámbito práctico, la enseñanza se relaciona con las prácticas pedagógicas y establece su discursividad desde la didáctica y se refiere a la forma de enseñar los saberes en una cultura dada.

Para asumir la reflexión del primer nivel se hace uso de la historicidad de la pedagogía y en especial de las relaciones que establece la enseñanza con los conceptos de aprendizaje, instrucción, formación, educación, conocimiento, maestro, joven, adulto, es decir, con el campo conceptual de la pedagogía y desde aquí se establece el diálogo con otros saberes.

Para asumir el segundo nivel se apoya en las didácticas de las áreas. En el país las reflexiones didácticas empiezan con la Renovación Curricular en la década de los años 80 del siglo pasado. En efecto, se publica la didáctica moderna de las matemáticas del Dr. Carlos Eduardo Vasco. Este proceso se ha desarrollado a lo

largo de dos décadas y ya existe la consolidación de grupos de investigación, maestrías, doctorados y publicaciones especializadas. Estos grupos hacen parte de lo que el profesor Echeverri considera como la configuración del campo conceptual de la pedagogía.

Lo que hoy tenemos claro es que la didáctica no son métodos. La didáctica se conceptualiza como “conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos prácticos que impiden una asimilación de la didáctica a meras formulas” (Zuluaga, 1987). El debate ha pasado de la didáctica general a las didácticas específicas. Estos avances en las didácticas nos colocan ante una reflexión muy importante para plantear y desarrollar el modelo educativo.

Empecemos por tener claro que la didáctica involucra varios componentes: la historicidad de las ciencias, disciplinas o saberes que se pretende didactizar, los objetos de conocimiento de estos saberes, los objetos de enseñanza o contenidos, los objetos de aprendizaje o competencias que los estudiantes requieren aprender, los enfoques teóricos, los referentes epistemológicos de las ciencias o disciplinas, la historicidad de la enseñanza de los saberes, los procesos de las dimensiones del desarrollo humano de los estudiantes, las metodologías, los métodos, estrategias de aprendizaje y de enseñanza y la evaluación. Por ello, se considera que plantear la didáctica como métodos de enseñanza es muy reducido. Esto es importante porque en el país se confunde la didáctica con metodologías de enseñanza o métodos de aprendizaje.

En el terreno de las áreas de conocimiento la propuesta asume las metodologías problémicas, cibernáuticas, de aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo y experimental de la enseñanza y se orienta por las técnicas trabajo en equipo, investigación en grupo y cooperación guiada, que privilegian la construcción del conocimiento, el aprendizaje en equipo y el autoaprendizaje de acuerdo con las

concepciones previas y el desarrollo de las dimensiones humanas de los estudiantes y la didáctica de las diferentes áreas; así por ejemplo, las matemáticas poseen su propia didáctica que se orienta al desarrollo del pensamiento y al razonamiento lógico; diferente pasa con las ciencias sociales, que se orienta al desarrollo de competencias sociales y procesos de cognición para comprender una sociedad altamente diferenciada y globalizada o las ciencias naturales, que se orienta al desarrollo del pensamiento científico. La pluralidad de la didáctica hace que la educación sea flexible y adaptada a las condiciones específicas del entorno y los estudiantes jóvenes y adultos.

#### **5.5.10.1 Estrategias de enseñanza y aprendizaje**

Las estrategias de enseñanza de los saberes se refieren a los estilos de enseñanza del saber y de los docentes. En la propuesta se emplean diversas estrategias como las inductivas, deductivas e integrales. La educación por competencias replantea las estrategias de enseñanza y de acuerdo con Eggen y Kauchack (1996) se pueden utilizar los modelos inductivos, deductivos, de indagación y cooperativo.

El desarrollo de las sesiones de clase se realiza en tres momentos:

**Exploración:** El docente presenta la competencia, sus indicadores de desempeño, temáticas, actividades, tareas interactivas de aprendizaje y secciones de autoformación. Luego rastrea los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas o situaciones.

**Profundización:** El docente contrasta las ideas previas con los conocimientos de las ciencias, las artes o la tecnología. Se seleccionan los equipos de trabajo y se formulan problemas utilizando el pensamiento científico para resolverlo. Luego se socializan, ajustan y revisan la producción del conocimiento de los estudiantes.

**Culminación o evaluación:** Se plantean actividades para evaluar los niveles de adquisición, uso, justificación y control de las competencias del área integrada.

La estrategia central es el desarrollo de las tareas interactivas de aprendizaje, donde el estudiante se relaciona con los contenidos, los docentes y sus compañeros de estudio.

#### **5.5.10.2 Actividades básicas para la implementación del modelo**

*Reflexiones en el contexto institucional e interinstitucional:* El modelo inicia su aplicación, gracias a las lecturas y reflexiones que al interior de las instituciones educativas se realizan, para prestar el servicio educativo con calidad y pertinencia. Las miradas no sólo son internas sino externas, es decir el contexto en sus múltiples dimensiones, es valorado en grado sumo y se constituye en el primer insumo de trabajo pedagógico.

*Acuerdos y criterios para la definición de la apuesta educativa:* Tomar las decisiones necesarias para iniciar el proceso de construcción conjunta de la propuesta educativa, es un aspecto importante, que permite prever las necesidades y adecuar las circunstancias, que potencien la implementación del modelo.

*Información, sensibilización y apoyo directivo:* Informar y sensibilizar – desde el equipo base – hasta el nivel directivo a toda la comunidad académica y educativa, es un momento estratégico clave para lograr generar expectativas y conseguir apoyos de cohesión, a los futuros procesos de planificación de ejecución del modelo.

*Capacitación docente:* El modelo necesita de docentes nuevos; los mismos que

trabajan en la educación formal regular, pero formados para la educación de jóvenes y adultos. Profesionales de la educación, que puedan darle nuevas y oxigenadas miradas a una población necesitada de oportunidades que les signifique cambios positivos en los procesos de desarrollo integral.

*Entrenamiento en diseño curricular por competencias con enfoque de integración de TIC:* El aporte del modelo, está centrado en el currículo como manifestación plena de las actuaciones educativas que se dan para los Jóvenes y Adultos. Los docentes, además de ser formados en los aspectos andragógicos más relevantes, deben ser entrenados en diseñar los las secciones de autoformación, contenidas en las tareas interactivas de aprendizaje y éstas, a su vez, contenidas en las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación.

*Diseño y diagramación de los módulos de autoformación:* Toda vez que el equipo de diseño curricular haya definido las competencias a trabajar y haya diseñado el currículo, procede a diseñar y diagramar los módulos de autoformación, con apoyo de diseñadores gráficos.

*Integración al LMS de los módulos de autoformación:* Como el currículo y los módulos diseñados, tienen la característica de estar enfocados a procesos de integración de TIC, resulta práctico y operante el hecho de montar a la plataforma LMS lo definido en los mismos. No obstante, los docentes también deben ser capacitados para este proceso que sugiere un apoyo de las TIC y no un reemplazo de la acción docente.

*Información, capacitación y entrenamiento de la metodología constructivista con enfoque social en el “aprender a aprender”:* El éxito del modelo radica en la capacidad que se tenga para gestionar el conocimiento; es decir, que tanto los docentes como los estudiantes potencien la aprehensión de competencias que les permita aprender a aprender con autonomía, responsabilidad y motivación.



*Usos, técnicas y métodos de interacción con las TIC:* Puesto en marcha el desarrollo del currículo diseñado, la capacitación y entrenamiento en el uso e interacción con las TIC es un factor primordial y constante, que acerca a la comunidad educativa a sus usos desde miradas formadoras, enriquecedoras y complementarias.

*Seguimiento, control del proceso formativo y evaluación de resultados:* Se instaaura un sistema de seguimiento que permita medir los resultados de aprendizaje de las tareas interactivas, de tal forma, que permita su mejora permanente y resignificación constante, en aras a la cualificación de las prácticas educativas.

### **5.5.10.3. Estrategias metodológicas**

*Aprender a aprender:* El modelo reconoce los saberes previos y experiencias que tienen los estudiantes. Sin embargo, caracteriza unos sujetos autómatas y enajenados a la acción de la Escuela. Por lo tanto, la estrategia central será potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida de los jóvenes y adultos, mediante la aprehensión de competencias que les permita preguntarse, explorar, acceder a la información, analizarla, problematizarla, inferir resultados, tendencias y hallar comprensiones a la realidad, que les permita transformarla en relación consigo mismos, su comunidad y sus ideales de desarrollo y bienestar.

*Aprender haciendo:* Es en la acción como se aprende. El aprendizaje es una experiencia personal que se comparte. El modelo recoge el principio de las pedagogías activas y entiende que es el estudiante el centro del proceso educativo. La asunción y caracterización de las tareas interactivas de aprendizaje, son el sustento sobre el cual se fundamenta la acción cotidiana en el proceso de formación.

*Aprender interactuando:* El modelo recrea el “triángulo interactivo” y potencia la relación – intencionalmente pedagógica- creada entre los estudiantes, docentes y contenidos; mediadas por las relaciones personales, las TIC y las dinámicas sociales de acercamiento y construcción colectiva de identidades y formas de convivencia armónica.

#### **5.5.10.4 Procesos de seguimiento al modelo**

*Reconocimiento pertinente de los estudiantes e impacto esperado:* Como el modelo es aplicado en variedad de contextos, la caracterización de la población, sus necesidades, intereses, problemas y soluciones, deben ser levantadas desde la misma comunidad. La participación es una condición fundamental para el desarrollo del mismo.

*Indicadores de valoración de las guías de autoformación:* Las guías de autoformación contienen las actividades y tareas interactivas de aprendizaje, las cuales cuentan con los indicadores de valoración que permiten medir el impacto de las mismas, en función de la pertinencia de las mismas.

*Nivel de aprendizaje alcanzado:* Toda vez que se haya culminado el estudio de una guía de aprendizaje, se evalúa el nivel de aprendizaje alcanzado, en función de las competencias y desempeños definidos en el diseño curricular.

*Verificación del ciclo PHVA:* De forma permanente, se cualifica el modelo en revisión permanente y en coherencia desde lo planeado con lo ejecutado; su verificación y ajuste de mejora continua.

#### **5.5.11 Sistema de evaluación institucional para los estudiantes**

Se entiende la evaluación como un proceso permanente, objetivo e integral de la

función educativa, encaminado a conocer, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo o de cualquiera de sus partes o elementos.

Se concibe la evaluación integral de los desempeños de los estudiantes como el reconocimiento de diversos aspectos que hacen que este se destaque.

Pensar la evaluación por competencias en el proceso de formación integral es adoptar una nueva visión y actitud como docente, estudiante o directivo docente *“... se trata de migrar de una mirada causal, coyuntural, artificial y totalmente accidental hacia la construcción y acompañamiento de un proceso permanente y sistémico”*.

La ***evaluación por competencias*** se constituye en el norte de los procesos educativos, en tanto herramienta que ayuda en la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación.

Las evidencias requeridas o evaluación es una actividad indispensable para referenciar, verificar y valorar la calidad de la educación en el programa EPJA COOMULSAP. Evidenciar el aprendizaje significa entender cómo aprende el estudiante-adulto y si lo que aprende tiene relevancia para su vida cotidiana.

La evaluación es uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo, pues permite conocer qué tipos de procesos realiza el estudiante, qué es lo que ha comprendido, y que es lo que no ha asimilado, para analizar las causas y factores que provocan bajos rendimientos y deserción.

La evaluación es un proceso continuo que se aplica a lo largo de todo el proceso educativo y se deben valorar conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes articulados con la enseñanza y el aprendizaje; los resultados de ésta son las evidencias requeridas que permiten la adecuación de las actividades y el

diseños de estrategias de planeación para mejorar la calidad del proceso.

Esto facilita la toma de decisiones para tener información en dos preguntas fundamentales: ¿cómo lo estamos haciendo? y ¿cómo podemos mejorarlo? Proveyendo, así, la retroalimentación significativa para mejorar el aprendizaje del estudiante, las prácticas de enseñanza y las opciones educativas.

Es conveniente mencionar que la evaluación no debe consistir únicamente en la aplicación de uno o varios *exámenes* en momentos establecidos ya que resultaría contradictorio limitar las evidencias requeridas de los aprendizajes a una prueba parcial o final. Con esto solo se estaría midiendo conocimientos aislados que no permiten observar la capacidad para integrar conocimientos importantes de los aprendizajes a la vida de los Jóvenes y Adultos.

Los formatos de exámenes tradicionales difieren de las maneras como la gente aplica el conocimiento en el mundo de la vida, fuera de la escuela; pues, aquellos implican aprendizajes memorísticos, que quizá ayuden en la retención de conocimiento, pero que dan poca esperanza de construir la comprensión o el uso activo del conocimiento.

El modelo aplica las tres estrategias de la evaluación a saber: Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

*Autoevaluación:* El estudiante, tiene acceso a los criterios de evaluación definidos por el docente en el diseño curricular y que serán objeto de valoración por parte de mismo; por lo tanto, puede autovalorarse de forma permanente.

*Coevaluación:* Como la evaluación es transparente y el aprendizaje está mediado por la relación con el otro, ése otro se constituye en el referente de valoración inicial de los aprendizajes obtenidos.

*Heteroevaluación:* Los docentes valoran los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de forma abierta, transparente y de cara a los actores involucrados en el proceso.

#### **5.5.11.1 Aspectos de la evaluación.**

Considerando el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, se pretende evaluar a los estudiantes en los tres aspectos fundamentales que integra toda competencia:

*Aspecto cognitivo:* Hace referencia al proceso terminado, proceso intelectual desarrollado, aprendizajes significativos y a los conocimientos adquiridos por los estudiantes y a la aplicación que ellos hacen de él. Se hace con base a las comprensiones teóricas de los contenidos propuestos de cada competencia.

*Aspecto procedimental o de desempeño:* Tiene que ver con los procesos de construcción cognitivo, métodos y estrategias para alcanzar los conocimientos y aprendizajes, procesos investigativos que le permiten a los jóvenes y adultos alcanzar los indicadores de desempeño propuestos en las competencias.

*Aspecto actitudinal, comportamental y de producto:* Hace referencia a las actitudes, valores, expectativas, intereses, motivación, autonomía, responsabilidad, voluntad, talentos, liderazgo comportamientos, competencias polivalentes (con varios valores) y productos desarrollados por los jóvenes y adultos frente al área integrada, en relación con las dinámicas interactivas con los compañeros, docentes, contenidos, empleados y al manual de convivencia.

Cada uno de estos aspectos consolidará la nota del período.

### 5.5.11.2 Estructura administrativa de la evaluación por competencias.

*De la organización lectiva por períodos escolares:* Cada Ciclo Lectivo Especial Integrado se cursa según la intensidad horaria y número de semanas determinados por el decreto 3011 de 1997. Para ello, se han establecido tres períodos escolares así:

| CLEI   | PERÍODO ESCOLAR | # SEMANAS | INT. HORARIA |
|--------|-----------------|-----------|--------------|
| 1 al 4 | Primero         | 14        | 280          |
| 5 y 6  |                 | 8         | 160          |
| 1 al 4 | Segundo         | 13        | 260          |
| 5 y 6  |                 | 7         | 140          |
| 1 al 4 | Tercero         | 13        | 260          |
| 5 y 6  |                 | 7         | 140          |

*Tabla 61: Organización lectiva por períodos escolares.*

El Modelo de Desarrollo Curricular por Competencias Integrado a las TIC - DicomTIC, contempla el estudio y aprehensión de una sola competencia integrada para cada CLEI. Ésta competencia está caracterizada en tres niveles de desarrollo, de menor a mayor grado de complejidad: Nivel Básico, Alto y Superior. Cada nivel de competencia debe ser estudiado por los estudiantes en los períodos escolares, así:

**Primer período:** Nivel de competencia **Básico**.

**Segundo período:** Nivel de competencia **Alto**.

**Tercer período:** Nivel de competencia **Superior**.

*De los niveles de competencia:* Se entiende el nivel de competencia, como el grado de dificultad requerido para el desarrollo de los desempeños establecidos, en atención a la complejidad y alcance de la competencia según aporta a la

solución de los problemas planteados en contextos distintos en los que se aprende.

Los niveles de competencia considerados son integrales, jerárquicos e inclusivos.

**Integrales:** Dan cuenta del grado de dificultad del desempeño establecido, en todas las áreas de aprendizaje que conforman el nodo.

**Jerárquico:** Los niveles de desempeño tienen complejidad creciente. Es decir, que el nivel superior implica un desempeño más avanzado que el alto y éste a su vez, más avanzado que el nivel básico.

**Inclusivo:** Cuando un estudiante se ubica en un determinado nivel, también es competente en los desempeños de los niveles inferiores.

Además, los niveles de desempeño, indican lo que los estudiantes están en capacidad de hacer en un determinado momento del ciclo lectivo.

**Nivel de competencia superior:** En este nivel los desempeños exigen del estudiante elevados grados de abstracción, análisis, comparación, inferencia y creación de nuevas formas de representación y aplicación del conocimiento en otros contextos.

**Nivel de competencia alto:** En este nivel los desempeños exigen del estudiante dominio conceptual y técnico, donde los grados de comprensión, análisis e inferencia, le permitan recrear la práctica de situaciones comparativas aplicables en su contexto.

**Nivel de competencia básico:** En este nivel los desempeños exigen del estudiante comprensión de la información, relacionamiento, búsqueda, indagación y práctica textual en situaciones problema que se le presentan en su contexto.

**Nivel de competencia bajo:** Estudiantes que no cumplen con los desempeños básicos.

### **5.5.11.3 Valoración de los aspectos evaluativos en relación con la evaluación total**

Cada una de las evidencias requeridas de cada competencia tendrá dentro de ella los siguientes porcentajes de valoración:

- El aspecto Cognitivo equivale al 35% de la calificación.
- El aspecto Procedimental o de desempeño equivale al 35% de la calificación.
- El aspecto Actitudinal, comportamental y de producto equivale al 30% de la calificación.

Nota: dentro de cada uno de los aspectos a evaluar, los docentes podrán dar valores diferentes a cada indicador evaluado siempre y cuando hayan especificado al inicio de los periodos los respectivos porcentajes.

#### **a. De las evidencias requeridas**

*El aspecto Cognitivo:* Pruebas cortas y largas que contengan aspectos como la comprensión, el análisis, la solución de problemas, la apropiación y manejo de los temas, bien sea de forma oral o escrita.



*El aspecto Procedimental o de desempeño:* Se contemplan aspectos como la discusión crítica frente a situaciones problema, propios del área o asignatura y del proceso de construcción del conocimiento como exposiciones, investigaciones, consultas, trabajos, talleres; laboratorios, con sus debidas sustentaciones.

*El aspecto actitudinal, comportamental y de producto:* Se contemplan aspectos como la participación en clase, el respeto por sus compañeros y profesor, la responsabilidad en sus tareas, el manejo de los utensilios de trabajo, la disposición ante las actividades propuestas, sus relaciones interpersonales y en general las competencias polivalentes del estudiante.

#### **b. De las evidencias cognitivas de periodo.**

Las evidencias cognitivas de periodo utilizarán la metodología que emplea el actual examen de Estado y pruebas Saber; con el ánimo de preparar a cada estudiante en la presentación de éste tipo de exámenes a nivel nacional y mejorar el rendimiento académico a través del desarrollo de competencias en sus acciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo.

Las evidencias cognitivas de periodo deberán ser presentados por los estudiantes a más tardar una semana antes de finalizado el periodo y tendrán un valor del 25% de la nota correspondiente a la calificación del aspecto cognitivo del periodo en curso. Ésta evaluación se realizará, preferiblemente, en línea a través de la plataforma interactiva de aprendizaje LMS EDU 2.0.

#### **c. De la valoración de las evaluaciones**

Al finalizar el período académico se realizarán los cálculos de cada uno de los aspectos tenidos en cuenta en la evaluación considerando la escala de valoración

institucional, para el nivel de competencia.

En todo caso, al final de cada período, los estudiantes debieron haber realizado todas las tareas interactivas de aprendizaje. Si alguna de las evidencias requeridas en las tareas no cumplió con el porcentaje mínimo para su aprobación, el estudiante deberá volver a repetir la tarea hasta que cumpla con los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación, en un plazo no superior a los quince días después de haber terminado el período escolar.

El proceso de retroalimentación, revisión y mejora es permanente. Por lo tanto, si un estudiante no cumple con los criterios de evaluación mínimos establecidos en los instrumentos de evaluación, éste deberá repetirlos inmediatamente en común acuerdo con los docentes y el Operador(a).

#### **5.5.11.4 Escala de valoración institucional y su equivalencia con la escala nacional.**

##### **a. Escala Nacional.**

DESEMPEÑO SUPERIOR

DESEMPEÑO ALTO

DESEMPEÑO BÁSICO

DESEMPEÑO BAJO

##### **b. Escala de valoración institucional.**

En el Sistema Institucional de Evaluación, se establece una escala de valoración para cada nivel de competencia, así:

| NIVEL DE COMPETENCIA | ESCALA CUANTITATIVA | VALORACIÓN CUALITATIVA |
|----------------------|---------------------|------------------------|
| Básico               | 0 a 69              | Insuficiente           |
|                      | 70 a 79             | Aceptable              |
|                      | 80 a 89             | Sobresaliente          |
|                      | 90 a 100            | Excelente              |
| Alto                 | 0 a 69              | Insuficiente           |
|                      | 70 a 79             | Aceptable              |
|                      | 80 a 89             | Sobresaliente          |
|                      | 90 a 100            | Excelente              |
| Superior             | 0 a 69              | Insuficiente           |
|                      | 70 a 79             | Aceptable              |
|                      | 80 a 89             | Sobresaliente          |
|                      | 90 a 100            | Excelente              |

Tabla 62: Escala de valoración institucional.

La valoración cualitativa interna de Insuficiente, Aceptable, Sobresaliente y Excelente, corresponde al nivel de aprehensión que el estudiante demuestra, a través de las evidencias requeridas mediante los instrumentos de evaluación para cada nivel de competencia.

Como cada nivel de competencia se desarrolla en uno de los períodos escolares, la valoración y certificación de proceso con respecto a la escala nacional y para cada caso sería así:

| CASO   | VALORACIÓN ESCALA NACIONAL |
|--|----------------------------|
| Si un estudiante solicita retiro o traslado sin haber terminado el primer período (nivel de competencia básico) y cuya valoración final no supera el 70% de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación.    | BAJO                       |
| Si un estudiante solicita retiro o traslado habiendo terminado el primer período (nivel de competencia básico) y cuya valoración final supera el 70% mínimo de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación. | BÁSICO                     |
| Si un estudiante solicita retiro o traslado sin haber terminado el segundo   | BÁSICO                     |

| CASO  | VALORACIÓN ESCALA NACIONAL |
|---|----------------------------|
| período (nivel de competencia alto) y cuya valoración final no supera el 70% de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación.   |                            |
| Si un estudiante solicita retiro o traslado habiendo terminado el segundo período (nivel de competencia alto) y cuya valoración final supera el 70% mínimo de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación. | ALTO                       |
| Si un estudiante solicita retiro o traslado sin haber terminado el tercer período (nivel de competencia superior) y cuya valoración final no supera el 70% de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación. | ALTO                       |
| Si un estudiante termina el tercer período (nivel de competencia superior) y cuya valoración final supera el 70% de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación.   | SUPERIOR                   |

Tabla 63: Equivalencia valorativa a nivel Nacional.

### c. De la valoración final de cada área.

Al realizar el cálculo del promedio correspondiente entre los tres períodos del año, teniendo en cuenta los procesos de retroalimentación y planes de mejoramiento, el estudiante tendrá la calificación final de acuerdo a su desempeño expresado en términos de la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.

En todo caso, para que un estudiante sea promovido de un CLEI a otro, éste deberá cumplir con el 70% de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación, acordes con las evidencias requeridas en los tres niveles de competencia establecido.

**Promoción regular:** Aquella que se da al finalizar el año escolar. Cuando se ha cumplido con el proceso escolar completo.

**Promoción anticipada:** Cuando el estudiantes demuestre con evidencias un

desempeño superior en su desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del CLEI que cursa.

**Promoción anticipada de estudiantes repitentes:** Se presenta cuando un estudiante después de no haber sido promovido al CLEI siguiente solicita su promoción, por haber culminado la totalidad de las tareas interactivas de aprendizaje, habiendo superado el 70% de los criterios de evaluación establecidos para cada nivel de competencia.

#### **d. Criterios de promoción.**

Los criterios para promover un estudiante de un CLEI a otro son los siguientes:

- Cumplir con la asistencia mínima a las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación. Si su inasistencia es superior al 25% de la intensidad horaria total sin justa causa, no será promovido.
- Realizar la total de tareas interactivas de aprendizaje y superar el 70% mínimo establecido de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación, para cada nivel de competencia: Básico, Alto y Superior.

#### **5.5.11.5 Definición de cada valoración cualitativa para los niveles de competencia**

*¿Qué es un desempeño **Excelente** y cuándo un estudiante es merecedor de esta valoración?*

- Si la calificación obtenida está entre el 90% y el 100%.
- No presenta ausencias; y aún teniéndolas, presenta excusas justificadas de manera oportuna, sin que su proceso de aprendizaje se vea disminuido.

- Asume las normas de comportamiento social contempladas en el manual de convivencia.
- Desarrolla actividades extra curriculares que exceden las exigencias esperadas.
- Manifiesta sentido de pertenencia con la institución.
- Participa activamente en actividades curriculares y extracurriculares programadas por la institución.
- Valora y promueve autónomamente su proceso de desarrollo.

*¿Qué es un desempeño **Sobresaliente** y cuándo un estudiante es merecedor de esta valoración?*

- Si la calificación obtenida está entre el 80% y el 89%.
- Si presenta ausencias, las justifica oportunamente.
- Reconoce y supera sus dificultades con respecto a las normas contempladas en el manual de convivencia.
- Desarrolla las actividades específicas exigidas durante el período.
- Manifiesta sentido de pertenencia con la institución.

*¿Qué es un desempeño **Aceptable** y cuándo un estudiante es merecedor de esta valoración?*

- Si la calificación obtenida está entre el 70% y el 79%.
- Presenta ausencias reiteradas con o sin justificación.
- Presenta dificultades comportamentales.
- Desarrolla un mínimo de actividades curriculares requeridas.
- Manifiesta sentido de pertenencia con la institución.
- Supera algunas de sus dificultades académicas y comportamentales.

*¿Qué es un desempeño **Insuficiente** y cuándo un estudiante es merecedor de esta valoración?*

- Si la calificación obtenida está entre el 0% y el 69%.
- Aunque participa en las actividades de apoyo, no alcanza los desempeños esperados en el nivel de competencia establecido.
- Presenta reiteradas ausencias injustificadas.
- Presenta dificultades de comportamiento y/ o académicas.
- No desarrolla el mínimo de actividades requeridas.
- No demuestra sentido de pertenencia con la institución.

- No presenta las evidencias requeridas, ni justifica las causas.

#### **5.5.11.6 Criterio para determinar la valoración definitiva de un área, una vez culminado el año lectivo escolar.**

Para determinar la valoración final de un área se tendrá en cuenta los siguientes parámetros:

Al realizar el cálculo del promedio correspondiente entre los tres períodos del año, teniendo en cuenta los procesos de retroalimentación y planes de mejoramiento el estudiante tendrá la calificación final de acuerdo a su desempeño expresado en términos de la escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.

Si el desempeño definitivo al realizar los cálculos, corresponde a un desempeño insuficiente, el estudiante tendrá el derecho de realizar un plan de mejoramiento de fin de año que le permita mejorar este desempeño. Para este caso el estudiante dispondrá de un período no superior a los quince días calendario para culminar las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación y superar el 70% mínimo definido en los criterios de evaluación institucional.

Como el plan de estudios del programa EPJA COOMULSAP está integrado en cuatro nodos, que a la vez dan origen a los módulos de autoformación y éstos integran las áreas de la ley 115 de 1994 y para efectos de certificación formal – a falta de normatividad específica para el programa de Jóvenes y Adultos -, la siguiente es la equivalencia de la valoración definitiva de cada nodo y sus áreas que integra:



### PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA (CLEI 1 AL 4)

| NODO                            | ÁREAS QUE SE INTEGRAN   | INT. HORARIA |
|---------------------------------|---|--------------|
| Científico                      | Matemáticas.  | 3            |
|                                 | Ciencias Naturales y Educación Ambiental                        | 3            |
| Comunicativo                    | Humanidades (Lengua Castellana e Inglés).                       | 5            |
| Expresión humana y social       | Educación Física Recreación y Deportes.                         | 1            |
|                                 | Educación Artística y cultural.                                 | 1            |
|                                 | Educación Religiosa.  | 1            |
|                                 | Educación Ética y Valores Humanos.                              | 1            |
|                                 | Ciencias Sociales: Historia, Geografía y constitución política. | 3            |
| Emprendimiento                  | Tecnología e Informática.                                       | 2            |
|                                 | Inserción laboral.  |              |
|                                 | Empresarismo.   |              |
| <b>TOTAL INTENSIDAD HORARIA</b> |   | <b>20</b>    |

Tabla 64: Equivalencia de las áreas y la intensidad horaria a certificar, según las exigencias normativas formales, para el nivel de la educación básica.

### PARA LA EDUCACIÓN MEDIA (CLEI 5 y 6)

| NODO                            | ÁREAS QUE SE INTEGRAN   | INT. HORARIA              |
|---------------------------------|---|---------------------------|
| Científico                      | Matemáticas.  | 3                         |
|                                 | Ciencias Naturales y Educación Ambiental                        | 3                         |
| Comunicativo                    | Humanidades (Lengua Castellana e Inglés).                       | 5                         |
| Expresión humana y social       | Educación Física Recreación y Deportes.                         | 1                         |
|                                 | Educación Artística y cultural.                                 | 1                         |
|                                 | Educación Religiosa.  | 1                         |
|                                 | Educación Ética y Valores Humanos.                              | 1                         |
|                                 | Ciencias Sociales: Historia, Geografía y constitución política. | 1                         |
|                                 | Filosofía.  | 1                         |
|                                 | Ciencias Económicas.  | 1                         |
|                                 | Ciencias Políticas.   | 1                         |
|                                 | Emprendimiento  | Tecnología e Informática. |
| Inserción laboral.              |   |                           |
| Empresarismo.                   |   |                           |
| <b>TOTAL INTENSIDAD HORARIA</b> |   | <b>20</b>                 |

Tabla 65: Equivalencia de las áreas y la intensidad horaria a certificar, según las exigencias normativas formales, para el nivel de la educación media.

### **5.5.11.7 Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar**

Procurando el mejor desempeño de los estudiantes en cada uno de los aspectos considerados en la evaluación institucional, se desarrollan las siguientes actividades estratégicas.

#### **a. De las actividades de retroalimentación y profundización**

Si durante el período se detectan dificultades en el desarrollo satisfactorio de las competencias en cada área integrada, el respectivo docente programa tiempos y llega a acuerdos con los estudiantes tanto individual como grupal para potenciar y fortalecer los procesos de aprendizajes como: nuevas explicaciones, talleres complementarios, revisión colectiva de evaluaciones escritas y evidencias presentadas.

Para efectos de claridad institucional a continuación se presentan las consideraciones que el maestro deberá hacer antes del proceso de retroalimentación y profundización con actividades que modifique un juicio valorativo ya asignado; el cumplimiento de cualquiera de ellas autorizan su aplicación, previo análisis del docente y conocimiento del grupo o el estudiante implicado.

Cuando el bajo rendimiento alcanzado se da a causa de vacíos inconsistencias o incoherencias en el diseño de evaluación aplicado.

Cuando en el momento y/o espacio en que se aplicó la evaluación afectó el rendimiento de los estudiantes, por darse en forma inoportuna para su realización.

Cuando el estudiante no adquirió el desempeño propuesto pero ha sido evidente

su responsabilidad, interés por mejorar, la retroalimentación será una sola vez.

Esta actividad se realiza con todos los estudiantes de la institución, consiste en un sistema de mejoramiento continuo donde los educandos con desempeño insuficiente en evaluaciones del proceso, desarrollan un trabajo de retroalimentación en la clase (es) siguientes, después de conocer y evaluar los resultados, la valoración de este trabajo podrá cambiar la nota anterior del estudiante, siempre y cuando se obtenga una valoración mayor o igual al desempeño aceptable.

Con los estudiantes de desempeño alto y superior se realiza un trabajo de profundización el cual permitirá mejorar sus procesos. El docente podrá si así lo amerita dar valoración a esta actividad.

#### **b. Del plan de mejoramiento por periodo**

Los estudiantes que después de trabajar las actividades de retroalimentación persisten en el nivel de desempeño insuficiente presentarán una actividad de mejoramiento, en la cual si sobrepasan el 70% recuperan la valoración del periodo respectivo con un nivel de desempeño aceptable (máxima valoración 70%).

Las actividades consisten en desarrollar las tareas interactivas de aprendizaje que el estudiante no realizó o repetirlas hasta que alcance los criterios de evaluación definidos en los instrumentos de evaluación.

#### **c. Del plan de mejoramiento al finalizar el año.**

Al finalizar el año lectivo los educandos que se encuentren en nivel insuficiente en alguna área integrada, deberán participar de un plan de mejoramiento de fin de año el cual consiste en asignar máximo quince días para que repita o realice las

tareas interactivas de aprendizaje, hasta que alcance los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación.

#### **d. Comisión de análisis académico formativo**

Comisión por CLEI que analizan los resultados académicos y comportamentales de cada área y determinan acciones de mejoramiento continuo en los procesos desarrollados en la institución.

Estas comisiones son conformadas por el Operador y los docentes que sirven las áreas integradas en cada CLEI.

#### **e. Autoevaluación de los estudiantes:**

Se entiende la autoevaluación como la posibilidad de reflexión sobre acciones, actitudes y desempeños académicos del estudiante, a partir de la cual se genera estrategias, compromisos, acciones en pro de la mejora continua del sujeto en formación.

Para tal efecto el programa dispondrá de un momento de orientación de grupo, dirigida a la reflexión o autoevaluación con todos los educandos, la cual quedará consignada en el portafolios cada estudiante. El periodo siguiente el estudiante deberá leer su reflexión del periodo anterior y hacer un balance y análisis frente a la misma.

#### **f. Acciones que garantizan el cumplimiento de lo implementado en el SIE por parte de los directivos y docentes.**

Las acciones a tener en cuenta son:

- Acto administrativo de adopción por la institución.
- Regulación del Consejo Académico.
- Registro escrito: Planillas de seguimiento del desempeño de los estudiantes.
- Acompañamiento y seguimiento de la coordinación académica del programa.
- Acompañamiento y seguimiento de los docentes de las áreas integradas.
- Seguimiento de la planeación y la aplicación de las evidencias requeridas programadas.
- Asesorías individuales y colectivas a docentes por CLEI y áreas.

#### **g. Periodicidad de entrega de informes**

Los informes de los procesos de formación de los estudiantes se emitirán por escrito tres veces al año escolar (uno por período). Se entregará un informe de evaluación por cada periodo y un informe final, es decir 4 informes.

El programa de administración y seguimiento académico denominado SIGMA, permite que tanto los estudiantes como los padres de familia o acudientes, ingresen en línea con sus respectivos usuarios y claves para conocer de forma permanente el desarrollo académico de los mismos. Esto permite una autorregulación permanente y potencia la autonomía y toma de decisiones oportunas.

#### **5.5.11.8 Instancia para realizar el seguimiento de los procesos de evaluación y promoción.**

La promoción de los estudiantes se dará por parte del Consejo Académico, se tendrá una comisión de análisis académico formativo a los procesos de evaluación académica. Además se tendrán instancias y procesos para hacer seguimiento y control.

##### **a. Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.**

- Docente del área integrada.
- Operador(a).
- Coordinación Académica.
- Comité Académico.
- Comité Directivo.
- Director General del Programa.
- Jefe de Núcleo.
- Secretaria de Educación.

*Procedimiento y mecanismos de atención a estudiantes y padres de familia o acudientes.*

Docente del área integrada:

- Petición de reunión de reclamación en forma escrita u oral.
- Programación de reunión en un término no mayor a 5 días hábiles.

- Consignación escrita en el auxiliar del estudiante de las conclusiones de la reunión y los descargos del estudiante si hubiera lugar.
- Operador(a): Se acude a esta instancia si la anterior no dio solución a la reclamación presentada.
- Petición de reunión de reclamación en forma escrita u oral.
- Programación de reunión en un término no mayor a 5 días hábiles.
- Consignación escrita en el auxiliar del estudiante de las conclusiones de la reunión y los descargos del estudiante si hubiera lugar.
- Coordinación Académica: Se acude a esta instancia si la anterior no dio solución a la reclamación presentada.
- Petición de reunión de reclamación en forma escrita u oral.
- Programación de reunión en un término no mayor a 5 días hábiles.
- Consignación escrita en el auxiliar del estudiante de las conclusiones de la reunión y los descargos del estudiante si hubiera lugar.
- Comité Académico: Se acude a esta instancia si la anterior no dio solución a la reclamación presentada.
- Presentar la reclamación por escrito dirigida al Consejo Académico.

- Estudio de reclamación y entrega de respuesta en un término no mayor a 10 días hábiles.
- Entrega escrita de respuesta a reclamación al estudiante en un término no mayor a 10 días hábiles después de entregar su reclamación.
- Comité Directivo: Se acude a esta instancia si la anterior no dio solución a la reclamación presentada.
- Presentar la reclamación por escrito dirigida al Consejo Directivo.
- Estudio de reclamación y entrega de respuesta en un término no mayor a 10 días hábiles.
- Entrega escrita de respuesta a reclamación al estudiante en un término no mayor a 10 días hábiles después de entregar su reclamación.
- Director General del Programa: Si las anteriores instancias no resolvieron la solicitud, el Director analizará el caso y dará respuesta inmediata, previa valoración y visto bueno del Rector de la Institución.

*Estrategias de divulgación de procedimientos y mecanismos para las reclamaciones:*

- Reuniones informativas a padres de familia o acudientes. (Citación a toda la comunidad en circulares, además de un control de la asistencia de los mismos).
- Reunión con estudiantes. (Presentación en grupos no mayores a 120



estudiantes en horario de clases).

- Divulgación en carteleras.
- Divulgación en el manual de convivencia.

**b. Criterios y procesos para facilitar la promoción al CLEI siguiente de aquellos estudiantes que no la obtuvieron en el año lectivo anterior.**

(Este aspecto no aplica para estudiantes del CLEI 6).

**Promoción anticipada:** Es la que se puede solicitar cuando el estudiante demuestre un desempeño superior en su desarrollo cognitivo, personal y social en el marco de las competencias básicas del CLEI que cursa y de acuerdo con el nivel de competencia.

**Promoción anticipada de estudiantes repitentes:** Se presenta cuando un estudiante después de no haber sido promovido al CLEI siguiente solicita su promoción por haber culminado las tareas interactivas de aprendizaje pendientes y haber alcanzado un 70% de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos de evaluación.

Para el estudio de esta promoción se tendrán en cuenta los siguientes pasos y criterios:

- Solicitud escrita al Consejo Académico por parte del estudiante y/o padre de familia o acudiente, la cual debe contener un informe descriptivo del estudiante por parte de los docentes del CLEI, en su desempeño académico y comportamental (personal), a más tardar la sexta semana del año lectivo.

- Estudio de factibilidad por parte del Consejo Académico durante los siguientes cinco días hábiles de la presentación de la solicitud. Si dicha petición es aceptada por el Consejo Académico se enviará al Operador para que implemente los siguientes pasos:
- Aplicación de entrevista a padres de familia o acudientes y estudiantes.
- Asignación de fechas de aplicación y valoración de evidencias requeridas, de las tareas interactivas de aprendizaje faltantes o repitentes.
- El estudiante tendrá 15 días calendario para presentar las evidencias requeridas después de que el Consejo Académico autorice el proceso, teniendo en cuenta que las mismas darán cuenta de los avances del estudiante en todas las áreas integradas definidas en la normatividad vigente.
- Remisión de los resultados de las pruebas presentadas y encuesta familiar al Consejo Académico.
- Presentación de los resultados al Consejo Directivo para la validación de la promoción analizada y emisión de la Resolución Rectoral respectiva.
- Información de los resultados al estudiante y a las familias quienes con apoyo de la institución, serán responsables de actualizar los procesos académicos del CLEI al cual es promovido.

Para un estudiante recibir el beneficio de la promoción anticipada, debe tener todas las áreas aprobadas.

El Consejo Académico presentará el análisis del caso al Consejo Directivo para validación o no de la promoción y emisión de la respectiva Resolución Rectoral.

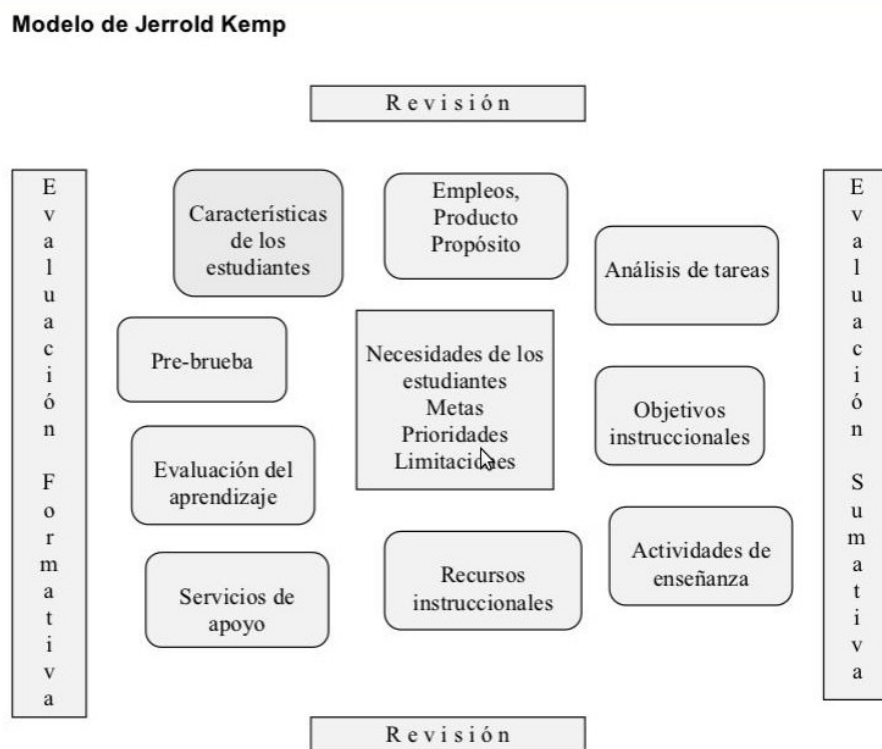
Parágrafo: Para los casos excepcionales el Consejo Académico estudiará casos de promoción para estudiantes de todos los CLEI, que cumplido el 75% del año lectivo lo soliciten, siempre y cuando argumenten hechos de fuerza mayor que así lo sustenten.

#### **5.5.12 Estrategias de evaluación del modelo**

El modelo flexible de desarrollo curricular por competencias, con enfoque de integración de TIC, utilizará como estrategia de evaluación el modelo de Jerrold Kemp, el cual se caracteriza por:

- Sustentarse en la teoría del aprendizaje cognoscitivista con evoluciones importantes al constructivismo.
- Presentar un enfoque holístico interactivo y ciclístico de tipo liberal.
- Utiliza estrategias heurísticas.
- Aplica el método científico, la lecto escritura y la integración.
- Ser flexible, porque permite utilizar nuevas ideas, temas y enfoques.
- Ser centrado en las necesidades del estudiante, metas, prioridades y limitaciones.

- Sustentarse por la evaluación sumativa y formativa.
- Posee diez elementos que interaccionan.
- Permite realizar adaptaciones o modificaciones según sea conveniente.



*Ilustración 7: Modelo de Jerrold Kemp*

Integrar las estrategias de evaluación de este modelo de diseño instruccional implica:

- Llevar a cabo evaluaciones de tipo formativo y sumativo en el transcurso de la instrucción.
- En la evaluación formativa, se emitirán juicios, lo que permitirá mejorar los proceso de instrucción.

- Contrastar lo planeado con los resultados de aprendizaje esperados.

### 5.5.13 Equipo humano necesario para la operacionalización del modelo

El Modelo flexible de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, requiere para su operacionalización de un equipo interdisciplinario conformado por:

Coordinador general.

Pedagógico y diseñador hipermedia.

Docentes expertos en competencias.

Diseñadores gráficos.

Informáticos.



*Ilustración 8: Equipo para la operacionalización del modelo*

#### **5.5.14.1 Formación inicial de los docentes facilitadores**

Para que un docente facilitador pueda prestar el servicio educativo de Jóvenes y Adultos, debe ser formado en diseño curricular por competencias con enfoque de integración de TIC, el cual se llevará a cabo a través de una acción de formación formalmente establecida denominada diplomado.

Acción de formación: Diplomado.

Nombre: Diseño curricular por competencias con enfoque de integración de TIC.

Intensidad: 160 horas.

Modalidad: Semipresencial en B-learning.

La formación de los docentes facilitadores tendrá dos etapas:

Etapa 1: Reconocimiento de los módulos de autoformación, estrategias metodológicas de enseñanza – aprendizaje – evaluación y operación del sistema de administración del aprendizaje LMS.

En esta etapa, los docentes facilitadores estarán en condiciones de orientar los proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación con los módulos ya diseñados.

Etapa 2: Diseño de estructuras curriculares por competencias con enfoque de integración de TIC.

En esta etapa, los docentes facilitadores estarán en condiciones de diseñar nuevos módulos de autoformación por competencias con enfoque de integración de TIC, de acuerdo con los contextos en los que le toque interactuar e intervenir.

[Ver anexo 1:](#) Acceso al módulo de autoformación para los docentes facilitadores.

[Ver anexo 2:](#) Acceso al módulo de autoformación para los docentes facilitadores integrado al LMS EDU2.0.

#### **5.5.14.2 Perfil y funciones para los docentes e implicaciones institucionales**

Dado el carácter multicontextual en que se aplica el modelo en los diferentes escenarios formativos y modalidades educativas: presencial, semipresencial y virtual (e-learning), se describen el perfil y funciones para los docentes y las implicaciones institucionales para su implementación:

##### **a. Rol docente en escenarios formativos presenciales con uso de TIC**

- El rol de los docentes que integran las TIC a sus procesos formativos, está condicionado por el nivel de implicación y motivación que tenga hacia el trabajo en equipo y colaborativo.
- Compartir, colaborar y contrastar opiniones.
- Iniciativa para participar activamente en propuestas y proyectos colaborativos.
- Las disponibilidad, predisposición y grado de trabajo en equipo, son actitudes fundamentales a la hora de acompañar procesos formativos con uso de las TIC.
- Define elementos estimuladores para el aprendizaje.
- Busca asesoramientos integrales, que le permitan enriquecer las miradas de sus propuestas.
- Acercarse al mundo de las TIC sin temores.
- Aprender las competencias tecnológicas básicas para el uso y desarrollo de los instrumentos necesarios.
- Asumir actitudes de apertura, para comprender y aprovechar la

potencialidad de los proyectos.

- Predisponerse al cambio de roles tradicionales, buscando aprender de todos, compartir experiencias, renovarse metodológicamente, fomentar el aprendizaje colaborativo, promover el trabajo interdisciplinar en las aulas y compartir nuevas experiencias y materiales educativos.
- Reflexionar lo que se hace en el aula, es una buena oportunidad para emprender acciones de mejoramiento, que consulte las necesidades, intereses y problemas de los estudiantes.
- Interesarse e inquietarse por progresar, tanto a nivel personal como profesional, es una condición sin la cual cabría la posibilidad de explorar y atreverse a cambios.
- Cambio de rol tradicional controlador y transmisor por el de orientador, facilitador y organizador de la información a la que accederán sus estudiantes.
- Asumir un sólido compromiso para llevar a cabo procesos formativos con integración de las TIC, convenciendo y logrando el apoyo de los directivos.
- El docente adopta modelos de procesos de enseñanza para el aprendizaje abierto o flexible.
- El docente comprende las diferentes dificultades que se le presentan a sus alumnos y está dispuesto al uso de estrategias modernas que le permitan ayudar a los alumnos en sus problemas específicos.
- Estimula la creación de producción escrita y al mismo tiempo leer, comentar, felicitar.
- Compartir nuevas experiencias educativas mediante la investigación del aula y la propuesta de nuevas y diversas metodologías educativas.
- Estar convencido de su papel como facilitador e integrador.
- Vivir en un constante cambio despojándose de creencias y conceptos que no le permitan vislumbrar nuevas formas de la relación enseñanza – aprendizaje.



- Consiente de que las TIC son una herramienta más no un fin.
- Conocer la importancia del feedback oportuno y adecuado.
- Agente aglutinador de las intervenciones individuales.
- Ser un apoyo para sus iguales.
- Tomar una posición de igual respecto a la lectura “de lector a lector”.
- Presentar las TIC a los alumnos e integrarlas en las actividades de la secuencia educativa.
- Comunicarse mediante las TIC y ejemplificar este uso en los alumnos.
- Motivar a los alumnos en el uso de las TIC.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo.
- Promover la comunicación entre todos los participantes de la experiencia educativa, sobre todo mediante herramientas TIC
- Facilitar los elementos materiales y cognitivos necesarios para el aprendizaje significativo de los alumnos.
- Guiar a los alumnos en todas sus actividades
- Organizar la secuencia didáctica de tal forma que se facilite un desarrollo del aprendizaje más autónomo por parte de los alumnos.

### **Implicaciones de orden institucional**

- Integrar las TIC a los procesos de formación presencial es una necesidad social.
- En la Escuela se integran plenamente las TIC, cuando los procesos de innovación se desarrollan desde la convicción y no desde la imposición.
- Es poco probable que los docentes quieran experimentar. Por el contrario, se sentirían más motivados si ponen a prueba propuestas ya experimentadas y prácticas, que proyecten su trabajo.
- Enlazar el trabajo docente hacia la conformación y pertenencia de redes colaborativas con otras escuelas, que le permita compartir su trabajo con

otros pares.

- Conformar equipos de trabajo. No es posible obtener grandes resultados en los procesos de integración de TIC con iniciativas particulares de docentes aislados.
- La integración de las TIC a los procesos formativos, no buscan ni reemplazar al docente ni hacerle el trabajo más fácil. Su propósito es mejorar las prácticas docentes y procurar mejores aprendizajes significativos en los estudiantes; hacia una nueva renovación pedagógica.
- El proceso de integrar las TIC en una Institución Educativa, implica reconocer las potencialidades y fortalezas de los docentes.
- Todo proyecto debe contar con un coordinador que dinamice, acompañe, oriente y encuadre las actividades y el trabajo de los docentes, potenciando sus resultados y animando al equipo a participar.
- La sincronía es la base sustentadora de la relación interpersonal en lo presencial.
- Renovar las metodologías tradicionales en el aula mediante la integración de las TIC al proyecto curricular de las áreas de trabajo específicas y del proyecto educativo (modelo pedagógico y enfoque) del centro.
- Promover el trabajo interdisciplinario y colaborativo.
- Conseguir el presupuesto necesario para la labor educativa
- Promover la implicación del equipo directivo y en general de la comunidad educativa.
- Atender a las necesidades concretas de espacios, equipamientos, etc.

#### **b. Rol docente en escenarios formativos virtuales, con uso de TIC**

El rol del docente virtual debe estar permeado por tres características fundamentales a saber:

*Apertura:* Tener mente abierta para aceptar los cambios de paradigmas en la educación, en beneficio de la comunidad educativa.

*Formación integral:* Los docentes no sólo forman en lo cognitivo, también en valores, que en la virtualidad son más difíciles de enseñar y apreciar. No se debe perder de vista este aspecto, pues a pesar de lo impersonal que resulta, se debe ahondar en la generación de interacciones que transfieran apoyo, acompañamiento y capacidad de transformación humana.

*Motivación:* El docente virtual genera motivación, en busca de eclosionar todo ese potencial que pueden tener los estudiantes.

Rol docente virtual:

- Mantener comunicación permanente con los estudiantes y atender sus requerimientos en el momento en que lo necesiten.
- Usar un lenguaje discreto, respetuoso y genérico, que no de lugar a equívocos de interpretación y afectaciones sensibles a las culturas.
- Desarrollar casos de estudio, enfocando situaciones contextuales de los estudiantes.
- Retroalimentar las participaciones y producciones de los estudiantes de manera asertiva y enfocada a cada caso.
- Usar hábilmente las herramientas presentes en el desarrollo del proceso formativo, de tal modo que genere seguridad y usabilidad intencionalmente pedagógica.
- Mediador en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, ahora centradas en el estudiante.
- Dosificar las tareas en el tiempo, buscando aprendizajes significativos, en equilibrio con los ritmos y dinámicas, tanto individuales como grupales.
- Enfoca su accionar a la insinuación, dando pistas, encuadrando; indicando

señales, advertencias.

- Conversa con sus estudiantes, generando diálogos descubridores, que entusiasman y retan a los estudiantes al aprendizaje.
- Propicia espacios de construcción permitiendo que fluyan las dinámicas sin control asfixiante y con preguntas orientadoras que propicien los aprendizajes.
- Combinar de manera intencionada e inteligente la rigidez y la flexibilidad.
- Conocedor del saber que enseña, con pleno dominio de su disciplina; en permanente actualización.
- Dominar de forma teórica y práctica los medios y la tecnología que usa para enseñar.
- Dominar los procesos de enseñanza para el aprendizaje abierto o flexible.
- Organizador y dinamizador de las reglas de juego y potenciador de iniciativas creativas de los estudiantes.
- Propiciador de ambientes agradables para los grupos de estudiantes. Genera dinámicas socializadoras.
- Problematicador de los asuntos y objetos de conocimiento.
- Conoce los contenidos que enseña. Es necesario que el docente domine todos los aspectos del saber: origen, objeto de estudio, cuerpo teórico, marco conceptual, métodos característicos.
- El docente cumple tres roles fundamentales: organizador del proceso de aprendizaje, creador de un ambiente de trabajo agradable, problematicador en el aprendizaje del estudiante.
- Domina los procesos de enseñanza para el aprendizaje abierto o flexible.
- La acción comunicativa del docente debe posibilitar en la forma de aprender en el estudiante y en la forma de socializar.
- Incita y estimula la comunicación bidireccional para evitar la sensación de soledad del estudiante que trabaja de forma independiente.
- Acompaña al estudiante y está atento a las posibles dificultades de manera

que lo motiva cuando lo amerite y le permita visualizar diferentes alternativas de solución.

- Plantea un estilo de comunicación de manera personalizada en donde reconoce individuos y no sólo el grupo de trabajo.
- Orienta y personaliza los ritmos de aprendizaje individuales de los estudiantes.
- Reconoce y asume el rol docente y de tutor.
- Ejerce diferentes niveles de tutoría para motivar, académica y para el nexo con la administración.
- Guía al alumno, mediante criterios y alternativas, de modo que sea el alumno el que planifique su aprendizaje.
- Es conocedor de los distintos ritmos de aprendizaje y propone itinerarios adecuados al nivel de cada alumno.
- Observa el cumplimiento de las normas establecidas.
- Dinamiza los procesos.
- Genera ambientes de encuentro, diálogo y participación.
- Forma parte de un equipo de expertos (contenido, pedagogía, comunicación diseño y tecnología).
- Es un interlocutor con el resto de expertos.
- Además de su experticia en el contenido comprende las demás dimensiones.
- Domina los medios y la tecnología que usa para comunicarse con los alumnos.
- Trabaja desde la perspectiva de las necesidades no solo educativas, sino también afectivas y organizativas de los alumnos.
- Otorga la libertad necesaria y justa al alumnos, cuidando que esta no se perciba como un abandono al alumno.
- Actúa como especialista de su materia y sabe igualmente trasvasar su conocimiento de forma efectiva a través de medios TIC.

- Fomenta el diálogo constante con los alumnos a efectos de salvar la distancia transaccional.
- Construye una secuencia educativa que otorga una creciente autonomía al alumno en el aprendizaje.
- Fomenta un aprendizaje contextualizado y situado.
- Tiene en cuenta el modelo mental del que el aprendiz parte para integrar y asentar los nuevos significados.
- Da razón completa de los fundamentos, la estructura y las pretensiones del programa que está cursando el estudiante.
- Integra conocimientos, habilidades y competencias multidisciplinares que permitan orientar al estudiante a nivel académico, técnico y administrativo.
- Dirige al alumno al lugar adecuado para resolver dudas que no sean de su conocimiento.
- Es conocedor del proyecto educativo de la institución.
- Se sabe pieza e instrumento esencial para el funcionamiento de la institución universitaria a distancia.
- Asume diferentes roles (docente, tutor, guía, acompañante) en función de las necesidades del momento y del alumno, actuando como correa de transmisión entre la institución y las necesidades del alumno.

### **Implicaciones de orden institucional**

- Crear una estructura capaz de liderar los procesos de diseño, desarrollo e implementación de los programas virtuales, con implicación integral a la organización educativa.
- Dosificar el número de estudiantes que participan en acciones de formación, de tal forma que le permita al docente atenderlos con criterios de oportunidad, empatía e implicación recíproca.
- Medir la capacidad tecnológica y disponibilidad de herramientas, para evitar

que colapse el proceso formativo.

- No confundir la virtualidad, como escenario de formación, con otros escenarios como la presencialidad o semipresencialidad, buscando reconocer en la asincronía la estrategia central del proceso.
- Tener claridad del modelo educativo, con el fin de valorarlo y sustentar el accionar educativo desde esta perspectiva: la virtual.
- Reconocer lo tecnológico y su impacto en los aprendizajes, con el fin de tratarlo pedagógicamente.
- Reflexionar las acciones y dinámicas educativas, buscando identidad en el modelo educativo virtual.
- Dimensionar el acto educativo como una acción comunicativa, en el que la interacción del docente y el estudiante es la base de construcción y formación.
- Articular lo pedagógico, lo comunicativo y lo tecnológico en las acciones de formación.
- Verificar las competencias tecnológicas y la introyección del modelo por parte de los docentes es un factor clave de éxito. La capacitación y formación rigurosa, son requisitos para iniciar los procesos educativos en la docencia virtual.
- Compromiso de las alta gerencia en búsqueda de un mejoramiento continuo desde su razón de ser, que es la formación de seres humanos libres, con capacidad de pensamiento y con el manejo de las herramientas necesarias para su vida profesional, laboral y social.

### **c. Rol docente en escenarios formativos semipresenciales con uso de TIC**

- Facilitador del proceso formativo.
- Es el encargado de dirigir las actividades participativas.
- Realiza el seguimiento de los participantes.

- Resuelve cuestiones y dudas y corrige las actividades entregadas por los estudiantes.
- Orienta y motiva a los participantes.
- Controla el desarrollo de cada módulo.
- Supervisor del proceso de aprendizaje.
- Acompañamiento para mantener una comunicación sincrónica entre estudiantes y docentes favoreciendo la participación con el uso de herramientas didácticas en el proceso de aprendizaje colaborativo.
- La acción docente, es entendida como la de un facilitador del proceso formativo.
- Ejerce una atención personalizada y continua al igual que canaliza la información.
- Evaluar los progresos conseguidos (evaluación continua) y decidir las vías de mejora.
- Tiene en cuenta la diversidad y la heterogeneidad de los estudiantes involucrados.
- Familiarizarse con la cultura de las organizaciones, entidades o instituciones.
- Ofrecer a los alumnos materiales suplementarios y la guía necesaria para su aprendizaje.
- Está atento al desarrollo de los módulos, guiando, reconduciendo y proponiendo nuevos caminos cuando lo considere necesario.
- Puede actuar como "experto" y ofrecer soluciones e informaciones clave para el desarrollo de la actividad educativa.
- Fomentar un clima de trabajo colaborativo.
- Recurrir al apoyo de los coordinadores cuando necesite algún tipo de soporte, dado lo específico del tema que se desarrolle.



## Implicaciones de orden institucional

- Diseñar un programa de larga duración.
- Transmitir no solo conocimientos sino también habilidades y actitudes.
- Cambiar la actitud de los estudiantes, para conseguir transformar una actitud pasiva en una actitud activa en su trabajo.
- Aumentar la capacitación de la red comercial.
- Generar espacios de discusión y análisis que permitan desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes con la empresa.
- La puesta en marcha de un proyecto de formación, exige planeación y maduración a mediano plazo.
- Determinar claramente las necesidades de los usuarios de formación, en relación con las de las empresas o sectores sociales, previamente caracterizados.
- Definir programas de formación, buscando dar solución a los condicionantes presentados a través de estrategias metodológicas de trabajo educativo.
- Conformar un equipo multidisciplinar experto: pedagogos, ingenieros de sistemas informáticos, diseñadores gráficos y expertos en contenidos; son condición sine qua non para el desarrollo de acciones de formación ajustadas a las empresas o sectores sociales con necesidades específicas.
- El montaje de las acciones de formación, debe observar la imagen y cultura organizacional, para darle soporte a la dinámica cotidiana de la misma.
- Las sesiones presenciales consultan las necesidades de los usuarios y las empresas, equilibrando los criterios pedagógicos y organizacionales.
- La coordinación y cohesión entre personal de las empresas, expertos temáticos externos y equipo académico institucional, forman la clave de éxito de las acciones de formación específicas orientadas a segmentos específicos de empresas o sectores sociales.

- Contratación de expertos para el proceso de diseño curricular.
- Brindar espacios de formación dentro de las jornadas laborales.
- Crear espacios e instrumentos para evaluar los docentes por parte de los alumnos y del coordinador.
- Requerir y hacer sugerencias a los docentes durante el desarrollo de la secuencia educativa.

## 6. DISEÑO DE LOS MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN PARA LOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA BÁSICA Y LA MEDIA DE EPJA PARA COLOMBIA.

Toda vez que la estructura y definición del modelo ha sido definida, se procede a diseñar los módulos de autoformación, necesarios para llevar a cabo la prestación del servicio educativo en el programa Educación de Jóvenes y Adultos. Aprovechando que el autor de este trabajo de grado es el Director de dicho programa en la Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado – COOMULSAP, se gestionó el apoyo de esta organización educativa para dicho fin.

Para este diseño se contrataron 19 docentes, los cuales fueron capacitados en la comprensión y aplicación del modelo flexible de desarrollo curricular por competencias, a través de la plataforma LMS EDU 2.0 y bajo la modalidad semipresencial.

**COOPERATIVA MULTIACTIVA DE SAN ANTONIO DE PRADO – COOMULSAP  
MODELO EDUCATIVO SOLIDARIO INTEGRADO A LAS TIC – MESITIC  
CONFORMACIÓN EQUIPO DE TRABAJO EN LA ELABORACIÓN DE LOS MÓDULOS  
(21 de Diciembre de 2011)**

| MODULO                    | CANDIDATO                         | MODULO A DSRRLAR |
|---------------------------|-----------------------------------|------------------|
| CIENTIFICO                | PALACIO VELEZ JUAN PABLO          | 1                |
| CIENTIFICO                | MOSQUERA MOSQUERA JOHN ALEXANDER  | 2                |
| CIENTIFICO                | CORTES GIL RAMIRO ANTONIO         | 3                |
| CIENTIFICO                | CARDONA OSPINA WILSON DE JESUS    | 4                |
| CIENTIFICO                | NARANJO ZAPATA YULIANA ANDREA     | 6                |
| CIENTIFICO                | TORRES CHICA SERGIO G             | 5                |
| COMUNICATIVO              | ECHAVARRIA VALENCIA KENIA LARITZA | 3                |
| COMUNICATIVO              | CORTES SIERVO JOHANA JULIANA      | 4                |
| COMUNICATIVO              | NIETO TUIRÁN REINALDO             | 5                |
| COMUNICATIVO              | PINZÓN RAMIREZ JAIME              | 6                |
| COMUNICATIVO              | RESTREPO HIGUITA MARIA VICTORIA   | 1 y 2            |
| EMPRENDIMIENTO            | RAMIREZ JUAN FERNANDO             | 1 y 2            |
| EMPRENDIMIENTO            | ATEHORTUA MAURICIO ALBERTO        | 3 y 4            |
| EMPRENDIMIENTO            | GOMEZ ARISTIZABAL ANDRÉS          | 5 y 6            |
| EXPRESIÓN HUMANA Y SOCIAL | AGUIRRE PAULA ANDREA              | 1                |
| EXPRESIÓN HUMANA Y SOCIAL | JARAMILLO FRANCO ALEXIS           | 3                |
| EXPRESIÓN HUMANA Y SOCIAL | NORIEGA SOTO SENIT LUCIA          | 4                |
| EXPRESIÓN HUMANA Y SOCIAL | PEREZ CARDONA LINA MARCELA        | 5                |
| EXPRESIÓN HUMANA Y SOCIAL | DAZA RODRIGUEZ EFRAIN DARIO       | 2 y 6            |

*Ilustración 9: Equipo de docentes que aplicaron el modelo DICOMTIC*

Se conformó un idóneo equipo de trabajo de docentes, buscando que hubiera participación de las diferentes sedes donde funciona el programa de Educación de Jóvenes y Adultos, el cual se caracterizó por:

- Un alto sentido de responsabilidad.
- La puntualidad, orden y disciplina en el trabajo fue de admirar.
- La disposición para comprender y acatar las recomendaciones surgidas en el proceso, fue una constante.
- La alineación a las políticas, enfoque y pertinencia del trabajo en relación con el modelo establecido, fue variable característica en el desarrollo de los módulos de autoformación.
- Mantener una dinámica de trabajo colaborativo. El espíritu de mutua ayuda y solidaridad estuvo presente a lo largo del trabajo.

La Cooperativa Multiactiva de San Antonio de Prado – COOMULSAP, es la entidad que apoyó la implementación del modelo, mediante la aprobación del siguiente plan de trabajo:

### 6.1. PLAN DE TRABAJO

| ACTIVIDADES  | FECHA                 |
|--|-----------------------|
| 1. Definir las competencias de los nodos y de cada CLEI.   | Diciembre 12          |
| 2. Caracterizar las competencias definidas.  | Diciembre 13 y 14     |
| 3. Planear las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación.  | Diciembre 15 y 16     |
| 4. Diseñar las tareas interactivas de aprendizaje.   | Diciembre 19, 20 y 21 |
| 5. Elaborar el marco de referencia conceptual y epistemológico, atendiendo a las normas curriculares y configuración del plan de área integrado. | Diciembre 22 y 23     |

*Tabla 66: Plan de trabajo planificación curricular*

Este plan corresponde a la primera etapa en la construcción de los módulos. La segunda etapa es la diagramación.

## 6.2 PRODUCTOS REALIZADOS

Para cada actividad propuesta, los docentes entregaron los siguientes productos, los cuales se detallan a continuación:

| ACTIVIDADES  | PRODUCTOS ENTREGADOS  |
|--|---|
| 1. Definir las competencias de los nodos y de cada CLEI.   | Según la metodología de integración de áreas y competencias propuesta, los docentes definieron las competencias para cada nodo y para cada CLEI. El resultado, son cuatro documentos que las contienen.   |
| 2. Caracterizar las competencias definidas.  | Se definieron y caracterizaron 24 competencias (una por cada módulo de autoformación) y por cada competencia se caracterizaron según los tres niveles: Básico, alto y superior; dando como resultado 72 caracterizaciones con: criterios de desempeño, contenidos extractados y editados, bibliografía/cibergrafía y evidencias requeridas. |
| 3. Planear las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación.  | Se planificaron las actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación, por cada nivel de competencia, para cada nodo y CLEI. El resultado son 72 documentos.  |
| 4. Diseñar las tareas interactivas de aprendizaje.   | Se diseñaron las tareas interactivas de aprendizaje, por cada actividad definida, nivel de competencia, nodo y CLEI. El resultado son 72 documentos.  |
| 5. Elaborar el marco de referencia conceptual y epistemológico, atendiendo a las normas curriculares y configuración del plan de área integrado. | Se elaboró el marco de referencia conceptual y epistemológico, dando como resultado 24 documentos que contienen el Plan Integrado de Área.  |

*Tabla 67: Productos elaborados en el proceso de aplicación del modelo DICOMTIC*

Con estos productos, el equipo de diseño gráfico diagramó los módulos de autoformación los cuales tienen la siguiente estructura:

| No. | PARTE                         | OBSERVACIONES   |
|-----|-------------------------------|---|
| 1   | Carátula (pasta)              | Imagen inicial de presentación.   |
| 2   | Portada                       | Primera página: Contiene nombre del módulo, imagen de COOMULSAP, Pedagogía de Acción Solidaria, Logo EPJA.  |
| 3   | Contraportada                 | Segunda página, con información sobre actores y derechos de autor.  |
| 4   | Presentación                  | Presenta la estructura del módulo.  |
| 5   | Orientaciones metodológicas   | Orienta al estudiante cómo utilizar el módulo.  |
| 6   | Portada guía de autoformación | Una por cada nivel de competencia (1=Básico; 2=Alto; 3=Superior). Diseño genérico. Contiene la competencia general del módulo y los criterios de desempeño de la guía. Diagrama de actividades y duración (intensidad horaria). |
| 7   | Portada actividad No.1        | Contiene el nombre de la actividad, los criterios de desempeño que aprenderá el estudiante, Diagrama de tareas, duración (intensidad horaria)   |
| 8   | Desarrollo tarea 1.           | Contiene los criterios de desempeño que aprenderá el estudiante y las secciones de autoformación.   |
| 9   | Criterios de evaluación       | Contiene los criterios de evaluación para las tareas.   |
| 10  | Contenido 1.                  | Desarrolla los contenidos extractados por el docente.   |

*Tabla 68: Estructura de los módulos de autoformación.*

En el anteproyecto se determinó hacer entrega de siete módulos del CLEI 3, porque en su momento las áreas integradas definidas para este Ciclo Lectivo Especial Integrado, así estaban definidas de forma Institucional. Sin embargo, después del proceso de investigación y el ejercicio realizado por el equipo de docentes, se definieron sólo cuatro áreas integradas (módulos) para cada CLEI. En consecuencia, se presentan los siete módulos diseñados, pero no sólo del CLEI 3, sino de otros.

Como resultado adicional, se diseñaron los 24 módulos de autoformación para todos los Ciclos Lectivos Especiales Integrados desde el 1 hasta el 6. Es decir, tanto la educación básica (primaria y secundaria) como la media, cuentan con el diseño total de su currículo, enmarcado en el Modelo Flexible de Desarrollo Curricular por Competencias, con enfoque de integración de TIC.

[Ver anexo 3:](#) Acceso a los módulos de autoformación de todos los Ciclos Lectivos Especiales Integrados, en formato documento, a través de los enlaces dados para cada uno de ellos:

| No. | MÓDULO                    | CLEI | ENLACE                           |
|-----|---------------------------|------|----------------------------------|
| 1   | Científico                | 1    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 2   | Comunicativo              | 1    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 3   | Emprendimiento            | 1    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 4   | Expresión humana y social | 1    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 5   | Científico                | 2    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 6   | Comunicativo              | 2    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 7   | Emprendimiento            | 2    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 8   | Expresión humana y social | 2    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 9   | Científico                | 3    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 10  | Comunicativo              | 3    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 11  | Emprendimiento            | 3    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 12  | Expresión humana y social | 3    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 13  | Científico                | 4    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 14  | Comunicativo              | 4    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 15  | Emprendimiento            | 4    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 16  | Expresión humana y social | 4    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 17  | Científico                | 5    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 18  | Comunicativo              | 5    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 19  | Emprendimiento            | 5    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 20  | Expresión humana y social | 5    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 21  | Científico                | 6    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 22  | Comunicativo              | 6    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 23  | Emprendimiento            | 6    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |
| 24  | Expresión humana y social | 6    | <a href="#">Acceso al módulo</a> |

Tabla 69: Enlaces para acceder a los módulos de autoformación.

## **7. PROCESO DE INTEGRACIÓN A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN – TIC.**

### **7.1 ELABORACIÓN DE UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS LMS EXISTENTES Y SU ALCANCE.**

Según el estudio realizado por Sebastián Delgado Cejudo (2003), en el que hace un análisis de las plataformas gratuitas para la gestión del e-learning, para ese año sería la plataforma ILIAS, con un total de 32 puntos, la que mejor oportunidades y ventajas ofrece a las Instituciones que pretendan montar un sistema de gestión del aprendizaje.

Para llegar a esta conclusión, hizo una revisión exhaustiva de las plataformas gratuitas encontradas, luego de unas rigurosas pesquisas en internet. El enfoque centrado en plataformas gratuitas, obedece a la generalizada falta de presupuestos y recursos disponibles para utilizar sistemas privados; como también es el caso en la implementación del modelo flexible de desarrollo curricular por competencias con enfoque de integración de TIC. Esto supone utilizar plataformas que se distribuyan bajo los términos de la licencia pública GPL del proyecto GNU.

En su estudio, encontró 41 plataformas, de las cuales definió doce de ellas, luego de realizar análisis que le permitieran obtener mayor información, acceso a demos y estudio detallado de las mismas.

A cada una de las doce plataformas les hizo un análisis con respecto a sus características, ventajas y desventajas que le permitió concluir cuáles de ellas serían las candidatas mejor calificadas para tomar la decisión de implementar alguna de ellas en la Institución Educativa. Para ello, optó por hacer una tabla donde puntuó cada una de las características de las cuales obtuvo información:



|                   | A1        | B1        | C1        | C2        | C3        | E1        | F1        | I1        | L1        | M1        | M2        | W1        |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| idiomas           | 1         | 0         | 0         | 2         | 0         | 0         | 2         | 2         | 0         | 1         | 3         | 0         |
| accesibilidad     | 3         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 2         | 0         | 3         | 0         |
| multimedia        | 2         | 2         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 2         | 2         | 0         | 0         | 2         |
| aparencia         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         |
| estándares        | 0         | 0         | 0         | 0         | 3         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| backup            | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| autenticación     | 1         | 1         | 2         | 1         | 1         | 1         | 2         | 2         | 2         | 1         | 2         | 1         |
| perfiles          | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| foros             | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| chat              | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         |
| pizarra           | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| videoconferencia  | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| página personal   | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         |
| agenda            | 0         | 1         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| marcadores        | 0         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 0         |
| grupos            | 0         | 1         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         | 0         |
| autoevaluación    | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         |
| progreso          | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| información       | 1         | 0         | 0         | 1         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         |
| interfaz          | 1         | 0         | 2         | 2         | 0         | 0         | 1         | 2         | 0         | 0         | 2         | 0         |
| conocimientos     | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| importación       | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| plantillas        | 1         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         |
| índices           | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         |
| glosario          | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| colaboración      | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         |
| gestión del curso | 1         | 0         | 0         | 1         | 0         | 1         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         |
| ejercicios        | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         |
| libro de notas    | 1         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 0         | 1         | 0         | 1         | 1         | 0         |
| ayuda             | 1         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         |
| búsqueda          | 0         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         |
| envío/descarga    | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 0         | 1         | 1         |
| sincronización    | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         | 1         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| documentación     | 1         | 1         | 0         | 1         | 0         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| <b>TOTAL</b>      | <b>28</b> | <b>15</b> | <b>13</b> | <b>24</b> | <b>19</b> | <b>11</b> | <b>13</b> | <b>32</b> | <b>23</b> | <b>16</b> | <b>24</b> | <b>13</b> |
|                   | A1        | B1        | C1        | C2        | C3        | E1        | F1        | I1        | L1        | M1        | M2        | W1        |

Ilustración 10: Valoración comparativa de los LMS

A1: Atutor.  
 B1: Bolinos.  
 C1: CHEF.  
 C2: Claroline.  
 C3: COSE.  
 E1: Eledge.  
 F1: Fle3.  
 I1: Ilias.  
 L1: Lon-capa.  
 M1: Manhattan.  
 M2: Moodle.  
 W1: WBT-Master.

Pasados ya los ocho años, desde este estudio, seguramente muchas de ellas han mejorado sus opciones y características. Sin embargo, en el 2006 apareció en Internet el LMS EDU2.0 en línea, el cual no necesita inversión de recursos tecnológicos propios de las Instituciones Educativas que lo quieran utilizar, salvo la conexión de banda ancha a internet. También gratuito en todas sus funciones básicas y con posibilidad de acceder a características *Premium* por un módico pago realizado por estudiante matriculado.

Utilizando la misma metodología del estudio de Delgado, Sebastián (2003), las características de esta plataforma superan, con gran ventaja, las demás plataformas según se infiere en la siguiente tabla:

| ITEM ANALIZADO | PUNTAJE | CARACTERÍSTICAS   |
|----------------|---------|---|
| Idiomas        | 3       | Actualmente cuenta con más de seis idiomas y comunidad de apoyo en expansión. |
| Accesibilidad  | 3       | Segura, fácil y hacia dispositivos móviles.                                   |
| Multimedia     | 3       | Integración total.  |
| Apariencia     | 3       | Permite personalizar la apariencia del centro.                                |

| ITEM ANALIZADO     | PUNTAJE | CARACTERÍSTICAS  |
|--------------------|---------|--|
| Estándares         | 3       | SCORM 1.4.   |
| Backup             | 3       | Permite hacer copias de seguridad.   |
| Autenticación      | 3       | Fácil, con usuario y contraseña.   |
| Perfiles           | 3       | Administradores, estudiantes, docentes y padres.   |
| Antivirus          | 3       | Servicio en línea, seguro y con confidencialidad de datos.   |
| Correo             | 3       | Integra los correos personales.  |
| Listas             | 3       | Presenta las listas de todo el centro.   |
| Anuncios           | 3       | Anidados y exponenciales de clase a centro.  |
| Foros              | 3       | En colaboración de clases, centros y grupos.   |
| Chat               | 3       | Sistema en línea, ágil y fácil de manejar.   |
| Pizarra            | 3       | De fácil acceso y bien dispuesto.  |
| Video conferencia. | 3       | Integración con Skype.   |
| Página personal.   | 3       | Maneja blog personales.  |
| Agenda             | 3       | Controla agenda del centro, de las clases, de los grupos y de los estudiantes.   |
| Marcadores         | 3       | Permite marcaciones de favoritos, recursos, etc.   |
| Grupos             | 3       | Maneja grupos de centro, clases y libres.  |
| Autoevaluación     | 3       | Controla e informa sobre resultados del centro.  |
| Progreso           | 3       | Controla el desarrollo de los aprendizajes por competencias.   |
| Información        | 3       | Amplia y completa.   |
| Interfaz           | 3       | Sencilla, amigable y potencia la socialización.  |
| Conocimientos      | 3       | Transparente y permite compartir entre centros.  |
| Importación        | 3       | Permite importar clases en SCORM.  |
| Plantillas         | 3       | Maneja plantillas para clases.   |
| Índices            | 3       | Presenta índices de contenidos, clases, tareas, etc.   |
| Glosario           | 3       | Presenta glosario de ayuda y contenidos.   |
| Colaboración       | 3       | Recíproca entre los actores del sistema educativo, tanto para las clases como para el desarrollo y mejoramiento del sistema. |
| Gestión del curso  | 3       | Gestiona los cursos de manera amigable y autónoma.   |
| Ejercicios         | 3       | Gran variedad de secciones de trabajo interactivo.   |
| Libro de notas     | 3       | Personales y en colaboración, wikis.   |
| Ayuda              | 3       | Contextual.  |

| ITEM ANALIZADO | PUNTAJE    | CARACTERÍSTICAS   |
|----------------|------------|---|
| Búsqueda       | 3          | Sistema de búsqueda en contexto y permanente.                     |
| Envío/descarga | 3          | Interacción y fácil operación en el envío y descarga de recursos. |
| Sincronización | 3          | Servicio en línea.  |
| Documentación  | 3          | Completa.   |
| <b>TOTAL</b>   | <b>114</b> | <b>Excelente opción para su implementación.</b>                   |

*Tabla 70: Valoración del LMS EDU 2.0.*

La valoración dada a cada ítem de análisis es suficiente y se constituye en la mejor opción para que una Institución Educativa o empresa implemente programas de formación en e-learning.

Por lo tanto, la plataforma LMS EDU2.0 será la utilizada para la implementación del modelo flexible de desarrollo curricular por competencias, con enfoque de integración de TIC.

## **7.2 INTEGRACIÓN DE LOS MÓDULOS DE AUTOFORMACIÓN EN EL LMS ESCOGIDO.**

El eje central y transversal del Modelo Educativo para los Jóvenes y Adultos, es la integración con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, quien a través de un LMS (Learning Management Learning) o Sistema de Administración del Aprendizaje (EDU 2.0), se desarrollará el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación, el cual permite valorar el seguimiento y aprehensión de las competencias por desempeños y generar procesos de retroalimentación y mejora continua.

Como el modelo es multicontextual, éste puede aplicarse a cualquiera de las modalidades de formación; el que mayor aporta es el blended learning (b-learning) capaz de llevar el proceso educativo a las comunidades que no cuentan con

acceso a las TIC, a través de los materiales impresos seleccionados. En todo caso, el proceso es transparente y se aplica tanto a escenarios formativos presenciales, semipresenciales o virtuales.

Para llevar a cabo el proceso de integración de las TIC, los docentes contratados para el diseño de los módulos de autoformación, fueron capacitados y mediante la estrategia metodológica “aprender haciendo” y con base en la estructura curricular diseñada, procedieron a montar los módulos a la plataforma LMS.

La integración se hizo bajo la asesoría y conducción del director de programa EPJA COOMULSAP y bajo la modalidad presencial, en la sala de computadores de la Institución Educativa.

El proceso que se aplicó para diseñar el currículo, fue el mismo para la integración. Aquí se evidencia el enfoque de integración de TIC, de que trata el modelo:

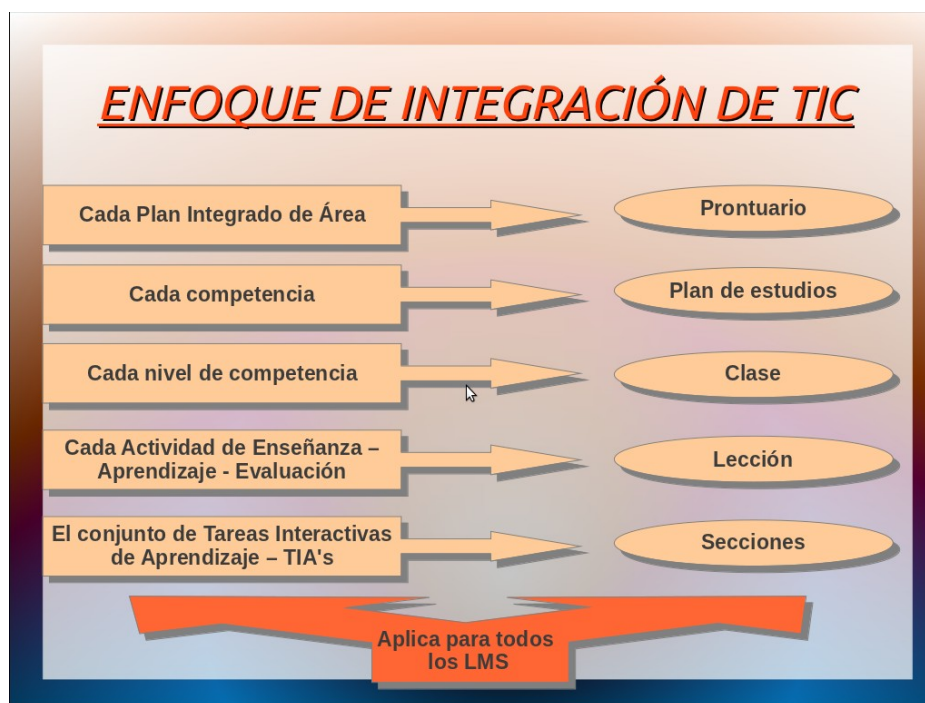


Ilustración 11: Enfoque de integración de TIC.

**PARALELO ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR Y LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC**

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Definición de las competencias       | Las competencias definidas fueron ingresadas a las opciones de la plataforma, tal como se definieron.<br>Cada nivel de competencia se corresponde a una "clase" de la plataforma.                    |
| Caracterización de las competencias. | Los contenidos, evidencias requeridas y cibergrafías se integraron en las actividades, tareas y acciones de autoformación.<br>Los contenidos se corresponden a una sección en HTML de la plataforma. |

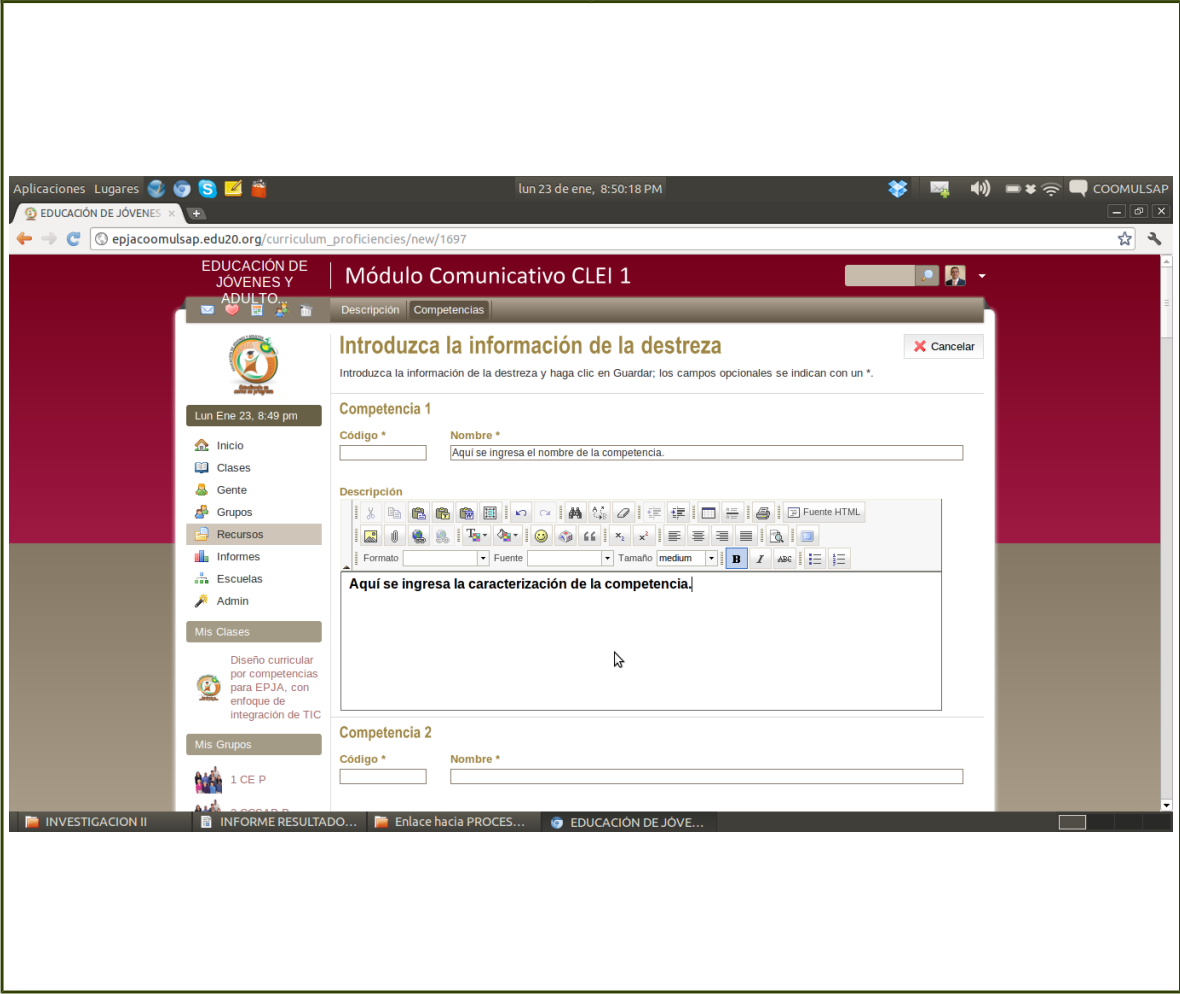
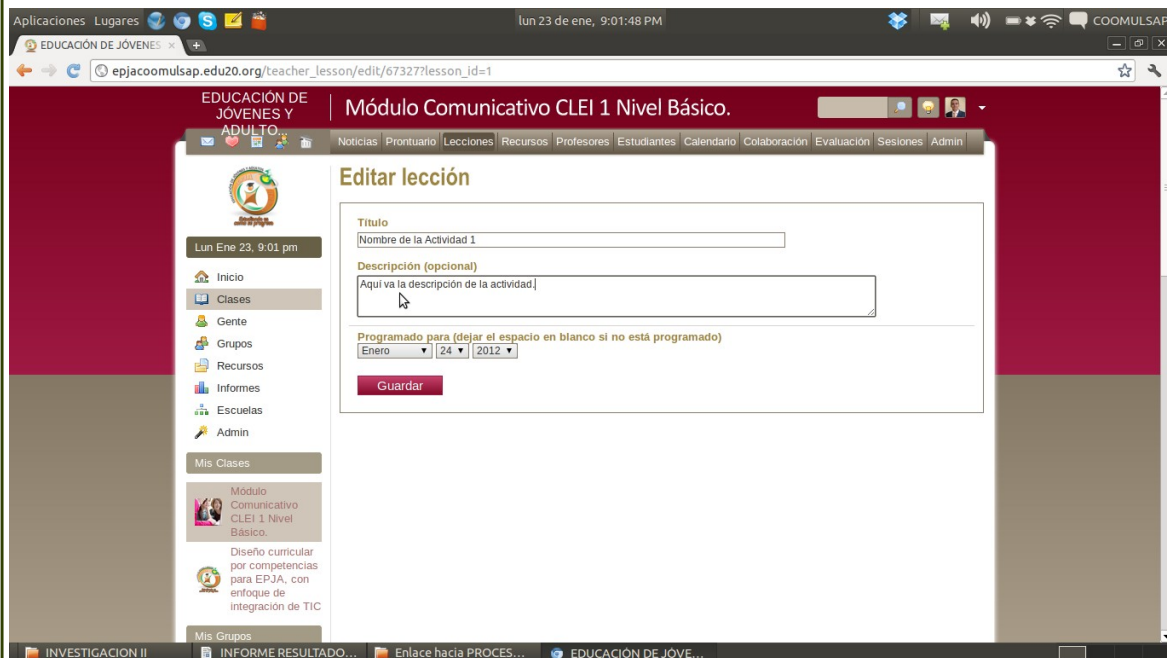


Tabla 71: Integración de las competencias en el LMS.

## PARALELO ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR Y LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Planificación de las Actividades de enseñanza – aprendizaje – evaluación.

Cada actividad se corresponde con una “lección” de la plataforma.

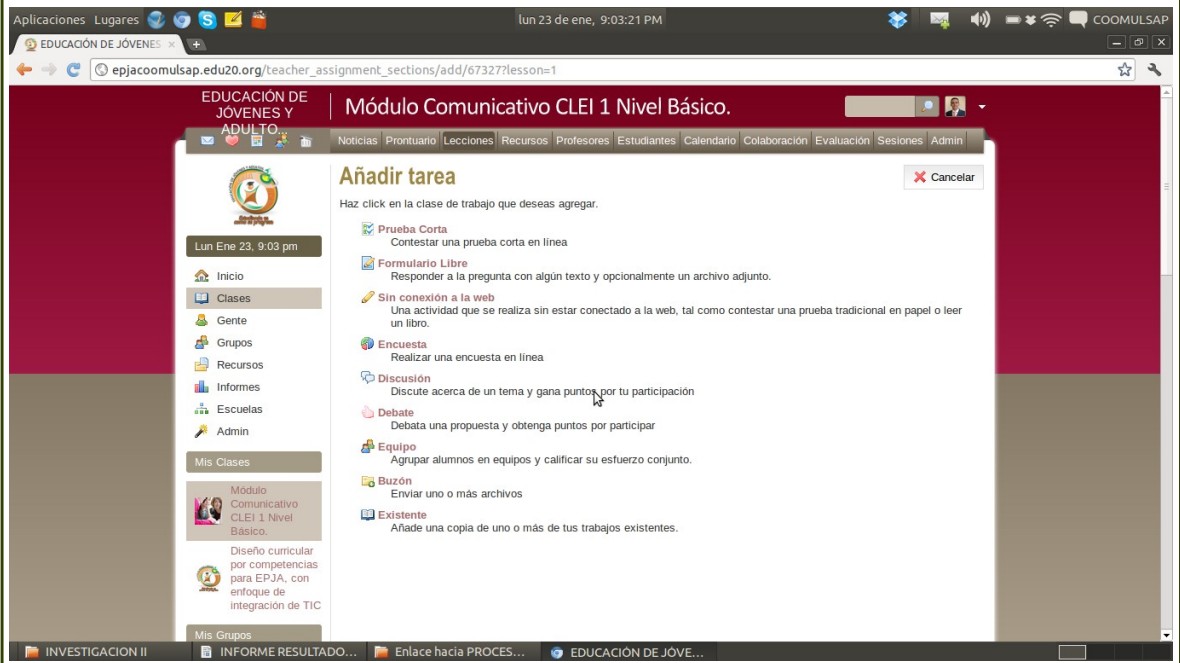


Cuando se ingresa la actividad, el sistema permite que sea relacionado con las competencias y los criterios de desempeño (destrezas).

Tabla 72: Integración de las actividades de enseñanza - aprendizaje - evaluación en el LMS.

**PARALELO ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR Y LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC**

|  |  |
|--|--|
| <p>Planificación de las Tareas Interactivas de Aprendizaje - TIA'S</p> | <p>Cada Tarea se corresponde con una “sección” de la plataforma.<br/>Los instrumentos de evaluación se corresponden a las “tareas” de la plataforma.</p> |
|--|--|



Cada actividad contiene tareas, las cuales pueden ser planificadas tal como se diseñó el currículo por competencias con enfoque de integración de TIC. El LMS también permite relacionar las competencias y los criterios de desempeño (destrezas) por cada una de ellas.

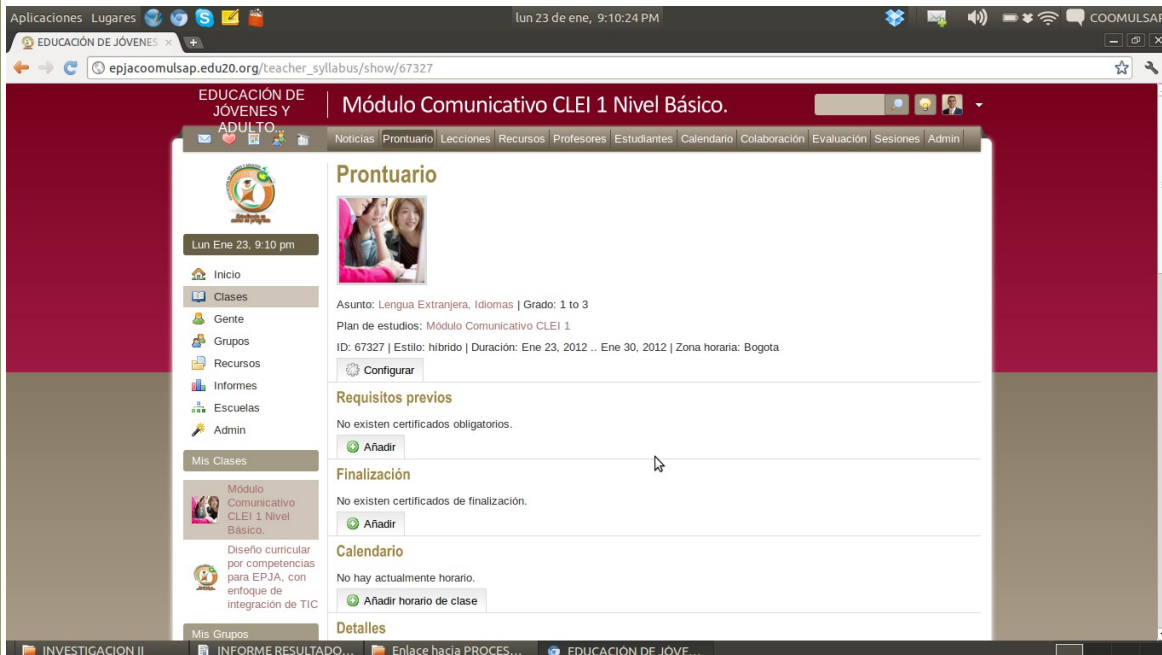
*Tabla 73: Integración de las Tareas Interactivas de Aprendizaje - TIA's en el LMS.*



## PARALELO ENTRE EL DISEÑO CURRICULAR Y LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Edición del Plan Integrado de Área.

Se incluye en la plataforma en la opción “portafolio”, de manera ajustada.



The screenshot displays a web browser window with the URL [epjacomulsap.edu20.org/teacher\\_syllabus/show/67327](http://epjacomulsap.edu20.org/teacher_syllabus/show/67327). The page title is 'Módulo Comunicativo CLEI 1 Nivel Básico'. The interface includes a navigation menu on the left with options like 'Inicio', 'Clases', 'Gente', 'Grupos', 'Recursos', 'Informes', 'Escuelas', and 'Admin'. The main content area is titled 'Prontuario' and shows details for 'Asunto: Lengua Extranjera, Idiomas | Grado: 1 to 3'. It lists 'Plan de estudios: Módulo Comunicativo CLEI 1' and 'ID: 67327 | Estilo: híbrido | Duración: Ene 23, 2012 .. Ene 30, 2012 | Zona horaria: Bogota'. There are sections for 'Requisitos previos', 'Finalización', and 'Calendario', each with an 'Añadir' button. The 'Requisitos previos' section states 'No existen certificados obligatorios.' The 'Finalización' section states 'No existen certificados de finalización.' The 'Calendario' section states 'No hay actualmente horario.' and has an 'Añadir horario de clase' button. The bottom of the browser shows several open tabs.

El Plan Integrado de Área, se ingresa en el apartado “Prontuario” tal como quedó definido en el diseño curricular.

Tabla 74: Integración del Plan Integrado de Área - PIA en el LMS.

Para efectos de valorar el proceso de integración de los módulos al LMS, se ha creado un usuario denominado: explorador. El cual tiene perfil de estudiante en el portal, para que los docentes expertos valoren su contenido. La información para el ingreso es:

Usuario: explorador

Contraseña: 123456

Éste usuario puede explorar los módulos como estudiante. Se le asignaron los siete módulos requeridos para el cumplimiento de los resultados propuestos en el anteproyecto, sin que esto signifique que no pueda inscribirse en los 17 módulos

restantes.

[Ver anexo 4](#): Acceso a los módulos de autoformación de todos los Ciclos Lectivos Especiales Integrados a la plataforma LMS EDU 2.0., a través del siguiente enlace:

[www.epjacomulsap.edu20.org](http://www.epjacomulsap.edu20.org)

## 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al contrastar las características de la Educación de personas Jóvenes y adultos, se evidencian diferencias sustanciales que van desde el reconocimiento de las características de los sujetos que aprenden, hasta la cultura de sistema educativo cotidiano, que de forma indiscriminada desarrolla su quehacer sin distingo alguno, entre uno y otro. Servir la EPJA sin tener en cuenta sus características propias, menoscaba sus propósitos, mengua su impacto y genera situaciones problemáticas que en vez de potenciar la formación integral de los Jóvenes y Adultos, lo que hace es corromper el sistema y atrasar el desarrollo de las comunidades.

Comparado con la educación regular de niños y adolescentes, la EPJA adolece de suficientes estudios e investigaciones que permita ser caracterizada con suficiente solvencia académica y científica, pues los documentos de organizaciones mundiales como la UNESCO, sólo dan cuenta de estados del arte, fruto de la sistematización de los informes que los países entregan.

Según las pesquisas realizadas, tanto bibliográficas como de campo, la Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia, presenta variadas problemáticas, por la imbricación que se hace de ella, con relación a la educación regular de niños y adolescentes; pues tanto sus directivos como docentes, están formados y permeados por las prácticas educativas tradicionales que son aplicadas indistintamente en la EPJA, lo que evidencia la confirmación de la hipótesis planteada en el proceso investigativo.

Entre las problemáticas que más afectan la EPJA figuran: Ausencia de políticas públicas y de apoyos gubernamentales que la desarrollen según los criterios y acuerdos definidos en las conferencias internacionales; el desconocimiento de la

caracterización de la EPJA; la idoneidad de los docentes que la sirven; la aplicación de normas, metodologías y didácticas que tratan al Joven y Adulto como niños y adolescentes en el proceso educativo; la atomización de asignaturas que se sirven de forma desintegrada y descontextualizada; la inflexibilidad que cierra las puertas o desmotiva a la población; los altos índices de deserción escolar, sin análisis de causas que la originan y la ausencia de estrategias metodológicas, materiales y tecnologías que se adecúen a las dinámicas, necesidades, intereses y problemas propios de la población.

Sobre el recorrido por las Conferencias Internacionales, se puede indicar que, si bien las seis CONFINTEAS han estado precedidas por unas intencionalidades, unas dinámicas y unos marcos de acción anclados en elaborar apuestas claras y coherentes para mejorar la educación de jóvenes y adultos, este propósito, en algunos países de América Latina, entre ellos Colombia, no siempre ha sido claro ni prioritario. En Colombia particularmente, los énfasis en el diseño e implementación de políticas y planes de acción no han logrado generar propuestas operativas para cualificar la educación para este tipo de población. Los acentos puestos en las diferentes conferencias sobre **calidad** de los aprendizajes y de la enseñanza; **acceso** permanente, **equidad** en la oferta, **recursos** financieros, físicos y humanos suficientes y adecuados; **ambientes** de aprendizaje apropiados, **pertinencia** social y académica en la oferta y **permanencia** del adulto en el proceso formativo, aún distan mucho no sólo en las políticas, planes y programas que sustentan y orientan la educación de jóvenes y adultos en nuestro país sino también en la mayoría de las prácticas educativas que subyacen en los diferentes contextos locales, regionales y nacionales.

A pesar del trabajo que significó proponer el modelo DICOMTIC, diseñar los módulos e integrarlos a las TIC, lo que seguramente aportará al mejoramiento de la EPJA, su impacto estará condicionado por múltiples variables, debido al carácter estructural de las problemáticas que subyacen. Urge una acción

legislativa que dote de herramientas propias y pertinentes a la Educación de Jóvenes y Adultos en Colombia, ya que cualquier intento de mejora, se fragua entre tensiones legales, administrativas y de recursos que menoscaban los esfuerzos realizados.

El reto que le queda a la Institución Educativa COOMULSAP que apoyó el diseño de la planificación de las fases del modelo DICOMTIC, y a otras que decidan adoptarlo, será implementarlo con sus propios esfuerzos y recursos, buscando que tanto los docentes, como los mismos estudiantes, comprendan los alcances de una mirada que exige repensar lo realizado hasta ahora, con sus consecuentes resistencias. Será objeto de otro ejercicio académico, medir el impacto que tanto el modelo como las TIC, aporten al mejoramiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas de nuestros país.

Los mayores aportes que hace este proceso investigativo tienen que ver con:

- Identificar como principal causa de las problemáticas que afronta la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA en Colombia, el burdo trasplante que en ella se hace de las prácticas educativas y didácticas propias de la educación regular de niños y adolescentes.
- Caracterizar la EPJA en Colombia, gracias al proceso de sistematización realizado, lo que significa un avance en el reconocimiento de la EPJA, como un área de trabajo educativo, que merece especial atención e intervención por parte de las Instituciones Educativas y del Estado, debido a la carencia de políticas educativas y administrativas en la atención educativa de este tipo de población.
- Presentar al sector educativo el modelo DICOMTIC, como una propuesta de desarrollo curricular que permite intervenir la EPJA desde postura

abiertas, flexibles y pertinentes a las necesidades de la sociedad en el siglo XXI; además de incorporar las TIC a los procesos didácticos y metodológicos, lo que posibilita ampliar las posibilidades de servicio y mejoramiento integral.

- Integrar a las TIC la aplicación del modelo DICOMTIC, se constituye en oportunidad de desarrollo de la EPJA, al contar las Instituciones Educativas y el Estado Colombiano, con otras herramientas que permiten prestar este servicio educativo, permitiendo ampliar la cobertura y las posibilidades a las comunidades menos favorecidas de los territorios alejados y de las zonas de difícil acceso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bassedas, Eulalia. Huguet Teresa. Solé Isabel. Aprender y enseñar en educación infantil. Colección Biblioteca de Infantil. Serie Diseño y Desarrollo Curricular. Sexta edición 2006. pags.385. Consultado el 26 de julio de 2011 en: [books.google.co/books?hl=es&lr=&id=NnrsAmrUePUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=CARACTERÍSTICAS+DE+LA+EDUCACIÓN+INFANTIL&ots=Tf5y47NBQt&sig=-ng6aEmDCNo0JGvP4ZnlQnQ6L\\_g#v=onepage&q=CARACTER%20C3%8DSTICAS%20DE%20LA%20EDUCACI%20C3%93N%20INFANTIL&f=false](http://books.google.co/books?hl=es&lr=&id=NnrsAmrUePUC&oi=fnd&pg=PA7&dq=CARACTERÍSTICAS+DE+LA+EDUCACIÓN+INFANTIL&ots=Tf5y47NBQt&sig=-ng6aEmDCNo0JGvP4ZnlQnQ6L_g#v=onepage&q=CARACTER%20C3%8DSTICAS%20DE%20LA%20EDUCACI%20C3%93N%20INFANTIL&f=false)

Barberà, Elena (2004). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación [documento de proyecto en línea]. IN3:UOC. (Discussion Paper Series: DP04-002) Fecha de consulta: 10/12/2011, en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html>

Barnes, F. (1997). "Líneas Generales para el Diseño Curricular de la Licenciatura en la UNAM". Discurso presentado en el Coloquio de Multidisciplina en la Facultad de Química de la UNAM. México.

Batjin M. M (Volochinov) (1998) Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación. Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría Freudiana. Editorial Almagesto. Colección de inéditos Buenos Aires.

Boom, Alberto, Noguera, Carlos, Castro, Jorge Orlando. Currículo y Modernización cuatro décadas de Educación en Colombia. Segunda edición. Bogotá. Cooperativa Editorial, Magisterio, 2003.

Broncano, Fernando. Información, comunicación y sistemas educativos. Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Madrid. Narcea, 1996.

Bruner, Jerome. (1990). Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, Jerome. (1996). *The Culture of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bryant, J., y Bryant, J. A., (2001). *Television and the American Family*, 2nd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carmen, Campero y otros, "Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México", Mesa de trabajo, 26 de febrero de 2009. Consultado el 19 de Junio de 2011 de [http://redepja.upn.mx/documentos/hacia\\_el\\_fortalecimiento.pdf](http://redepja.upn.mx/documentos/hacia_el_fortalecimiento.pdf).

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt. Versión castellana, *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1971.

Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press. Versión castellana, *Reglas y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

CINTERFOR. Misión de Educación Técnica, tecnológica y profesional. 1999. Consultado el 24 de agosto de 2011, en: <http://www.oitcinterfor.org/?q=public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/147/pdf/11ibarro.pdf>

Coll, C. (2004) *Psicología de la educación y practicas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. *Sinéctica*, 25, 1-24.

Congreso de Colombia. Ley 749 de 2002. Diario oficial 44.872 del 19 de julio de 2002. Consultado el 14 de noviembre de 2011, en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley\\_0749\\_2002.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0749_2002.html)

CREFAL, *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Síntesis del Reporte Regional. 2009. En: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confintevi\\_](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confintevi_)



[grale\\_lac\\_synthesis\\_es.pdf](#)

Crosby, Philip (1981). El arte de conseguir su propia manera dulce. McGraw-Colina.

De Zubiría, Miguel. Pensamiento y aprehendizaje: Los instrumentos de conocimiento. Bogotá, Colombia. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino. 1994. 152 p.

Delgado Cejudo, Sebastián. E-learning. Análisis de plataformas gratuitas. Proyecto fin de carrera Septiembre de 2003. Universidad de Valencia. Consultado el 9 de enero de 2012 en: [www.uv.es/ticape/docs/sedelce/mem-sedelce.pdf](http://www.uv.es/ticape/docs/sedelce/mem-sedelce.pdf)

Didriksson, A. (1999) La Universidad Innovadora: Una Propuesta Global. UNAM. (En México. Prensa).

Eggen, Paul y Kauchak, D., (1996) Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de Cultura Económica de Argentina , Buenos Aires.

Erikson, E. H., y Erikson, J. M. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. Harvard Educational Review, 51, 249–269.

FAO. Declaración de Roma sobre la Seguridad Alimentaria Mundial, 1996. Consultado el 18 de febrero de 2010, en: <http://www.fao.org/docrep/003/w3613s/w3613s00.htm>

Gardner, H. (2005). Las cinco mentes del futuro. Barcelona: Paidós.

Gilligan, C. (1982). La moral y la teoría, psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez Palacios, Margarita y otros. La lectura en la escuela. México: Sep, 1998. 311 p.

Grof, Stanislav. Ancient Wisdom y Modern Science (1984) Editado por Stanislav Grof y The Thirst For Wholeness: Attachment, Addiction And The Spiritual Path (1994) por

Christina Grof.

Herrera M, Alma y Didrikson, Axel. La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Revista Educación superior y sociedad, vol. 10 No.2: 29 52, 1999. Consultado el 10 de diciembre de 2011 en:

<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/346/289>

Jomtien, Tailandia, 1990. Declaración mundial de educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. OEI Foro consultivo internacional sobre educación para todos. Consultado el 13 de febrero de 2010 en:

<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Jung, C. G. (1935). La psique y sus problemas actuales. Santiago de Chile: Editorial Zig-Zag.

Kant, Emmanuel. Crítica de la razón pura. 1787. En: [www.web.educastur.princast.es/proyectos/jimena/pj.../pdf/filo\\_kant.pdf](http://www.web.educastur.princast.es/proyectos/jimena/pj.../pdf/filo_kant.pdf)

Kemp, J. (1985). The Instruccional Design Process. (1era edition): Estados Unidos: Harper collins. Consultado el 9 de enero de 2012 en: <http://www.slideshare.net/tecnologoss/modelo-jerold-kemp>

Koestler, Arthur (1986): «Los sonámbulos. Tomo II ». (Barcelona: Biblioteca Científica Salvat) p. 458.

Kohlberg, L (1963): El desarrollo de las orientaciones de los niños hacia el orden moral. I. Secuencia en el desarrollo del pensamiento moral. Vita Humana, 6, 11-33.

Limón, María Rosario. La Educación Básica en Adultos. Departamento de teoría e historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Revista Complutense de Educación, Vol. 1 (2) – 281-290. Edit. Univ. Complutense. Madrid. 1990. En: [http://crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/temas\\_especializados\\_epja/educ\\_basica\\_adultos.html](http://crefal.edu.mx/biblioteca_digital/temas_especializados_epja/educ_basica_adultos.html)

- López, Nelson E. (1996): Retos para la construcción curricular. Bogotá: Magisterio.
- López, Nelson E. (2001): La de-construcción curricular. Bogotá: Magisterio.
- Luhmann, N., y Schorr, K. (1993) El Sistema Educativo. Ed. Universidad de Guadalajara. México.
- Luhmann, N (1996b). Introducción a la teoría de sistemas, Barcelona, Anthropos.
- Maslow, A. H. (1970). Motivation and personality. New York: Harper.
- Martínez, Luis; Herrera, Carol; Valle, Judith; Vásquez, Marta. Razonamiento Analógico Verbal y No Verbal en Niños Preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje. Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Chile. 2002.
- McNeill, David (1970). The Acquisition of Language: The Study of Developmental Psycholinguistics. New York, USA.
- Ministerio de Educación Nacional. Estándares curriculares para las áreas fundamentales. 2006. Consultado el 10 de diciembre de 2011 en: [www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional. Portafolio de Modelos Educativos. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Consultado el 23 de agosto de 2011 en: [www.red-ler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf](http://www.red-ler.org/portafolio-modelos-educativos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 3011 de 1997. Consultado el 22 de marzo de 2010, en: [https://docs.google.com/a/coomulsap.com/viewer?a=v&q=cache:meaD348aUx8J:www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260523\\_Destacado.pdf+decreto+3011+de+1997&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESjhQQZTFhMkD2azpJbmnnxC-kWeFv5yPve-VYMporU4e4BqJ9ApcVZcQcpZkRGdViQbxQJDn2mP9UuBuucOBdR7pmEtU3B3hf-O3Pj1GfqPYuG0vNCcVhbJoCYkzOpaRpvN\\_7BG&sig=AHIEtbRwIWuy6EI66qN-n9pHNb9LLRTGZw](https://docs.google.com/a/coomulsap.com/viewer?a=v&q=cache:meaD348aUx8J:www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-260523_Destacado.pdf+decreto+3011+de+1997&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESjhQQZTFhMkD2azpJbmnnxC-kWeFv5yPve-VYMporU4e4BqJ9ApcVZcQcpZkRGdViQbxQJDn2mP9UuBuucOBdR7pmEtU3B3hf-O3Pj1GfqPYuG0vNCcVhbJoCYkzOpaRpvN_7BG&sig=AHIEtbRwIWuy6EI66qN-n9pHNb9LLRTGZw)

Ministerio de Educación Nacional. Encuentro Nacional. Conclusiones de los talleres sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Colombia: programas de alfabetización y sus alcances. Bogotá, D.C., Marzo 26 de 2009.

Nava, Ramón. Modelo educativo multinivel-multidimensión. En: El espíritu de la educación. www. Educación holista.com. mayo de 2004.

ONU. Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo – CIPD. El Cairo 1994. Consultado el 12 de marzo de 2010, en: [http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/poblacion/conf\\_pop.htm](http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/poblacion/conf_pop.htm)

ONU. Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer. Beijing 1995. Consultado el 15 de febrero de 2010, en: <http://www.cinu.org.mx/temas/mujer/confmujer.htm>

Oser, F. y Gmünder, P. El Hombre. Estadios de su desarrollo religioso. Barcelona: Ariel, 1998.

Piaget, Jean (1987). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.

Posada Jairo, Blandón Alberto. Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Colombia. CREFAL. México, agosto 2008.

Presidencia de Colombia. Constitución política. Consultado el 27 de diciembre de 2011, en: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:myS11ZO8tQJ:web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf+constitucion+politica+de+colombia&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESg58SLp5RALikZx-whRyeDKO46mKSq9lcZkpb42lwfyOtyKgLFdIGKlpAr-0R2kDrsGEubHMkkbBYQA1LSNO\\_a03AijhyGLOb8TExWm2aNW2HUJF4X0MgOG1c4b\\_XgNfHhk2A7C&sig=AHIEtbQx25cF0N9d4fkz7s\\_4XcRfHI59-A](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:myS11ZO8tQJ:web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf+constitucion+politica+de+colombia&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESg58SLp5RALikZx-whRyeDKO46mKSq9lcZkpb42lwfyOtyKgLFdIGKlpAr-0R2kDrsGEubHMkkbBYQA1LSNO_a03AijhyGLOb8TExWm2aNW2HUJF4X0MgOG1c4b_XgNfHhk2A7C&sig=AHIEtbQx25cF0N9d4fkz7s_4XcRfHI59-A)

Quiceno, Humberto (2003). Crónicas históricas de la educación en Colombia. Magisterio, Bogotá. Págs. 335.

Rivero, José; Posada, Jorge Jairo; Blandón, Alberto; Regnault, Blas. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Perú, Colombia y Venezuela. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 20, No.1, enero – diciembre de 2007, Nueva época.

Rubio, J. (2000) “La psicología moral (de Piaget a Kohlberg)”, en Educación moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo. Madrid: Trotta, 20 ed., 17-63.

Soares, L. e Rodrigues Silva, F. Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. 2008. Consultado el 27 de agosto de 2011, en: [http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@\\_2\\_Leo\\_Fernanda.htm](http://www.reveja.com.br/revista/2/artigos/REVEJ@_2_Leo_Fernanda.htm).

Schugurensky, Daniel (1990). Las experiencias innovadoras y la educación básica para adultos: ¿Anticipación de un futuro posible?. p. 123.

Sheldrake, R. 2000. The “sense of being stared at” does not depend on known sensory clues. Biology Forum 93: 209-224.

Tallizina, N. (1993) Los Fundamentos de la Enseñanza en la Educación Superior. Ed. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México.

UNESCO. La Educación de las personas adultas. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro. 5ta. Conferencia Internacional de Educación de las personas Adultas, 14 – 18 de Julio de 1997. Consultado el 29 de Junio de 2011 de [www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf)

UNESCO. La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe, hacia un estado del arte. Informe regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento a CONFINTEA V, Bangkok, septiembre de 2003.

UNESCO, VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI):

Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA), 2008. En: [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National\\_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf)

UNESCO. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro, Junio de 1992. Consultado el 24 de febrero de 2010, en: [http://www.medioambiente.cu/declaracion\\_de\\_rio\\_1992.htm](http://www.medioambiente.cu/declaracion_de_rio_1992.htm)

UNESCO. Conferencia mundial de derechos humanos. Viena 1993. Consultado el 4 de marzo de 2010, en: [https://docs.google.com/a/coomulsap.com/viewer?a=v&q=cache:gkwpw0ro1GYJ:unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095414so.pdf+unesco+VI+ENA+1993&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiSmz9Ibp99SzQ24sdYBcJ-AuoKqff0Jvf2xdNtkPpdXO7sEKY65hCgkj9krE2va\\_yYMMuGrFBTLu83jcvx4-zEMle19fvr8TOTBg\\_GHOIMJ\\_WA3Tscdo0qXi1MJLNH5doVOWya&sig=AHIEtbRTXJbMjF27X91ZuVv-JIG6oRMf5g&pli=1](https://docs.google.com/a/coomulsap.com/viewer?a=v&q=cache:gkwpw0ro1GYJ:unesdoc.unesco.org/images/0009/000954/095414so.pdf+unesco+VI+ENA+1993&hl=es&gl=co&pid=bl&srcid=ADGEESiSmz9Ibp99SzQ24sdYBcJ-AuoKqff0Jvf2xdNtkPpdXO7sEKY65hCgkj9krE2va_yYMMuGrFBTLu83jcvx4-zEMle19fvr8TOTBg_GHOIMJ_WA3Tscdo0qXi1MJLNH5doVOWya&sig=AHIEtbRTXJbMjF27X91ZuVv-JIG6oRMf5g&pli=1)

UNESCO. Conferencia Regional Preparatoria de CONFINTEA VI para América Latina y el Caribe. México 2008. Consultado el 7 de marzo de 2010, en: <http://www.unesco.org/es/confinteavi/preparatory-conferences/latin-america-and-the-caribbean/>

Vygotsky, L. (2001): Pensamiento y lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona, Paidós, 2001.

Vila, Ignasi. (1999) Aproximación a la Educación Infantil: Características e implicaciones educativas. Revista Iberoamericana de Educación – enero – abril, número 022. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. pp. 41-60. Descargado el 14 de julio de 2011 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/800/80002203/80002203.html>

Wallon, Henri (1979): La evolución psicológica del niño. Buenos Aires. Ed. Psique.

Wallon, Henri (1982): Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.

Wallon, Henri (1985): La vida mental. Barcelona. Ed. Crítica.

Washburn, M. (1995). El ego y el fundamento dinámico. Barcelona: Kairós.

Wilber. K., en colaboración con Engler, J. y Brown, D. P. (1994). Psicología integral. Barcelona: Editorial Kairós. (Original en Inglés de 1986).

Wilber, Ken., Forward to A. S. Dalal (ed.), A Greater Psychology - An Introduction to the Psychological Thought of Sri Aurobindo, Tarcher/Putnam, 2000.

Yus, Ramos Rafael. Educación Integral. Bilbao: Desclée. Volumen I, Tomo 1. P.134, 2001.