

REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS

REFERENTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación





Contenido

Alcalde Mayor de Bogotá
Samuel Moreno Rojas

Secretario de Educación
Carlos José Herrera Jaramillo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Jaime Augusto Naranjo Rodríguez

Director de Educación Preescolar y Básica
William René Sánchez Murillo

Dirección de Educación Preescolar y Básica
Equipo de Ciclos

Henry Charry Álvarez
Alexandra Galeano Gallego
Betsy Adriana Gelves Barahona
Virginia Triviño Roncancio

Coordinadora de los Equipos de Calidad
María Dolores Cáceres Cadena

Coordinadores y Docentes de los Equipos de Calidad

Directores, Rectores, Coordinadores
y Docentes del Distrito Capital

Colaboradores
Conceptualización gráfica y visual
Vivian Iveth Herrera Colmenares

Fotografías
Juan Pablo Duarte Echeverry
Archivo fotográfico Secretaría de Educación de Bogotá

Diseño, diagramación e impresión
Imprenta Nacional de Colombia
www.imprenta.gov.co

ISBN: 978-958-8731-00-1

PROLÓGO	5
1. PRESENTACIÓN	7
1.1 Propósitos de la Reorganización Curricular por Ciclos desde los diferentes actores	11
2. REFERENTES CONCEPTUALES QUE ORIENTAN EL PROCESO DE REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EN BOGOTÁ	
2.1. La transformación pedagógica desde una perspectiva de desarrollo humano	17
2.1.1 Aspecto cognitivo	19
2.1.2 Aspecto socioafectivo	21
2.1.3 Aspecto físico-creativo	23
2.1.4 El proyecto de vida en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos	25
2.2 Enfoque Curricular	27
2.3 El papel del enfoque pedagógico	29
3. ASPECTOS QUE ORIENTAN LA CONSTRUCCIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL PROCESO DE REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS COMO PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA	
3.1 Niveles de organización: proceso de Reorganización Curricular por Ciclos	31
3.1.1 Nivel I: representación sistémica de la Reorganización Curricular por Ciclos	31
3.1.2 Nivel II: el ciclo	32
3.1.3 Nivel III: ambientes de aprendizaje	34
3.2. Caracterización por ciclo de los niños, niñas y jóvenes	35
3.3 Impronta del ciclo	36
3.4 Ejes de desarrollo para cada ciclo	37
3.4.1 Primer ciclo	37
3.4.2 Segundo ciclo	40
3.4.3 Tercer ciclo	45
3.4.4 Cuarto ciclo	47
3.4.5 Quinto ciclo	50
3.5 El sentido del aprendizaje en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos	51
3.5.1 Aprendizajes pertinentes con las etapas de desarrollo	53
3.5.2 El aprendizaje desde la integración curricular	53



3.6 Base Común de Aprendizajes Esenciales:	54
3.7 Herramientas para la Vida	56
3.7.1 Las Herramientas para la Vida en relación con los Fines de la Educación	59
3.8 Evaluación de los aprendizajes en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos	62
3.8.1 Sentido de la evaluación del aprendizaje	63
3.8.2 Algunas modalidades de evaluación	65
4. HACIA UNA PROPUESTA DE REDISEÑO CURRICULAR DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	
4.1 Características que asisten a un currículo en el marco del Rediseño Curricular por Ciclos	72
4.2 Principios orientadores del rediseño curricular por ciclos	73
4.3 Rediseño del Proyecto Educativo Institucional	75
4.3.1 Horizonte institucional.....	76
4.3.2 Organización escolar	76
4.3.3 Componente académico.....	76
4.3.4 Componente comunidad	76
4.4 Formas de concretar un currículo interdisciplinario y transversal	76
4.5 Estrategias de integración curricular	80
4.5.1 Tópico generador	81
4.5.2 Integración por relato	81
4.5.3 Integración por ejes temáticos	82
4.5.4 Integración por proyecto.....	84
5. DESARROLLO DEL PROCESO DE REORGANIZACIÓN CURRICULAR POR CICLOS EN LOS COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ	
5.1 Ruta para el desarrollo del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos en los colegios	87
5.1.1 Fase I: preparación	87
5.1.2 Fase II formulación.....	88
5.1.3 Fase III implementación	88
5.1.4 Fase IV seguimiento y sostenibilidad	89
5.2. Niveles de Implementación en la Reorganización Curricular por Ciclos	90
5.3 Orientaciones para el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos y la construcción de los SIE según el decreto 1290 de 2009	92
BIBLIOGRAFÍA	94

PRÓLOGO

Este libro *Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos* es el reflejo del esfuerzo que ha hecho la Secretaría de Educación de Bogotá desde su plan sectorial 2008-2012 “Educación de calidad para una Bogotá positiva” por hacer de la pedagogía el centro de la discusión y reflexión en todos los procesos educativos. El interés que se tiene con su divulgación es que se convierta en un referente para la transformación de las prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad.

El libro surge como producto de una construcción colectiva de quienes participaron en el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos: equipos de calidad, universidades y entidades de educación, maestros y directivos de los colegios, directores locales de educación, profesionales de la Secretaría de Educación de Bogotá. Involucrar estos colectivos pedagógicos al desarrollo del proceso permitió comprender que una transformación educativa solo se logra con el esfuerzo conjunto de diferentes actores sociales.

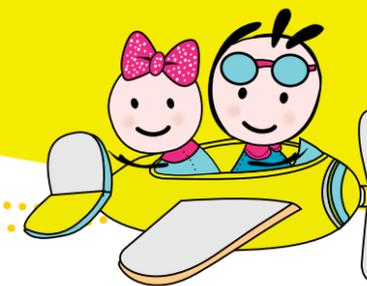
La educación pública de la ciudad asume el reto de plantear una propuesta educativa que trasciende lo meramente cognitivo, contemplando lo socioafectivo y físico-creativo como aspectos imprescindibles para el logro de una educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes; es así como los referentes que se brindan en relación con la Reorganización Curricular

por Ciclos apuntan a resignificar la relación maestro-estudiante, centran su interés en el desarrollo de la base común de aprendizajes esenciales que potencia herramientas para la vida, orientan el desarrollo de ambientes de aprendizaje que transforman las prácticas pedagógicas y rompen con las fronteras disciplinares y están encaminados al aprovechamiento del tiempo y los espacios para el logro del aprendizaje.

El desarrollo del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos en los colegios oficiales de Bogotá parte del respeto de las dinámicas propias de cada institución educativa y de su autonomía; así como del reconocimiento del potencial que cada maestro guarda, que se multiplica en la medida en que se trabaja en equipo. En este sentido, los referentes que presenta este texto no pretenden ser fórmulas mágicas para la transformación de las prácticas pedagógicas, sino orientaciones que cada colegio ajusta a sus particularidades y necesidades de contexto; por lo tanto, es importante que estos aportes sean enriquecidos en la medida en que se incorporen en la vida escolar.

La invitación es entonces a lograr que cada colegio se convierta en el lugar donde es posible explorar, participar, actuar y proponer; el espacio en el que los niños, niñas y jóvenes aprenden y son felices, esto con el fin lograr una educación de calidad y con ello la materialización del derecho a la educación.

Jaime Augusto Naranjo Rodríguez
Subsecretaria de Calidad y Pertinencia



Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos

Transformación de la enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes, para la calidad de la educación

1. PRESENTACIÓN

La Reorganización Curricular por Ciclos (en adelante RCC) y la transformación de la enseñanza para la garantía del derecho a una educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá, que lidera la Secretaría de Educación de Bogotá desde el desarrollo del Plan Sectorial 2008-2012 "Educación de Calidad para una Bogotá positiva" tiene su fundamento en la Constitución Nacional de 1991, la Ley 115 de 1994, el Movimiento Pedagógico Nacional de Fedode de 1982, las declaraciones del Foro Educativo Distrital 2008 sobre evaluación integral y el Foro Educativo Distrital 2009 sobre calidad y pertinencia de la educación.

El desarrollo conceptual y metodológico del proceso de RCC es una producción colectiva de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de los profesionales del equipo de ciclos, de coordinadores y docentes de los equipos de calidad, de directores(as) locales, rectores(as), coordinadores(as) y maestros(as) de los colegios, de universidades y entidades de educación que, con sus prácticas, sus ensayos, sus investigaciones e innovaciones pedagógicas, enriquecen este documento.

Para la Secretaría de Educación de Distrito Capital (SED) consolidar una política educativa de calidad, pertinencia y relevancia social no sólo es un derecho de los y las estudiantes, también representa una necesidad social y un deber del Estado. Es así como la Calidad de la Educación sólo es posible si se garantiza la atención integral con disponibilidad, acceso, permanencia y pertinencia, y si el sistema educativo se organiza, se transforma y funciona bien en todas sus dimensiones para el logro de los objetivos de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes durante todo el proceso educativo.

El derecho a la educación se fundamenta en la atención integral a los siguientes componentes:

Disponibilidad: es una oferta adecuada de cupos, que requiere de instalaciones escolares (infraestructura) y suficientes maestros.

Acceso: además del cupo en un establecimiento educativo, el derecho a la educación incluye como componente esencial que los estudiantes gocen de condiciones para el acceso al sistema educativo.

Permanencia: es preciso garantizar que los estudiantes permanezcan en el sistema hasta concluir el ciclo educativo completo.

1

capítulo

La pregunta sobra. Hay que seguir empujando, y ahora más que nunca. Pero con la conciencia de que todo lo que se intente serán simples paliativos mientras no hagamos un cambio radical de la educación, que instaure y capitalice el inmenso poder creativo de los colombianos.

García Márquez





Calidad y pertinencia: es la eficiencia pedagógica con que la educación atiende las demandas que le formula el cuerpo social, mediante el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación, y las demandas específicas en materia de integración social, formación democrática, preparación para el trabajo productivo y el desarrollo científico y tecnológico, entre otros.

La implementación de los Planes Sectoriales *Bogotá una gran escuela* y *Educación de calidad para una Bogotá positiva* da un salto enorme en el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental, en los que se reconfigura el concepto de equidad y se cumple con la lucha de más de 40 años por la gratuidad de la educación, otro elemento que hace posible la calidad. En esta política educativa se reconoce, como lo expresa el maestro

y ex Secretario de Educación Abel Rodríguez Céspedes, “que quien no tiene acceso a la educación es un ser humano con una dignidad que está recortada y no está plenamente realizada; así que todo lo que haga una sociedad para que todos accedan a la educación es en beneficio de la misma para llegar a un estado social de derecho”¹; con esta afirmación, la visión de Calidad de la Educación de la SED toma distancia de aquellas propuestas centradas como único objeto focal en la obtención de resultados de pruebas y también mantiene diferencias con las versiones estandarizadas de desempeños que homogenizan a la población estudiantil y no permiten reconocer en ella las necesidades y diferencias propias del contexto.

¹ Maestro Abel Rodríguez Céspedes. Memorias Foro Educativo 2008. “Hacia la Construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos”. SED, 2008.

La prioridad del actual Plan Sectorial de Educación “Educación de Calidad para una Bogotá positiva” es mejorar la Calidad de la Educación a través de la actualización de los programas de estudio, la transformación de la organización escolar y la enseñanza, con el fin de tener colegios de excelencia y jóvenes bien educados en el respeto a los valores y principios de la sociedad. En este sentido, el Programa de Calidad y Pertinencia para vivir mejor tiene como propósito fundamental transformar pedagógicamente las instituciones educativas, las prácticas y las concepciones pedagógicas, a partir del desarrollo de la Base Común de Aprendizajes Esenciales (en adelante BCAE), la implementación de las Herramientas para la Vida (en adelante HV) y su articulación en la RCC en los 363 colegios de Bogotá; esto implica centrar el proceso educativo en el reconocimiento de las particularidades y necesidades de los niños, niñas y jóvenes durante sus diferentes etapas

de desarrollo, propiciando las condiciones que faciliten el acceso integral al conocimiento.

Los programas y proyectos para la Calidad de la Educación que contempla El Plan Sectorial de Educación son:

- ☀ Reorganización de la enseñanza por ciclos
- ☀ Especialización de la Educación Media y articulación con la Educación Superior
- ☀ Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo
- ☀ Dominar el inglés
- ☀ Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias
- ☀ Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación
- ☀ Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje
- ☀ Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza
- ☀ Evaluación Integral de la Educación
- ☀ Formación en derechos humanos, democracia, participación, convivencia interculturalidad y género.

Los Foros Educativos de 2008 y 2009, desarrollados con una amplia participación de la comunidad educativa, sirvieron de espacio de discusión y de producción de lineamientos de la política educativa. En el Foro Educativo 2008 se resaltó la necesidad de transformar los currículos de modo que respondan a los cambios propuestos para la educación por ciclos y al nuevo tipo de evaluación que se plantea, lo que implica tener una actitud abierta, flexible y argumentada frente al cambio, pero además contar con espacios pedagógicos dentro de las instituciones educativas y conformar equi-





pos de trabajo que apunten a la unificación de criterios.

Por su parte, el Foro Educativo Distrital de 2009 se declaró que el disfrute del derecho a la educación sólo es posible, si esta es de calidad y cumple con lo establecido en la Constitución Política de Colombia y con los fines y objetivos contenidos en la Ley 115 de 1994. De igual manera, se afirma que elevar la Calidad de la Educación es una condición indispensable para avanzar en la construcción del Estado Social y Democrático de Derecho; el camino más seguro para formar ciudadanos y la condición indispensable para la construcción de una sociedad con condiciones de igualdad, incluyendo y humanista². Con el desarrollo de este Foro Educativo se ratifica que la educación debe ser para la vida, la libertad, el trabajo, el emprendimiento y la transformación de la sociedad.

El Movimiento Pedagógico, que impulsa la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), trazó desde 1982 los lineamientos fundamentales del derecho a la educación y la defensa de la educación pública. También definió al maestro como sujeto de políticas y con un saber que le es propio: la pedagogía. En varios textos encontramos referencias a estos planteamientos que sirven de soporte teórico para los Planes Sectoriales de Educación antes mencionados:

Es necesario agruparnos, reunirnos, para que nuestra reflexión sobre lo que hacemos logre

2 Secretaría de Educación de Bogotá. "La estructura de ciclos en el desarrollo curricular". Revista Educación y Cultura. N° 85 (diciembre de 2009):(9), Fecode. Bogotá.

llegar más lejos, para que las ideas de los educadores se difundan vigorosamente entre los mismos educadores, para que colectivamente rescatemos, defendamos y ejerzamos el derecho a orientar y a mejorar nuestro trabajo. Se tratará de conformar una corriente de ideas y de intentos prácticos, de modo que muy pronto se manifieste una presencia fuerte de las iniciativas de nosotros, los educadores, en el campo educativo. Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del Magisterio y sus esfuerzos aislados, en esto consiste, en primera instancia, el Movimiento Pedagógico³.

El Movimiento Pedagógico expresa nuestra voluntad de retomar la palabra, con el fin de recuperar el dominio teórico y práctico sobre nuestro quehacer. Los educadores vamos a pensar colectivamente sobre lo que hacemos y sobre lo que queremos hacer⁴.

Corresponde al Movimiento Pedagógico precisar y fundamentar, desde el punto de vista de los educadores y de los sectores populares interesados, sus propios criterios de calidad⁵.

"(...) A mediano plazo, se trata de gestar Proyectos Pedagógicos Alternos que no nazcan de los escritorios ministeriales sino de la corrección crítica de nuestra propia práctica⁶.

William René Sánchez Murillo
Director de Educación Preescolar y Básica

3 Fecode. Junta Directiva del CEID. Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico. Bogotá, 1984.

4 Ibid.

5 Ibid.

6 Ibid.

1.1 Propósitos de la Reorganización Curricular por Ciclos desde los diferentes actores

Comprender el desequilibrio que existe en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje implica reconocer que la escuela sigue exponiendo a los niños, niñas y jóvenes a prácticas de enseñanza del siglo pasado, en las que las clases magistrales, la desarticulación de los niveles y grados, la fragmentación del conocimiento, así como el desarrollo de mecanismos estandarizados de enseñanza, nada tienen que ver con la forma en la que el estudiante de hoy aprende; esta situación contribuye a incrementar los problemas de convivencia y deserción escolar. Para contrarrestar la crisis por la que atraviesa el sistema educativo, la Secretaría de Educación del Distrito Capital impulsa la RCC como estrategia que propende a la transformación de la cultura escolar, lo cual implica para la comunidad educativa asumir los siguientes propósitos institucionales⁷:

Consejo Directivo-Consejo Académico-Directivos Docentes

Tomar decisiones de orden pedagógico y administrativo que favorezcan el desarrollo del proceso: las decisiones que se tomen de orden pedagógico y administrativo durante el proceso deben contribuir a mantener la estructura de cinco

7 Secretaría de Educación de Bogotá. Foro Educativo 2008. "Hacia la Construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos". SED, 2008.



- AUTOR: Germán Preciado
- COLEGIO: Virrey Solís
- LOCALIDAD: Usme
- EQUIPO DE CALIDAD: Usme zona 5
- DESCRIPCIÓN: Taller con maestros por ciclo.
- TEMA: Caracterización de estudiantes por ciclo.



ciclos compacta, articulada y coherente entre estos, con el desarrollo de niveles de complejidad que gradualicen el proceso y que respondan a las necesidades, los ritmos de aprendizajes, las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y jóvenes.

Crear condiciones de tiempos y espacios en los que se pueda planear y ejecutar acciones del proceso: los espacios de reflexión y construcción colectiva son necesarios para avanzar en la consolidación del proceso de RCC, estos deben generarse para los ciclos en general, de tal manera que se puedan determinar las fortalezas y debilidades en cuanto a su articulación, su coherencia y desarrollo.



- ☀ **Impulsar la transformación de las concepciones relacionadas con las prácticas pedagógicas y administrativas:** es fundamental para el proceso crear estrategias que motiven a los maestros y, en general, a la comunidad educativa a diseñar y poner en práctica ambientes de aprendizaje que promuevan la integración del conocimiento y faciliten el aprendizaje de los estudiantes.
- ☀ **Viabilizar y dinamizar la participación de la comunidad educativa:** es preciso que cada colegio en el marco de la RCC, haciendo uso de su autonomía escolar, desarrolle acciones en las que haga partícipe a la comunidad educativa de la transformación pedagógica que ocurre en la escuela.
- ☀ **Dar continuidad al proceso:** el compromiso con el diseño y ejecución permanente del proceso de ciclos contribuye al aumento de los niveles de permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y es un factor importante para que concluyan su proceso de formación con una educación de calidad.
- ☀ **Diseñar estrategias de sostenibilidad:** sistematizar y ajustar permanentemente el proceso es una tarea constante que debe contar con cronogramas y docentes responsables, estas acciones contribuyen a dar sostenibilidad al proceso por ciclos.

Docentes

- ☀ **Generar acciones de orden pedagógico y administrativo que favorezcan el desarrollo del proceso en cada ciclo:** las acciones que se generen de orden peda-

gógico y administrativo durante el proceso deben contribuir a mantener la estructura de cinco ciclos articulada y coherente entre los ciclos y con el desarrollo de niveles de complejidad que gradualicen el proceso y que respondan a las necesidades, los ritmos de aprendizajes, las potencialidades y capacidades de los niños, niñas y jóvenes.

- ☀ **Desarrollar el PEI en sus cuatro componentes (horizonte institucional, organización escolar, componente académico y componente comunidad):** los componentes del PEI se convierten en ejes articuladores de los cinco ciclos, los cuales tienen en cuenta la edad, las necesidades formativas, los ritmos y procesos de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales locales nacionales y globales; es por esto que durante el desarrollo del proceso de ciclos, las prácticas pedagógicas deben permitir evidenciar el avance progresivo de sus componentes, los cuales contribuyen a la concreción de las metas establecidas por la institución educativa en relación con la formación de los estudiantes.

- ☀ **Generar trabajo en equipo:** el trabajo en equipo en la RCC implica el desarrollo de acciones conjuntas de los cinco ciclos y acciones particulares de cada uno a la luz de los acuerdos institucionales que surgen del PEI, en los cuales se busca la concreción del currículo interdisciplinario; estas acciones ocurren entre maestros y estudiantes.
- ☀ **Articular e integrar las HV y la Base Común de Aprendizajes esenciales al currículo por ciclos:** es fundamental que el desarrollo de los proyectos institucionales y el fortalecimiento de las HV y la BCAE respondan a una estructura de desarrollo gradual ciclo a ciclo en relación con las intenciones pedagógicas y formativas de la sociedad y de la institución educativa (impronta de cada ciclo), y con el enfoque de desarrollo humano integral que se plantea desde el proceso de RCC.

- ☀ **Desarrollar ambientes de aprendizaje acordes con el mundo de hoy y con las necesidades de aprendizajes de cada ciclo:** los ambientes de aprendizaje desde la RCC deben facilitar el desarrollo de los aprendizajes esenciales a los niños, niñas y jóvenes y suscitar en ellos el interés por construir durante el desarrollo de los cinco ciclos su proyecto de vida.
- ☀ **Evaluar los aprendizajes:** desarrollar un sistema de evaluación integral, dialógica y formativa: este sistema debe garantizar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes durante los cinco ciclos y debe estar en correspondencia con el enfoque de desarrollo humano de la RCC, logrando que la evaluación sea una herramienta pedagógica, que facilite el logro de los aprendizajes esenciales.
- ☀ **Dar continuidad al proceso:** el compromiso con el diseño y ejecución del proceso, debe darse en los cinco ciclos, en cada ciclo y en el ambiente de aprendizaje, de forma continua y coherente.





- Diseñar estrategias de sostenibilidad:** sistematizar y ajustar permanentemente el proceso es una tarea constante en la que debe estar vinculado el colectivo docente.
- Formación permanente:** la formación permanente de los maestros contribuye a cualificar el proceso de enseñanza y por ende a facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta formación debe estar orientada a dar respuesta a las necesidades cognitivas, socioafectivas y físico-creativas, de los niños niñas y jóvenes, de tal manera que se disponga de todas las herramientas necesarias para el logro de una educación de calidad.

Padres de familia

- Contribuir en la continuidad del proceso de formación:** es también responsabilidad de la familia lograr la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo y participar de las orientaciones para el logro de una educación de calidad.
- Conocer los objetivos de aprendizaje por ciclo:** los padres de familia deben ser conscientes de los objetivos de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar en cada ciclo y ser partícipes de su logro.
- Corresponsabilidad con la calidad de la educación:** el padre de familia debe ser consciente que el proceso de formación es responsabilidad de toda la comunidad educativa y no una tarea exclusiva de la escuela.

- Dar sentido a la evaluación:** el reto que tienen los padres de familia en el proceso de RCC es ser partícipes de un nuevo sentido de la evaluación, en la que se contemple lo integral, lo dialógico y lo formativo; esta nueva forma de vivenciar la evaluación conlleva a que el padre de familia centre su atención en el alcance de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

Estudiantes

- Compromiso con la calidad de la educación:** más que aprobar años o ciclos, el compromiso del estudiante debe ser el logro de los aprendizajes esenciales, formarse integralmente y definir su proyecto de vida.
- Elevar su nivel de exigencia en relación con los aprendizajes:** el estudiante debe ser consciente de la importancia de su proceso de formación para el logro de su proyecto de vida.
- Disminuir la deserción y repitencia académica:** es importante que el estudiante dé continuidad a su proceso de formación en una misma institución educativa. Esto se logra cuando los procesos de enseñanza responde a las necesidades de los estudiantes.
- Dar sentido a la evaluación:** el reto que tiene el estudiante en el proceso de RCC es ser partícipes de un nuevo sentido de la evaluación, en la que se contemple lo integral, lo dialógico y lo formativo; esta nueva forma de vivenciar la evaluación debe despertar en el estudiante el interés por alcanzar nuevos y mejores aprendizajes.



Esquema 1
Referentes de Política Pública



2
capítulo



Referentes conceptuales
que orientan el proceso
de Reorganización Curricular
por Ciclos en Bogotá

Con base en los anteriores lineamientos de Política Educativa, el presente documento proporciona elementos de orden conceptual y metodológico que permiten establecer un referente común, con el que los colegios oficiales de Bogotá pueden orientar el desarrollo de sus transformaciones pedagógicas. Para ello, se parte del sentido que tiene la transformación pedagógica, la concepción de sujeto desde el enfoque de desarrollo humano y su relación con la pertinencia en el marco de la política educativa.

Posteriormente, se determinan los propósitos de la RCC, sus antecedentes, el enfoque pedagógico en el marco de esta propuesta, el rediseño curricular para la RCC, los elementos de BCAE y las HV.

Es importante resaltar que el respeto por la autonomía escolar y las dinámicas propias de cada colegio son la base de esta propuesta educativa, la cual amplía el abanico de posibilidades y de nuevas formas en las que se pueden desarrollar con éxito los procesos educativos, convirtiendo a las maestras y maestros en los verdaderos protagonistas de esta transformación pedagógica.

2.1. La transformación pedagógica desde una perspectiva de desarrollo humano

El Plan Sectorial “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva” establece como prioridad garantizar a los niños, niñas y jóvenes de Bogotá las condiciones adecuadas para disfrutar del derecho a una educación de calidad que les sirva para el mejoramiento de la calidad de vida y que contribuya a la construcción de una ciudad más justa y democrática, pacífica y segura, incluyente y equitativa, en la que todos sus habitantes sean respetuosos de los derechos humanos, de la diversidad y el pluralismo. Este es el sentido e importancia de la transformación pedagógica en el contexto de esta política educativa.

El proyecto de RCC tiene como fundamento pedagógico el desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social; esto ubica la pertinencia como un principio orientador de la organización escolar para responder a las preguntas de ¿Para qué en-





Esquema 2
Elementos que constituye la perspectiva de desarrollo humano desde la RCC

señar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar? en coherencia con los contextos socioculturales y con las características de los niños, niñas y jóvenes, en sus diferentes etapas de desarrollo.

Un aspecto fundamental del desarrollo humano que reconoce la RCC tiene que ver con el desarrollo a escala humana planteado por Max-Neef⁸ "el cual apunta hacia una práctica

democrática más directa y participativa, en donde el rol que asume el Estado es de estimulador de soluciones creativas y de oportunidades, que emanan desde abajo hacia arriba y resultan, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas". Para este autor "esto no implica minimizar la responsabilidad del Estado, sino la voluntad de complementar propuestas políticas para el Estado, con la perspectiva de los actores sociales, de la participación social de las comunidades y del potencial que en sí mismos puedan contener".

⁸ Max-Neef. Desarrollo a escala humana una opción para el futuro. Ed. Nordan-Comunidad. EE. UU, 1993, p. 15.

El reconocimiento de las necesidades es un punto central que aborda el proceso de RCC, de allí que la caracterización institucional y de estudiantes se convierten en un factor fundamental para avanzar en la consolidación de una educación de calidad, la cual trasciende la racionalidad económica convencional al involucrar los aspectos **cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos** que atañen al ser humano.

Para Max-Neef las necesidades no deben ser concebidas como carencia, dado que esto implica restringir su espectro a lo puramente fisiológico, siendo este el ámbito en el que una necesidad asume la sensación de "falta de algo"; en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. Esta forma de entender el concepto de necesidad facilita desde la RCC el desarrollo de procesos que contribuyen a la transformación social.

2.1.1 Aspecto cognitivo

En relación con el aspecto cognitivo, la RCC reconoce que el conocimiento es un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, facilitando la construcción del aprendizaje, esta concepción tiene como soporte las teorías constructivistas.

Abbott (1999) en relación con el constructivismo sostiene que cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previa-



- AUTOR: EQUIPO DE CALIDAD
- COLEGIO: Docentes Usaquén
- CICLO: 1 al 5
- LOCALIDAD: Usaquén
- EQUIPO DE CALIDAD: Zona 1
- DESCRIPCIÓN: Presentación de la política pública en foro zonal.
- TEMA: Reorganización Curricular por Ciclos.

mente en el sujeto, esto hace del aprendizaje un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias.

Para Grennon y Brooks (1999), el constructivismo busca facilitar en los sujetos la internalización, reacomodación o transformación de la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas.

La teoría constructivista enmarca diferentes tendencias de la investigación psicológica y



- AUTOR: DOCENTE MARÍA IDALIA PINILLA
- COLEGIO: FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS SEDE C JT
- CICLO: 2
- LOCALIDAD: ENGATIVÁ
- EQUIPO DE CALIDAD: ENGATIVÁ
- DESCRIPCIÓN: Trabajo lúdico en el aula de clase donde los niños manipulan fichas para formar diferentes figuras desarrollando su creatividad y concentración. Trabajan la matemática unida a la educación física desde la lúdica.
- TEMA: Desarrollo de estrategias de integración curricular: Transformación de metodología en la enseñanza de las matemáticas.

de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, esta posición del conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano.

En relación con el aprendizaje significativo, Ausubel sostiene que este ocurre cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza.

Lo fundamental de los aportes de Vygotsky al aspecto cognitivo consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para este autor, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico. También

educativa como el constructivismo psicológico de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría social planteada por Vygotsky.

Acerca del constructivismo psicológico, Piaget⁹ sostiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente, ni un simple resultado

⁹ Abancin, R. Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://constructivismos.blogspot.com/>. (15 enero de 2011).

rechaza los enfoques que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas.

Teniendo en cuenta el planteamiento que hacen estos autores, es posible determinar que el aspecto cognitivo tiene relación directa con los otros aspectos del ser humano como el socioafectivo y el físico-creativo, lo que fortalece la concepción de sujeto integral que se reconoce desde la RCC.

2.1.2 Aspecto socioafectivo

El aspecto socioafectivo se reconoce como un factor importante que involucra la capacidad de identificar y controlar las propias emociones, que facilita conocer lo más relevante

del comportamiento, ponerse en el lugar del otro, actuar con sentido ético e influir sobre las emociones de quienes lo rodean¹⁰. Este aspecto es enriquecido por diferentes teóricos, es el caso de Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, Goleman acerca de la inteligencia emocional, y Kohlberg sobre la moral.

Gardner¹¹, en su teoría de las inteligencias múltiples, señala que no existe una inteligencia única en el ser humano, sino una diversidad de inteligencias que marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo, trazados por las fortalezas y debilidades en toda una serie de escenarios de expansión de la inteligencia. Entre las teorías que este autor plantea, relacionadas con el aspecto socioafectivo, se encuentra la inteligencia interpersonal, que

¹⁰ Secretaría de Educación de Bogotá. *Caracterización de estudiantes y de necesidades por ciclos*. Equipo de Calidad de Usme, 2009.

¹¹ Gardner, H. *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

- AUTOR: Maestros (as) Ciclo I
- COLEGIO: San José S.O.
- CICLO: 1
- LOCALIDAD: San Cristóbal
- EQUIPO DE CALIDAD: Zona 4 – San Cristóbal
- DESCRIPCIÓN: Trabajo de aula con niños de primer ciclo. En el marco de la integración por proyectos. La ciudad como generadora de conocimientos.
- TEMA: Reorganización curricular por ciclos – Transformación de prácticas pedagógicas y articulación Herramienta para la Vida "Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje".





se define como la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas y la inteligencia intrapersonal, que se relaciona con la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y sus motivaciones propias.

Goleman¹², bajo el término de 'inteligencia emocional' recoge el pensamiento de numerosos científicos del comportamiento humano que cuestionan el valor de la inteligencia racional como predictor de éxito en las tareas concretas de la vida, en los diversos ámbitos de la familia, los negocios, la toma de decisiones, el desempeño profesional, etc. Citando numerosos estudios Goleman concluye que el coeficiente intelectual no es un buen predictor del desempeño exitoso. La inteligencia cognitiva no garantiza un buen manejo de las vicisitudes que se presentan y que es necesario enfrentar para tener éxito en la vida.

12 Goleman, D. *Inteligencia Emocional*. New York. Bantam Books, 1995.

Para Goleman, las características de la llamada inteligencia emocional son: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás¹³.

En relación con el planteamiento de Kohlberg, este autor ubica la estructura esencial de la moralidad en el principio de la justicia, por lo tanto afirma que "educar a la gente para una ciudadanía democrática requiere hacer ciertas opciones de valor basadas en niveles morales"¹⁴. Este autor, tomando como punto de partida el trabajo de Piaget, describe una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales

13 Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York. Bantam Books, 1995, p. 61.

14 Hersh, R. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Ed. Narcea, 2002, p. 17.

proporciona un sistema de desarrollo moral más complejo; para él, mientras la secuencia de etapas de razonamiento sirve para todas las culturas, los factores del entorno, al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo, influyen en el ritmo y el nivel (etapa) de desarrollo conseguido¹⁵.

Lograr un desarrollo socioafectivo en el marco de la RCC implica la formación de sujetos críticos, capaces de definir una falla como error y no como 'falta', de asumir una actitud propositiva ante los problemas, de intercambiar ideas, exponer puntos de vista, discutir, debatir, reflexionar y trabajar en equipo.

Entonces, desde esta mirada la escuela asume una corresponsabilidad social por propender a la formación más que a la sanción, reconociendo las necesidades del educando y brindando HV que faciliten el desarrollo del proyecto de vida y un desenvolvimiento apropiado en el mundo de hoy.

2.1.3 Aspecto físico-creativo

Los procesos educativos en el marco de la RCC facilitan prácticas de comprensión y reflexión del mundo, con las que se potencia en el estudiante la capacidad de cuestionar, investigar, crear y desarrollar; es así como se reconoce que el desarrollo del pensamiento se ha convertido en un imperativo de la sociedad contemporánea y en un facilitador del progreso de la humanidad. En relación con este aspecto,

15 *Ibid.*, p. 23.



- AUTOR: Equipo de Calidad
- COLEGIO: Instituto Técnico Rodrigo de Triana
- CICLO: 2, 3 y 4
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Estudiantes de ciclos 2, 3 y 4 presentándose en la Gran Caravana de la Calidad en 2009, con su Comparsa "Conviviendo" que ha sido premiada en diferentes escenarios y que han tenido reconocimiento a nivel nacional, como invitados al Carnaval de Barranquilla.
- TEMA: Estudiantes que participan en proyectos de buen uso del tiempo libre - Campo Artístico.

la UNAM¹⁶ plantea que la creación y la innovación tecnológica tienen profundas raíces en el desarrollo de un pensamiento libre y crítico, en el dominio del conocimiento y en el trabajo perseverante, motivo por el cual se alienta el espíritu creativo de las nuevas generaciones.

El aspecto físico-creativo responde a la interrelación con la naturaleza y la cultura, a la construcción de lenguajes corporales, a la capacidad

16 UNAM. Informe 1999-2000: La misión, valores y principios que orientan el cambio. Disponible en http://ingenieria.unam.mx/informe99_00/informe4/plan_des_cap3.html. (15 enero de 2011).





- AUTOR: Equipo Calidad colegios rurales
- COLEGIO: José Celestino Múti
- CICLO: 1 al 5
- LOCALIDAD: Ciudad Bolívar
- EQUIPO DE CALIDAD: Colegios rurales en las localidades de Sumapaz, Usme, Ciudad Bolívar, Santafé, San Cristóbal, Usaquén, Suba, Chapinero (zona 6)
- DESCRIPCIÓN: En jornada pedagógica con los directivos y docentes.
- TEMA: Reorganización Curricular por Ciclos.

bre la comunicación en la escuela al utilizar un lenguaje franco y sin trabas. En este sentido, la pedagogía crítica sería el detonante del desarrollo de la capacidad para resolver problemas, y para descubrir por uno mismo y formando parte de una comunidad de pensadores que se ayudan mutuamente.

En relación con el pensamiento crítico, Freire¹⁹ sostiene que es necesario que los seres humanos desarrollen la capacidad de comprender críticamente cómo existen en el mundo, que aprendan a ver el mundo no como realidad estática, sino como procesos de cambios. El concepto clave de esta concepción es la concientización, vista como el proceso de aprendizaje necesario para comprender contradicciones sociales y tomar medidas contra las relaciones opresoras. Para este autor, la educación debe ser un aporte inmediato al desarrollo social en un sentido emancipatorio de quienes están marginados socialmente.

de explorar, combinar, experimentar y producir nuevas posibilidades que abran espacio a la imaginación y a la fantasía, así como a la exploración desde lo lúdico, a la búsqueda de soluciones creativas y críticas a problemas cotidianos, a la adecuación a diversos espacios y ambientes, a la utilización segura del tiempo, de los objetos y de los desarrollos tecnológicos¹⁷.

La educación, según las ideas habermasianas¹⁸, puede ayudar a pensar críticamente so-

Integrar en los procesos educativos los aspectos físico-creativos, cognitivos y socioafectivos requiere de maestros que aúnen a su dominio disciplinar, el reconocimiento del contexto social, económico y cultural en el que ocurre el proceso educativo, que tengan en cuenta la historia, las necesidades y particularidades propias de cada ciclo, pero que, además, puedan trabajar en equipo y propendan al desarrollo de procesos inter- y transdisciplinares.

Kemmis²⁰ sostiene que es necesario buscar una relación dialéctica de la teoría con la práctica, de modo que se establezca una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad, el sujeto... que sirva de referente en el quehacer educativo cotidiano, en el proceso de apropiación del conocimientos, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor. Conseguir teorías sociales, no sólo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.

Entonces, el objetivo de la educación desde la perspectiva de RCC es lograr que los niños, niñas y jóvenes se sientan felices al aprender, al descubrir, al comunicar sus emociones, al

probar nuevas formas de expresión, al resolver problemas y al explorar nuevos espacios de reflexión. Todo este proceso conlleva a que surjan variedad de significados, conocimientos, experiencias y explicaciones del mundo, permitiendo de este modo que aflore, en los procesos sociales, las subjetividades e intersubjetividades del ser humano.

2.1.4 El proyecto de vida en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos

El concepto de proyecto de vida²¹ que se propone parte del análisis existencial en términos de las dimensiones existenciales objetivas²²

20 Kemmis, S. *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata. 1988, p. 45.

21 Secretaría de Educación de Bogotá. Mesa distrital de orientadores. Documento: Rol y sentido de la orientación escolar. Bogotá 2010.

22 Entendido desde la teoría del desarrollo a Escala Humana de Manfred Max-Neef, como el conjunto



17 Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares para Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2000.

18 Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus, 1984.

19 Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1970.



(tener, estar y hacer), las cuales se articulan para construir el sujeto (ser); desde el proyecto de RCC, estas dimensiones corresponden a los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo, los cuales se constituyen en aspectos fundamentales para el desarrollo del proyecto de vida.

Por otra parte, las necesidades propias del contexto en el que ocurre el acto educativo constituye la base para adelantar pedagógicamente la construcción social de sujetos, en función de la búsqueda de sentido de la vida y sentido de la escolaridad. Desde esta perspectiva se busca armonizar las demandas sociales (deber ser) con los intereses de los niños, niñas y jóvenes (querer ser) en la construcción de sus proyectos de vida (poder ser).

Es importante resaltar que el 'poder ser' se potencia a través del concepto de 'esfuerzo personal' el cual puede entenderse como el nivel de respuesta individual y colectiva a las demandas de aprendizaje de la sociedad y como elemento psicosocial motivador por excelencia del desarrollo humano, así como satisfactor sinérgico²³ de las necesidades axiológicas existenciales.

Desde esta óptica, la RCC, considerando las demandas sociales, busca, a partir de las etapas de desarrollo del ser humano, graduar el nivel de esfuerzo requerido en cada ciclo y construir fenómenos transicionales adecuados entre los ciclos que motiven al niño, niña o joven hacia un mayor nivel de desarrollo. En este

de condiciones sociales que faciliten la realización sinérgica de las necesidades axiológico-existenciales del individuo y la sociedad.

²³ Entendido desde la teoría del desarrollo a escala humana de Manfred Max-Neef, como elemento que permite realizar simultáneamente varias necesidades humanas.

sentido se considera pertinente considerar el principio de "Transicionalidad"²⁴ expuesto por D. Winicott citado por Zirlinger: "La transicionalidad es una modalidad de funcionamiento psicológico que constituye los fenómenos, el espacio y los objetos transicionales. El espacio transicional es virtual, se abre entre la subjetividad del sujeto y el reconocimiento del mundo exterior. Los fenómenos transicionales son generadores de ese espacio potencial de experiencia y acaecen en él".

2.2. Enfoque Curricular

Definir un enfoque curricular para la Reorganización por Ciclos, en el marco de la política de calidad de la educación en Bogotá, parte de entender que para lograr los propósitos de las transformaciones pedagógicas se debe concretar en el espacio escolar, como eje de la acción pedagógica, 'la pertinencia' de cada una de las acciones de la escuela.

Entender la pertinencia, como principio orientador del diseño curricular, requiere crear unas condiciones que permitan a los estudiantes fortalecer capacidades, orientar los procesos de aprendizaje hacia la comprensión de los conocimientos escolares, hacia el desenvolvimiento de actitudes y valores, que solo son posibles de formar en el marco de una perspectiva curricular acorde con la visión contemporánea y compleja del conocimiento y del mundo; una visión que reconozca la historicidad de los procesos educativos, pero



- AUTOR: Colegio Jackeline
- COLEGIO: Colegio Jackeline
- CICLO: 2
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Estudiantes de ciclo 2, participando en una clase regular del idioma inglés que se ofrece desde el grado preescolar.
- TEMA: Herramienta para la Vida: Dominar el Inglés

también la historia de los sujetos y el contexto cultural en el cual se desenvuelven. Entonces, una perspectiva curricular debe reconocer que los sujetos sociales de hoy son más que sujetos cognitivos; requieren de cualidades que les permitan comprender el mundo que les rodea y, poder así, desarrollar el proyecto de vida individual y social²⁵.

En la RCC cobra importancia el debate y la discusión sobre las cuestiones del sujeto, el reconocimiento de las diferentes subjetividades

²⁴ Winicott, D. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Barcelona: Editorial Paidós, 1999.

²⁵ Secretaría de Educación de Bogotá. Documento pertinencia y pertenencia del currículo para la reorganización de la enseñanza por ciclos. Equipo de Calidad de San Cristóbal.





que hacen parte del mundo escolar, así como de sus condiciones y posibilidad de desarrollo, a partir de expresar su singularidad y reconocer su historicidad; instaurando una mirada compleja del contexto institucional, de lo macro y de lo micro, donde lo subjetivo del sujeto debe establecer un diálogo con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano, lo tradicional y lo transformador²⁶.

En este marco, pensar en las características de pertinencia del currículo es concebir que la noción de sujeto cobra relevancia, puesto que es desde sus características, necesidades y demandas que los proyectos pedagógicos deben condensar expectativas y experiencias; producir, circular y legitimar saberes, estableciendo una mirada sobre la educación como una práctica instituyente tanto de los sujetos como de la sociedad, en cuyo potencial se consolidan los procesos de transformación social.

Entonces, un currículo pertinente parte de reconocer el ejercicio de la educación como una práctica formadora de sujetos a partir de otros sujetos, la entiende como mediación cultural, como herramienta transformadora, en la cual toma relevancia el reconocimiento de los contextos históricos y sociales que rodean la relación entre educador y educando en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, en el proceso de rediseño curricular para la RCC adquiere significado especial la discusión, la reflexión, la crítica y la deconstrucción de los enfoques curriculares en los que se promueven las desigualdades socia-

les, que se soportan en estructuras disciplinares, prácticas pedagógicas y criterios evaluativos demasiado distantes de las actuales necesidades de los sujetos y de las necesidades culturales, científicas, sociales y tecnológicas, que reclaman una nueva visión de organización escolar y social.

La transformación del currículo desde la mirada de la RCC presenta una opción frente a la sociedad del mundo actual; es más que un problema técnico-didáctico; se trata de asumir una visión compleja y sistémica de la propuesta del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), del papel de la escuela y de la reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje²⁷.

En esta perspectiva, el desarrollo curricular y las dinámicas escolares en el marco de la RCC tienen como principio orientador el desarrollo del ser humano, los intereses y demandas de los niños, niñas y jóvenes en los aspectos: cognitivo, socioafectivo y físico-creativo. La transformación curricular orienta el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con pedagogías pertinentes en los contextos local, nacional y global, lo que permite desarrollar en los estudiantes la creatividad, la crítica, la innovación, la pregunta, el cuestionamiento, potenciando aptitudes sociales, éticas, científicas, su uso y su aplicación, en condiciones que promuevan el desarrollo individual y social, para mejorar la calidad de vida de todos y todas. De esta manera se articulan el conocimiento y la formación, lo que deriva en el disfrute de los derechos fundamentales que constituye la dignidad del ser humano.

²⁷ Secretaría de Educación de Bogotá. *La estructura de los ciclos*. Op. cit., p. 12.

2.3 El papel del enfoque pedagógico

Giroux²⁸ plantea que los enfoques pedagógicos deben reconocer las complejas e íntimas relaciones entre las instituciones escolares y las instituciones económicas, culturales y políticas, esto permite el desarrollo de una perspectiva teórica capaz de iluminar la relación entre conocimiento, escuela y sociedad.

Cada enfoque pedagógico presenta posturas teóricas alrededor del significado del conocimiento, las relaciones sujeto – conocimiento y estudiante- maestro, al igual que las formas de interpretar los procesos económicos, políticos, sociales y culturales. De este modo, un enfoque pedagógico sirve como marco referencial de los procesos que se desarrollan en la escuela.

Hablar de pertinencia en el marco de los ciclos implica que durante el rediseño del currículo se establezcan puntos de conexión entre el enfoque pedagógico y el modelo pedagógico, esto contribuye a romper con el distanciamiento que históricamente ha existido entre la teoría y la práctica. En este sentido, Flórez²⁹ sostiene que los modelos pedagógicos son construcciones mentales a través de las cuales se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo ¿qué se debe enseñar? ¿a quiénes? ¿con qué procedimientos? ¿a qué hora? ¿bajo qué reglamento disciplinario?, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. De igual manera, plantea que son efecto y

²⁸ Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós, 1990.

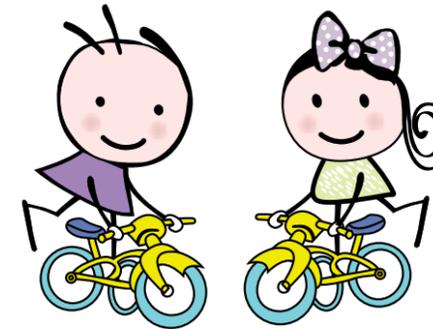
²⁹ Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, 1994.

síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada sociedad históricamente determinada.

Los enfoques y modelos pedagógicos en el marco de la RCC deben brindar alternativas diferentes de pensar, sentir y hacer la escuela; esto permite orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia la dignificación de los niños, niñas y jóvenes, a través de estrategias pedagógicas que den respuesta a sus intereses y necesidades; de este modo, esta política educativa contribuye real y efectivamente a elevar las condiciones de vida de la población y a hacer de la educación un ejercicio democrático, participativo y de desarrollo social para todos y cada uno de los ciudadanos, concretando de esta manera el sentido de la pertinencia. Es en este proceso cuando la autonomía escolar se vuelve una herramienta que facilita la construcción de innovaciones educativas, tendientes a mejorar la calidad de la educación.

Desde esta perspectiva, la SED parte de unos referentes políticos y conceptuales que instauran en el discurso pedagógico la intención de la política pública de la presente Administración. Se trata entonces de materializar en los procesos de aula la transformación pedagógica a través de los ambientes de aprendizaje, en donde el maestro asume el rol de dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje, utilizando métodos, didácticas y formas de evaluar acordes con las necesidades propias de cada contexto educativo y de cada ciclo.

²⁶ Ibid.



Aspectos que orientan la construcción y consolidación del proceso de reorganización curricular por ciclos como propuesta de transformación pedagógica

La Secretaría de Educación de Bogotá, en su interés por orientar a los colegios en el desarrollo del proceso de RCC, establece una serie de aspectos conceptuales que facilitan su comprensión. A continuación se describe cada uno de ellos.

hilos de continuidad que permiten reconocer la coherencia y la gradualidad de la complejidad que orienta la propuesta. La consideración de la estructura curricular en términos sistémicos es útil para visualizar los niveles de organización y los resultados que se esperan en cada nivel.

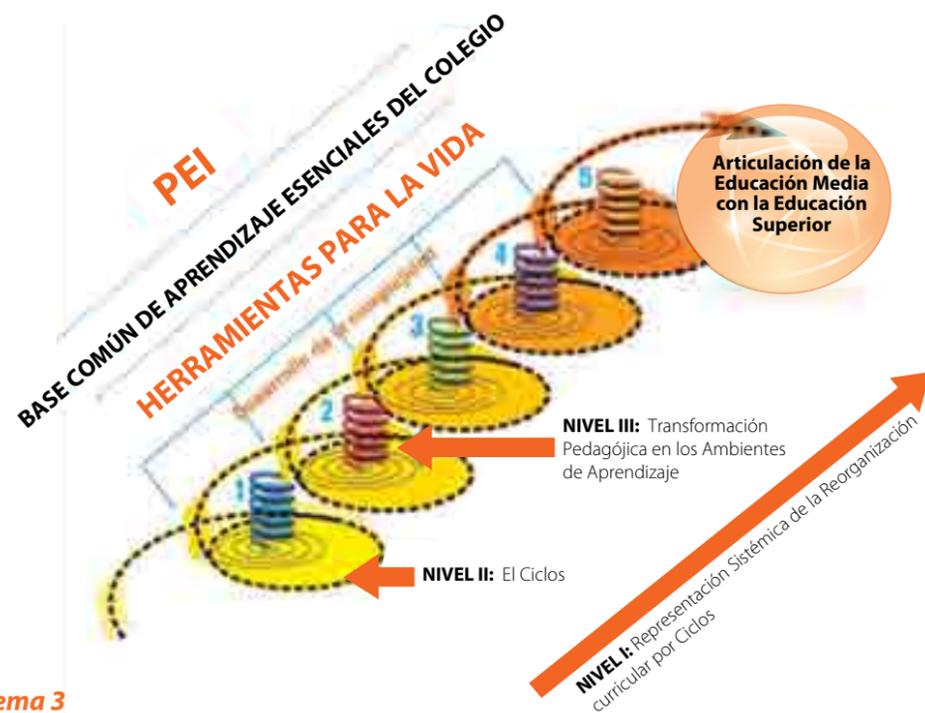
3.1 Niveles de organización: proceso de Reorganización Curricular por Ciclos

3.1.1 Nivel I: representación sistémica de la Reorganización Curricular por Ciclos

La Secretaría de Educación de Bogotá, dada la complejidad y el carácter sistémico del proceso RCC, reconoce tres niveles que estructuran su desarrollo. Estos niveles son referentes durante las fases de formulación, implementación, seguimiento y sostenibilidad; con ellos se promueven las transformaciones pedagógicas y se pretende hacer irreversible el proceso RCC.

Este nivel es la representación sistémica del proceso de RCC que articula cada uno de los cinco ciclos de manera coherente con el enfoque de desarrollo humano y con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada colegio. Los elementos que constituyen este nivel se convierten en ejes articuladores durante el proceso; estos permiten el desarrollo de niveles de complejidad y la construcción para cada ciclo de la BCAE, acordes con las características, necesidades e intereses de los estudiantes (impronta del ciclo). La fortaleza de este nivel está en mantener los cinco ciclos articulados; por ello la necesidad de desarrollarlos de manera simultánea y así evitar formas aisladas del proceso.

El **nivel I** considera toda la visión sistémica del proceso de ciclos en una institución, es el más grande y conlleva elementos más generales que incluyen y derivan en los del **nivel II** que son los ciclos; así se desglosa hasta llegar a lo específico en el **nivel III** que es el ambiente de aprendizaje. Entre los tres niveles se establecen



Esquema 3
Representación sistémica del proceso de la Reorganización Curricular por Ciclos

3.1.2 Nivel II: el Ciclo

La RCC se concibe como un sistema que articula las necesidades de formación, las estrategias de organización curricular, los recursos didácticos, las acciones pedagógicas y administrativas del colegio; las cuales se orientan a satisfacer las necesidades cognitivas, socioafectivas y de desarrollo físico-creativo de niños, niñas y jóvenes; los ciclos están constituidos por grupos de grados con estudiantes de edades establecidas desde la perspectiva de desarrollo humano.

La conformación de los ciclos implica reorganizar el currículo, transformar las prácticas

pedagógicas, crear cambios en la cultura institucional, generar estrategias de integración del conocimiento y condiciones de tiempos que permitan a los estudiantes desarrollar aprendizajes pertinentes y acordes con la base común de aprendizajes esenciales establecida para cada ciclo en concordancia con los fines de la educación, consagrados en la Ley General de Educación de 1994.

En relación con las intenciones de formación, los ciclos propenden a establecer la relación entre las intenciones de formación (horizonte institucional); la identidad del ciclo, que responde a las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, y las necesidades edu-

cativas de la sociedad (fines de la educación); conceptos que recoge la impronta de cada ciclo en esta propuesta.

Respecto a la estrategia de organización curricular, los ciclos promueven el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes de los niños, niñas y jóvenes; establecen relaciones entre el conocimiento escolar, el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, así como nuevas formas de comprender y entender las relaciones interpersonales que se dan en la escuela y en su contexto (convivencia y manual de convivencia). El proceso de RCC, visto como un sistema, permite la articulación inter- e intraciclo y atiende la idea de prope-
deútica del desarrollo humano y de enfoque curricular que orienta el proceso.

En cuanto a las acciones pedagógicas, en los ciclos se asume la complejidad, la transversalidad y la integración de los aprendizajes, se establecen actividades predominantes para cada etapa de desarrollo humano (ejes de desarrollo), se definen prioridades de formación y estrategias pedagógicas, se establecen criterios y formas de evaluación de acuerdo con las características de cada ciclo, así como con el dominio y pertinencia de las HV.

Referente a los recursos y acciones administrativas, en la estructura sistémica de ciclos, se promueven nuevos estilos de dirección, de distribución de recursos didácticos, de organización de tiempos y espacios, nuevas formas de pensar la relación entre la escuela, la familia y la sociedad, acordes con las características propias de cada ciclo.





Como unidad de tiempo curricular, los ciclos están compuestos por grados y periodos académicos articulados entre sí. Un período académico es un espacio de tiempo escolar en el que se llevan a cabo una serie de acciones pedagógicas, que permiten el desarrollo y avance de los aprendizajes de los estudiantes y el logro de las capacidades comunes para avanzar al siguiente ciclo. El ciclo como unidad curricular permite hacer un seguimiento sistemático a las capacidades que facilitan el alcance de la base común de aprendizajes esenciales.

3.1.3 Nivel III: ambientes de aprendizaje

La transformación pedagógica que se orienta desde la RCC tiene su plena expresión a través de las sesiones de aprendizaje, esto implica la puesta en escena o materialización de la propuesta teórica y de planeación que se establece en la fase de formulación del proceso. En los ambientes de aprendizaje se involucran los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos de acuerdo con las etapas de desarrollo; se fortalecen los currículos integradores del conocimiento; se generan estrategias didácticas que contribuyen al objetivo fundamental de la enseñanza que es el aprendizaje; se desarrollan procesos de evaluación del aprendizaje que contemplan lo integral, lo dialógico y lo formativo; es así como el ambiente de aprendizaje se convierte en la verdadera expresión de las transformaciones de las prácticas pedagógicas.

“El ambiente de aprendizaje se asume como un espacio de vivencia del conoci-

miento, negociación de significados inserto en la cultura como un escenario de interacciones con conflictos y contradicciones que busca la transformación de las prácticas pedagógicas y las formas de evaluación³⁰. Incluye las interacciones no verbales que el estudiante establece con su entorno, en las cuales emite mensajes que le empujan a actuar de manera determinada, generando aprendizaje por experiencias directas.

Más que la disposición de un lugar y unos materiales, el ambiente de aprendizaje se asume como un proceso pedagógico, que acorde con las necesidades y los contextos de los participantes, combina y direcciona elementos didácticos que generan condiciones y espacios interactivos, creativos, intencionados y lúdicos, donde se recrean circunstancias y se asumen roles³¹ que evocan sistemas de conocimiento y facilitan su vivencia práctica.

Con los ambientes de aprendizaje se busca crear condiciones y circunstancias que propicien en el estudiante la necesidad de aprender algo que le produce beneficios concretos en la vida; el estudiante tiene la necesidad de aprender, cuando percibe o siente que la carencia de capacidades o conocimientos origina desventaja social manifiesta; es decir, la utilidad social del conocimiento es evidente y en consecuencia se requiere una acción inmediata de nivelación con los pares. En este sentido Perrenoud señala que “el estudiante entra en el juego, trabaja sin

³⁰ Secretaría de Educación de Bogotá. *La estructura de los ciclos*. Op. cit., p. 13.

³¹ Cerda, H. *Proyecto de aula, el aula como un sistema de investigación*. Bogotá: Magisterio, 2001, p. 75.

darse cuenta, sin cuestionar su tiempo y sus esfuerzos, lo hace por sí mismo y no por la escuela, los profesores o por los padres³².

El ambiente de aprendizaje debe convertirse en evidencia de la transformación de la cultura escolar por cuanto legitima el sentido del aprendizaje a través del ejercicio de asumir nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docentes). Asignar roles a los estudiantes en las dinámicas de aula disminuye su incertidumbre, apoya la autoestima, promueve el desarrollo de la autonomía y el trabajo en equipo; este proceso debe ser negociado y legitimado por todo el curso e involucrar unas reglas claras que determinen las relaciones, funciones y roles que se establezcan en cada escenario de aprendizaje.

La anterior consideración tiene repercusiones importantes en el proceso de aprendizaje y en su evaluación. En el primero, apoya un proceso sistémico que permite aprendizajes simultáneos; en el segundo, la evaluación es la valoración del avance de los aprendizajes identificado con interrogantes como ¿en dónde va? como proceso continuo, ¿qué sigue? en oposición a interrogantes claudicantes como ¿cómo le fue? como acción terminal y final que no tiene remedio alguno. En las sesiones de aprendizaje se sientan las bases para dar sentido a las acciones que desarrollan los estudiantes.

³² Perrenoud, P. *Los ciclos de aprendizaje, un camino para vencer el fracaso escolar*. Bogotá: Ed. Magisterio, p. 69.



- AUTOR: ITI FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, DOCENTE MARÍA IDALÍ APINILLA
- COLEGIO: FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS SEDE C, JORNADA TARDE
- CICLO: 2
- LOCALIDAD: ENGATIVÁ
- EQUIPO DE CALIDAD: ENGATIVÁ
- DESCRIPCIÓN: Exposición de bufandas y bolsos realizados por los niños de tercero como parte del proceso tecnológico que desarrolla nuestra institución
- TEMA: Transformación de los ambientes de aprendizajes. Niños iteistas futuros microempresarios



3.2. Caracterización por ciclo de los niños, niñas y jóvenes

Los procesos de caracterización, que se desarrollan en el marco de la RCC, determinan las necesidades que subyacen en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos del ser humano, esto permite que el colegio genere líneas de acción que faciliten al estudiante a partir de sus necesidades, concretar su proyecto de vida.

La caracterización por ciclo de los niños, niñas y jóvenes se identifica como el proceso



por el cual el colegio reconoce las necesidades, potencialidades, fortalezas, dificultades de los niños, niñas y jóvenes de acuerdo con los criterios acordados previamente en la institución. La caracterización se convierte en el eje fundamental del desarrollo de la propuesta curricular y pedagógica, pues a partir de ella se establece la pertinencia del Proyecto Educativo Institucional.

La caracterización implica, por parte de la institución educativa, el desarrollo de instrumentos que faciliten la recolección de información y su comprensión en el contexto de la comunidad. Este proceso, que se desarrolla con la participación de toda la comunidad educativa, es una construcción que convoca el trabajo colectivo y es un espacio de socialización para el reconocimiento de las necesidades del estudiante.

Como proceso, la caracterización debe ser continua, permitiendo una constante actualización de los maestros y maestras sobre el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes. Es importante que los procesos de caracterización se desarrollen al inicio de cada ciclo, dado que permiten determinar el estado de desarrollo del estudiante y se convierten en una oportunidad para diseñar y articular acciones que fortalezcan el aprendizaje de los estudiantes.

3.3 Impronta del ciclo

En el contexto de la SED la impronta se concibe como la intención pedagógica de formación y la identidad del ciclo, la cual responde a las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes y las necesidades educativas

de la sociedad (fines de la educación)³³. Es decir, es la propuesta de desarrollo del ciclo la cual orienta el ¿para qué enseñar? el ¿qué enseñar? y el ¿cómo enseñar? En el diseño curricular la impronta de cada ciclo se convierte en los objetivos de aprendizaje y de enseñanza. También es un referente para establecer la pertinencia de los modelos pedagógicos y la práctica; surge a partir de la caracterización que el colegio realiza de los niños, niñas y jóvenes, y tiene relación directa con el horizonte institucional del proyecto educativo.

La impronta orienta la construcción y el desarrollo curricular en cuanto al plan de estudios, las estrategias de integración curricular; las relaciones escolares con el conocimiento (conocimientos de las áreas o disciplinas); relaciones interpersonales e interinstitucionales, es decir, desde la impronta de cada ciclo; las interacciones entre las necesidades y demandas de la educación desde la sociedad; las necesidades y demandas desde la institución y sus contextos.

33 Secretaría de Educación de Bogotá. *La estructura de los ciclos*. Op. cit., p. 9.

- EQUIPO DE CALIDAD: Usme (zona 5).
- DESCRIPCIÓN: Usme cuenta sus experiencias en ciclos, fue un evento realizado en junio del 2010, en el que los colegios oficiales de la localidad presentaron 40 experiencias de los avances en relación con el proceso de reorganización curricular por ciclos, su objetivo fundamental fue evidenciar la riqueza individual y colectiva de las experiencias de los equipos de gestión, equipos de ciclos, líderes de ciclos y docentes en general participantes en el proceso. Este espacio contó con la participación de 700 docentes y directivos docentes de la localidad.

tos, y las necesidades y demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, las cuales se concretan a partir de la transformación de las prácticas pedagógicas en los ambientes de aprendizaje.

3.4 Ejes de desarrollo para cada ciclo³⁴

Devienen de la caracterización de los niños, niñas y jóvenes. Se establecen como las actividades rectoras que regulan el desarrollo del sujeto y el proceso de aprendizaje en cada uno de los ciclos.

Estos ejes posibilitan el diseño de estrategias pedagógicas en cada uno de los ciclos acorde con las necesidades y demandas de aprendizaje

de los niños, niñas y jóvenes. Su desarrollo genera diferentes niveles de complejidad, lo que facilita el logro de los aprendizajes de los estudiantes al recorrer los cinco ciclos.

En la tabla 1 se presentan las características que tiene cada ciclo desde la perspectiva de desarrollo humano planteado desde la RCC.

3.4.1 Primer ciclo

Impronta: infancia y construcción de sujetos.
Eje de desarrollo: estimulación y exploración

Este ciclo retoma la discusión que hay tanto en el país como en Bogotá sobre las representaciones sociales de la infancia, en cuanto

34 Secretaría de Educación de Bogotá. *Foro educativo 2008*. Op. cit., p. 18.





Tabla 1. Características de cada ciclo de acuerdo con la perspectiva de desarrollo humano que reconoce la RCC.

CICLOS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO
Impronta del Ciclo	Infancias y construcción de los sujetos	Cuerpo, creatividad y cultura	Interacción social y construcción de mundos posibles	Proyecto de Vida	Proyecto profesional y laboral
Ejes de Desarrollo	Estimulación y Exploración	Descubrimiento y Experiencia	Indagación y Experimentación	Vocación y Exploración profesional	Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo
Grados	Preescolar, 1º y 2º	3º y 4º	5º, 6º y 7º	8º y 9º	10º y 11º
Edades	3 a 8 años	8 a 10 años	10 a 12 años	12 a 15 años	15 a 17 años

contempla su consideración como sujetos de derecho y propone valorar en la escuela la palabra de niñas y niños en relación con todas las acciones de la vida cotidiana. En este ciclo los maestros y maestras trabajan por el reconocimiento y la trascendencia de las acciones de los niños y niñas al comenzar su vida, también los reconoce como autores de sus propias obras.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se encamina a fortalecer el desarrollo en esta etapa, caracterizado por la **estimulación** y la **exploración** de niños y niñas de 3 a 8 años. El primer ciclo apunta a conquistar el gusto, el placer y la alegría de los niños y niñas por estar en la escuela y a generar una perspectiva pedagógica que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes en relación con los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos.

La estructura del ciclo permite la articulación entre la propuesta del trabajo por dimensiones del preescolar y la de las áreas propias

de primer y segundo grado; de igual manera, permite la armonización con los lineamientos curriculares y pedagógicos para educación inicial en el distrito, logrando así que los procesos de desarrollo se fortalezcan por medio de experiencias para niños y niñas de estas edades, que tengan sentido y se ajusten a sus características, deseos e intereses³⁵.

En este ciclo, la escuela propender a la vinculación de la familia como principal agente educador y socializador de niños y niñas, garantes de derechos y con conocimiento de los procesos educativos. Para lograr los objetivos de aprendizaje en este periodo es fundamental que las familias construyan ambientes propicios que fortalezcan las acciones que se desarrollan en el aula, como la autonomía, el desarrollo de hábitos y la formación de niños y niñas felices.

³⁵ Secretaría de Educación de Bogotá. Integración Social. Lineamientos curriculares y pedagógicos para la educación inicial en el Distrito. Bogotá, 2010.

Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños y las niñas

El equipo de maestros y maestras de este ciclo debe descubrir en los niños y niñas su asombro, sus momentos de fascinación, su interés, sus gestos o impulso hacia determinadas cosas y su afecto y desafecto por ellas. Estas cualidades de los educadores y formadores de la infancia corresponden a una psicología intuitiva desarrollada en una relación pedagógica y que puede complementarse con estudios de especialización o maestría, con programas de formación permanente y seminarios de actualización.

Cognitivas

El desarrollo infantil es un proceso complejo caracterizado por el surgimiento de la comu-

nicación de los niños con su familia; su prodigiosa comprensión de las nociones tiempo y espacio, el desarrollo creativo de sus funciones psíquicas y cognitivas, evidenciadas a partir de sus dibujos e iconografías, la construcción de su oralidad, sus preguntas y sus explicaciones como preámbulo para mostrar la conquista de la escritura y la lectura.

En esta etapa de vida, los niños y las niñas presentan un acentuado desarrollo de los procesos de representación y realizan actividades cognitivas como categorizar, clasificar y establecer relaciones entre los objetos y entre lugares y sucesos.

Inician el desarrollo del pensamiento numérico, los procesos de escritura y lectura y la oralidad. Gran parte del desarrollo cognitivo de los niños y niñas de estas edades parte de la imita-





ción que les generan imágenes, proceso en el cual el lenguaje juega un papel fundamental.

En este ciclo se debe trabajar por el rescate de la oralidad para construir la escritura. La actividad del lenguaje se materializa especialmente a través de la oralidad, que enriquece las experiencias de los niños y niñas, antes de la escolaridad, y posibilita nuevos aprendizajes.

El aprendizaje se construye fundamentalmente a partir de la experimentación y la actividad 'viva'. Al finalizar el ciclo los niños y niñas comienzan a ser más reflexivos; aprenden desde la experimentación, la asociación y la clasificación. Este proceso se facilita cuando las actividades despiertan su interés o cuando ellos mismos proponen temas.

Socioafectivas

Este ciclo debe propiciar espacios de reconocimiento y afirmación del niño y la niña, de fortalecimiento de su yo y de su propio cuerpo como condición indispensable para sentar las bases de su autonomía.

El tipo de relaciones que establezca con el adulto debe ser afectivo y respetuoso, pues estas relaciones dan lugar a la formación de las estructuras de autonomía y dominio de sí mismo, o, por el contrario, de inseguridad y conformismo.

Físicas y creativas

Actualmente, los niños y las niñas de estas edades requieren desarrollar la inteligencia cinestésico-corporal y la inteligencia creativa; de

igual manera, sus habilidades para emplear el cuerpo para la expresión, la cognición y la realización de las metas. Es un ciclo que sienta las bases para el resto de la vida y la mejor puerta de entrada es su realización mediante el juego, el deporte, las acciones lúdicas y recreativas que fomentan el desarrollo de hábitos, autorregulación y disciplina.

3.4.2 Segundo ciclo

Impronta: cuerpo, creatividad y cultura.

Eje de desarrollo: descubrimiento y Experiencia

Este ciclo constituye un espacio de "conformación de grupos de maestros en todos los colegios, pensando y analizando, no por grados ni por áreas de conocimiento, sino por conjuntos de saberes, lo que permite la creación de nuevas estrategias pedagógicas, nuevas rutas para la enseñanza y metodologías innovadoras que

recreen permanentemente la enseñanza y el aprendizaje en cada uno de los ciclos³⁶; tiende a disminuir el fracaso escolar y la deserción del conocimiento, buscando mantener el sentido y el encanto que tiene el colegio para los niños y niñas del primer ciclo, y asegurando el paso del primer ciclo al segundo.

El segundo ciclo agrupa los niños y niñas en edades entre los 8 a 10 años. Estos niños centran su actividad académica en las relaciones y los afectos; encuentran que lo valioso de la escuela es la relación con sus compañeros, amigos y profesores, dando más valor a la amistad y al reconocimiento del otro³⁷.

Este ciclo provee a los niños y niñas nuevas experiencias, propicia espacios de reconocimiento y afianzamiento de identidad. Esto hace de la cotidianidad escolar un espacio de vida sin angustia, lo que permite mantener el encanto por los saberes y por el colegio. Las actividades académicas les posibilitan ser sujetos activos en su proceso de formación y estrategias como la autoevaluación les ayuda a reconocerse y autoafirmarse.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje están orientados al **descubrimiento**, de las relaciones entre los objetos y los fenómenos que surgen mediante su interacción, y a la **experimentación**, mediante la cual realizan modifi-

manifestaciones de vulnerabilidad educativa".
Grupo Infancias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas-IDEP, 2003-2004.

36 Secretaría de Educación de Bogotá. Una propuesta para cambiar las formas de hacer currículo más allá de las áreas, las asignaturas, las competencias y los estándares.

37 Conclusiones de la investigación "La deserción y el fracaso escolar como





- AUTOR: EQUIPO DE CALIDAD
- COLEGIO: Lorencita Villegas de Santos
- CICLO: 1-2-3
- LOCALIDAD: Barrios Unidos.
- EQUIPO DE CALIDAD: Zona 1
- DESCRIPCIÓN: Coro de niñas dirigidas por la profesora del colegio en el foro zonal.
- TEMA: Foro zonal.

cran la construcción de cuadros, representaciones simbólicas, esquemas, diagramas, resúmenes y mapas mentales que les permiten identificar objetos, hechos o fenómenos, caracterizarlos, compáralos, secuenciarlos, así como hacer inferencias sobre ellos. Los procesos de categorización empiezan por identificar los objetos, nombrarlos, establecer diferencias, semejanzas y relaciones entre los objetos y los fenómenos.

Los niños y las niñas desarrollan lazos fuertes con amigos fuera de la familia y buscan independencia y aceptación. Los juegos en equipo se vuelven importantes; les gusta los halagos y el reconocimiento, en esta etapa de desarrollo empiezan a manifestar inconformidad y confrontación con las reglas de los adultos y las de los amigos.

Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños y las niñas

Cognitivas

En este espacio de la vida, los niños y niñas se caracterizan por ser dinámicos, imaginativos, propositivos, argumentativos y muestran cierto nivel de independencia. Se evidencia su curiosidad por el entorno y su capacidad para asimilar información sobre hechos y experiencias concretas y avanzan en la construcción de conceptos más elaborados de manera coherente para plantear hipótesis sobre muchos fenómenos.

En estas edades, los niños y las niñas resignifican el mundo del adulto permanentemente y orientan los intereses de aprendizaje desde la expectativa del grupo social como "saber si

Dios existe" y algunas generadas por la influencia de los medios masivos de comunicación como "Por qué la naturaleza provoca incendios y derrumbes"³⁸. Igualmente, les preocupa el futuro y su vinculación al mundo laboral, es así como se encuentra que desean aprender a "manejar computador, aprender más inglés, aprender a hacer cosas eléctricas, aprender a hacer ropa y a trabajar en una fábrica de alambre"³⁹.

Desde sus habilidades, talentos y sueños, irrumpen expresiones que manifiestan otras necesidades de aprendizaje como "aprender a tapar en arcos grandes, hacer dibujos sin calcar, estudiar bien, recorrer toda Colombia, conocer

38 Informe de investigación proyecto "Necesidades de aprendizaje y formación de niños, niñas y jóvenes del Distrito Capital". IDEP, 2007.

39 Ibid.

el espacio e ir a la luna"⁴⁰. Les encantan las salidas pedagógicas, las clases divertidas o al aire libre en donde puedan hacer uso de sus habilidades artísticas como bailar, dibujar, cantar, entre otras, y expresar sus puntos de vista.

Socioafectivas

En este aspecto, los niños y niñas exigen un espacio donde se rescaten y legitimen sus experiencias, sus saberes, sus diferencias, pero también se afiance su singularidad; viven el ahora, lo importante ocurre en ese momento y no después. Buscan posicionarse en un entorno social que se ha construido para los más grandes o los más chicos, rechazan las formas

40 Ibid.



Transformación pedagógica



de trato que los incluye como jóvenes o adultos o los trata como niños y niñas de primera infancia.

Manifiestan la necesidad de tener un lugar seguro, cómodo, el cual imaginan como "una casa o un castillo pero que tuviera amor y viviera feliz"⁴¹, estas expresiones permiten significar que los niños y niñas de estas edades intentan ser reconocidos y tratados con afecto y necesitan de cuidado y protección como garantía de sus derechos, buscan en su maestro o maestra apoyo, cariño y sobre todo un confidente.

41 *Ibíd.*

Durante esta etapa de desarrollo los niños y niñas temen al rector o rectora y a los estudiantes de grados superiores. Los espacios pedagógicos que generan deben propiciar el aprendizaje y/o desarrollo del sentimiento del deber y del respeto.

Físicas y creativas

Los niños y niñas en estas edades son muy dinámicos, les gusta realizar ejercicio, requieren de actividades para desplegar sus habilidades físicas y a su vez divertirse. En este sentido, sus necesidades y demandas de aprendizaje están encaminadas a prevenir hábitos y costumbres que ellos mis-

mos consideran negativos para su convivencia y formación³³. Los niños y niñas en este ciclo buscan autonomía, establecen pactos de convivencia y reglas de juegos que median sus relaciones, aman el juego como una herramienta valiosa que los motiva, recrea, ambienta y los invita a compartir y a desarrollar habilidades.

3.4.3 Tercer ciclo

Impronta: interacción social y construcción de mundos posibles.

Eje de desarrollo: Indagación y experimentación

Es un ciclo con niños y niñas en edades entre 10 y 12 años, en transición de la niñez a la preadolescencia. Esta etapa se caracteriza por fuertes cambios físicos, emocionales e intelectuales. En este período de vida los aprendizajes están orientados por la **indagación** y **experimentación**, los procesos que se desarrollan están anclados en las dinámicas de los niños y las niñas que comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y de conversión, sistematizan operaciones concretas, las cuales no solo se refieren a objetos reales, sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles.

El objetivo de este ciclo busca atenuar el impacto que genera en los niños los cambios de la organización escolar de 5° al ambiente de 6° y 7°, que produce, en muchos casos, sentimientos de temor y miedo.

Las prácticas pedagógicas en el tercer ciclo deben fortalecer la capacidad de los niños, niñas para complejizar sus experiencias, su nivel de creatividad, su capacidad para tomar deci-



- AUTOR: Colegio El Japón
- COLEGIO: EL Japón
- CICLO: 3
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Docente líder y Estudiantes de ciclo 3, que hacen parte del grupo Exploradores Ambientales del colegio El Japón. En esta fotografía se encontraban en salida realizada al "Humedal el Burro" en la Localidad de Kennedy.
- TEMA: Herramienta para la Vida: Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza.



siones y acceder al conocimiento, de tal manera que se desarrollen aprendizajes acordes con las necesidades del ciclo.

Necesidades y demandas de aprendizaje de los niños y las niñas

Cognitivas

Requieren espacios de aprendizaje donde se debata y discuta de forma espontánea sobre filosofía, ética, economía y política, que los lleven a cuestionar situaciones propias de su entorno. Es importante que el aula de





clase se convierta en un espacio para la indagación y la experimentación que les permita inferir y construir herramientas para explicar el mundo, con el fin de entenderlo y comprenderlo.

El currículo debe promover el desarrollo de aprendizajes integrados que les permita a los niños y niñas comprender que el conocimiento y el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes son posibles mediante la colaboración y la interacción con los otros, estos niños y niñas tienen necesidad de pertenecer a grupos, y esto lleva a aceptar que la búsqueda permanente de alternativas y soluciones se realiza en colectivo.

Requieren de espacios para entender la divergencia como parte de la construcción colectiva, errar, equivocarse, no saber y preguntar, no son motivos de exclusión, sino que, por el contrario, permiten desarrollar sus capacidades. Con el dominio del lenguaje que poseen son capaces de acceder al pensamiento abstracto, lo que les da la posibilidad de interpretar y construir juicios críticos.

La lectura, la escritura y la expresión oral, como elementos fundamentales en la construcción del mundo social de los niños y niñas, deben aprovecharse para construir enunciados verbales y proposiciones desde las abstracciones, las críticas literarias, así como de las metáforas. Es fundamental que en el aula de clase se promueva el uso de la oralidad como una posibilidad de desarrollo cognitivo para razonar y predecir.

Socioafectivo

Requieren de un proceso de socialización externo a la familia. Los amigos y los maestros juegan un papel importante porque favorecen la autoestima y la confianza en sí mismos. En esta etapa los niños y niñas entran en crisis de identidad que los lleva a buscar modelos identitarios. Les llama la atención experimentar situaciones de riesgo y algunas cosas que les están prohibidas.

Necesitan ser escuchados con paciencia por los adultos; esto les ayuda a ubicarse en el mundo y a entender los cambios imprevistos que se presentan en su vida emocional como parte de la crisis de consolidación de su carácter. Se exaltan con facilidad y responden de manera agresiva.

Consideran importante para su desarrollo emocional el éxito y el fracaso escolar, pues les permite tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones como herramientas para conocerse.

Es necesario proporcionarles espacios culturales que aumenten y recreen sus conocimientos, para experimentar actividades nuevas y favorecer el desarrollo de sus iniciativas.

Físicas y creativas

Requieren de espacios para desarrollar los deportes que más les gusta. Los maestros y maestras deben estar atentos a los intereses y habilidades físicas de los niños y niñas de este ciclo, de tal manera que las actividades recreativas y lúdicas que se desarrollen, las potencien.

El juego cobra importancia al convertirse en una actividad para el desarrollo de su personalidad, este establece y fortalece las relaciones con sus pares y mejorar su autoimagen. El juego permite construir normas.

3.4.4 Cuarto ciclo

Impronta: Proyecto de vida

Eje de desarrollo: Vocación y exploración profesional

El cuarto ciclo de educación fortalece en los estudiantes su capacidad de definición, interpretación, análisis, sistematización y proposición de soluciones a problemas cotidianos. Por lo tanto, las estrategias de integración curricular que se desarrollen desde este ciclo deben estar encaminadas a desarrollar nuevos y mejores aprendizajes, acordes con las necesidades, intereses y particularidades del contexto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse a la **construcción del proyecto de vida**, lo que implica iniciar la exploración de habilidades y/o capacidades que oriente su vocación o desarrollo profesional y laboral.

En el cuarto ciclo deben desarrollarse espacios de diálogo, confrontación y discusión de ideas e hipótesis, debido a que los jóvenes de este ciclo han desarrollado una mayor conciencia en cuanto a la conservación del medio ambiente, la afirmación y reconocimiento de sus potencialidades y de sus intereses. Es clave promover, a través de actividades colectivas, la solución a los problemas de convivencia y tratamiento pacífico de los conflictos.



- AUTOR: Germán Preciado
- COLEGIO: La Aurora IED
- LOCALIDAD: Usme
- EQUIPO DE CALIDAD: Usme zona 5
- DESCRIPCIÓN: Taller con maestros por ciclo.
- TEMA: Caracterización de estudiantes por ciclo.



Necesidades y demandas de aprendizaje de los jóvenes

El cuarto ciclo agrupa jóvenes de 12 a 15 años que corresponden a los grados 8º y 9º. Los jóvenes son más activos en la participación democrática y comienzan a optar por la selección de un campo de conocimiento como posibilidad de su proyecto de vida.

Cognitivas

Este ciclo es una etapa de construcción de estructuras de pensamiento especialmente para la solución de problemas teórico-prácti-



- AUTOR: Equipo de Calidad y Pertinencia
- COLEGIO: Colegio La Estancia IED
- CICLO: 1-5 General
- LOCALIDAD: Ciudad Bolívar
- EQUIPO DE CALIDAD: Ciudad Bolívar
- DESCRIPCIÓN: Presentación general reorganización de la enseñanza por ciclos.
- TEMA: Reorganización de la enseñanza por ciclos.

probarán si se confirman o se refutan. Pueden manejar las hipótesis de manera simultánea o sucesiva y trabajar con una o varias de ellas.

De igual forma, requieren de gran cantidad de información sobre eventos y fenómenos concretos que les permita plantear hipótesis y argumentarlas de manera coherente. Así mismo, debe desarrollarse aprendizajes que potencien sus habilidades para el manejo de la tecnología, la informática y la comunicación, lo que les amplía las posibilidades de acceder a la información y el círculo de amigos en la red.

En este ciclo es común encontrar estudiantes que les gusta entender cómo funcionan los

objetos y las cosas que los rodean; esto ayuda a desarrollar la capacidad de experimentar. Los jóvenes en esta etapa de desarrollo requieren ampliar el mundo del lenguaje y la ciencia, pues su capacidad de abstracción se complejiza, al alcanzar nuevas perspectivas de pensamiento abstracto, mayores niveles de introspección y la capacidad para reflexiones filosóficas y existenciales. Les interesan los cuentos, los relatos, las biografías o novelas sencillas, cuyo argumento capte su atención.

Los jóvenes de este ciclo necesitan espacios de trabajo en grupo en donde se estimule el liderazgo, el trabajo en equipo, la producción

de normas de comportamiento grupal, la investigación y consulta sobre la solución de problemas que demanden ideas originales y soluciones prácticas a partir de desarrollos y acciones interdisciplinarias que contribuyan en su orientación vocacional.

Socioafectivas

Los cambios fisiológicos implican revisar y rehacer la imagen del propio cuerpo; la preocupación por el propio físico y la representación de sí mismo pasan a constituir un tema fundamental en esta etapa. Temas como el acné y la sexualidad adquieren trascendencia. Pero tanto

cos, identificación y clasificación de prioridades, fortalecimiento de la responsabilidad para la convivencia y el desarrollo de la vida social. Por ello, es necesario que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se profundice en los conocimientos disciplinares y se realicen proyectos interdisciplinarios que les permita a estos jóvenes evidenciar soluciones conjuntas y construir **mundos posibles**.

El aula de clase y los espacios de aprendizaje deben desarrollar estrategias que les afiancen su pensamiento hipotético-deductivo; es decir que ante un problema o situación se les deje actuar elaborando hipótesis (posibles explicaciones de los hechos), que después com-





- AUTOR: Docente Cristina Zarate - Colegio INEM
- COLEGIO: INEM, Marsella, Paulo VI, Carlos Arango Vélez
- CICLO: 5
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Estudiantes de los colegios INEM, Marsella, Carlos Arango Vélez y Paulo VI que participaron de expedición pedagógica a Chile dentro de los Proyectos de Astronomía. Fotografía tomada en Chile dentro de uno de los observatorios visitados por el grupo durante la expedición realizada el año 2010.
- TEMA: Herramienta para la Vida "Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje".

la moda y sufren muchas frustraciones cuando no está al alcance de esas posibilidades.

Físicas y creativas

Les gustan los deportes y las clases de educación física, por cuanto los libera de la inactividad y los espacios cerrados. Les interesa salir del colegio en caminatas y jornadas pedagógicas.

Demandan espacios más amplios pues sus cuerpos han crecido y les molesta los espacios reducidos. Prefieren en muchas ocasiones estar fuera del salón de clase o realizar actividades en otros sitios.

3.4.5 Quinto ciclo

Impronta: proyecto profesional y laborar.

Eje de desarrollo: investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo

Este ciclo agrupa a jóvenes de 15 a 17 años de edad, de los grados 10º y 11º; abarca la etapa de la adolescencia que se caracteriza por los fuertes cambios intelectuales y psicoafectivos, por el mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección. Es un ciclo acompañado por la incertidumbre que origina terminar los estudios, lo que implica dejar en muchos casos el grupo de amigos y comenzar a vivir en el mundo de la educación superior y/o del trabajo.

Este ciclo debe cualificar el proceso de formación de los jóvenes de la educación media a partir de la profundización en áreas del conocimiento y del desarrollo de intensificaciones o especialidades que los habilite para continuar estudios en un nivel superior. También en este

ciclo se requiere promover el desarrollo de *la investigación y la cultura para el trabajo*; en este sentido, es importante promover el desarrollo de proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos que les posibilite la inserción al mundo del trabajo.

Por ello es necesario implementar especializaciones y profundizaciones en diferentes áreas o campos del conocimiento: arte, ciencias, tecnología, técnicas, recreación, deportes y matemáticas, entre otras, estas ofrecen múltiples alternativas a los jóvenes para que una vez terminado el cuarto ciclo (8º y 9º grados) opten por la especialización de su preferencia, atendiendo las demandas y necesidades de su desarrollo personal.

Para garantizar el ingreso y permanencia de los jóvenes a la Educación Superior, se ha

fortalecido el Fondo para la Financiación de Educación Superior de los Mejores Bachilleres de estratos 1, 2 y 3 de Bogotá; Fondos de Financiación con recursos del sector cooperativo; Fondos de Financiación con recursos UEL; créditos blandos, becas ofrecidas por el Distrito Capital e Instituciones de Educación Superior y la estrategia de Alianzas entre la Secretaría de Educación de Bogotá, algunas instituciones de educación superior, el SENA, entre otros.

3.5 El sentido del aprendizaje en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos

El aprendizaje desde la RCC se concibe como un proceso de adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilida-





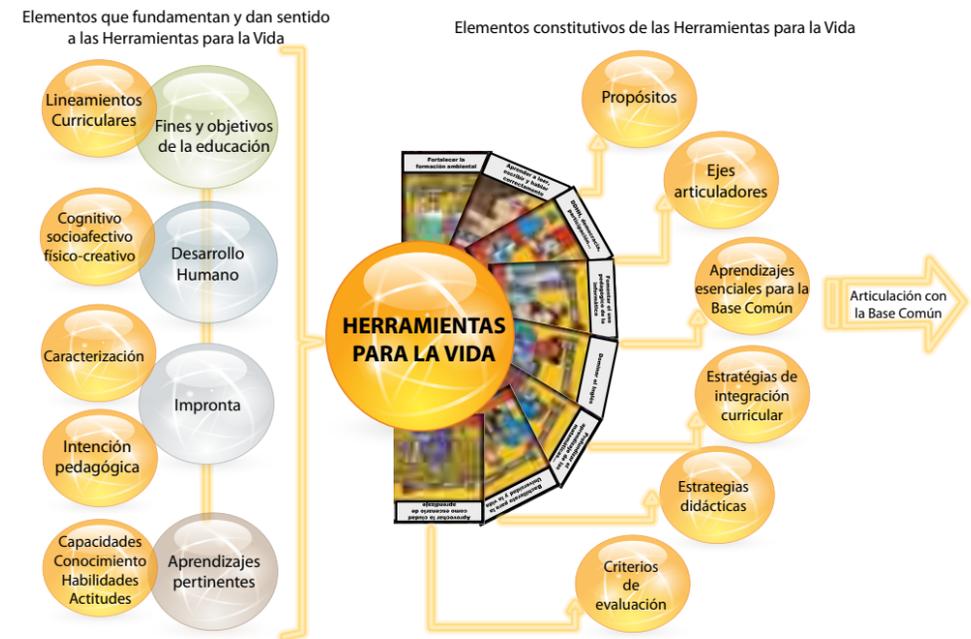
- AUTOR: Colegio OEA
- COLEGIO: OEA
- CICLO: 5
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Instalaciones del colegio y Estudiantes de ciclo 5, que hacen parte del programa de Articulación con la Educación Superior con CIDE en las modalidades de Tecnología en Mecatrónica y Tecnología en Sistemas e Informática Empresarial.
- TEMA: Herramienta para la Vida "Especialización de la educación media y articulación con la educación superior".

que interroguen sobre la estructura y la calidad del aprendizaje, sobre la manera en la que el estudiante interactúa con el mundo y sobre los procesos que el estudiante utiliza para dar solución a problemas.

Otro aspecto importante a considerar, en relación con el proceso de aprendizaje, es el tema de la fragmentación del conocimiento; es así como desde la RCC se promueve el trabajo interdisciplinar, lo que facilita que el estudiante comprenda los procesos culturales, sociales, económicos y políticos del mundo de una manera más clara. Esto implica para el maestro buscar puntos de encuentro con otras disciplinas, trabajar en equipo, desarrollar otras formas de enseñanza-aprendizaje, otras formas de evaluar, pero además ser consciente de las necesidades del estudiante de hoy.

Entonces se busca que durante el proceso de aprendizaje se responda a las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos, al igual que se reconozcan las particularidades del contexto sociocultural en el que se lleva a cabo el acto educativo, de tal manera que se logre pertinencia en los aprendizajes.

La propuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá centra sus acciones en el desarrollo de procesos integrales de enseñanza aprendizaje, los cuales permiten que los niños, niñas y jóvenes, durante el recorrido por su vida escolar, adquieran los aprendizajes esenciales para desenvolverse con efectividad en el mundo que les rodea. De allí la necesidad de consolidar una **Base Común de Aprendizajes Esenciales** (conocimientos, capacidades, habilida-



Esquema 4
Elementos que fundamentan y dan sentido a las Herramientas para la Vida

des y actitudes⁴², que conlleva al desarrollo de nuevas y mejores ideas, al descubrimiento de formas de manipular, interactuar dominar, y transformar elementos del ambiente; haciéndolo un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo⁴³, que permite el desarrollo de procedimientos y maneras de razonar.

Desde esta mirada, los aprendizajes deben ser evaluados a partir de procesos cualitativos,

⁴² Schunk, G. *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. Hillsdale, 1990.

⁴³ Defior, C. *Las dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ediciones Aljibe, 2000.

des, actitudes), que potencien el desarrollo de las HV, así se facilita el desenvolvimiento adecuado en la vida personal, familiar y social de quienes egresan del sistema educativo. Para Valbuena⁴⁴ la educación debe generar desarrollos tanto sociales como culturales que sean necesarios para mejorar la calidad de vida de las personas. Es por ello que el proceso de RCC centra los objetivos en lo que se espera que el estudiante aprenda –BCAE– y no, en lo que el maestro requiere enseñar para dar cumplimiento a un programa educativo.

⁴⁴ Valbuena. "Aprendizajes significativos y calidad de vida". *Revista de investigación y posgrado* 1:(5). 1990.

3.5.1 Aprendizajes pertinentes con las etapas de desarrollo

Desde la propuesta de RCC se determina el proceso de aprendizaje en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentra cada niño, niña y joven. Es importante resaltar que los ciclos buscan trascender el esquema de lo cognitivo y centra sus procesos en una esfera más amplia del aprendizaje, como es el aprendizaje del pensamiento relacional planteado por Morín. Para este autor, la forma de aprendizaje conduce a un modo de construcción que



aborda el conocimiento como un proceso que es a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico⁴⁵. Con base en este planteamiento, la RCC busca integrar el proceso de aprendizaje en función de los intereses, necesidades y demandas de aprendizajes de los estudiantes (impronta del ciclo) en los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo.

3.5.2 El aprendizaje desde la integración curricular

La RCC pretende romper con el esquema tradicional enseñanza-aprendizaje, en el que el acceso al conocimiento ocurre a partir del estudio de las partes y no del estudio del todo, como se plantea desde la perspectiva holística. Para Morín⁴⁶ la realidad se comprende y se explica simultáneamente desde todas las perspectivas posibles; se entiende que un fenómeno específico puede ser analizado por medio de las más diversas áreas del conocimiento, mediante el entendimiento interdisciplinario, evitando la habitual reducción del problema a una cuestión exclusiva de la ciencia que se profesa.

A partir de la postura de Morin, el desarrollo del aprendizaje en los ciclos debe ser producto de la interacción de las diferentes disciplinas. Es entonces un reto para el maestro, quien requiere ampliar la forma de mirar y de comprender el mundo, romper con las fronteras que enmarcan las disciplinas. De igual manera, un reto para el estudiante quien debe entrar a

⁴⁵ Ciruna, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Editorial Gedisa, 1997.

⁴⁶ Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1990.

una nueva dinámica de acceso al conocimiento. En este sentido el proceso de RCC plantea diferentes estrategias de integración curricular que posibilitan el desarrollo de acciones multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, con las que se busca que las formas de enseñanza-aprendizaje propicien la integración del conocimiento y faciliten el desarrollo de aprendizajes esenciales en cada ciclo.

3.6 Base Común de Aprendizajes Esenciales

La transformación pedagógica desde la RCC orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, en torno al diálogo de saberes y al diálogo entre sujetos (el que aprende y el que enseña), respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las demandas que la sociedad hace a la educación.

Por lo tanto, la BCAE se define como los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que los niños, niñas y jóvenes de cada ciclo deben desarrollar para continuar su aprendizaje; son comunes porque todos deben alcanzarlos y son esenciales para incorporarse al tejido social y participar del proyecto de nación. Esto implica tejer un puente entre los fines y los objetivos de la educación, el desarrollo humano, los lineamientos curriculares, las diferentes disciplinas, las HV y los contextos particulares en los que ocurre el proceso educativo. Un papel fundamental de la BCAE es facilitar el logro de aprendizajes futuros al potenciar el desarrollo de las HV.

En el marco de la RCC, la BCAE se desarrolla en los cinco ciclos, teniendo en cuenta los inte-

reses, necesidades y demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes (impronta del ciclo). De este modo, la BCAE se convierte en el referente común que cada colegio ajusta para ubicar los aprendizajes de los estudiantes con su entorno social y cultural. Según Thélot⁴⁷, “la base común es el cimiento de la nación, se trata de un conjunto de valores, de conocimientos, de lenguajes y de prácticas”.

Para el desarrollo de la BCAE es necesario tener en cuenta, de un lado, el nivel de desarrollo ‘potencial’ que permite evidenciar lo que las niñas, niños y jóvenes saben y lo que deben aprender en cada ciclo; por otro lado, está el nivel de desarrollo ‘que se espera alcanzar’, esto implica identificar los aprendizajes comunes y esenciales para cada ciclo, los cuales deben ser pensados en correlación con el ciclo anterior y el inmediatamente siguiente⁴⁸. De acuerdo con Thélot, “la base común pone los conocimientos y capacidades en relación con el objetivo más noble de la educación: La formación de una persona que no sólo será capaz de entender rápidamente y de actuar bien, sino que también tendrá determinadas cualidades como la apertura al intelecto, el respeto por los demás y las reglas de vida común”⁴⁹.

La construcción de la BCAE busca armonizar y ajustar en una propuesta integral y sistémica desde el currículo por ciclos, los proyectos transversales de formación establecidos por

⁴⁷ Thélot, C. *La base común de conocimientos y de competencias*. Decreto de 11 de julio de 2006. Francia.

⁴⁸ Secretaría de Educación de Bogotá. *La estructura de los ciclos*. Op. cit., p. 12.

⁴⁹ Thélot, C. Op. cit., p. 11.



● COLEGIO: Colegio Distrital Gustavo Rojas Pinilla
● CICLO: 5
● DESCRIPCIÓN: Ambiente de aprendizaje



normas nacionales y distritales, los desarrollos tecnológicos de punta, el desarrollo científico y, en fin, todo el conjunto de aprendizajes sin los cuales, los y las escolares tendrán dificultad para desarrollar todo el potencial que les permitirá ser, pensar, sentir y hacer, acorde con los fines educativos del país y los objetivos de la educación en la ciudad.

Durante el rediseño curricular la BCAE permite construir conjuntamente las secuencias pedagógicas para integrar los ciclos y trabajar hacia la complejización del proceso de aprendizaje y la potenciación de las HV. Este proceso implica establecer unos aprendizajes acordes con las etapas de desarrollo de los estudiantes de cada ciclo y con las particularidades propias del contexto en el que se desenvuelven; lo que hace evidente la distancia que existe



entre lo que se denomina desde esta propuesta educativa, **Base Común de Aprendizajes Esenciales**, y otras formas estandarizadas que desconocen las diferencias implícitas en los contextos socioafectivos y socioeconómicos.

Establecer una BCAE implica generar estrategias y acciones pedagógicas en cada ciclo que faciliten el desarrollo del aprendizaje en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos de los niños, niñas y jóvenes. Este proceso convoca al maestro a actuar con mayor atención, efectividad y pertinencia, logrando que los niños, niñas y jóvenes avancen en el desarrollo de los objetivos del aprendizaje propuesto para cada ciclo con mayor éxito.

Los lineamientos que genera la Secretaría de Educación de Bogotá para el desarrollo de la BCAE en cada colegio, no pretende ser una síntesis de lo que ya se ha dicho, sino generar nuevas perspectivas y nuevos retos para la escuela.

Para Thélot⁵⁰, la BCAE debe estar abierta permanentemente a todos los posibles desarrollos, es así como se convierte en los cimientos para ir más lejos, una especie de trampolín educativo.

3.7 Herramientas para la Vida

En el proceso de transformación pedagógica para la calidad de la educación se establece la pertinencia de los aprendizajes. En este sentido, la pertinencia de la educación comprende los aprendizajes y los conocimientos deben

50 Thélot, C. op. cit., p. 9.

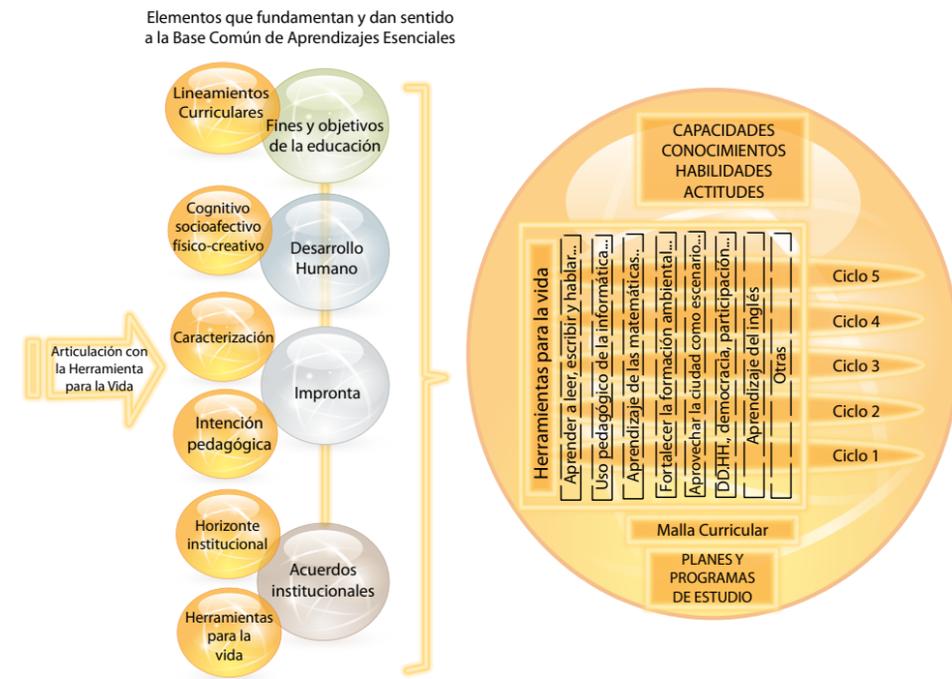
dejar de responder a conceptos de las disciplinas aisladas y se deben convertir en aprendizajes para la vida, esta es la naturaleza del concepto de herramienta y su articulación a la RCC.

Las *HV*, inmersas en la BCAE, se conciben como la apropiación de conocimientos fundamentales para el mundo de hoy, de capacidades y habilidades para resolver con éxito diferentes situaciones y de actitudes imprescindibles para vivir en sociedad. La carencia en el desarrollo de las *HV* puede ser causa de exclusión para el sujeto en cualquier momento de su vida, en palabras de Thélot⁵¹, determinan lo que nadie puede ignorar al acabar la escolaridad, sin peligro de quedar marginado.

Las *HV* parten de entender el proceso de aprendizaje como un espiral que es acumulativo y a su vez cíclico, en donde unas capacidades dan las condiciones para mejores y nuevos aprendizajes, estableciendo con ello la complejidad del proceso de aprendizaje. Estos aprendizajes fundamentales permiten a los niños, niñas y jóvenes seguir formándose durante toda la vida y hacerse partícipes de los retos y las demandas de la sociedad contemporánea.

La Secretaría de Educación de Bogotá fija su atención en las *HV* que considera necesarias para el ciudadano de hoy, las cuales responden a problemáticas que inciden en el desarrollo de una educación de calidad. Esta afirmación no es una razón para dejar de reconocer que pueden existir otras que también contribuyan al proceso de formación de las niñas, niños y jóvenes.

51 Thélot, C. op. cit., p. 22.



Esquema 5
Elementos que fundamentan la Base Común de Aprendizajes Esenciales

Las herramientas para la vida, que se priorizan desde la Reorganización Curricular por Ciclos, son:

- ☀ Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo
- ☀ Dominar el inglés
- ☀ Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias
- ☀ Fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación
- ☀ Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje
- ☀ Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza
- ☀ Educar en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos
- ☀ Especialización de la educación media y articulación con la educación superior.

Las *HV* requieren ser movilizadas por la escuela, mediante la transformación de las prác-



- AUTOR: Equipo Calidad colegios rurales
- COLEGIO: Gimnasio de Campo Juan de la Cruz Varela
- CICLO: 1 al 5
- LOCALIDAD: Sumapaz zona 6
- EQUIPO DE CALIDAD: Colegios rurales en las localidades de Sumapaz, Usme, Ciudad Bolívar, Santafé, San Cristóbal, Usaquén, Suba, Chapinero (zona 6)
- DESCRIPCIÓN: En jornada pedagógica de 2 días: Inducción en la reorganización curricular por ciclos desde el enfoque pedagógico "Aprendizajes Productivos".
- TEMA: Reorganización Curricular por Ciclos.

como ejes articuladores y posibilitan el desarrollo de la interdisciplinariedad-transversalidad-transdisciplinariedad, que permiten establecer los niveles de complejidad e integración del conocimiento a lo largo de todos los ciclos. Esto conlleva al diseño de estrategias de integración curricular por ciclo que permiten superar la visión de proyectos independientes o pertenecientes a un área específica.

Las HV contribuyen a que el estudiante tenga mejores oportunidades y pueda planear y desarrollar su proyecto de vida, dando sentido al concepto de calidad que se promueve desde el proceso de RCC. En este sentido, las HV se convierten en el soporte fundamental e indispensable de la BCAE en la formación de los ciudadanos y ciudadanas para una Bogotá de cara al siglo XXI.

La construcción de la herramienta contempla propósitos, ejes articuladores, aprendizajes esenciales, estrategias didácticas y metodológicas y criterios de evaluación de los aprendizajes.

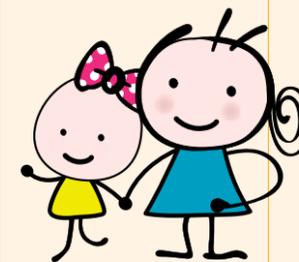
3.7.1 Las Herramientas para la Vida en relación con los Fines de la Educación

A continuación se presenta cada una de las Herramientas para la Vida y se describe la articulación existente con los objetivos y fines establecidos en la Ley General de Educación de 1994.

ticas pedagógicas, esto implica motivar a los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de los aprendizajes pertinentes, innovar en el diseño de estrategias metodológicas, didácticas y de integración del conocimiento y establecer criterios de evaluación acordes con las necesidades de aprendizaje en los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos.

Las HV en el rediseño curricular se convierten en aprendizajes esenciales que actúan

HERRAMIENTAS PARA LA VIDA	CARACTERÍSTICAS	APRENDIZAJES/ FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN-LEY 115/94
Fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar el medio ambiente	Busca capacidades que permitan interactuar y decidir de forma sostenible la relación con el ambiente y la participación responsable en el cuidado y la protección del entorno. Promueve una cultura ambiental en el colegio que vincula a la comunidad educativa con la transformación de actitudes y comportamientos para el respeto y la conservación de la naturaleza y el desarrollo sostenible.	Adquisición de conciencia sobre la conservación, protección y mejoramiento del ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación.
Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo	Alude a aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y al desarrollo de las demás capacidades, habilidades, actitudes y saberes. Permiten el surgimiento de hipótesis, de interpretaciones y de construcciones del mundo, de experiencia y de expresión por parte de los sujetos.	Adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. Comprensión crítica de la cultura nacional y la de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. Capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalece el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
Fomentar el uso pedagógico de la informática y de los medios de comunicación	Se orienta a la convergencia entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con los saberes escolares. Promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo de aula para ayudar a los y las estudiantes a discernir, comprender, valorar la información y el conocimiento y ofrecer criterios para su selección y jerarquización.	Conocimientos en ciencias, técnicas y tecnologías y demás bienes y valores de la cultura para el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.





HERRAMIENTAS PARA LA VIDA	CARACTERÍSTICAS	APRENDIZAJES/ FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN-LEY 115/94
<p>Dominar el inglés</p>	<p>Pretende la formación de ciudadanos y ciudadanas con mayores opciones de participar en el mundo globalizado.</p> <p>La formación de niños, niñas y jóvenes que dominen el idioma inglés, obliga a desarrollar estrategias, metodologías, entornos de aprendizaje y prácticas que promuevan el desarrollo de nuevas capacidades, habilidades y actitudes.</p>	<p>Fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.</p> <p>Formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social.</p>
<p>Profundizar el aprendizaje de las matemáticas y ciencias</p>	<p>Se orienta al fortalecimiento de la educación matemática y el desarrollo del razonamiento lógico, la toma acertada de decisiones y la comprensión del mundo.</p> <p>El aprendizaje de las Ciencias propicia la comprensión del mundo natural y social como base para su transformación y desarrolla las habilidades para la investigación.</p>	<p>Adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales, adecuados para el desarrollo del saber.</p> <p>Comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.</p> <p>Conocimiento de la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.</p>



HERRAMIENTAS PARA LA VIDA	CARACTERÍSTICAS	APRENDIZAJES/ FINES Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN-LEY 115/94
<p>Derechos humanos, democracia, participación, convivencia, interculturalidad y género</p>	<p>Esta herramienta busca hacer visible el valor y respeto por los derechos humanos, por la participación como forma de convivencia social y como estrategia de reconocimiento de la interculturalidad, la cual hace posible el intercambio de diferentes formas de pensar, sentir y actuar.</p>	<p>Comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.</p> <p>Capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalece el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.</p>
<p>Aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje</p>	<p>Esta herramienta hace parte de una política orientada a elevar la calidad de la educación, con la que se enriquece la formación y los aprendizajes de los y las estudiantes mediante la realización de expediciones escolares, en las cuales se vinculan los diversos escenarios educativos, culturales, científicos y deportivos de la ciudad, convirtiéndola en un espacio de aprendizaje continuo.</p>	<p>Comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural de la localidad, la ciudad y el país, como fundamento de unidad e identidad.</p> <p>Formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación el deporte y la utilización del tiempo libre.</p>
<p>Especialización de la educación media y articulación con la educación superior</p>	<p>Busca fortalecer y mejorar las condiciones de acceso y culminación exitosa de la educación media y ofrece mayores y mejores oportunidades de formación a los y las jóvenes.</p> <p>Brinda a los jóvenes oportunidades para materializar en mayores conocimientos los énfasis ofrecidos por los colegios, permitiendo vincularlos con una carrera técnica, tecnológica o profesional. Esta herramienta los prepara para el mundo laboral, profesional y la vida en sociedad.</p>	<p>Formación en capacidades de la práctica laboral, mediante conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración de este como fundamento del desarrollo individual y social.</p> <p>Promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.</p>



3.8 Evaluación de los aprendizajes en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos

La evaluación de aprendizajes en el Plan Sectorial de Educación “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, es considerada como una herramienta pedagógica que permite mejorar la calidad de la educación. Es así como desde la RCC se concibe como un proceso **integral, dialógico y formativo**.

Integral, en tanto abarca todos los elementos que involucra la evaluación de los aprendizajes, los medios utilizados, los ambientes físicos, sociales, familiares y de desarrollo humano. Dialógico, como ejercicio de reconocimiento del otro, de sus saberes, sus experiencias, sus ritmos, sus prácticas, sus avances. Formativo, como escenario en el que es posible desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente y en el que permanentemente se avanza en el desarrollo del aprendizaje.

El sistema integral, dialógico y formativo reconoce la relación permanente y vivencial entre tres ámbitos fundamentales de la educación: la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la evaluación de las prácticas profesionales de los maestros y la evaluación de la gestión institucional que se realiza en los colegios.

Desde esta perspectiva se quiere promover en los colegios un análisis crítico y comprensivo de los PEI, de las prácticas pedagógicas, de las prácticas evaluativas de los docentes, de los aprendizajes de los estudiantes; en síntesis, de la gestión pedagógica y de la gestión ad-

ministrativa que se realizan en las instituciones educativas y que inciden de manera directa en la calidad de la educación.

La visión integral, dialógica y formativa de la evaluación de los aprendizajes valora y reconoce los procesos de significación humanos como condición indispensable para lograr la formación de los estudiantes en las dimensiones cognitivas, socioafectivas y físicas-creativas. Los resultados de las evaluaciones y su uso pedagógico propician en el contexto escolar relaciones comunicativas y de diálogo, en cuanto articulan los propósitos del maestro como sujeto de la enseñanza, los intereses de los estudiantes como sujeto de aprendizaje y formación, y las expectativas de los padres de familia frente a la propuesta formadora de la escuela y la sociedad⁵².

La responsabilidad social de la escuela, en relación con los procesos de evaluación, implica garantizar que cada niño, niña y joven alcance los objetivos de aprendizajes establecidos para cada ciclo (base común de aprendizajes esenciales). Es por ello que la discusión desde la RCC no se centra en la reprobación sino, por el contrario, en cuáles son las mejores estrategias que permiten que el estudiante supere las dificultades y tenga éxito en su formación integral. Para Thélot, “lo que es esencial es que toda la política educativa, el quehacer de los profesores, el funcionamiento de los colegios, se oriente hacia el éxito de los educandos⁵³. De igual manera, sostiene que “la escuela debe ser justa y equitativa:

52 Secretaría de Educación de Bogotá. *Foro educativo 2008*. Op. cit., p. 31.

53 *Ibíd.* p. 51.

ocuparse de todos los estudiantes, permitirles el acceso, mantenerlos, hacerlos progresar y, por consiguiente, prestar un cuidado especial a aquellos estudiantes que tienen dificultades o que se encuentran en situaciones socioculturales desfavorecidas⁵⁴.

Las transformaciones pedagógicas para la calidad de la educación implican un cambio en la cultura institucional y en la forma en la que los diferentes actores del proceso educativo conciben la evaluación. En el marco de la RCC, un Sistema Institucional de Evaluación (SIE) debe dar cuenta de dichas transformaciones. En este sentido, es preciso resaltar que si un colegio ha rediseñado el horizonte institucional, sus planes de estudio por ciclos, su modelo pedagógico, sus formas de integración, sus estrategias didácticas, sus planes de aula, pero la evaluación sigue siendo un punto final

o el resultado de lo meramente cognitivo, no cumple a cabalidad con los fines establecidos para la educación, ni con el objetivo de la RCC, dado que la evaluación debe ser el resultado de un proceso que garantiza a los niños, niñas y jóvenes, con o sin dificultades, las condiciones necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos para cada ciclo, los cuales contribuyen al éxito académico, al crecimiento personal y profesional.

3.8.1 Sentido de la evaluación del aprendizaje

Los principios de la evaluación en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos son:

- ☀ La evaluación en la RCC se convierte en un camino. No en el punto final sino el comienzo de un proceso de indagación en

54 *Ibíd.*, p. 51.





- AUTOR: Equipo de Calidad
- COLEGIO: Colegios de la Localidad de Kennedy
- CICLO: 4 y 5
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Más de 2.500 estudiantes de ciclos 4 y 5 de los 40 colegios de la Localidad de Kennedy, que desfilaron en una gran muestra artística por la Localidad y que se cerró con actividades que evidenciaron los talentos musicales y deportivos de los jóvenes, teniendo como escenario el Parque Timiza.
- TEMA: Estudiantes Ciclos 4 y 5.

donde los resultados son los elementos con que los estudiantes y maestros reflexionan sobre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza. Es un proceso, un camino que recorre el maestro y el estudiante y que tiene una intensión, un objetivo que plantea estrategias e instrumentos, que se planean, se sistematizan y que sobre sus resultados se validan, se reorientan y se vuelven a aprobar, asumiendo así el carácter de continua y permanente⁵⁵.

⁵⁵ Secretaría de Educación de Bogotá. *Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos Generales. Foro educativo. Serie Orientaciones para la Evaluación, 2009.*

- ☀ Tiene un carácter de herramienta pedagógica, pues a partir de la información arrojada por la evaluación, el maestro puede comprender cómo se están llevando a cabo los procesos de aprendizajes y enseñanza en el área y en el ciclo, cuáles son los enfoques, las estrategias y su pertinencia en el contexto.
- ☀ Por su parte, la evaluación, como proceso, ubica al estudiante en el camino del aprendizaje. Lo hace sujeto activo dándole a conocer sus dificultades y facilidades, asumiendo no sólo el acto evaluativo como el resultado de su proceso de aprendizaje y formación, sino como un espacio de fortalecimiento de su formación integral.
- ☀ La evaluación se asume como espacio de investigación, que despliega la evaluación del aula a la pregunta, a la confrontación y al discernimiento, la interroga sobre su sentido (el qué, el para qué y el cómo) y la confronta desde el saber pedagógico y el saber disciplinar. Debe entonces superar su sentido estricto de jerarquizar a los estudiantes en escalas valorativas (excelente, sobresaliente, aceptable e insuficiente) y comenzar a mirar los diversos procesos de aprendizaje que se conjugan en el espacio escolar. Un espacio tejido desde las interrelaciones de sujetos con el mundo, los cuales no pueden ser valorados únicamente desde cifras comparables.
- ☀ La evaluación debe promover criterios en los que se reconozca que al cambiar las relaciones con el contexto, cambian las re-

presentaciones y los significados que los estudiantes otorgan al conocimiento.

- ☀ Se requiere promover una evaluación que dé importancia a los sentidos y significados que el estudiante da desde su experiencia, sus sentimientos y su contexto a los conocimientos de cada una de las áreas, esto implica desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se integren las diferentes disciplinas.
- ☀ Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en cada ciclo, se hace necesario diseñar formas, estrategias y criterios desde los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo de los niños, niñas y jóvenes en cada ciclo, que contengan, expresen y validen la intención formativa de la institución y las diferentes formas de acceder al conocimiento, haciendo de la evaluación de los aprendizajes un proceso integral.

3.8.2 Algunas modalidades de evaluación

Teniendo en cuenta los principios de la evaluación integral, dialógica y formativa en el marco de la RCC, es importante reconocer formas de evaluación acordes con su finalidad y su función, además de otras características que pueden ser apropiadas y desarrolladas en cada uno de los ciclos en relación con las características de los niños, niñas y jóvenes, con sus intereses y necesidades, pero también con los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en cada ciclo.

Según su finalidad y función

- a) **Función formativa:** la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para mejorar estos. Suele identificarse con la evaluación continua.
- ☀ **La evaluación descriptiva:** es una modalidad cualitativa de observación y valoración. Este proceso permite identificar las características del estudiante en su proceso de aprendizaje, qué dificultades tiene, en qué se desempeña mejor, cómo es su desarrollo social y sus procesos de interacción. Es conceptual y permite al final del período o del ciclo hacer una valoración o elaborar un concepto identificando los desarrollos en el aprendizaje de los estudiantes y sus dificultades sin compararlos con otros o con un criterio de calificación establecido previamente. Esta modalidad de evaluación se orienta más a establecer las diferencias de aprendizaje que a emitir juicios de valor.
- ☀ **La evaluación explicativa:** esta modalidad de evaluación es un proceso continuo que integra la calificación y los resultados obtenidos por los estudiantes con la explicación del por qué se obtienen dichos resultados. En este sentido, la evaluación es un espacio de formación y de diálogo, que



se enlazan las intenciones del maestro con los intereses cognitivos, formativos y las dificultades de los estudiantes. La valoración de esta forma de evaluación se expresa por medio de procesos de desarrollo.

🔗 **La evaluación valoración:** esta modalidad de evaluación se realiza a través de un conjunto estructurado de tareas que permiten observar y analizar el desempeño de los estudiantes en los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, razón por la cual, es necesario planear y diversificar las tareas de evaluación con el fin de poder dar cuenta real de los logros y las dificultades de los jóvenes. Con la valoración obtenida el estudiante realiza una autoevaluación, lo cual otorga participación al estudiante en su proceso de aprendizaje y se establecen conjuntamente las estrategias para la superación de las dificultades.

b) **Función sumativa:** es aquella que establece un conjunto de pruebas sucesivas que pueden ser continuas y acumulativas a lo largo de un período de tiempo y que determinan la aprobación o reprobación de un área o asignatura. Se realiza después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Esta evaluación busca confrontar los resultados de aprendizaje de los estudiantes con los resultados esperados elaborados con anticipación, es utilizada para la promoción de un grado a otro. Establece modelos de calificación basados en el alcance o no de los logros propuestos.

Según el momento de aplicación

- Evaluación diagnóstica:** se llama también evaluación predictiva o inicial y se realiza para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del estudiante, previo al desarrollo de los procesos de aprendizaje, con el objetivo de ubicarlo en su nivel y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.
- Evaluación procesual:** es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje. Tiene por objetivo informar los logros obtenidos, y advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de estrategias educativas que permitan la superación de las dificultades por parte del estudiante. Este tipo de evaluación permite la retroalimentación permanente en el proceso de aprendizaje y ubica al estudiante como partícipe del proceso educativo, permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.
- Evaluación final:** consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un período de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

Según el sujeto evaluador

- Autoevaluación:** es la que realiza el mismo estudiante con la cual reconoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente. Le permite al estudiante verificar su situación de aprendizaje y desde ellos elaborar o proponer actividades para mejorar y superar sus dificultades.
- Heteroevaluación:** es una forma de evaluación centrada en los sujetos que participan en el proceso, profesor y estudiantes de forma individual y establece una valoración de los procesos desarrollados por los estudiantes. Esta es una evaluación esencialmente externa, en tanto que los estudiantes son evaluados por los maestros desde unos criterios establecidos con anterioridad al proceso de aprendizaje.
- Coevaluación:** es una modalidad de evaluación en donde el estudiante evalúa y es evaluado tanto por sus compañeros como por su maestro. Esta forma de evaluación hace que el proceso evaluador colectivo aumente el espectro de observadores frente a las capacidades de cada estudiante. En este sentido la evaluación se constituye en un espacio de aprendizaje porque permite que el estudiante aprenda de los criterios que emitan los demás sobre su proceso, como también estimula la necesidad de conocer qué debe ser aprendido, pues sobre esa base se realiza la evaluación al otro.



● COLEGIO: Colegio Distrital Gustavo Rojas Pinilla.
● CICLO: 3
● DESCRIPCIÓN: Compartiendo la lectura en la biblioteca.



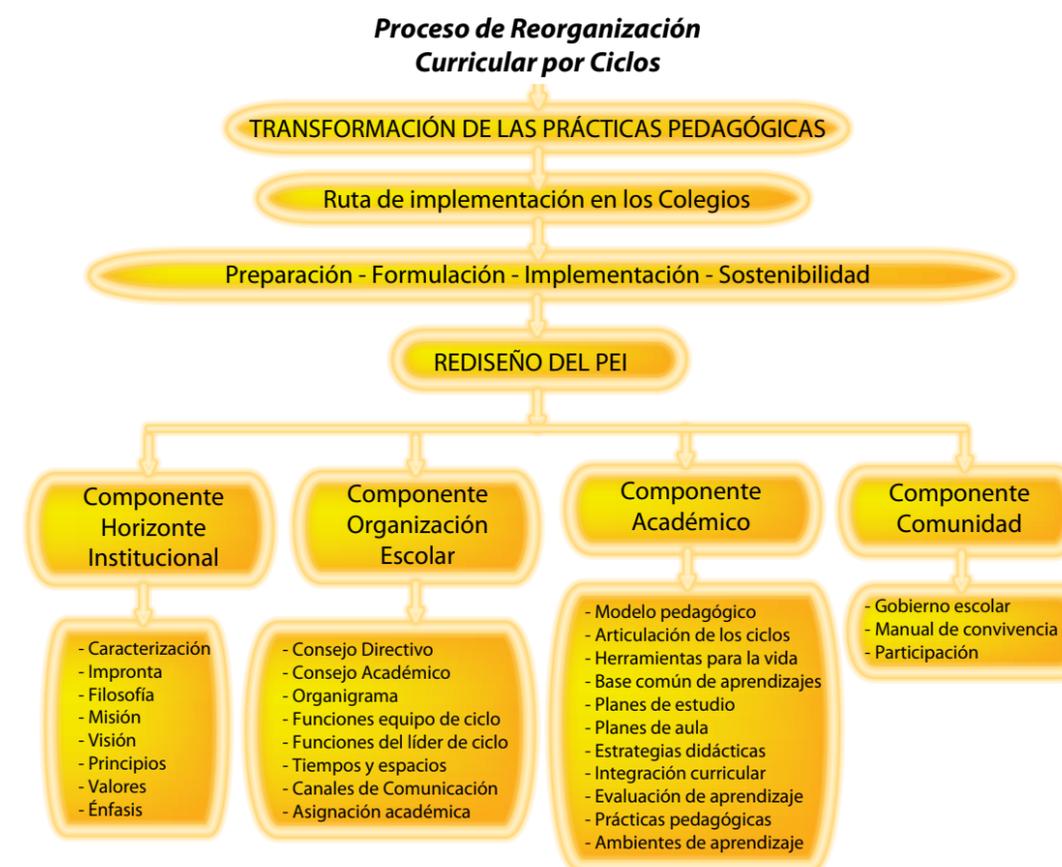
Según su extensión

- Evaluación global:** pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del estudiante en el ciclo. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Este tipo de evaluación favorece los procesos de integración curricular.
- Evaluación parcial:** en este modo de evaluación, se valoran determinados componentes o dimensiones del proceso de aprendizaje del estudiante.

4
capítulo



Hacia una propuesta de rediseño curricular desde el proyecto educativo institucional



Esquema 6
Proceso de Reorganización Curricular por Ciclos⁵⁶

⁵⁶ Este esquema presenta las fases del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos y los elementos que se involucran en el rediseño curricular.



En la Transformación de la Enseñanza para la calidad de la educación incide considerablemente la apropiación, el liderazgo de docentes y directivos docentes quienes con la intención y el convencimiento de generar ambientes de aprendizaje más pertinentes para los estudiantes, logran la implementación y el desarrollo exitoso del proceso⁵⁷.

“Esto es posible con un magisterio que se sabe necesario para el cambio educativo y actúa en consecuencia: reflexivos, creativos, autónomos y en proceso permanente de aprendizaje”⁵⁸.

Desde esta perspectiva, la RCC parte de asumir el concepto de Currículo planteado en el artículo 76 de la Ley General de Educación, que lo considera como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional”.

En este sentido, la RCC es pensada como “una estrategia de rediseño curricular que coloca en el centro del proceso pedagógico a los sujetos (estudiantes-maestros), reconociendo sus formas de enseñanza-aprendizaje, la articulación y las formas de relación con el

conocimiento”⁵⁹, estableciendo una estructura que refleja la interacción de las concepciones pedagógicas y la función del conocimiento en relación con las necesidades de la comunidad, buscando con ello la transformación de las prácticas pedagógicas.

La RCC considera la autonomía escolar, planteada en la Ley General de Educación como un elemento fundamental en el proceso de rediseño curricular, la cual hace referencia a que “las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas (...)”⁶⁰.

Además, el proceso de Reorganización Curricular tiene en cuenta que “con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifique, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles, la estrategia pedagógica (...)”⁶¹, por cuanto transformar el currículo con la participación de la comunidad es rediseñar el PEI acorde con las características, necesidades y demandas no solo de los niños, niñas y jóvenes, sino de la co-

munidad en general, reconociendo el contexto social y cultural, para lograr los objetivos de la educación mencionados en el artículo 5º de la Ley General de Educación.

Desde este marco:

La transformación del currículo desde la mirada de la Reorganización Curricular por Ciclos presenta una opción frente a la sociedad del mundo actual; es más que un problema técnico-didáctico; se trata de asumir una visión del papel de la escuela y de la reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje; proyecta una visión analítica que supera la idea de que solo se puede reproducir un formato establecido que entiende que la escuela como la sociedad tienen el poder de confrontar lo establecido,

de proponer alternativas y recrear la cultura y las formas de organización social.

Así, el currículo debe ser entendido como una construcción social, debe dar cuenta del contexto histórico, debe ofrecer formas de elaboración colectiva que permitan a profesores, estudiantes y comunidad presentar visiones críticas de la educación, de las prácticas pedagógicas, de las formas de organización del conocimiento y de su realidad y contexto que promuevan el ejercicio de la autonomía escolar, no solo a través de la teoría, sino también de la práctica, de alternativas de transformación que dignifiquen a los sujetos y posibiliten el desarrollo de proyectos de vida individuales y colectivos⁶².

62 Secretaría de Educación de Bogotá. La estructura de los ciclos. Op. cit., p. 13.



57 Secretaría de Educación de Bogotá. Aportes Equipo de Calidad de Kennedy.

58 Rodríguez, Abel. Carta a los maestros y maestras de Bogotá. Revista *Magisterio* abril-mayo de 2009.

59 Secretaría de Educación de Bogotá. Op. cit., p. 11.

60 Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación (115/94). Artículo 77.

61 *Ibid.* Artículo 73.



- AUTOR: EQUIPO DE CALIDAD
- COLEGIO: Saludcoop
- CICLO: Todos
- LOCALIDAD: Usaquén
- EQUIPO DE CALIDAD: Zona 1
- DESCRIPCIÓN: Pancarta presentada en el foro zonal.
- TEMA: Reorganización Curricular por Ciclos, Herramienta para la Vida "dominar el inglés".

4.1. Características que asisten a un currículo en el marco del Rediseño Curricular por Ciclos

● **Cultural e intercultural:** se refiere a las dinámicas locales, nacionales y mundiales influidas por la presencia de diferentes factores políticos, económicos, religiosos, sociales y técnicos mediados por los medios masivos de comunicación, para comprender y responder a las exigencias de las significaciones culturales emergentes que reconocen la diversidad de sujetos y grupos que constituyen la comunidad educativa.

● **Estructural y epistemológica:** permite la relación de las áreas, la convergencia de ideas y la apropiación de nuevos saberes. Así mismo, permite definir criterios para racionalizar los conocimientos del plan de estudio inscrito en el currículo.

● **Pedagógica y didáctica:** favorece e imprime un carácter investigativo al trabajo didáctico que lo convierte en actos colectivos, creativos y visiones personales de los docentes.

● **Construcción personal-colectiva:** indaga sobre los encerramientos culturales, con lo que permite la construcción de significaciones más genéricas desde sentidos particulares. Se rompe la resistencia tanto al cambio como a socializar lo que se hace, hecho que crea disposición para trabajar en equipo y en proyectos compartidos. Se propicia la construcción de formas de pensamiento analítico integrado y complejo que aproximan a los actores a una comprensión para resolver problemas de la vida intelectual y práctica. Se potencializan las diversidades de formación e intereses de los docentes.

● **Pertinencia:** entendida como la posibilidad de construir el currículo atendiendo a las particularidades del contexto social, cultural e institucional y a las características y necesidades de los niños, niñas y jóvenes⁶³.

⁶³ Documento de trabajo Reflexiones curriculares en el marco de la Reorganización de la Enseñanza por los Ciclos. Equipo de Calidad de San Cristóbal - Grupo Infancia - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

4.2. Principios orientadores del rediseño curricular por ciclos⁶⁴

● **La integración.** Al avanzar más allá del esquema asignaturista se buscan diferentes lógicas de acción y procedimiento donde se debe abordar la relación de las problemáticas locales con los conocimientos disciplinares. Esto exige una reflexión permanente sobre el currículo y desencadena una forma de trabajo en la que se aprovechan diferentes experiencias de la vida cotidiana del aula, las preguntas de los estudiantes y los diferentes debates conceptuales que le apuntan al desarrollo de los temas transversales. Se consolida la integración del conocimiento de la vida (social y cotidiana) con el conocimiento científico con el fin de dar respuesta a las problemáticas de los contextos.

● **La recurrencia.** Implica que los estudiantes –desde diferentes perspectivas y momentos– pongan en práctica aquellas capacidades y dominios de los temas transversales que quieren asimilar, contraponiendo la idea de que los aprendizajes pueden ser alcanzados con actividades aisladas y esporádicas. De esta manera, una problemática puede ser abordada desde las diferentes áreas del conocimiento escolar y apoyar la articulación y coherencia del ciclo, lo que permite la emergencia de conocimientos integradores que dan respuesta a las problemáticas sociales complejas a las que se enfrentan nuestros estudiantes.

⁶⁴ Magendzo, A. *Transversalidad y currículo*. Editorial Magisterio. Bogotá, 2003. P. 64.

● **La gradualidad.** Los conocimientos propuestos mediante temas transversales requieren de cierto tipo de orden que permita que las reiteradas y diferentes situaciones de aprendizaje vayan creciendo en complejidad. Este principio se orienta a la dimensión evaluativa para permitir identificar en cada ciclo los desarrollos de los estudiantes en un proceso de valoración permanente acorde con su edad, sus saberes previos e intereses. Así, se consolida la idea del conocimiento como herramienta que permite a los estudiantes actuar sobre el mundo y que requiere interdependencia para su enseñanza y aprendizaje.

● **La coherencia.** Convergencia de las intenciones de los miembros de la comunidad educativa a partir de fines comunes, para dar sentido a la acción pedagógica economizando esfuerzos al especificar y establecer formas de organización y secuencialidad en los espacios académicos. Las dinámicas, verticales de gradualidad y horizontales de articulación, ofrecen un efecto de ‘amarre’ de intencionalidad en la reorganización intra- e interciclo, a fin de lograr con ello en el acto educativo establecer el equilibrio entre la perspectiva individual y la colectiva.

● **La problematización.** Permite a la comunidad educativa incorporar aprendizajes, metodologías de análisis, discusión y argumentación en el intento de fundamentar posturas personales. La discusión se convierte en la metodología propia de la problematización en la que la voz de los sujetos es vital. Este principio da un insu-



mo clave para el enriquecimiento de los ambientes de aprendizaje: la interacción sobre la lectura que se hace del mundo, desde diferentes visiones y con una postura crítica sobre los conocimientos escolares que promueven el desarrollo de los niños y jóvenes.

La apropiación. Se refiere al hecho final que exige hacer explícitos los procesos de pensamiento que han estado incorporados en las distintas actividades, al detenerse y explicar discursivamente las habilidades que se han puesto en juego, los conceptos de los que se han apropiado y los valores con los que identifican sus aprendizajes; con ello hacen conciencia de sus actuaciones y encuentran el sendero para rectificar lo que se crea necesario y se posibilita la proyección hacia situaciones nuevas. El desarrollo de una

apropiación adecuada implica el manejo de concepciones que se muestran con un sentido lógico y de significado para la labor docente que se adelanta, donde el aprendizaje escolar es un proceso transformador que reconoce el desarrollo humano, esencial en la formación tanto del estudiante como del maestro.

La investigación. Permite a la comunidad educativa indagar, comprender y transformar problemáticas del entorno institucional y del conocimiento propio de las disciplinas. Es producto de procesos colaborativos y colectivos propuestos que articulan y recrean con los otros principios. El docente asume el papel de diseñador de ambientes, fruto de haber concebido un sentido de su labor y en complementariedad con el equipo docente.

En este rediseño curricular por ciclos se promueve la interdisciplinariedad y la transversalidad como estrategia que permite estudiar diferentes problemáticas desde las áreas de conocimiento hacia la vida cotidiana; además, se incrementa el poder de participación y de decisión del colectivo –especialmente en la selección de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, así como la participación en la discusión de las formas y ritmos de trabajo en las aulas, en la selección de los recursos didácticos, formas de evaluación, actividades de nivelación extraescolares, etc. Por lo tanto, el Rediseño Curricular por Ciclos es una forma de organización que necesita para su desarrollo un currículo orientado desde el concepto de pertinencia⁶⁵.

Entonces, en las aulas de clase y en la práctica pedagógica este rediseño curricular debe promover el desarrollo de la condición humana a partir del reconocimiento y el respeto de los sujetos que participan en el acto educativo, teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, las necesidades, los intereses, los ritmos de aprendizaje, además de que sea “un proceso de construcción colectiva, complejo dinámico y en permanente investigación, para que genere la articulación entre los desarrollos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos, sociales y las demandas de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con el conocimiento y el desarrollo de las ‘HV’⁶⁶ y las disciplinas.

4.3 Rediseño del PEI

El PEI⁶⁷ es un proceso que se construye entre los distintos actores y entre estos con el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren de una identificación colectiva articulada con la política educativa local y nacional.

Es un proceso en tanto requiere decisiones que no se dan en forma acabada, no son pasos lineales o suma de pasos rígidos para llegar a un producto. Se toma en consideración que la institución tiene su propia dinámica a la cual se ajustan la realidad y el entorno. Hablar de un proceso es reconocer que hay un margen de incertidumbre y de modificaciones en la cotidianidad de la vida institucional.

Los actores son personas que desempeñan determinados roles. El PEI es ante todo un proyecto social, por lo que es el espacio donde se desarrolla la acción está marcado por las relaciones, intereses y participación de los grupos o actores incorporados.

Es participativo en tanto todos los actores opinan, deciden, ejecutan y evalúan el PEI. Desde este punto de vista se consideran en forma articulada los componentes: horizonte institucional, organización escolar, académico y comunidad.

65 Secretaría de Educación de Bogotá. Equipo de Calidad de San Cristóbal.

66 Secretaría de Educación de Bogotá. Foro educativo 2008.

67 Geiler, R. Aportes para construir el Proyecto Educativo Institucional. Acceso 30 de enero de 2011 en <http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/materiales-escolares/proyecto-educativo-institucion.php>





Para el rediseño y puesta en marcha del PEI desde la perspectiva de RCC, el rol de los directivos docentes –si bien es clave porque se ocupa de liderazgo– no se centra exclusivamente en este grupo de personas, sino que implica toma de decisiones colectivas, y por ende la responsabilidad de movilizar el colegio hacia logro de objetivos comunes.

En el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos, el rediseño del PEI comprende cuatro componentes:

4.3.1 Horizonte institucional

Es la carta de navegación de una institución educativa; proyecta el futuro ambicionado a largo plazo. Su desarrollo en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos incluye la caracterización, la impronta, la filosofía, la misión, la visión, los principios, los valores, el énfasis y el perfil del egresado⁶⁸.

4.3.2 Organización escolar

Es un proceso que está continuamente ejecutándose y que demanda, por su propia naturaleza, actuaciones diversas conducentes a un fin concreto y previsto con anterioridad (Horizonte Institucional). Encaminar la organización escolar hacia un objetivo implica preparar para ello los medios o recursos convenientes de carácter personal o material, dando el cauce adecuado para que cumplan con eficacia su cometido⁶⁹. Este componen-

68 Corporación Calidad. Galardón a la excelencia. Bogotá, 2007.

69 Organización escolar. Acceso 11 de noviembre de

te del PEI vincula: consejo directivo, consejo académico, organigrama, funciones del ciclo, funciones del líder de ciclos, tiempos, espacios, asignación académica.

4.3.3 Componente académico

Este componente incluye todos los procesos orientados por la institución educativa al desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes en el marco de la RCC. Igualmente, comprende el modelo pedagógico, los planes de estudio, la articulación de los ciclos, la integración curricular, la base común de aprendizajes esenciales, las HV, los planes de aula, las estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes.

4.3.4 Componente comunidad

Incluye al conjunto de personas que influyen y son afectadas por un entorno educativo. Este componente busca generar acciones que conlleven al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro del bienestar de los estudiantes. En el proceso de RCC este componente vincula al gobierno escolar, el manual de convivencia y el tema de participación.

4.4 Formas de concretar un currículo interdisciplinario y transversal

La transformación pedagógica que se pretende generar desde la RCC requiere generar cambios en las concepciones y en las prácticas de los maestros; esto significa pasar del diseño

2010 en <http://pdf.rincondelv.com/organizacion-escolar.html>.

tradicional de los currículos en los que los programas y planes de estudio suelen ser lineales, secuenciales y con contenidos separados y desconectados a currículos integrados en los que se posibilita a docentes y estudiantes abordar problemas en los que las fronteras disciplinares no son un obstáculo⁷⁰. Es así como Torres afirma que “Un currículo puede organizarse no solo centrado en asignaturas, como es costumbre, sino que puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, ideas”⁷¹, en una clara alusión a la función integradora del currículo que propone la interdisciplinariedad, generando sentido y significado para los docentes y estudiantes. La propuesta curricular que se propone desde la RCC responde a los fines de la educación consagrados en la Ley 115 y se materializa con las HV.

Desde el momento de nacer, los seres humanos acceden al conocimiento de forma integral; esta dinámica se va perdiendo durante la vida escolar, debido a que tradicionalmente las disciplinas han construido mundos aparte, delimitando sus fronteras desde el lenguaje, desde la misma noción del sujeto y de la interacción de este con el entorno. Todos estos aspectos conllevan a pensar que el ensimismamiento en el que se han sumergido las disciplinas, lejos de acercar el educando a la lógica de un pensamiento sistémico, dispersa los saberes y presenta una visión fragmentada del mundo. El

70 Bean, J. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press, 1997.

71 Torres, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ediciones Morata. Madrid, 1994, p. 29.



- AUTOR: Equipo de calidad
- COLEGIO: Manuelita Sáenz
- CICLO: 3, 4 y 5
- LOCALIDAD: Localidad San Cristóbal
- EQUIPO DE CALIDAD: Zona 4 – San Cristóbal
- DESCRIPCIÓN: Participación estudiantes de Bandas y orquestas en los Encuentros Locales de Experiencias Pedagógicas en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos y Herramientas para la Vida.
- TEMA: Participación Encuentros Locales de Experiencias Pedagógicas en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos y Herramientas para la Vida.



reto desde este proceso está en reconfigurar el papel de las disciplinas. En este sentido Morin⁷² plantea que el fin no es sólo la idea de interdisciplinariedad; debemos profundizar en el sentido de las disciplinas: esto implica tener en cuenta lo contextual, comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio nacen estas, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Aguerrendo⁷³, haciendo referencia a este tema, plantea

72 Morin, E. *Centre International des Recherches et Etudes Transdisciplinaires*. Boletín No. 2.

73 Aguerrendo, I. *Conferencia Foro Educativo Distrital*. 2008.



que lo que existe son problemas por resolver, no recortes de la realidad para describir.

La historia del esfuerzo humano para unir e integrar situaciones y aspectos que su propia práctica científica y social separan ha forzado a la escuela a diseñar nuevas dinámicas con las que se pretende que el educando comprenda el mundo. En este sentido, surge la **interdisciplinariedad**, la cual apunta a la idea de trabajar proyectos o problemas en donde exista una relación de hechos y para su solución se requiere cooperación, interacción, intercomunicación, enriquecimiento de dos o más disciplinas⁷⁴. Para Morin⁷⁵ la interdisciplinariedad nace por la dificultad creciente para explicar los problemas que se nos presentan actualmente, por la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales con contradicciones internas e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos.

La **interdisciplinariedad** crea nuevas formas de conocimiento al establecer a través de un objeto de estudio común el diálogo de saberes disciplinares, creando miradas complejas de la realidad estudiada, fortalece la disciplina y constituye en el sujeto elementos de cognición más complejos. Implica como requisito la preexistencia y existencia misma de disciplinas epistemológica y metodológicamente consolidadas cuyos aportes teóricos y metodológicos

74 Huberman, S. *Transversalidad e interdisciplinariedad: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Ediciones Morata. Madrid, 2007.

75 Morin, E. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. Boletín No. 2

a la resolución de problemáticas concretas de la realidad constituyen la razón de ser de la interdisciplinariedad⁷⁶.

El desarrollo interdisciplinar se caracteriza por lo siguiente:

- ✿ Poseer un gran poder estructurador.
- ✿ Trascender los límites estrictos de una disciplina.
- ✿ Perseguir un conocimiento globalizado.

La **transdisciplinariedad**⁷⁷ es el nivel superior de interdisciplinariedad donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas; por ejemplo, marcos teóricos como la teoría general de sistemas, el estructuralismo, la fenomenología, el marxismo.

La posibilidad y necesidad de la unidad de la ciencia es también vislumbrada por Edgar Morin; sin embargo, reconoce que tal unidad “Es evidentemente imposible e incomprensible dentro del marco actual en el cual miradas de datos se acumulan en los alvéolos disciplinares cada vez más estrechos y taponados”.

La unificación de la ciencia tiene sentido solo si es capaz de aprehender, al mismo tiempo,

76 Ramírez, N. “El problema de los marcos teóricos en la investigación para la enseñanza de las ciencias sociales”. *Diálogo de Saberes, Investigación en Derecho y Ciencias Sociales*. No. 22. Enero-junio de 2005. Universidad Libre de Colombia.

77 Secretaría de Educación de Bogotá. Equipo de Calidad de Usaquén-Teusaquillo-Barrios Unidos- Chapinero. *Orientaciones para el rediseño curricular... una apuesta en la educación de calidad*. 2009.

po, la unidad y la diversidad, la continuidad y las rupturas. Hay que diferenciar entre la interdisciplinariedad vacía –aquella que aplica de una forma mecánica una suave integración de informaciones provenientes de campos disciplinares diferentes, pero que no conlleva peligros de tocar u obligar a repensar cuestiones sociales conflictivas– y la interdisciplinariedad crítica, que obligaría a una deliberación colectiva de problemas públicos y a la presencia de las memorias reprimidas y silenciadas en el análisis de las experiencias de carácter sociohistórico. Esta perspectiva crítica conlleva a repensar, redescubrir, reconceptualizar recuperando las voces de quienes quedaron en el camino.

Otro elemento asociado con el proceso de RCC es el de **transversalidad**, definido como un

instrumento globalizante de carácter interdisciplinario que recorre la totalidad de los ciclos y las disciplinas con el fin de crear condiciones favorables que permiten articular gradualmente los aspectos cognitivos, socioafectivos y psicocreativos establecidos para cada ciclo.

La **transversalidad** se instala en las políticas públicas de educación y en el currículo como resultado de un proceso de convergencia social⁷⁸. Vincula estrecha y horizontalmente sin ánimo de dominación, sino de diálogo y comunicación, el conocimiento universal y el particular, el conocimiento sistematizado por las disciplinas académicas con el conocimiento de la vida cotidiana, el conocimiento objetivo con el subjetivo; visualiza la totalidad de la cultura

78 Magendzo. Op. cit., p. 65.





- AUTOR: Equipo de Calidad
- COLEGIO: 40 colegios de la Localidad de Kennedy
- CICLO
- LOCALIDAD: Kennedy
- EQUIPO DE CALIDAD: Kennedy
- DESCRIPCIÓN: Directivos Docentes rectores en reunión desarrollada en la Cámara de Comercio de Kennedy y fortaleciendo la Alianza con el sector productivo.
- TEMA: Reunión de Rectores – Mesa de Empresarios por la Educación.

que existe en la sociedad; erradica del currículo todo atisbo de discriminación⁷⁹.

4.5 Estrategias de integración curricular

Para la SED las estrategias de integración curricular organizadas por ciclos parten del concepto de transversalidad e interdisciplinariedad, que propenden a la gradualización de la complejidad y a la integración del conocimiento. Estas promueven:

⁷⁹ Ibid p, 44.

- ☀ La articulación del conocimiento de la vida (social y cotidiana) con el conocimiento científico, con el fin de dar respuesta a las problemáticas de los contextos.
- ☀ El fortalecimiento de la disciplina en la medida que incorpore conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes de otras disciplinas al asumir propósitos comunes.
- ☀ La construcción de la base común de aprendizajes esenciales.
- ☀ La interdisciplinariedad en la escuela como una condición para concretar en la práctica los vínculos de conocimiento, actuación y principios de convivencia.
- ☀ La confrontación de los saberes disciplinares para formar configuraciones o significaciones que respondan a los interrogantes cognitivos, socioafectivos y físico-creativos por ciclo.
- ☀ El dar sentido a lo que se enseña y se aprende.

De otra parte, en todos los países se habla del interés por lograr una integración de campos de conocimiento y de experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no solo dimensiones centradas en contenidos culturales, sino también en el dominio de los procesos necesarios para alcanzar conocimientos concretos y al mismo tiempo en comprender cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento con las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea. Ayuda más que las miradas exclusivamente disciplinares a develar y constatar con mayor facilidad dimensiones éticas, políticas y socioculturales aquellos procesos en los que se aborda el desarrollo del aprendizaje desde diferentes esferas del conocimiento; en este sentido es importante resaltar que en el universo cualquier

dimensión es interdependiente y ninguno de los aspectos puede ser comprendido al margen de los demás⁸⁰.

En este sentido, se reconocen como formas de integración curricular⁸¹:

4.5.1 Tópico generador

Para Vasco, "El tópico generador hace referencia a las ideas y preguntas centrales que relacionan los temas con la vida diaria de los estudiantes y que despiertan un gran interés"⁸²; es una estrategia interdisciplinaria en la que se parte de la formulación conjunta de un problema teórico fuerte, que puede ser común a varias disciplinas y que debe ser solucionado con la participación de todas ellas, o común a diversos campos de conocimientos con saberes y procedimientos que se articulen entre sí, apoyándose y cuestionándose unos a otros buscando soluciones conjuntas. De acuerdo con Negret, "El problema teórico fuerte ha de entenderse como aquel que plantea un desequilibrio cognitivo, bien sea por insuficiencia de modelos para entender o explicar la situación planteada, o porque los modelos mentales que se activan entran en incongruencia o contradicción ante tal situación"⁸³.

⁸⁰ Secretaría de Educación de Bogotá. Equipo de Calidad Usaqué-Teusaquillo-Barrios Unidos-Chapinero.

⁸¹ Secretaría de Educación de Bogotá. Equipo de Calidad San Cristóbal. *Algunas formas de integración curricular.*

⁸² Vasco, Carlos et ál. "El concepto de tópico generador". *El saber tiene sentido. una propuesta de integración curricular.* CINEP. Enero del 2000.

⁸³ Negret, J. *Proyectos y relatos. Herramientas para el diseño de proyectos pedagógicos.* Bogotá. H & G. 2007, p. 29.

Para el desarrollo de esta estrategia en el marco de la RCC, los temas se convierten en problemas, de tal manera que generan el dinamismo de la incertidumbre y el deseo de búsqueda y la necesidad de aprender del estudiante. Para ello se sitúan tres características o condiciones esenciales de los tópicos generadores:

- ☀ Conllevan a un auténtico desequilibrio: esto implica que el desarrollo del problema tenga elementos de complejidad para entenderlo o explicarlo.
- ☀ Poder movilizador: se busca que esté sensiblemente adherido a la vida de los estudiantes, que cause incertidumbre, que sea interesante y motive al estudiante a aprender.
- ☀ Poder relacional: se refiere a la necesidad de acudir a diversas fuentes que contengan elementos interdisciplinares y exista la obligatoriedad de profundizar, recoger e interpretar diferentes autores, textos o realidades.

4.5.2 Integración por relato⁸⁴

Otra forma de integración curricular es la que se hace alrededor de un relato que implica la selección o construcción de una narración que logre articular los temas, los interrogantes, los problemas que plantean las distintas disciplinas, para facilitar su contextualización.

El relato ha estado presente en toda la historia; ha sido el vehículo sobre el cual el hombre ha narrado su propia trayectoria y la de la humanidad; ha buscado la explicación de sus

⁸⁴ Ibid, p.30.



orígenes, de muchos fenómenos naturales; ha contado sus sueños, sus vivencias, sus conflictos, sus creencias, su forma de ver y relacionarse con el mundo; por ello adquiere especial significado como forma de integración curricular, porque un texto es “El lugar donde el sentido se produce”⁸⁵, es una unidad que se presenta como una estructura organizada que facilita la comprensión y la construcción de significado. “Donde no hay texto, no hay tampoco objeto de investigación y de pensamiento”⁸⁶; por lo tanto, el texto contribuye a la organización del pensamiento del lector y del productor, estableciendo intercambios de significados, intercambios sociales de sentido; se convierte así en una herramienta potente para desarrollar el pensamiento del maestro y del estudiante.

En este sentido, la estructura textual aporta para la organización y construcción de una unidad integradora; el lector-interlocutor entra en diálogo con el texto y se inicia el proceso de deconstrucción: la identificación del tema, de personajes ubicados en determinados lugares, los acontecimientos, el conflicto, los tiempos en que se desarrollan las acciones, el desenlace, permite establecer relaciones entre estos elementos para su comprensión e interpretación.

Este proceso facilita la articulación de temas y de preguntas, desde las diferentes disciplinas, lo cual requiere discusión y concertación por parte del equipo de docentes del ciclo para definir las temáticas, la organi-

zación de actividades y el desarrollo mismo de la unidad integradora.

4.5.3 Integración por ejes temáticos⁸⁷

Para Vasco, la integración curricular a partir de temas se concreta, en su forma más simple, alrededor de acuerdos entre los docentes de las distintas áreas, de uno o varios ciclos o de toda la institución educativa, quienes propo-

nen, dialogan y seleccionan un tema común que debe ser abordado simultáneamente y desde el saber específico de cada una de las áreas en busca de brindar a los niños, niñas y jóvenes espacios de aprendizaje que les hagan ameno su proceso de formación y estadía en la escuela, y que les permitan evidenciar cómo el conocimiento sí tiene aplicabilidad práctica y es coherente con la vida diaria y con el entorno en el que se desenvuelve el estudiante.

Una forma más avanzada de este tipo de integración curricular lleva a incorporar en el proceso de propuesta, diálogo y selección del

tema a los estudiantes, que, de acuerdo con sus gustos y motivaciones, pueden presentar los temas que les interesan y alrededor de los cuales se puede desarrollar la integración. En este tipo de integración, cada uno de los docentes se articula y desarrolla sus contenidos alrededor del tema acordado. Los contenidos propuestos se pueden abordar a partir de diferentes actividades y estrategias didácticas en forma individual en el aula de clase o en actividades conjuntas y masivas donde se reúnen, alrededor de un evento, todos los ciclos; por ejemplo, un circuito de observación, una feria de la ciencia, una velada cultural o un festival recreodeportivo.

⁸⁷ Aguilar, Luz et ál. “Acerca del rediseño curricular por ciclos”. *Itinerario educativo*. Universidad San Buenaventura. Bogotá. No. 55 (enero-junio de 2010), p. 211.



⁸⁵ Secretaría de Educación de Bogotá. Equipo de Calidad San Cristóbal. *Algunas formas de integración curricular*.

⁸⁶ *Ibíd.*



Un seguimiento y análisis de los programas y planes de estudio y de las mismas prácticas y discursos escolares han girado en torno a 'temas'. Los intentos han sido la forma más utilizada; de hecho, les ha facilitado el trabajo a muchos maestros que se ocupan de más de una asignatura, porque él toma las decisiones acerca de los temas que se integran o correlacionan desde las distintas disciplinas, pero también ha permitido el diálogo y la concertación en los diferentes ciclos. Se podría afirmar que es la forma más generalizada como se ha entendido la integración de las disciplinas, pero frente a las otras formas aquí explicitadas tienen muchas limitantes⁸⁸.

Sin embargo, esta situación ha hecho en casos en que se ha definido un tema que cada docente lo desarrolle en su clase desde su disciplina, sin buscar las conexiones y contextualizaciones con las otras disciplinas, con las necesidades y estados de desarrollo de los estudiantes, con el contexto social y cultural⁸⁹.

4.5.4 Integración por proyecto⁹⁰

Aunque ya el Decreto 1860 de 1994 ha definido los proyectos⁹¹, la concepción de pedagogía de proyectos, si bien tiene inicialmente una aproximación al definirlos como planes sistemáticos para alcanzar algunos fines y

88 SED. Equipo de Calidad San Cristóbal. *Algunas formas de integración curricular para la reorganización escolar por ciclos.*

89 *Ibid.*

90 SED. Equipo de Calidad de Usme. *Estrategias de integración curricular.*

91 MEN. Decreto 1860. Artículo 36. 3 agosto de 1994.

objetivos específicos, es necesario rebasar la naturaleza puramente instrumental del término y se vincula con la pedagogía activa, la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la incorporación de roles, la formación para la autonomía, la interacción docente-estudiante en pro de la generación de conocimiento y todos aquellos caminos que nos permiten entender y resolver los problemas inherentes a la diversidad social, cultural y psicológica que debe afrontar la educación.

Dewey⁹² afirma que los maestros realizan una tarea extremadamente difícil, que es "Reincorporar a los temas de estudio en la experiencia". Los temas de estudio, al igual que todos los conocimientos humanos, son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su experiencia le plantea; pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos, han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración.

La pedagogía de proyectos se plantea como un proceso de aprendizaje y enseñanza cuyas características más sobresalientes son:

- ☀ Estímulo y desarrollo del trabajo grupal, colectivo y cooperativo.
- ☀ Interacción y comunión pedagógicas entre docente y estudiante.
- ☀ Autonomía e independencia del estudiante durante el proceso de construcción de conocimientos.
- ☀ Desarrollo de una capacidad creadora e

92 Dewey, J. *The child and the curriculum. Middle Works of John Dewey.* Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, vol. 2, p. 285.

investigativa que busca en la indagación, el descubrimiento y la experimentación el camino para la aprehensión del saber.

- ☀ Planificación y ejecución colectiva de las acciones y los proyectos curriculares.
- ☀ Enseñanza estratégica como fórmula para identificar la naturaleza de lo que se desarrolla, las capacidades, habilidades y actitudes de los estudiantes, los por medios a utilizar y los criterios de evaluación.
- ☀ Flexibilidad curricular para adecuarse a las exigencias, necesidades, intereses

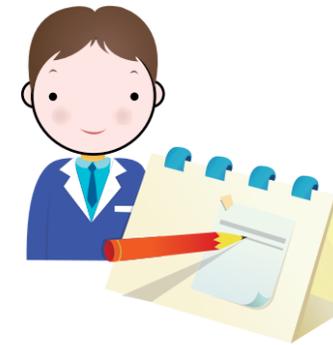
y problemas de los estudiantes y de su contexto.

- ☀ Vínculo estrecho con la realidad externa como camino para articular la teoría con la práctica y la realidad académica con la social.

En el marco de la RCC, los proyectos constituyen una opción de articulación tanto en la perspectiva horizontal de las áreas como en la vertical, al asegurar articulación entre ciclos a través de ejes.



5
 capítulo



Desarrollo del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos en los colegios oficiales de Bogotá

La Secretaría de Educación del Distrito Capital, desde la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y la Dirección de Educación de Preescolar y Básica, ha propuesto a través de los equipos de calidad una ruta metodológica que permite abordar desde la autonomía institucional, enmarcada en el desarrollo de la política educativa actual, el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos. Esta ruta consta de cuatro fases: **preparación, formulación, implementación y sostenibilidad.**

5.1. Ruta para el desarrollo del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos en los colegios

El rediseño curricular para la transformación pedagógica implica un ejercicio de investigación en la institución educativa en el que se promueva una metodología participativa y de discusión que permita establecer relaciones entre cada una de las fases de la Reorganización Curricular por Ciclos con el PEI.

Es preciso resaltar que aunque se establezcan fases, el carácter dinámico y discontinuo que presentan los procesos educativos hace que el proceso de RCC diste de ser lineal.

5.1.1 Fase I: preparación

Es el conjunto de acciones preliminares de tipo organizacional, de socialización y de presentación del proyecto de RCC a la comunidad, las cuales se realizan en forma previa al inicio del proceso y que disponen al colegio en la generación de condiciones que facilitan su desarrollo.

En la socialización se ponen de manifiesto los propósitos, los principales elementos del proyecto, las expectativas, los compromisos adquiridos, así como los resultados que se espera obtener; necesariamente es un proceso en el que se comparte y aclara la información relacionada con el proceso de RCC. Esta fase consta de los siguientes pasos:

- ☀ Socialización de la propuesta de RCC a la comunidad educativa.
- ☀ Conformación de equipos de docentes por ciclos.
- ☀ Compromiso institucional: aval del consejo académico para desarrollar el proceso de RCC.
- ☀ Generación de tiempos y espacios para desarrollar el proceso de RCC.



- ☀ Plan de acción para desarrollar el proceso de RCC.

5.1.2 Fase II: formulación

Consiste en la enunciación del marco conceptual y en diseño del proceso de RCC en el colegio. Esta fase consolida la planeación del proceso en los cuatro componentes del PEI; la propuesta que diseña cada colegio debe considerar los contextos específicos en los que se desarrolla el proceso educativo. Esta fase tiene los siguientes pasos:

- ☀ Caracterización de la institución educativa en el marco de la RCC.
- ☀ Caracterización de las necesidades, intereses y demandas de los niños, niñas y jóvenes.
- ☀ Ajuste de la filosofía, misión, visión, principios, valores, énfasis del colegio en el marco de la RCC.
- ☀ Elaboración de la impronta de cada ciclo.
- ☀ Determinación del enfoque y el modelo pedagógico en el marco de la RCC.
- ☀ Articulación de los ciclos con los proyectos institucionales, las Herramientas para la Vida y la base común de aprendizajes esenciales.
- ☀ Estrategia de integración curricular por ciclos.
- ☀ Diseño del plan de estudios y malla curricular acordes con las necesidades del cada ciclo.
- ☀ Diseño de métodos de enseñanza y de estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje por ciclo.
- ☀ Diseño de planes de aula.

- ☀ Diseño del Sistema Institucional de Evaluación de los aprendizajes en el marco de la RCC.
- ☀ Planeación de tiempos, espacios y recursos que contribuyan al desarrollo del proyecto de RCC.

5.1.3 Fase III: implementación

Hace referencia a la puesta en marcha, al funcionamiento y materialización del proceso planeado desde la fase de formulación. Su desarrollo constituye la consolidación del proceso de RCC y debe dar cuenta de las transformaciones pedagógicas que incluye la propuesta educativa del Plan Sectorial 2008-2012 "Educación de Calidad para una Bogotá Positiva". En esta fase se hacen evidentes las transformaciones pedagógicas que ocurren en la escuela; su desarrollo implica:

- ☀ Dar a conocer el proceso de Reorganización Curricular por Ciclos a la comunidad educativa.
- ☀ Puesta en marcha de la organización de tiempos, espacios y recursos que contribuyen al desarrollo del proyecto de RCC.
- ☀ Articulación de los ciclos al desarrollo de los proyectos institucionales, las Herramientas para la Vida y la BCAE.
- ☀ Desarrollo de estrategias de integración curricular por ciclo.
- ☀ Desarrollo de planes de estudios acordes con las necesidades de cada ciclo.
- ☀ Puesta en marcha de métodos de enseñanza y de estrategias didácticas para el desarrollo del aprendizaje por ciclos.
- ☀ Transformación curricular en las sesiones de aprendizaje.

- ☀ Evidencias de la aplicación del Sistema Institucional de Evaluación que contribuyan al desarrollo de los aprendizajes y a la transformación de las prácticas pedagógicas en el marco de la RCC.

5.1.4 Fase IV: seguimiento y sostenibilidad

El seguimiento es un proceso que se desarrolla en forma simultánea a las anteriores fases; consiste en la verificación de lo planeado y ejecutado, en tiempo y modo. La sostenibilidad es la capacidad del proyecto de trascender en el tiempo, lo que implica un proceso de evaluación permanente; para ello es necesario diseñar

y ejecutar planes de seguimiento y de mejoramiento que contribuyan a que el proyecto perdure. Esta fase está compuesta de los siguientes pasos:

- ☀ Estrategias para el impacto en la retención.
- ☀ Ajustes a la propuesta de RCC.
- ☀ Sistematización permanente del proceso de la RCC.
- ☀ Actualización y formación permanente de docentes, que enriquece el proceso de la RCC.
- ☀ Desarrollo de la propuesta de sostenibilidad.
- ☀ Planes de seguimiento y mejoramiento al desarrollo del proceso de RCC.



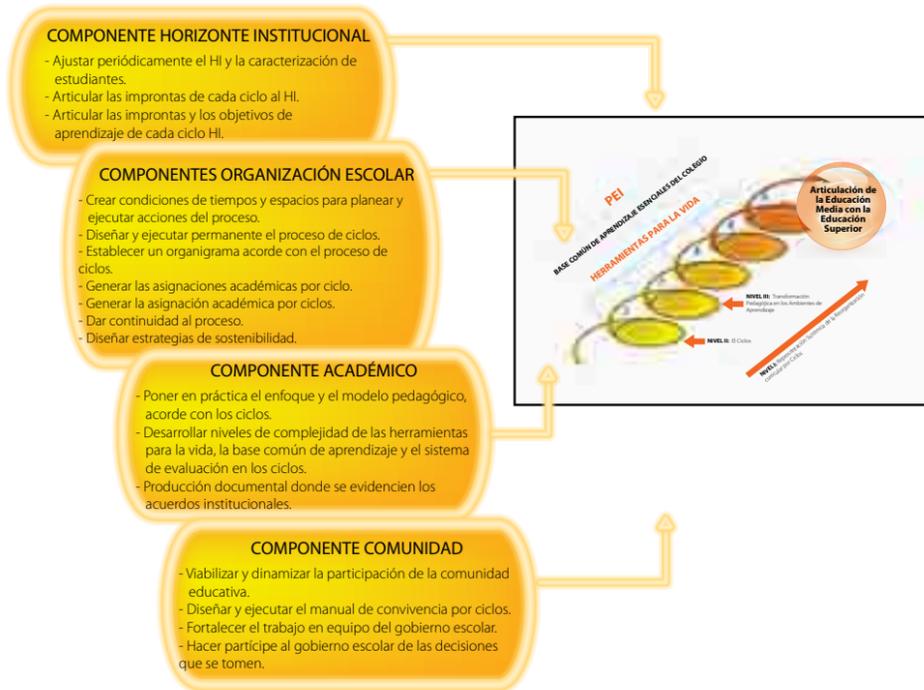


5.2 Niveles de implementación en la Reorganización Curricular por Ciclos

La Secretaría de Educación de Bogotá, dada la complejidad y el carácter sistémico del proceso, reconoce tres niveles que estructuran la

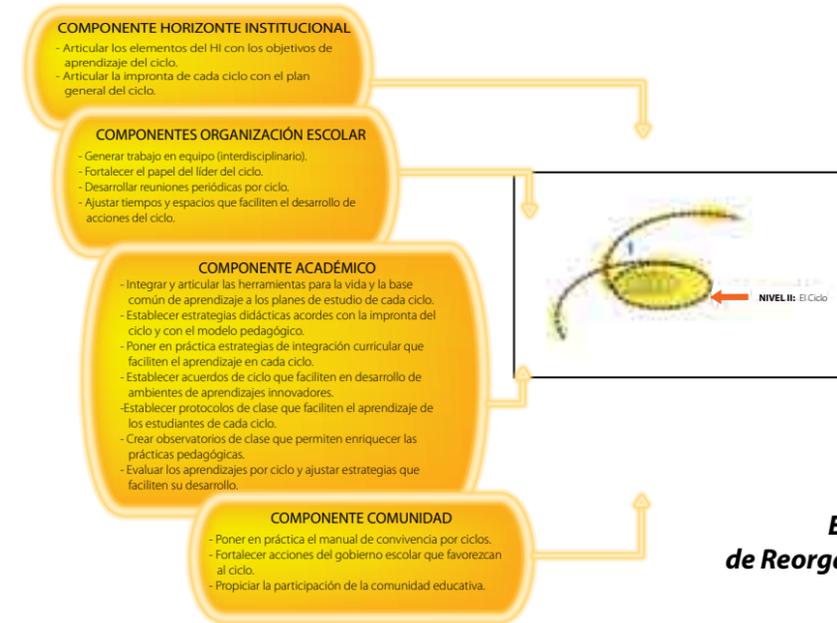
implementación de la RCC con los que se pretende generar las transformaciones pedagógicas y hacer este proceso irreversible:

A continuación se presentan los componentes del PEI que facilitan la implementación del nivel I del proceso de RCC:



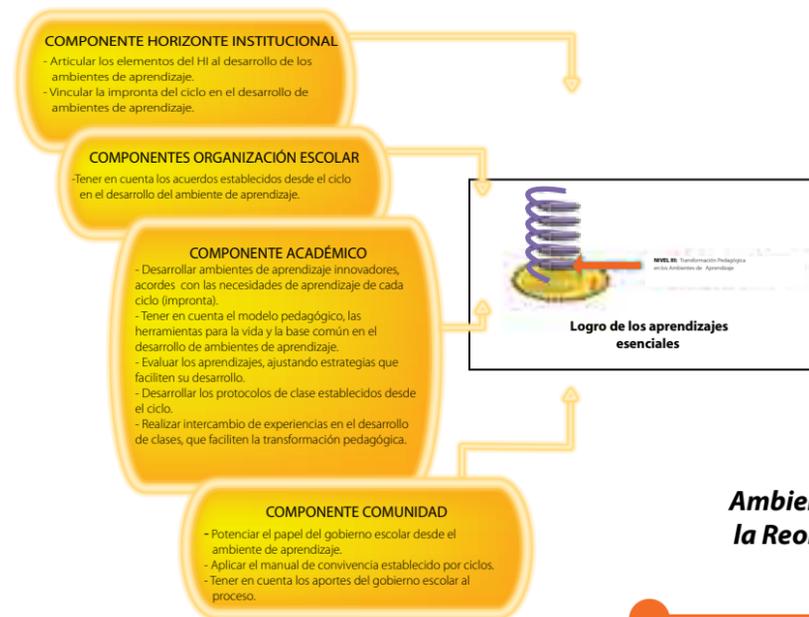
Esquema 7
Representación sistémica del proceso de RCC

A continuación se presentan los componentes del PEI que facilitan la implementación del nivel I del proceso de RCC:



Esquema 8
El ciclo en el proceso de Reorganización Curricular

A continuación se presentan los componentes del PEI que facilitan la implementación del nivel III del proceso de RCC:



Esquema 9
Ambientes de aprendizaje en la Reorganización Curricular por Ciclos



5.3 Orientaciones para el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes en el marco de la Reorganización Curricular por Ciclos y la construcción de los SIE según el decreto 1290 de 2009

Durante el desarrollo de la propuesta de evaluación se sugiere que la institución considere los siguientes aspectos:

- ☀ Propósito y sentido de la evaluación en el marco de la RCC.
- ☀ Interacción entre ¿qué aprender?, ¿cómo aprender?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, estableciendo la pertinencia en el proceso de aprendizaje de cada ciclo.
- ☀ Desarrollo de la evaluación de los aprendizajes en el aula: la perspectiva, las formas, estrategias e instrumentos de evaluación por ciclos.
- ☀ Acciones de seguimiento para facilitar y mejorar los aprendizajes (estrategias que posibiliten resolver situaciones pedagógicas durante el desarrollo de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes).
- ☀ Instrumentos para la evaluación en los ciclos desde la(s) estrategia(s) de integración curricular.
- ☀ Criterios de evaluación de aprendizajes en el marco de la RCC.
- ☀ Criterios de promoción en el marco del rediseño curricular por ciclos de aprendizaje.
- ☀ Roles de rector, coordinador, docentes, consejo académico, consejo directivo, estudiantes y padres de familia.
- ☀ Establecimiento de comisiones permanentes por ciclos que hagan seguimiento y diseñen estrategias para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes con dificultades.





Bibliografía

- Aguilar, L. Carreño, J. Espinosa, O. Galeano, A. Preciado. G. "Acerca del rediseño curricular por ciclos". *Itinerario Educativo* No. 55 (enero-junio 2010):211. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Aguerreando, I. *Conferencia Foro Educativo Distrital*, 2008.
- Bean, J. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education*. New York: Teachers College Press, 1997.
- Cerda, H. *Proyecto de aula, el aula como un sistema de investigación*. Bogotá: Magisterio. 2001.
- Ciruna, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Valladolid: Editorial Gedisa, 1997.
- Corporación Calidad. *Galardón a la excelencia*. Bogotá, 2007.
- Defior, C. *Las dificultades del aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Barcelona: Ediciones Aljibe, 2000.
- Dewey, J. "The child and the curriculum". Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1976, Vol. 2.
- Fecode, Junta Directiva del CEID. *Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico*. Bogotá, 1984.
- Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, 1994.
- Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1970.
- Gardner, H. *Frames of mind the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Giroux, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós, 1990.
- Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus, 1984.
- Huberman, S. *Transversalidad e interdisciplinariedad: Diálogo de Saberes: un camino en construcción*. Madrid: Ediciones Morata. 2007.
- Hersh, R. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. ed. Narcea. Madrid. 2002. p. 17
- Kemmis, S. El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Editorial Morata. Madrid. 1988. p. 45.
- Magendzo, A. *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Editorial Magisterio. 2003.
- Max Neef. *Desarrollo a escala humana una opción para el futuro*. EE. UU.: Ed. Nordan-Comunidad. 1993.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares para educación física, recreación y deportes*. Bogotá: Editorial Magisterio, 2000.
- _____. Ley General de Educación (115/94). Artículo 77
- Ministerios de Educación Nacional. Decreto 1860. Artículo 36. Agosto 3 de 1994.
- Morin, E. Boletín No. 2. Centre International des Recherches et Etudes Transdisciplinaires.
- Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Editorial Gedisa. 1990.

- Negret, J. *Proyectos y relatos. Herramientas para el diseño de proyectos pedagógicos*. Bogotá: H & G. 2007. p 29.
- Perrenoud. P. *Los ciclos de aprendizaje, un camino para vencer el fracaso escolar*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Ramírez, N. "El problema de los marcos teóricos en la investigación para la enseñanza de las ciencias sociales". *Diálogo de Saberes, Investigación en Derecho y Ciencias Sociales*. No. 22. enero-junio de 2005. Universidad Libre de Colombia.
- Rodríguez, A. *Foro Educativo. "Hacia la Construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos"*. SED, 2008.
- _____. "Carta a los maestros y maestras de Bogotá". *Revista Magisterio* abril mayo de 2009. Secretaría de Educación de Bogotá. "La estructura de ciclos en el desarrollo curricular". *Revista Educación y Cultura* N° 85 Fecode. (diciembre de 2009): 9 Bogotá.
- _____. *Hacia la Construcción de un sistema de evaluación integral, dialógico y formativo para la Reorganización de la Enseñanza por Ciclos*. Documento Foro Educativo 2008. SED, 2008.
- _____. *Equipo de Calidad de Usme. Caracterización de estudiantes y de necesidades por ciclos*, 2009.
- _____. *Mesa distrital de orientadores. Documento: Rol y sentido de la Orientación Escolar*. Bogotá, 2010.
- _____. *Equipo de Calidad de San Cristóbal. Documento Pertinencia y Pertenencia del Currículo para la Reorganización de la enseñanza por ciclos*.
- _____. *Integración Social. Lineamientos Curriculares y pedagógicos para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, 2010.
- _____. *Una propuesta para cambiar las formas de hacer currículo más allá de las áreas, las asignaturas, las competencias y los estándares*.
- _____. *Foro educativo. Evaluando ciclo a ciclo. Lineamientos Generales. Serie Orientaciones para la Evaluación*, 2009.
- _____. *Equipo de calidad San Cristóbal. Algunas formas de integración curricular*.
- _____. *Equipo de Calidad de Usme. Estrategias de integración curricular*, 2010.
- _____. *Equipo de Calidad de Usaquén-Teusaquillo-Barrios Unidos-Chapinero. Orientaciones para el rediseño curricular (...) una apuesta en la educación de calidad*, 2009.
- Schunk, G. *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. Hillsdale, 1990.
- Thélot, C. *La base común de conocimientos y de competencias*. Decreto de 11 de julio de 2006. Francia.
- Torres, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata. Madrid. 1994.
- Valbuena. "Aprendizajes significativos y calidad de vida". *Revista de Investigación y Postgrado* 1:(5). 1990.

Vasco, Carlos et ál. "El concepto de t3pico generador". *El saber tiene sentido. Una propuesta de integraci3n curricular*. CINEP, enero de 2000.

Winicott, D. Los procesos de maduraci3n y el ambiente facilitador. Estudios para una teor3a del desarrollo emocional. Barcelona: Editorial Paid3s, 1999.

Cibergraf3a

Abancin, R. *Teor3a del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparaci3n con la teor3a Jean Piaget*. Universidad Central de Venezuela. Acceso en <http://constructivismos.blogspot.com/>. (Acceso 15 enero de 2011).

Geiler, R. *Aportes para construir el Proyecto Educativo Institucional.*. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/materiales-escolares/proyecto-educativo-institucion.php>. (Acceso 30 enero de 2011).

Organizaci3n escolar. Disponible en <http://pdf.rincondelv.com/organizacion-escolar.html> (Acceso 11 noviembre de 2010).

UNAM. Informe 1999-2000: La misi3n, valores y principios que orientan el cambio. Disponible en http://ingenieria.unam.mx/informe99_00/informe4/plan_des_cap3.html. (Acceso 15 enero de 2011).