

PROCESOS DIDÁCTICOS FUNDAMENTADOS EN LAS COMPETENCIAS SOCIOFORMATIVAS DESDE LA VISIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.

Paula Andrea Murillo Jiménez¹

pamj0277upel@gmail.com

ORCID: 0009-0001-2298-2426

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico Rural

"Gervasio Rubio" (IPRGR)

Venezuela

Olga Leomar Duarte Contreras²

olgaleomar2014@gmail.com

ORCID: 0009-0008-4950-2358

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico Rural

"Gervasio Rubio" (IPRGR)

Venezuela

Recibido: 07/10/2025

Aprobado: 18/11/2025

RESUMEN

El artículo de rigurosidad científica parte de la importancia que revisten las competencias socioformativas como elementos de concreción de las prácticas docentes en escenarios de la educación básica primaria colombiana. Con base en esto, el abordaje metodológico del mismo se orientó desde la perspectiva metodológica cualitativa, fundamentado en un estudio explicativo, con una visión epistemológica interpretativa. Tiene como propósito general, comprender los procesos didácticos fundamentados en las competencias socioformativas desde la visión de los docentes de educación básica primaria colombiana, específicamente en instituciones educativas públicas del Norte de Santander. En correspondencia con esto, desde los testimonios de los docentes (cinco docentes: grados 1,2,3,4 y 5) de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, quienes fueron los actores claves de este reporte investigativo, se consideraron elementos de significancia teórica y práctica, asociados al enfoque socioformativo por competencias y su correlación en la didáctica que emerge de los espacios de la básica primaria, con base en el logro de los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Los hallazgos de esta investigación demuestran la brecha curricular y didáctica que existe en las prácticas pedagógicas en cuanto a la implementación de un currículo por competencias, y, las discrepancias entre el planteamiento didáctico y los elementos que conforman los derechos básicos de aprendizaje (DBA) que deben incorporarse al fenómeno educativo para concebir una

¹ Licenciada en Español y Comunicación de la Universidad de Pamplona con Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta. Actualmente labora en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento. pamj0277upel@gmail.com

² Olga Leomar Duarte Contreras. Licenciada en Español y Comunicación de la Universidad de Pamplona. Magíster en Educación de la Universidad Simón Bolívar. Actualmente labora en la I.E. Sagrado Corazón de Jesús. olgaleomar2014@gmail.com

verdadera educación holística, lo que ha generado desconocimiento en estos procesos.

Palabras clave: procesos didácticos, competencias socioformativas, educación básica primaria colombiana.

DIDACTIC PROCESSES BASED ON SOCIOFORMATIVE COMPETENCIES FROM THE POINT OF VIEW OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS.

ABSTRACT

This scientifically rigorous article is based on the importance of socio-formative competences as elements of concretion of teaching practices in Colombian elementary school scenarios. Based on this, the methodological approach was oriented from a qualitative methodological perspective, based on a field study associated to the phenomenological method, with an interpretative epistemological vision. Its general purpose is to understand the didactic processes based on socio-formative competencies from the point of view of Colombian elementary school teachers, specifically in public educational institutions in Norte de Santander. In correspondence with this, from the testimonies of the teachers (five teachers: grades 1,2,3,4 and 5) of the Sagrado Corazón de Jesús Educational Institution, who were the key actors of this research report, elements of theoretical and practical significance were considered, associated to the socio-formative approach by competencies and its correlation in the didactics that emerges from the spaces of the elementary basic education, based on the achievement of the basic learning rights (DBA). The findings of this research demonstrate the curricular and didactic gap that exists in pedagogical practices regarding the implementation of a competency-based curriculum, and the discrepancies between the didactic approach and the elements that should be incorporated into the educational phenomenon in order to conceive a true holistic education.

Key words: didactic processes, socio-formative competencies, Colombian primary basic education.

Introducción

La educación en Colombia ha sido objeto de múltiples reformas y debates a lo largo de los años, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y garantizar el acceso equitativo a los niños y jóvenes. En este contexto, la socioformación emerge como una propuesta educativa que busca integrar el desarrollo de competencias y derechos básicos de aprendizaje, promoviendo una educación inclusiva y pertinente. La socioformación se centra en el aprendizaje basado en la integralidad, y en la formación holística del individuo, considerando tanto sus capacidades cognitivas como sus habilidades sociales y emocionales.

En tanto, Bermejo y Ballesteros (2019), destacan que:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en contextos culturales, sociales y educativos que presentan unas características, intereses y necesidades personales específicas y variables, por lo que se convierten en actividades que requieren un proceso continuo y necesario de cambio, adaptación e innovación para responder a las mismas. (p. 11).

Como lo indican los Autores, la visión de la socioformación en los procesos didácticos, se orientan como un enfoque significativo que se concentra en el desarrollo de competencias para la vida, entendidas como la capacidad de fortalecer saberes y conocimientos, habilidades, actitudes, valores y motivaciones, en contextos diversos para resolver problemas y formarse para la vida. En el caso de la educación primaria en Colombia, la implementación de este enfoque enfrenta diversas situaciones complejas, entre ellos la necesidad de redefinir el currículo escolar para que sea más

flexible y adaptado a las necesidades del entorno, debido a que, existen diversas limitaciones, en lo curricular, pedagógico y en el ejercicio de la didáctica. Esto implica un cambio de paradigma en la enseñanza, pasando de un modelo tradicional basado en la memorización de contenidos a uno que fomente el pensamiento holístico.

Desde esta perspectiva, Velasco (2018), desarrolló una investigación en Bogotá, con el objetivo de considerar la formación de los docentes en cuanto al desarrollo de las competencias en sus prácticas pedagógicas, donde se llegó a la siguiente conclusión:

En el proceso de evaluación de la formación inicial de los docentes, se ponen de manifiesto tanto las fortalezas como las debilidades que existen en los programas de formación. Por un lado, hay aspectos positivos que deben ser destacados, como las metodologías innovadoras y la incorporación de nuevas tecnologías. Sin embargo, también es necesario abordar las deficiencias que se han detectado, las cuales pueden obstaculizar la capacidad de los docentes para implementar un currículo que cumpla con los estándares de calidad requeridos. (p. 99).

Con base en esto, uno de los principales problemas en la educación colombiana es la brecha entre las competencias que se enseñan en las universidades que forman maestros, las que se proyectan a las escuelas y las que realmente se necesitan por parte de los niños y jóvenes ante los cambios dinámicos de la sociedad actual. Muchos estudiantes egresan del sistema educativo sin las habilidades necesarias para desenvolverse en los subsiguientes niveles educativos, que están relacionadas con el trabajo en equipo, la resolución de problemas complejos y la adaptabilidad al cambio. Por ello, la socioformación propone un enfoque más holístico, donde el aprendizaje no

se limita al aula, sino que se extiende al entorno inmediato de actuación de los estudiantes, permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales.

En este sentido, es necesario considerar que los docentes que tengan acceso a una base mínima de competencias, redundarán en una mayor homogeneidad y calidad en la enseñanza. Por ello, reconocer que la incorporación de competencias adicionales a este marco básico de acción pedagógica, permite enriquecer la formación de los docentes. Esto incluye habilidades interpersonales, la adaptación a contextos diversos y la capacidad de innovar en el aula. En resumen, el establecimiento de estándares básicos por competencias no solo contribuye a la calidad educativa, sino que también promueve un desarrollo continuo en el desempeño del docente en un entorno educativo signado por transformaciones constantes, y realidades intervinientes en el hecho formativo.

En el caso puntual de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, ubicada en el Municipio San José de Cúcuta, Norte de Santander, las investigadoras pudieron considerar el espacio escolar, como una realidad provista de abordar desde una visión fenomenológica, donde se percibe la falta de una integración efectiva entre las competencias establecidas y las prácticas docentes, lo cual se traduce en un aprendizaje fragmentado con una visión dispersa para los estudiantes. Además de ello, los docentes, en diversas ocasiones, enfrentan el reto de implementar estándares que no comprenden del todo, lo que limita su capacidad de aplicación en contextos reales. La enseñanza tiende a darle continuidad al enfoque tradicional, como un ejercicio teórico que, a la postre, no logra ejercer motivaciones e intereses vinculados al

desarrollo de actitudes, habilidades y concepciones generales y específicas.

Es de destacar que, entre las causas que originan esta descontextualización, se encuentra la desactualización de los docentes en el ámbito de la planificación didáctica. La gran mayoría, escasamente cuentan con las herramientas necesarias para diseñar sus clases de manera que se alineen con los estándares por competencias establecidos. Este factor, sumado a la escasa capacitación en cuestiones pedagógicas y curriculares, tanto desde las instituciones educativas como desde las políticas educativas, perpetúa una cultura educativa que limita la consolidación y adquisición de las competencias requeridas para cada uno de los grados que administran.

Por ello, la continuidad de esta problemática generaría un pronóstico signado por la desconexión entre los procesos formativos y la realidad socioformativa de los estudiantes, creando una brecha que impediría la formación de ciudadanos plenamente competentes y críticos. En tal sentido, al no lograrse una articulación entre las percepciones de la realidad y la aplicabilidad de lo aprendido en el aula con su entorno social y cultural, existirá una desvinculación entre las habilidades relevantes para una formación integral.

En consecuencia, resulta necesaria, la capacitación continua y contextualizada, que contemple las realidades de los estudiantes, como una prioridad en el sistema educativo colombiano. De esta manera, se podrían ofrecer herramientas prácticas y actualizadas que permitan a los maestros vincular de manera efectiva los estándares por competencias con sus prácticas pedagógicas diarias, debido a que, la educación en

Colombia ha estado marcada por el establecimiento de estándares básicos por competencias que buscan guiar los procesos educativos hacia un aprendizaje holístico y adaptativo, sin embargo, una problemática que se ha hecho evidente en el entorno escolar es la descontextualización en la adecuación de estos estándares.

En esta perspectiva, el propósito general de esta investigación, considero oportuno comprender los procesos didácticos fundamentados en las competencias socioformativas desde la visión de los docentes de educación básica primaria colombiana, específicamente en la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, donde se plantearon dos objetivos específicos: interpretar la concepción de los docentes sobre los estándares básicos por competencias desde la visión socioformativa; y, analizar la integración curricular y pedagógica de los derechos básicos de aprendizaje con el desarrollo de las prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo por competencias en la educación básica primaria colombiana.

Marco referencial y teórico

El enfoque socioformativo por competencias ha emergido como una metodología curricular de gran relevancia en la educación contemporánea, buscando integrar la formación de individuos no solo capacitados intelectualmente, sino comprometidos socialmente. La socioformación, propuesta desde la perspectiva de Tobón (2013): “Se centra en el desarrollo de competencias que trascienden el simple conocimiento académico para incluir actitudes y habilidades prácticas necesarias para el entorno social” (p. 34)

De acuerdo con esto, este enfoque curricular y didáctico, resalta la importancia

de orientar la capacidad para adaptar la educación a las necesidades actuales de la complejidad actual. Según Bolívar (2008): "...en un mundo donde los problemas complejos requieren soluciones creativas y colaborativas, el desarrollo de competencias es fundamental" (p. 44). De acuerdo con esto, la socioformación ofrece una propuesta considerable para que los currículos aborden situaciones contextualizadas a partir de recortes significativos de la realidad, que posibiliten la atención a problemáticas del entorno, fomentando no solo el aprendizaje teórico, sino también el práctico y el emocional.

En este sentido, al considerar esos recortes, uno de los elementos centrales de la socioformación es la inclusión de situaciones de aprendizaje reales que integran el conocimiento que se produce en situaciones cotidianas. Esto contrasta con los modelos educativos tradicionales que a menudo separan el aprendizaje teórico de la aplicación práctica. Por ello, el enfoque por competencias incorpora el contexto social del estudiante, permitiendo una experiencia de aprendizaje más envolvente y significativa.

La orientación hacia las competencias en este enfoque implica que los estudiantes desarrollen no sólo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. Ander-Egg (2015) hace hincapié en que: "...las competencias integran el saber, el saber hacer y el ser, necesarias para la vida personal y profesional. Este enfoque holístico es lo que diferencia a la socioformación de otras metodologías que pueden limitarse a la transmisión de conocimientos" (p. 33). Como lo destaca Ander-Egg, una de las críticas hacia los enfoques centrados exclusivamente en el contenido es que no

preparan adecuadamente a los estudiantes para la complejidad de la realidad social y cultura actual.

Otro elemento significativo lo describe la implementación del diseño curricular bajo el enfoque socioformativo se caracteriza por integrar fases de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación. Esto implica una constante retroalimentación y ajuste de los programas educativos para asegurar que cumplan con los objetivos establecidos. Como lo indica Argudín (2009):

La metodología del enfoque socioformativo se diferencia de otras estrategias principalmente por su interés en formar para la vida y no solo para la escuela. Es decir, se busca que los estudiantes adquieran competencias que les permitan enfrentar de manera autónoma los desafíos de su entorno. Esto se refleja en prácticas educativas que incluyen proyectos, resolución de problemas y actividades interdisciplinarias que fomentan el aprendizaje significativo. (p. 53).

El currículo basado en competencias se considera un planteamiento integrador, centrado en el estudiante y en la relevancia social del conocimiento, es decir, el currículo es un medio para responder a las necesidades de la sociedad y no un fin en sí mismo. Este enfoque exige una revisión constante de los contenidos y las metodologías para asegurar su pertinencia y eficacia en el contexto actual. Es de destacar entonces que, uno de los elementos esenciales de la socioformación es la relación entre teoría y práctica. La adquisición de competencias está ligada a experiencias de aprendizaje que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido a situaciones de su cotidianidad, esto se traduce en un currículo que trasciende las disciplinas y busca integrar diversas áreas del conocimiento en la resolución de

problemas reales.

Un aspecto clave en la implementación de la socioformación por competencias es el rol del docente, que pasa de ser un transmisor de conocimientos a convertirse en un facilitador y mediador de los procesos didácticos. A este respecto Gimeno (2014) destaca: “Los docentes deben guiar y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprender a aprender y en la autoevaluación constante de su desempeño, promoviendo así, experiencias que realcen su interés y motivación por saber en todos sus componentes” (p. 66).

El rol de los docentes ante la aplicación de un currículo por competencias responde a las demandas de una sociedad en constante cambio, donde el conocimiento por sí mismo ya no es suficiente. El desarrollo de competencias permite a los individuos adaptarse a nuevos contextos, enfrentar retos complejos, y contribuir activamente al desarrollo de experiencias de formación adaptativas. Al centrarse en problemas del entorno, el aprendizaje se torna relevante y significativo, incrementando la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Metodología

Los fundamentos metodológicos se convierten en la ruta a seguir para darle credibilidad y sustanciación científica a los testimonios que emergen de los actores que conforman y hacen parte del objeto de estudio, por ello, se presentan los elementos significativos para darle apropiación a este proceso de investigación, estructurados en el enfoque y tipo de investigación, las unidades de análisis, las técnicas de recolección

de información y el procedimiento para procesar los testimonios.

Enfoque de investigación

Para el caso de esta investigación se seleccionó el enfoque cualitativo, que se centra en la comprensión profunda de fenómenos sociales mediante la interpretación detallada testimonios introspectivos. Bernal (2009) destaca que este enfoque: “Permite captar la subjetividad y el contexto particular de los individuos estudiados, busca comprender la esencia de las experiencias humanas” (p. 55), lo cual se logra a través de diversidad de métodos relacionados con las particularidades relacionadas al objeto de estudio. Este enfoque fue útil con el propósito de explorar y comprender los fenómenos complejos desde la perspectiva de los docentes involucrados.

Por otro lado, Buendía y otros (2009) argumentan que el enfoque cualitativo: “...permite una flexibilidad metodológica que facilita la adaptación a las particularidades del contexto investigado” (p. 154), enfatizando la importancia de las opiniones, creencias y experiencias vividas de los sujetos, en este caso, docentes educación básica primaria colombiana. En contraste, el tipo de estudio, se orientó desde la investigación explicativa, que tiene como objetivo principal identificar y entender las causas de los fenómenos, en este sentido, Bernal (2009) sostiene: “La investigación explicativa busca no solo describir, sino también entender el ‘por qué’ detrás de las interacciones y procesos” (p. 86), lo cual se logra a través de la vinculación de elementos ontológicos, es decir, las vivencias de los actores educativos, con la percepción de los fenómenos desde su esencia teórica, es así como, proporcionó una ~~visión más estructurada y sistemática de los fenómenos, lo que posibilitó el~~

reconocimiento de la subjetividad humana en los hechos abordados.

Unidades de análisis

Es destacable la representación y protagonismo de los actores en una investigación cualitativa, aun así, se convierten en los elementos donde emergen los testimonios y realidades, por ello, Vasilachis (2006) destaca lo siguiente:

Las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales— que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p. 24).

Al referirse a las situaciones naturales, la autora hace referencia al contexto real donde ocurren los fenómenos, por ello, las unidades de análisis, están representadas en los docentes de grado primero a grado quinto de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, ubicada en el Departamento Norte de Santander, Municipio San José de Cúcuta, quienes a través de la interacción y expresión de vivencias específicas de sus prácticas pedagógicas consolidaron las categorías que emergieron de la realidad abordada.

Técnicas de recolección

La recolección de la información se planteó a través de la técnica del grupo focal, que Álvarez (2003) detalla como aquella: "...que tiene por objetivo provocar confesiones o auto exposiciones entre los participantes, a fin de obtener de éstos información cualitativa sobre el tema de investigación" (p. 174). En este proceso, se logró concertar un dialogo y expresiones constructivas para lograr concebir las dos categorías emergentes de la investigación, la primera de ellas "La concepción de los docentes sobre los estándares básicos por competencias" con base en una visión socioformativa; y, "La integración curricular y pedagógica de los derechos básicos de aprendizaje con el desarrollo de las prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo", todo esto, concerniente al desarrollo del currículo por competencias en la educación básica primaria colombiana.

Procedimiento de análisis

El proceso de categorización en la investigación fue la estrategia esencial que permitió organizar y clasificar la información recabada, facilitando así el análisis e interpretación de los datos. Este método no solo simplificó la complejidad inherente a volúmenes extensos de información, sino que también ayudó a las investigadoras a identificar patrones y relaciones significativas dentro de los hallazgos. Por ello, la categorización se desarrolló a partir de la lectura y la revisión constante de los testimonios provenientes del dialogo del grupo focal entre los cinco docentes informantes. Por ello, se planteó el análisis desde la categorización inductiva, donde las

categorías emergieron directamente de los datos, evitando imponer marcos teóricos que podrían distorsionar el análisis y el fenómeno (Flick, 2014). Este enfoque permitió que la voz y experiencias de los actores educativos quedó reflejada en las dos categorías generadas.

Resultados

Las categorías de análisis asociadas al objeto de estudio, permitieron reconocer la realidad que se vivencia en las dinámicas complejas del entorno escolar y las prácticas de los maestros en la realidad planteada. Por ello, desde revisión y comprensión de los fenómenos emergentes, se contemplaron dos categorías vinculantes a los hallazgos, la primera de ellas: “La concepción de los docentes sobre los estándares básicos por competencias”, donde se resaltan situaciones que consideradas oportunas de comprender ante los cambios y transformaciones que han originado de las políticas educativas en materia curricular y pedagógica, por ello, los hallazgos consideran que:

En el contexto actual de la educación básica primaria en Colombia, la integración curricular de los estándares básicos por competencias ha suscitado diversas inquietudes entre los docentes. A través del desarrollo de la técnica del grupo focal, realizada a cinco docentes de la institución seleccionada (D1, D2, D3, D4 y D5), se ha podido identificar una serie de patrones recurrentes que revelan tanto el compromiso de los docentes con la formación integral de sus estudiantes como las dificultades que enfrentan al momento de implementar estos estándares en su programación didáctica.

Uno de los aspectos más destacados en los testimonios es la falta de claridad en la interpretación y aplicación de los estándares. Mientras que todos los docentes coinciden en la importancia de las competencias como elementos que buscan preparar a los estudiantes para una vida más autónoma y crítica, existe una preocupación generalizada por la ambigüedad que rodea a estos lineamientos. El D1 menciona que: “...los estándares son valiosos, pero muchas veces se presentan de forma tan abstracta que resulta complicado aplicarlos en el aula”. Esta percepción está respaldada por las visiones complejas del currículo, que afirman que la eficacia de un currículo se ve debilitada cuando los encargados de formar en su aplicabilidad son poco precisos y carecen de ejemplos concretos de aplicación (Frola, 2014).

Otro patrón recurrente es la falta de recursos y formación continua para los docentes. D2 y D3 señalan que: “...sin un acompañamiento constante y herramientas adecuadas, se hace difícil implementar una didáctica que realmente integre competencias”. Esta problemática se relaciona con la escasa capacitación docente, que se consolida como barreras de implementación de políticas educativas en materia curricular, sin embargo, la insuficiencia de programas de formación que se enfoquen en la práctica real del aula deja a los maestros en una situación de vulnerabilidad, que limita su capacidad para ofrecer una educación que realmente equilibre el contenido curricular con las demandas de los estándares básicos planteados por el MEN.

Un aspecto que resalta es la presencia de la carga administrativa también, que emerge como otro factor crítico, por ejemplo, el D4 menciona que: “...a veces, la cantidad de documentación y reportes que debemos entregar nos quita tiempo valioso

que podríamos emplear en hacer planes de clase más adaptados a las necesidades de formación”. Como lo destaca este docente informante, la presión por cumplir con requisitos burocráticos puede obstaculizar la creatividad y la flexibilidad que se requieren para una integración efectiva de las competencias. Asimismo, esta situación es reflejo de un sistema educativo que, en ocasiones, prioriza la rendición de cuentas sobre el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes.

En cuanto a lo expresado por el D5 resalta que: “...sentirse aislado hace que la tarea de integrar competencias se sienta desgastante, y la falta de diálogo con otros colegas limita la posibilidad de enriquecer nuestras prácticas pedagógicas”. La colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales para construir un conocimiento colectivo que permita enfrentar los retos del aula de manera más efectiva. La literatura enfatiza que el aprendizaje colaborativo entre docentes favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas más dinámicas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes (Moschen, 2014).

En resumen, la dinámica de integración curricular de los estándares básicos por competencias presenta una serie de desafíos que requieren atención urgente. La ambigüedad de los estándares, la falta de recursos y capacitación, las cargas administrativas excesivas y la ausencia de redes de apoyo son elementos que condicionan la implementación efectiva de una educación que promueva la formación integral de los estudiantes. Frente a esta realidad, se vuelve necesario un replanteamiento de las políticas educativas que priorice el acompañamiento a los

docentes, la simplificación de los procesos administrativos y el fortalecimiento del trabajo colaborativo en los contextos escolares. Solo así se podrá avanzar hacia un modelo educativo que cumpla con las expectativas de los estándares, sin sacrificar la calidad de la enseñanza que merecen los estudiantes colombianos.

Ahora bien, lo que contemplan los hallazgos de la segunda categoría emergente, concebida desde: “La integración curricular y pedagógica de los derechos básicos de aprendizaje con el desarrollo de las prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo”, ante esto, se plantean lo siguiente:

Los docentes de educación básica primaria en el desarrollo de los diálogos provenientes del grupo focal, sobre la integración curricular y pedagógica de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) revela preocupaciones significativas que van más allá de los aspectos teóricos y se insertan en la complejidad de la práctica educativa cotidiana. Al analizar los testimonios de los cinco docentes (D1, D2, D3, D4 y D5), emergen patrones de recurrencia que nos permiten vislumbrar retos y fragilidades en la inclusión efectiva de los DBA en el aula.

En este aspecto, varios docentes expresan una alta preocupación por la falta de claridad en la interpretación y aplicación de los DBA en su práctica pedagógica. El D1 menciona que: “...a veces los lineamientos son confusos y que esto provoca una sensación de desorientación al momento de desarrollar las clases”. Esta incertidumbre pone en evidencia una desconexión entre las orientaciones presentadas por el sistema educativo y la realidad práctica de los contextos de aprendizaje. Como consecuencia, los derechos que deberían guiar el aprendizaje se convierten en una especie de ideal

inalcanzable, dejando a los docentes en una constante lucha por entender cómo integrar estos principios en su cotidianidad pedagógica.

Por otro lado, D2 y D4 comparten experiencias en las que se sienten presionados por el cumplimiento de estándares académicos que a menudo no consideran las particularidades de sus estudiantes. D2 señala que: "...la necesidad de cumplir con el currículo a veces anula la posibilidad de trabajar en los DBA, y la formación se convierte en un mero trámite administrativo". Esta percepción refleja un problema complejo, la integración de los DBA queda relegada a un segundo plano frente a la presión por alcanzar metas cuantificables, lo cual vulnera el derecho de los estudiantes a recibir una educación que responda a sus necesidades y contextos particulares.

Adicionalmente, el D3 y D5 manifiestan la dificultad de trabajar en equipo y compartir estrategias con los demás maestros. El D3 comenta que: "...no hay suficiente colaboración entre profesores, se siente la falta de un espacio donde se pueda discutir y reflexionar sobre los DBA". Esta falta de colaboración genera un vacío en la implementación de prácticas pedagógicas que podrían ser más efectivas y contextualizadas. En un sistema educativo que demanda innovación y adaptabilidad, el trabajo en red y la cooperación debería ser una tarea integrada para enfrentar los retos que surgen del cumplimiento de los DBA.

También, es importante señalar es importante señalar que los docentes expresan un deseo genuino de mejorar su práctica y de brindar a sus estudiantes una

ENSAYO

educación de calidad. El D4 destaca que: "...cada día trato de buscar nuevas maneras para que mis alumnos aprendan de forma significativa", lo cual evidencia un compromiso personal con la educación, a pesar de las adversidades. Sin embargo, cuando el entorno institucional no apoya estas iniciativas, los esfuerzos individuales se ven disminuidos. A partir de estos testimonios, es evidente que la integración curricular y pedagógica de los derechos básicos de aprendizaje enfrenta serios obstáculos que deben ser abordados con urgencia. La falta de claridad, la presión por resultados cuantificables, la carencia de colaboración entre docentes y el deseo de innovar en la práctica son factores que se entrelazan y configuran un escenario complicado. La urgencia de construir un sistema educativo que verdaderamente incorpore los DBA, no solo en documentos, sino en la esencia de su práctica, es un llamado a la acción que no puede ser ignorado. Por ende, se requiere un replanteamiento de las políticas educativas, así como un fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje que empoderen a los docentes en su labor, garantizando así el derecho a una educación integral y pertinente para todos los estudiantes.

Conclusiones

La investigación relacionada con la concepción de los docentes sobre los estándares básicos por competencias y su integración curricular desde una perspectiva socioformativa revela una realidad preocupante en la educación básica primaria en Colombia, específicamente en el escenario de estudio, la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús. A pesar de que se han implementado políticas educativas que promueven el aprendizaje por competencias, se ha identificado una falta de comprensión y aplicación adecuada de estos estándares por parte de muchos docentes. Este déficit en la interpretación puede limitar la efectividad de las estrategias educativas y comprometer significativamente el desarrollo integral de los estudiantes.

Asimismo, el análisis de la integración de los derechos básicos de aprendizaje revela que, aunque teóricamente se aboga por su implementación, en la práctica hay una disparidad notable entre los objetivos propuestos y las experiencias reales en el aula. Los maestros manifestaron que, si bien están conscientes de la necesidad de integrar estos derechos, las presiones del currículo rígido y la falta de formación continua en enfoques pedagógicos innovadores les impiden cumplir con esta exigencia. Esto plantea un desafío importante para la formación docente y la construcción de un modelo educativo que se oriente a las realidades de los recortes significativos como lo plantea este enfoque socioformativo curricular y pedagógico.

Además, se observó una limitada formación en materia curricular, lo que repercute negativamente en la implementación de un enfoque socioformativo. Los

ENSAYO

docentes expresaron su dificultad para abordar las diferencias individuales y las necesidades específicas de sus estudiantes, lo que sugiere que la capacitación profesional debe ser revisada y fortalecida. Esta situación genera preocupación, ya que la capacidad de los docentes para ofrecer experiencias didácticas creativas e innovadoras depende en gran medida de su formación en estas áreas.

Por otro lado, el estudio evidenció que muchos docentes están supeditados al cumplimiento de normativas y preceptos administrativos para lograr indicadores establecidos por las secretarías de educación y en sistema educativo en pleno. Esto dificulta una práctica pedagógica con escasa incorporación de estrategias innovadoras que fomenten el desarrollo de competencias para la vida, debido al cumplimiento irrestricto de elementos normativos. Esto resalta la necesidad urgente de promover una cultura de reflexión y autoevaluación entre los profesores, así como de incentivar la colaboración entre pares para enriquecer su práctica docente.

La integración de la pedagogía crítica y la educación basada en derechos en el currículo no solo es deseable, sino esencial para el desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Sin embargo, el aislamiento de muchas instituciones educativas en su desarrollo profesional y la falta de conexión con las realidades sociales limitan esta integración. Es fundamental establecer redes de apoyo y colaboración entre escuelas, comunidades y organismos gubernamentales para fortalecer estos vínculos y fomentar una educación que realmente responda a las necesidades de la sociedad. La investigación también sugiere que es imperativo ~~realizar un seguimiento continuo a la implementación de los estándares de~~

competencia y los derechos básicos de aprendizaje. La falta de mecanismos de evaluación y retroalimentación impide que las instituciones detecten áreas de mejora y ajusten sus estrategias pedagógicas de manera efectiva. Por lo tanto, es necesario crear marcos de evaluación que permitan el análisis crítico y la mejora continua en la oferta educativa.

Por ello, resulta esencial que el sistema educativo colombiano refuerce su compromiso con la formación integral de los estudiantes a través de prácticas pedagógicas que respondan a la realidad socio-cultural del país. Esto implica no solo capacitar a los docentes en la comprensión y aplicación de los estándares, sino también promover un ambiente educativo que valore la diversidad y fomente el aprendizaje colaborativo. Sin esta transformación, se puede asumir el riesgo de perpetuar un modelo educativo que no solo es obsoleto, sino que también es incapaz de preparar a los estudiantes para los desafíos complejos de la sociedad actual.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la necesidad urgente de una renovación del enfoque educativo en Colombia. Los docentes son agentes clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su comprensión de los estándares y derechos de aprendizaje debe ser profundizada y apoyada con recursos adecuados. Solo a través de un compromiso colaborativo se podrá avanzar hacia un modelo educativo que no solo cumpla con los requerimientos formales, sino que también promueva un desarrollo integral y significativo para cada estudiante.

Agradecimientos

El desarrollo de esta experiencia investigativa permite resaltar la disposición de los actores educativos de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, en cuanto a la contribución desde sus experiencias y vivencias sobre el fenómeno abordado, así como a la institución educativa y sus directivos al conceder desde la percepción de los docentes, la rigurosidad de este estudio basado en las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2015). *La planificación Educativa*. Segunda Edición. Argentina: Bonum.
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bermejo, B. y Ballesteros, C. (2019). *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. España: Pirámide.
- Bernal, C. (2009). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. España: Aljibe.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2009). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: Mc. Graw Hill.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. España: Morata.
- Frola, P. (2014). *Manual práctico para el diseño de situaciones didácticas por competencias*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C.
- Gimeno, J. y otros. (2014). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París-Francia: UNESCO.
- Moschen, J. (2014). *Innovación Educativa*. Argentina: Bonum.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.