



Serie *Investigación*

ENSEÑAR Y EDUCAR EN LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

Sergio Alejandro Rodríguez Jerez
(*Coordinador y editor*)



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA



**Sergio Alejandro
Rodríguez Jerez**

Sergio Alejandro Rodríguez Jerez, Doctor en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías de la Universidad Internacional de la Rioja. Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Autónoma de Barcelona. Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle. Experto en Analítica de la Sociedad del Conocimiento de la Universidad Internacional de la Rioja. Psicólogo de la Universidad Piloto de Colombia. Director Académico de la Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital y Director de Investigaciones de la Escuela de Filosofía y Humanidades de la Universidad Sergio Arboleda con experiencia en las áreas de educación, filosofía, semiótica, procesos de lectura y escritura, pedagogía y edusemiótica. Investigador del Grupo LUMEN e INVEDUSA de la Universidad Sergio Arboleda. Colaborador del Centro Interdipartimentale di Ricerca sulla Comunicazione - CIRCE de la Universidad de Turín. Director Científico de la Asociación Colombiana de Semiótica. Exdirector académico de la Asociación Colombiana de Educadores.

ORCID ID: 0000-0002-3521-0206.

Contacto: sergio.rodriguez@usa.edu.co



ENSEÑAR Y EDUCAR EN LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

La civilización digital es un hecho. Hablar únicamente de sociedades digitales no abarca la forma en como lo digital incorpora todas las prácticas sociales del mundo. En Colombia, por ejemplo, la ciudadanía implica un proceso digital. Asimismo, en diversas partes del mundo, ya casi no existen prácticas que no conlleven la mediación tecnológica. Irina Bokova, directora de la Unesco, lo ha dejado claro: “esto no es una revolución digital, sino una civilización digital”. Esta civilización digital, como se podría suponer, también contiene a la educación.

Las críticas de esta nueva forma de interactuar han sido varias. Sobre todo se resaltan aquellas que hablan de la banalización de la educación y la primacía del espectáculo. En el año 2012, Mario Vargas Llosa, premio nobel de literatura, describió de manera contundente la aficción de la civilización contemporánea. Dentro de sus análisis no dejó por fuera, claro está, a la educación. Según el autor, las nuevas formas de enseñanza están entroncadas con el relativismo vigente en los tiempos contemporáneos.

Mas valdría la pena indagar sobre si realmente el arte de enseñar se pierde en las prácticas comunes de esta civilización digital o si realmente se transforma para darle a la enseñanza y a la educación un nuevo sentido.



Fondo de Publicaciones
Universidad Sergio Arboleda



UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Escuela de Filosofía y Humanidades

Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital

Carrera 15 No. 74-40. Tels: (571) 325 7500 ext. 2131 - 322 0538. Bogotá, D.C.

Calle 18 No. 14A-18. Tels: (575) 420 3838 - 420 2651. Santa Marta

Calle 58 No. 68-91. Tel.: (575) 368 9417. Barranquilla

www.usergioarboleda.edu.co

ENSEÑAR Y EDUCAR EN LA CIVILIZACIÓN DIGITAL

Sergio Alejandro Rodríguez Jerez, Ph. D.
(Coordinador y editor)

Bogotá, D.C., Colombia

2019



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Enseñar y educar en la civilización digital / Sergio Alejandro Rodríguez Jerez (coordinador y editor); Zaida Espinosa Zárate... [et al.] – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades; Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital, 2019.

304 p. – (Serie investigación)

ISBN: 978-958-5511-66-8 (rústica) - 978-958-5511-67-5 (.pdf)

1. EDUCACIÓN – INNOVACIONES TECNOLÓGICAS 2. ENSEÑANZA – INNOVACIONES TECNOLÓGICAS 3. ENSEÑANZA – INNOVACIONES TECNOLÓGICAS – ASPECTOS MORALES Y ÉTICOS 4. COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN 5. COMPETENCIA EN EDUCACIÓN 6. GAMIFICACIÓN I. Rodríguez Jerez, Sergio Alejandro, ed. II. Espinosa Zárate, Zaida III. Título

371.334 ed. 22

Enseñar y educar en la civilización digital

ISBN: 978-958-5511-66-8 (rústica)

ISBN: 978-958-5511-67-5 (.pdf)

DOI: 10.22518/book/9789585511675

© **Universidad Sergio Arboleda**

Escuela de Filosofía y Humanidades

Decanatura de Innovación y Desarrollo Digital

Zaida Espinosa Zárate, Jefferson Wiles Linares, Velda Torres, Lynn Alves, Geilsa Costa Santos Baptista, Giulia Fraga, Jairo Robles-Piñeros, Harold García, Katyuska L. S. Lima, Úrsula Cunha Anecleo, Ritael Vitoria Rabelo, Jhon Freddy Hernández Álvarez, Jorge Mario Karam Roza, Marco Vásquez Moscoso, Obdálía Santana Ferraz Silva, Liliana Beatriz Irizar, Rafael Alberto Méndez Romero, Edilson Argotty, Irma Amalia Molina Bernal, María Angélica Suavita Ramírez, Sergio Alejandro Rodríguez Jerez, Diana Niño-Muñoz.

Este libro tuvo un proceso de arbitraje doble ciego.

Incluido en el Book Citation Index (Social Sciences & Humanities)

Edición: 2019.

Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.

El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad de los autores.



Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Edición:

Dirección de Publicaciones Científicas

Deisy Janeth Osorio Gómez

Coordinadora Editorial

Corrección de estilo:

Sergio Rodríguez Jerez

Diagramación:

Jennifer Giovana Garzón Forero

Ilustración:

Leidy Johanna Mora Suárez

Gestor académico editorial:

José Ordóñez Martínez

Director del Fondo de Publicaciones:

Jaime Arturo Barahona Caicedo

jaime.barahona@usa.edu.co

Fondo de Publicaciones

Universidad Sergio Arboleda

Calle 74 No. 14-14.

Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260

www.usergioarboleda.edu.co

Bogotá, D. C.

Impresión: DGP Editores

Bogotá, D.C.

Contenido

PRÓLOGO	9
CAPÍTULO 1	
Con los otros, desde los otros y para ellos: una fundamentación antropológica de las nuevas metodologías activas de aprendizaje	15
Introducción	16
Metodología	18
Resultados	20
Conclusiones.....	32
Referencias	34
CAPÍTULO 2	
A publicidade como suporte pedagógico nos espaços escolares para a mediação da recepção midiática e práticas de consumo.....	37
Introdução.....	38
Desenvolvimento	38
<i>O smartphone, a publicidade e a cultura de consumo infantil-juvenil, que relação é essa?</i>	53
<i>Considerações Finais</i>	63
Conclusão.....	65
Referencias	66
CAPÍTULO 3	
Conocimientos tradicionales, cómics y representación de saberes en la enseñanza de las ciencias	71
Introducción.....	72
<i>El lenguaje del cómic y el cómic en la enseñanza de las ciencias.</i>	74
<i>Enseñar ciencias en contextos de diversidad cultural</i>	75
<i>Representando saberes: Insectos, dibujos y cómic.</i>	77
<i>Investigación en diseño educativo.</i>	79
Metodología	80
Resultados	81
<i>Usando principios de design para enseñar ecología en un contexto agrícola</i>	82

<i>Historia de la ciencia como complemento para propuestas educativas</i>	84
<i>“Zé e os bichos” (Zé y los bichos)</i>	84
Conclusiones.....	86
<i>Implicaciones, limitaciones y perspectivas</i>	87
Referencias	88

CAPÍTULO 4

El Maestro Heroico	93
Introducción.....	94
<i>Un concepto emergente</i>	95
Metodología	98
<i>Un ejemplo de maestro heroico</i>	100
<i>Del héroe épico, el maestro heroico</i>	103
<i>La estrategia del maestro</i>	105
<i>Resiliencia en el juego</i>	108
Resultados	109
Conclusiones.....	110
Referencias	111

CAPÍTULO 5

Formação docente na cultura digital: por uma prática pedagógica ética e humanista	113
Introdução.....	114
Desenvolvimento.....	114
<i>Formação docente no cenário das tic e paradigmas sociais emergentes: problematizações</i>	117
<i>O contexto da educação brasileira na sociedade em rede e formação docente na cultura digital</i>	122
<i>Educação escolar e a formação do professor e do aluno como sujeitos emancipados</i>	127
Conclusão	130
Referências	131

CAPÍTULO 6

La enseñanza de la filosofía desde una metodología basada en competencias.....	133
Introducción.....	134
Desarrollo.....	134
<i>Diseño metodológico de una clase basada en competencia</i>	142
<i>Identificación de la secuencia</i>	143
<i>Definición del problema significativo del contexto</i>	143
<i>Competencia a formar</i>	143
<i>Actividades de aprendizaje</i>	143
<i>Definición de otros componentes</i>	144
<i>La evaluación</i>	145
Conclusiones.....	147
Referencias.....	151

CAPÍTULO 7

La educación por competencias: un desafío para la enseñanza de la filosofía en los grados décimo y undécimo.....	155
Introducción.....	156
Desarrollo.....	156
Metodología.....	171
Resultados.....	175
Conclusiones.....	177
Referencias.....	178

CAPÍTULO 8

Justicia social como brújula y como destino.....	185
Introducción.....	185
Desarrollo.....	186
<i>Educar para la Justicia Social</i>	195
<i>Educación, matemática crítica</i>	207
Referencias.....	209

CAPÍTULO 9

De la barbarie a la reconciliación:
reflexiones sobre la implementación de una Cátedra para la Paz 213

 Introducción..... 214

 Desarrollo..... 214

Fundamentos para la reflexión:
 educación por competencias, paz y desarrollo humano. 233

 Conclusión..... 245

 Referencias 247

CAPÍTULO 10

Dar de sí: una propuesta para educar el carácter en el
post-acuerdo colombiano a partir del humanismo cívico..... 251

 Introducción..... 252

El problema de la crisis de valores..... 252

Humanismo Cívico y Formación del Carácter..... 258

 Conclusión..... 269

 Referencias 271

CAPÍTULO 11

Posfacio. La experiencia de lo interminable:
perspectivas de la paz en el “Verdadero Detective” 275

 Introducción..... 276

 Desarrollo..... 277

El anhelo de sentido. 285

¿Qué historia es la que se cuenta?..... 287

Imposibilidad de la paz como disyuntiva...... 289

La experiencia de lo interminable...... 292

 Conclusión..... 295

 Referencias 296

SOBRE LOS AUTORES..... 297

La enseñanza de la filosofía desde una metodología basada en competencias¹

Edilson Argotty²

Irma Amalia Molina Bernal³

Resumen

En este capítulo, se pretende mostrar cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje en una asignatura de filosofía se ven favorecidos a partir de un modelo por competencias y así responder a la pregunta de investigación: ¿qué componentes se requieren para la enseñanza de la filosofía, tomando como referencia una metodología basada por competencias? Para ello, se muestran dos enfoques desde los cuales se define la competencia: el primero como resultado del sector empresarial productivo y el segundo como un proceso formativo que busca superar la visión utilitarista. En tal sentido, la propuesta metodológica a la que tiende este capítulo vincula cuatro componentes, a saber: estructura o diseño, planeamiento didáctico, metodología de la enseñanza y aprendizaje, y evaluación.

¹ Este capítulo es el resultado de la investigación: Propuesta metodológica basada en competencias para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en educación media, en la asignatura de filosofía; adelantada por Edilson Argoty, para optar por el título de Magíster en Educación, y dirigida por Irma Amalia Molina.

² Magíster en Educación y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria de la Universidad Sergio Arboleda. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: argottys@hotmail.com

³ Doctor Honoris Causa en Ciencias de la Educación, Magíster y Especialista en Docencia e Investigación Universitaria; Especialista en Gerencia Social de la Educación, en Gerencia de Recursos Humanos y Administradora Educativa. Directora de Investigaciones en Educación de la Universidad Sergio Arboleda. Correo electrónico: irma.molina@usa.edu.co

Palabras clave: metodología; competencias; enseñanza de la Filosofía; diseño metodológico.

Introducción

Preguntarse por un modelo basado en competencias y por el desarrollo de este, requiere cambiar mentalidades y paradigmas, muchos de ellos visibles en los currículos tradicionales y otros ocultos en las prácticas docentes que impiden dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior lo sostienen Gimeno Sacristán (2003), Estanislao Zuleta (1995) y De Zubiría Samper (2013), entre otros. Por esta razón, lo primero que se debe superar son las posturas curriculares centradas en el conservadurismo, la reproducción, lo prescrito (Sánchez y Pérez, 2011). Sin duda, esto solo es posible, como alude Latorre (2011), cuando los protagonistas del proceso formativo busquen, a partir de sus prácticas curriculares, enfrentar los problemas reales como el calentamiento global, los rezagos de políticas neoliberales, la inclusión de género en los asuntos sociales, etc.; cuando se responda a los problemas prácticos de la vida, entendiendo los conocimientos no como son en sí mismos, sino como el valor de uso que tienen, es decir, como instrumento necesario para ejercer una ciudadanía de calidad en el mundo actual. En otras palabras, cuando se construya un currículo el cual, según afirma García Renata (2011), sea:

Capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro. (p. 2).

Desarrollo

Ante la problemática planteada, la primera respuesta la da el sector empresarial-productivo. Tal vez no es la mejor frente a una educación formativa, pero es una propuesta que más responde a las exigencias y proble-

máticas de una sociedad capitalista y globalizada como la que acaece en el siglo XXI (Guzmán, 2017).

Bajo la anterior visión, la OCDE (2012) define la competencia como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, permiten a los individuos realizar una actividad o tarea de manera adecuada y sistemática, y que pueden adquirirse y ampliarse a través del aprendizaje. Esta definición incluye toda la gama de competencias cognitivas (p. ej. alfabetización y aritmética), técnicas (específicas de un sector u ocupación) y socioemocionales (p. ej. trabajo en equipo, comunicación). (p. 10).

Una visión que comparte la Unión Europea (2012) y que promete una participación activa en el mercado laboral al definir la competencia como la capacidad, susceptible de ser medida, necesaria para realizar un trabajo de forma eficaz.

La segunda respuesta, por su parte, corresponde a la propuesta que se quiere defender en este capítulo, la cual hace alusión a una competencia formativa que, si bien aborda la problemática de una sociedad capitalista y globalizada como la nuestra, busca también contrarrestar los fines utilitaristas del modelo educativo forjado bajo fines empresariales-productivos. Dicho de otra forma, pretende, por una parte, solucionar los problemas reales que acontecen en una sociedad globalizada como la nuestra, y, por otra, humanizar la educación, de manera que prime el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo que hace del hombre un ser libre (Zuleta, 1995).

Para tal fin, el siguiente capítulo tiene como objetivo exponer una propuesta metodológica basada en competencias que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje en una asignatura de filosofía. La competencia que orienta dichos procesos ha de ser integral, pues no solo requiere el dominio de la dimensión práctica (o habilidades desde el enfoque empresarial), sino también la dimensión cognitiva y la dimensión valorativa.

Independiente de los debates filosóficos que se generan en torno al tema de la crisis de la modernidad y el surgimiento de un pensamiento posmoderno, los siglos XX y XXI se reconocen como un periodo de cambios

sustanciales que lleva consigo transformaciones en los sistemas políticos y económicos. Muchos de ellos “producto de la globalización que obliga a los pueblos a hablar un mismo lenguaje y fluctuar en un ‘mercado líquido’ que solo busca la rentabilidad y el provecho de las grandes potencias en detrimento de los países subdesarrollados” (Bauman, 2007, p. 17).

Su influencia, sin duda, moldea necesariamente la educación y transforma sus fines humanistas en fines utilitaristas. Bajo la concepción de “sociedad líquida”, expuesta por Bauman (2007), la educación premia las habilidades laborales y actitudes competitivas; descuida, en consecuencia, el trabajo en comunidad y el reconocimiento del otro bajo una “ética de la alteridad”, como lo expone Lévinas (2005; citado por Ruíz, 2017). Del mismo modo, inhibe el pensamiento crítico, lógico, analítico y reflexivo que hace del hombre un ser libre.

Sin embargo, sin desconocer los sistemas políticos y económicos que configuran la sociedad contemporánea, así como sus fines utilitaristas que permean el ser y el quehacer educativo, se pretende, como ya se mencionó anteriormente, proponer una metodología basada en competencias que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje en una asignatura de filosofía.

Dicho modelo pretende pensar la educación como “un conflicto”, semejante a la expuesta por Zuleta (1995), pues cuando se piensa como tal, cabe, por un lado, la posibilidad de remplazar la vigente “competencia laboral” por una “competencia formativa”. Por otro lado, cabe la posibilidad de humanizar la educación desde el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad; y, finalmente, existe la posibilidad de cambiar el sistema, no desde arriba, sino desde adentro, desde el desarrollo de las posibilidades que humanizan al hombre y que permiten que éste entre en “conflicto” con el sistema.

El sistema solo se derrumbará cuando se vuelva invivible para los hombres que hacen parte de él. La búsqueda permanente en los estudiantes, por parte de los educadores, del desarrollo de todas las posibilidades que puedan tener en terrenos como el arte, la literatura, la filosofía, etc., es una lucha contra el sistema, porque es una manera de hacerlo invivible. (Zuleta, 1995, p. 37).

Para tal fin, esto es, para exponer esa metodología basada en competencias con las características antes señaladas, se debe reflexionar sobre tres aspectos. En primer lugar, es necesaria una reflexión sobre la enseñanza basada en competencias y sus implicaciones desde una formación filosófica. En segundo lugar, se deben considerar los elementos que impiden o favorecen el desarrollo de una metodología basada en competencias, específicamente en la asignatura de filosofía. Y, finalmente, se debe pensar en el diseño de una propuesta metodológica basada en competencias que contemple tres momentos: integración de la clase al currículo prescrito; planeación de la clase según los cinco momentos expuestos en la secuencia didáctica de Tobón (2010): identificación de la secuencia, definición del problema, definición de la competencia a formar, definición de las actividades de aprendizaje y evaluación; y desarrollo de la clase.

Con lo primero, se pretende señalar que, de las muchas definiciones que puede adquirir el término competencia según su enfoque –sea laboral, disciplinario, funcional, etimológico, psicológico o pedagógico– es pertinente, para el objetivo que se persigue, centrarse en un enfoque pedagógico y separarse, sin duda, del ya mencionado enfoque utilitarista que pretende desarrollar únicamente competencias laborales (Díaz Barriga, 2011).

De esta manera, será funcional abordar la noción de competencia desde tres enfoques complementarios: desde una pedagogía dialogante, como la que propone Zubiría (2013), un enfoque socioformativo, expuesto por Tobón (2010) y una pedagogía de la integración, señalada por Roegiers (2010).

Desde la primera, esto es, desde la pedagogía dialogante, la competencia se define como aprendizajes situados en contextos socioculturales que vincula tres dimensiones: (1) la dimensión cognitiva, que permite comprender lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace; (2) la dimensión práctica, que permite acceder al saber con alto nivel de idoneidad y permite transferir a otros contextos los aprendizajes que se han realizado; (3) la dimensión valorativa, que involucra la responsabilidad consigo mismo, con el otro y con el entorno (De Zubiría, 2013).

Desde el segundo, es decir, desde el enfoque socioformativo, Tobón (2010) considera en el desarrollo de la competencia tres dimensiones, las cuales conservan el matiz de las ya mencionadas por De Zubiría (2013), estas son: saber conocer (dimensión cognitiva), saber hacer (dimensión práctica) y saber ser (dimensión valorativa).

Desde el tercero, por su parte, es decir, desde la pedagogía de la integración, la competencia requiere ser entendida como concepto integrador, en cuanto considera a un tiempo los contenidos (dimensión cognitiva), las actividades que se tienen que ejercer (dimensión práctica) y las situaciones significativas en que se tienen que ejercer dichas actividades (dimensión valorativa) (Roegiers, 2010). Bajo estas consideraciones, dice Boterf (2000; citado por Roegiers, 2010) que la competencia se define como “un saber actuar y transferir un conjunto de recursos en un contexto determinado, para hacer frente a diversos problemas encontrados o realizar una tarea” (p. 89).

Para el desarrollo específico de competencias en filosofía, una propuesta válida en el abordaje de este trabajo es la expuesta por Miche Tozzi (2012), la cual se acomoda con facilidad a los tres enfoques pedagógicos antes expuestos y a los lineamientos recomendados por el Ministerio de Educación de Colombia en la asignatura de filosofía. Desde su planteamiento, Tozzi (2012), enfocado al desarrollo de competencias que favorezcan la disertación o el saber redactar que exige la educación francesa, concibe para su implementación un esquema que considera cuatro componentes: un núcleo filosófico y tres dimensiones ya contempladas por De Zubiría (2013): *la dimensión cognitiva*, que para Tozzi (2012) tiene que ver con los contenidos (doctrinas filosóficas, corrientes de pensamiento, contenidos específicos, etc.), *la dimensión práctica*, que corresponde al saber hacer (en este caso el saber redactar bajo tres procesos estructurales: problematización, conceptualización y argumentación), y *la dimensión valorativa* que para nuestro autor corresponde a las actitudes o maneras de ser (pueden ser intelectuales o prácticas).

La segunda reflexión, por su parte, considera los elementos que impiden o favorecen implementar una metodología basada en competencias en

la asignatura de filosofía y de la necesidad de la misma para generar aprendizajes significativos que favorezcan posteriores cambios en la sociedad.

Roegiers (2010) señala que los principales obstáculos que impiden el desarrollo de una enseñanza basada en competencias son cuatro: (1) la resistencia al cambio por parte de los actores que intervienen; (2) la falta de formación de las personas involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; (3) los aspectos institucionales; y (4) la organización de las clases.

Desde la visión tradicionalista que enmarca el proceso formativo de muchos colegios en Colombia, pese a adecuar sus currículos a los lineamientos contemplados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010) en cuanto al tema de competencias, aún siguen desvinculando la teoría de la práctica. El problema principal reside en la falta de formación y actualización docente.

Indudablemente, los docentes, formados con modelos tradicionales que no contemplaban paradigmas bajo los cuales se solucionen los problemas que exige una sociedad globalizada y fluctuante, como lo señala Bauman (2007), se resistirán a los cambios que puedan prometer los nacientes modelos pedagógicos, como los que promueve una educación basada en competencias.

La resistencia seguirá haciendo evidente la ruptura entre el currículo prescrito (programa oficial) y el currículo real (aplicación concreta en el aula) (Perrenoud, 1984). En otras palabras, se verá la discordancia en la relación docente-alumno, en la gestión de la clase y en la gestión de la escuela (Roegiers, 2010). Muchos de los docentes seguirán siendo depositores de información, cuya tarea es “llenar a los educandos con los contenidos de su narración y favorecer la memorización mecánica del contenido narrado” (Freire, 1985, p. 51).

Ahora bien, bajo la dificultad de la formación docente y la resistencia al cambio, no dejarán de ser igualmente problemáticos los aspectos institucionales y la organización de las clases, sobre todo, cuando los primeros dan prioridad a la enseñanza por contenidos y no por competencias; “cuando

la clase no ofrece al alumno condiciones para ejercer su competencia en situaciones significativas; y cuando en la evaluación prima la memorización y no una valoración progresiva e integral” (Roegiers, 2010, pp. 108-109).

Por lo anterior, la propuesta metodológica basada en competencias para la asignatura de filosofía pretende, no solucionar las dificultades que conlleva implementar una educación basada en este enfoque, sino, a partir de éste, exponer el valor del trabajo por competencias y los elementos que se requiere para la implementación de la metodología.

De ahí que, como lo dice Freire (1985), haya la necesidad de repensar la enseñanza tradicional. En su lugar, bajo un modelo en competencias, se requiere movilizar diferentes recursos en situaciones significativas, alejados, claro está, de esa visión utilitarista que criticamos al comienzo. Para ello, esto es, para empoderar la competencia en el dominio filosófico, será necesario acudir a la visión crítica que expone Zuleta (1995).

Su postura, para el propósito que se persigue, es relevante por cuanto piensa a la educación desde la filosofía, principalmente desde los fundamentos griegos representados en Sócrates y Platón. La mayéutica, que es la base de su propuesta, servirá así mismo de fundamento a nuestra propuesta metodológica basada en competencias, pues en ella podemos desatar elementos esenciales que requiere la noción misma de competencia, a saber: el amor por el saber mismo, la pasión por el conocimiento y la libertad de pensamiento (Zuleta, 1995). El objetivo de este proceso formativo es hablar de una educación humanizante, de una filosofía humanista que forme sujetos autónomos, críticos y creativos. En este punto, es relevante hacer notar cómo la propuesta de Estanislao Zuleta se asemeja a la expuesta, muchos años después, por el Ministerio de Educación, en su texto “Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media” (MEN, 2010). Resulta curioso que, siendo dos propuestas semejantes en este aspecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia no citara a Zuleta.

Por otra parte, como tercer momento de esta investigación, se busca proponer una propuesta metodológica basada en competencias que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de filosofía. Para ello se requiere, señalan Rodríguez (2011) y Páez (2014), un docente dis-

puesto a diseñar prácticas acordes a las características del estudiante y los grupos, y estar en capacidad de diseñar estrategias, metodologías y sistemas de evaluación que salgan del paradigma de lo puramente conceptual para abordar un aprendizaje significativo como el propuesto por Ausubel (1963), que le provean “de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades” (Perskin, 1995, s.p.).

La propuesta metodológica a la que tiende este trabajo investigativo considera la necesidad de vincular al menos cuatro componentes: estructura o diseño; planteamiento didáctico; metodología de la enseñanza y aprendizaje; y, evaluación.

La estructura o diseño se piensa a partir de un modelo de integración expuesto por Roegiers (2010) que considera integrar las competencias en torno a un objetivo terminal de integración por cada año o cada semestre y que puede ser evaluado de forma escalonada, es decir, evaluar el progreso en cada periodo académico. “Una forma recomendable es el enfoque descendente que determina las situaciones de integración de fin de año, el objetivo terminal de integración, las competencias que contribuyen al objetivo terminal de integración, y la modalidad de evaluación de los conocimientos” (p. 222).

El planteamiento didáctico el cual, siendo coherente con nuestra concepción de competencia, debe apuntar a un aprendizaje significativo, como el expuesto en los modelos *Aprender a Aprender*, *Aprendizaje Basado en Problemas* o el mismo *Aprendizaje Significativo* expuesto en un principio por Ausubel (1963). Este componente únicamente se entiende cuando se haya vinculado con los dos siguientes: la metodología y la evaluación del aprendizaje.

La significancia del aprendizaje solo se verá reflejada cuando la metodología de la enseñanza se oriente a situaciones reales que capturen la atención del estudiante y hagan de éste un sujeto dinámico en el proceso formativo. Para ello será de interés retomar las estrategias metodológicas expuestas por el Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 2010) en sus *orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*: cineforo, disertación, seminario, comentario y debate. Algunas de estas estrategias son tenidas en cuenta por el francés Tozzi (2012), como el caso de la

disertación, o Paredes Oviedo (2013) en el caso del cineforo. Así mismo se expone el análisis de textos filosóficos a partir de esquemas conceptuales, como los expuestos por Ausubel o Novak (Corcelles y Castelló, 2013; Navarro et al., 2013).

Finalmente, el cuarto componente apunta a evaluar el aprendizaje generado. En este punto se quiere señalar, como lo hace De la Orden (2011), que haya congruencia entre el objetivo o resultados esperados, los criterios y estándares de evaluación, y el proceso didáctico como base para el desarrollo de la competencia.

Diseño metodológico de una clase basada en competencia

A la luz de los supuestos anteriores, se propone una metodología para el desarrollo de una clase basada en competencias que optimice los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de filosofía. Dicha metodología se entiende en tres partes: (1) integración de la clase al currículo; (2) planeación de una clase bajo un modelo basado por competencias y, (3) desarrollo de la clase.

Bajo el concepto de integralidad, se requiere necesariamente articular no solo los diferentes niveles del currículo, sino la clase que se desea desarrollar bajo una metodología por competencias. Es decir, se requiere articular tanto al currículo prescrito (programa oficial) como al currículo real (aplicación concreta en el aula) (Perrenoud, 1984).

De este modo, la competencia específica que se desea desarrollar estará subordinada a una competencia aún más general que integra las competencias que se van a desarrollar en el bimestre o en el año escolar. Esto es a lo que Roegiers (2010) denomina “Objetivo Terminal de Integración”.

En palabras de Deketele (citado por Roegiers, 2010), el Objetivo Terminal de Integración es una macrocompetencia que, aparte de ser integradora, es terminal en cuanto establece la síntesis de todo un año o todo un ciclo escolar.

Para programar una clase bajo el modelo de competencias, es necesario tener en cuenta la secuencia didáctica expuesta en la Tabla 6.1 y las actividades de aprendizaje contempladas por Roegiers (2010).

La secuencia didáctica a la que se hace referencia contempla los siguientes momentos: identificación de la secuencia; definición del problema; definición de la competencia a formar; determinación de las actividades de aprendizaje y evaluación. A continuación, se explican cada uno de los momentos mencionados.

Identificación de la secuencia

Según Tobón (2010), hace referencia a los aspectos formales que permiten contextualizar la secuencia didáctica dentro de una determinada asignatura. En ella se define el tema general, la asignatura específica, el tiempo estimado para el desarrollo de la clase, el docente responsable y la caracterización del grupo al que se dirige la clase.

Definición del problema significativo del contexto

Para Tobón (2010), resulta significativo el planteamiento de un problema en un contexto real, que tenga afinidad con los intereses reales de los estudiantes y esté vinculado con los objetivos perseguidos en el currículo. Sin duda debe generar expectativa, transformación y un reto para los estudiantes.

Competencia a formar

Es aquella que se busca desarrollar según la secuencia didáctica. Para ello, bajo el concepto de integralidad definido por Tobón (2010), Roegiers (2020) y de Zubiría (2013), se requiere que esa competencia se estructure bajo las dimensiones antes mencionadas: cognitiva (Saber conocer), práctica (Saber hacer) y valorativa (Saber ser).

Según Tobón (2010) es necesario que la competencia a formar se defina en criterios para tener mayor claridad de los propósitos que se persiguen.

Actividades de aprendizaje

Sin duda, las actividades se planean y proyectan según las macrocompetencias, definidas como Objetivos Terminales de Integración, y la competencia específica que se pretende desarrollar bajo la secuencia didáctica.

Para definir el tipo de actividad que se quiera desarrollar basta con discriminar las ya expuestas por Roegiers (2010):

Actividad de exploración: Provoca un nuevo aprendizaje a partir de aprendizajes previos de los estudiantes.

Actividades de aprendizaje por resolución de problemas: Propone una situación problema que requiere del estudiante las habilidades para solucionar el problema desde diferentes frentes. Generalmente, requiere de diferentes tiempos, instrumentos o herramientas que favorezcan la solución de esta.

Actividades de aprendizaje sistemático: Tienden a profundizar, estructurar o desarrollar los conocimientos contemplados en las actividades de exploración.

Actividades de estructuración: Varía según el comienzo, desarrollo o síntesis de los conocimientos. Cuando se orienta al comienzo de los aprendizajes, su finalidad es ayudar a situar los nuevos aprendizajes; si se sitúa en el desarrollo o curso de los aprendizajes, su finalidad es ayudar a precisar mejor las particularidades de una noción; si, por el contrario, se orienta al final del aprendizaje, se busca establecer lazos entre el conjunto de aprendizajes adquiridos y los previamente obtenidos.

Actividades de integración: Tienen como función llevar al estudiante a movilizar diferentes conocimientos o recursos obtenidos durante el proceso formativo. Sin duda, el estudiante es el actor.

Actividades de evaluación: Deben estar vinculadas con la secuencia didáctica.

Actividades de Regulación: Se pueden considerar como actividades de refuerzo que atienden a las dificultades manifiestas durante la consecución de la competencia. Lo importante, dice Roegiers (2010), es identificar el error en la secuencia o en la aplicación de las actividades antes mencionadas. Posterior a su identificación, el docente debe describirlo e investigar su fuente para, finalmente, aplicar una estrategia que regule los aprendizajes.

Definición de otros componentes

Así mismo es necesario definir los siguientes componentes:

El tiempo que se empleará en el desarrollo de las actividades. Lo que requiere tener en cuenta tanto la actividad desarrollada por el docente como la realizada por los estudiantes.

Los criterios que se van a tener en cuenta para el desarrollo de las actividades, las normas que guiarán el trabajo de los estudiantes y las evidencias que se espera recibir luego de finalizar la actividad.

La estrategia didáctica y los recursos que se van a utilizar para el desarrollo de la actividad.

La evaluación

El quinto componente apunta a evaluar el aprendizaje generado. En estepunto se quiere señalar, como lo hace De la Orden (2011), que haya congruencia entre la competencia específica o resultados esperados, los criterios y estándares de evaluación, y el proceso didáctico como base para el desarrollo de la competencia.

Se busca una evaluación continua e integral de los procesos desarrollados en los estudiantes y por la institución. En los estudiantes, se debe considerar una evaluación formativa e integral que favorezca procesos metacognitivos desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Lo cual requiere, por parte del docente, “metodologías activas, lo cual lleva consigo la renovación de prácticas pedagógicas, la innovación, la creatividad, el valor de lo práctico y lo teórico y una continua actualización pedagógica” (Molina, 2013, p. 5). Por su parte, respecto a la evaluación institucional, se hace necesario evaluar los procesos de implementación y desarrollo del modelo por competencias.

Quizá una propuesta útil para tal fin, es el esquema de evaluación de competencias expuesto por Tobón (2010; 2013), cuyo proceso tiene en cuenta diez pasos basados en el *método matricial complejo*, a saber:

Tabla 6.1.
Método matricial complejo

Pasos	Descripción
Primero	Definición del tipo de evaluación (diagnóstica o formativa)
Segundo	Finalidad de la evaluación
Tercero	Componentes de una evaluación integral: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, metacognición
Cuarto	Definición de los criterios de evaluación
Quinto	Evidencias o pruebas del desarrollo de las competencias
Sexto	Indicadores por nivel de dominio (inicial, básico, autónomo, estratégico)
Séptimo	Ponderación y puntaje
Octavo	Criterios e indicadores para acreditar una competencia
Noveno	Recomendaciones de evaluación
Décimo	Retroalimentación (hoy realimentación).

Nota: Adaptado de "Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias", por S. T. Tobón, J. H. P. Prieto y J. A. G. Fraile, 2010, México: Pearson educación, y de "Formación integral y competencias", S. T. Tobón, 2013, Bogotá: Eco Ediciones.

El desarrollo de la clase implica ser coherente con la secuencia didáctica antes expuesta. Para ello se requiere, como lo expone De Zubiría (2013), que el estudiante tenga claridad sobre la secuencia en mención. Es decir, se requiere que al comenzar cada bimestre o semestre, el estudiante tenga una guía en la que se consignen las competencias, los contenidos, los ejercicios requeridos, la secuencia y los criterios para aplicar cada una de las actividades propuestas.

Asimismo, será de suma importancia, como lo señala este autor, que la clase comprenda cuatro momentos: exposición y presentación general a cargo del maestro; preguntas a partir del trabajo previo del estudiante; sesión de trabajo individual o grupal; y, evaluación.

Conclusiones

Para implementar una metodología basada en competencias que oriente los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier asignatura, se recomienda, en primer lugar, un cambio significativo en los currículos institucionales (prescrito, latente y escrito). La recomendación, en este caso, está orientada a las instituciones que mantienen currículos tradicionales, donde prima la memorización de conceptos y la evaluación numérica, para que hagan transformaciones, adaptaciones o rediseñen los curriculares. Pues éstos se vuelven obsoletos en cuanto están alejados de la ideología neoliberal que permea el ámbito social, político y económico de este mundo globalizado.

En segundo lugar, es necesario establecer una concordancia entre la teoría y la práctica, entre el currículo prescrito (programa oficial) y el currículo real (aplicación concreta en el aula) (Perrenoud, 1984). Se busca, como afirma Roegiers (2010), un currículo integral, donde se articule los diferentes niveles y, con ello, los actores involucrados en el proceso formativo: los administradores (rector, coordinación) y quienes lo ejecutan (docentes).

En tercer lugar, se necesita una disposición y compromiso de los docentes con el nuevo modelo de una enseñanza basada en competencias. Se requiere, como lo señalan Rodríguez (2011) y Páez (2014), un docente abierto al cambio, dispuesto a diseñar prácticas acordes a las características del estudiante y los grupos, y estar en capacidad de diseñar estrategias, metodologías y sistemas de evaluación que salgan del paradigma de lo puramente conceptual para abordar un aprendizaje significativo. Pero además, esto implica, como lo señala Molina (2016), desarrollar secuencias didácticas encaminadas a la estructuración del pensamiento, así como al desarrollo de actividades de exploración y aplicación.

En cuarto lugar, se debe movilizar diferentes conocimientos desde situaciones reales y significativas y desarrollar la competencia de *Aprender a Aprender* (Pérez Jiménez, 2010; García-Bellido y González-Such, 2012), al mismo que favorecer el aprendizaje colaborativo y el situacional que promueva el mejoramiento de las competencias de los alumnos, en términos de saber conocer, saber hacer y saber ser, tal como lo sostiene Tobón (2010).

En quinto lugar, es fundamental una evaluación continua e integral de los procesos de los estudiantes y de la institución. Para los primeros, se debe considerar una evaluación formativa e integral que favorezca los procesos metacognitivos desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Sobre la evaluación institucional, se hace necesario evaluar los procesos de implementación y desarrollo del modelo por competencias.

De acuerdo a los objetivos planteados, la revisión y análisis de los documentos que fundamentan la propuesta, así como los resultados obtenidos bajo los parámetros señalados en la fase metodológica, se pudieron establecer las siguientes conclusiones:

Tras la revisión y análisis de los documentos y/o artículos de investigación sobre la enseñanza basada en competencias, se puede concluir que la noción de competencia, en sus orígenes, es propia del ámbito económico o productivo. Es así que, adoptado posteriormente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económicos (OCDE) y la Unión Europea (UE), se traslada al ámbito educativo bajo la definición de conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que pueden aprenderse, prometiendo una participación activa en el mercado laboral (Guzmán, 2017).

En segundo lugar, queriendo contrarrestar esa visión utilitarista de competencia, diversos enfoques pedagógicos como el conductista (Tyler, 1949; Taba, 1962; Bloom, 1956), escuela activa (Decroly y Dewey 1989), constructivista (Ausubel, 1983), dialogante (De Zubiría, 2013), socioformativa (Tobón, 2010), de la integración (Roegiers, 2010), han tratado de adecuarlo a los lineamientos de la propuesta pedagógica de cada uno.

Esto sin duda, como lo ve Guzmán (2017), Perrenoud (1998), Boutin, (2004), Díaz-Barriga (2011), De Zubiría (2013), Tobón (2013), entre otros, deviene en tres inconsistencias: (1) ausencia de claridad y precisión conceptual del término competencia; (2) ausencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica, lo que hace que cada corriente pedagógica lo acomode a sus propios fines e intereses; (3) insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren para reformar la educación desde el modelo en mención.

En tercer lugar, siendo coherente con los objetivos planteados, la propuesta de una metodología basada en competencias para la asignatura de filosofía concibe la competencia desde una visión ecléctica que considera tres enfoques complementarios: pedagogía dialogante (De Zubiría, 2013), enfoque socioformativo (Tobón 2010) y pedagogía de la integración (Roegiers, 2010). Desde estos fundamentos, la competencia se define como aprendizajes situados en contextos socioculturales que vinculan: la dimensión cognitiva (saber conocer), que permite comprender lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace; la dimensión valorativa (saber ser), que involucra la responsabilidad consigo mismo, con el otro y con el entorno; y la dimensión práctica (saber hacer), que permite acceder al saber con alto nivel de idoneidad y permite transferir a otros contextos los aprendizajes que se han realizado. Es, si se quiere, un concepto integrador que, además de los contenidos, contempla las actividades que se deben desarrollar y las situaciones significativas que se vinculan a dicha actividad.

Los aspectos que impiden el desarrollo de una enseñanza basada en competencias tienen que ver con la formación docente y la resistencia al cambio por los actores involucrados en la formación. Si el docente carece de formación sobre el tema de competencias, difícilmente puede cambiar su metodología y su forma de evaluar. Bajo este argumento, el docente continuará, como lo señala Freire (1985), siendo un depositador de información, cuya tarea es llenar a los educandos con los contenidos de su narración y favorecer la memorización mecánica del contenido narrado. En efecto, no variarán sus estrategias didácticas, ni hará del aprendizaje algo significativo para el estudiante.

Por su parte, los factores que favorecen el desarrollo de una competencia o una enseñanza basada en competencias, son los contemplados en la secuencia didáctica expuesta por Tobón (2010). Sintetizando esta secuencia, se puede decir que es fundamental:

- El dominio del tema sobre enseñanza basada en competencias por parte de los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (administradores del currículo y docentes).
- Estructura de la clase. Esta debe considerar unos criterios fundamentales como los expuestos en la clase basada en competencias (ver Tabla 6.1)

- Las estrategias didácticas empleadas para garantizar el aprendizaje de los estudiantes, deben estar vinculadas con problemas reales y acordes a sus necesidades y experiencias. El desarrollo de la clase debe considerar un aprendizaje significativo y vincular aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, etc.
- Los recursos empleados deben, de igual manera, colaborar con el aprendizaje significativo en el estudiante. Son fundamentales los esquemas visuales, esquemas conceptuales y, en general, el uso de recursos tecnológicos (TIC).
- La evaluación, por su parte, debe ser formativa e integral, no numérica. Debe considerar procesos metacognitivos a partir de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Sin duda, luego de abordar el tema de estudio y conocer los antecedentes, sus marcos teóricos y el desarrollo de una metodología a profundidad, se permite afirmar que, en concordancia entre la teoría y la práctica entre el currículo prescrito (programa oficial) y el currículo real (aplicación concreta en el aula) (Perrenoud, 1984), se busca, en consonancia con Roegiers (2010), un currículo integral, donde se articulen los diferentes niveles y, con ello, los involucrados en el proceso formativo: los administradores (rector, coordinación) y quienes lo ejecutan (docentes).

Adicional a lo anterior, la metodología de enseñar por competencias requiere de la disposición y compromiso de los docentes con el nuevo modelo de una enseñanza basada en competencias, como lo señalan Rodríguez (2011) y Páez, (2014). Se necesita un docente abierto al cambio, dispuesto a diseñar prácticas acordes a las características de los grupos y de los estudiantes, con gran capacidad para diseñar e integrar estrategias, metodologías y sistemas de evaluación que respondan a contextos específicos y que se promueva el aprender a aprender.

Finalmente, algunos interrogantes. ¿Hacia dónde va la enseñanza por competencias en los pregrados? ¿Servirá este modelo como base para el desarrollo de otras asignaturas o áreas? ¿Qué se requiere en la educación en Colombia para enseñar y aprender bajo el modelo de competencias?

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus Temores*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique*. *Connexions*, (1), 25-41. doi: 10.3917/cnx.081.0025
- Corcelles, M., y Castelló, M. (2013). Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 150-169. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>
- De Zubiría Samper, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 2 (5), 3-24. Recuperado de <http://ries.universia.net>. doi: 10.22201/iisue.20072872e.2011.5.44
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Una Aproximación Conceptual Para El Diseño De Instrumentos de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender En Los Profesionales De La Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 203-215. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4436/4864>
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(3), 1-24.

- Gimeno, S. (2003). *Diseño del currículo, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*. Madrid: Morata.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. doi: 10.35362/rie740610
- Latorre, M. (2011). *Diseño Curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. España: Ediciones Sígueme. Recuperado de https://escuelacriticavaldiviana.files.wordpress.com/2012/06/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Ministerio de Educación Nacional -MEN (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en Educación Media*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Molina, I. (2013). La Evaluación como estrategia de aprendizaje. En C. Suárez, *Cuadernos de la Maestría* (pp. 1-13). Tomo I. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda.
- Molina, I. (2016). *Los Retos de la Didáctica: lecturas para el siglo XXI*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Navarro, I., González, C., López, F., Fernández, F., y Heliz, J. (2016). *El mapa conceptual interactivo como herramienta reflexiva para favorecer la construcción de un aprendizaje significativo*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-2/807153.pdf>
- OCDE. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. París: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264177338-en
- Paredes, D., y Villa, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. *Nodos y nudos*, 4(34), 37-48. doi: 10.17227/01224328.2282
- Páez, E. (2014). La enseñanza de la filosofía, entre el medio y la conjunción o Emilia va a la escuela. *Cuestiones De Filosofía*, (16), 227-237. doi: 10.19053/01235095.3958

- Pérez, J. (2010). Competencia para Aprender a Aprender: ¿De qué hablamos? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede evaluar? *Primer Congreso de inspección de Andalucía: competencias básicas y modelos de intervención en el aula*. Recuperado de <http://javinicolas.wikispaces.com/file/view/aprender+a+aprender.pdf>
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa: Barcelona.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1998). Former des élèves compétents: la pédagogie à la croisée des chemins. En C. Bosman, F. M. Gerard y X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences?* (pp. 21-41). Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1) 29-50.
- Sánchez C. J., y Pérez R. C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 143-164.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie? *Rue Descartes*, (1), 22-51. doi: 10.3917/rdes.073.0022
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Edición Troquel.
- Unión Europea (2012). Competencia para la inserción laboral: guía para el profesorado. Ministerio de Educación cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017ed-b800f8507>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Un campo de combate. Santafé de Bogotá: Corporación Tercer Milenio.