REPÚBLICA DE COLOMBIA

GACETA DEL CONGRESO

SENADO Y CÁMARA

(Artículo 36, Ley 5a. de 1992)

IMPRENTA NACIONAL DE COLOMBIA
www.imprenta.gov.co

ISSN 0123 - 9066

AÑO XIX - Nº 709 Bogotá, D. C., miércoles, 29 de septiembre de 2010 EDICIÓN DE 12 PÁGINAS

DIRECTORES: EMILIO RAMÓN OTERO DAJUD
SECRETARIO GENERAL DEL SENADO
www.secretariasenado.gov.co

JESÚS ALFONSO RODRÍGUEZ CAMARGO
SECRETARIO GENERAL DE LA CÁMARA
www.camara.gov.co

RAMA LEGISLATIVA DEL PODER PÚBLICO

SENADO DE LA REPÚBLICA

PONENCIAS

PONENCIA PARA SEGUNDO DEBATE AL PROYECTO DE LEY NÚMERO 157 2009 SENADO

por la cual se incorpora en la Educación el componente de Desarrollo de Competencias Afectivas en Colombia y se dictan otras disposiciones.

Historia y Trámite del proyecto.

El presente Proyecto, fue radicado por el honorable Senador Carlos Julio González Villa el día 23 de septiembre del 2009, como Proyecto de ley número 157 de 2009 Senado, siendo designado por la Mesa Directiva de la Comisión Sexta del Senado de la República en cabeza de su Presidente Carlos Ferro Solanilla, el honorable Senador Édgar Espíndola Niño, para efectos de la ponencia en el primer debate, el 13 de abril de 2010, se solicitó que se hiciera pública en la ***Gaceta del Congreso***, la ponencia para primer debate, el día 5 de agosto de 2010 por órdenes de la Mesa Directiva de la Comisión Sexta del Senado de la República en cabeza de su Presidente el Senador Plinio Olano Becerra, fue designado el Senador Mauricio Aguilar como ponente para segundo debate del proyecto.

Objetivo del proyecto del ley

El Proyecto de ley propone una estrategia de intervención en los procesos de formación, en los universos simbólica y las interacciones que ocurren en la escuela con miras a formar sujetos competentes afectivamente y promover la autorreflexión permanente sobre la afectividad en los actores del proceso educativo.

Se pretende en últimas desarrollar el desarrollo afectivo desde el preescolar. Propósito que se concreta en 5 estrategias puntuales de intervenciones realistas y fundamentales, de las que da cuenta el articulado. Se propone las siguientes acciones:

1. La creación de espacios formales en el currículo para enseñar y reflexionar sobre la afectividad.

2. La creación del componente de desarrollo afectivo en el preescolar.

3. La integración del componente afectivo al PEI.

4. La promoción de ejercicios de valoración continuada de las competencias afectivas en los colegios como estrategia del MEN.

5. La incorporación del tema de la afectividad a las evaluaciones e intervenciones que se están realizando en competencias ciudadanas.

CONCEPTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

El Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), resalta el interés del autor por desarrollar iniciativas de orden legislativo que tienen por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno desarrollo en el sistema educativo. Su propósito se enmarca en la educación para el desarrollo de Competencias Ciudadanas, y reconociendo que existe un marco político, normativo y metodológico para su desarrollo, construido a partir de diferentes esfuerzos intersectoriales e interinstitucionales, se sugiere su reorientación puesto que el componente propuesto para su incorporación

está incluido en el sistema educativo, tal como se ilustra a continuación:

- Artículo 1° del proyecto de ley aprobado en primer debate:

"El Ministerio de Educación Nacional promoverá la incorporación del componente afectivo en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) así como la realización de ejercicios periódicos de reflexión sobre la afectividad al interior de las instituciones educativas.

Parágrafo. Las Instituciones educativas integrarán de forma transversal, según las orientaciones definidas en sus Planes Educativos Institucionales, a su currículo y actividades escolares en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas".

Artículo propuesto por el MEN:

"El Ministerio de Educación Nacional promoverá la incorporación de las Competencias Ciudadanas a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Parágrafo. Las Instituciones educativas integrarán de forma transversal, según las orientaciones definidas en sus Planes Educativos Institucionales, a su currículo y actividades escolares en la educación, el desarrollo de Competencias Ciudadanas".

Observaciones

El MEN, respetando la autonomía escolar[1], ofrece orientaciones para que las instituciones educativas desarrollen las competencias emocionales desde el marco de las competencias ciudadanas, teniendo en cuenta tanto la transversalidad de las mismas, como los posibles espacios que la institución defina autónomamente en su PEI para tal fin, si así lo estima conveniente. En este contexto, el MEN publicó la Guía número 6 de Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, a través de la cual brinda un conjunto de principios y herramientas para que los docentes, las instituciones educativas y la comunidad en general puedan aportar a la formación de ciudadanos competentes. En esta, el MEN define las competencias emocionales, así: "Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía…" y para cada uno de los grupos de grados se definen unos estándares específicos de acuerdo con los niveles de desarrollo de los estudiantes. Adicionalmente, se proponen estrategias tanto para la transversalización de este componente como para su desarrollo en espacios específicos[2].

De otra parte, la Ley General de Educación establece en su artículo 73. Proyecto Educativo Institucional, que "...con el fin de lograr la formación integral del educando cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un PEI, que responda a situaciones y necesidades de los educandos...". Asimismo, el Decreto 1860/94 en su artículo 14 contenido del PEI, establece que este deberá contener, por lo menos, aspectos como "el análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes..."; teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

El artículo propuesto por el MEN, no da lugar según el objetivo principal del proyecto de ley, ya que se propone cambiar competencias afectivas a competencias ciudadanas, para el MEN esto se encuentra en su guía de estándares básicos ofreciendo un conjunto de principios y herramientas para que los

[1] El artículo 77 de la Ley 115 General de educación, hace referencia a la autonomía escolar en los siguientes términos:
"Dentro de los límites fijados por la presente ley, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

[2] *"La formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella.*
El equipo docente tiene mucho que aportar, desde sus clases, al aprendizaje y a la práctica de estas competencias. En todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas… No se trata de dejar de enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación ciudadana. Las dinámicas cotidianas de la vida escolar también son excelentes ocasiones para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas.
"Además de este trabajo en equipo desde todas las instancias, es importante que existan espacios específicos para el aprendizaje y la práctica de ciertas competencias ciudadanas. Por ejemplo, el aprendizaje y la ejercitación (con casos reales o simulados) de habilidades para manejar pacífica, constructiva y creativamente los conflictos que pueden ocurrir como parte de proyectos escolares, durante las actividades de dirección de grupo o en clases como ética y valores o Constitución y democracia.
Otro de los espacios tradicionalmente usados para tratar los temas de ciudadanía es la clase de ciencias sociales. Y aunque ya sabemos que esta área no debe ser la única, sí debe seguir jugando un rol muy importante. Las ciencias sociales brindan conocimientos y conceptos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática. Los lineamientos en ciencias sociales elaborados por el Ministerio de Educación ofrecen una guía para realizar este trabajo".

docentes, las instituciones educativas y la comunidad en general puedan aportar a la formación de ciudadanos competentes, si se expresa de esta manera, y según la definición de ciudadano la cual se obtiene a partir de un determinado momento de la vida humana que se identifica con la mayoría de edad, circunstancia en la que se considera que una persona puede afrontar con el suficiente criterio y capacidad a las obligaciones y derechos que les depara la convivencia en comunidad.

En el momento en que se produzca este acontecimiento de integración ciudadana son necesarios una serie de conocimientos básicos sobre el comportamiento de la sociedad y su organización política. Es por ello que durante el proceso educativo que forma a cada individuo y que es obligatorio, están incluidos contenidos obligatorios sobre participación ciudadana. En estos se da cuenta de los derechos y obligaciones que el educando obtendrá al llegar a la edad correspondiente.

Si bien es necesario que los individuos conozcan sus derechos y obligaciones como ciudadanos, este no es el objeto principal del proyecto de ley lo que se quiere es que los niños y las niñas desde el preescolar aprendan la autorreflexión para enfrentar situaciones complejas. Estas situaciones tratadas dentro de las competencias afectivas las cuales parten de dos premisas fundamentales: la primera es vital aprehender a comprender a otros seres humanos y así mismos y segundo que las incompetencias afectivas acarrean enormes males síquicos que, entre otras cosas, perturban sustancialmente los procesos formales de aprendizaje.

Este último de mayor relevancia ya que por culpa de las incompetencias aumenta la deserción escolar, el suicidio infantil y juvenil, la delincuencia escolar crece cada día, las riñas dentro de los planteles educativos se ven cada día en aumento.

En fin, el objetivo del proyecto con las competencias afectivas es mejorar el ambiente escolar para evitar los temas de la deserción escolar, el suicidio infantil y juvenil, delincuencia escolar y el enfrentamiento entre niños dentro de los planteles educativos.

Por estas razones el artículo 1° del presente proyecto de ley debe quedar tal cual se aprobó en primer debate de la siguiente manera:

"El Ministerio de Educación Nacional promoverá la incorporación del componente afectivo en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) así como la realización de ejercicios periódicos de reflexión sobre la afectividad al interior de las instituciones educativas.

Parágrafo. Las Instituciones educativas integrarán de forma transversal, según las orientaciones definidas en sus Planes Educativos Institucionales, a su currículo y actividades escolares en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas.

- Artículo 2° del proyecto de ley aprobado en primer debate:

Artículo 2°. "Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación integral con el componente de competencias afectivas, en los establecimientos educativos públicos y privados que imparten educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, de acuerdo con las condiciones emocionales y capacidades cognitivas de cada estudiante".

Artículo propuesto por el MEN:

Artículo 2°. "Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación integral con el componente de competencias ciudadanas, en los establecimientos educativos públicos y privados que imparten educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, reconociendo la individualidad de cada estudiante".

Observaciones

El propósito de este artículo ya está contemplado por la Ley General de Educación en los artículos siguientes: artículo 5°. *Fines de la educación*; artículo 13. *Objetivos comunes* y, artículo 14. *Enseñanza obligatoria*, y artículo 15. *Definición de la Educación Preescolar*.

De acuerdo a lo expresado anteriormente con respecto a las competencias afectivas y las ciudadanas, y las observaciones realizadas por el Ministerio de Educación el Artículo 2° quedará **de la siguiente manera:**

Artículo 2°. "Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación integral con el componente de competencias afectivas en los establecimientos educativos públicos y privados que imparten educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, de acuerdo con las condiciones emocionales y capacidades cognitivas de cada estudiante, tal cual está expresado en la Ley General de Educación en los artículos siguientes:

Artículo 5°. *Fines de la educación; artículo* 13. *Objetivos comunes* y, artículo 14. *Enseñanza obligatoria*, y artículo l5. *Definición de la educación preescolar*".

- Artículo 4° del proyecto de ley aprobado en primer debate:

"El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional o la entidad que haga sus veces monitoreará periódicamente las competencias afectivas de los miembros de la comunidad educativa en las instituciones de educación del país".

Artículo propuesto por el MEN:

"El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional o la entidad que haga sus veces monitoreará periódicamente a través de mecanismos de evaluación el componente de Competencias Ciudadanas, como parte de las evaluaciones integrales de los estudiantes".

Observaciones

El Gobierno Nacional realiza continuos monitoreos a la prestación del servicio educativo mediante los diferentes tipos de evaluación. En efecto, de conformidad con la Ley General de Educación (arts. 80 y 148), la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 1290 de 2009, el Ministerio de Educación Nacional tiene como obligación el monitoreo continuo de la prestación del servicio educativo a través de diferentes evaluaciones, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación. De otra parte, el MEN, con la colaboración del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES) y un grupo de investigadores y expertos que también participaron en la formulación de los estándares, desarrolló tanto para el 2003, como para su segunda aplicación en el 2005 la prueba **SABER** de Competencias Ciudadanas.

Finalmente, el recién publicado documento de política educativa "Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia", contempla ampliamente lo relacionado con lo que en el parágrafo se denomina "creación del componente de desarrollo afectivo en la primera infancia".

Por las razones anteriormente expuestas, solicitamos al honorable Senado de la República acoger las modificaciones propuestas por este Ministerio.

Se acogerá el artículo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional solamente cambiando de competencias ciudadanas a competencias afectivas, y así se creará una prueba para el seguimiento del desarrollo de las competencias afectivas dentro de las instituciones educativas y así lograr disminuir los índices de incompetencias y mejorar el ambiente escolar.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

La calidad de la educación en Colombia. Una Aproximación.

Buena parte de los estudios elaborados en el país para entender los factores de que depende la Calidad de la Educación han sido desarrollados por economistas, conscientes de la importancia que tiene el desarrollo de capital humano para garantizar el crecimiento de largo plazo y una reducción significativa en la desigualdad existente.

Pese a existir una correlación teórica entre educación y **movilidad social**, un estudio reciente de Alejandro Gaviria[3], concluye que la movilidad social en Colombia es muy baja (más baja que en Perú o México) y está poco relacionada con los logros educativos[4]. Antes bien, la correlación positiva entre movilidad e ingreso de los padres puede ser incluso mayor que la de los logros educativos. De hecho, el investigador concluye que la diferencia en logros depende estrechamente de las diferencias en el ingreso de los padres, pues esto suele asegurar el ingreso a mejores planteles educativos.

Este hallazgo se correspondería con la brecha histórica que ha existido en el país entre colegios privados (al alcance de los colombianos de mayores ingresos) y públicos (a los que acuden los colombianos de menores ingresos). Brecha que, al menos según el discurso oficial trascrito por el diario *El Tiempo*, habría comenzado a cerrarse como lo demuestran los recientes resultados de las pruebas del Icfes.

Diversos estudios intentan establecer correlaciones estadísticas entre el logro educativo y variables asociadas a la familia (ingreso, ocupación de los padres, años de escolaridad de los padres, prestigio de la ocupación de los padres, etc.) y características del plantel (educación media de los docentes, número de alumnos por docente, existencia de laboratorios o bibliotecas, tipo de calendario, tipo de jornada, tamaño del plantel, etc.).

Estos demuestran la importancia de las características del **Plantel** sobre la calidad, en tanto se establece que "las diferencias entre planteles explican hasta un 40 por ciento de las diferencias en logro entre individuos, porcentaje muy superior al observado, por ejemplo, en Estados Unidos"[5].

Alejandro Gaviria insiste incluso en que "los atributos del plantel explican entre un 25

---

[3] GAVIRIA, Alejandro. Los que suben y los que bajan. Educación y Movilidad Social en Colombia. FEDESARROLLO, Editorial Alfaomega, Bogotá, 2002.

[4] El autor señala que "la probabilidad de que un colombiano cuyos padres tengan dos años de escolaridad complete su secundaria son del 8,6%, margen que se duplicaría si Colombia tuviese los niveles de movilidad social de Perú. La probabilidad de que este colombiano llegue a la universidad es inferior al 1%.

[5] GAVIRIA, Alejandro y BARRIENTOS, Jorge Hugo. **Determinantes de la Calidad de la Educación en Colombia**. Fedesarrollo, Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Estudios Económicos, Bogotá, 2001. p. 4. En estados Unidos, la incidencia del plantel sobre el rendimiento sería del 20%.

y un 30 por ciento de los logros en matemáticas y lenguaje, superando el aporte conjunto de los atributos individuales y familiares"[6] La diferencia entre planteles da cuenta de las diferencias y asimetrías en materia de acceso, lo que lleva a los investigadores a afirmar que es a través del plantel que se manifiesta el grueso del efecto positivo de otras variables sobre la calidad como el ingreso o la educación de los padres.

A partir de esta tesis, los estudios del CEDE, Fedesarrollo y Planeación insisten en "la asociación positiva entre los atributos del plantel y el rendimiento académico".

Esto explicaría por qué pese a que durante la década del noventa se ampliaron los recursos para la educación pública, se mantuvo la brecha entre colegios privados y públicos en el rendimiento en las pruebas del Icfes. Así, el estudio de Gaviria para Fedesarrollo y Planeación Nacional recuerda que el gasto público en educación pasó de 2,5% del PIB en 1990 a 5% en 2000, superando el promedio latinoamericano (3,6%) y mundial (3%), sin que esto se tradujera en un mejoramiento en la calidad de la educación pública. Así, por ejemplo, entre 1995 y 1999 sólo 1% de los colegios públicos de Bogotá pasaron del decil inferior al medio en las pruebas del Icfes.

De hecho, las investigaciones constatan que los docentes de colegios públicos suelen tener en promedio más años de educación que los docentes de colegios privados y que algunos colegios públicos de menor rendimiento, incluso cuentan con una mejor infraestructura, sin que ello se traduzca en mejor rendimiento. Esto lleva a los autores a concluir que: a) La calidad de la educación posee una inercia difícil de modificar y b) la calidad dependería de variables distintas a las que miden los estudios econométricos, presentes en los colegios privados y ausentes en los colegios públicos.

Los estudios econométricos concluyen además que las variables geográficas son significativas en términos de su efecto sobre el rendimiento. Así Mina Calvo encuentra que los municipios con mayor altura tienen mejores resultados en el Icfes, así como los municipios más cercanos a las capitales departamentales; la pobreza se relaciona positivamente con el bajo rendimiento, mientras que el coeficiente asociado a la variable conflicto armado es muy bajo.

Al mismo tiempo, el mayor número de planteles privados influiría claramente sobre el rendimiento de los municipios, al tiempo que las diferencias en inversión pública municipal en educación no dan cuenta de diferencias significativas en el rendimiento, lo que a su juicio es consistente con la tesis de Gaviria y Fedesarrollo que discutimos anteriormente. Gaviria por su parte, encuentra que el rendimiento es mayor en colegios de jornada única y que la existencia de bibliotecas sí tiene un impacto positivo sobre el mismo.

Ahora bien, los estudios econométricos consultados tienen una cosa más en común: todos insisten en que "a la luz de la experiencia internacional, ni la educación de los docentes, ni su cuantía por alumno o las características medibles del plantel parecen tener una relación sistemática con el rendimiento"[7]. Esto ha hecho necesario recurrir a un **nuevo** paradigma, según Gaviria, que tiene por objeto caracterizar desde una perspectiva sociológica las prácticas pedagógicas, las actitudes y los estilos de los mejores maestros y, en general, el tipo de interacciones humanas que ocurren en los colegios y escuelas. **Así pues, los econometristas por excelencia reconocen que es en las interacciones, en los vínculos, en los procesos pedagógicos que se desarrollan en el plantel donde se encuentran las claves que explican la calidad de la educación.**

Esta afirmación, que todas las investigaciones consultadas reseñan, sin duda cobra enorme importancia de cara a la propuesta que se pretende formular en el campo de las competencias afectivas.

Este paradigma, de vocación hermenéutica y cualitativa[8], también ha sido utilizado para explicar fenómenos tan complejos como la **repitencia,** cuyo costo para el sistema fue estimado por un estudio de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en 100 millones de dólares en el 2000. Así también la **deserción** escolar, que para 1999 fue del 7% y que, "como lo demuestran los estudios internacionales", no sólo está relacionada con la pobreza pues afecta a la mayoría de los sistemas escolares contemporáneos. Como lo recuerda la CEPAL, "el principal problema educativo de la región no es la falta de escolarización sino la deserción y el fracaso escolar"[9].

A juicio de este organismo[10], si bien la situación política y económica de nuestros paí-

6 Op. Cit., 2. p. 34.

7 Op. Cit., 2. p. 36.

8 Vale la pena aclarar que este ha orientado intervenciones en política pública como el proyecto Pléyade. Véase: CAJIAO, Francisco. **Proyecto Pléyade. Acompañamiento a escuelas Urbanas para el Mejoramiento de la Calidad y la Gestión.** Fundación FES - Ministerio de Educación, Bogotá, 1997.

9 CEPAL. **Cuello de Botella Financiero de los Sistemas Escolares**. CEPAL, Programa Social de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 2005.

10 Véase también UNESCO - OREALC. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe (1980 - 1989).** Santiago de Chile, 1992.

ses es causante de un porcentaje importante de los fenómenos asociados con el fracaso escolar, son dinámicas propias de la interacción que ocurre en los centros educativos las que explican su persistencia en el tiempo. Así, se destacan como factores que determinan el fracaso escolar la falta de competencias de los maestros y el sistema educativo para incluir a los educandos como sujetos activos de aprendizaje, la incapacidad del sistema para "lidiar" con las consecuencias de la violencia intrafamiliar y sus dificultades para reconocer las necesidades y preguntas íntimas de los niños y adolescentes.

Es claro que este paradigma del que nos hablaba Gaviria, considera que el problema de la calidad depende de la relación que se establece entre la escuela y los mundos de vida de los niños y jóvenes, sus necesidades e intereses. El rendimiento, por lo tanto, estaría asociado al aprecio y la identidad de los estudiantes con la comunidad educativa, factores decisivos también para dar forma a escuelas retentivas. Cualquier intervención debería así orientarse a "transformar el sentido otorgado a los espacios escolares para convertirlos en lugares significativos para la socialización, para la construcción de proyectos de vida de niños y jóvenes[11].

Constatar que "el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir son aprendizajes que se entrelazan y configuran las distintas realidades del ser humano", lleva a los investigadores a insistir en que la calidad depende de **los estilos[12]** y **los modelos** pedagógicos. Para los investigadores de la Universidad Distrital, basados en las conclusiones de un estudio cualitativo en la localidad de Bosa, es claro que "los modelos que se basan en la fortaleza teórica y reflexiva de los docentes y en la capacidad organizativa de las instituciones escolares en forma de proyectos construidos colectivamente son modelos que promueven el desarrollo y la concurrencia productiva, pero también conflictiva de los estilos pedagógicos"[13].

Para este equipo de investigadores, las dificultades de las escuelas de Bosa pasan por la existencia de un cortocircuito entre la escuela y las instituciones que orientan y dirigen la educación pública. Así, encuentran que "los estilos pedagógicos están condicionados fuertemente por los lineamientos curriculares, la evaluación de competencias y los estándares de calidad". Estas iniciativas, con las que se pretende movilizar a los actores de la educación hacia el mejoramiento continuo de la calidad son percibidas como imposiciones ajenas, que desconocen las particularidades de las instituciones y las demandas de la población juvenil que atienden. Los investigadores demuestran que en la práctica, docentes y estudiantes los consideran letra muerta.

Así, limitan el encuentro entre la escuela y "los mundos de vida" de los niños y jóvenes estudiantes y contribuirían a reproducir modelos pedagógicos perversos. Modelos en los que el maestro se asume como dueño del discurso y desconoce a los educandos como sujetos del saber. La práctica docente se orienta así a controlar, contener y corregir a los estudiantes, a asegurar su concentración en un currículo formal, impuesto, que no responde a sus preguntas y necesidades vitales, que no les sirve para su vida. Por ello, "la condición de estudiante ha perdido importancia en la definición de los rasgos de la cultura juvenil y el lugar de la escuela lo ocupa el consumo, el mercado".

Lo mismo ocurre con los PEI, que son percibidos tan sólo como declaraciones de buenos propósitos, o los manuales de convivencia, que la investigación descubre animados simplemente por un interés fiscalista antes que preventiva y movilizadora. Se necesita así un **PEI** que incluya y genere identidad al atender necesidades del contexto; un **Manual de Convivencia** que dé prioridad a los procesos de apoyo y desarrollo humano para así desalentar la deserción y el fracaso escolar, aunados a **mecanismos de promoción y** evaluación que sean vistos no como un procedimiento automático, sino como el resultado de un verdadero acuerdo social.

Se necesita una propuesta desde el MEN, no puramente formal y lo suficientemente flexible, para aproximar la escuela a los mundos de vida de niños y jóvenes. Para los investigadores de la Universidad Distrital, se debe propender por construir verdaderas comunidades educativas basadas en la interacción comunicativa. Que formen verdaderas "competencias comunicativas" para así superar la agresión como forma de reconocimiento naturalizada en los planteles educativos. Comunidades en las que "cada miembro se sienta parte de un grupo a través de la enunciación, reconocido en su contribución a la tarea de producir conocimiento"[14]. Así, como lo afirmó Sartre, "sólo somos en la medida en que somos reconocidos y mirados por los otros".

No basta con monitorear "competencias ciudadanas" cuando no se aborda la pregunta de

---

[11] **Deserción y Retención Escolar. Por qué los Niños van a la Escuela pero Desertan del Conocimiento**. Magisterio, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2004.

[12] Estilos como Summerhill, la escuela lancasteriana, la escuela lasallista, la escuela de Peulo Freire, la escuela activa.

[13] Op. Cit., 13. p. 51.

[14] Op. Cit., 13.p. 111.

fondo sobre cómo volver a encontrar sentido al tiempo escolar. Porque si imponemos a la escuela un horizonte de sentido radicalmente ajeno a los mundos de vida de los jóvenes, como "formar para el mercado", sólo agravamos sus problemas. Desconocemos además la pluralidad de competencias (significar, comunicar, intuir, conformar, sentir, participar[15]) que dan sentido a la formación. Se requiere es "construir sujetos ético sociales que al transformar su experiencia en conocimiento, en pregunta, se conviertan en sujetos de creación en sus entornos". He ahí un aprendizaje de calidad.

Y para ello se requiere intervenir en eso que Vigotski llamó la "zona de aprendizaje", esa zona de construcción que media entre el pensamiento de dos personas, de actividad compartida, en la que tienen lugar procesos interpsicológicos. Este es el propósito de la propuesta pública de intervención en competencias afectivas.

Hacia una Propuesta Pública de Intervención en Competencias Afectivas.

Si hasta los estudios puramente econométricos reconocen la necesidad de intervenir en los procesos de interacción social que ocurren en la escuela para lograr aumentos en la calidad y el rendimiento, nuestra aproximación es más ambiciosa. Nos interesa sugerir un camino, una manera de llevar a la práctica esta apuesta, construida a partir de un acumulado disciplinar importante desde la psicología[16].

La propuesta pretende intervenir en los universos simbólicos relacionales en la escuela. Buscando aproximar la escuela a los mundos de vida de los educandos, promover la autorreflexión permanente de los actores de la educación y el diseñar estrategias retentivas para enfrentar situaciones complejas. Propuesta que parte de un diagnóstico sobre la población objeto de las políticas educativas, sobre sus mundos de vida, sobre los procesos que determinan las maneras como dan sentido a su cotidianidad.

El **enfoque en competencias** afectivas[17] parte de dos premisas: a) que es vital aprehender a comprender a otros seres humanos y a sí mismo y b) que las incompetencias afectivas acarrean enormes males psíquicos que, entre otras cosas, perturban sustancialmente los procesos formales de aprendizaje.

Así, De Zubiría insiste en que la importancia de las competencias afectivas se explica por varias razones:

Primera, *porque la afectividad es multifuncional y opera con multitud de personas, cercanas como parientes, familiares, amigos o incluso yo mismo; o lejanas como el taxista, el celador, etc.* ***Segundo,*** *porque en el capitalismo las competencias afectivas alcanzan su valor máximo.* ***Tercero,*** *porque cualquier déficit afectivo interpersonal tiene consecuencias costosas en términos de infelicidad, de enfermedad física y mental: soledad, depresión y suicidio, ¡las tres epidemias del siglo XXI!* ***Cuarto,*** *por su propia escasez, pues en la cultura occidental, las primeras industrias y los colegios sobrevaloraron la 'inte-ligencia', haciendo a la afectividad rezagarse. En suma, las habilidades interpersonales e intrapersonales resultan hoy mercancías escasísimas y por lo mismo de inmenso valor*[18].

La incompetencia afectiva sería una de las causantes de la soledad, reconocida ya como la tercera epidemia psicológica más preocupante de nuestra época, solo superada por la depresión y del suicidio. De hecho, recuerda de Zubiría, "un informe de la revista Science de 1987 concluyó que el aislamiento "...es tan significativo para los índices de mortalidad como el hábito de fumar, la presión sanguínea elevada, el colesterol alto, la obesidad y la falta de ejercicio físico. Fumar aumenta el riesgo de mortalidad sólo 1,6; mientras el aislamiento social lo hace en 2,0 convirtiéndose en un riesgo mayor para la salud"[19]. Por ahora, la televisión resulta el único antídoto social contra la soledad, lo cual sin duda debe preocuparnos.

No olvidemos que una de cada cuatro personas en Colombia, el 25% de la población, sufre en algún momento de la vida de un trastorno mental, al tiempo, que según estimativos de la OMS, los problemas de Salud Mental, constituyen 5 de las l0 principales causas de discapacidad mundial. Adicionalmente, las proyecciones de este mismo organismo, sugieren que *"la proporción de la carga mundial de morbilidad correspondiente a trastornos mentales y cerebrales aumentaría hasta en un 15% entre 1990 y 2020*".

---

15 Otro de los enfoques utilizados para redefinir la calidad en la educación es el de las inteligencias múltiples.

16 El estudio psicológico de la felicidad y el bienestar ya se ha consolidado en el campo de los estudios de la psique.

17 DE ZUBIRÍA Samper, Miguel. **LA AFECTIVIDAD HUMANA Sus remotos orígenes, Sus instrumentos y operaciones y Cómo medirla en niños y jóvenes mediante afectogramas.** Serie Psicología y Pedagogía Afectiva 2, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Inédito.

18 'Op. Cit., 18. p. 20.

19 Op. Cit., 18. p. *35.* El autor, además, cita al especialista Daniel Góleman, quien afirma que: "Estos últimos años del milenio anuncian la llegada de la era de la melancolía, así como el siglo XX se transformó en la era de la ansiedad. Datos internacionales muestran que parece cundir una moderna epidemia de depresión, que se extiende a lo largo y ancho adoptando nuevas modalidades en cada lugar del mundo. Cada nueva generación, desde principios de siglo, ha corrido un riesgo mayor que la generación de sus padres de sufrir una depresión más importante, no ya tristeza, sino un desinterés paralizante, desaliento y autocompasión, más una abrumadora desesperanza, en el curso de su vida".

La enfermedad mental es responsable en nuestro país de 3,98% de la carga de la enfermedad (años de vida sana perdidos), que aproximadamente un quinto de nuestra población presenta trastornos depresivos y que el suicidio es la cuarta causa de muerte en hombres de 15 a 44 años, esto sin contar la influencia de los trastornos mentales en las agresiones accidentes y en las patologías médicas generales hecho que es bien conocido (por ejemplo el estrés en las enfermedades cardiovasculares).

Tal y como lo establece el más reciente estudio de la Salud mental en el país, realizado conjuntamente por la Organización Panamericana de la Salud y el Ministerio de la Protección Social, Colombia es uno de los países con mayor prevalencia de trastornos mentales en el mundo[20]. El 40,1% de la población colombiana, entre los 18 y 65 años de edad, ha sufrido algún tipo de trastorno mental en su vida. El 16% de los colombianos reportó trastorno mental en los últimos doce meses y el 7,4% en los últimos 30 días.

Zubiría, de paso, cita al psicoterapeuta Martín Seligmam, quien advierte que en los últimos cincuenta años una epidemia de depresión recorre el mundo ensañándose contra los niños y los adolescentes. Sus estudios muestran cómo los niños y jóvenes con trastornos depresivos se incrementaron exponencialmente en la aterradora cifra de ¡diez veces! ¡Por cada cien hoy ocurren mil! Depresión que si antes aparecía al finalizar la adolescencia, ahora se presenta con mayor frecuencia en niños[21].

En materia de suicidio[22], asumido por algunos especialistas como indicador general del estado de la salud mental, los resultados son aún más dramáticos. Según el Estudio Nacional de Salud Mental en Colombia, el suicidio corresponde a la cuarta causa de muerte en jóvenes entre 12 y 15 años; 57 de cada mil colombianos intentan suicidarse durante su vida y que entre 10% y 15% culminan en suicidio. Según datos del estatal Instituto Colombiano de Medicina Legal, en 2003 se presentaron en Colombia 66 suicidios de menores de 15 años. Además, 230 intentos de suicidio en menores de 10 a 13 años.

Al tiempo que cerca de dos millones de colombianos han intentado suicidarse, los intentos de suicidio en la población joven se han incrementado en forma alarmante. De acuerdo con el Grupo de Vigilancia en Salud Pública (Sivigila), adscrito a la dirección de Salud Pública del Ministerio de la Protección Social, los departamentos con mayores tasas de incidencia de suicidios son, en su orden: El Quindío (9.42), Huila (8.56), Caldas (7.95), Risaralda (7.65) y Valle (7.21). Con excepción del Huila, estos departamentos pertenecen al centrooccidente del país. En especial resulta preocupante la situación del Eje Cafetero, cuyos tres departamentos están presentes en este grupo.

Los embarazos no deseados de adolescentes son otro factor crítico que explica la necesidad de una intervención estatal más decidida y proactiva. De acuerdo con Marisela Padrón, Directora del Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) para América Latina y el Caribe este aumentó en un 50 por ciento en la última década. A la fecha, uno de cada cuatro embarazos no son deseados. Anualmente se registran en Colombia unos 150.000 nacimientos no deseados, situación que repercute "en abandono, maltrato, explotación y tráfico internacional de personas". Según la última Encuesta Nacional de Demografía y Salud, realizada por Profamilia, los adolescentes están iniciando su vida sexual a edades cada vez más tempranas. En el caso de los varones a los 13 años y en el de las mujeres a los 14.

Además, cabe anotar que son problemas afectivos los que en muchos casos determinan el fracaso académico e interpersonal, por posibles causas intelectuales. Afectividad e 'inteligencia' van por caminos separados.

Es evidente que las competencias afectivas cobran especial relevancia a la luz de transformaciones recientes en el núcleo familiar, que nos obligan a repensar el papel de la escuela. A su juicio es claro que: "en el siglo pasado la división entre familia y escuela fue total y acertada, porque la formación afectiva, actitudinal, moral y valorativa corrió a cargo de la familia; y la formación intelectual, a cargo del colegio. En este aspecto el balance entre ambas era perfecto. Pero la división que en su momento fue buena decisión, ahora ya no lo es más". Al fallar irremediablemente la familia, el colegio debe asumir la formación afectiva de los sujetos.

---

[20] El estudio se inscribe dentro de la encuesta mundial sobre salud mental realizada bajo coordinación de la Organización Mundial de la Salud. Sus conclusiones aportan datos de 26 países susceptibles de comparación y con una cobertura estimada del 97%.

[21] Op. Cit., 18. p. 44. Los datos hablan por sí mismos. Mientras en 1950, el índice de suicidios entre jóvenes de quince a veinticuatro años fue 4,5 por cada 100.000, para 1989 resultó mayor tres veces, 13,3 por 100.000. El índice de suicidios de niños entre diez y catorce años casi se triplica entre 1968 y 1985. La información sobre suicidio, víctimas de homicidio y embarazos provienen del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, y Children's Safety D. C. National Centerfor Education in Maternal and Child Health (1991).

[22] Cada año ocurre un millón de suicidios en el mundo, afectando en promedio a 6 ó 7 sobrevivientes por suicidio. En 1998, fue la octava causa de muerte en todas las edades en los Estados Unidos y la tercera causa de muerte entre hombres y novena en mujeres jóvenes y adultos jóvenes de los Estados Unidos de América y Europa.

Una formación que comienza sin duda en el preescolar, punto de llegada al mundo de la escuela y lugar de encuentro con unos "otros" frente a los que el niño debe irse construyendo. El preescolar es así lugar fundacional de sentido y encuentro con el mundo. Para De Zubiría, sin embargo, los jardines preescolares invierten las cosas.

Herederos del Capitalismo Industrial, de sus valores y prioridades, convencen a los padres inexpertos de que su pequeño hijo debe aprender símbolos y números, nociones espaciales, nociones causales, nociones temporales, a cambio de las vitales competencias afectivas interpersonales, sociogrupales e intrapersonales. Error grave, pues más que símbolos, letras, dibujos, objetos de plastilina y números, cada hijo humano debe dominar primero y antes que nada el delicadísimo y sofisticado arte de involucrarse con otras personas[23].

Ahora bien, la afectividad humana opera en tres círculos de interacciones: i) interacciones con personas próximas y con personas distantes; ii) interacciones consigo mismo; iii) interacciones con grupos y subgrupos. Por su función adaptativa, evoluciona con precocidad respecto a otras funciones psicológicas[24], permitiendo progresivamente a los seres humanos adaptarse a los distintos roles y relaciones que lo definirán como sujeto:

HIJO - HERMANO, COMPAÑERO - APREHENDIZ, AMIGO - AMANTE - NOVIO, TRABAJADOR -JEFE, ESPOSO, PADRE, ABUELO.

En principio, estas se dividen en **competencias interpersonales** requeridas para valorar, conocer e interactuar con otras personas, **competencias intrapersonales** requeridas para autovalorarse, autoconocerse y autoadministrarse, y **competencias sociogrupales** (las más difíciles) requeridas para valorar, conocer e interactuar con grupos informales, formales, pequeños, medianos, grandes, comunitarios y empresariales, de cualquier tipo que estas sean[25].

Estas son fundamentales pues de ellas dependería la felicidad de los individuos, una vez que, como lo reconoce David Howe: "para la mayoría de nosotros, la calidad de nuestras relaciones con los demás sigue siendo el área de experiencia más importante y el criterio con el que medimos la felicidad y la satisfacción. A lo largo de nuestras vidas disfrutamos del hecho de tener relaciones íntimas con otras personas"[26].

Además, insiste De Zubiría, El tamaño y la complejidad enorme de las nuevas empresas exige más que nunca ejecutivos con destrezas interpersonales y sociogrupales superlativas. Las empresas se especializan en interactuar en espacios virtuales fríos, como Internet, chats y videoconferencias. Estos sistemas en lugar de facilitar los vínculos los complejizan al infinito pues silencian los ancestrales sentimientos, posturas, emociones, gestos. Todos, en los vínculos fríos, actúan como autistas pues sus cerebros perfeccionados para interactuar cara a cara se desorientan ante el silencio de los gestos, el silencio de los tonos de voz, el silencio de olores que suprime Internet y las redes electrónicas[27].

De tal suerte que es en la formación afectiva donde los individuos deciden su verdadero porvenir, donde se enseñan las estrategias para sobrevivir en la sociedad.

Afectividad que, a juicio del autor ejecuta tres funciones cotidianas y fundamentales:

<valorar>, <optar> y <motivar>, permitiendo al sujeto interactuar con su entorno. Utilizando la noción de Kart Popper de la existencia de tres y sólo tres niveles de realidad (el mundo de los objetos y los eventos materiales, el mundo-2 subjetivo humano de las palabras, los pensamientos y el mundo-3 cultural humano, de las creaciones, las artes, las ciencias), el autor concluye que existen tres tipos de afectividad: La **afectividad práxica,** la **afectividad psicológica,** que valora y opta ante realidades subjetivas humanas y la **afectividad cultural.**

Nuestra cotidianidad se construye en interacción con estos tres niveles de realidad. Interacción mediada por las afectividades antes descritas. Como recuerda el autor, quizás sea en el terreno interpersonal y sociogrupal donde este proceso se hace más intenso y dramático, en tanto "si alguna realidad es difícil de valorar es precisamente la realidad subjetiva. Difícil por cuanto las intenciones, las motivaciones y las estrategias de los otros son invisibles a los ojos; dichos hechos subjetivos se deben inferir pues no los ven los ojos, sí la mente. También resulta difícil realizar opciones interpersonales, pues las soportan bases endebles. Interactuar con otros resulta ser el arte más complejo -salvo el arte casi imposible de interactuar consigo mismo- que debe dominar cualquier ser humano si anhela supervivir bien entre subjetividades"[28].

Ser competente interpersonal es necesario para todo el recorrido existencial a propósito ni más ni menos que de ser feliz, o infeliz. ¿Por qué? Porque descifra, regula, dirige las relacio-

[23] Op. Cit., 18. p. 24.
[24] Op. Cit., 18. pp. 2 1-22.
[25] Op. Cit., 18. p. 48.
[26] Op. Cit., 18. p. 26.
[27] Op. Cit., 18. p. 29
[28] Op. Cit., 18. p. 66

nes e interacciones con los demás; permite hallar personas que nos aprecien y a quiénes apreciar; justamente las relaciones e interacciones que crean gran parte de la felicidad humana. Felicidad que depende en buena medida de la posibilidad de dominar el complejísimo juego interpersonal, regulado por sutiles reglas interindividuales simétricas de reciprocidad entre iguales: dar para recibir, o por normas asimétricas con las autoridades: padres, profesores, parientes. Más que un capricho, leer mentes: a) predice la conducta de otro, y b) ajusta el actuar interpersonal a cada instante. Estas dos funciones no son una distracción secundaria, sino que condicionan la vida social[29]. Se trata, en esencia, del proceso a través del cual construimos una teoría del otro.

El proyecto de Ley propone una estrategia de intervención en los procesos de formación, en los universos simbólicos y las interacciones que ocurren en la escuela con miras a formar sujetos competentes afectivamente y promover la autorreflexión permanente sobre la afectividad en los actores del proceso educativo.

Se pretende en últimas **desarrollar el desarrollo afectivo desde el preescolar.** Propósito que se concreta en 5 estrategias puntuales de intervenciones realistas y fundamentales, de las que da cuenta el articulado. Se proponen las siguientes acciones:

1. La creación de espacios formales en el currículo parta enseñar y reflexionar sobre la afectividad.

2. La creación del componente de desarrollo afectivo en el preescolar.

3. La integración del componente afectivo en los PEI.

4. La Promoción de ejercicios de valoración continuada de las competencias afectivas en los colegios como estrategia del MEN.

5. La Incorporación del tema de la afectividad a las evaluaciones e intervenciones que se están realizando en competencias ciudadanas.

Finalmente es de advertir que el Proyecto de ley que aquí presentamos para su trámite legislativo se ajusta a las facultades conferidas al Congreso de la República y al ejercicio de las funciones que le corresponden constitucionalmente, establecidas en los artículos 114 y l50 y concordantes de la Constitución Política, en consonancia los preceptos de la Ley 5ª de 1992, para la iniciativa legislativa, así como de doctrina Jurisprudencial de la Corte Constitucional. El presente Proyecto de ley "*por el cual se incorpora en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas en Colombia y se dictan otras disposiciones*", garantiza el cumplimiento de los derechos y principios constitucionales consagrados y prohijados en la Constitución Política de manera especial y preferente los artículos 44, 45 sustentados en "Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás", así mismo, "El adolescente tiene derecho a la protección y la formación integral, principios y derechos por los que propende el espíritu del Proyecto de ley, y de más derechos y principios Constitucionales concordantes artículos 1°, 2°, 5°, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 52, 54, 67, 68, 70, 71, 79, 93, 94, 95, y 356, para el cumplimiento de los más altos ideales del Estado Social de Derecho del pueblo colombiano.

[29] Op. Cit., 18. pp. 94-98.

Proposición:

Por las razones precedentemente expuestas, y al tenor de las normas constitucionales contenidas en el Capítulo III del Título VI de la Constitución Política de Colombia, y en concordancia con las normas sobre la función legislativa de los Congresistas previstas en la Ley 5ª de 1992, muy respetuosamente nos permitimos presentar a consideración de los Honorables Congresistas, se le dé **segundo debate**, al Proyecto de ley número 157 de 2009 Senado, *por la cual se incorpora en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas en Colombia y se dictan otras disposiciones*, con el pliego de modificaciones adjunto.

Nerthink Mauricio Aguilar,

Senador de la República.

PLIEGO DE MODIFICACIONES AL PROYECTO DE LEY NÚMERO 157 DE 2009 SENADO

por la cual se incorpora en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas en Colombia y se dictan otras disposiciones.

De acuerdo a lo expresado anteriormente con respecto a las competencias afectivas y las ciudadanas, y las observaciones realizadas por el Ministerio de Educación el artículo 2° quedará de la siguiente manera:

Artículo 2°. "Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación integral con el componente de competencias afectivas en los establecimientos educativos públicos y privados que imparten educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, de acuerdo con las condiciones emocionales y capacidades cognitivas de cada estudiante, tal cual está expresado en la Ley General de Educación en los artículos siguientes: artículo 5°. *Fines de la educación*; artículo 13. *Objetivos comunes* y, artículo 14.

***Enseñanza obligatoria*, y artículo 15. *Definición de la educación preescolar*".**

Para el artículo 4° se acogerá el artículo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional solamente cambiando de competencias ciudadanas a competencias afectivas, y así se creará una prueba para el seguimiento del desarrollo de las competencias afectivas dentro de las instituciones educativas y así lograr disminuir los índices de incompetencias y mejorar el ambiente escolar.

Artículo 4°. "El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional o la entidad que haga sus veces monitoreará periódicamente a través de mecanismos de evaluación el componente de Competencias Afectivas, como parte de las evaluaciones integrales de los estudiantes".

TEXTO PROPUESTO PARA SEGUNDO DEBATE AL PROYECTO DE LEY NÚMERO 157 DE 2009 SENADO

por la cual se incorpora en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas en Colombia y se dictan otras disposiciones.

El Congreso de Colombia

DECRETA:

Artículo 1°. El Ministerio de Educación Nacional promoverá la incorporación del componente afectivo a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) así como la realización de ejercicios periódicos de reflexión sobre la afectividad al interior de las instituciones educativas.

Parágrafo. Las Instituciones educativas integrarán de forma transversal, según las orientaciones definidas en sus Planes Educativos Institucionales, a su currículo y actividades escolares en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas.

Artículo 2°. Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación integral con el componente de competencias afectivas en los establecimientos educativos públicos y privados que imparten educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, de acuerdo con las condiciones emocionales y capacidades cognitivas de cada estudiante, tal cual está expresado en la Ley General de Educación en los artículos siguientes: artículo 5°. *Fines de la educación*; artículo 13. *Objetivos comunes* y, artículo 14. *Enseñanza obligatoria*, y artículo 15. *Definición de la educación preescolar*.

Artículo 3°. El Ministerio de Educación Nacional reglamentará la implementación de lo dispuesto en la presente ley durante los seis meses siguientes a la promulgación de la presente ley.

Artículo 4°. El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional o la entidad que haga sus veces monitoreará periódicamente a través de mecanismos de evaluación el componente de Competencias Afectivas, como parte de las evaluaciones integrales de los estudiantes".

Parágrafo 1°. Con miras a dar cumplimiento a lo dispuesto en este artículo, el Ministerio de Educación Nacional incorporará a sus instrumentos para la evaluación periódica de competencias ciudadanas el componente afectivo. Para el diseño del instrumento que permitirá cumplir con lo dispuesto en el presente artículo el Ministerio de Educación consultará a la comunidad científica con experiencia acreditada en el estudio de la afectividad.

Parágrafo 2°. Para la evaluación periódica de competencias afectivas se tendrán en cuenta las siguientes acciones:

1. La creación de espacios formales en el currículo para enseñar y reflexionar sobre la afectividad.

2. La creación del componente de desarrollo afectivo en el preescolar.

3. La integración del componente afectivo en los PEI.

4. La Promoción de ejercicios de valoración continuada de las competencias afectivas en los colegios como estrategia del MEN.

5. La Incorporación del tema de la afectividad a las evaluaciones e intervenciones que se están realizando en competencias ciudadanas.

Artículo 5°. La presente ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

Cordialmente,

Nerthink Mauricio Aguilar,

Senador de la República.

TEXTO APROBADO EN PRIMER DEBATE POR LA COMISIÓN SEXTA DEL SENADO, EN LA SESIÓN DEL DÍA 8 DE JUNIO DE 2010, AL PROYECTO DE LEY NÚMERO 157 DE 2009 SENADO

por la cual se incorpora en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas en Colombia y se dictan otras disposiciones.

El Congreso de Colombia

DECRETA:

Artículo 1°. El Ministerio de Educación Nacional promoverá la incorporación del componente afectivo a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) así como la realización de ejercicios periódicos de reflexión sobre la afectividad al interior de las instituciones educativas.

Parágrafo. Las Instituciones educativas integrarán de forma transversal, según las orientaciones definidas en sus Planes Educativos Institucionales, a su currículo y actividades escolares en la educación el componente de desarrollo de competencias afectivas.

Artículo 2°. Los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir educación integral con el componente de competencias afectivas, en los establecimientos educativos públicos y privados que imparten educación formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, de acuerdo con las condiciones emocionales y capacidades cognitivas de cada estudiante.

Artículo 3°. El Ministerio de Educación Nacional reglamentará la implementación de lo dispuesto en la presente ley durante los seis meses siguientes a la promulgación de la presente ley.

Artículo 4°. El Estado, a través del Ministerio de Educación Nacional o la entidad que haga sus veces monitoreará periódicamente las competencias afectivas de los miembros de la comunidad educativa en las instituciones de educación del país.

Parágrafo 1°. Con miras a dar cumplimiento a lo dispuesto en este artículo, el Ministerio de Educación Nacional incorporará a sus instrumentos para la evaluación periódica de competencias ciudadanas el componente afectivo. Para el diseño del instrumento que permitirá cumplir con lo dispuesto en el presente artículo el Ministerio de Educación consultará a la comunidad científica con experiencia acreditada en el estudio de la afectividad.

Parágrafo 2°. Para la evaluación periódica de competencias afectivas se tendrán en cuenta las siguientes acciones:

1. La creación de espacios formales en el currículo parta enseñar y reflexionar sobre la afectividad.

2. La creación del componente de desarrollo afectivo en el preescolar.

3. La integración del componente afectivo en los PEI.

4. La Promoción de ejercicios de valoración continuada de las competencias afectivas en los colegios como estrategia del MEN.

5. La Incorporación del tema de la afectividad a las evaluaciones e intervenciones que se están realizando en competencias ciudadanas.

Artículo 5°. La presente ley rige a partir de su promulgación y deroga todas las normas que le sean contrarias.

IMPRENTA NACIONAL DE COLOMBIA - 2010