

Cambio Educativo y Articulación Curricular: Una Mirada a las Dinámicas Educativas del Gimnasio Vermont de Bogotá¹

Johan Camilo Lombo Ayala²

Carlos Esteban Pérez Rojas³

Resumen

El propósito de este artículo es comprender las dinámicas educativas que ocurren en una institución educativa ubicada en Bogotá D.C., Colombia, a propósito de un ejercicio de cambio educativo en la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y de articulación curricular desarrollado en los niveles de educación básica y media. A partir de una metodología de análisis de contenido, se sistematizaron los procesos pedagógicos realizados durante un año escolar en el Gimnasio Vermont, leído a partir de la teoría de Harder para determinar el estado de los procesos de articulación curricular y los ejercicios didácticos propuestos a partir de una planeación de conceptos, habilidades, contenidos y actitudes como discusión. Se concluye que existen elementos importantes cuando se realizan procesos de cambio educativo, explorando la oportunidad de articulación curricular que conlleva la propuesta de las CPA en diálogo con las realidades educativas.

Palabras claves:

Cambio educativo, articulación curricular, conceptos, habilidades, contenidos y actitudes (Tesauro UNESCO).

Fecha de ingreso:
15 de julio de 2024

Fecha de publicación:
16 de marzo de 2025

Doi: <https://doi.org/10.11600/ale.v17i1.803>

pp. 1-20

1 El artículo es el resultado de cuatro años de investigación de los autores en el Departamento de Investigación y Desarrollo Profesional del Gimnasio Vermont en el cual se ha indagado acerca de los procesos de cambio educativo a partir de la propuesta de articulación curricular en educación básica y media.

2 Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales; Magíster en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud (CINDE), Universidad de Manizales, Colombia. Profesor e investigador del Gimnasio Vermont de Bogotá D.C. Correo: johan.lombo@gimnasiovermont.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8074-3043>.

3 Administrador de empresas de la Universidad de los Andes, Especialista en Gerencia Estratégica de la Universidad de la Sabana, Magíster Educational Leadership, Penn State University, Doctor en Filosofía, de la Universidad de Pensilvania, EE. UU. Vicerrector y Coordinador del Departamento de Investigación y Desarrollo Profesional del Gimnasio Vermont de Bogotá D.C. Correo: esteban.perez@gimnasiovermont.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-5851-9303>.



Educational Change and Curricular Articulation: A Look at the Educational Dynamics of Gimnasio Vermont at Bogotá

Abstract

The purpose of this article is to understand the educational dynamics that take place in an educational institution in Bogotá, Colombia, as a result of an exercise of educational change in the implementation of Professional Learning Communities (PLC) and curricular articulation that was developed in elementary and middle school education. Based on a content analysis methodology, the pedagogical processes carried out in a school year at Gimnasio Vermont were systematized using Harden's theory to determine the status of the curricular articulation processes and the didactic exercises proposed from a planning of concepts, skills, contents and attitudes as a discussion. It is concluded that there are important elements to take into account when carrying out educational change processes exploring the opportunity of curricular articulation that the PLC proposal entails in dialogue with the educational realities.

Keys word:

Educational change, curricular articulation, concepts, skills, contents and attitudes.

Mudança Educacional e Articulação Curricular: Uma Análise da Dinâmica Educacional do Gimnasio Vermont em Bogotá

Resumo

O objetivo deste artigo é compreender a dinâmica educacional que ocorre em uma instituição educacional de Bogotá, Colômbia, em relação a um exercício de mudança educacional na implementação de Comunidades de Aprendizagem Profissional (CAP) e na articulação curricular que foi desenvolvida na educação básica e secundária. Com base em uma metodologia de análise de conteúdo, foram sistematizados os processos pedagógicos realizados em um ano letivo no Gimnasio Vermont, com base na teoria de Harder, para determinar o estado dos processos de articulação curricular e os exercícios didáticos propostos com base em um planejamento de conceitos, habilidades, conteúdos e atitudes como uma discussão. Conclui-se que há elementos importantes a serem levados em conta ao realizar processos de mudança educacional, explorando a oportunidade de articulação curricular que a proposta do CAP implica em diálogo com as realidades educacionais.

Palavras-chave:

Mudança educacional, articulação curricular, conceitos, habilidades, conteúdos e atitudes.

Introducción

La formación de estudiantes en el contexto colombiano implica pensar en las múltiples perspectivas que existen en cuanto a la pedagogía, establecidas a partir de la Ley 115 de 1994 que se evidencian en asignaturas obligatorias y fundamentales, de acuerdo con la implementación de los Planes Educativos Institucionales (PEI). Este marco conduce a las instituciones educativas a plantear principios epistemológicos, en los que se busca garantizar la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes en las diferentes etapas de la educación formal.

El propósito de este artículo es comprender las dinámicas educativas que ocurren en una institución educativa de Bogotá (Gimnasio Vermont), a propósito de un ejercicio de cambio educativo con la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y de articulación curricular que se desarrolló en los niveles de educación básica y media. De esta manera, se presenta la implementación del Departamento de Investigación y Desarrollo Profesional en la institución educativa, en el que se gestionan procesos didácticos que permiten a los estudiantes, profesores y padres de familia acercarse al currículo y con ello, ser parte de su adaptación continua.

El currículo se fundamenta en la aplicación de saberes específicos como fuente de conocimiento disciplinar; sin embargo, ¿en dónde queda la utilidad de lo aprendido, en la cotidianidad? Es necesario hacer la pregunta: ¿por qué hoy aprendemos el mundo como si estuviera fragmentado en asignaturas y no como un constructo social? Las necesidades del siglo XXI ponen un nuevo dilema sobre la mesa de trabajo de los docentes que es: ¿cómo se puede articular el currículo a partir de las necesidades de la sociedad y el mundo?

A partir de lo anterior, se plantea en el Gimnasio Vermont la importancia de realizar ejercicios de reflexión e investigación en las aulas de clase, espacios de comunicación continua, en los que los profesores constituyan CPA con el propósito de gestar escenarios de reconocimiento de estrategias, diálogos e indagación colectiva a partir de la investigación acción, para mejorar

las formas de conceptualizar y emprender el currículo a partir de la interdisciplinariedad tanto para profesores como estudiantes (DuFour, et. al, 2006).

En este sentido, se propone una articulación curricular dialógica basada en las necesidades de cada grado, en las que se invita a la reflexión investigativa y a proyectar posibilidades didácticas a partir de una revisión de conceptos, contenidos, habilidades y actitudes que componen los programas de cada una de las asignaturas para cohesionar una propuesta en la que los docentes formen una red de relaciones para entender de manera holística el currículo.

Así, se realiza una conceptualización y definición necesaria para implementar ejercicios de investigación a partir de conceptos y limitaciones objetivas del conocimiento (Coll, et al.,1992). Estos permiten abstraer la ciencia a partir de una teoría, funcionando como una lente a través de la cual la realidad se percibe de manera delimitada y acotada, según la definición de contenidos específicos y habilidades que están presentes de manera intrínseca en la formación de los seres humanos y en la cual recae la responsabilidad del "saber hacer", vinculado a la aplicación práctica y el aprendizaje experiencial.

Las actitudes como proceso formativo llevan a los estudiantes a estar en contacto directo con el mundo y sus realidades, a comprender la importancia del concepto y a la aplicación de contenidos a partir de habilidades; es decir, como una red, integra el conocimiento a partir de ejercicios procedimentales (Morin, 2011). Sin embargo, en la mayoría de los contextos escolares esta visión pareciera no ser integradora ya que, con la división tradicional de las áreas de conocimiento, se fomentan rupturas y existe poca aplicabilidad de lo que se aprende.

Con este contexto, se buscó una solución centrada en la formulación y ejecución de un currículo articulado con base a las necesidades escolares que, leídos a partir de Garzón y Gómez (2010), se puede clasificar en:

- Articulación interdisciplinaria: es un diálogo entre los componentes de cada disciplina del saber. En dicho diálogo, se

constituyen y proyectan conceptos, contenidos, actitudes y habilidades a partir de los objetivos de aprendizaje para un periodo escolar.

- Articulación pluridisciplinaria o multidisciplinaria: se ejecuta por medio de proyectos integrados, adjuntos al PEI. Cada espacio académico sustenta y desarrolla contenidos que en su conjunto son diferentes, pero persiguen un propósito común.
- Articulación transversal: sugiere que, con base en los conceptos, se establecen hilos conductores para conectar los espacios académicos por medio de ejes compartidos -habilidades-, la formación de actitudes y la solución de problemas.
- Articulación estructural: propone líneas de trabajo que garantizan la ejecución de proyectos institucionales sobre problemas sociales, ambientales, matemáticos o de lenguaje, a partir del desarrollo de los programas escolares de cada espacio académico.

Este panorama permite que el propósito de las CPA sea claro y delimitado en la búsqueda de opciones para articular el currículo en cada grado; si bien, cada propuesta pide y tiene unas exigencias a nivel logístico y académico, también se pueden generar procesos de pensamiento a partir de las realidades de clase como lo son talleres, actividades grupales, proyectos artísticos, salidas pedagógicas o pequeñas indagaciones a partir de preguntas de conocimiento. Con ello, el espacio de las CPA se convierte en una sesión de indagación y reflexión desde las aulas de clase en beneficio de los procesos pedagógicos y didácticos de los estudiantes.

Método

La metodología usada en esta investigación aborda un enfoque cualitativo a partir del método de análisis de contenido, pues recoge una visión global del ámbito social estudiado a partir de dos perspectivas: una interna, correspondiente a los miembros del grupo, y una externa, que responde a la interpretación del propio docente investigador (Rapley, 2014).

La oportunidad que representa la creación de un currículo articulado, aplicado y no de papel, tiene un carácter inductivo; es decir, se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social a través de la observación participante (Páramo, 2008) como técnica en la que se busca el contexto educativo del currículo en una institución de educación básica en la ciudad de Bogotá -Gimnasio Vermont-.

Para ello, se recurrió a las fases de la investigación presentadas en la Tabla 1, en la que se reconoce la trazabilidad entre lo propuesto y lo indagado, durante cada momento, y en coherencia con el objetivo del artículo: comprender las dinámicas educativas del Gimnasio Vermont en el contexto de un proceso de cambio educativo, a través de la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) y la articulación curricular en los niveles de educación básica y media.

Tabla 1

Tabla de las fases de la investigación a partir del análisis de contenido

Fases de investigación	Objetivo propuesto en el cambio educativo	Actividades relacionadas
Fase 1	Conformar, a partir de cada grado, una CPA con profesores de las materias con mayor intensidad horaria.	Caracterización de las actividades.
Fase 2	Caracterizar las poblaciones estudiantiles por grados a partir de actividades de integración curricular.	Intervenciones de docentes investigadores del Departamento de Investigación y Desarrollo Profesional.
Fase 3	Indagar y adaptar los pasos propuestos por Harder (2000), frente a procesos de articulación curricular en contextos educativos.	Talleres. Unidades didácticas y salidas pedagógicas.
Fase 4	Evaluar las actividades realizadas en el año académico por cada CPA, a partir de la propuesta por Harden (2010) y gestionar acciones de cambio educativo.	Escala tipo Likert con base en descriptores adaptados de la teoría de Harder (2000) sobre articulación curricular.

Nota. Elaboración de los autores.

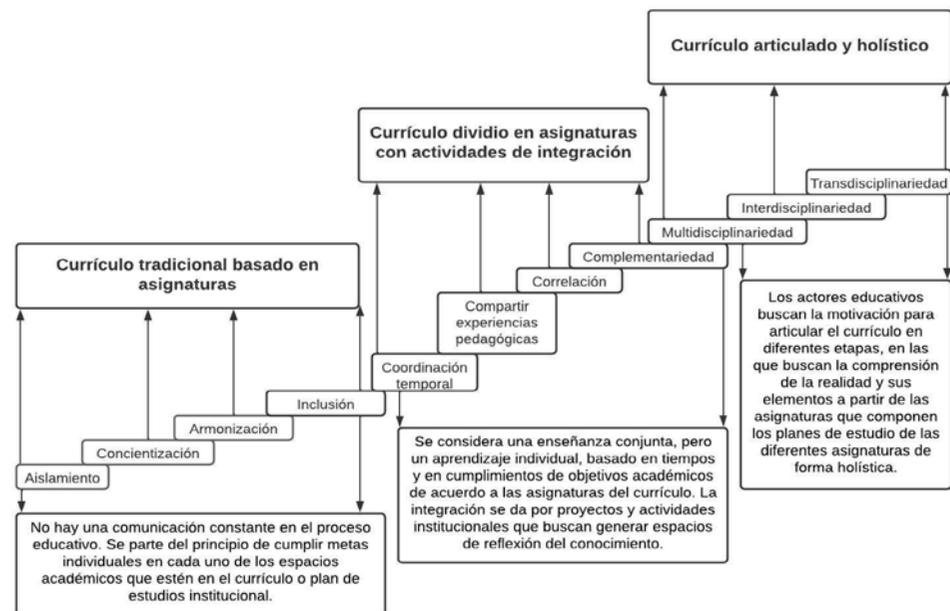
La implementación de las CPA en el contexto del Gimnasio Vermont, como se observa en la Tabla 1, requiere caracterizar la población estudiantil entendiendo sus perfiles, necesidades y

diversidad para diseñar estrategias educativas más efectivas y acotadas a sus contextos.

Posteriormente, se procede a la implementación de actividades didácticas que se ajusten a las características identificadas, a partir de unidades didácticas, salidas pedagógicas, actividades institucionales o de aula, para realizar un análisis detallado de la articulación curricular, asegurando la coherencia entre los contenidos impartidos y los objetivos establecidos. Esta fase implica también la identificación y contabilización de elementos de la teoría de Harden (2000) a partir de una escala Likert compuesta por los elementos presentados en la Figura 1.

Figura 1

Escala y descriptores de una articulación curricular



Nota. Realizado con base en la teoría de Harden (2000), en la aplicación Lucidchart.

De esta manera, el análisis de contenido permite contrastar, confirmar y triangular la información recopilada, garantizando la validez de la información. Este procedimiento permitió generar descriptores significativos asociados con las fases presentadas, identificando en los datos insumos para el cambio educativo.

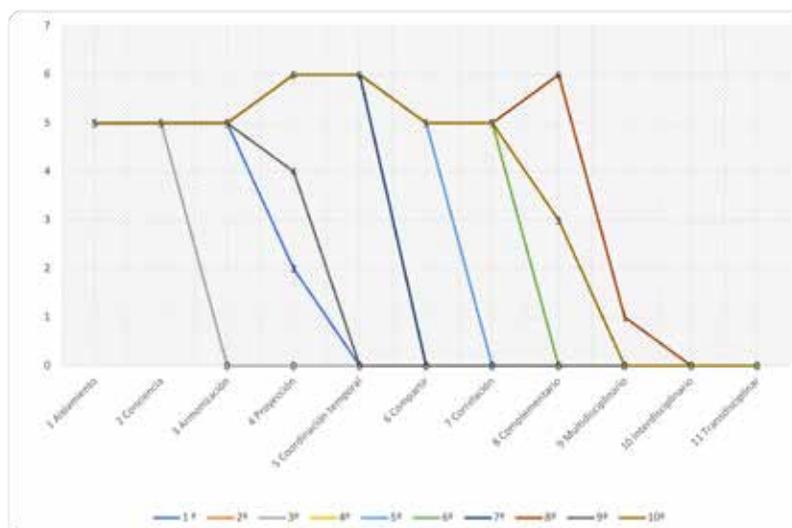
Resultados

Con el propósito de cumplir con el objetivo del artículo y la metodología planteada, se realizó la sistematización de las experiencias pedagógicas en aula. Inicialmente, a través de un análisis detallado de las actividades y proyectos pedagógicos llevados a cabo en cada grado; este análisis se basó en las actas y unidades didácticas desarrolladas dentro de las CPA con lo cual fue posible establecer una base sólida de información sobre las experiencias y procesos pedagógicos presentes en cada grado, facilitando así la siguiente etapa del análisis.

Posteriormente, la información se sistematizó utilizando los descriptores sugeridos por Harder (2010) para identificar y definir en qué parte del proceso de la escalera de articulación se encontraba cada grado. Este enfoque permitió categorizar y evaluar el avance y desarrollo pedagógico de cada nivel, proporcionando una visión clara y estructurada del progreso educativo. Finalmente, se ponderó la información utilizando álgebra binaria para obtener una sistematización precisa y la visualización de un gráfico representativo (ver Figura 2). Esta figura proporciona una presentación clara y concisa del estado y progreso de las actividades pedagógicas, facilitando la interpretación y análisis de los resultados obtenidos.

Figura 2

Sistematización a partir de la escala propuesta por Harder (2010)



Nota. Elaboración de los autores con base en la sistematización de las experiencias educativas en las CPA.

La sistematización de la información representada en la Figura 2 reveló que los procesos pedagógicos observados no alcanzaron los niveles más altos de la escalera de articulación curricular propuesta por Harder (2010). Esto indica que existe la necesidad de fortalecer y profundizar las prácticas pedagógicas para lograr una mayor cohesión y articulación en el currículo. Los resultados mostraron que muchas de las actividades y proyectos de los profesores se limitan a cumplir con los requisitos mínimos establecidos, lo cual restringe el potencial de desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, se identificó que aquellos procesos construidos en las CPA, que avanzaron más en la escalera de articulación curricular, incluyeron actividades más innovadoras y diversas, como salidas pedagógicas, informes detallados, actividades cartográficas y otras dinámicas didácticas. Estos enfoques demostraron ser más efectivos en fomentar un aprendizaje significativo y en promover un ambiente educativo más enriquecedor para los estudiantes. Es clave señalar que los profesores que implementaron estas acciones buscaron el bienestar de sus estudiantes a través de métodos didácticos variados y el trabajo cooperativo, evidenciando un compromiso con la mejora continua de los procesos curriculares.

Por lo anterior, estos resultados son relevantes ya que no solo reflejan el estado actual de los procesos pedagógicos en el Gimnasio Vermont, sino que también establecen metas claras y alcanzables para los próximos años. Esta información se convierte en materia prima para la planificación futura y la toma de decisiones informadas sobre cómo mejorar y fortalecer la articulación curricular. Adicionalmente, la identificación de áreas de mejora proporciona una hoja de ruta clara para avanzar en la calidad educativa y en la cohesión del currículo, beneficiando a los estudiantes.

Estos hallazgos subrayan la importancia de fomentar una discusión pertinente y constante sobre la articulación curricular basada en conceptos, habilidades, actitudes y contenidos. De manera que este enfoque permitirá desarrollar estrategias pedagógicas más coherentes y efectivas, que no solo cumplan con los requi-

sitos mínimos, sino que también impulsen el desarrollo integral de los estudiantes.

Discusión: Conceptos, Contenidos, Habilidades y Actitudes. Ejes de una Articulación Curricular en Procesos de Cambio Educativo

La construcción de una propuesta de articulación curricular, en el marco de los planes de estudio, trasciende el currículo y ofrece una orientación frente a conceptos, contenidos, habilidades y actitudes. Así, esta apuesta está centrada en comprender los aspectos básicos de la pedagogía, la cual busca en la formación su categoría más relevante al momento de entender un proceso en una institución educativa y les otorga a los profesores un liderazgo importante en las aulas de clase, donde se espera un proceso dialógico entre pares para construir metas y propósitos de aprendizajes definidos frente a problemáticas sociales del contexto.

La formación es la categoría de mayor relevancia puesto que es el fin primordial del proceso educativo, por ella se entiende: proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y de personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario. (Rodríguez de Moreno, 2000, p. 38)

Los conceptos son delimitaciones objetivas del conocimiento (Coll, et al., 1992) que abstraen la ciencia a partir de una teoría. En este caso, la teoría puede entenderse como una lente a través de la cual la realidad se ve de una manera delimitada y acotada, de acuerdo con su definición en términos de contenidos específicos y habilidades. Estas habilidades están intrínsecamente presentes en la formación de los seres humanos y conllevan la responsabilidad del "saber hacer" en acciones prácticas en el marco de un aprendizaje experiencial.

El concepto es, para efectos de esta investigación, definido como una herramienta que permite leer el mundo; sin embargo, es necesario reflexionar sobre este, pues según el enfoque epistemológico puede ser leído desde diferentes teorías. Erickson (2014) asume el concepto a partir de la construcción de “*topic*”, el cual es alimentado por diversos factores que son tomados de la vida cotidiana; estos, unidos a un ejercicio macro teórico, suponen la construcción de una teoría, que, desde la enseñanza para la comprensión y el constructivismo, asume la enseñanza y el aprendizaje de realidades por medio de macro conceptos que funcionan como lentes que hacen una lectura de la sociedad.

Para las teorías de la reestructuración “...se concibe el concepto no sólo como una lista de rasgos, sino como una unidad global que forma parte de las teorías o estructuras más amplias” (Rodríguez, 2008, p. 182); es decir, el concepto es un cuerpo académico específico frente a un saber. Además, no es único frente a un saber disciplinar. Es así como también se debe hablar de estos (“*topics*”) en plural, pues son delimitaciones teóricas y metodológicas de formas sobre cómo leer el mundo, así:

Los conceptos permiten englobar, abstraer y trascender las informaciones particulares, convirtiéndose así en herramientas básicas para la comprensión. Los conceptos son construcciones históricas y, por lo tanto, cambiantes. Esto significa que como el mundo cambia, las formas de conocerlo e interpretarlo también lo hacen. (Gurevich, 2012, p. 160)

Teniendo como base qué es un concepto, es necesario saber cómo se entiende la concepción, pues como cuerpo académico igual que el concepto permite valorar nociones desde la subjetividad y la vivencia; es decir, es una visión de la realidad con base en un concepto previo entendido como noción.

La concepción, por su parte, corresponde a conjuntos de representaciones simbólicas, acciones que permiten leer la configuración de la sociedad y las relaciones que ocurren en ella. Además, permite la creación de figuraciones mentales en torno a una idea.

Las representaciones mentales desempeñan un papel central en la concepción, ya que, con base en las experiencias del sujeto, se determinan diferentes percepciones que sirven como punto de comparación con el concepto, que es específico y delimitado. A diferencia de la concepción que es amplia y subjetiva.

Adicionalmente, respecto a las formas de analizar y ver los conocimientos, que sería el fin último de la concepción, es necesario pensar el papel que toma la noción, pues en ella se agrupan concepciones y percepciones del conocimiento que permiten un fundamento; es decir, un pensamiento primario sobre de lo que se habla o se pregunta.

En diferentes enfoques pedagógicos como el constructivismo y el activismo se habla sobre la noción como un conocimiento primario, el cual es la base para construir un concepto en procesos de pensamiento; sin embargo, la noción es más compleja pues como preámbulo permite:

- Agrupar cualidades de la realidad como percepciones de cada objeto del conocimiento.
- Seleccionar cualidades como criterio de descripción.
- Valorar las descripciones como acciones mentales.
- Clasificar percepciones y concepciones de lo que se habla.

Estos pasos aseguran, en primera medida, que la noción es un proceso mental envuelto en la concepción como aspecto subjetivo para leer los objetos de la realidad; con base en esto, las concepciones son agrupaciones de perspectivas sobre el conocimiento que dialogan entre ellas para construir una idea.

La concepción radica en la idea; esto quiere decir que, como representación se expresa de manera concreta y subjetiva sobre las diferentes formas de leer el mundo a partir de un conocimiento. Por ende, la realidad dibujada es una concepción de lo que puede llegar a ser un proceso mental, en el sujeto, con base en una noción.

La idea es un aspecto que se fundamenta en lo que se cree, lo que es y puede pasar en realidad. Es moldeable según los

procesos percibidos por los sentidos. En este aspecto, Hannoun (1977) señala que la concepción y percepción en los primeros años de vida de un ser humano permite apropiarse del espacio desde el egocentrismo hasta las relaciones sociales, en consecuencia, la concepción, tomando como ejemplo lo propuesto, es cambiante y permite un conocimiento empírico.

Giordan y de Vecchi (1995), por otro lado, argumentan que se puede aprender a partir de las concepciones. Este proceso es complejo en la dinámica del saber científico. De manera que, se presentan tres características que los autores trabajan pedagógicamente con base en las concepciones:

- 1) La persona construye un saber.
- 2) Correcciones y rectificaciones sucesivas.
- 3) Las concepciones personales corresponden únicamente a construcciones individuales.

En esta lógica, las concepciones son construcciones mentales de lo real; como conjunto de información capaz de permanecer grabada en la memoria de los individuos y grupos de personas. Las nociones parten de modalidades psicológicas y sociales determinadas e interdependientes, que decodifican marcos de referencia y operaciones mentales.

Entender las concepciones desde Giordan y de Vecchi (1995) es posible a partir de la lectura de problemas como un conjunto de preguntas explícitas que provocan operaciones mentales, marcos mentales, los cuales serían conjuntos de conocimientos periféricos activados por el individuo para formular una noción de operaciones mentales como acciones intelectuales. En estas, el sujeto domina y relaciona elementos con el fin de referenciar eventos en una red semántica que organiza por medio de referencias lógicas que se hacen presentes en los significantes; estos son un conjunto de signos y símbolos que ofrecen explicaciones en relación con lo que es perceptible por medio de los sentidos.

Así, aprender y enseñar a partir de las concepciones parte de la base de reconocer procesos de memoria como parte fundamental de la dinámica educativa, en la cual se organiza la relación entre

tiempo, regulación, medio y sistema. Con ello, se entiende que las concepciones son respuestas inmediatas frente a los conceptos, es decir, lo que en realidad se aprende de los marcos teóricos y conceptuales, una idea primaria o, mucho más importante, una pre-idea que puede ir cambiando en la medida en que se entienda la lectura de la realidad y se haga abstracción del conocimiento.

De esta manera, los contenidos son leídos como temarios y saberes necesarios, de tipo acumulativo, que permiten trascender los hechos y los procedimientos como listados de clase que permiten construir redes conceptuales (Coll, et al. 1992) apropiadas para cada etapa de los estudiantes. Los contenidos fomentan el aprendizaje memorístico al ser delimitados por periodos, espacios y autores. Son formas básicas de leer un hecho social y tratarlo a partir de un dato, información o repetición.

Los contenidos son importantes porque permiten que los estudiantes desarrollen de manera lineal un conocimiento memorístico básico para comprender el concepto como una delimitación objetiva de la realidad y, a su vez, engloba aspectos sociales, económicos, políticos, culturales entre otros, para delimitar espacios académicos como están presentes en la escuela (Coll, et al., 1992).

A partir de una visión constructivista, Coll (1992) clasifica los contenidos en tres aspectos clave, entre ellos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el propósito de comprender el currículo como funcional en los procesos educativos. Los contenidos conceptuales delimitan lo concreto y lo abstracto, se aprenden a partir de la repetición y la memoria; los procedimentales conllevan a las habilidades y destrezas en el pensamiento, la aplicación del concepto en la cotidianidad y la función del conocimiento en la sociedad, y los contenidos actitudinales se concentran en los valores, normas y el vínculo que se entreteje en el proceso educativo.

La visión de los contenidos -como saber- actúa como un hilo conductor que relaciona los conceptos, con las habilidades y actitudes. En ellos se concentran las actividades y propuestas didácticas de los docentes en clase, y se les atribuyen propiedades

específicas según la asignatura. Por ende, pensar en un proceso de articulación curricular implica desvincular los contenidos de sus funciones de metas y objetivos, necesarios en el proceso, pero no determinantes en la didáctica.

Las metas pedagógicas que conllevan a pensar la comprensión permiten desarrollar acciones en las que se aplican los diferentes conceptos y contenidos en el marco curricular; de esta manera, aparecen las habilidades. Si bien Coll (1992) las cataloga en los contenidos procedimentales, estas ocupan un papel central en el marco curricular, pues en estas se concentran las oportunidades de aplicación del conocimiento; es decir, la implementación de lo aprendido. El “saber hacer”.

En el saber hacer, las habilidades centran sus procesos en lo que es posible realizar a partir del conocimiento que se tiene; sin embargo, es necesario aclarar que estas pueden ser implícitas, es decir, que son parte del saber, o implícitas cuando conllevan a acciones específicas en la didáctica. Esto supone que el eje de habilidades integra el conocimiento en la practicidad y las necesidades de la sociedad, lo que es un objetivo fundamental de todo proceso educativo.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2015) las habilidades se pueden clasificar a partir de la funcionalidad social en:

- Habilidades de autogestión
- Habilidades de investigación
- Habilidades de pensamiento
- Habilidades de comunicación
- Habilidades sociales

Esto implica pensar en la educación como un marco pedagógico que genere un espacio para la ejecución y planeación de actividades para que los estudiantes desarrollen estas habilidades en función de los retos a los que se enfrentan en el siglo XXI. Por ende, la OCDE (2005) señala que adquirir una habilidad:

Implica la capacidad de responder a demandas complejas, aprovechando y movilizando los recursos psicosociales -incluidas las habilidades y actitudes- en un contexto determinado. Por ejemplo, la capacidad de comunicarse eficazmente es una competencia que puede basarse en los conocimientos lingüísticos de una persona, en sus conocimientos prácticos de informática y en sus actitudes hacia las personas con las que se comunica. (OCDE, 2005, p. 4)

Con ello es necesario especificar que hay una diferencia entre "competencia" y "habilidad", que se centra en entender la competencia como una clasificación de acuerdo con elementos y características específicas, mientras que, la habilidad genera espacios y aplicaciones en contextos reales para solucionar, afrontar y entender las dinámicas del mundo. A partir de lo anterior, el reto de la articulación curricular supone hilar finamente los elementos anteriormente abordados para que los estudiantes desarrollen un pensamiento holístico y entiendan que el conocimiento es un constructo social.

Algunas conclusiones

A modo de conclusión se puede señalar que las CPA constituyen espacios de diálogo sistemático y progresivo en los que los profesores desarrollan diálogos y didácticas de común acuerdo. Cuando se logra crear un espacio de integración, los resultados son altamente destacables, ya que promueven una colaboración efectiva y enriquecen el proceso educativo (Dufour et al., 2006). Estos espacios permiten a los docentes compartir experiencias, metodologías y estrategias pedagógicas, fomentando una enseñanza más coherente y estructurada que beneficia a los estudiantes.

Es importante mencionar que se pueden establecer dos vías principales en el desarrollo de las CPA. La primera está asociada con aquellos profesores que se encuentran limitados por su falta de perspectiva en el desarrollo de la integración, lo que puede deberse a la falta de formación o experiencia en la colaboración interdisciplinaria (Garzón & Gómez, 2010). La segunda vía corresponde con la revisión de la planeación y la distribución de

la carga académica, que debe facilitar un diálogo cercano para poder interrelacionarse con las demás áreas académicas. Así, una planificación adecuada es crucial para asegurar que los docentes tengan el tiempo y los recursos necesarios para participar activamente en las CPA.

A nivel de la escalera de integración curricular propuesta por Harden (2000), es fundamental hacer énfasis en las metas claras de planeación y sistematización, con el propósito de evaluar continuamente los procesos académicos. Este enfoque permite integrar el currículo a partir de conceptos, contenidos, habilidades y actitudes (Coll et al., 1992), asegurando una educación más holística y coherente. La evaluación continua de los procesos académicos es esencial para identificar áreas de mejora y ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo.

Es igualmente importante debe involucrar la voz de los estudiantes en la selección de actividades que faciliten los procesos de integración curricular. La participación de los estudiantes en la planificación y evaluación de las actividades educativas puede proporcionar *insights* valiosos y asegurar que las estrategias implementadas sean relevantes y efectivas para su aprendizaje (Fullan, 2005). Esto no solo aumenta el compromiso y la motivación de los estudiantes, sino que también enriquece el proceso educativo al considerar sus perspectivas y necesidades.

Los resultados de la investigación confirman lo señalado por Dufour et al. (2006): cuando hay espacios de diálogo, los verdaderos beneficiados son los estudiantes. La creación de espacios de diálogo sistemático entre los docentes permite una mejor articulación de las prácticas pedagógicas y una mayor coherencia en el currículo, lo que se traduce en una experiencia educativa más enriquecedora para los estudiantes. La colaboración y el intercambio de ideas entre los docentes son claves para mejorar la calidad de la educación y asegurar que todos los estudiantes reciban una educación equitativa y de alta calidad.

Finalmente, la articulación curricular es una necesidad urgente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que permite dia-

logar a partir de diferentes perspectivas sobre lo que beneficia los procesos pedagógicos en la escuela. La integración de diversas áreas del conocimiento y la colaboración entre los docentes son fundamentales para crear un currículo cohesionado y relevante. Esto no solo mejora la calidad de la educación, sino que también prepara mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo, equipándolos con las habilidades y conocimientos necesarios para tener éxito en sus vidas personales y profesionales.

Referencias

- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 259, 59-111
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (pp. 133-198). Santillana.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la *Ley General de Educación*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Solution Tree.
- Erickson, H. (2014). *Transitioning to concept-based curriculum and instruction*. Corwin.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Me Graw Hill.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Corwin Press.
- Garzón, M. L., Pineda, G., González, A., & Giraldo, P. (2010). *Articulación curricular de la formación investigativa: un campo de tensiones*. Universidad San Buenaventura.

- Garzón, O., & Gómez, J. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 85-99.
- Giordan, A., & de Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos*. Diada
- Goetz, J. (2014). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gurevich, R. (2012). Conceptos y problemas en geografía. En Aisenberg, B., & Alderoqui, S. (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales II: Teorías con prácticas* (pp. 159-182). Paidós.
- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz, S.A.
- Harden, R. (2000). The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education*. 34, (pp. 551-557).
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015) *Skills for Social Progress*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Policy Commons. <http://policycommons.net/artifacts/3892484/the-definition-and-selection-of-key-competencies/4698810/>
- Ponce Naranjo, G. (2018). La teoría y la praxis curricular: Resignificaciones desde la práctica docente. *Revista Científica UISRAEL*, 5(2), 51–59. <https://doi.org/10.35290/rcui.v5n2.2018.90>
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales: técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. https://hewlett.org/wpcontent/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.

Rodríguez de Moreno, E. A. (2000). *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. Tercer mundo editores.

Rodríguez de Moreno, E. A., & Torres de Cárdenas, R. (2008). Educación y geografía. Experiencias sugerentes de investigación en el aula. En A. Cely, & N. Moreno (Eds.), *Cotidianidad y enseñanza geográfica* (pp. 175-340). Códice Ltda.

Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., & León, T. (2000). *El saber tiene sentido: Una propuesta de integración curricular*. Cinep. https://www.researchgate.net/publication/305992974_El_saber_tiene_sentido_una_propuesta_de_integracion_curricular