

La Transversalidad: Mediación didáctica de la praxis curricular al contexto social

Transversality: Didactic mediation of the curricular praxis to social context

<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.06>

Recibido: 12 de octubre de 2020. Aceptado: 19 de enero de 2021. Publicado: 24 de enero de 2022.

Yenifeth Omaira Blanco-Torres 

Universidad de la Guajira. Riohacha (Colombia)
yoblancot@uniguajira.edu.co

Maldis Liani Iguaran-Magdaniel 

Universidad de la Guajira. Riohacha (Colombia)
miguaran@uniguajira.edu.co

Yatsira Eliuth Jaramillo-Peñaloza 

Universidad de la Guajira. Riohacha (Colombia)
miguaran@uniguajira.edu.co

Para citar este artículo:

Blanco-Torres, Y., Iguaran-Magdaniel, M. y Jaramillo-Peñaloza, Y. (2022). La Transversalidad: Mediación didáctica de la praxis curricular al contexto social. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 97-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.06>

Resumen

Introducción: En el ámbito curricular resulta importante estudiar los procesos de transversalización curricular como parte de la dinámica educativa, en este sentido, el artículo tiene como objetivo analizar la integración de la transversalidad curricular en el plan de estudio de las Instituciones de Educación Básica y Media. **Metodología:** Postura cualitativa, investigación propositiva y diseño de campo. Las unidades de análisis son docentes de aula, directivos docentes y educandos de instituciones oficiales de Barranquilla, Colombia y los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional-MEN. Para la interpretación de la información, se aplica el análisis de contenido a través de una matriz de doble columna que relaciona las intervenciones orales e instrumentos validados. Se otorgó validez interpretativa desde la triangulación cualitativa entre la información recabada y la teoría de sustento. **Resultados y discusión:** Los estudiantes tienen un conocimiento vivencial y experiencial de algunas problemáticas de contexto, las cuales son de pertinencia académica y social; sin embargo, no son integradas en la práctica de enseñanza. En lo relacionado con la transversalidad curricular, la praxis docente es individual y fragmentaria, las instituciones educativas carecen de procesos de inter y transversalidad curricular para la integración de contenidos que atiendan a las problemáticas del contexto y conecten la escuela con la vida para el fortalecimiento de la calidad educativa y la formación integral de los educandos. **Conclusiones:** Se devela que los ejes transversales son indispensables para el desarrollo de las competencias y el proyecto ético de vida de los educandos.

Palabras clave: Transversalidad curricular; plan de estudio; mediación didáctica; competencias ciudadanas

Abstract

Introduction: In the curricular field it is important to study the processes of curricular mainstreaming as part of the educational dynamics, in this sense. The article aims to analyze the integration of curricular mainstreaming in the study plan of the Institutions of Basic and Secondary Education. **Methodology:** Qualitative position, propositional research and field design. The units of analysis are classroom teachers, teaching directors and students from official institutions in Barranquilla, Colombia and the quality benchmarks of the Ministry of National Education-MEN. For the interpretation of the information, the content analysis is applied through a double column matrix that relates the oral interventions and validated instruments. Interpretive validity was granted from the qualitative triangulation between the information collected and the theory of support. **Results and discussion:** The students have an experiential and experiential knowledge of some contextual problems, which are of academic and social relevance; however, they are not integrated into teaching practice. Regarding curricular transversality, the teaching praxis is individual and fragmentary, educational institutions lack processes of inter and curricular transversality for the integration of contents that address the problems of the context and connect the school with life for the strengthening of educational quality and comprehensive training of learners. **Conclusions:** It is revealed that the transversal axes are essential for the development of the competences and the ethical life project of the students.

Keywords: Curricular transversality; academic plans; mediation; didactic; citizen competences

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la integración de problemáticas del contexto en el sector educativo, han sido temas de discusión entre entidades gubernamentales de países a nivel Mundial. Políticas, como Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2015), así lo ratifican, evento que establece la agenda de la gente, por la gente y para la gente, donde se analizaron los logros y experiencias adquiridas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs), resaltando la necesidad de responder a las oportunidades y desafíos tanto del presente como del futuro, muchos de ellos aún desconocidos.

En tal sentido, se prioriza el reto de la escuela como un escenario idóneo para la construcción de ciudadanía, identidad y tejido social, propósitos que no se vislumbran en los contenidos programáticos de las áreas obligatorias, por lo que deben integrarse desde nodos o ejes que transversalizan el plan de estudio desde los niveles iniciales hasta la media. Previamente, desde el contexto colombiano se han adelantado políticas educativas en concordancia a lo antes expuesto. Al respecto, el presidente Santos (2016), desde el Ministerio de Educación Nacional-MEN, creó la política pública educativa más ambiciosa de todos los tiempos, denominada “Colombia en el 2025 el país más educado de América Latina” (párr. 1); en miras al desarrollo integral que permita a los educandos desempeñarse como personas autónomas y gestores de cambio social.

Sin embargo, tales objetivos, requieren la disposición de todos los sectores, especialmente, del educativo el cual según las líneas estratégicas establecidas por el MEN (2015), se puede materializar el reto de hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025, priorizando las necesidades del contexto educativo y social, a partir de los programas de “*Excelencia docente, Jornada Única, Colombia Bilingüe, Colombia Libre de Analfabetismo y Más Acceso a la Educación Superior de Calidad*” (p. 5); líneas encaminadas al fortalecimiento de la calidad educativa, siendo la educación la única vía o camino que conduce a la transformación social.

Según la anterior reflexión, el problema en Colombia, radica en las brechas de inequidad e injusticia social, como expone Frisancho (2001), cuando considera que estos factores son “anteojos” desde los cuales se puede entender la realidad y, por ende, actuar en función de ellos. Razón por la cual, se necesita el esfuerzo de todos los actores involucrados en el proceso educativo, es decir, docentes, directivos docentes, familia, sector productivo y comunidad en general. Sin embargo, existe desconocimiento y falta de apropiación de los referentes de calidad, lineamientos curriculares y orientaciones metodológicas, por parte de docentes y directivos docentes, quienes son mediadores encargados de resignificar el plan de estudio y consecuentemente la práctica de enseñanza.

Otro aspecto a resaltar es que las instituciones educativas declaran en su Proyecto Educativo Institucional-PEI, la existencia de proyectos transversales; pero en la realidad, estos no permean todas las áreas, ni se vinculan con la formación de las competencias ciudadanas tal como lo establece el MEN (2004). Situación que evidencia la incoherencia entre lo que se expresa en el currículo formal y lo que se hace operativo en la práctica, hechos de interés que motivaron el presente estudio la cual se propone como objetivo de analizar la interacción de la transversalidad curricular en el plan de estudio de las Instituciones de Educación Básica y Media.

Revisión de la literatura y teorías de sustento.

A continuación, se presenta la literatura que constituye el sustento teórico de las categorías relacionadas con la transversalidad, del currículo y el plan de estudio como elemento sistémico del mismo.

El currículo en la educación colombiana

Una de las interpretaciones conceptuales del currículo, es la de representar las intenciones del hecho educativo, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir a la formación integral del educando. Autores como Román y Díez (2000) consideran que “es una selección cultural que se compone de procesos (capacidades y valores), contenidos (formas de saber) y métodos/ procedimientos (formas de hacer) que demanda la sociedad en un momento determinado” (p. 54). En ese sentido, el currículo se asume como un proceso holístico, integra elementos y requerimientos que las instituciones educativas necesitan, en función del desarrollo de competencias en los educandos, para favorecer los procesos de autorrealización, el desarrollo económico y la construcción del tejido social.

Desde otra mirada, Soto y Rodelo (2020) establecen que “en el currículum como realidad se engloban las teorías de aprendizaje, y los procedimientos para identificar, solucionar problemas, reconstruir el conocimiento y configurar la práctica de enseñanza” (p. 6). En ese orden, contextualizar con algunos elementos como la cultura y la sociedad permiten integrar redes complejas de comunicación entre unas y otras, aun cuando queden fundamentadas en sustratos distintos.

Desde la normativa colombiana, el currículo es definido en la Ley General de Educación:

[...] como el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional (Ley 115, 1994, art. 76).

Ante esta acepción, el currículo según el MEN, es un acumulado de planes y proyectos de enseñanza, se desarrolla para cumplir con lo fijado en el PEI, limitando su real esencia, el cual se enraíza en un proceso holístico de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, tradiciones y procesos, que deben ser pensados, vividos y asumidos con el fin de contribuir a la formación integral de los educandos.

Luego, en la mencionada ley (Ley 115, 1994, art. 77), se le otorga al currículo los principios de flexibilidad y autonomía, para que todas las instituciones del país gocen de libertad en el diseño de su PEI, modelo pedagógico y plan de estudio, atendiendo a distintos referentes de calidad, tales como lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje-BDA, orientaciones pedagógicas, matrices de referencia y mallas de aprendizaje, los cuales son orientaciones establecidas desde el nivel de concreción macro (MEN, 2004), que recaen sobre el nivel de concreción meso (institución), y consecuentemente al nivel micro (didáctica de aula). No obstante, la referida autonomía no propicia dispersión curricular, no es fragmentaria y no da espaldas al desarrollo de competencias desde el saber hacer en contexto. En síntesis, la mencionada autonomía está sujeta a condiciones de calidad, a la reflexión colectiva y al bien común por el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Como consecuencia, algunas instituciones, al no atender a los lineamientos u orientaciones alineadas al estándar nacional, intentan proponer sus propios diseños curriculares autónomos, restando relevancia a los procesos de reestructuración, reflexión colectiva e integración entre las áreas y niveles que ofrece la institución. De esta forma se puede avanzar en la consecución de los logros institucionales, regionales y nacionales, con aportes al ámbito educativo, científico, cultural y tecnológico en aras a la innovación y desarrollo sostenible de la actual sociedad.

Plan de estudio como un componente sistémico del currículo

De acuerdo con Rincones (2007), el plan de estudio tiene un carácter complejo y prospectivo, se alimenta de factores contextuales que se mueven en la red socio curricular; lo integran un conjunto de conocimientos, valores y rasgos culturales, los cuales, son sometidos a un proceso de organización y secuencia temporal para contribuir a las finalidades e intenciones de los perfiles académicos. Es así, como este elemento sistémico responde a diversas preguntas: *¿A quién enseñamos?*, indica la caracterización del contexto histórico, cultural, social, institucional y personal en el que se desenvuelve la comunidad educativa; *¿para qué enseñamos?*, atañe a la finalidad de la educación, a la selección de los contenidos y a las enseñanzas por abordar.

Siguiendo en esta línea, el plan de estudios según el MEN (1994), debe dar respuesta al qué, el para qué y al cuándo, del quehacer educativo, con miras a satisfacer las necesidades de la comunidad educativa. De igual manera, establece una relación entre el rol del maestro, el estudiante y el saber, conduciendo a la pregunta *¿cómo enseñar?* Asimismo, los materiales didácticos que responden *¿con qué enseñamos?*, precisando el conjunto de guías, textos, y recursos didácticos requeridos en el proceso académico, al tiempo que la evaluación debe responder por el control y seguimiento parcial o total de las finalidades educativas.

Áreas fundamentales, optativas y transversales del plan de estudio

Un área de conocimiento se conforma por una o varias asignaturas. Se caracteriza por poseer un cuerpo de modelos, teorías, y técnicas que facilitan su desarrollo y evaluación. Es oportuno precisar que en Colombia para diseñar el plan de estudio, se requiere organizarlo desde tres grupos de áreas. El primer grupo, lo conforman las *áreas obligatorias y fundamentales*, establecidas en la Ley 115 (1994, art. 23); el segundo, *las áreas optativas*, estipuladas en el artículo 34 (Ley 115, 1994); y el tercero, atiende las *áreas transversales*, establecidas en la mencionada ley (Ley 115, 1994, art. 14). Todas estas, contienen un conjunto de asignaturas con su respectiva intensidad horaria acorde a lo establecido en el PEI.

Con respecto al concepto del área obligatoria y fundamental, estas comprenden el cuerpo de conocimientos y valores cognoscitivos fundamentales en la formación del individuo. Por su parte, las optativas se presentan en concordancia al énfasis, filosofía de la institución y sus necesidades sociales. Las mismas no pueden considerarse como agregados, o de segundo orden, ya que hacen parte del currículo.

Finalmente, las áreas transversales, declaradas de obligatoria implementación, según se menciona en la **Ley 115 (1994, art. 14)**, Ley General de Educación, el cual indica que en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal, deben integrarlos en su plan de estudios, estos son:

- a. El estudio, la comprensión y la práctica e instrucción cívica.
- b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo.
- c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales.
- d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, los valores humanos.
- e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

De lo expuesto, se puede reiterar que el desarrollo y articulación de los ejes transversales son obligatoria implementación en programas de todas las instituciones educativas colombianas, conecten la escuela con la vida, toda vez que obedezca a un reto problemático en contexto.

La transversalidad y sus principios de mediación didáctica en la praxis curricular

Para considerar la transversalidad como mediación didáctica en la praxis educativa, es pertinente comprender conceptualmente la palabra mediación. Etimológicamente, se deriva del latín *mediāre*, que sustenta la relación intersubjetiva entre dos procesos o sujetos en función a un juicio lógico o de razonamiento. Ahora bien, desde este contexto, la mediación otorga sentido a la praxis curricular, desde las interacciones y experiencias significativas de contexto que articulen la escuela con la vida. En este sentido:

El profesor en su discurso pedagógico ejerce una función de mediación que lo coloca entre el conocimiento científico, los métodos de enseñanza y la realidad cognoscitiva y cultural del alumno; además de ser un socializador en el establecimiento de las relaciones de persona y de grupo (Romo, citado en Parra, 2014, p. 174).

En otras palabras, la mediación asociada al acompañamiento del docente fortalece la interacción social entre dos o más sujetos que cooperan con fines de lograr objetivos comunes, se vislumbra como un pilar esencial en los procesos trabajo conjunto y producción de saberes, lo que implica repensar en una gestión académica y administrativa del currículo. Ante esta postura, **Guevara, Huarachi, Lozano y Vértiz (2021)** sugieren que “los esquemas de administración y gestión de las instituciones educativas requieren responder con efectividad a las demandas del contexto. Hasta ahora, este ha sido y es el reto de estas organizaciones” (p. 187).

En un contexto socioeducativo, interactúan la sociedad-comunidad, la sociedad-mediador, y la sociedad-escuela, el docente como mediador, al interactuar con los actores claves de la comunidad académica requiere habilidades para identificar potencialidades,

intereses, visiones y recursos, llegando a apropiarse de la comprensión y de la significación como factores fundamentales de aprendizajes (Rodríguez, Sánchez-Álvarez y Rojas, 2008). Para tales propósitos, la transversalidad desde su dimensión integradora, posee principios y atributos pensados hacia el diálogo e identificación de retos del contexto en la praxis curricular. Desde los planteamientos de Marín, Inciarte y Paredes (2017), aplicar la transversalidad en el currículo, implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un conocimiento novedoso y globalizador. Lo que requiere una didáctica interdisciplinaria para evitar las barreras de la fragmentación disciplinar, encontrando un lenguaje común entre estas.

Adicionalmente, Novo (2012) plantea que los ejes transversales deben ser de gran impacto en la sociedad, de manera tal que propongan una innovación social la cual sea trascendental, significativo, pertinente y que en la labor diaria del docente, sea un puente el cual le permita fomentar los valores de convivencia entre los educandos, precisa que un tema es transversal cuando no aparece asociado a algún área concreta de conocimiento, sino a todas las áreas en general y toca aspectos como el entorno, lo cultural, lo ecológico, lo económico y lo político.

Ejes transversales y su inserción en el plan de estudio

Atendiendo a las nuevas propuestas curriculares, en la actualidad se gestionan conocimientos que no están contemplados como áreas curriculares, pero están estrechamente ligadas con el contexto, por lo que deben ser tratados desde la escuela. Bravo (2006), quien considera “uno de sus rasgos distintivos es el principio de interconectividad que favorece la construcción de saberes compartidos los cuales se expresan en un conjunto de ideas” (p. 57).

Por su parte, Guzmán, Setteti y Marín (2019) consideran necesario “avanzar hacia transversalidad desde un enfoque complejo, a fin de integrar a las prácticas educativas el análisis de la problemática social de algunos temas emergentes que respondan a una selección, secuenciación y organización de los contenidos disciplinares actuales” (p. 76). En otras palabras, la transversalidad tiene en sí misma la potencialidad para redefinir la organización de los contenidos, lo que permite redimensionar la práctica pedagógica. En tal sentido, es importante observar de qué manera se incluyen las vertientes cognitiva, actitudinal y procedimental en las formas de reflexión y los procesos humanos que se dan desde las experiencias de aprendizaje.

Para tales propósitos, la transversalidad como elemento organizador de los contenidos posee las siguientes características de acuerdo a los lineamientos aportados por Bravo (2006):

- Puede introducirse, aun cuando se decide una organización curricular centrada en áreas disciplinares.
- Cualquiera sea la forma de incluir la transversalidad en un plan curricular, ella no tiene necesariamente que presentar una ubicación precisa en el espacio (asignaturas), ni en el tiempo (cursos o niveles).

- Se pretende que los ejes actúen como organizadores de los contenidos disciplinares o que impregnen las áreas curriculares con aspectos de la vida.
- Su desarrollo induce a importantes modificaciones en la organización escolar, ya sea en el ámbito de los contenidos, en los horarios y en la participación de la comunidad educativa.
- Como ejes organizados, se pueden incluir en función al conocimiento pedagógico, científico, filosófico y moral de una determinada cultura.

En líneas generales, se concluye que la transversalidad articula los contenidos de las diferentes asignaturas por medio de ejes; permiten la movilización de saberes y desarrollan las competencias en los alumnos, tal como lo expone Gavidia (2000), cuando expresa, que a través de la transversalidad se “fomenta una educación moral y cívica para la salud, para la paz, la convivencia, y la igualdad de oportunidades entre sexos de consumidor ambiental y vial” (p. 9). Como se ha mencionado, los ejes transversales, también llamados temas o nodos, son aquellos saberes e intenciones implícitas en el proceso de planeación curricular. “Por lo que la planeación de las estrategias de enseñanza - aprendizaje implica para el docente estar atento, ser flexible y receptivo a las necesidades del estudiante para posibilitar que el proceso sea significativo” (Jay, Escalante, Villegas y Piedrahita, 2018, p. 103).

En otras palabras, desde la planeación e integración de ejes transversales, el docente comunica, expone, organiza y facilita los contenidos científicos, históricos y sociales a los estudiantes, y estos a su vez, lo comunican entre ellos al interrelacionar con la comunidad. Teniendo en cuenta los aspectos señalados, se describe la problemática que presentan las instituciones educativas objeto de estudio, donde se develan entre los estudiantes algunas conductas producto de la violencia, la cual influye sobre la sana convivencia escolar, plasmados en las políticas y lineamientos establecidos por el MEN (2015), “Colombia el país más educado de América Latina”.

Desde el contexto social, se infiere que existen diversos factores exógenos que inciden desde la tipología de familia (monoparentales, biparentales, extensas) a la que pertenecen los educandos, y a distintas situaciones de contexto presentes en otros escenarios los cuales traen como consecuencia la exhibición de conductas negativas, a problemas de socialización y al uso inadecuado de los medios masivos de comunicación. Situaciones tales, que no se encuentran inmersas en los contenidos programáticos de las áreas y asignaturas, y las cuales en realidad son de gran relevancia porque trascienden del saber conocer al saber hacer y saber ser y convivir en contexto.

Por ejemplo, el fomento a la identidad y patrimonio cultural, la enseñanza de la protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales; así como también, la práctica de hábitos y estilos de vida saludable, los cuales contribuyen a fortalecer la calidad de vida del ser humano, al bienestar individual y al proceso de construcción del sujeto social y cultural. Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, es pertinente que la formación integral priorice el desarrollo humano y atienda a las problemáticas del contexto, las cuales deben ser el hilo conductor que atraviese horizontalmente todo el currículo escolar desde sus distintos niveles y áreas de conocimiento, tal como se propone en el presente estudio.

METODOLOGÍA

Metodológicamente, el enfoque epistemológico asumido fue el cualitativo, se consideró una ruta idónea para alcanzar los objetivos propuestos y conlleva a un proceso sistémico para obtener información indagada en el contexto escolar. Argumentos apoyados en [Martínez \(2014\)](#), cuando explica que la posición epistemológica cualitativa tiene como finalidad identificar la naturaleza profunda de las realidades sociales, sus cualidades, características, su estructura dinámica, el comportamiento y las manifestaciones de sus colectividades. Asimismo, el autor cuestiona los distintos métodos científicos tradicionales e incluye nuevas teorías que ayudan a comprender de manera idónea todas las realidades del contexto social y cultural, ofreciendo una variedad de procedimientos metodológicos que tienen como base las ciencias humanas.

En otras palabras, el enfoque cualitativo se caracteriza por su orientación fenomenológica debido al estudio de fenómenos sociales, suscritos desde perspectivas multiculturales donde prevalecen unidades de análisis como personas, entidad étnica, social, empresarial, entre otros ámbitos. En síntesis, la metodología cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, manifestaciones y hechos humanos.

Por su parte, [Taylor y Bogdan \(1987\)](#), ante la metodología cualitativa resaltan de manera explícita:

Los métodos cualitativos son humanistas al estudiar a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad o en las organizaciones. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos (p. 35).

En este sentido, [Pelekais y Seijo \(2015\)](#) definen que la investigación cualitativa “tiene como principal objeto de estudio desde un punto de vista holístico, en la mayoría de los casos, el ser humano, complejo y singular, en situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observables”(p. 84). Prevalece entonces, la opinión y formas de pensamiento de los participantes, tal como lo expresan ellos mismos, y no como lo expresaría el investigador.

Atendiendo al enfoque epistemológico antes descrito, el presente estudio se perfila desde el tipo de investigación propositiva, la cual intenta proponer soluciones a fenómenos de interés a partir de un proceso previo de indagación. [Pelekais y Seijo \(2015\)](#) exponen que este tipo de investigaciones busca explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio, más no necesariamente implica ejecutar la propuesta, tal como se plantea en la presente investigación, que sus apartados iniciales conllevan al diseño y creación de la propuesta fundamentada en un contexto en el que los problemas o fenómenos del estudio fueron establecidos previamente y se da como alcance y desarrollo del último objetivo específico.

El estudio se emprendió desde el diseño de investigación de campo, dado que la propuesta se realizó después de la descripción e interpretación del diagnóstico inicial y la indagación sobre la problemática educativa susceptible a mejorar. Por lo tanto, fue necesario el aporte y la participación activa de los diversos actores involucrados en el proceso, los cuales aportaron información, permitiendo generar nuevos marcos conceptuales, modelos y teorías como lo plantean [McMillan y Schumacher \(2007\)](#).

Desde las anteriores posturas y metodologías, en la presente investigación se estudiaron las características socioculturales, los factores que inciden en el entorno familiar, social y cultural a fin de comprender la realidad a partir de las lógicas subjetiva y vivencial de los diferentes sujetos que interactúan en la comunidad educativa, atendiendo a sus percepciones, vivencias y experiencias humanas, tal como lo propone el estudio, donde se plantean los ejes transversales como estrategia para la enseñanza de todas las áreas del conocimiento.

Unidades de análisis y diseño

Las unidades de análisis en esta investigación, están organizadas en tres grupos de informantes conformados por: estudiantes, docentes y directivos docentes. A través del cual, se analizaron los factores que inciden en distintas problemáticas sociales propias de la conducta, comportamiento, convivencia social, relaciones interpersonales, valores que manifiestan, entre otros; desde los docentes y directivos, quienes tienen la responsabilidad de guiar la práctica pedagógica y orientar la interacción y procesos de socialización en el cual se desenvuelven los educandos en el contexto escolar. Otra de las unidades de análisis, se representan a través de los referentes de calidad establecidos por el MEN (2013), relacionados con los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias en Ciudadana y las Guías Pedagógicas para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas y Socioemocionales, sustentadas en la Ley 1620 (2013).

Para la recolección de la data, se utilizaron como técnicas e instrumentos, el análisis de contenidos para interpretar documentos e intervenciones orales de los informantes, quienes ofrecieron constructos del lenguaje oral y escrito para un acercamiento al análisis de las categorías. Como instrumento de recolección, se aplicó una matriz de análisis de doble columna, donde se recogió en la sección vertical, los documentos examinados, y en la horizontal, las participaciones orales.

También se utilizó la observación, las cuales se hicieron de forma permanente, y su propósito fue describir las conductas emergentes propias de la convivencia escolar en distintos espacios del contexto educativo. El instrumento empleado fue la guía de registro, donde se apuntaron los eventos más relevantes que se observaron continuamente, permitiendo verificar los hechos que se repetían a menudo para contrastarlos con los ya registrados.

Como técnica de análisis de diversas fuentes de información que otorgó validez al estudio, se empleó la triangulación cualitativa, la cual ha cobrado relevancia entre las ciencias humanas, por sus propósitos de interpretar documentos y fragmentos de lenguaje oral y escrito, en miras de “construir definiciones precisas, acuñar conceptos y términos, en fin, interpretar las formas expresivas del lenguaje verbal ya sea oral o escrita” (Padrón, 1998, p. 90). En efecto, la técnica permitió interpretar cuerpos teóricos para el alcance del objetivo propuesto y esbozo teórico como base de las conclusiones.

RESULTADOS

Después de la triangulación, los hallazgos se han organizado en función al alcance del objetivo relacionado con la integración de la transversalidad curricular en el plan de estudio, al respecto, resultan las siguientes consideraciones:

En cuanto a los factores que afectan la integración de la transversalidad, desde el contexto macro, la educación colombiana está direccionada desde el MEN (2013), quien ha establecido un conjunto de referentes de calidad y guías pedagógicas que orientan la inclusión de problemáticas sociales que promuevan la prevención y seguimiento del aprendizaje desde la dimensión social e interacción del estudiante con su comunidad. Sin embargo, pese al trabajo del ente ministerial, los docentes de las instituciones objeto de estudio, reconocen el desconocimiento o no apropiación de los lineamientos y referentes de calidad emanados para tal fin, no obstante, se le atribuye tan obligación a los directivos docentes.

En cuanto a la categoría de plan de estudio, es este, uno de los principales componentes sistémicos del currículo, el cual fue objeto de análisis del estudio. Como resultado, se afirma que comprende las áreas obligatorias y fundamentales, optativas y transversales, asignaturas, proyectos, competencias, indicadores de desempeño, criterios de evaluación, y en general, todos aquellos procedimientos, principios e intenciones institucionales, como fuente que sustenta la praxis docente, de hecho, son los docentes quienes participan en el diseño, gestión y operacionalización del plan de estudio como resultado de la reflexión y construcción colectiva. Consideraciones apoyadas por los planteamientos de Colunga (2011), quien destaca la importancia, que los docentes tengan conocimiento de los componentes estructurales para el diseño de ejes transversales como estrategia para la formación y el desarrollo integral del estudiante.

Con relación a los ejes transversales y su inserción en el plan de estudio, resulta claro, entre las afirmaciones de los docentes, que relacionan la transversalidad como sinónimo de interdisciplinariedad, otros, tienen ciertas concepciones, pero desconocen la forma de cómo hacerlo operativo en su práctica. Es evidente que la inserción de los ejes transversales además de la participación de los docentes, requiere la integración de actores claves de la comunidad académica, quienes informan sobre problemáticas locales que pueden ser puntos focales de identificación e intervención social. Lo cual, coincide con lo planteado por Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux (2017), quienes afirman que el desarrollo integral de los estudiantes facilita el proceso de integración a la vida social, lo que implica una participación consciente como ciudadano y el desarrollo de su propio proyecto de vida.

Según los docentes participantes, existen circunstancias que emergen en el entorno familiar y social, las cuales recaen sobre el contexto educativo y consecuentemente sobre el desempeño académico de los educandos. Entre las principales situaciones están: carencia de afecto, conductas desafiantes, maltrato físico y verbal, escaso acompañamiento y apoyo de los padres en el proceso de formación, dejando la responsabilidad solo a la escuela. Igualmente, el uso inadecuado de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, la moda, la publicidad, y procesos de globalización resultan siendo factores de alta incidencia, información que coincide con lo expuesto por Jiménez y Díaz (2014), quienes afirman que la sana convivencia en las instituciones educativas, se ha visto afectada por actitudes y conductas negativas provenientes del hogar, las cuales se reflejan en las aulas de clase.

Finalmente, se evidencia los principios de la transversalidad y sus posibilidades de mediación didáctica debido a la importancia que ha cobrado el componente social, como fuente del currículo y hecho de interés que brinda sentido a la praxis curricular, motivando

cambios en los procesos de integración de ejes transversales. Contrastando los postulados de Bravo (2006), resulta claro que las problemáticas del contexto son nodos y ejes susceptibles a ser incluidos en el plan de estudio por medio de temas, ejes o enseñanzas cruzadas, en donde se conjugan conocimientos e información con el mundo de los valores, las decisiones, los sentimientos y las actitudes en la práctica educativa.

CONCLUSIONES

Una vez interpretada la información, se construyen cuerpos teóricos confiables, permitiendo establecer las siguientes conclusiones, respecto a la integración de la transversalidad curricular en el plan de estudio. Existe desconocimiento por parte de los docentes, no se promueven estrategias suficientes encaminadas a la identificación, diseño y planeación de ejes transversales, sus orientaciones, fundamentos legales que los sustentan, así como los procedimientos para su implementación operativa en el aula.

Asimismo, se devela que los ejes transversales son indispensables para el desarrollo de las competencias y el proyecto ético de vida de los educandos. Al respecto, los docentes consideran la necesidad de incluir la transversalidad como medio para articular varias asignaturas, intercambiar experiencias e incluir los proyectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, se recomienda tener en cuenta además de la dimensión cognoscitiva, lo axiológico (actitudinal) y lo comportamental o procedimental; el entorno físico, la diversidad e identidad cultural, contribuyendo a la identificación a la formación para la ciudadanía y conectan la escuela con el contexto desde una perspectiva social y crítica.

Se concluye entonces, que la praxis curricular responde a una labor independiente y fragmentaria que no favorece la integración de las áreas, y no tributa a los propósitos institucionales y necesidades sociales del contexto que se expresan en el PEI, tal como lo establece el MEN. Esta brecha, invita a reflexionar entre el pensar y el hacer docente para la formación integral, la innovación, el desarrollo sostenible y en general, los retos del contexto.

REFERENCIAS

- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Bravo, E. (2006). La transversalidad como vía para la formación integral. [Tesis doctoral]. Universidad del Zulia, Venezuela.
- Colunga, A. (2011). La Transversalidad, estrategia para la formación de valores y el desarrollo integral del alumno de segundo grado de Educación Secundaria. [Tesis magisteral]. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad Victoria Tamaulipas, México.
- Frisancho, S. (2001). *Educación y Desarrollo Moral*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

- Gavidia, V. (2000). La transversalidad y la escuela promotora de salud. *Revista Española de Salud Pública*, 75(6), 1–1. Recuperado en https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/vol75/vol75_6/RS756C_505.pdf
- Guevara, H., Huarachi, L., Lozano, G. y Vértiz, J. (2021). Gestión del cambio en organizaciones educativas pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 26(93), 178–191. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34976/36952>
- Guzmán, I., Setteti, A. y Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1), 73–84. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Jay, W., Escalante, C. Villegas, J. y Piedrahita, G. (2018). Blokchain: una estrategia de tecnología para el proceso enseñanza – aprendizaje. En, V. Meriño, E. Martínez, A. Antúnez y C., Martínez, *Gestión del Conocimiento Perspectiva Multidisciplinaria*, (Vol. 8. pp. 103–118). Santa Bárbara de Zulia: Fondo Editorial Universitario.
- Jiménez, D. y Díaz, Y. (2014). Valores en la Formación de la Personalidad desde una mirada transversal para contribuir en la Convivencia Escolar de los niños y niñas entre 6 a 9 Años de edad de la Fundación Educativa Félix Leonte Olivo. [*Tesis de Maestría*]. Universidad de Carabobo, Carabobo, Venezuela. Disponible en <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/1608>
- Marín, F., Inciarte, A. y Paredes, A. (2017). Prácticas profesionales como experiencia de formación para socializar el conocimiento en entornos organizacionales. En, J. Pirela, Y. Almarza y E. Caldera (Coords.), *Reflexiones y experiencias didácticas universitarias* (pp. 106–122). Maracaibo: Ediciones Astro Data.
- Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México, D.F.: Trillas.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Novo, M. (2012). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- ONU. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York: UNESCO. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Padrón, J. (abril, 1998). *La estructura de los procesos científicos*. Caracas: Decanato de postgrado de la UNESR. Disponible en http://padron.entretemas.com.ve/Estr_Proc_Inv.htm
- Parra, K. N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), 155–180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/658/65822264007.pdf>

- Pelekais, C. y Seijo, C. (2015). De la investigación a la acción. [*Material mimeografiado*]. Maracaibo: Dr. Rafael Belloso Chacín.
- República de Colombia. MEN. (2015). *Colombia, La Mejor Educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, D.C.: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- República de Colombia. MEN. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Bogotá, D.C.: MEN. Recuperado de <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- República de Colombia. Presidencia de la República. (15 de marzo de 2013). Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [*Ley 1620*]. Diario Oficial No. 48.733. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322721.html?_noredirect=1
- República de Colombia. MEN. (2004). Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. [*Serie Guías No. 6*]. Bogotá, D.C.: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- República de Colombia. MEN. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [*Ley 115*]. Diario Oficial No. 41.214. Disponible en http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Rincones, L. (2007). El Currículo Cooperativo Incardinado. Trama Teórica de Sustentación. Actualizada 2012. [*Tesis Doctoral*]. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Disponible en <https://curriculoporcompetencialiriarinconesp.blogspot.com/p/publicaciones.html?m=0>
- Rodríguez, A., Sánchez-Álvarez, M. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349–381. Disponible en <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/883>
- Román, M. y Díez, E. (2000). El currículo como desarrollo de procesos cognitivos y afectivos. *Revista de Enfoques Educativos*, 2(2), 1–20. Disponible en <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47064>
- Santos, J. M. (octubre 28, 2016). Colombia será el país más educado de América Latina en el 2025: Presidente Santos. [*Online*]. Disponible en <http://es.presidencia.gov.co/noticia/161028-Colombia-sera-el-pais-mas-educado-de-America-Latina-en-el-2025-Presidente-Santos>
- Soto, J. y Rodelo, M. (2020). Fundamentos epistemológicos del currículo. *Amauta*, 18(35), 55–95. <https://doi.org/10.15648/am.35.2020.5>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Novagrafik.

Yenifeth Omaira Blanco Torres es Magister en desarrollo Integral de niños, niñas y adolescentes de la Universidad Cooperativa (Colombia). Especialista en Gerencia en Salud Universidad de la Guajira (Colombia). Trabajadora Social de la Universidad de la Guajira. Docente Ocasional de Universidad de la Guajira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-8526>

Yatsira Eliuth Jaramillo Peñaloza es Magister en Educación de La Universidad Autónoma del Caribe (Colombia). Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander-UNDES (Colombia). Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar (Colombia). Docente Ocasional de la facultad de Ciencias de la Educación en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Guajira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2053-3296>

Maldis Liani Iguaran Magdaniel es Magíster en Educación de la Universidad Autónoma del Caribe (Colombia). Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Guajira (Colombia). Docente Ocasional Tiempo Completo de la facultad de Ciencias de la Educación Programa de Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad de la Guajira. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8598-8921>