

Mawency Vergel Ortega\*  
Wencith Guzmán Gutiérrez\*\*  
José Joaquín Martínez Lozano\*\*  
Universidad Francisco de Paula Santander - Colegio Simón Bolívar

# Prácticas pedagógicas para la paz, realidades de la implementación en el enfoque por competencias

Pedagogical practices for peace, facts of implementation in competences focus

Praticas pedagogicas para a paz, realidades de implementaçãonas habilidades aproximar

## Resumen

El artículo tiene como **objetivo** analizar las prácticas pedagógicas implementadas por los profesores para fortalecer la construcción de paz, desarrolladas bajo un enfoque por competencias, resultado de una investigación fundamentada en el enfoque cuantitativo, diseño correlacional, apoyado en el enfoque cualitativo. La muestra la

Constituyeron 255 estudiantes y 38 docentes de los grados noveno, décimo y undécimo del Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Cúcuta, Colombia. Los **resultados** indican que solo un 48% de los docentes implementan prácticas para fortalecer la paz en el marco de un enfoque por competencias; las variables grado y modalidad, se correlacionan con desarrollo de competencias emocionales y solución de conflictos; solución de problemas explica competencias en ciencias; filosofía institucional, se asocia al desarrollo de competencias en ciencias sociales y prácticas para la paz. **Conclusión:** prácticas pedagógicas para fortalecer la paz basadas en el enfoque por competencias, influyen en el desarrollo de competencias en solución de conflictos en los estudiantes.

**Palabras clave:** competencias, métodos de enseñanza paz, prácticas pedagógicas, psicología de la comunicación, solución de conflictos. (*Thesaurus*).

Fecha de recepción del artículo: 18 de diciembre de 2015

Fecha de aceptación del artículo: 27 de mayo de 2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v8i1.365>

\*Licenciada en Matemáticas y Física, Especialista en Informática Educativa, Especialista en Estadística Aplicada, Magíster en Gerencia Educativa, Doctora (c) en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador de Venezuela. Profesora Titular Departamento de Matemáticas y Estadística, Universidad Francisco de Paula Santander Cúcuta. Contacto: mawency@ufps.edu.co. <http://orcid.org/0000-0001-8285-2968>

\*\*Licenciado en Religión de la Universidad de la Salle, Magíster en Práctica Pedagógica de la UFPS. Área Educación Religiosa, Colegio Simón Bolívar, Cúcuta Contacto: wencith14051976@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-7891-6148>

\*\*\*Doctorado en Educación Universidad Pedagógica Exp. Libertador. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica. Exp. Libertador. Profesor de estadística, Universidad Francisco de Paula Santander. Contacto: josemartinez@ufps.edu.co. <http://orcid.org/0000-0002-1463-0914>

### Abstract

The **goal** of this article is to analyze the pedagogic practices implemented by teachers to strengthen Peace construction, developed by competences, results of a research based in quantitative, correlational design focus and supported in qualitative focus. Sample was constituted by 255 students and 38 docents of ninth, tenth and eleventh degrees of College Sagrado Corazón de Jesús in Cúcuta, Colombia. The **results** indicate that only 48% of docents implement practices to strengthen the Peace in the competences setting focus; degree variable and modality are correlate with develop of emotional strengthen and conflicts solution; problem solution explain competences in science, institutional philosophy is associated to development of competences in social sciences and practice for Peace. **Conclusion:** pedagogic practices to strengthen the Peace based in competence focus have influence in development competences in conflict solution in students.

**Keywords:** competences, conflict solution, peace, pedagogic practices, psychology of communication, teaching methods. (*Thesaurus*).

### Introducción

El desarrollo de competencias en todas las áreas permite el análisis, comprensión de problemas y la generación de saber, traducida en implementación de políticas públicas, comunicación, tecnología e innovación. La comunidad académica y científica en el ámbito mundial está cada vez más orientada a la solución de conflictos, a la búsqueda de procesos que fomenten la paz en diferentes contextos, con el fin de cambiar y transformar realidades. De hecho, una proporción de los fondos dedicados a la investigación se destina a comisiones de interés gubernamental, militar, diálogos, paz, entre otros. Sin embargo, el afán de desarrollar la ciencia llevó a que el conocimiento se transformara en información, en consecuencia, los países con bajo desarrollo fueron testigos de una crisis, manifiesta en el crecimiento de las ciencias con fragmentaciones del conocimiento en disciplinas especializadas, pero separadas y sin puentes de comunicación entre ellas, crisis manifiesta además en la confusión que resultó de

diferenciar un conocimiento valioso de un conocimiento útil (Roncancio, 2010), algunas veces olvidando al ser humano y su misión en la humanidad.

La comunidad académica contempló los cambios que produjo la tecnología en el entorno natural, en la sociedad, en los comportamientos y en la cultura. Pero se limitó a ver los contornos sin entender la complejidad de las teorías que hicieron posibles los cambios; se convirtió entonces el maestro en un transmisor de conocimiento, y el estudiante en un espectador que renunció a la comprensión y se contentó con la admiración de los hechos científicos por su diversidad de perspectivas (Koltay, 2011). Estos hechos fueron atribuidos a la ausencia de una educación basada en el desarrollo de competencias básicas y competencias sociales en los niños y jóvenes de los diferentes grados de educación en Colombia. Se constituyeron las competencias en una meta y en una problemática a resolver, dada la hipótesis de que estas incidían en el rendimiento académico de los estudiantes y en resultados de pruebas de orden nacional e internacional acompañados de un nivel digital medio (Dornaletche, Buitrago & Moreno, 2015).

De otra parte, es el maestro uno de los actores principales del sistema que permite el desarrollo de competencias en los estudiantes. Al respecto, Barragán (2012) se preguntó acerca de lo que deberían hacer los maestros indiscutiblemente bien, y su respuesta fue, la práctica pedagógica. Defendió la práctica del maestro, desde las intencionalidades del ejercicio docente, que iba de lo posible a las acciones concretas que involucraran la ética, la moral y la política. De igual manera, supuso que el maestro debía dominar académicamente su disciplina, técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social (Andrade & Hernández, 2010), porque la práctica pedagógica fuese la obra cumbre y el producto final del maestro (Barragán, 2012; Quiroga, 2010; Brock, 2014) para propender por formar niños y jóvenes sociables, forjadores de la paz, capaces de entender al otro y dar solución a conflictos de manera pacífica en busca del bien común y de la humanidad.

Como lo manifestó Talanquer (2011) y Taber (2015), existe la necesidad de dotar a los estudiantes de una serie de habilidades, las cuales les permitan sentirse competentes no solo en un contexto académico, sino en su vida cotidiana, lo cual haría del desarrollo de competencias en todas las áreas, una necesidad imperante en las instituciones y, por lo tanto, las actividades desarrolladas por el maestro en el aula deberían apuntar a tal fin.

Algunas instituciones señalaron en sus proyectos educativos implementar el enfoque por competencias, así como acciones en el marco de la cátedra de la paz, siguiendo lineamientos y políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, en los cuales una competencia adquirida se evidencia a través de conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas de cada estudiante (Gifford y Nilsson, 2014; Ministerio de Educación Nacional, 2006). Sin embargo, no se pudo comprobar una implementación real de este enfoque en todas las instituciones, existiendo incoherencia en los modelos de evaluación de logros en el estudiante frente a modelos y prácticas implementadas por los docentes en el aula y, aunque se ha elevado el promedio en pruebas saber ni se evidencian acciones como charlas, eventos, conmemoraciones en pro de la paz, aún se registran puntajes por debajo del promedio nacional en pruebas y se observa violencia, *bullying*, falta de empatía entre miembros de la comunidad y riñas entre jóvenes en las instituciones educativas.

Con el fin de verificar las hipótesis frente al desarrollo de competencias de los estudiantes, el objetivo de la investigación se centró en analizar las prácticas pedagógicas para fortalecer la construcción de paz de los docentes bajo el enfoque de competencias, y su influencia en las habilidades de los estudiantes (Williams, 2011, Maldonado, et.al., 2016). De igual manera, indagó en la opinión que tiene la comunidad académica sobre el enfoque por competencias para finalmente, identificar estrategias teórico-prácticas que promueven su desarrollo y además, se estableció la relación entre prácticas pedagógicas y competencias desarrolladas (Zhang, 2003).

Las preguntas que guiaron la investigación fueron, ¿Cuáles prácticas pedagógicas desarrollan los profesores de educación básica y media para fortalecer la construcción de paz en la formación de sus estudiantes?; ¿Qué opinión tienen los profesores y estudiantes acerca de la formación por competencias para fortalecer la construcción de paz?; y finalmente, ¿Cuál es la relación entre las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los profesores y las competencias desarrolladas por los estudiantes?

### Metodología

La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo siguiendo un diseño correlacional de tipo campo (Hernández, Fernández & Baptista, 2013), apoyada en el enfoque cualitativo, al caracterizar las prácticas pedagógicas de docentes para desarrollar competencias y analizar incidencias (Hurtado, 2010). Para la población de estudiantes, se seleccionó una muestra objeto de estudio, a través de muestreo estratificado, con un error de 2%, confiabilidad de 98%, constituyéndose una muestra de 255 estudiantes de los grados 9º, 10º, 11º; cuyas edades oscilaron entre 13 y 17 años; el 66,2% de género masculino y el 33,8% de género femenino; de igual manera, se incluyó a 38 docentes que orientaron estos grados. Aplicada la prueba chi-cuadrado, se infirió que no existe diferencia significativa entre la distribución de la muestra y la distribución de la población, teniendo como categoría la variable grado que se constituyó en un subconjunto representativo de la población.

Se diseñó un instrumento cuestionario a modo escala Likert, compuesto por 50 ítems, distribuidos en diferentes dimensiones, cuya fiabilidad obtuvo un coeficiente alfa de *cronbach* de 0,937 y valores entre 0,763 y 0,95 para cada *ítem*, confirmando al cuestionario alta consistencia y fiabilidad. De igual manera, el análisis factorial indicó un porcentaje de varianza explicada para el conjunto de siete factores de 46,88%, el análisis de contenido realizado a través de expertos, indicó un valor de Kappa (0,89) estadísticamente significativo. La reproductibilidad marginal del cuestionario fue de 0,86, su coeficiente de escalabilidad de 0,162,

escala no acumulativa, mostrando reproductibilidad del instrumento para toma de decisiones del conjunto de ítems, por lo cual el instrumento se consideró estable. De otra parte, se diseñó una entrevista no estructurada para analizar percepciones de la comunidad académica frente al enfoque por competencias y su implementación, cuyo análisis de contenido, realizado a través de expertos, indicó un valor estadísticamente significativo ( $Kappa=0,91$ ).

Los análisis descriptivo (así como de estudio de contraste causal-comparativo), jerárquico y factorial para determinar componentes principales de la práctica pedagógica, asociaciones, subgrupos o categorías para la organización de los ítems de acuerdo a factores, fueron realizados a través del *software* SPSS versión 22 y SPSS *Modeller*. Se empleó la prueba U de Mann-Whitney para variables con dos muestras independientes y prueba Kruskal-Wallis para variables con más de dos muestras independientes y se analizaron técnicas de correlación *tau* de Kendall y medida de acuerdos mediante índice Kappa de Cohen.

## Resultados y discusión

La institución educativa Sagrado Corazón de Jesús alberga 3.108 estudiantes matriculados en educación preescolar, básica y media. 84% estudian modalidad académica y 16% modalidad técnica. Tres componentes principales se generaron de las prácticas pedagógicas: actividades de formación, estructura metodológica del trabajo del profesor y valoración del estudiante.

Respecto al conocimiento del enfoque implementado en la institución, de acuerdo con su proyecto educativo, un 17,2% de los estudiantes no reconoció el enfoque por competencias en la implementación de acciones para el fortalecimiento de la paz. En torno a las fortalezas del enfoque, el 12,9% de los estudiantes comprendió mejor los temas, el 11,9% accedió al conocimiento en temas de paz y convivencia, el 9,6% se formó como líder, el 9,2% indicó organización del conocimiento, el 6,9% consideró que las competencias le formaron para el futuro, el 6,3% ayudó en la solución de conflictos y el 4,6%

manifestó que desarrollaron la capacidad de análisis de políticas públicas. Cabe resaltar que una vez se explicó en qué consistía el enfoque, los estudiantes percibieron que solo un 47,4% de los profesores trabajaron bajo un enfoque por competencias.

Con referencia a logros alcanzados por los estudiantes, el 23,2% manifestó haber desarrollado la competencia argumentativa, el 11,4% aplicó los conocimientos a través de labor social, el 8,5% manejó las herramientas dadas por el profesor para lograr el aprendizaje, el 7,4% socializó los conocimientos en charlas con niños y eventos sociales, el 7% expresó asignación de responsabilidades, el 6,3% mejoró la competencia interpretativa, el 5,5% mejoró en la solución de conflictos, el 4,8% analizó información, el 4,4% manifestó que mejoró las relaciones interpersonales y el 3,3% mejoró su rendimiento académico.

En torno a las actividades de formación, los profesores realizaron dentro del modelo educativo institucional, actividades como evaluaciones (11,5%), tareas, guías y talleres (11,1%), oración-reflexión, conocimiento previo, socializaciones, clases magistrales, debates, (6,4%) actividades lúdicas (8,1%) y actividades prácticas (10,5%). Las actividades que percibieron los estudiantes como significativas fueron clase magistral (11,5%), evaluaciones (11,5%), guías y talleres (11,5%), prácticas (10,5%), socialización de temáticas (8,4%), actividades lúdicas (8,1%), debates (6,4%), sustentaciones orales e investigaciones (6,1%) o consultas (5,1%).

Índice de Kappa con  $p>0,05$  muestra acuerdos no significativos entre estudiantes y profesores para conocimientos previos, feedback; investigaciones, consultas, sustentaciones orales. Es decir, algunos profesores manifestaron actividades que realmente no aplicaron en el aula.

De otra parte, los profesores señalaron que la estructura metodológica de su práctica incidió en el desarrollo de competencias de los estudiantes, al apoyarse en la oración reflexión, motivación, conocimientos previos, socialización, actividades en clase, actividades extraclase y evaluación. Por su

parte, los estudiantes consideraron que la estructura metodológica se apoyó más en la oración (3,8%), reflexión (4,8%), dinámica de grupo (9,1%), participación (5,8%), socialización del tema (19,7%), actividades en clase (19,7%), feedback (15,4%), actividades extra-clase (9,1%) y en la evaluación (10,9%), observándose en este lineamiento, acuerdos significativos entre profesores y estudiantes (índice de Kappa con valor  $p < 0,05$ ). Recursos didácticos aconsejados fueron material impreso (50,5%), material informativo (33,3%), audiovisual (8,2%) y uso del tablero (7,9%).

Los momentos de la clase se caracterizaron por tener un esquema por procedimiento reiterativo de cultura espiritual, interiorizado por la comunidad de los Hermanos de La Salle, cuya fase I iniciaba con una oración (filosofía institucional), seguida de reflexiones grupales e individuales cuyo propósito fue el orientar la vida, el quehacer de los estudiantes en el ámbito académico y comportamental apoyado en su manual de convivencia.

En un segundo momento, lo acompañó la motivación (Páez, 2011), según algunos profesores; un momento creativo, en concordancia con el modelo educativo de competencias y método de la teoría del aprendizaje significativo basado en la mediación. Según los estudiantes, el profesor socializaba temas para el fortalecimiento de la paz, el respeto por el otro, la convivencia dentro de la clase y verificaba conocimientos previos. Un tercer momento, denominado de contenido, en el que se materializaron actividades de formación, profundizado con refuerzos como talleres en el aula (momento de práctica) o actividades extraclasses (momento de extensión); un cuarto momento, comprendió la evaluación.

Los factores relevantes tenidos en cuenta por el profesor incluyeron conocimiento disciplinar del profesor, conocimiento o dominio de la disciplina por parte del estudiante, capacidades individuales, desarrollo de actividades en clase, formación en valores, participación del estudiante, evaluación, exposiciones, planeación previa, motivación, y buena actitud del estudiante.

En los estudiantes fueron relevantes para el modelo institucional: actitud comportamental (13,9%), comprensión (13,9%), conocimiento disciplinar (11,5%), evaluación (10,3%), conocimientos prácticos (10%), explicación (9,4%), desarrollo de actividades en clase (9,1%), participación (7,7%), desarrollo intelectual (5,4%) y exposiciones del estudiante (4,1%). Durante la explicación, el 53,8% de los profesores explicó detalladamente el tema planeado a través de conceptos y ejemplos, un 5,8% de los profesores fue percibido como docentes que no planean la temática; el 29,8% acordó con los estudiantes cómo les gustaría abordar los temas.

Con referencia a los aspectos metodológicos, los estudiantes expresaron que el profesor siempre confirmó si los estudiantes comprendían la temática desarrollada (31,1%), frente a un 1,8% que expresaron que nunca lo hizo y un 57,8% dejó actividades de trabajo en equipo. El 28,9% casi siempre trabajó temáticas comunes con otros profesores de diferentes áreas y un 11,6% casi nunca. El 48,4% siempre planteó en clase posibles escenarios donde poner en práctica lo aprendido, un 23,1% casi siempre introdujo en la clase situaciones de la vida cotidiana, proponiendo temas sobre diálogos de paz, desplazamiento, perdón, solución efectiva de conflictos, trabajo en equipo, búsqueda de metas para mejorar el conflicto en el aula, en la institución, en casa, en la ciudad y en el país.

Se encontró que para el profesor, la competencia se alcanza al adquirir primero el conocimiento, y se consolida con el hacer, ubicando las competencias en un nivel individual. Además, consideraron que debían ser reforzadas, con un componente axiológico, que según Parra (2011), equivaldría a la responsabilidad social. Percepciones de profesores y estudiantes sobre el enfoque por competencias en la formación para la paz, indicaron que es un modelo donde los conocimientos se estandarizan, se desarrollan pilares de la educación, y se define la vocación profesional.

Frente a la implementación del enfoque, existieron cuestionamientos críticos por parte de los profesores al considerar las competencias

como política de Estado impuesta por organismos internacionales; perciben que con los estándares básicos de competencias, los estudiantes son sometidos a una limitación que no respeta sus capacidades, su realidad social, su pensamiento crítico, ni autonomía institucional y les representa una carga laboral (aumento del quehacer pedagógico), al tener que modificar toda la estructura curricular. Consideran algunos profesores que desde el Estado debe generarse capacitación, que involucre a toda la comunidad, niños, jóvenes, padres de familia, maestros y no dejar esta responsabilidad únicamente a los profesores, dado que esta se da de manera desarticulada y la comunidad pierde credibilidad en el tema.

Respecto a las estrategias teórico-prácticas (figura 1), para el desarrollo de competencias para el fortalecimiento de la paz, estas se reflejaron en prácticas expositivas o magistrales, modelo de enseñanza cuyo fin es transmitir conocimientos a un grupo de estudiantes que en forma pasiva escuchan, es decir, la receptividad le corresponde al alumno cuyo esfuerzo es tomar nota y escuchar al profesor en su disertación (Koltay, 2011). La experiencia de mejora en la solución de conflictos fue asociada con el aumento de la efectividad de algunos profesores: aquellos que obtuvieron feedback sobre su enseñanza, permitieron la libre expresión de los jóvenes y fueron suficientemente flexibles para modificar sus métodos.

De igual manera, un grupo de profesores se orientó por talleres, quienes proponen como método eficiente la lectura independiente dirigida, reseñada por Martínez, Vergel & Zafra (2015) como práctica constructivista, acompañada de una guía, la cual permite al estudiante discutir sobre aspectos considerados como fundamentales en el aprendizaje disciplinar.

Según los profesores, se constituyeron como aportes significativos de las prácticas para el desarrollo de competencias, facilitar el trabajo grupal, solución de situaciones problematizadoras, interacción de los pilares de la educación, desarrollo de la capacidad crítica, de trabajo individual y en equipo. Según los estudiantes, fueron significativos, la comunicación, proponer

ejercicios prácticos, ofrecer nuevos métodos de trabajo, desarrollar habilidades lógicas, contextualizar conocimientos, desarrollo a nivel personal, valores, y promover la investigación.

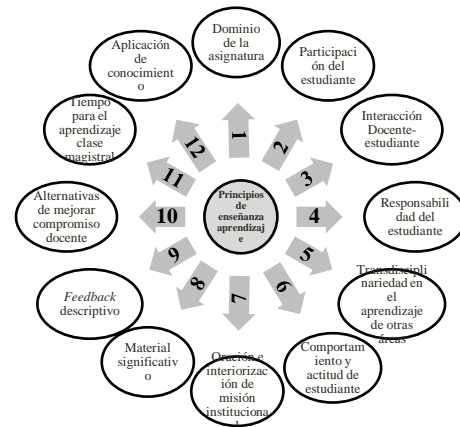


Figura 1. Estrategias utilizadas por profesores. Fuente: análisis instrumento 1. SPSS vs. 22. Fuente: Autores.

Las evidencias del desarrollo de competencias, permitieron identificar acuerdos en la solución de problemas, la participación, la argumentación, el liderazgo, la aplicación de conocimientos, la interpretación, el análisis de la información, las relaciones interpersonales, y los resultados académicos.

Dentro de las acciones que el profesor adelanta cuando comprueba que un estudiante aún no tiene las competencias básicas, se encontraron el refuerzo de la temática (20,9%), explicar nuevamente con otras herramientas videos, videojuegos (16,5%), ofrecer nuevas oportunidades (13,9%), motivar al estudiante (13,3%), visitar contextos y dialogar con víctimas del conflicto (9,8%).

Referente a la medición de desempeños establecidos en los estándares básicos, el 49,8% expresó que siempre mide el desempeño, el 29,8% casi siempre, el 14,7% algunas veces, el 5,3% casi nunca y un 0,4% nunca lo hace. El 39,1% considera que casi siempre las pruebas fueron contextualizadas, desarrollaron la clase a través de proyectos como una actividad permanente (35,6%), implementaron situaciones problemáticas

en clase (29,8%). Un 49,8% de los estudiantes consideró que su aprendizaje fue significativo.

Al buscar aproximar al estudiante al concepto de competencia desde planteamientos de la política del Ministerio de Educación Nacional, el 27,1% optó por definirlo como un saber hacer en contexto, con estándares básicos de competencias para cada área; el 26,2 % dijo que era un saber hacer en situaciones concretas, que requiere la aplicación creativa flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes; el 23,6% lo asoció a habilidades flexibles que es posible desarrollar y mejorar a lo largo de toda la vida, dentro del proceso educativo y laboral, y el 23,1% lo relacionó con procesos y herramientas que disponen los estudiantes para proponer soluciones a algún problema.

Los estudiantes consideraron que, durante su vida escolar, desarrollaron competencias comunicativas (25,2%), argumentativas (24,2%), propositivas (23,7%), interpretativas (20,6%), pragmáticas (3,2%) y sociolingüísticas (2,3%). Igualmente, que un estudiante competente debe poseer valores éticos y morales (21,9%); debe destacarse como un buen estudiante (16,1%); tener buen comportamiento (12,9%); para el 12,7% debe ser un líder; dominar el conocimiento (8,9%); solucionar problemas (8,9%); ser emprendedor (7,8%), aplicar lo aprendido (6,5%).

El análisis jerárquico y correlacional (tabla 1) muestra cómo la concepción del estudiante explica la solución efectiva de conflictos en un 38,1%; al considerar el enfoque una política de Estado con respecto a la aplicación de los conocimientos adquiridos en la cotidianidad: la adquisición de hábito al trabajo individual, en un 25,9%; el mejoramiento de las relaciones humanas en los jóvenes en un 25,8%; la interacción de los saberes en un 20,5%; el trabajo en equipo y la comprensión en 16,4% y en un 20,5% el mejoramiento de las relaciones humanas.

El análisis causal y correlacional ( $p=0,01 < 0,05$ ) (tabla 2) permitió evidenciar cómo el factor grado tuvo correlación significativa con la competencia emocional (explicada en un 21,3%); además la solución de problemas se pudo establecer a partir

del desarrollo de competencias en ciencias a través del trabajo en equipo, filosofía institucional, se asoció al desarrollo de competencias en ciencias sociales y prácticas para la paz. Así mismo, las prácticas para la paz mejoró las estrategias utilizadas para la solución de conflictos (8,9%), las concepciones de competencias en ciencias sociales (14,8%), la evaluación (15,6%), esta modalidad refleja en un 40,1% el desarrollo de la competencia sociolingüística y en un 5% la competencia pragmática, de manera que, variables como el grado, la modalidad y la estrategia en pro del fortalecimiento de la paz se correlacionaron con el desarrollo de las competencias emocionales y la solución de conflictos.

Tabla 1.

*Asociación de variables*

Factor	Asociado a variable:	% explicado
Adquisición del hábito al trabajo individual	Mejoramiento de las relaciones humanas	25,8
	Interacción de los saberes	20,5
	Confirmación de la comprensión	16,4
Vocación profesional del docente	El mejoramiento de las relaciones humanas	20,5
	La comunicación efectiva	18,2
	Las actividades lúdicas	22,6
Política de Estado	La paz como concepto para valorar la vida	23,4
	La aplicación de conocimientos en la cotidianidad	25,9
	El respeto por el otro	22,6
	País en desarrollo	25,4
La concepción del estudiante	Solución efectiva de conflictos	38,1
	El mejoramiento de las relaciones humanas	16,9

Fuente: instrumento entrevista a docentes.

Tabla 2.

*Asociaciones al desarrollo de competencias*

Factor	Correlación con	% explicado
Grado	Competencia interpretativa - emocionales y solución de conflictos	11,4
	Competencia sociolingüística - emocionales y solución de conflictos	13,5
	La concepción de paz	14,8
	La organización de saberes con el enfoque	17,3
	Las actividades para fortalecer la sana convivencia	8,6
	La formación de líderes - ética de la comunicación	7,0
	El cambio de estrategia de enseñanza cuando la competencia no se desarrolla	8,9
	La evaluación de acciones del gobierno en diálogos de paz	15,6
Modalidad	La competencia pragmática	5,0
	La competencia sociolingüística	40,1
	La formación para el futuro	27,7
	La capacidad de análisis	11,4
Métodos de trabajo	Conocimientos en contexto	11,8
	La promoción de la investigación	7,3
Conocimiento en contexto	La Competencia sociolingüística - respeto - valores	7,4
Promover la investigación	Los nuevos métodos de trabajo - comunicación efectiva	7,3
	Los conocimientos en contexto	8,3
Actividades de refuerzo	La orientación en el desarrollo de Competencias	15,6
	Las evaluaciones por Competencias	11,6
Situaciones de la vida cotidiana en la clase	El desarrollo a nivel personal	6,0
	Ofrecer nuevas oportunidades cuando un estudiante no ha logrado las Competencias necesarias	4,9
	Competencias emocionales	5,5
Formar para el futuro-filosofía institucional	La competencia pragmática	6,4
	La competencia sociolingüística	14,9
	Relaciones espaciales y ambientales, relaciones personales	15,6
	La interpretación	9,7
	Cambiar de estrategia para que el estudiante logre las Competencias	13,3
Solución de problemas	La competencia propositiva; relación ciencia, sociedad, vida, paz	23,3
Cambia la estrategia de enseñanza	La competencia sociolingüística	12,4
	La formación para el futuro	14,7
Orienta para el logro de la competencia	Los conocimientos en contexto	7,0
	Las actividades para la formación en procesos de paz y diálogo	15,6
Clases por proyectos	La previa existencia de las competencias, concepción,	4,8
	La organización de los saberes	4,4

Fuente: instrumento 1. SPSS *Modeller* vs. 22.

La prueba de Mann-Withney para conocer la influencia de la implementación del enfoque por competencias a través de las prácticas pedagógicas, en las competencias adquiridas por los estudiantes, U de Mann-Withney= 495,000, W de Wilcoxon=1671, z=-2,8009, p=0,0005, permitió aceptar la hipótesis, lo cual significó que la práctica pedagógica de los profesores siguiendo el enfoque, influyó en el desarrollo de competencias sociales de solución de conflictos en los estudiantes (sig. 0,005<0,05).

La verificación de estas hipótesis referentes a determinar si el desarrollo de proyectos por áreas influyó en la efectividad que le atribuyó el estudiante para el desarrollo de competencias al enfoque, se acepta (chi-cuadrado 36,099; sig. 0,00<0,05), por lo tanto, los estudiantes que realizaron proyectos para el fortalecimiento de la paz, la convivencia, la tolerancia, el respeto por el otro y la diversidad (rango promedio=52,9) y en técnicas (rango promedio=56,5) consideró que el enfoque fue más efectivo para el desarrollo de competencias, más que para el resto de estudiantes.

Las prácticas pedagógicas que llevaron a cabo los profesores, con las que buscaron desarrollar competencias en los estudiantes de educación básica y media, junto a la metodología empleada, giraron en torno a ejercicios clasificados en algunas de las seis tradiciones que según Agudelo, Salinas, Ramírez & Yenny (2012) están presentes en la formación dada a los profesores a través de la historia y que aún se observan en las prácticas cotidianas de los mismos. Las prácticas pedagógicas de un 60% de los profesores, se enmarcaron en prácticas tradicionales como la clase magistral (Ortega, Lozano & Tristancho, 2015; Hsieh, Tsai, y Chen. 2015); no obstante, lograron desarrollar la competencia argumentativa, porque el estudiante asimiló conocimientos y utilizó argumentos consecuentes.

Comparando las actividades realizadas por profesores con el enfoque práctico-artesanal o tradicional-oficio, difícilmente se encuentra que realicen prácticas que correspondan a actividades propias de un profesor que se ve como único sujeto vertical del conocimiento y al estudiante



como sujeto pasivo de aprendizaje. Frente a la tradición normalizadora-disciplinadora, dos componentes estuvieron presentes en el factor relevante de esta investigación, encaminados a lo disciplinario: uno el hecho de que para los profesores fue muy importante la formación en valores y otro, la buena actitud del estudiante durante las clases (Bickford, 2012). Los valores y principios, gracias a los cuales se actúa correctamente y las normas de comportamiento, propia de este enfoque, se hacen evidentes cuando para los profesores, la axiología y la disposición de ánimo manifiesto hacen parte del desarrollo del estudiante y tienen una valoración considerable para ellos y fomenta el aprendizaje autónomo. En esta tradición, el profesor cumplió funciones como dirigir, vigilar y controlar el desarrollo de las actividades (Martínez, 2011).

En este sentido, al igual que para la Secretaría de Educación Pública (2010), para algunos autores el papel transformador del aula está en manos del profesor, en la toma de decisiones, la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus costumbres, hábitos y actuaciones, así como la problematización y reflexión crítica que realice de su práctica y su lugar frente a otros.

Estos planteamientos son similares a los de Climet (2008), la comprensión por parte del estudiante es fundamental, así como la explicación del profesor y el desarrollo intelectual que se alcance en el estudiante, otorgando considerable importancia al conocimiento de la disciplina que orientan (Bruns & Luque, 2014; Álvarez, 2011), propio del enfoque academicista. Sin embargo, su sentido de pertenencia institucional les lleva a implementar los momentos definidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión como un proceso interhumano y abductivo (Wong, 2015) que le permite a una persona establecer nuevas conexiones dialógicas desde lo que es, lo que siente, lo que lee y lo que piensa (Henao & Moreno, 2015). Esta es una construcción colectiva que define a los estudiantes como seres inacabados pero pensantes.

Metodologías que incorporan el desarrollo de proyectos, al igual que las planteadas por Vergel, Gallardo & Martínez (2014), inmersos en el

enfoque técnico-eficientista, se observan en las prácticas pedagógicas de quienes implementaron enfoque por competencias, los conocimientos prácticos y las capacidades individuales del estudiante que quiere ser eficiente, cuando las adquiere y resuelve situaciones de la vida cotidiana.

Se observó, de igual manera, prácticas del enfoque humanista en las cuales las actividades lúdicas, la oración-reflexión, el ensayo, el diálogo, dinámicas de grupo y la motivación, hacen parte de las actividades de formación que realiza el docente, fomentando el desarrollo de competencias prosociales, acordes a lo manifestado por Martínez, Vergel & Zafra (2016).

Al enfoque hermenéutico-reflexivo, lo caracterizó el trabajo de un profesor que debe pensar en soluciones a las problemáticas de contexto, ser capaz de valorar su práctica cotidiana para proponer nuevas formas de desenvolverse en su actuar; el docente desarrolla debates, según Ferrés (2014) como competición (reto, desafío). Se puede debatir, incluso sobre cuestiones que se consideran imposibles de resolver con el objetivo de persuadir a otros (Hofer, 1975). Así, el docente se muestra con mentalidad abierta a opciones de las que obtiene aprendizajes significativos.

Con cada una de estas prácticas, ya sean expositivas, constructivistas, de profundización, de relación institución-sistema productivo, desarrollaron el trabajo en equipo, la capacidad reflexiva y crítica y la capacidad de solución en situaciones problematizadoras, similar a lo manifestado por Mondragón (2008) y Martín, Torres, Santaolalla & Hernández (2013).

Ahora bien, la opinión que profesores y estudiantes tuvieron sobre el enfoque por competencias para el fortalecimiento de la paz fue positiva, transformadora, el sueño de la comunidad, aun cuando existieron aspectos considerados como negativos, los cuales giraron en torno a considerar las competencias como una política de apertura educativa del enfoque neoliberal (Johnson, 2013; Henao y Moreno, 2015), quien enfatizó en el fortalecimiento de la educación tecnológica y en la formación de capital

humano. Los profesores que orientaron su práctica al desarrollo de competencias consideraron que el enfoque le dio un aire nuevo al trabajo en el aula, porque el esfuerzo buscó utilizar el conocimiento en la vida práctica y en el entendimiento de la realidad social, económica e historia de vida del otro.

Una técnica implementada por los profesores fue el taller, práctica que fomentó la imaginación, pero de la que afirman no tiene la dimensión y el valor que debería tener en los niveles de básica y media en las instituciones. Sin embargo, fue un espacio que buscó superar la dicotomía teoría-práctica en el aula y representó una herramienta válida para el desarrollo de competencias emocionales y de solución de conflictos, para la sana convivencia y la calidad de vida de la juventud (Contreras, Vergel & Suárez, 2015).

### Conclusiones

Las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los profesores giraron en torno a prácticas caracterizadas por la oración, la reflexión, el debate, el diálogo, el ensayo libre, la socialización, los talleres, las actividades lúdicas, los trabajos grupales, las evaluaciones y las actividades prácticas.

La adquisición de competencias en los estudiantes, se asoció a la filosofía institucional, al trabajo en equipo, a las relaciones sociales, a la capacidad de solucionar conflictos, a la interacción de saberes, a la capacidad reflexiva y crítica, a la aplicación de conocimientos en el contexto, al desarrollo de proyectos sociales, a la promoción de la investigación y a la formación en valores.

La práctica pedagógica de profesores que implementaron métodos inscritos en el enfoque por competencias para la construcción de la paz, influyó en el desarrollo de competencias de los estudiantes en ciencias sociales, competencias emocionales y solución de conflictos.

El desarrollo de proyectos por áreas influyó en la efectividad del enfoque por competencias al desarrollar competencias de tipo argumentativa,

comunicativa, propositiva, interpretativa, pragmática y sociolingüística, en los estudiantes, considerados líderes destacados, estudiantes con valores éticos, morales y emprendedores.

### Agradecimientos

El artículo es resultado de la reflexión metodológica del proyecto de investigación "Impacto de la comunidad de aprendizaje, en el desarrollo de competencias e indicadores de innovación en la enseñanza del cálculo diferencial", adelantada con la financiación del Fondo FINU de la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia y de la investigación "Prácticas pedagógicas basadas en el enfoque por competencias" desarrollada por la Vicerrectoría de Investigación de la Policía Nacional de Colombia.

### Referencias bibliográficas

Agudelo, J., Salinas, D., Ramírez, B. & Yenny, N. (2012). Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la licenciatura en pedagogía infantil. Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.

Álvarez, V. (2011). La formación de competencias investigativas profesionales, una mirada desde las ciencias pedagógicas. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3(24). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/24/vhs.htm>

Andrade, R. & Hernández, S. (2010). El enfoque de Competencias y el curriculum de Bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.

Barragán, G. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: Barragán G., Diego F., Gamboa S., Audín A. & Urbina C., Jesús E. (Compiladores). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Bickford, D. Posa, M.R.C. Qie, L. Campos-Arceiz, A Kudavidanage E.P. (2012), Science communication for biodiversity conservation. *Biological Conservation*, 151 (1). 74-76

Brock. R. (2015). Intuition and insight: Two concepts that illuminate the tacit in science

education. *Studies in Science Education*, 51 (2). 127–167

Bruns, B. & Luque, J. (2014). Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen. Washington: Banco Mundial.

Butler, L. Sheehy, M.M. Kington, et al. (2015). Evaluating midwife-led antenatal care: Choice, experience, effectiveness, and preparation for pregnancy. *Midwifery*, 31. 418–425

Climent, J. (2008). La educación basada en Competencias como instrumento de política educativa y laboral. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 12(22), 490 - 502. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14102205>.

Contreras, M., Vergel, M. & Suarez, J. (2015). Percepciones sobre el espacio público y educación ambiental de población que habita en la Avenida Guaimaral de la ciudad de Cúcuta. Bogotá: Redipe.

Dornaletche, J., Buitrago, A. & Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital line como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 22(44), 177-185.

Fazey, I. Fischer, J. Lindenmayer, D.B. (2005). What do conservation biologists publish? *Biological Conservation*, 124 (1). 63–73

Ferrés, J. (2014). Las pantallas y el cerebro emocional. Barcelona: Gedisa.

Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (17) (2008), 221–232

Foley, J.A. Defries, R. Asner, G.P. Barford, C.. Bonan, G. Carpenter, S.R et al.(2005). Global consequences of land use. *Science*, 309. 570–574

Fraser, N. (1993). Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista*, 4 (7).23–58

García-Martínez, A.T., Guerrero Bote, V., Hassan-Montero, Y. & Moya-Anegón, F. (2009). La Psicología en el dominio científico español a través

del Análisis de Cocitación de Revistas. *Universitas Psychologica*, 8, 13-26.

Gifford, R. Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behavior: A review *International Journal of Psychology*, 49 (3). 141–157

Henaó, C. & Moreno, M. (2015). Aproximación histórica al concepto de lógica: avances parciales de una investigación que promueve la experiencia estética en maestros en formación en matemática y literatura. *Ikala*, 20(2), 233-244.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2013). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hofer, G.W. (1975). Toward a contingency theory of business strategy. *Academy of Management Journal*, 18 (4). 784–810

Hsieh, Y. Tsai, W. M.J. Chen. (2015). If they can do it, why not us? Competitors as reference points for justifying escalation of commitment. *Academy of Management Journal*, 58 (1). 38–58

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación. Guía para la comprensión Holística de la Ciencia*. Caracas: Quirón.

Johnson, S. (2013). *Futuro perfecto: sobre el progreso en la era de las redes*. Madrid: Turner.

Johnstone, A.H., Sleet, R.J.. Vianna J.F. (1994). An information processing model of learning: Its application to an undergraduate laboratory course in chemistry. *Studies in Higher Education*, 19 (1). 77–87

Koltay, T. (2011). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.

Maldonado, H., Vergel, M., & Gómez Vergel. Universidad Francisco de Paula Santander, Colegio Calasanz Cúcuta, C. (2016). Prácticas pedagógicas e índices de creatividad en la enseñabilidad de la física electromagnética. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 7(2), 97-104. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v7i2.27>

Martín, J., Torres, J., Santaolalla, E. & Hernández, V. (2013). La competencia de aprender a aprender: percepciones de los docentes sobre su desarrollo en los niveles de educación primaria y secundaria de la comunidad de Madrid. En: Actas del XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de investigación educativa. AIDIPE. Salamanca, España.

Martínez, A. (2011). Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela 1774-1821. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.

Martínez, J., Vergel, M. & Zafra, L. (2015). Comportamiento juvenil y competencias prosociales. Bogotá: Ibáñez.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf)

Ortega, M., Lozano, J. & Trisancho, S. (2015). Apps en el rendimiento académico y autoconcepto de estudiantes de ingeniería. *Logos Ciencia & Tecnología*, 6(2), 198-208.

Parra, O. (2011). El Placer de Conocer Investigando. Bogotá: Usta.

Páez Páez, J. (2011). Competencias presentadas por los docentes del programa de sistemas de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central, con respecto al uso de las TIC. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 3(1), 56-65. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v3i1.106>

Quiroga Ramírez, J. (2010). La Transversalidad curricular en los proyectos pedagógicos: El caso de El CED, el Motorista Bogotá. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 2(1), 50-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v2i1.66>

Roncancio Parra, N., & Espinosa, H. (2010). Un breve acercamiento a la formación de los semilleros de investigación. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 2(1), 152-157. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v2i1.75>

Seery, M.K. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: Emerging trends and potential directions. *Chemistry Education Research and Practice*, 16 (4). 758-768

Taber, K.S. (2014). The significance of implicit knowledge in teaching and learning chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 15 (4). 447-461

Taber, K.S. Barry J., Kenneth, G. and Campbell, J. y McRobbie, J. (2014). Second international handbook of science education. *Science & Education*. 1-19

Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: The many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education*, 33 (2). 179-195

Tellis, G. (1989). The impact of corporate size and strategy on competitive pricing *Strategic Management Journal*, 10 (6). 569-585

Trujillo García, S., Tovar Guerra, C. & Lozano Ardila, M.C. (2007). El anciano conformista, ¿un optimista con experiencia?. *Universitas Psychologica*, 6, 263-268

Vergel, M., Gallardo, H. & Martínez, J. (2014). Factores asociados al rendimiento académico en estadística de estudiantes de administración pública. Bogotá: Colección Pedagogía Iberoamericana.

Williams, J. (2011). Battling a "sex-saturated society": The abstinence movement and the politics of sex education. *Sexualities*, 14 (4). 416-443

Wong, K.L. Tarrant, M. Lok, K.Y. (2015). Group versus individual professional antenatal breastfeeding education for extending breastfeeding duration and exclusivity: A systematic review. *J Hum Lact*, 31. 354-366

Zhang, Y. & Rajagopalan, N. (2003). Explaining new CEO origin: Firm versus industry antecedents. *Academy of Management Journal*, 46 (3). 327-338