



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Guía con orientaciones pedagógicas para abordar la transversalidad e interdisciplinariedad en la escuela

educación **CRESE**

!Somos
la Revolución
del Cambio!

Ministerio de Educación Nacional:

José Daniel Rojas Medellín - **Ministro de Educación Nacional**

Lucy Maritza Molina Acosta - **Viceministra de Educación (e) Preescolar, Básica y Media**

Solman Yamile Díaz Ossa - **Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media**

Sandra Viviana Olaya Nieto - **Subdirectora de Fomento de Competencias**

Alicia Vargas Romero - **Profesional especializada**

Equipo Técnico Subdirección de Fomento de Competencias

Grupo de Proyectos Transversales

Pilar Rivera Parra- **Coordinadora**

Profesionales:

Jeny Martín

Carlos Sánchez

Anny Moreno

Claudia Clavijo

Luisa Rincón

Jeimy Roza

Alejandra Ruiz

Emily Quevedo

Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes - **Rector**

Wilson Bolívar Buriticá - **Decano Facultad de Educación**

Edgar Ocampo Ruiz - **Jefe Departamento de Extensión**

Óscar Emilio Marín Garcés- **Coordinador general CRESE**

Equipo Caja de herramientas

Juan Felipe Aramburo - **Coordinador**

Profesionales:

Alexandra Monsalve Villa

Biviana María Álvarez

Isabel Puerta Lopera

Juan Felipe Araque

Lina Guisao Crespo

Óscar Zambrano Cruz

Piedad Toro Duarte

Equipo de comunicaciones CRESE - **Diseño y diagramación**



Presentación

Maestras, maestros, directivas y directivos docentes:

Cada vez es más común encontrar, en medio de nuestro trabajo, reflexiones e invitaciones que nos llevan a pensar en procesos de transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Esto se debe a que hoy, como nunca antes, enfrentamos el desafío de transformar nuestras prácticas pedagógicas para responder a las complejidades del mundo contemporáneo, caracterizado por la incertidumbre y el cambio permanente.

Por esta razón, los conceptos que proponemos analizar en este texto son procesos que enriquecen no solo la enseñanza-aprendizaje, sino también la gestión pedagógica, directiva y comunitaria que sustenta el Proyecto Educativo Institucional —PEI— y el currículo y que, en última instancia, favorece la formación integral de los y las estudiantes. Estas perspectivas nos invitan a conectar las áreas del saber, construir puentes entre disciplinas y fomentar un diálogo de saberes, es decir un intercambio respetuoso y enriquecedor entre conocimientos académicos, saberes tradicionales, culturales y populares para situar las dinámicas sociales, culturales y socioambientales como ejes de aprendizaje, reconociendo tanto las problemáticas como las oportunidades que ellas representan.

La transversalidad exige superar tradiciones arraigadas en la cultura escolar que han privilegiado la fragmentación del conocimiento. Esto implica retos para las y los docentes, que en muchos casos fueron formados bajo lógicas compartimentadas, y que en muchos casos pueden experimentar temores o resistencia frente a estos cambios. Por ello, es fundamental fortalecer capacidades docentes y directivas, reconociendo que la transversalidad no exige que un maestro sepa de todo, sino que promueve el trabajo colaborativo y en red, donde docentes con distintos saberes abordan de manera conjunta fenómenos complejos.

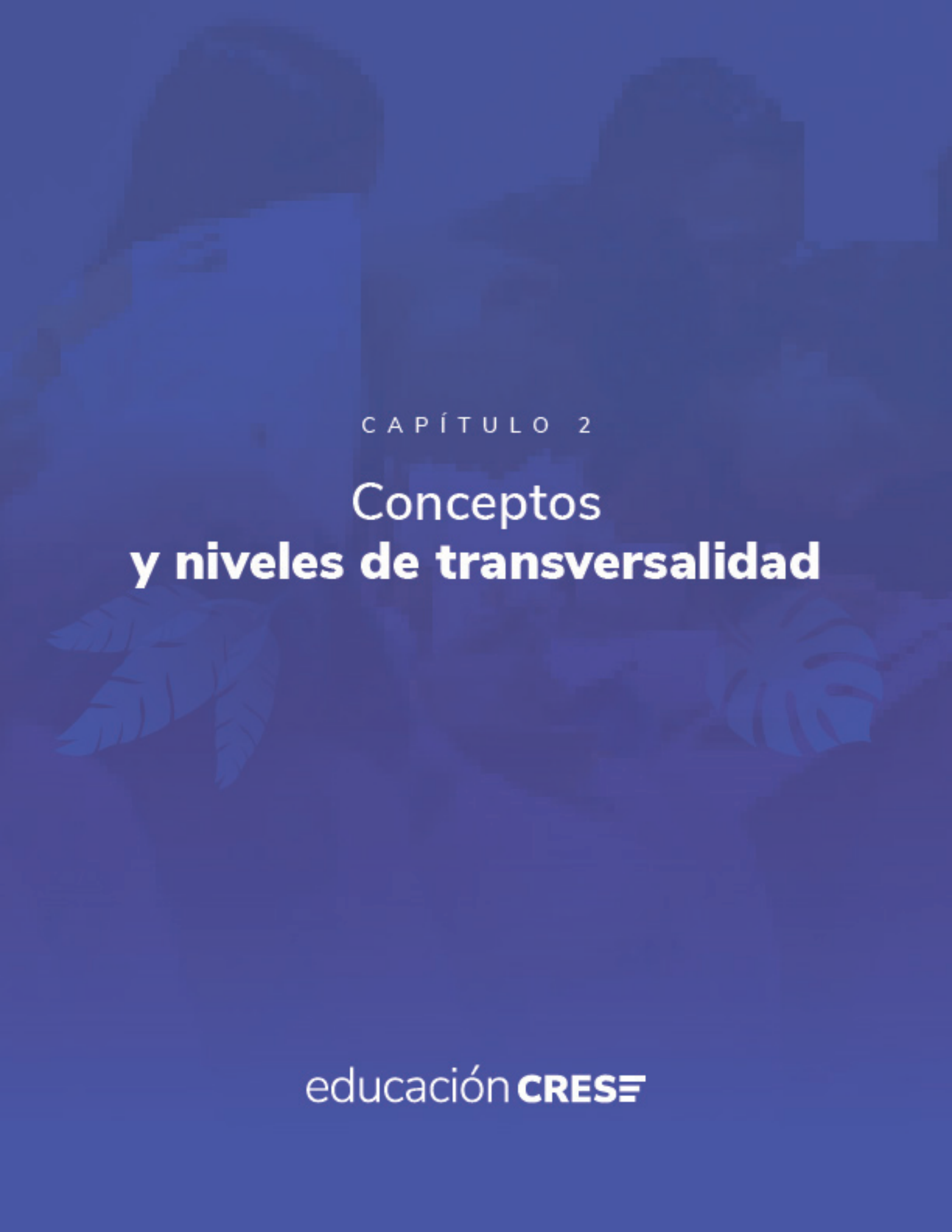
Estos cambios requieren el compromiso de toda la comunidad educativa, en especial de directivos y docentes, quiénes desempeñan un papel clave en su implementación y sostenibilidad.

La presente guía busca ofrecer orientaciones prácticas y sencillas para que las comunidades educativas incluyan estos enfoques en su trabajo diario. A través de conceptos clave, herramientas para leer el contexto y estrategias pedagógicas concretas, esperamos inspirarles a transformar sus aulas en espacios más inclusivos, integradores y significativos.

Sabemos, además, que en los espacios de construcción con docentes suele existir consenso frente a la importancia de la transversalidad y la interdisciplinariedad. Sin embargo, se manifiestan retos cuando se trata de llevar estos conceptos a la práctica en el aula. Por eso, esta guía incluye formatos creativos y contextualizados que buscan ofrecer caminos posibles y flexibles para que estas ideas se materialicen en experiencias pedagógicas concretas y significativas.

Confiamos en que esta guía será una herramienta valiosa para enriquecer las experiencias educativas que fomenten aprendizajes pertinentes y transformadores, fortaleciendo los vínculos entre todos los actores involucrados en el proceso educativo promoviendo la reflexión crítica, la creatividad y la colaboración.

¡Los invitamos a explorar este material con curiosidad y compromiso! Juntos podemos construir escuelas donde cada acción pedagógica esté impregnada de propósito, inclusión y sentido. ¡Bienvenidos y bienvenidas a este viaje hacia una educación más integrada y significativa!

The background of the page is a solid blue color. Overlaid on this background are faint, semi-transparent images. On the left side, there is a profile of a person with long, dark hair. On the right side, there is a large, detailed leaf, possibly from a tropical plant like a Monstera. The text is centered horizontally.

CAPÍTULO 2

Conceptos y niveles de transversalidad

educación **CRESE**

2. Conceptos y niveles de transversalidad

Como punto de inicio queremos proponerles un recorrido por algunos elementos y conceptos clave que nos permitirán entender, de manera más clara, de qué hablamos cuando hablamos de transversalidad. Para esto, este apartado explora nociones básicas que van articulando definiciones simples con algunos propósitos educativos que pueden valerse de estos conceptos. Sobre un ejemplo concreto exploramos diversas presiones metodológicas que pueden ser útiles para pensar la transversalidad en el contexto educativo, indicando que es solo un ejercicio ilustrativo y nunca una indicación inamovible -o una receta- pues, como veremos a lo largo de este documento, los ejercicios de transversalidad se fundamentan en el territorio no como un contexto sino como un elemento que también produce conocimiento.

Según el MEN (2016), la transversalidad consiste en integrar diversos saberes para desarrollar competencias para la vida, lo cual implica resignificar las prácticas pedagógicas hacia conocimientos pertinentes que respondan a problemas y realidades locales, regionales y nacionales. Es un enfoque inclusivo, donde todos los actores educativos participan en la construcción colectiva del conocimiento, otorgando sentido al vivir cotidiano de los estudiantes.

En la educación, la transversalidad no se limita a “incluir un tema” en distintas áreas. Es un enfoque sistémico que articula saberes, valores, prácticas y competencias humanas (ciudadanas, éticas, socioemocionales, territoriales e interculturales) en todos los niveles del sistema educativo: PEI, currículo, proyectos institucionales y prácticas de aula. Por ello, debe entenderse como un proceso que contribuye a la generación y diseño del currículo, superando la fragmentación disciplinar

para conectar los conocimientos con la complejidad del mundo contemporáneo. Al situar las dinámicas sociales, culturales y socioambientales como ejes de aprendizaje, la transversalidad impulsa un diálogo de saberes que integra conocimientos académicos, tradicionales y populares, permitiendo a los docentes y directivos transformar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el currículo, asegurando que la educación promueva la formación integral de los estudiantes

El propósito formativo de la transversalidad es promover la formación integral y la ciudadanía crítica, conectando conocimientos disciplinares con el contexto, fortaleciendo el pensamiento ético, la autorregulación emocional y la participación responsable. Las competencias ciudadanas y socioemocionales deben integrarse de manera transversal en todas las áreas, como capacidades prácticas para la convivencia democrática y el buen vivir colectivo.

2.1 Niveles de transversalización en la educación colombiana.

Para garantizar una implementación coherente, la transversalidad opera en distintos niveles jerárquicos del sistema educativo, cada uno tiene funciones y alcances específicos. Diferenciarlos evita confusiones entre acciones temporales, decisiones curriculares y políticas institucionales.

- Nivel Institucional (PEI): Este es el nivel más alto. Se refiere a cómo la transversalidad se inscribe en la filosofía, visión y cultura escolar. Aquí, la transversalidad se define como el Enfoque Transversal Institucional, orientando el PEI (Proyecto Educativo Institucional) y la gestión directiva hacia la formación integral, la ciudadanía crítica y la conexión escuela-contexto.

Uno de los pilares fundamentales para que la interdisciplinariedad sea efectiva radica en la flexibilización de la jornada escolar y la disposición de espacios de

co-creación docente. No basta con declarar la intención de transversalizar el currículo; es imperativo institucionalizar tiempos de encuentro pedagógico donde los maestros de distintas disciplinas puedan dialogar, planificar y realizar seguimientos conjuntos a los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT). La creación de comunidades de práctica dentro de la institución permite que la transversalidad deje de ser una actividad esporádica y se convierta en una dinámica estructural que sustenta la gestión académica cotidiana.

- Nivel Curricular (Áreas): Implica la articulación explícita de los contenidos, estándares y competencias transversales (ciudadanas, socioemocionales) entre las diferentes áreas del conocimiento en el Plan de Estudios.
- Nivel Pedagógico (Proyectos): Es la operacionalización de los ejes transversales mediante estrategias como los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT). Estos proyectos abordan una temática central (ej. Educación Ambiental, movilidad segura, Educación para la paz, convivencia escolar, derechos humanos, promoción de estilos de vida saludable.) mediante la integración de varias áreas.

- Nivel Aula (Estrategias y Competencias): Es la implementación didáctica concreta, donde los docentes utilizan estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Diálogo de Saberes o estudios de caso para desarrollar las competencias transversales en los estudiantes.

La transversalidad cobra verdadero sentido cuando el currículo se concibe como un organismo flexible que respira y se adapta a las realidades del territorio. Al integrar el “diálogo de saberes”, la escuela deja de ser un espacio cerrado para convertirse en un nodo de articulación social donde los problemas de la comunidad — como la gestión ambiental local o la resolución de conflictos comunitarios— se transforman en las preguntas de investigación que guían el plan de estudios. Esta perspectiva “situada” garantiza que los aprendizajes sean significativos para el estudiante, pues conectan las teorías académicas con su propia identidad cultural y su rol como ciudadano activo en la transformación de su entorno.

El siguiente cuadro resume las implicaciones de cada uno de los anteriores niveles y el instrumento clave que, desde la gestión escolar, puede ser utilizado para potenciar la transversalidad.

Nivel	Qué implica	Instrumento clave
Institucional (PEI)	Orienta la visión y el clima escolar hacia la formación integral; define políticas y programas transversales.	PEI (Proyecto Educativo Institucional)
Curricular (áreas)	Articulación de los contenidos y estándares entre áreas del conocimiento.	Plan de Estudios (Diseño de mallas curriculares).
Pedagógico (proyectos)	Desarrollo de proyectos integrados con enfoque transversal.	Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT)
Aula (estrategias y competencias)	Estrategias didácticas que desarrollan competencias transversales.	Estrategias Didácticas y Secuencias de Aprendizaje.
PMI (Plan de Mejoramiento Institucional)	Implementar acciones sistemáticas de seguimiento y monitoreo que permitan identificar logros y dificultades para ajustar los Planes de Mejoramiento para su fortalecimiento.	Instrumentos de seguimiento

Para comprender cómo operan estos niveles en la práctica escolar, es necesario diferenciar las formas que puede asumir la transversalidad dentro del currículo y la gestión institucional. Esto implica reconocer que no es lo mismo trabajar un tema transversal, desarrollar un proyecto transversal o adoptar un enfoque transversal institucional. Cada una de estas modalidades tiene alcances, responsabilidades y efectos distintos en la formación integral, y su claridad evita confusiones frecuentes en la planeación y evaluación educativa.

Diferencias entre tema transversal, proyecto transversal y enfoque transversal institucional

Aunque existen varios términos parecidos, es importante considerar algunas diferencias para clarificar el alcance real de la transversalidad en las instituciones educativas, ya que cada modalidad implica responsabilidades diferentes en el currículo, la gestión y las prácticas pedagógicas.

A. Tema transversal (el qué)

Es un eje temático prioritario que debe abordarse en todas las áreas o grados del currículo escolar, porque son fundamentales para la formación integral

de los estudiantes. Este eje atraviesa el currículo no como un contenido aislado, sino como un elemento esencial que se expresa en estándares, competencias y contenidos comunes a diferentes áreas. Los temas transversales no requieren necesariamente de un proyecto específico, pero sí orientan la planeación curricular en las áreas y las prácticas pedagógicas en el aula. Por ejemplo, la educación ambiental es un tema transversal que implica abordar desde ciencias naturales, sociales y otras áreas, principios sobre el cuidado del ambiente y sostenibilidad. De igual forma, la Educación para la Paz, la formación en ciudadanía, el enfoque de género, o la educación socioemocional son temas que cruzan el currículo y promueven aprendizajes significativos y pertinentes para la vida social y personal de los estudiantes.

B. Proyecto transversal (el cómo)

Un Proyecto Pedagógico Transversal (PPT) es la estrategia pedagógica mediante la cual se operacionaliza un tema transversal en el currículo escolar. Su característica principal es articular va-

rias áreas del conocimiento en torno a un problema o propósito formativo común integrando actividades, productos y criterios de evaluación que responden a objetivos compartidos.

En Colombia, la Ley General de Educación 115 de 1994 y su reglamentación establecen la obligatoriedad de implementar Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) en los establecimientos educativos públicos y privados. Según el artículo 14 de la Ley 115 y el artículo 36 del Decreto 1860 de 1994, los PPT incluyen temas como:

- Educación Ambiental
- Educación Sexual
- Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (incluye justicia, paz, democracia, solidaridad)
- Prevención del consumo de sustancias psicoactivas
- Educación vial
- Ciudadanía
- Estilos de vida saludables

Estos proyectos están integrados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y orientan la formación de competencias ciudadanas, éticas y socioemocionales, articulándose con las políticas nacionales de calidad educativa, formación para la ciudadanía y Educación para la paz.

Por ejemplo, un PPT sobre movilidad segura puede involucrar contenidos de ciencias (estudio del entorno, riesgo, cuidado y recursos), matemáticas (análisis de datos y estadística sobre accidentes), ética y ciudadanía (autocuidado, normas de convivencia y responsabilidad social), lenguaje (campañas comunicativas,

producción de textos argumentativos). Este proyecto es temporal, planificado y cuenta con metas concretas que orientan su desarrollo y evaluación.

Finalmente, un Proyecto Pedagógico Transversal activa formas de integración epistemológica, como la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, pues requiere que las áreas dialoguen entre sí, compartan metodologías y construyan comprensiones amplias sobre problemas reales y complejos del entorno escolar y comunitario.

C. **Enfoque Transversal Institucional (el para qué y el para quién)**

La política institucional en torno a la transversalidad define su lugar dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), orientado a la cultura escolar, la gestión directiva y la articulación con el territorio. Esta política establece lineamientos claros, rutas, programas, indicadores y acciones de gestión que respaldan el enfoque transversal en toda la institución educativa. Por ejemplo, un colegio que adopta la Formación Ciudadana y Socioemocional como enfoque transversal en todo su PEI orienta su visión institucional y clima escolar hacia el desarrollo integral de estas competencias en todos los grados y áreas del currículo.

A diferencia de los proyectos pedagógicos transversales, que suelen ser temporales y específicos la política institucional en el PEI es permanente, no depende de un año o curso, y da coherencia y orden a los temas y proyectos transversales, asegurando su sostenibilidad y articulación con las demás dimensiones de la gestión educativa.

Esta definición se alinea con normativas y orientaciones del Ministerio de Educa-

ción Nacional que establecen la transversalidad como un eje para fortalecer la formación integral, la participación comunitaria y la pertinencia contextual de la educación colombiana.

2.2 El qué y los cómo de la transversalidad

Tema transversal = contenido clave.

Proyecto transversal = estrategia pedagógica.

Enfoque transversal institucional = política y marco orientador.

La transversalidad en la educación tiene como propósito formativo explícito que va más allá de articular saberes: busca fortalecer capacidades humanas integrales en los estudiantes para que puedan comprender críticamente su realidad, actuar éticamente, participar en la construcción

de lo público y valorar la diversidad cultural e intercultural. Además, promueve relaciones empáticas y colaborativas y el ejercicio activo de la ciudadanía en contextos complejos y cambiantes.

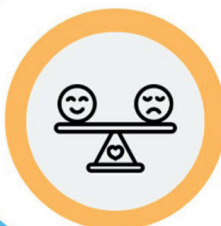
Este propósito sitúa a la transversalidad como enfoque orientado a formar ciudadanía crítica, ética, socioemocional y territorial, que pueda comprender y transformar su realidad social y cultural (MEN, 2016; Suárez, 2018; Palos, 1998).

Al proponer un ejercicio de formación integral, la transversalidad excede la generación de competencias estrictamente disciplinares, para incluir, de manera integradora los siguientes tipos de competencias y capacidades:



Competencias ciudadanas

participación activa, argumentación, deliberación y corresponsabilidad



Competencias socioemocionales

habilidades de autorregulación, empatía, manejo constructivo de conflictos y cuidado mutuo



Competencias éticas

toma de decisiones fundamentadas en criterios justos, reflexión sobre el bien común y justicia social



Capacidades territoriales

lectura crítica de contexto, comprensión del entorno y sentido de pertenencia



Capacidades interculturales

reconocimiento y diálogo entre saberes diversos, respeto y colaboración

El reto que tenemos, como maestras y maestros es definir cómo nuestras disciplinas se relacionan al abordar un tema transversal. Es la diferencia entre el “qué” (la transversalidad como propósito formativo) y el “cómo” al que llamaremos niveles de integración del conocimiento. Estos niveles explican el grado de articulación epistemológica y metodológica entre áreas, actuando como puente entre el propósito formativo (el para qué) y las acciones pedagógicas (el cómo).

Un primer nivel está dado por la **multidisciplinariedad**. Esto sucede cuando varias áreas del conocimiento se aproximan a un mismo tema, pero sin integrar sus marcos conceptuales o metodológicos. Cada disciplina aporta información desde su lógica interna, manteniendo autonomía y límites claramente definidos. (MEN, Lineamientos Curriculares, 1998; MEN, 2015).

Por ejemplo, en un proyecto de educación para la sexualidad, al abordar la pubertad, el docente de Ciencias Naturales explica los cambios biológicos en el cuerpo mientras el de Lengua Castellana trabaja textos narrativos sobre crecimiento personal. Cada área aporta, pero no se diseña un proceso conjunto ni se comparten criterios de evaluación. Este es un enfoque epistemológico fragmentado en el que cada área conserva su autonomía.

Como segundo nivel, la **interdisciplinariedad** propone que las disciplinas colaboren e intercambien conceptos, métodos y herramientas. Se trata de un enriquecimiento mutuo para crear una solución o análisis novedoso y conjunto. Hay diálogo epistemológico, construcción conjunta de problemas y métodos combinados, lo que permite análisis más integrales. No se fusionan las disciplinas, pero sí se entrecruzan de forma intencional.

Siguiendo el caso de nuestro proyecto de educación para la sexualidad, puede construirse una propuesta sobre las relaciones afectivas, en los que docentes de Ética, Ciencias Sociales y Len-

gua Castellana diseñan una secuencia didáctica común: analizan los estereotipos de género (Sociales), discuten toma de decisiones y límites (Ética) y trabajan narrativas juveniles sobre el consentimiento (Lengua).

El tercer nivel que podemos encontrar —como nivel superior de integración— está dado por la **transdisciplinariedad**. Según el MEN y autores como Nicolescu (1996) y Morin (1999), esta se caracteriza por integrar saberes escolares con saberes sociales, culturales, comunitarios y experienciales. Trasciende las fronteras escolares para incorporar actores externos, conocimientos situados y prácticas vivas del territorio. Es el nivel más complejo porque reconfigura el rol de la escuela y reconoce múltiples racionalidades.

Este enfoque implica un cambio en los paradigmas clásicos de pensamiento, pues exige reconocer la complejidad, la incertidumbre y la no linealidad para configurar análisis que integren los sistemas vivos y sociales. Va más allá de la articulación académica y se materializa en la práctica al exigir que la escuela se abra al entorno, reconozca el territorio como una fuente legítima de conocimiento y adopte metodologías como el diálogo de saberes para generar soluciones contextualizadas.

La Transdisciplinariedad, al plantear el gran reto de comprender sistemas complejos, asegura que, si logramos llegar a este nivel, nuestros estudiantes no sólo acumularán saberes, sino que podrán generar soluciones reales y contextualizadas.

Para reconocer cuándo una experiencia educativa alcanza realmente un nivel transdisciplinario, es necesario contar con criterios verificables. Estos incluyen:

- i. La construcción de marcos explicativos comunes entre áreas
- ii. La movilización de pensamiento complejo para analizar múltiples dimensiones de un problema

- iii. La incorporación genuina de actores del territorio como productores de conocimiento
- iv. La generación de acciones transformadoras y situadas en la comunidad. Estos elementos permiten evaluar la calidad y profundidad de los procesos transdisciplinarios

Estos criterios incluyen el pensamiento complejo, diálogo de saberes, acción comunitaria, integración profunda de disciplinas.

En un proyecto de educación para la sexualidad, la transdisciplinariedad podría ocurrir en un proyecto sobre prevención de violencias basadas en género: la escuela trabaja con un grupo comunitario de mujeres, una organización de salud pública, las familias y estudiantes para codiseñar estrategias de autocuidado, rutas de atención y prácticas de convivencia. En este caso se combinan conocimientos jurídicos, comunitarios, emocionales y científicos en un proceso de creación colectiva.

Dispositivos socioculturales para la formación situada

En coherencia con esta perspectiva, es fundamental incorporar dispositivos socioculturales que permitan a los estudiantes inscribirse en una historia colectiva y proyectarse hacia el futuro. Herramientas como cartografías sociales e históricas, reconstrucciones de memoria, archivos escolares, relatos intergeneracionales y ejercicios de futuros deseables fortalecen la relación entre identidad, territorio y aprendizaje situado. Estos dispositivos amplían la comprensión de los problemas y potencian la construcción de sentido.

Una vez definida la transversalidad como el eje formativo (el qué) y diferenciados los niveles de integración del conocimiento (el cómo se relacionan las áreas), es necesario entender que esta integración ocurre de manera progresiva. La escuela transita por distintos niveles

—Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad, y Transdisciplinariedad— que permiten avanzar desde la simple suma de contenidos hasta la producción de conocimiento situado con actores del territorio.

En resumen, hoy entendemos la necesidad de conducir espacios pedagógicos en los que la transversalidad se reconozca como un elemento motivador de los proyectos educativos institucionales. De esta manera entendemos que los y las estudiantes no solo requieren conocer el corpus de conocimientos de diversas disciplinas sino desarrollar procesos de aprendizajes en ambientes relacionales, en los que los conocimientos fluyan desde los aportes de diversas áreas y disciplinas del conocimiento. Esto permite situar los aprendizajes en función de la comprensión profunda de las realidades sociales en las que se enmarcan las escuelas, pero también es una oportunidad para ligar conocimientos que promuevan su apropiación y uso de manera reflexiva, crítica y propositiva.

La transversalidad no sólo busca transmitir conocimientos académicos sino también fomentar un proceso formativo que responda a las necesidades de la sociedad actual. En este sentido, se orienta hacia el desarrollo integral de los y las estudiantes, no solo en términos de competencias académicas, sino también en aspectos fundamentales como la formación ciudadana y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. En el contexto del siglo XXI, atravesado por la complejidad y la incertidumbre, los procesos pedagógicos fundamentados en la fragmentación del conocimiento resultan insuficientes. Por esta razón, la transversalidad adquiere una relevancia central, pues permite integrar temáticas clave que abordan los desafíos globales del presente, como la sostenibilidad medioambiental, la equidad de género, la paz y la justicia social.

Para asegurar coherencia entre esta fundamentación conceptual y las orientaciones metodológicas que se desarrollan en las siguientes

secciones, es importante reconocer que la transversalidad no opera únicamente en el plano discursivo. Su fuerza radica en conectar principios, enfoques y propósitos con decisiones curriculares, proyectos pedagógicos y recursos concretos. Esta articulación permite que la transversalidad sea comprensible, enseñable y evaluable dentro del PEI, el currículo y las prácticas de aula, garantizando alineación entre el marco conceptual, los proyectos institucionales y los instrumentos pedagógicos.

Estas claridades conceptuales y metodológicas sirven como base para las orientaciones prácticas que se desarrollan en las secciones siguientes, donde se presentan criterios, ejemplos e instrumentos para llevar la transversalidad a la planeación, el aula y la evaluación institucional.

Maestros y maestras:

Después de recorrer estos contenidos, ¿de qué idea o preconcepto sobre transversalidad quieren despojarse?

¿Consideran qué es posible favorecer la transversalidad en su establecimiento educativo?

A faint, stylized illustration in a lighter shade of blue serves as the background. It depicts a hand with fingers slightly spread, holding a plant with large, rounded leaves, similar to a monstera. The overall aesthetic is clean and modern.

CAPÍTULO 3

Referentes normativos
y orientaciones desde
la política educativa

educación **CRESE**

3. Referentes normativos y orientaciones desde la política educativa

La transversalidad no puede entenderse sólo como una aspiración pedagógica sino como un camino necesario para dar respuesta a los desafíos de la escuela en un mundo cada vez más interconectado y complejo. Así pues, esta perspectiva puede funcionar como una respuesta pedagógica a la necesidad de integrar saberes favorecer la apropiación social del conocimiento que requieren los y las estudiantes.

En directa línea con lo anterior, buena parte de la normatividad educativa de las últimas décadas viene avanzando para que esta mirada se logre concretar dentro de los establecimientos educativos. Un punto de partida de esto es la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en la que se busca un proceso de formación integral: física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

La misma ley define un marco de enseñanza en la que se deben considerar las siguientes dimensiones:

- El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política.
- El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo.
- La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad

con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política.

- La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.
- La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad. (Ley General de Educación, 1994)

¿Y esto cómo se concreta dentro de la escuela?

El Decreto 1860 de 1994 reglamenta la educación formal y establece los Proyectos Pedagógicos como la forma de operativizar la enseñanza a través del plan de estudios. Estos se definen como actividades planificadas que ejercitan a los y las estudiantes en la solución de problemas cotidianos que están directamente relacionados con su entorno social, cultural, científico y tecnológico. Para llevar estos proyectos hasta la cotidianidad de la escuela no podemos perder de vista cuatro elementos:

- Los proyectos pedagógicos tienen como función principal correlacionar, integrar y activar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en diferentes áreas del currículo a partir de la experiencia acumulada.
- Los proyectos pueden estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, al dominio de una técnica o tecnología, o a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica.
- Deben fomentar el espíritu investigativo y otros propósitos que cumplan con los fines y objetivos del PEI

- La intensidad horaria y la duración de estos proyectos deben ser definidas en el respectivo plan de estudios

Desde los referentes anteriores, podemos decir que la motivación esencial para crear los proyectos transversales es la búsqueda de una educación que no solo se ocupe de saberes disciplinares particulares —los cuales, sin duda, son muy importantes—, sino que también promueva una serie de valores que ayuden a la formación integral de los sujetos y favorezcan un verdadero desarrollo a escala humana, donde la formación integral se consolide como principio orientador de los procesos educativos, según el mandato de la ley asegurando que la escuela prepare a los estudiantes no solo como profesionales, sino como ciudadanos éticos, responsables y plenos en todas sus dimensiones: física, social, afectiva y cívica.

A continuación, listamos proyectos pedagógicos transversales, con sus principales objetivos y con los marcos normativos que pueden orientar su construcción y enfoque pedagógico:

Proyecto Transversal de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía

El objetivo de este proyecto es promover el respeto por la diversidad, la equidad de género y el ejercicio responsable de la sexualidad. Lo anterior nos demanda superar la idea estrictamente biológica de la sexualidad para enmarcarnos en una serie de aspectos propios de la cultura que, en última medida, promuevan la vivencia de una sexualidad responsable, consciente de su importancia como parte de las relaciones humanas y comprometida con el respeto y la promoción de los derechos humanos.

Este proyecto aporta a los procesos de transversalización en la medida en que se constituye como el eje central para integrar las competencias ciudadanas y socioemocionales. Permite abordar

temas de autonomía, diversidad, respeto y toma de decisiones responsables que son esenciales para las Ciencias Sociales, Ética, Ciencias Naturales (biología) y Lenguaje, funcionando como el puente entre el saber académico y el desarrollo personal.

Normatividad asociada:

- **La Resolución 3352 de 1993** establece la obligatoriedad de la educación sexual en todos los establecimientos educativos del país, reconociéndola como parte integral del proceso formativo.
- **La Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia)** garantiza el acceso gratuito de los adolescentes a servicios de salud sexual y reproductiva, e impulsa estrategias para la prevención del embarazo no deseado.
- **La Ley 1146 de 2007** proporciona un marco legal para la prevención de la violencia sexual y establece lineamientos para la atención integral a niñas, niños y adolescentes víctimas de abuso.
- **El Decreto 2968 de 2010** crea la Comisión Intersectorial para la Promoción y Garantía de los Derechos Sexuales y Reproductivos, con el propósito de coordinar y articular acciones entre entidades estatales en torno a la promoción y protección de estos derechos.
- **La Ley 1620 de 2013**, que regula el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, establece que dicho sistema debe fomentar la convivencia pacífica, así como la promoción y garantía de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar.
- **Artículo 20 de Ley 1620 2013**, Los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, que tienen como

objetivos desarrollar competencias en los estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y aprender a manejar situaciones de riesgo, deberán desarrollarse gradualmente de acuerdo con la edad, desde cada una de las áreas obligatorias señaladas en la Ley 115 de 1994, relacionados con el cuerpo y el desarrollo humano, la reproducción humana, la salud sexual y reproductiva y los métodos de anticoncepción, así como las reflexiones en torno a actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, los comportamientos culturales de género, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos, como elementos fundamentales para la construcción del proyecto de vida del estudiante.

- **Ley 2383 de 2024, Ley 2414 de 2024, Ley 2491 de 2025 y Ley 2503 de 2025** que incorporan la obligatoriedad del componente Socioemocional dentro de la escuela.

Proyecto de Educación Ambiental – PRAE

Este proyecto busca una comprensión de los temas ambientales como una dimensión constitutiva de la experiencia humana, posicionando el territorio y sus problemáticas como un elemento central para promover soluciones desde el marco de la sostenibilidad y las relaciones armoniosas con otras especies. Para esto busca una lectura de lo ambiental desde la dimensión natural, físico-química y biológica, pero también cultural.

Desde una mirada de transversalidad, El PRAE obliga a una visión sistémica y territorial del conocimiento. Promueve la articulación de las Cien-

cias Naturales (ecología, biodiversidad) con las Ciencias Sociales (problemáticas ambientales, desarrollo sostenible) y la Tecnología, situando el contexto socioambiental como el objeto de estudio que exige la participación de múltiples áreas.

Normatividad asociada:

- El **artículo 67 de la Constitución Política de 1991** en el que se establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.
- Los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) fueron establecidos mediante el **Decreto 1743 de 1994**, que institucionaliza la Educación Ambiental en todos los niveles de la educación formal en Colombia.
- Por su parte, el **Artículo 5° de la Ley 115 de 1994** señala entre los fines de la educación la formación de una conciencia orientada a la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, la calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales, la prevención de desastres y la valoración del patrimonio cultural de la Nación, todo ello dentro de una cultura ecológica y de gestión del riesgo.
- La **Ley 1549 de 2012** tiene el propósito de reforzar la Política Nacional de Educación Ambiental y asegurar su implementación efectiva en la planificación territorial y curricular. De manera específica, su **Artículo 8°** establece

que los PRAE deben integrar, de forma transversal, la solución de problemas ambientales específicos del contexto del colegio (como el cambio climático, la gestión del riesgo o el manejo de residuos sólidos). La finalidad de esta integración es que, mediante proyectos concretos, los estudiantes desarrollen las competencias básicas y ciudadanas necesarias para la toma de decisiones éticas y responsables en la gestión sostenible del ambiente.

De este modo, los PRAE se consolidan como escenarios de aprendizaje significativo, en los que la escuela, la comunidad y el entorno natural dialogan para promover una conciencia ambiental crítica y transformadora.

Proyecto Transversal de Educación Económica y Financiera

En este proyecto se reconoce que la Educación Económica y Financiera tiene como objetivo desarrollar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes las competencias necesarias —conocimientos, habilidades y actitudes— para tomar decisiones informadas y actuar de manera responsable frente a las situaciones económicas y financieras de su vida cotidiana. Asimismo, busca fomentar el uso adecuado de los recursos, su administración responsable y la participación solidaria en la construcción del bienestar individual y colectivo desde una perspectiva de equidad y prevención de la desigualdad económica.

De esta manera, la Educación económica y financiera se convierte en un eje transversal que no solo impacta el manejo de recursos, sino que también fortalece la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de proyectar la vida personal y comunitaria. En contextos de incertidumbre y cambio constante, este proyecto contribuye a que los y las estudiantes comprendan mejor el mundo económico que los rodea y se preparen para participar activamente en las sociedades de

una perspectiva ética y responsable.

Normatividad asociada:

- El **Plan Decenal de Educación 2016–2026** destaca la importancia de una educación que forme ciudadanos capaces de enfrentar de manera crítica, activa y consciente los cambios y desafíos generados por el desarrollo tecnológico, la globalización de las redes, y la internacionalización de la economía, la ciencia y la cultura.
- El **Documento CONPES 4005 de 2020** establece la Política Nacional de Inclusión y Educación Económica y Financiera, orientada a fortalecer las capacidades de la ciudadanía en estos ámbitos a lo largo del ciclo de vida.

Proyecto Transversal de Derechos Humanos, Democracia y Construcción de ciudadanía

Este proyecto, concreta una de las ideas centrales de la experiencia formativa; la democracia y la convivencia pacífica como expresiones profundas del reconocimiento y defensa de los derechos humanos. Para esto, este proyecto busca desplegar ejercicios de formación de ciudadanía críticas, reflexivas y propositivas como temas como la equidad, la promoción de la libertad de expresión, y la promoción de la diversidad como parte activa del patrimonio de la humanidad. Lo anterior se consolida desde la existencia y dinamización de los gobiernos escolares y sus diversos estamentos como promotores de la participación activa de los diversos miembros de la comunidad educativa.

En el marco del trabajo de transversalidad, este proyecto actúa como un eje ético y político que atraviesa todas las áreas del conocimiento. Utiliza las problemáticas sociales, la historia y la filosofía como herramientas para llevar los conceptos de justicia, pluralidad, equidad y participación

de la teoría a la práctica cotidiana. Fomenta que todas las asignaturas, desde la Literatura hasta la Educación Física, contribuyan al desarrollo de las competencias ciudadanas y socioemocionales esenciales para construir una cultura de paz.

Normatividad asociada:

- **Artículo 19 del Decreto 1860 de 1994**
– Capítulo IV: Gobierno Escolar y organización institucional.

Establece la obligatoriedad de conformar el Gobierno Escolar en todos los establecimientos educativos, como mecanismo para garantizar la participación democrática de los distintos miembros de la comunidad educativa, conforme a lo dispuesto en el artículo 142 de la Ley 115 de 1994.

- **Artículo 18 de la Ley 2195 de 2022** – Capítulo V: Pedagogía para la promoción de la transparencia y lucha contra la corrupción.

Se crea la figura del **Contralor Estudiantil**, de implementación obligatoria en todas las instituciones educativas del país, en los niveles nacional, departamental, municipal y distrital, con el fin de fortalecer la participación estudiantil y el control social.

- **Decreto 1965 de 2013.** Reglamenta la Ley 1620 de 2013, que 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.
- **Artículo 20. Ley 1620 de 2013,** los proyectos pedagógicos de la educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es

la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario. Para esto, el proyecto pedagógico enfatizará en la dignidad humana, los derechos humanos y la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias.

- **Artículo 22 de la Ley 1620 de 2013** – Capítulo III: Comités Escolares de Convivencia. Determina que todas las instituciones y centros educativos, tanto oficiales como no oficiales, deben conformar dentro de su estructura organizativa un **Comité Escolar de Convivencia**, como parte fundamental del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.
- **Ley 1732 de 2014.** Establece la **Cátedra de la Paz** como asignatura obligatoria en todas las instituciones educativas del país. Esta cátedra crea un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible, contribuyendo al bienestar general y mejoramiento de la calidad de vida. Su desarrollo se orienta a la convivencia pacífica, la participación democrática, la equidad, la pluralidad y el respeto por los derechos humanos, en consonancia con los mandatos constitucionales. Su implementación incluye un pensum académico flexible, que debe adaptarse a las circunstancias propias de cada institución educativa, promoviendo la formación integral de estudiantes para la construcción de sociedades justas y pacíficas.

- **Decreto 1038 de 2015.** Reglamenta la Cátedra de la Paz. La cátedra fomenta la apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el contexto territorial, cultural, económico y social, así como con la memoria histórica, con el fin de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar el respeto efectivo de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución Política. Además, establece lineamientos para la formación y capacitación docente en esta materia, asegurando su implementación efectiva y contextualizada.
- **Decreto 1122 de 1998.** Reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, entendida también desde la transversalidad como herramienta pedagógica para promover la diversidad étnica y cultural, la memoria histórica y la lucha contra el racismo. En concordancia con la Constitución Política y la Ley 70 de 1993, el decreto obliga a incluirla en los proyectos educativos institucionales de preescolar, básica y media, buscando garantizar condiciones de igualdad y respeto por los derechos de las comunidades negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. La Cátedra contribuye a la formación integral de los estudiantes al integrar saberes sociales, culturales e históricos que fomentan la inclusión, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad en el territorio nacional.

Proyecto Transversal de Estilos de Vida Saludable

Con esta iniciativa se busca transformar los entornos escolares en espacios saludables y fomentar en las comunidades educativas la toma de decisiones informadas en torno a la alimentación balanceada, la actividad física regular y las prácticas adecuadas de higiene. Con esto se

busca contribuir a la permanencia escolar y al bienestar integral del estudiantado, enfatizando en una gestión escolar que desarrolle acciones orientadas al cuidado de la salud y la protección de las trayectorias educativas.

Este proyecto es clave para la formación de hábitos y la salud integral. Así, logra transversalizar habilidades Socioemocionales de autorregulación y la toma de decisiones saludables para la vida.

Normatividad asociada:

- **Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF):** Establece el compromiso de los Estados para combatir las enfermedades y la malnutrición, dentro del marco de la atención primaria en salud, garantizando el acceso a servicios adecuados para el desarrollo integral de la infancia.
- **Ley 1355 de 2009:** Declara la obesidad y las enfermedades crónicas no transmisibles asociadas como una prioridad de salud pública en Colombia, y adopta medidas orientadas a su prevención, control y atención integral.
- **Ley 2120 de 2021:** Establece disposiciones para fomentar entornos alimentarios saludables, con el objetivo de proteger el derecho a una alimentación adecuada y prevenir enfermedades relacionadas con hábitos alimentarios poco saludables.

Proyecto Transversal de Educación Vial y Seguridad en las Vías

El Proyecto de Educación Vial y Seguridad en las Vías busca transformar los entornos escolares en espacios seguros, fomentando en las comunidades educativas la toma de decisiones informadas y la adopción de hábitos de comportamiento seguros en la vía.

Este proyecto se enfoca en enseñar la responsabilidad cívica y el autocuidado al utilizar los espacios públicos y la infraestructura vial. Al ser combinado con otros proyectos, como el de estilos de vida saludable y el de formación ciudadana, puede tener importantes aportes en los ejercicios de transversalización de competencias ciudadanas y socioemocionales.

Normatividad asociada:

- **Ley 1503 de 2011** que fomenta en las personas la adopción de hábitos, comportamientos y conductas seguros en la vía, incluyendo el mandato de la enseñanza de la educación vial en todos los niveles educativos.
- **Decreto 2851 de 2013** en el que se reglamenta la Ley 1503 de 2011, estableciendo lineamientos para la implementación de la educación en seguridad vial en los planes de estudio de las instituciones educativas.
- **Ley 2414 de 2024** que fortalece la formación en convivencia escolar y habilidades socioemocionales para prevenir situaciones de riesgo, lo cual aplica directamente a la promoción de la seguridad en el entorno vial.

Maestras y maestros, de la normativa a la acción:

Los abordajes pedagógicos de la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el sistema educativo colombiano no deben entenderse como una opción metodológica, sino como un mandato legal que estructura la acción institucional. Este marco de exigibilidad se establece en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y el Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), pues desde allí se concibe el currículo como un conjunto flexible orientado a la Formación Integral del estudiante.

Este enfoque, promovido activamente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), obliga a las instituciones a superar la fragmentación disciplinar para garantizar el desarrollo pleno de las dimensiones del ser (cognitiva, social, ética y emocional). En este sentido, la transversalidad se convierte en el vehículo indispensable para aplicar el proceso educativo a la misión institucional de formar ciudadanos competentes para la vida.

Si bien no todos los proyectos anteriores cuentan con leyes específicas que demanden su obligatoriedad, su presencia en marcos como la Ley General de Educación, y el mismo Decreto 1860 de 1994 dan el piso necesario para considerar no solo la necesidad de su implementación sino también la urgencia de asignar tiempos y duraciones a los mismos dentro de los diversos planes de estudios.

Lo anterior precisa la implementación de diversos instrumentos de política actual que demandan explícitamente el trabajo con perspectiva de transversalidad. Los lineamientos sobre Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013, Decreto 1965 de 2013), la Educación para la Paz a través de la Cátedra de la Paz (Ley 1732 de 2014), y la obligatoriedad de la formación en Ciudadanía y Socioemocionalidad (Ley 2383 de 2024, Ley 2414 DE 2024, Ley 2491 DE 2025 y Ley 2503 de 2025), ejemplifican la integración de la política. Estos instrumentos obligan a las áreas académicas a articularse en torno a problemáticas de impacto real y competencias para la vida. Por lo tanto, el marco de exigibilidad implica detallar estos instrumentos dentro del trabajo docente superando la visión de la transversalidad como un tema “adicional” para entenderla como un eje central de la Formación Integral propuesta por el MEN.

De manera específica, la lógica de los proyectos transversales debe incorporar estas orientaciones normativas e ir incluyendo, dentro de su fundamentación, las orientaciones de políticas que van siendo construidas para favorecer un proce-

so formativo que se fundamente en la Formación Integral de los estudiantes. En este sentido, los mismos proyectos transversales son escenarios pedagógicos complementarios, que posibilitan una acción educativa multidimensional.

En síntesis, este marco normativo se operacionaliza cuando las instituciones educativas incorporan los proyectos transversales como componentes estructurales del PEI, los traducen en objetivos, contenidos y actividades dentro de los planes de área, los desarrollan mediante proyectos pedagógicos concretos y los evalúan a través del SIEE, garantizando coherencia institucional, formación integral de los estudiantes y cumplimiento de la política educativa vigente.

Directivas y directivos docentes, de la normativa a la acción:

Con el ánimo de que los proyectos transversales cobren vida y posibiliten espacios para reflexionar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, se requiere que estén en directa articulación con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de cada establecimiento educativo. Para esto, el Consejo Directivo (de acuerdo con la estructura propuesta en Decreto 1075 de 2015) tiene el liderazgo en la implementación de los Proyectos Pedagógicos Transversales dentro de los PEI.

Este proceso demanda de tres grandes pasos de trabajo, los cuales deben de estar previamente fundamentados en una lectura del contexto institucional y comunitario que identifique las necesidades y problemáticas prioritarias, garantizando así la pertinencia de los proyectos a implementar:

1. **Concertación con la comunidad educativa:** los rectores y rectoras de los establecimientos educativos pueden convocar a sus consejos directivos para que,

en calidad de organismos consultivos del trabajo escolar, reconozcan la necesidad e importancia de vincular los proyectos transversales dentro de los PEI, cumpliendo así los marcos normativos.

2. **Incorporación de los proyectos educativos transversales dentro del PEI:** siguiendo la misma lógica del punto anterior, los Consejos Directivos y Académicos son los responsables de implementar los PPT al PEI
3. **Conformación de equipos asesores:** el mismo Consejo Directivo, para que los proyectos educativos transversales no solo sean parte del documento del PEI, sino que se materialicen, puede proponer y conformar equipos de trabajo que Formulen o diseñen los PPT

A blue-tinted background image showing a group of students sitting at desks in a classroom, looking at papers or devices. The image is semi-transparent, allowing the text to be overlaid.

CAPÍTULO 4

¡Manos a la obra!

educación **CRESE**

4. ¡Manos a la obra!

Las siguientes secciones presentan criterios observables, ejemplos aplicados, instrumentos de seguimiento (rúbricas, listas de chequeo y matrices de observación) e indicadores que permiten operacionalizar la transversalidad y la transdisciplinariedad en la planeación pedagógica, el aula y la evaluación institucional. Estos elementos buscan apoyar a las comunidades educativas en la implementación, seguimiento y mejora continua de los proyectos transversales, en coherencia con el PEI, los planes de área y el SIEE.

En relación con este último, cabe afirmar que la transición hacia una cultura de la transversalidad requiere repensar el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), desplazando el foco de la calificación segregada por materias hacia la valoración de procesos integradores. Evaluar de manera transversal implica diseñar rúbricas que capturen el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas de forma holística, permitiendo que un mismo desempeño o producto de aprendizaje sea reconocido y valorado simultáneamente por diversas áreas del conocimiento.

Maestras y maestros

Ahora es el momento de pasar a la acción. Para esto tenemos un reto: concretar proyectos —y con ello, acciones educativas— que permitan la transversalidad y transdisciplinariedad dentro de la experiencia de formación integral.

Para esto, es fundamental reconocer que, tanto el diseño de los proyectos como en las diversas didácticas, hay tres elementos clave que pueden ayudarnos a desarrollar prácticas de formación integrales e integradoras:

- La lectura del contexto como insumo pedagógico.
- Los proyectos socio-territoriales como propuesta pedagógica para favorecer la

transdisciplinariedad

- La implementación de algunos formatos y recursos didácticos que facilitan los enfoques de transversalidad

Vamos a ver cada uno de estos tres elementos al detalle.

4.1 La lectura del contexto como insumo pedagógico.

Un primer acuerdo al que podemos llegar es que la aplicación de los procesos de transversalización requiere de la **lectura del contexto** en el que se van a desarrollar. En otras palabras, no es lo mismo transversalizar saberes para los y las estudiantes de un municipio apartado del Pacífico colombiano que para aquellos que viven en una ciudad capital. Por esta razón, una tarea insustituible de los equipos educativos tiene que ver con la lectura de los contextos educativos, y desde allí, apalancar una serie de prácticas y reflexiones pedagógicas acordes con la realidad social en la que se vive.

Antes de continuar, conviene reconocer que, como muchos otros conceptos, el contexto es polisémico. Esto quiere decir que tiene varios significados e interpretaciones. Para fines de este texto, diremos que el contexto hace referencia al conjunto de circunstancias, condiciones o hechos que rodean y afectan un evento y a su vez intervienen en su comprensión.

Esto significa, aunque no de manera exclusiva, considerar dimensiones lingüísticas (las palabras y términos que se usan para denotar y significar procesos, elementos o acciones), sociales (relaciones, normas y valores de cada sistema social), culturales (conjunto de tradiciones, costumbres e interpretaciones simbólicas propias de cada comunidad), históricos (eventos del pasado que pueden ayudar a explicar los fenómenos actuales), y situacionales (condiciones físicas y ambientales propios del lugar analizado)

Ahora bien, si nos situamos en el ámbito educativo podemos decir que la lectura del contexto implica los siguientes elementos:

1. Comprender los intereses, necesidades, expectativas y vínculos que los y las estudiantes tienen con la escuela, los procesos educativos y los distintos miembros de las comunidades en las que desarrollan sus procesos de aprendizaje.
2. Entender las dinámicas de las escuelas de la zona, identificando las necesidades, interés y expectativas que los diversos actores comunitarios tienen sobre estas instituciones.
3. Describir las condiciones físicas, ambientales y las infraestructuras propias de los espacios escolares y analizar cómo estas variables inciden en el desarrollo de los procesos educativos.
4. Reconocer las capacidades y limitantes con los que los equipos directivos y docentes desempeñan su labor y pueden proponer acciones de transformación escolar.
5. Identificar y describir los entornos sociales, culturales, económicos y ambientales de las comunidades y las localidades.

Cabe resaltar que los propósitos de la lectura de contexto son diferentes a los de las caracterizaciones o diagnósticos. Se trata de un proceso más cualitativo, que indaga por relaciones, variables subjetivas e imaginarios de diversos actores. Este ejercicio no equivale a un diagnóstico tradicional: no busca enumerar variables estáticas, sino comprender relaciones, significados, memorias y las causas profundas que explican las situaciones educativas.

Para que lo anterior sea posible no existe una receta o paso a paso, pero de acuerdo con la expe-

riencia del “lector” y las características culturales de las personas con las que se trabaja pueden usarse diversos métodos y herramientas para adelantar este proceso. Por ejemplo, para obtener información puede usarse entrevistas, grupos focales u observación. Para procesar la información recopilada pueden crearse mapas de ideas, esquemas gráficos, cartografías sociales, textos descriptivos, entre muchas otras estrategias.

En 2024 el MEN elaboró una herramienta de Lectura de Contexto que es actualmente utilizada en el PTAFI 3.0. Esta herramienta constituye una estrategia para describir, analizar e identificar las características del establecimiento educativo y su entorno social y cultural, tomándolas como base para fortalecer la formación integral. Puede ser consultarla como guía o inspiración en: Lectura de contexto

Más allá de la enumeración de variables, esta lectura de contexto cualitativa debe incluir dispositivos que permitan reconocer las memorias colectivas, prácticas culturales, narrativas comunitarias y trayectorias históricas que inciden directamente en la experiencia educativa. Al reconocer el territorio como un espacio con historia y significado, la escuela contribuye a que los estudiantes se inscriban activamente en una historia, fortaleciendo su identidad y su capacidad de agencia para proyectarse hacia el futuro.

4.2 Los proyectos socio-territoriales como propuesta pedagógica para favorecer la transdisciplinariedad

Como vimos antes, la transversalidad se concreta a través de los diversos niveles de integración del conocimiento. La transdisciplinariedad, el más complejo de ellos, implica un cambio en las estructuras de pensamiento en el que el territorio no es solo un contexto, sino una fuente epistemológica que produce saberes, prácticas culturales y formas de explicar el mundo. Para que

la escuela avance hacia la territorialización del conocimiento, debe abordar los problemas locales (ej. crisis hídrica, migración, injusticia social) como el punto de partida epistemológico para el proyecto pedagógico, y no solo como ejemplos.

4.2.1 Características de los proyectos socio-territoriales

Los proyectos socio-territoriales, son la herramienta metodológica por excelencia para la transdisciplinariedad, cumplen con los anteriores objetivos pues se caracterizan por:

- Abordar fenómenos con incidencia directa en la vida y el bienestar de la comunidad
- Requerir la integración y el Diálogo de Saberes con actores no escolares (líderes, autoridades, pescadores ancestrales, organizaciones).
- Combinar activamente el conocimiento académico de diversas áreas con las prácticas culturales y los saberes experienciales del territorio.

4.2.2 Criterios de calidad de un proceso transdisciplinario

Un proceso transdisciplinario se distingue de la multidisciplinariedad por su integración profunda de saberes, que trasciende las disciplinas mediante el pensamiento complejo, el diálogo entre conocimientos, y la acción comunitaria transformadora. Estos criterios garantizan que el proyecto no se reduzca a una suma de aportes aislados, sino una síntesis holística orientada a comprender y transformar problemas reales y complejos.

Si bien los criterios universales y los criterios socio - territoriales comparten una base conceptual común en la transdisciplinariedad, como el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, los primeros son universales para procesos educativos o académicos, mientras que los segundos se adaptan a contextos socio-territoriales

con énfasis en dinámicas locales y comunitarias.

Los siguientes criterios e indicadores permiten evaluar no solo la transdisciplinariedad de los proyectos, sino el nivel de transversalidad alcanzado en la institución, en coherencia con el PEI, el currículo y el SIEE

Tabla de criterios de calidad

Categoría del Criterio	Criterio de Calidad	Descripción del Criterio / Indicador	Método de Verificación o Evaluación
Criterios Generales (Base Universal)	Capacidad de Integración	Valoración de contribuciones disciplinares y no disciplinares en una comprensión colectiva, verificable mediante la generación de conceptos compartidos y soluciones sistémicas. Generación de conceptos compartidos (ej. "caudal cultural") que fusionan hidrología, biología y saberes ancestrales.	Verificación en mapas sistémicos colectivos y productos co-creados.
Criterios Generales (Base Universal)	Comunicación y Diálogo de Saberes	Negociación de representaciones comunes y aprendizaje recíproco, evaluado por la calidad de debates y co-producción de conocimiento entre actores diversos, estudiantes y actores comunitarios (pescadores, Líderes comunitarios, etc)	Evaluación mediante crónicas co-producidas o relatorías de jornadas de diálogo.
Criterios Generales (Base Universal)	Pensamiento Complejo y Sistémico	Evolución del análisis de causas aisladas (lineales) a una comprensión holística de las problemáticas (ej. cadenas tróficas con memorias culturales).	Seguimiento de la progresión del análisis en las etapas del proyecto.
Criterios Generales (Base Universal)	Innovación Metodológica y Acción transformadora	Creación de enfoques híbridos para la aplicación y recopilación de saberes (ej. relatos orales cuantificados), aplicados a la solución del problema territorial.	Verificación en compuertas evaluativas y evidencias de implementación en el territorio.
Criterios Generales (Base Universal)	Ética y Tolerancia	Respeto por los saberes y la autoridad comunitaria (Indígenas, líderes), priorizando la equidad en las soluciones, observable en procesos colaborativos que priorizan sostenibilidad y equidad	Instrumentos de evaluación que valoren la empatía y el reconocimiento de la diversidad.
Criterios Específicos (Pertinencia Local)	Integración Sistémica (Resultados)	Logro de soluciones colectivas orientadas a objetivos concretos para la comunidad (ej. restauración del cauce, recuperación pesquera). Verificable por la articulación de	Medición del impacto territorial y el cumplimiento de objetivos locales.

Así, los criterios universales aseguran la calidad conceptual del proceso, mientras que los específicos garantizan su relevancia e impacto contextual: los generales miden procesos internos (integración profunda y el pensamiento complejo), mientras los específicos enfatizan resultados externos (verifican pertinencia local y acción transformadora comunitaria). Esta percepción de mayor “formalidad” en los primeros surge de su origen académico, pero los segundos adaptan esa evaluación a impactos territoriales reales.

La evaluación de la transdisciplinariedad debe ser integrada: se deben usar rúbricas generales para medir el proceso (cumplimiento de los criterios universales) y mapas de impacto específicos para valorar los resultados locales (cumplimiento de los criterios específicos). Esto confirma que se ha producido una transdisciplinariedad auténtica que desarrolla competencias prácticas (intercultural, crítica, socioemocional) como observables concretos.

4.2.3 Aplicación de Criterios en el Territorio.

La transdisciplinariedad, se manifiesta plenamente cuando el equipo docente reconoce el territorio como eje epistémico del currículo y no solo como contexto. Este enfoque exige diseñar proyectos que incorporen desde su origen la complejidad, la incertidumbre y la interdependencia propias de los problemas reales, de manera que se active de forma natural el Diálogo de Saberes, el Pensamiento Complejo y la Acción Comunitaria Transformadora.

Imaginemos una institución educativa ubicada en una vereda donde el río, históricamente abundante, ha disminuido su caudal. Las familias dependen de la pesca y de las tradiciones culturales asociadas al agua. Los estudiantes observan la reducción de peces y el deterioro del ecosistema. A partir de esta situación, el equipo docente identifica un problema real, cercano y significativo que permite integrar perspectivas escolares y comunitarias para comprenderlo y transformarlo.

Este fenómeno puede convertirse en un Proyecto Socio-Territorial, que articula campos del conocimiento y saberes locales:

- Geografía e hidrología: análisis del comportamiento del cauce.
- Biología: estudio de especies, ecosistemas y cadenas tróficas.
- Ciencias Sociales: reconstrucción de prácticas culturales y memorias del territorio.
- Matemáticas: análisis de datos, estimaciones de caudal y variaciones.
- Lengua: relatos orales, crónicas, entrevistas, sistematización.
- Saberes comunitarios y ancestrales: diálogo con pescadores, indígenas, afrodescendientes, Líderes y Organizaciones Comunitarias ambientales.

La integración profunda con los actores comunitarios y el reconocimiento de estos como co-constructores de conocimiento y soluciones es lo que permite que el proyecto alcance el nivel transdisciplinario. Ahora bien, para que un proyecto sea verdaderamente transformador, la articulación de saberes debe ir de la mano con el desarrollo de competencias prácticas que permitan a los estudiantes aplicar de forma efectiva lo aprendido en el territorio.

En nuestro ejemplo, podríamos pensar en algunos ejes de trabajo y, a su vez, en el desarrollo de ciertas competencias prácticas:

Tabla de competencias en acción

Eje del Proyecto Socio-Territorial	Competencia en Acción
Integración de pescadores ancestrales.	Capacidad Intercultural (Valoración y respeto por otros saberes).
Análisis de la disminución de caudal.	Pensamiento Crítico (Deliberación y análisis de causas complejas).
Búsqueda de soluciones conjuntas.	Habilidad Socioemocional (Empatía, autorregulación y colaboración).

¿Qué otros ejes y grupos de competencias creen que podrían aplicarse en un proyecto de este tipo?

Diálogo de saberes: 8 Pasos para la Integración transdisciplinaria

Los proyectos Socio-territoriales promueven la integración de saberes comunitarios: para que este proceso no sea superficial, sino una práctica ética e intercultural, les proponemos una ruta metodológica simple que puede ser aplicada en distintos contextos. Las fases propuestas exigen que la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad sean pasos internos antes de llegar a la fase transdisciplinaria de diálogo.

Fase I: Organización y Aporte Individual (Enfoque Multidisciplinar)

1. Identificación del Problema del Territorio: Como equipo docente, definan un fenómeno significativo del entorno (Pueden pensarse, como posibles casos, la calidad del agua, un problema de convivencia vial, o la falta de participación ciudadana). Esta definición debe basarse en la observación, los relatos comunitarios y los registros escolares para definir un fenómeno significativo
2. Mapa de Actores y Fuentes de Conocimiento: Identificar las áreas es-

colares que se involucrarán, qué papel jugarán los estudiantes en la implementación de los proyectos y qué actores de la comunidad serán claves para el diálogo

Fase II: Articulación Escolar (Enfoque Interdisciplinar)

3. Preguntas de indagación: Los docentes de las áreas involucradas podrán diseñar preguntas conjuntas que solo pueden ser respondidas con la colaboración de múltiples disciplinas (ej. ¿Cómo ha impactado el cambio climático en los cultivos de la comunidad en los últimos diez años?).

4. Trabajo interdisciplinar escolar: Las áreas ejecutan el proyecto, compartiendo activamente métodos, datos y criterios comunes de evaluación. Por ejemplo, la Tecnología mide datos, Sociales interpreta normas de uso del suelo, y Ciencias explica los fenómenos biológicos, todo bajo el mismo proyecto.

Fase III: Integración Contextual (Enfoque Transdisciplinar)

5. Diálogo de Saberes Comunitarios: Realizar jornadas con los actores clave del territorio definidos en el Paso 2 para enriquecer los hallazgos académicos de la escuela con el conocimiento ancestral y experiencial de la comunidad.

6. Construcción conjunta de soluciones: Integrar y contrastar el conocimiento escolar, científico y comunitario. Este

es el momento de co-diseñar acuerdos comunitarios o acciones concretas, generando un nuevo conocimiento que trasciende las disciplinas por separado. Pueden ser usados talleres participativos, lluvia de ideas, espacios de prototipado comunitario, cartografías sociales, entre otros recursos.

Fase IV: Acción y Evaluación (Transversalidad en Acción)

7. Socialización y devolución al territorio: La escuela comparte los hallazgos y las soluciones co-diseñadas con toda la comunidad, generando un ciclo de acción-reflexión.

8. Evaluación del Proceso: Medir el impacto del proyecto con relación al desarrollo de capacidades: Valoración del desarrollo de capacidades o competencias e integración de saberes, la participación comunitaria y el registro sistemático de evidencias.

4.3 Sistema Institucional de seguimiento y



1. Indicadores de proceso



2. Indicadores de resultados



3. Mecanismos de retroalimentación



4. Mejora continua

Evaluación de proyectos transversales

Para asegurar que los proyectos transversales no se limiten a buenas intenciones, se propone un sistema institucional de seguimiento compuesto por:

El monitoreo y seguimiento de los proyectos transversales es fundamental para dar cuenta de los avances, analizar la calidad de la integración de saberes y retroalimentar de manera informada las decisiones pedagógicas. Este sistema se estructura a partir de indicadores de proceso, indicadores de resultados y mecanismos perma-

nentes de retroalimentación formativa, permitiendo asegurar la pertinencia, sostenibilidad y calidad de los proyectos.

4.3.1 Indicadores de proceso

Los indicadores de proceso permiten observar cómo se desarrolla el proyecto mientras está en marcha, identificando niveles de articulación, participación y profundidad metodológica.

- Participación de áreas y equipos docentes
 - ◊ *Indicador: número de áreas involucradas y nivel de articulación entre ellas.*
 - ◊ *Ejemplo de evidencia: planeaciones conjuntas, secuencias integradas, criterios comunes de evaluación.*
- Participación comunitaria
 - ◊ *Indicador: diversidad de actores comunitarios involucrados y calidad del diálogo de saberes. Ejemplo de umbrales cuantitativos: ≥ 5 actores diversos (pescadores, líderes) con encuestas satisfacción $\geq 80\%$*
 - ◊ *Ejemplo de evidencia: actas de encuentros, relatorías de conversatorios, acuerdos comunitarios documentados.*
- Integración metodológica
 - ◊ *Indicador: uso articulado de métodos, herramientas y estrategias pedagógicas. Ejemplo: $\geq 70\%$ métodos híbridos (trabajo campo+datos+relatos) en planeaciones*
 - ◊ *Ejemplo de evidencia: combinación de trabajo de campo, análisis de datos, relatos orales y productos colectivos.*
- Progreso en integración transdisciplina-

ria

- ◇ *Indicador: tránsito del análisis disciplinar al interdisciplinar y transdisciplinar. Ejemplo: Evolución rúbrica (escala 1-4): $\geq 3/4$ en tránsito disciplinario-transdisciplinario.*
- ◇ *Ejemplo de evidencia: mapas conceptuales evolutivos, reformulación progresiva de preguntas y soluciones.*

4.3.2 Indicadores de resultados

Los indicadores de resultados permiten valorar los efectos finales del proyecto una vez que ha sido implementado, enfocándose en lo formativo y lo territorial.

- Desarrollo de competencias
 - ◇ *Indicador: nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en competencias socioemocionales, ciudadanas, interculturales y de pensamiento crítico. Ejemplo: $\geq 80\%$ estudiantes escala rúbrica $\geq 3/4$ (socioemocionales, interculturales, pensamiento crítico y ciudadanas)*
 - ◇ *Ejemplo de evidencia: rúbricas de desempeño, autoevaluaciones y coevaluaciones aplicadas a situaciones reales.*
- Calidad del conocimiento situado producido
 - ◇ *Indicador: pertinencia, coherencia y profundidad de las soluciones o productos creados en el contexto específico. Ejemplo: $\geq 75\%$ soluciones contextualizadas validadas comunitariamente.*
 - ◇ *Ejemplo de evidencia: propuestas de intervención territorial, productos de investigación contextualizada.*

- Impacto transformador

- ◇ *Indicador: cambios observables y concretos en prácticas comunitarias o escolares. Ejemplo: +20% cambios observables (cohesión pre-post encuestas).*
- ◇ *Ejemplo de evidencia: mejoras en prácticas ambientales, fortalecimiento de la cohesión social, continuidad de acciones comunitarias.*

4.3.3 Mecanismos de retroalimentación formativa

Estos mecanismos aseguran la mejora continua del proyecto y el ajuste oportuno de las decisiones pedagógicas.

- Círculos de evaluación docente para analizar evidencias y redefinir estrategias.
- Conversatorios y devoluciones comunitarias para validar aprendizajes y ajustar acciones.
- Portafolios, diarios de campo y matrices de seguimiento para el registro sistemático del proceso.
- Autoevaluación y coevaluación estudiantil para fortalecer la autorregulación y la conciencia del aprendizaje.

4.3.4 Mejora continua

Un sistema de seguimiento pertinente no se limita al registro de información, sino que orienta ajustes progresivos. La institución educativa debe revisar periódicamente:

- La coherencia entre objetivos y actividades del proyecto
- La calidad de la integración disciplinar y transdisciplinar
- La pertinencia territorial de las acciones

- La participación real y sostenida de la comunidad

Este proceso garantiza que los proyectos transversales evolucionen, se fortalezcan y mantengan coherencia con el PEI, los planes de área y el SIEE, respondiendo a los criterios de calidad solicitados por el consolidado.

Cuadro resumen de indicadores de seguimiento y retroalimentación de proyectos transversales.

Estos indicadores permiten definir y evaluar competencias transversales como el pensamiento crítico, la interculturalidad y las habilidades socioemocionales, a partir de evidencias concretas que garantizan la objetividad, la pertinencia

Categoría	Indicador (Criterio de Medida)	Métrica de Verificación (Ejemplo de Indicador)	Aspecto que Mide
I. Proceso	Participación y Alcance	% de Áreas curriculares con participación activa / Número de actores comunitarios (pescadores, líderes, etc.) involucrados.	Evalúa la Inclusión y la Articulación del proyecto.
I. Proceso	Integración Metodológica	Frecuencia de uso de herramientas co-creadas (ej. bitácoras, cartografías) / Calidad de la fusión de conocimientos (disciplinar con experiencial).	Evalúa la Coherencia y Profundidad del diálogo de saberes.
I. Proceso	Progreso Transdisciplinario	Rúbricas que evidencien la transición de análisis lineal a sistémico (ej. valoración del pensamiento complejo en las etapas, rúbrica de evolución de análisis).	Evalúa la Calidad del Proceso de integración.
II. Resultado	Desarrollo de Competencias	Puntuación promedio en rúbricas que miden Capacidad Intercultural, Pensamiento Crítico (escala 1-5 en resolución de problemas reales) y Habilidades Socioemocionales.	Evalúa el Impacto Formativo en el estudiante.
II. Resultado	Calidad del Conocimiento Situado	Pertinencia territorial de las soluciones o la aplicabilidad de los acuerdos comunitarios co-producidos. (# de análisis multirreferenciales validados comunitariamente)	Evalúa la Relevancia y el Contexto.

II. Resultado	Impacto Transformador	Indicadores de cohesión social (ej. encuestas de satisfacción comunitaria) o sostenibilidad verificable (ej. recuperación ecosistémica, o +20% cohesión social vía encuestas pre-post).	Evalúa la Transformación real en el territorio.
----------------------	------------------------------	---	---

territorial y la mejora continua de los proyectos transversales. De este modo, se asegura que los proyectos evolucionen, se fortalezcan y mantengan coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes de Área y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

4.4 Evaluación del Impacto Institucional y Logro en Transversalidad

Si bien el seguimiento a los proyectos específicos es vital, la transversalidad debe aspirar a transformar la cultura escolar y la gestión institucional en su conjunto. Por ello, es necesario establecer un nivel de evaluación macro que permita al Consejo Directivo y al Comité de Calidad medir si la institución está transitando efectivamente de un modelo fragmentado a uno integrado.

La evaluación de impacto institucional no mide el éxito de una actividad aislada, sino la capacidad instalada en el establecimiento educativo para sostener la transversalidad en el tiempo. Para esto, se proponen los siguientes Indicadores Institucionales de Logro en Transversalidad, los cuales deben ser revisados anualmente en la autoevaluación institucional y articularse con el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI):

(i) Indicadores de Gestión y Cultura Escolar: estos indicadores miden qué tanto ha permeado el enfoque transversal en las dinámicas administrativas y relacionales del colegio. Dos posibles ejemplos de indicadores en este sentido, sin ser los únicos posibles, son:

- Número de horas de Trabajo Colaborativo Docente: Mide la frecuencia y efectividad de los espacios de pla-

nificación interdisciplinar. Para plantear una meta de este indicador puede pensarse en que al menos el 50% de las horas de trabajo pedagógico no lectivo se destine a la planificación conjunta entre áreas, superando las reuniones por departamentos aislados (el porcentaje final de la meta deberá responder al análisis que cada EE haga de su realidad).

- Número de Alianzas Territoriales formalizadas: estima los convenios o alianzas estables con actores del entorno (organizaciones, líderes, empresas). La meta de este indicador dependerá del nivel de gestión de cada EE. Se sugiere empezar con una meta realista para aquellas comunidades educativas que apenas empiezan esta labor, por ejemplo, al menos dos alianzas estratégicas activas en el año escolar que participen en el diseño curricular y no solo en actividades operativas. (el número de alianzas puede incrementarse año a año).

(ii) Indicadores de Impacto Curricular: miden la transformación estructural de los documentos y prácticas oficiales de la enseñanza. Algunos posibles ejemplos de indicadores en esta dimensión son:

- Porcentaje de permeabilidad curricular: porcentaje de Planes de Área que han modificado sus mallas curriculares para integrar explícitamente objetivos de los Proyectos Pedagógicos Transversales. Si se quiere avanzar

en la transversalidad como apuesta institucional se recomienda que la meta de este porcentaje no sea menor al 75%

- Nivel de Integración del SIEE: determina el grado en que el Sistema Institucional de Evaluación incorpora criterios cualitativos y competencias transversales con el mismo peso que las competencias disciplinares. La meta, en este caso, puede variar como parte del proceso de viraje hacia enfoques transversales, pero se recomienda asegurar que el SIEE incluye rúbricas de evaluación colegiada (interdisciplinar) para la valoración de los estudiantes.

(iii) Indicadores de Impacto en la Comunidad Educativa: miden los efectos de la transversalidad en el bienestar y la trayectoria de los estudiantes. Algunas propuestas de indicadores en este sentido son:

- Impacto en la permanencia y motivación: correlaciona la participación estudiantil en proyectos transversales socio-territoriales y la disminución del ausentismo o deserción escolar. Este indicador puede ser medido como el porcentaje de estudiantes que abandonan la escuela y que participaban de proyectos transversales. La meta debe ser menor año a año.
- Clima Escolar y Convivencia: reducción de situaciones tipo II y III a partir de la implementación de estrategias transversales de ciudadanía y educación socioemocional.

Adicionalmente, es importante que los PMI contemplen algunas ideas concretas para promover, desde los diversos niveles de gestión, la transversalidad. Para esto se puede partir de tres preguntas orientadoras que pueden visibilizar me-

tas y caminos preciosos 1que cada EE uso para motivar la transversalidad:

- Gestión Directiva: ¿La transversalidad es una política visible en el presupuesto y el POA?
- Gestión Académica: ¿El currículo respira integración o sigue compartimentado?
- Gestión Comunitaria: ¿El territorio es un aula más o solo un vecino?

4.5 Instrumentos pedagógicos para la observación y seguimiento

Con el fin de hacer observables los criterios de implementación de los proyectos transversales y facilitar el seguimiento pedagógico, se propone a continuación algunos instrumentos orientativos que pueden ser adaptados por cada institución educativa según su contexto, nivel educativo y enfoque pedagógico. Estos instrumentos no constituyen formatos cerrados, sino referencias que apoyan la toma de decisiones, la evaluación formativa y la mejora continua de las prácticas transversales.

a) Ejemplo de rúbrica de observación pedagógica

Esta rúbrica se centra en la calidad de la Integración Transdisciplinaria y el Diálogo de Saberes durante las sesiones de trabajo del proyecto. Es ideal para ser usada por el equipo directivo o docentes observadores.

Rúbrica orientativa – Integración transdisciplinaria y diálogo de saberes

b) Ejemplo de lista de chequeo de implementación

Este instrumento es útil para directivos o coordinadores que buscan verificar rápidamente si los elementos esenciales de estructura y gestión del proyecto transversal están operativos y documentados.

Criterio de Evaluación	Nivel 1: Inicial (Bajo Nivel)	Nivel 2: En Desarrollo (Aceptable)	Nivel 3: Consolidado (Alto Nivel)
Articulación de Saberes	La sesión se centra en un único enfoque disciplinar, o las áreas participan de forma yuxtapuesta sin conexión clara.	Se identifican vínculos entre dos o más disciplinas para abordar el problema, pero la integración es superficial o forzada.	Existe una fusión clara de conceptos y metodologías de diversas disciplinas, creando un marco de análisis único y enriquecedor.
Diálogo con Saberes Comunitarios	El conocimiento comunitario es ignorado o solo se usa como ejemplo anecdótico, sin valor pedagógico.	Se invita a actores comunitarios, pero el diálogo es unidireccional (exposición) y no influye en las actividades centrales del proyecto.	Se promueve la co-creación de conocimiento, donde el saber académico y el comunitario se validan mutuamente y modifican la hoja de ruta del proyecto.
Manejo de la Complejidad	El problema se simplifica a una única causa-efecto. No se abordan las tensiones, contradicciones o múltiples variables del contexto real.	Se identifican algunas variables complejas del problema, pero se intenta resolverlo con herramientas lineales o soluciones parciales.	Los estudiantes y docentes analizan el problema como un sistema complejo, gestionando la ambigüedad y proponiendo soluciones sistémicas y multirreferenciales.
Rol Docente	El docente opera como transmisor de contenido disciplinar. El trabajo de los pares es asilado o descoordinado.	El docente facilita la actividad, pero la colaboración con otros pares es reactiva o limitada a momentos puntuales de la sesión.	El equipo docente opera como un equipo transdisciplinario, modelando la articulación de saberes y dirigiendo activamente el proceso de investigación.

Lista de chequeo – Proyecto transversal socio-territorial

c) Ejemplo de matriz de observación y seguimiento

Esta matriz permite al docente o coordinador realizar un seguimiento longitudinal a lo largo de las fases del proyecto, vinculando directamente las actividades con el desarrollo de las competencias y los indicadores de resultado.

Criterio de Verificación	¿Cumple? (Sí/No/N.A.)	Evidencia Requerida	Observaciones / Ajustes Pendientes
Planeación y Coherencia			
El proyecto está articulado y alineado con el PEI y el SIEE.		Documento de planeación institucional (PEI).	
Se ha definido una secuencia didáctica integrada que trasciende la visión disciplinar.		Matriz de articulación curricular.	
La pregunta orientadora es situada (aborda una necesidad real del territorio).		Pregunta del proyecto validada por la comunidad.	
Articulación Docente y Logística			
Existe un cronograma de trabajo conjunto de los equipos docentes involucrados.		Acta de reunión de coordinación docente.	
Se han asignado los recursos necesarios (espacios, materiales) para las actividades.		Inventario de recursos y plan de uso.	
Participación Comunitaria			
Se ha identificado y contactado a los actores comunitarios clave (mínimo 3).		Directorio de actores / Registro de contacto.	
Existe un mecanismo definido para la devolución de resultados a la comunidad.		Plan de socialización y validación comunitaria.	
Monitoreo y Evaluación			
Se utilizan rúbricas de desempeño que miden las competencias transversales.		Rúbricas aplicadas y diligenciadas.	
Existe un registro sistemático de las evidencias de proceso (bitácoras, diarios de campo).		5 ejemplos de diarios de campo diligenciados.	

Matriz de observación – Implementación de proyectos transversales (Ejemplo aplicado: “Voces de Igualdad”). Alineado con el PESCC (Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.)

4.6 Orientaciones operativas para la incor-

poración de los Proyectos Transversales en PEI, planes de área y SIEE

Para garantizar que los proyectos transversales (PT) se traduzcan en prácticas pedagógicas reales y sostenibles, es necesario formular lineamientos operativos claros que orienten su incor-

Fase del Proyecto / Fecha	Actividad Central Realizada	Indicador de Proceso Observado	Evidencia de Resultado Clave (a la fecha)	Nivel de Desempeño Competencia (Escala 1-5)	Retroalimentación Formativa (Ajustes Requeridos)
Fase 1: Diagnóstico Situado (Semana 2)	Cartografía de miedos y seguridades: Identificación de espacios escolares percibidos como desiguales por género.	Participación Comunitaria: Involucramiento de estudiantes y personal de servicios.	Mapas parlantes de la institución con convenciones de género.	Pensamiento Crítico (3.8): Logran identificar el problema, pero les cuesta cuestionar el "por qué" cultural.	Es necesario profundizar en la desnaturalización de estereotipos mediante un cine-foro.
Fase 2: Diálogo de Saberes (Semana 5)	Conversatorio intergeneracional: Encuentro con abuelas y madres de la comunidad sobre la evolución de los roles femeninos.	Progreso Transdisciplinario: Cruce entre Historia, Ética y Lenguaje.	Relatos escritos "Historias de vida" y podcast comparativo.	Interculturalidad / Diversidad (4.5): Alto respeto y valoración de los saberes tradicionales de las mujeres de la comunidad.	Sugerir a los estudiantes que vinculen los relatos con los conceptos de "derechos humanos" vistos en Ética.
Fase 3: Acción Transformadora (Semana 9)	Campaña de "Nuevas Masculinidades": Talleres liderados por estudiantes hombres sobre el cuidado y la corresponsabilidad.	Integración Metodológica: Uso de juegos de rol, debate y diseño gráfico.	Manifiesto de convivencia escolar co-creado y pegado en los salones.	Socioemocionales (4.2): Se observa una mejora notable en la empatía y la resolución de conflictos sin violencia.	Fortalecer la co-evaluación entre pares para que ellos mismos identifiquen los cambios de actitud en el recreo.

poración en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes de Área y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). Estos lineamientos permiten pasar del marco normativo y conceptual a acciones concretas, asegurando coherencia institucional y formación integral de los estudiantes.

1. Incorporación en el PEI (Proyecto Educativo Institucional)

- **Identidad y fundamentación:**

Los Proyectos Transversales deben incorporarse como componentes estructurales del PEI, explícitos en la misión, visión y principios institucionales, y no como anexos o actividades aisladas.

- **Componente académico:**

El PEI debe definir cómo los PT aportan a la formación integral (ciudadana, ambiental, socioemocional, ética), alineándolos con el enfoque pedagógico institucional.

- **Componente de gestión:**

Se deben asignar responsables institucionales, recursos, tiempos y un cronograma general de implementación, garantizando su inclusión en los planes operativos anuales (POA).

2. Incorporación en los Planes de Área (Currículo)

- **Desglose curricular:**

Los objetivos de cada PT se traducen en competencias, contenidos, actividades y productos específicos dentro de las áreas del conocimiento (Lengua, Matemáticas, Ciencias, Sociales, entre otras).

- **Articulación interdisciplinar:**

Las áreas deben planear de manera conjunta estrategias pedagógicas comparti-

das, favoreciendo el trabajo interdisciplinar y la integración de saberes.

- **Evaluación formativa:**

Cada área define cómo aporta a la evaluación del PT, integrando criterios que valoren procesos, productos y desarrollo de competencias más allá de lo cognitivo.

- **Política de calidad de los recursos educativos (PPRE):**

En la construcción de las secuencias didácticas, materiales de apoyo y productos pedagógicos asociados a los proyectos transversales, la institución adopta los criterios PPRE como política de calidad del recurso educativo. Esto implica que los recursos diseñados sean accesibles (para estudiantes con diversas capacidades), adaptables (a contextos territoriales rurales, urbanos o étnicos), modulares (que permitan su uso parcial), reutilizables (con vigencia más allá de un solo período académico) y cuenten con mecanismos de evaluación que permitan verificar su uso pedagógico y el aprendizaje logrado. Esta política fortalece la sostenibilidad, pertinencia y calidad técnica de los materiales producidos en el marco de los proyectos transversales.

3. Incorporación en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes)

- **Criterios de evaluación:**

El SIEE debe incluir criterios explícitos para valorar las competencias, actitudes y prácticas asociadas a los PT (participación, compromiso, pensamiento crítico, autorregulación).

- **Instrumentos de evaluación:**

Se recomienda el uso de rúbricas, por-

tafolios de evidencias, diarios de campo y proyectos, que permitan recoger información cualitativa y formativa.

- Seguimiento y retroalimentación:

El SIEE debe contemplar mecanismos de seguimiento periódico y retroalimentación formativa para ajustar el proceso pedagógico y acompañar el aprendizaje.

4. Orientaciones operativas transversales

- Diagnóstico contextual:

Identificar problemáticas y necesidades del contexto que fundamenten la implementación de los PT (convivencia, ambiente, salud, ciudadanía).

- Coordinación interdisciplinaria:

Designar un equipo responsable de la articulación entre áreas, con roles y responsabilidades claras.

- Plan de acción anual:

Integrar los PT en el Plan Operativo Anual (POA), detallando actividades, responsables, cronogramas y recursos.

- Formación docente:

Promover procesos de cualificación docente para fortalecer la implementación pedagógica de los PT.

- Participación comunitaria:

Involucrar a estudiantes, familias y actores comunitarios como parte activa del desarrollo de los proyectos.

Ejemplo de aplicación: Proyecto ambiental Escolar PRAE

De esta manera, el PRAE deja de ser una actividad aislada y se consolida como un dispositivo pedagógico transversal, articulado al currículo, la evaluación y la gestión institucional. Estas orientaciones y ejemplos pueden ser utilizados como plantillas institucionales para la planeación, implementación y evaluación de los pro-



Un Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) se concreta operativamente cuando se articula de manera coherente en los distintos niveles de gestión institucional:



En el PEI, el PRAE se reconoce como parte de la identidad institucional, incorporándolo explícitamente en la misión y visión del establecimiento educativo como un eje de formación ambiental y ciudadanía responsable, y asignando responsables, tiempos y recursos para su desarrollo.



En los Planes de Área, el proyecto se traduce en actividades pedagógicas específicas. Por ejemplo, en **Matemáticas**, los estudiantes calculan la huella ecológica del colegio mediante el análisis de consumo de agua y energía; en **Ciencias Sociales**, analizan problemáticas ambientales locales (uso del suelo, gestión de residuos, conflictos socioambientales), articulando datos, contexto histórico y prácticas comunitarias.



En el SIEE, el PRAE se evalúa mediante criterios que valoran no solo conocimientos, sino también **actitudes, participación y pensamiento crítico**, utilizando instrumentos como rúbricas y portafolios de evidencias que recogen el proceso y los productos del proyecto.

yectos transversales, y adaptados por cada es-

Participación en el proyecto	Participa de forma ocasional.	Participa activamente en algunas actividades.	Participa de forma constante y propone acciones de mejora.
Pensamiento crítico ambiental	Reconoce el problema ambiental.	Analiza causas y consecuencias locales.	Propone soluciones contextualizadas y viables.
Compromiso con el cuidado ambiental	Cumple indicaciones básicas.	Aplica prácticas de cuidado en la escuela.	Promueve prácticas de cuidado en la comunidad.

establecimiento educativo según su contexto.



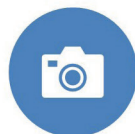
Registros De
Observación
Del Entorno,



Cálculos De
Huella
Ecológica,



Reflexiones
Escritas Del
Estudiante,



Fotografías
De Acciones
Ambientales,



Propuestas
De Mejora
Elaboradas En
Grupo.

Ejemplos ilustrativos

Ejemplo de rúbrica (fragmento)

Ejemplo de portafolio de evidencias

El portafolio del PRAE puede incluir:

Este portafolio permite valorar el proceso, la integración de saberes y el impacto formativo del proyecto.

4.7 Formatos creativos y contextualizados para trabajar la transversalidad mediante diversos niveles de integración de conocimientos

Si antes nos ocupamos de ideas para promover proyectos socio-territoriales como apuesta de aproximación a lo transdisciplinar, ahora nos ocuparemos de plantear algunos formatos concretos que, como herramientas y estrategias, fomentan la transversalidad al invitar a los y las estudiantes a abordar problemas reales desde diferentes perspectivas y disciplinas, promoviendo un aprendizaje más participativo e integrador.

Desde luego no son recetas o caminos obligatorios, sino fuentes de inspiración. Cada establecimiento educativo, en el marco de su autonomía y horizonte institucional, y cada maestra o maestro desde sus apuestas pedagógicas podrán hacer las elecciones que consideren pertinentes. Es importante reconocer que no basta con aplicar estas estrategias de forma aislada, sino que

deben ser adaptadas a las particularidades del contexto educativo, al entorno socioemocional de los estudiantes y a las problemáticas locales.

Para facilitar su uso y apropiación hemos clasificado estos recursos en cuatro grupos según su posible intencionalidad pedagógica: para la investigación y resolución de problemas, para el aprendizaje experiencial, para fomentar la creatividad y la expresión, y para promover el debate y la argumentación. Desde luego cada maestra o maestro podrá hacer las adaptaciones que considere pertinentes, e incluso modificar la intencionalidad de los formatos propuestos.

Es muy importante insistir en que no es una receta o un paso a paso inamovible, sino ideas inspiradoras que, a la luz del trabajo docente, pueden adquirir sentido y pertinencia en cada contexto.

Formatos para la investigación y resolución de problemas

Estudio de caso

Los estudios de caso permiten que los y las estudiantes analicen situaciones reales o hipotéticas que involucran problemáticas complejas y diversas. Al abordar un caso desde diferentes disciplinas se puede comprender mejor la conexión entre los conceptos y aplicar sus conocimientos de manera práctica



¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?

Profundizar la comprensión de fenómenos o situaciones específicas mediante la interacción con diversos enfoques, disciplinas y metodologías de construcción de conocimiento

Algunos pasos para concretar el formato:



Los análisis de caso pueden trabajarse desde la lectura cuidadosa de la situación presentada, la identificación de la información disponible, la identificación de variables o categorías analíticas, ejercicios de deliberación y construcción de propuestas de mejoramiento de los fenómenos o situaciones reconocidas.

¿Qué adaptaciones podemos considerar?



Los casos seleccionados deberán, en la medida de lo posible, considerar enfoques que promuevan la inclusión y ayuden a desinstalar estereotipos de comunidades o personas tradicionalmente segregadas o discriminadas. Así mismo, deberá favorecerse un lenguaje claro en función de los niveles educativos de los estudiantes y, relacionados con los contextos que los y ellas conocen

Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos permite que los y las estudiantes investiguen y resuelvan problemas complejos mientras trabajan de manera colaborativa. Este enfoque fomenta la interdisciplinariedad al motivar la aplicación de conocimientos de diversas áreas para resolver un desafío concreto.



¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?

Desarrollar soluciones a problemáticas concretas y específicas mediante el uso de diversos saberes

Algunos pasos para concretar el formato:



Para avanzar en este formato podemos partir de la generación de preguntas y la posterior investigación que, mediante la integración de áreas específicas de conocimiento, pueden ayudar a concretar una solución a la problemática identificada. A partir de allí pueden desarrollarse procesos de prototipado hasta desarrollar la presentación colectiva de la solución desarrollada.

¿Qué adaptaciones podemos considerar?



Es importante valorar soluciones que usen recursos locales, promoviendo enfoques de sostenibilidad y aprovechamiento razonable de recursos naturales.

Como este tipo de trabajos se basa en el desarrollo de procesos colaborativos, deberán considerarse espacios para el trabajo grupal y acciones de prototipado.

Centros de interés

Los centros de interés son conjuntos de temáticas propuestos sobre un tema específico que ayudan a movilizar la participación de los y las estudiantes en la indagación, la comprensión y la transformación de fenómenos. Se construyen a partir de las motivaciones e intereses del estudiantado, mediante consensos que permiten identificar preguntas y problemas significativos para ellos y ellas. En estas propuestas se pueden mezclar diversas didácticas y formatos, todas tendientes al abordaje de núcleos temáticos específicos que pueden ser abordados desde múltiples disciplinas del saber. Por ejemplo, puede construirse un centro de interés en torno a la paz, a la salud o a la convivencia, por poner algunos ejemplos.



¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?

Consolidar ofertas formativas que, en directa línea con los intereses estudiantiles, favorezcan la formación integral

Algunos pasos para concretar el formato:



Los Centros de Interés pueden tener múltiples formatos. En este sentido, lo más relevante es desarrollar acciones que puedan sistematizar los intereses de los estudiantes. Estos pueden ser en términos de temas, formatos de trabajo, metodologías o incluso niveles de interacción con diversos actores de las comunidades educativas.

Formatos para el aprendizaje experiencial

Ferias científicas

Las ferias científicas son una oportunidad para que los y las estudiantes presenten proyectos que integren varias disciplinas. A través de estas ferias, pueden explorarse temas como el cambio climático, la sostenibilidad o la innovación tecnológica, entre muchos otros, aplicando el enfoque transdisciplinario y mostrando cómo las ciencias, las matemáticas y las humanidades se articulan para la comprensión de fenómenos complejos.

¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?



Promover la articulación entre diversos saberes científicos y las humanidades avanzando en la comprensión de fenómenos naturales y sociales de alta complejidad

Algunos pasos para concretar el formato:



Podemos proponer, a nuestros estudiantes, ejercicios de investigaciones teóricas y empíricas en los que se incluya -gradualmente- el diálogo de saberes con diversas comunidades. Para esto es importante que los proyectos de investigación tengan momentos de lectura del contexto, reconocimiento de problemas o necesidades sociales, espacios de investigación que integren saberes para proponer soluciones colaborativas, y las fases de presentación de resultados en los que no solo se visibilicen los saberes académicos sino también los que están presentes en las comunidades con las que se trabaja

¿Qué adaptaciones podemos considerar?



La ventaja de este tipo de procesos es que los intereses de los y las estudiantes se ven reflejados en la escogencia de los proyectos. Es importante promover la inclusión de enfoques que den cuenta de las características del territorio (ruralidad, interculturalidad, altos niveles de migración, entre otros) para que la propuesta atienda a soluciones con alta presencia en el contexto.

Rutas pedagógicas

Las rutas pedagógicas son recorridos de aprendizaje que se diseñan con el fin de explorar temas interdisciplinarios en contextos reales. Estos recorridos pueden ser visitas a museos, diversos sitios históricos, o a los mismos territorios en los que se encuentra la escuela. También pueden realizarse recorridos virtuales, como exploraciones en plataformas digitales.

¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?



Explorar el entorno real o virtual para contextualizar el aprendizaje y situar usos específicos del conocimiento dentro de proceso de la vida diaria

Algunos pasos para concretar el formato:



Debemos definir la ruta, delimitando los sitios de interés y el objetivo específico de observación e interacción en cada lugar. Después podemos diseñar una guía para que los y las estudiantes tengan claro el alcance de cada momento de trabajo, así como las evidencias y productos esperados. Finalmente podemos desarrollar el trabajo de campo y, posteriormente, contrastar los saberes aprendidos con lo encontrado en terreno



¿Qué adaptaciones podemos considerar?

Los recorridos deberán ser adaptados en función de lograr que el trabajo de campo potencie la interacción. Deberán hacerse consideraciones en términos de accesibilidad y seguridad, reconociendo que tanto los entornos naturales como antrópicos pueden ser útiles en la construcción de saberes

Simulaciones y juegos de rol

Las simulaciones y los juegos de rol permiten a los y las estudiantes ponerse en el lugar de diferentes actores sociales y tomar decisiones en escenarios complejos. Esto fomenta la empatía y la resolución de problemas desde múltiples disciplinas. Las simulaciones recrean situaciones del mundo real en las que los participantes deben analizar información y tomar decisiones fundamentadas. En cambio, los juegos de rol son más flexibles y creativos, ya que implican la interpretación de personajes en contextos ficticios o históricos, lo que permite mayor improvisación y expresión personal.



¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?

Desarrollar la capacidad de toma de decisiones fundamentadas que, mediante la promoción de miradas empáticas, promueva la responsabilidad social y el pensamiento crítico



Algunos pasos para concretar el formato:

Debemos definir y socializar la situación a trabajar, asignar roles diversos a los y las estudiantes, despegar un escenario de deliberación y debate que recoja las conclusiones e ideas comunes.



¿Qué adaptaciones podemos considerar?

Es muy importante incluir roles que den cuenta de diversos reconocimientos y diversidades. Estos incluyen dimensiones como el género, las diversidades sexuales, las etnias, la migración, o la discapacidad, entre otros. Es fundamental potenciar discusiones que visibilicen las trazas de segregación y exclusión como un camino para desinstalarlas de los ambientes educativos.

Formatos para fomentar la creatividad y la expresión

Podcasts educativos

Los podcasts permiten conectar a los y las estudiantes con contenidos educativos de manera dinámica y flexible. Pueden ser utilizados para crear proyectos transdisciplinarios donde los estudiantes investi-

guen, narren y representen temas complejos desde sus propias perspectivas.



¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?

Potenciar el uso de narrativas y medios, distintos al escrito que mediante procesos colaborativos permite acercarse a temáticas y reflexiones sobre fenómenos y procesos complejos

Algunos pasos para concretar el formato:



Para avanzar en este formato podemos definir los temas o fenómenos a trabajar, proponer a los y las estudiantes una investigación de los temas desde múltiples áreas, desarrollar guiones en formatos divulgativos, producir los podcasts (grabación y edición) y propiciar espacios de socialización de los productos en ambientes presenciales y virtuales



¿Qué adaptaciones podemos considerar?

Los formatos de desarrollo de podcast pueden variar en función del contexto y recursos. Desde procesos análogos hasta creaciones digitales hacen parte de las posibilidades para la implementación de estas iniciativas según los recursos con los que se cuente. Es importante considerar que formatos como video podcast son útiles para incluir poblaciones sordas, utilizando el video como medio de difusión de lengua de señas.

Talleres creativos y artísticos

Los talleres creativos basados en el arte, como las piezas de teatro o de música, pueden entenderse como formas de acercamiento al conocimiento. Al permitir cruces con áreas como ciencias, historia o ética, proporcionan una vía para abordar problemáticas de manera transversal. De esta manera los y las estudiantes pueden expresar y explorar conceptos complejos a través de la creatividad.



¿Qué objetivo pedagógico podemos lograr?

Posibilitar la exploración y expresión de conceptos complejos mediante el uso de lenguajes creativos

Algunos pasos para concretar el formato:



Este formato implica una serie de trabajo colaborativo que parte de la conceptualización de las expresiones artísticas. Así, por ejemplo, las mesas de ideación sobre cómo representar mediante el teatro conceptos complejos van consolidando propuestas expresivas. Después de esto pueden desa-



rollarse guiones y escaletas que permitan la producción de las piezas artísticas, para su posterior presentación en contextos escolares.

¿Qué adaptaciones podemos considerar?

Las producciones artísticas demandan consideraciones adaptaciones en términos de lenguajes simples que permitan su comprensión, así como la puesta en escena que, en la medida de lo posible represente diversos reconocimientos identitarios. Cada contexto educativo requerirá hacer adaptaciones clave para promover entornos inclusivos y que favorezcan la sensibilidad por los otros.

Maestras y maestros

En este punto, de seguro, estarán pensando que tanto los proyectos socio-territoriales como los diversos formatos presentados pueden apoyar prácticas de transversalidad, pero ¿cómo se puede evaluar su verdadero impacto dentro de los ambientes educativos?

Lo primero que es importante considerar es que la evaluación de la transversalidad en la escuela necesita trascender la mirada que solo se ocupa de dar cuenta de la acumulación de contenidos disciplinares. Así pues, es preciso avanzar hacia un enfoque integral que valore no solo los conocimientos de las áreas, sino también el desarrollo de las dimensiones éticas, cívicas y socioemocionales del estudiante. Como la transversalidad aborda fenómenos complejos, y con diversas perspectivas, es fundamental que los docentes diseñen estrategias que permitan valorar cómo los estudiantes aplican los conocimientos de diversas disciplinas para comprender y proponer soluciones a problemáticas sociales, culturales y socioambientales, demostrando así capacidades interculturales y territoriales.

También es vital que se considere la integración de saberes, incluyendo las competencias socioemocionales (como la empatía y la colaboración) y las competencias ciudadanas (como la responsabilidad cívica y el pensamiento crítico). Por todo lo anterior, los procesos evaluativos que demanda la transversalidad se inscriben en una perspectiva formativa, dando lugar a una realimentación permanente. La evaluación formativa (o Evaluación para el Aprendizaje) se ocupa de recoger evidencias sobre el proceso de aprendizaje del estudiante para guiar tanto la enseñanza como el aprendizaje, poniendo especial mirada a cómo el conocimiento se conecta con su vida y con los problemas del mundo.

La evaluación de la transversalidad también incorpora una dimensión formadora. Esto quiere decir que el proceso de evaluación empodera al estudiante, fomentando la autoevaluación y autorregulación. Al trabajar con los y las estudiantes situaciones auténticas y proyectos que involucren la aplicación de múltiples saberes a problemas reales, no solo se busca apropiar conocimientos, sino desarrollar la capacidad de agencia y la vivencia de su ciudadanía plena.

En este marco, la evaluación de la transversalidad incluye de manera explícita la valoración de capacidades ciudadanas, tales como el pensamiento crítico, la deliberación democrática y la resolución pacífica de conflictos, entendidas como desempeños observables que se desarrollan en situaciones reales de aprendizaje y se valoran mediante rúbricas, listas de chequeo y procesos de autoevaluación y coevaluación.



Si les interesa conocer más sobre el enfoque de evaluación para el aprendizaje les invitamos a conocer el documento sobre este tema que hace parte de esta Caja de Herramientas.

En resumen

Los ejercicios de transversalidad dentro de la escuela no tienen recetas o paso a pasos en los que se asegure su implementación exitosa. Sin embargo, la labor de maestros y maestras comprometidos con estos propósitos requiere reflexión y lectura profunda del contexto. A partir de allí pueden reconocerse temas y dimensiones de vital importancia para el contexto en los que pueden proponerse aproximaciones desde distintos contenidos del currículo.

Para mejorar esta experiencia es clave la planeación educativa y el trabajo colaborativo entre docentes de diversas áreas del conocimiento. En esta medida siempre es necesario considerar premisas clave como la comprensión de la integralidad del conocimiento; la posibilidad de comprender los fenómenos a profundidad mediante el uso de saberes de diversas disciplinas; la valoración de saberes académicos, tradicionales y comunitarios; y la promoción de las competencias socioemocionales y el pensamiento crítico en los y las estudiantes.

A partir de allí pueden explorarse diversos formatos y medicaciones que favorecen la integración de áreas y el uso de múltiples conocimientos para indagar, comprender y transformar fenómenos sociales conectando los saberes académicos con la experiencia de vida de los actores de las comunidades educativas. Esta no es una tarea inmediata ni sencilla, pero responde a los complejos retos de la sociedad actual en la que se demanda una mirada crítica de las condiciones que inciden en nuestras maneras de relacionarnos con los otros y con el entorno.

En este punto es siempre útil traer las ideas de Meirieu (2013) cuando advierte que solo mezclando los saberes disciplinares, y ampliado la reflexión hasta las dimensiones socioculturales en las que han sido desarrolladas, podremos permitir a los y las estudiantes inscribirse en una historia y con ello proyectarse en el futuro.

CAPÍTULO 5

Orientaciones para el uso de los recursos desde la política **de calidad PPRE**

educación **CRESE**

5. Orientaciones para el uso de los recursos desde la política de calidad PPRE

Maestras, maestros y directivos docentes:

Los recursos y guías propuestos en esta sección se conciben como apoyos pedagógicos abiertos, orientados a fortalecer los proyectos pedagógicos transversales. Su uso debe ser crítico, contextualizado flexible. En coherencia con la política institucional de calidad de los recursos educativos, se recomienda que su uso responda a los criterios PPRE, con el fin de garantizar su pertinencia pedagógica, sostenibilidad y trazabilidad institucional.

RECUERDA QUE...



EL USO DE LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS

IMPLICA:

- **Cumplir criterios de calidad (PPRE):**

Asegura que los recursos sean accesibles, adaptables, modulares, reutilizables y evaluables, respondiendo a la diversidad de estudiantes y contextos.

- **Gestionar el recurso como un proceso:**

Todo recurso debe pasar por un ciclo que incluye selección, adaptación, implementación, seguimiento y evaluación de su uso pedagógico.

- **Evaluar su impacto educativo:**

El valor del recurso no está solo en su aplicación, sino en su contribución al desarrollo de competencias transversales, al diálogo de saberes y a la transformación de las prácticas escolares.

- **Adaptarlo al contexto territorial:**

Cada recurso debe ajustarse a las características culturales, sociales y ambientales del territorio, reconociendo saberes locales y necesidades reales de la comunidad educativa.

Usar un recurso pedagógico no es reproducir una actividad, sino integrarla críticamente al proyecto educativo institucional y a los procesos de formación integral.

En este sentido, se sugieren las siguientes orientaciones para su implementación:

- **Accesibilidad:**

Adecuar el lenguaje, los formatos y las mediaciones pedagógicas para responder a la diversidad de estudiantes, considerando ajustes razonables y apoyos según las capacidades, edades y contextos.

- **Adaptabilidad:**

Ajustar las actividades propuestas a las características del territorio (rural, urbano, étnico, multigrado), así como a las problemáticas locales y a los intereses de la comunidad educativa.

- **Modularidad:**

Utilizar las guías de manera parcial o por componentes, integrándolas a proyectos, secuencias didácticas o áreas específicas, sin necesidad de aplicarlas de forma lineal o completa.

- **Reutilización:**

Favorecer el uso recurrente de las actividades en distintos grados, áreas o proyectos transversales, adaptándolas a nuevas situaciones pedagógicas y evitando su uso como recursos de aplicación única.

- **Evaluación del uso:**

Incorporar mecanismos de evaluación formativa que permitan valorar el aporte pedagógico de los recursos al desarrollo de competencias transversales, mediante evidencias como portafolios, rúbricas, diarios de campo o devoluciones comunitarias.

Ejemplo de aplicación concreta

Guía 3 – Proyecto Socio-Territorial sobre el río
Esta guía, desarrollada para el ejemplo anterior del río con disminución de caudal y saberes pescadores, ejemplifica la aplicación concreta de criterios PPRE:

- **Accesible:** mediante PDF/audio y lenguaje claro
- **Adaptable:** actividades con espacios para incluir problemáticas locales específicas.
- **Modular:** tres módulos (diagnóstico hidrológico, diálogo saberes ancestrales, propuesta acción restaurativa)
- **Reusable:** por replicación estudiantil (intercambio crónicas 5°-9°), reutilización docente en veredas vecinas y redes PEI (15+ usos anuales documentados)
- **Evaluación:** incluye rúbrica de pensamiento crítico y lista de chequeo de participación comunitaria.

Estas orientaciones permiten que los recursos de la Caja de Herramientas se integren de manera coherente al PEI, a los planes de área y al SIEE, fortaleciendo los proyectos pedagógicos transversales y facilitando su seguimiento, mejora continua y trazabilidad de uso institucional.

5.1 Plantilla base para diseñar proyectos o secuencias transversales

Se presenta a continuación la estructura dinámica mínima que debe guiar cualquier intervención en los proyectos transversales. Esta plantilla garantiza que cada actividad tenga una intención pedagógica clara y un sistema de evaluación definido.

Propósito formativo

Describe el sentido del proyecto o secuencia, indicando que capacidades humanas, ciudadanas, socioemocionales, interculturales o territoriales se busca desarrollar en los y las estudiantes.

Resultados de aprendizaje (en términos de desempeño)

Formulados como acciones observables que integran saberes, competencias y actitudes.

Ejemplos:

- Analiza una problemática territorial desde múltiples perspectivas disciplinares y comunitarias.
- Participa en espacios de diálogo de saberes con actitud respetuosa y argumentada.
- Propone soluciones contextualizadas considerando impactos sociales culturales y ambientales

Secuencia general de aprendizaje

A partir de los resultados definidos, se estructuró una secuencia flexible que puede incluir:

- Lectura de contexto y problematización
- Indagación interdisciplinar
- Diálogo de saberes con actores del territorio
- Construcción colectiva de propuestas
- Socialización y reflexión final

La secuencia es orientadora y se ajusta a las características del contexto educativo y territorial

Evidencias y evaluación

Define como se recogerán evidencias del proceso y de los aprendizajes alcanzados.

- Evidencias: portafolios, proyectos, propuestas comunitarias, relatos, prototipos.
- Instrumentos: rúbricas, listas de chequeo, diarios de campo, autoevaluación y con evaluación

La evaluación se orienta desde un enfoque formativo, valorando procesos y resultados de manera integral.

Ejemplo Aplicado

5.2 Cajas de herramientas

Componente Didáctico	Descripción / Ejemplo Aplicado
Propósito Formativo	Fomentar la conciencia ciudadana y la responsabilidad social mediante el análisis de los riesgos y beneficios ambientales de los desplazamientos cotidianos al colegio.
Resultados de Aprendizaje (Desempeño)	1. Identifica puntos críticos de riesgo vial en su entorno inmediato. 2. Propone alternativas de movilidad escolar que reduzcan la huella de carbono. 3. Participa colaborativamente en la creación de una ruta segura comunitaria.
Secuencia General	1. Exploración: Recorrido sensorial por el barrio para identificar señales y riesgos. 2. Estructuración: Taller de mapas de calor y análisis de datos de tráfico (Matemáticas/Sociales). 3. Transferencia: Diseño y socialización de un plan de movilidad segura ante la junta de acción comunal.
Evidencias / Evaluación	1. Producto: Mapa cartográfico de riesgos viales. 2. Instrumento: Rúbrica de desempeño para valorar pensamiento crítico y participación ciudadana y trabajo colaborativo. 3. Evaluación Docente-Estudiante: Círculo de reflexión (debriefing) al finalizar la ruta pedagógica.

Con el ánimo de motivar la acción, hemos seleccionado 100 posibles actividades que pueden apoyar el trabajo en torno a los principios de la educación CRESE desde la escuela. Estas propuestas pueden implementarse de forma individual o grupal, y resultan especialmente útiles para fortalecer los proyectos pedagógicos transversales.

Para facilitar su revisión y adaptación, las actividades las hemos clasificado en función de los niveles educativos en las que se pueden usar. En la tabla siguiente pueden consultar la lista de guías según estos niveles. Les invitamos a explorar este material y a integrarlo en su hacer pedagógico.

Pueden encontrar las referencias de estas guías en los documentos “100 ideas para llevar la educación CRESE a las aulas” pertenecientes a esta misma Caja de Herramientas.

5.3 Recursos complementarios para la gestión de la transversalidad

La implementación de la transversalidad y la interdisciplinariedad requiere de instrumentos técnicos

Nivel Educativo	Guías que pueden ser implementadas
Educación Inicial	18, 79, 80
Básica primaria	10, 11, 12, 13, 18, 20, 22, 30, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 44, 47, 48, 49, 54, 56, 58, 60, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 86, 87, 88, 89
Básica secundaria	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100
Educación Media	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100

que faciliten la labor docente y la gestión directiva. El siguiente cuadro presenta una selección de algunos recursos como, cajas de herramientas y plantillas operativas. Estos materiales permiten aterrizar los conceptos de transformación curricular en acciones concretas de aula y planeaciones institucionales, fortaleciendo el vínculo entre la escuela, la familia y el territorio.

Recurso / Herramienta	Contenido y Utilidad Pedagógica	Tipo de Recurso	Enlace
Sentido y Retos de la Transversalidad (MEN)	Explica cómo los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT) deben permutar toda la organización escolar. Define roles, tiempos y cómo integrar la evaluación.	Documento de Lineamientos y Gestión	Ver Recurso
Guía No. 22: Formar para la Ciudadanía	Marco técnico sobre cómo conectar el Manual de Convivencia con el Plan de Estudios	Marco de Transversalidad	Ver Recurso
Caja de Herramientas: Etapa de Seguimiento y Monitoreo	Ofrece herramientas prácticas para evaluar el impacto de los proyectos educativos y procesos de gestión, permitiendo la toma de decisiones basada en evidencias.	Herramientas de Evaluación	Ver Recurso
Proyectos Pedagógicos y Transformación Curricular (Medellín)	Orienta la integración de proyectos en el currículo bajo un enfoque de transformación educativa. Es ideal para dar soporte a la innovación pedagógica en la guía.	Lineamientos de Transformación	Ver Recurso
Caja de Herramientas PPT (Norte de Santander)	Ofrece metodologías para la planeación y ejecución de proyectos. Muy útil para organizar las semanas de desarrollo institucional.	Herramientas de Operación	Ver Recurso
Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía.	El Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado tres (3) guías con el propósito de fortalecer el sector educativo en la implementación y sostenibilidad de una política de educación para la sexualidad. Estas guías tienen como enfoque central el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.	Programas Transversales	Ver Recurso
Cápsulas Educativas Digitales	Contiene secuencias didácticas completas que integran Lenguaje, Ciencias y Matemáticas por grados. Ideales para ver cómo se cruzan las áreas.	Secuencias Didácticas	Ver Recurso
Lineamientos Generales PPT (Medellín)	Establece la estructura técnica para organizar la transversalidad, alineando objetivos, actividades y metas institucionales.	Plantilla de Lineamientos	Ver Recurso
Modelo de Guía de Trabajo en Casa PPT	Plantilla para diseñar actividades que trascienden el aula y vinculan a las familias en la reflexión de temas transversales.	Plantilla Didáctica / Operativa	Ver Recurso

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2025). Lineamientos generales para Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT). Secretaría de Educación de Medellín.
<https://www.medellin.edu.co/wp-content/uploads/2025/06/LINEAMIENTOS-GENERALES-PPT.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2025). Modelo de guía de trabajo en casa para Proyectos Pedagógicos Transversales. Secretaría de Educación de Medellín.
<https://www.medellin.edu.co/wp-content/uploads/2025/06/MODELO-DE-GUIA-TRABAJO-EN-CASA-PPT.pdf>
- Dialnet. (2022). La transdisciplinariedad del proyecto académico-comunitario. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5913743.pdf>
- EDTK. (2022). Rúbrica para evaluar Proyecto de educación ambiental. <https://edtk.co/rbk/11835>
- EDTK. (s.f.). Rúbrica Holística para Evaluar Participación Comunitaria en Competencias Ciudadanas. <https://edtk.co/rbk/309637>
- Fundación ExE. (2025). Estrategia de seguimiento y monitoreo.
https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2025/04/03_ExE_Toolkit_Etapa-de-Seguimiento-y-monitoreo-1.pdf
- Gobernación de Norte de Santander. (2024). Caja de herramientas proyectos pedagógicos transversales. Área de Calidad Educativa.
<http://territorioainse.nortedesantander.gov.co/storage/territorio/6.%20Documentos%20orientadores%20primera%20semana%20de%20desarrollo%20institucional%202024/%C3%81rea%20de%20Calidad/Caja%20de%20herramientas%20proyectos%20pedag%C3%B3gicos%20transversales.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema>
- SciELO México. (2021). Un proceso transdisciplinario para la educación superior. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000200138
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). La Complejidad y el Diálogo Transdisciplinario de Saberes. Capítulo IV. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red de CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.Pdf>

educación **CRESE**

*Somos
la
Revolución
del
Cambio*