

**PERSPECTIVAS DE APRENDIZAJE EN EL ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS
LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIANO**

**CATHERINE DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
FABIO NELSON CIFUENTES GUASPUD**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
SANTIAGO DE CALI**

2014

**PERSPECTIVAS DE APRENDIZAJE EN EL ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS
LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIANO**

**CATHERINE DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
FABIO NELSON CIFUENTES GUASPUD**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES**

DIRECTORA: LILIANA ARIAS ORTIZ

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
SANTIAGO DE CALI**

2014

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA

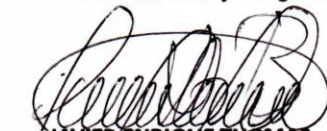
PROGRAMA ACADÉMICO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

ACTA DE APROBACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Los estudiantes de nuestro Programa Académico **DOMINGUEZ GONZALEZ CATHERINE** cc. 1.144.127.892 de Cali y código 200751857, y **CIFUENTES GUASPUD FABIO NELSON** c.c. 16.536.169 de Cali y código 200641173, presentaron su trabajo de grado titulado ***"Perspectivas de aprendizaje en el enfoque didáctico de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Colombiano"*** el cual fue aprobado por el jurado evaluador respectivamente los días 16 de enero de 2014 y 31 de enero de 2014.



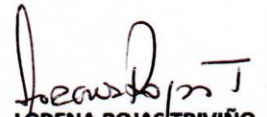
LILIANA ARIAS ORTIZ
Director del trabajo de grado



JAVIER ENRIQUE THOMAS
Jurado



ZAIDA LIZ PATIÑO GÓMEZ
Vo. Bo. Directora de Plan
Lic. Educación Básica énfasis en Ciencias Sociales



LORENA ROJAS TRIVIÑO
Jurado



LUIS M. SANTANA RODRÍGUEZ
Vo. Bo. Jefe
Departamento de Geografía

TEXTO DE AGRADECIMIENTO

COMO PÁJAROS PERDIDOS

Como ahora no hay maestros ni alumnos, el alumno preguntó a la pared: ¿qué es la sabiduría? Y la pared se hizo transparente. **Jaime Sabines.**

Esta monografía es una forma de agradecer a todos los profesores que aportaron en nuestro proceso de formación. Esto no hubiese sido posible, si ustedes, (los docentes del programa de Ciencias Sociales -3266-), no lo hubieran anticipado. Entre ellos; la profesora Liliana Arias y Rafael Sánchez; del Instituto de Educación y Pedagogía (IEP) de la universidad del Valle.

Pero realmente, si alguien participo desde el inicio en la consecución de este objetivo, haciendo de nosotros personas con principios y valores, ellos son nuestros padres; a estas personas, los más amorosos formadores, todo el agradecimiento. A Dios por darnos la gracia de culminar satisfactoriamente esta etapa.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. CURRÍCULO Y LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA.	15
1.1 Noción de Currículo.	15
1.1.1 Tendencias y aproximaciones al concepto de currículo.	16
1.2 El Currículo en la Educación Colombiana	20
1.2.1 Mitad del siglo XX	20
1.2.2 El Currículo durante el Frente Nacional	23
1.2.3 Década del setenta	27
1.2.4 Expansión y renovación curricular en la década de 1980	31
1.3 Origen de los lineamientos curriculares	32
1.3.1 Rol de los lineamientos	33
1.3.2 Políticas en torno a la creación de los lineamientos	34
1.4 Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales	36
1.4.1 Propósitos	36
1.4.2 Estructura didáctica	38
1.5 Reflexiones finales	39

2. ANÁLISIS DEL ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES (L.C.S) 2002.	42
2.1 Fundamentos del Enfoque didáctico (L.C. S) 2002	42
2.2 Estructura del Enfoque	45
2.2.1 Presentación	45
2.2.2 Ejes Generadores	47
2.2.3 Preguntas Problematicadoras	49
2.2.4 Ámbitos conceptuales	52
2.2.5 Competencias	54
2.2.6 Balance	58
2.3 Aprendizaje a través de la investigación y solución de problemas	59
2.3.1 Aprendizaje para fomentar la investigación	59
2.3.2 Aprendizaje a través de problemas	61
2.4 Balance y reflexión final al capítulo dos	64

3. DE LAS PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS AL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	68
3.1 Justificación	68
3.2 El aprendizaje basado en problemas	69
3.2.1 Visión General	69
3.2.2 Presupuestos conceptuales del ABP	71
3.2.3 Características del ABP	75
3.2.4 El constructivismo en el ABP	77
3.2.5 ¿Cómo evaluar el ABP?	78
3.3 Modelo de implementación	84
3.3.1 Objetivos	84
3.3.2 Criterios didácticos	84
3.3.3 Contexto educativo donde se aplica la propuesta	86
3.3.4 Metodología en el aula	90
3.4 Balance general	101
4. CONCLUSIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	105

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Tendencias curriculares	17
Cuadro 2. Modelo de Implementación del Enfoque Didáctico del MEN	47
Cuadro 3. Fundamentación pedagógica de preguntas problematizadoras	51
Cuadro 4. Modelo de implementación de ámbitos conceptuales	53
Cuadro 5. Perfil de habilidades investigativas	61
Cuadro 6. Balance del análisis al enfoque didáctico de los lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales	65
Cuadro 7. Roles de interacción docente, estudiante y problema de Aprendizaje	71
Cuadro 8. Momentos del modelo de evaluación	81
Cuadro 9. Criterios del modelo de evaluación	82
Cuadro 10. Ejemplo de Informe de conocimientos previos	93
Cuadro 11. Ejemplo de Informe de la segunda sección	95
Cuadro 12. Ejemplo de matriz de informe final de la actividad	97

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Ideas iniciales de currículo	15
Gráfica 2. Convenios Internacionales en la Década del 70	28
Gráfica 3. Enfoque Didáctico de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales	38
Gráfica 4. Modelo de implementación de preguntas problematizadoras	50
Gráfica 5. Características del ABP, según Alicia Escribano	75
Gráfica 6. Características del ABP, según Linda Torps	76
Gráfica 7. Propuesta de herramientas para evaluar el aprendizaje en el ABP	83
Gráfica 8. Ámbitos conceptuales y disciplinares en la propuesta de Intervención	89
Gráfica 9. Descripción de la primera sesión	90
Gráfica 10. Datos del bloqueo de vías durante el paro en Colombia	92
Gráfica 11. Descripción de la segunda sesión	94
Gráfica 12. Descripción de la tercera sesión	96
Gráfica 13. Competencias a evaluar en la actividad didáctica	98

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas de mayor importancia pero de gran dificultad, a la hora de construir consensos en el ámbito educativo, son los estudios sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, debido a las dificultades que presentan los profesores en el aula para hacer comprensibles los contenidos de esta disciplina. Sumado a esto, la actual visión educativa en Colombia busca responder a estándares académicos e indicadores de logros a través del desarrollo de competencias argumentativas, interpretativas y propositivas, lo que obliga a replantear los viejos métodos y caminar hacia didácticas alternativas que cumplan con las demandas emergentes.

Como una forma de aportar soluciones a esta problemática, este proyecto surge a partir del interés por indagar sobre el enfoque didáctico de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del Estado colombiano. Así, se busca identificar como se está trabajando, para desde allí generar nuevas perspectivas didácticas que superen los métodos tradicionales, es decir, aprendizajes a través de la memorización y repetición.

Desde el punto de vista teórico, la importancia de este análisis la sustenta Mario Carretero quien plantea que “se ha pasado de explicar unas Ciencias Sociales de carácter anecdótico y personalistas, repletas de fechas, nombres y datos, a otras mucho más acordes con la disciplina¹”. Por su parte, algunos teóricos como Jimeno Sacristán², evidencian la importancia de una visión didáctica clara y coherente plasmada desde el currículo.

Para trabajar sobre este problema, se ha hecho un recorrido sobre estudios enfocados en el currículo y lineamientos curriculares en Colombia durante las últimas cinco décadas. La revisión literaria que se presenta a continuación revela

¹ CARRETERO, Mario; POZO, Juan; y ASENSIO, Mikel. La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid España: Editorial Visor, 1989. p, 16.

² GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, novena edición, 2007.

antecedentes que permiten delinear unas tendencias de donde se plantea la línea de trabajo y la ruta a seguir.

Desde el enfoque disciplinar histórico, Martínez Boom³ estudia los aspectos sociales y políticos que han girado en torno a la evolución curricular entre 1950 y 1990. Se trata de un trabajo que identifica las reformas políticas que se han dado en Colombia para la modelación de currículo, las cuales han estado en consonancia con el contexto socio-económico del país. En el análisis de este autor, se destacan conceptos como, educación y desarrollo, mundialización de la educación y planificación, los cuales, acompañados de leyes y decretos constitucionales, permitieron en este periodo el diseño de un currículo que se enfocó en la educación para el trabajo y desarrollo industrial.

En esta misma dirección Lafrancesco Villegas⁴, confirma como, entre 1950 y 1970, la educación giró en torno a la noción de planeación educativa y plan de estudios enfocado en educación para el trabajo y desarrollo industrial, pero también identifica, entre finales de los años 70 y 80, dos perspectivas curriculares. Por un lado, la diversificación e implementación de diversas modalidades del bachillerato, entre ellas, bachillerato académico, pedagógico, industrial, agropecuario y comercial, y por otro lado, en los 80 se inicia la renovación curricular con fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociológicos y pedagógicos.

En el periodo de 1950 a 1990 Guillermo Ferrer⁵ destaca una visión conductista de la educación en Colombia, que desde los años noventa trata de ser modificada con el marco normativo implementado a través de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994. Esta tendencia normativa abrió paso a una nueva visión

³ MARTÍNEZ, Boom. Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Santafé de Bogotá 1994, Servigraphic Ltda. P. 1-175.

⁴ VILLEGAS, LAFRANCESCO, Giovanny. La gestión Curricular. Problemáticas y perspectivas. Bogotá 1998: Editorial Libros y Libros, p. 1-172.

⁵ FERRER Guillermo. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina ¿Quién responde por los resultados? En: Documento PDF [Online], [Citado el 16 de noviembre de 2012]. Disponible En: <<http://books.google.com.co/books?id=V3YQAAAAYAAJ&q=GILLERMO+FERRER+LAS+REFORMAS+CURRICULARES&dq=1>>

curricular que incorpora estándares académicos e indicadores de logros, competencias y en general enfoques alternativos. Según la evaluación de Ferrer, estas intencionalidades no se aplican de manera eficaz, debido a las propias contradicciones que generan las actuales políticas curriculares, dado que estas proponen un modelo de educación para el país, pero al mismo tiempo, brinda autonomía para que cada institución educativa diseñe el currículo según sus propios criterios.

La propuesta didáctica y curricular del Estado Colombiano que se viene manejando a partir de la Ley General de Educación de 1994, se visualizan en el análisis de Hernán Calderón⁶. Allí el autor identifica el interés por abandonar los viejos métodos de reproducción del conocimiento, acudiendo, para el caso de las Ciencias Sociales, a enfoques interpretativistas que incorporan una visión intersubjetiva de la vida. Sin embargo, tanto Calderón como Ferrer, afirman que todavía falta mucha distancia para que estas intencionalidades se plasmen en el aula.

En realidad son muy pocos los trabajos en Colombia que se centran en analizar el currículo y menos aún en el campo de la didáctica en los lineamientos curriculares. A pesar de esto, se puede visualizar una tendencia conductista de la educación que busca fomentar aprendizajes concordantes con la visión desarrollista del país desde mediados del siglo XX. Esta tendencia empezó a ser vista desde otra orilla, a partir del proceso de renovación curricular que inicio en los años noventa con la reforma a la Ley General de Educación. Desde allí se viene hablando de superar los viejos métodos de aprendizaje con enfoques alternativos.

Tomando como referente estos antecedentes, se revisa en este trabajo, cuales son las perspectivas de enseñanza aprendizaje que se proyectan desde la propuesta didáctica de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, la cual el Ministerio de Educación Nacional denomina como enfoque problematizador.

⁶ CALDERÓN Hernán. Perspectivas epistemológicas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales, de la educación de Colombia: análisis de caso. Tesis de Doctorado en Investigación Pedagógica. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007. p. 1-747.

De acuerdo con lo anterior, el principal objetivo de este trabajo es analizar la orientación didáctica en los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional del año 2002, y a partir de allí, formular una propuesta didáctica que sirva de orientación para los profesores en el aula. Así, según esta perspectiva, los objetivos específicos son: en primer lugar, identificar la evolución de la discusión curricular en Colombia desde 1950 hasta el surgimiento de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del 2002. En segundo lugar, analizar la propuesta didáctica de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales. Y en tercer lugar, formular una propuesta didáctica que vincule las perspectivas del aprendizaje para la investigación, particularmente, con el enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas.

El eje conceptual sobre el que gira este trabajo lo constituyen el concepto de currículo y la noción de enseñanza-aprendizaje. Con base a esto, el marco teórico que se presenta a continuación aborda, por un lado, la teoría del currículo desarrollada en Gimeno Sacristán⁷, quien lo entiende no como un agente de papel muerto que se guarda en un escritorio y al que se acude para saber que se tiene que hacer, sino que, el currículo adquiere significado en la práctica y el contexto cultural del ámbito educativo en que se desarrolla. Por otro lado, para enlazar esta perspectiva curricular con la noción de enseñanza-aprendizaje, se acude a la teoría constructivista del conocimiento desarrollada en Jean Piaget, dado que este enfoque se convierte en el eje central de la propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se desarrolla al final del proyecto.

De acuerdo con lo anterior, para Gimeno Sacristán⁸ el currículo es concebido como proceso en la acción, es decir, como el puente entre la teoría y la práctica, por lo tanto:

“La calidad de la educación se relaciona con la calidad de los contenidos del currículo en un sentido amplio, cuya significación pedagógica real depende de las prácticas de las que se

⁷ SACRISTÁN. Op, cit., p. 34.

⁸Ibíd. P. 240.

plasma en las aulas...La renovación pedagógica exige replantear la interacción entre contenidos de la escolaridad, ideas o **principios pedagógicos y prácticas escolares**. El currículo se convierte así en un campo privilegiado para analizar las interacciones entre la **teoría y la acción en la educación**, entre las aspiraciones y la práctica⁹.”

Para Sacristán el currículo va más allá de los contenidos, su realización depende de la suma de interacciones, entre ellas, las ideas pedagógicas que se tienen en el ámbito cultural donde se desarrollan. Así, la visión pedagógica y didáctica que se implementa en los criterios curriculares hacen parte de una cultura y ámbitos educativos que son fundamentales para que las prácticas sean coherentes con los contenidos.

De esta manera, para generar una propuesta de aprendizaje en el aula que procure articular las dimensiones actuales de las Ciencias Sociales y el currículo, se acude en este trabajo a la teoría constructivista. “En el campo de la educación la teoría constructivista procede principalmente de la obra de Jean Piaget, quien partiendo de la idea de que los estudiantes construyen su propio conocimiento, sostiene que el estímulo para el aprendizaje es alguna experiencia de conflicto cognitivo¹⁰”. La experiencia de conflicto cognitivo, está relacionado con procesos de aprendizaje donde el estudiante desarrolla habilidades para interpretar, reflexionar, criticar, inferir, observar, analizar, entre otras.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo se constituye en una reflexión a partir de la revisión de la propuesta didáctica de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales del año 2002, utilizando como metodología el enfoque cualitativo, que en términos de Lourdes Múch y Ernesto Ángeles tiene por objetivo “captar y recopilar información mediante la observación¹¹”.

⁹ Ibíd. P. 426.

¹⁰ TORP, Linda y SAGE, Sara. El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p.66.

¹¹ MÚNCH, Lourdes y ÁNGELES Ernesto. Métodos y técnicas de investigación. México: editorial Trillas, 2009. p. 33.

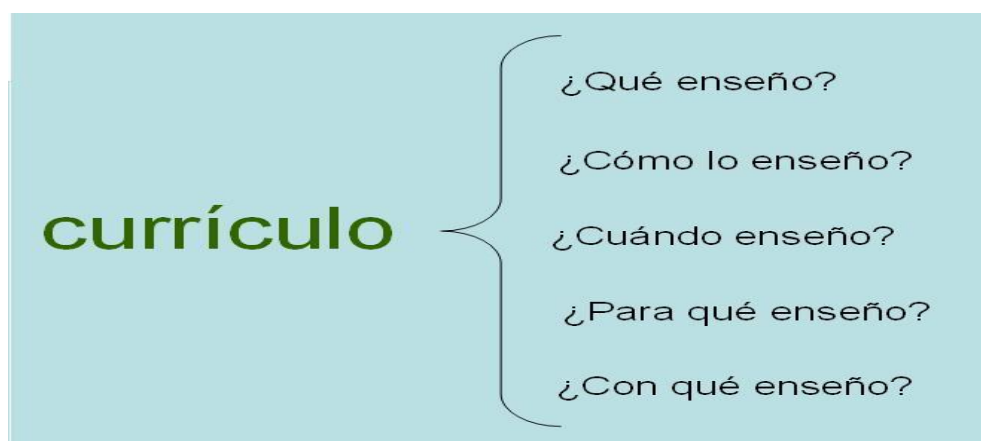
1. CURRÍCULO Y LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

1.1 Noción de currículo

En un sentido práctico, el currículo es la herramienta que diseñan las instituciones educativas en Colombia y de la que se valen para posteriormente establecer los planes de aula y los programas de estudio que seguidamente ejecutará cada docente en el desarrollo de sus clases.

Otras ideas iniciales de currículo se plantean en la siguiente ilustración:

Gráfica 1. Ideas Iniciales del Currículo



Fuente: Tomado de Pedagogía General [online]. Disponible En:
<http://pedagogiajmarquez.files.wordpress.com/2010/09/curriculo1.jpg>.

En una visión global, el termino currículo se refiere al conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orientan las actividades académicas (enseñanza y aprendizaje) ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? Y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Sin embargo, como veremos más

adelante en la conceptualización del término currículum, este abarca dimensiones que van desde lo pedagógico, pasando por lo político, lo social, psicológico, entre otros.

1.1.1 Tendencias y Aproximaciones al concepto de Currículo.

Acercarse al concepto de currículum comprende dimensionar una gran gama de definiciones que sobre este término se han construido. En su origen esta palabra proviene del latín currículum, que significa “carrera”. Para la Real Academia¹² de la lengua el currículum es un conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.

En términos de Machado Franco “la palabra pertenece al latín curriculum y ya se usaba desde el siglo XVIII para referirse a un conjunto de disciplinas de estudio. El término fue reemplazado por planes y programas; posteriormente volvió a usarse en la terminología educativa en los últimos cincuenta años, para referirse a todos aquellos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluaciones”¹³.

Así, desde la segunda mitad del siglo XX los estudiosos del currículum han construido definiciones del concepto con planteamientos que pueden ser muy generales, o bien muy específicos y puntuales. Haciendo un recorrido histórico por décadas, autores y tendencias, Lafrancesco Villegas los esquematiza en el siguiente cuadro:

¹² Diccionario de la Real Academia de la Lengua. [Versión online]. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=curriculum> [Citado y consultado el 25 de noviembre de 2012].

¹³ MACHADO, Clara. Definiciones del “currículo”. Factores de Cambio. Bogotá: Centro Experimental Piloto – CEP, 1984. p. 1.

Cuadro 1. Tendencias Curriculares

Década	Autores	Tendencias
De los 50	-- Saylor y Alexander (1954)	Calificar los resultados escolares
	-- Smith, Stanley y Shores (1957)	Disciplinar la escuela y a los escolares, desde el pensamiento y el trabajo grupal
De los 60	-- Kearney y Cook (1960)	Aprendizaje guiado
	-- Dottrens (1962)	Programación escolar
	-- Johnson (1967)	Guía educativa y de enseñanza
De los 70	-- Taba (1973)	Preparación cultural
	-- Rule (1974)	Experiencias escolares y de aprendizaje
	-- King (1976)	Psicopedagogía cultural
	-- Beauchamp (1977)	Planeación institucional
	-- Glazman y de albarrolla (1978)	Objetivos, unidades y dominios de aprendizaje
	-- Yung (1979)	Distribución social del conocimiento
De los 80	-- Belinrnstein (1980)	Conocimiento educativo considerado público

Sigue

Viene

Década	Autores	Tendencias
	– Acuña (1980) – Glazman y Figueroa (1980) Díaz – Barriga (1981)	Adaptación social
	– Heubner (1981)	Acceso al conocimiento
	– Arredondo (1981)	Contextos, fines y objetivos educativos, recursos y medios para lograrlos
	– Schuber (1985)	Materias, actividades, tareas, conocimientos, valores y actividades por desarrollar
	– Whitty (1986)	Respuesta a valores y creencias sociales
	– Apple (1986)	Selección, organización y evaluación de conocimientos
	– Grundy (1987)	Organización de prácticas evaluativas
De los 90	– Sarramona (1987)	Programación de actividades socialmente aprobadas
	– Arnaz (1989)	Plan institucional de enseñanza – aprendizaje
	– Sacristán (1991)	Conjunto temático abordable interdisciplinariamente
Siglo XXI comienzos	– J. Torres (1992)	Lo explícito (intenciones, normas, contenidos) y lo oculto (valores, actitudes, conocimientos y destrezas) que se enseñan y se aprenden
	– Lundgren (1992)	Fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza
	– Lafrancesco (2001)	Principios, propósitos y procesos de formación integral y social y medios para lograrla

Fuente: Adaptado de: VILLEGAS, Lafrancesco. Planeación Curricular, 2002, p. 17.

En una interpretación global de estos enfoques, se establece que el currículum se ha entendido desde visiones instrumentalistas, sociológicas y psicopedagógicas. Así, ha evolucionado de posturas que lo limitaron y lo definieron como una esquematización y programación de procesos de transmisión de contenidos a enfoques que lo ubican en una visión más amplia donde se destaca la posibilidad de su función social, oportunidades didácticas y políticas.

En términos de José Gimeno Sacristán “el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados¹⁴.”

- El punto de vista sobre su función social, en tanto que es enlace entre sociedad y escuela.
- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Se habla de currículum como una expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlos, etc.
- Se refieren al currículum quienes lo entienden como un campo práctico. El entenderlo así supone la posibilidad de: 1) analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido. 2) estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas. 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica de la educación”.

Situando el concepto en un nivel de análisis más concreto, Lafrancesco Villegas define el currículum como un conjunto de “principios axiológicos, formativos, científicos, epistemológicos, metodológicos, sociológicos, psicopedagógicos, didácticos, administrativos y evaluativos, que inspiran los propósitos de formación

¹⁴ SACRISTÁN. Op, cit., P.15.

integral de los educandos en un Proyecto Educativo Institucional que responda a las necesidades de la comunidad¹⁵. Esta visión permite tener un espectro más amplio del currículum y se identifica así, una suma de factores implícitos de cuya funcionalidad depende que el currículo cumpla sus objetivos.

Dado que la caracterización del currículo que presenta en este trabajo, muestra un carácter multidimensional y evolutivo del concepto, este proyecto se centra en reflexionar la didáctica desde el currículo. Específicamente centrándose en la perspectiva didáctica propuesta en Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales del Ministerio de educación Nacional.

1.2 EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

1.2.1 Mitad del siglo XX

El periodo más preciso para entender cómo se abordaron las tendencias curriculares en Colombia, es la segunda mitad del siglo XX. Como lo señala Martínez Boom¹⁶, durante esta época, en el contexto internacional, las políticas de posguerra demandaban de los países subdesarrollados innovaciones educativas que permitieran desarrollos a favor de la economía globalizante, encabezada por la nueva hegemonía Norteamericana. A su vez, Colombia se enfrentaba a una serie de cambios en materia social, política, demográfica y de industrialización, que provocaron una serie de demandas emergentes que exigían su cristalización en materia de educación.

Las prácticas de las potencias después de segunda guerra, pusieron a la educación como componente esencial del nuevo orden mundial, lo que Alberto Martínez Boom define como “Mundialización de la educación¹⁷”. Este enfoque globalizante, bajo el discurso del subdesarrollo e ideales democráticos, impulso un

¹⁵ VILLEGAS, LAFRANCESCO, Giovanni. Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio. p.26.

¹⁶ MARTÍNEZ. Op. cit., p. 73.

¹⁷ Ibíd., p. 69.

tipo de formación que se ponía a favor del nuevo sistema económico, donde la formación del sujeto debía estar encaminada a la eficiencia y productividad. De esta manera, “la Unesco desde la década del 50, inicio un conjunto de planes multinacionales que buscaron darle un profundo impulso a la educación¹⁸”.

Las nuevas directrices del orden hegemónico para la educación que encarnaban procesos de modernización económica, estuvieron supeditas, según señala Boom, al dispositivo de la **planificación**, es decir, “la aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales¹⁹”, lo que introdujo en el escenario social, “una serie de conceptos y nociones referidos a la producción, la eficacia, el rendimiento, la rentabilidad, la efectividad, la racionalización, etc.²⁰” Así, en el marco de este escenario internacional, se iban a gestar las primeras necesidades para la organización curricular en el país, pero, ¿Cuál era la situación interna en Colombia?

Para este periodo la estructura económica del país se empezaba a expresar en, la industria, la agricultura mecanizada, las comunicaciones, los servicios, y comercio. Según señala Aline Helg. “Las actividades económicas se modificaron. En consecuencia, si en 1938 cerca del 75% de la población activa trabajaba en la agricultura, en 1957, por el contra, no había más del 50% en este sector. Mientras que el 34% estaba empleado en los servicios, el comercio y las comunicaciones, y el 17% en la industria y las artesanías²¹”. Todo esto se tradujo en una explosión demográfica en las ciudades, cuya consecuencia, fue que más niños y jóvenes demandarán la creación de escuelas y mejor calidad educativa.

En términos de Aline Helg “Hoy, cuando se analizan los años de 1946 a 1957, estos aparecen como los años decisivos para el sistema educativo colombiano, el cual buscaba su adaptación a una serie de cambios brutales y a las

¹⁸ Ibíd., p. 71.

¹⁹ Ibíd., p. 77.

²⁰ Id. (ídem)

²¹ HELG Aline. La educación en Colombia 1946-1957. En: La Educación en Colombia de 1918-1957: Una historia Social y Política. Bogotá: Editorial CEREC. p, 112.

transformaciones fundamentales de la estructura económica y demográfica del país²²”.

Así, dos factores fundamentales determinaron las nuevas directrices de la educación en Colombia desde los años cincuenta, por un lado, lo económico-social y por el otro la influencia teórica-política proveniente del exterior, que se encaminaba a desarrollar pedagogías consecuentes con el desarrollo industrial y la formación de capital humano para el trabajo. En este contexto los cambios que se dan, van a dar la base para lo que posteriormente será la consolidación del currículo en el sistema educativo Colombiano.

Los primeros cambios fundamentales que se dieron en Colombia durante los primeros años de la década del 50, señala Martínez Boom, fueron producto de la “Misión Currie, apoyada en los avances científicos de la planificación e inscrita dentro de los nuevos parámetros trazados del discurso del desarrollo²³”. Ésta misión planteó por primera vez, la necesidad de que la educación se articulara directamente con el desarrollo económico.

Seguidamente, las tres experiencias más significativas en materia de innovaciones educativas fueron: “Acción popular (ACPO) y su proyecto de escuelas Radiofónicas, el servicio nacional de aprendizaje (SENA) y su modelo técnico-pedagógico, y el Fondo de Capacitación Popular (FCP) de Inravisión con sus telecentros²⁴”, Sin embargo, va a ser en el marco del Frente Nacional, donde el gobierno toma decisiones directamente encaminadas a las directrices de la Unesco.

²² Ibíd., p. 111.

²³ MARTÍNEZ, Op.cit., p. 91.

²⁴ Ibíd., p. 92.

1.2.2 El currículo durante el Frente Nacional

Antes de hablar en este periodo de reformas que complementan el Primer Plan Quinquenal de Educación, El decreto 1710 de 1963, la creación del INEM en 1968 y en síntesis, la nueva visión curricular del país; es preciso contextualizar el Frente Nacional como la coalición política entre liberales y conservadores que mantuvo el gobierno entre 1955 – 1974. A saber, durante más de un siglo el país se había visto envuelto en una lucha bipartidista que se caracterizó por guerras civiles, confrontaciones y turbas, entre ellas, la que se desató en 1948 con el genocidio del candidato liberal Jorge Eliecer Gaitán y que se intentó aminorar en 1955 cuando los partidos, liberal y conservador, decidieron realizar una alianza estratégica para gobernar el país y dar fin al periodo de violencia.

En este marco político, el contexto de la mundialización de la educación y las demandas emergentes del país, de orden socio-económicas, el gobierno del Frente Nacional decide implementar en 1957, el primer Plan quinquenal de educación, que en términos de Martínez Boom, contenía el concepto de **planificación educativa**, que no era otra cosa diferente a la planificación económica eficientista y rentista, “poniendo como fin social de la educación, la formación del hombre como individuo productivo²⁵”, es decir, como pieza fundamental del engranaje económico.

Con la premisa del desarrollo, el Plan Quinquenal de 1957, buscó planificar la educación en dos direcciones primordiales, primero disminuir “el absentismo escolar” (ausencia en las escuelas), pues según datos del MEN, para 1954 “más de la mitad de la población escolar colombiana no asiste a la escuela²⁶”, segundo, la unificación de un solo sistema de educación primaria, dado que para la época en Colombia existían “escuela rural de dos años de estudio–escuela rural de un

²⁵ Ibíd., p. 79

²⁶ M.E.N.-Oficina de Planeamiento. “Informe para el Proyecto del I Plan Quinquenal”(1956). En Betancourt Mejía, Gabriel. Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación, vol. I, Bogotá, U.P.N., 1984, p .108.

solo sexo de cuatro años de estudio y escuela urbana de cinco años de estudio²⁷” y según los criterios eficientistas emitidos por la misión Currie, el modelo de educación existente, antes de 1957, limitaba las posibilidades de desarrollo de la sociedad.

Con la experiencia del plan quinquenal, en 1963 se expide el decreto 1710, con el cual se esperaba unificar la educación primaria a nivel nacional dentro de los criterios de planificación para el desarrollo, de esta manera, “la nueva norma establece la primaria como etapa inicial del proceso educativo, desarrollado en cinco grados, 33 horas de intensidad horaria semanal para cada uno y el derecho de participar en el sistema a partir de los 7 años de edad²⁸”. Con esto se daba un viraje frente a los tres modelos de educación primaria existentes antes del plan quinquenal.

De igual forma “La nueva norma establece por primera vez los objetivos primordiales para ese nivel de educación, referidos al desarrollo armónico de la personalidad del niño, los valores, un concepto cristiano de la vida, el principio de libertad y democracia; una formación integral básica, respeto por la vida, por los recursos del medio, y conciencia nacional. Igualmente y conforme existe en la actualidad, se establecen dos calendarios, un mismo plan de estudios, y la intensidad horaria semanal y por asignaturas²⁹”. De esta manera, vemos como durante el gobierno del Frente Nacional se dan una serie de cambios en la educación que buscaban de fondo, llevar al país hacia el ideal del desarrollo dentro de la perspectiva de la planificación.

En términos de Duarte Jesús, “Durante de la década del sesenta, el gobierno central también aumentó gradualmente su participación en el financiamiento de los

²⁷ Ibíd., p.108.

²⁸ MESTRE, Gilma. El currículo en Colombia: Su llegada e implementación en las instituciones Educativas. En: Colección Pedagogía Iberoamericana currículo, modelos y metodologías. Colombia: editorial Redipe, primera edición, 2012. p .33.

²⁹ Ibíd., p .33.

costos de los maestros y personal administrativos en la educación secundaria”³⁰. De igual forma, según lo indica el mismo autor, la administración de las escuelas y maestros siguió a nivel departamental, pero el centro estableció un mayor número de escuelas secundarias llamados Colegios Nacionales e Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), financiados y administrados directamente por el (MEN).

Para Lafrancesco Villegas, “de 1960 a 1970, se crean los institutos de educación media diversificada -INEM- con el propósito de incorporar a los alumnos a la fuerza laboral al tener conocimiento de algún arte u oficio³¹”. Igualmente, entre otros aspectos, los INEM, se diseñaron para proporcionar tanto preparación académica general como entrenamiento técnico vocacional, que permitiera a los estudiantes, por una parte, tener una ocupación remunerada al completar su educación secundaria y por otra, tener el derecho de continuar estudios avanzados en las Universidades.

De esta manera se puede ver como entre 1957 y 1970 el gobierno realizó reformas a la educación que buscaron dar un ordenamiento curricular que estuviera en consonancia con las demandas socio-económicas del país y con lo que Martínez Boom denominó la mundialización de la educación.

Sin embargo, pese a los esfuerzos del gobierno del Frente Nacional, los resultados no fueron los esperados, así lo demuestra Robert Arvone, quien señala:

En un estudio realizado por la División de Educación Primaria del Ministerio de Educación, entre 1970-1971, en seis departamentos, los porcentajes de escuelas incompletas (que ofrecían menos de 5 años del ciclo básico de educación) eran los siguientes: Tolima, 94%; Cauca, 89%; Atlántico, 70%; Risaralda, 67%; Meta, 62%; y Norte de Santander, 99%. De 3.163 escuelas incompletas estudiadas, menos de la quinta parte tenían hasta el cuarto

³⁰ DUARTE Jesús. Administración y financiación de la educación pública En: Educación pública y clientelismo en Colombia. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2003. p. 103.

³¹ VILLEGAS. Op. cit., p.63.

grado de instrucción. De los 140. 288 niños matriculados en dichas escuelas, 120.318 estaban en los primeros dos grados³².

Para Arvone “estas cifras ponen en ridículo la legislación que fue aprobada en 1963 para extender los cinco años de educación elemental a las escuelas tanto urbanas como rurales. Antes de esa fecha, la educación rural se basaba en un currículo diluido con sólo cuatro años de instrucción formal, comparado con cinco años en la escuela urbana”³³. El análisis de este autor deja claro que una cosa son las planificaciones políticas y otra muy distante lo que se plasma en la realidad, debido a que no existió, ni ha existido, una política curricular coherente entre objetivos y prácticas, como se verá más adelante.

En este contexto de reformas políticas e ineficiencia en sus aplicaciones, se fueron ampliando los primeros pasos de diseño curricular en Colombia, aunque hay que destacar que para este periodo el currículo es todavía algo ambiguo para el Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, la planificación educativa para el desarrollo y la creación del INEM, constituían los primeros pasos para una reforma curricular, que luego en la década del setenta, va a configurar la consolidación de un diseño curricular más claro para el país educativo.

En resumen, vemos como durante el Frente Nacional se dieron una serie de cambios estructurales en la educación colombiana, que estaban dirigidos dentro del nuevo orden mundial y que permitieron a través de la Unesco y otros organismos multinacionales, la llegada de conceptos como planificación; lo que suponía una reorganización del sistema educativo que buscara alinearse con las posibilidades de desarrollo económico. Esto se expresó en políticas como el primer plan Quinquenal de Educación, el decreto 1710 de 1963, y la creación de los INEM.

³² ARVORNE Robert Políticas Educativas Durante el Frente Nacional 1954-1957. Documento PDF. En: Revista Virtual Realyict [online] Febrero – Marzo de 2013, [citado, 15 abril, de 2013]. Disponible En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_5ens.pdf

³³ Ibíd., p. s.d.

1.2.3. Década del setenta

La renovación curricular en Colombia durante la década del 70, estuvo caracterizada por cambios que se expresaron en el fortalecimiento de los INEM, convenios con institutos internacionales, la implementación de la educación instruccional a través de la tecnología educativa y la implementación de una serie de reformas y decretos en el sistema educativo. Esto giró en torno a lo que se denominó Modernización de la educación, donde el concepto de planeación fue evolucionando en relación con la idea de desarrollo y el interés de tecnificar la administración educativa.

Desde su creación mediante decreto 1962 de 1969. Los INEM, se caracterizaron por ofrecer un plan de estudios diversificado para atender la formación de bachilleres en áreas técnicas; esto los diferenciaba de las instituciones educativas del nivel secundaria de entonces, las cuales en su mayoría titulaban como bachilleres académicos.

Posteriormente, a través de “el Decreto 080 de 1974, se declara que con base en los resultados de la experiencia en los INEM, el Ministerio de Educación Nacional establezca el Plan de estudios de la educación Media en dos ciclos: ciclo básico de cuatro años y el ciclo vocacional de dos años³⁴”, refiriéndose de esta forma a una nueva reforma, ahora centrada a la educación secundaria y media. Esto significó un avance en los cambios estructurales que se venían para el sistema educativo colombiano en términos de ampliar la visión eficientista en pos del desarrollo.

Este panorama de educación y desarrollo se amplió según Mestre³⁵, por una serie de convenios y acuerdos con organismos internacionales y países colaboradores, que tenían como propósito fortalecer políticas para la educación básica, primaria y secundaria particularmente. En estos convenios se incluía la asesoría a expertos

³⁴ MESTRE. Op., p. 35.

³⁵ *Ibíd.*, p.36.

del MEN y el perfeccionamiento de los docentes. Por ejemplo, se firmaron convenios con:

Gráfica 2. Convenios Internacionales en la Década del 70

INSTITUTO LINGUISTICO COLOMBO AMERICANO (ILCA 1962-1976)	•Capacito para la enseñanza del ingles •Se anexo al ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogia) •Se extinguió para dar paso al Instituto Electronico de Idiomas
EL CONVENIO OEA (Instituto de Ciencias 1962-1974)	• Dirigido a la capacitacion para las Ciencias Basicas
CONVENIO UNICEF-UNESCO (1963-1969)	• Presento programas de profesionalizacion a docentes en coordinacion con el Digma (Division de Capacitacion del Magisterio 1969-1974) y los Centros regionales de capacitacion CENAPER (1970-1974), encargados de la estrategia de multiplicacion de la capacitacion de la Mision Pedagogica Alemana
CONVENIO CON EL CENTRO LINGUISTICO COLOMBO FRANCES (1974)	•Incorporado inicialmente al ICOLPE •Posteriormente al Instituto Electronico de Idiomas •Fue hecho en la Republica de Francia

Fuente: Autoría propia.

La finalidad de todos estos convenios mencionados anteriormente fue la capacitación de los docentes, encaminada a afrontar los retos de una educación con calidad, conforme a los parámetros eficientistas de los países desarrollados y de una concepción de planeación curricular por objetivos, racional, positivista, con enfoque conductual. De igual manera, asesorar a funcionarios de los gobiernos encargados de elaborar la normatividad o de diseñar programas y planes curriculares.

Sumado a los convenios y el papel que venía desarrollando los INEM's, para el año de 1973, el Ministerio de Educación Nacional, presentó un conjunto de experiencias denominadas procesos de transferencias de tecnología educativa. A esto Martínez Boom llamó tecnología instruccional, indicando que el objetivo de

esta “es el aprendizaje y la instrucción, denominado también proceso enseñanza-aprendizaje; su finalidad era transformar las conductas de los alumnos por medio del aprendizaje³⁶”. Es decir, con esto se buscó optimizar, a través de procesos, técnicos, administrativos, didácticos y pedagógicos, la enseñanza aprendizaje enfocada en la educación eficientista para el desarrollo.

De esta manera se resaltaba el hecho de que estos cambios fueran permanentes y para ello la programación de la instrucción involucro; como un elemento esencial, la evaluación; para llevar un control, revisión, medición del proceso (evaluación formativa) y los resultados esperados (evaluación sumativa). La tecnología instruccional posee dos características esenciales, la primera, aplicación de procedimientos organizados con un enfoque de sistemas al diseño, realización y evaluación de la instrucción; y en segundo lugar, la optimización y eficiencia del proceso aprendizaje-enseñanza.

La introducción de la **tecnología instruccional** en la escuela solo se verificó hacia la segunda mitad de la década de los 70, a través del proceso de **Renovación Curricular**, sustentado en una serie de decretos constitucionales:

- El año de 1975 a través del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo se buscó perfeccionar, la capacitación de docentes, la entrega de materiales y de recursos educativos, la evaluación y la formación de docentes comprometidos con la vinculación de la comunidad.
- Se incorpora el concepto de educación básica, se da flexibilidad en los planes y programas de estudio institucionales para facilitar a los planteles definir su propuesta educativa, se diversifica el ciclo vocacional en académico, pedagógico, industrial, agropecuario, comercial y de promoción social, conservando el ciclo básico. Se autoriza la flexibilidad en los métodos, en los programas, en las formas de evaluación y en el cambio de modalidades del bachillerato.

³⁶ MARTÍNEZ. Op. cit., .p .105.

- **El decreto 080 de 1976** establece un **Plan de estudios por áreas** y asignaturas hasta la educación media.
- El decreto 088 de este mismo año instaura los niveles del sistema educativo colombiano, en el cual se incluye y define el nivel de preescolar, la educación especial.
- Por otro lado, el **Decreto 1419 de 1978³⁷**, expedido por el MEN, establece las orientaciones para la administración curricular de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria, media vocacional e intermedia profesional, para el mejoramiento cualitativo de la educación formal. De igual forma, este decreto le da vida pública al concepto de currículo en **Colombia y define en el Artículo 3° los fines del Sistema Educativo Colombiano.**

La suma de todos los factores expuestos aquí, permiten delinear una nascente estructura curricular, centrada en la modernización educativa para el desarrollo, técnico, industrial y económico del país, donde los criterios pedagógicos estuvieron centrados en una educación instruccional que buscó formar ciudadanos competentes para las jóvenes dinámicas industriales del país.

Esto condujo a que, a finales de la década, se contara con una serie de reformas expresadas en diferentes decretos, y unas posturas más claras frente a la organización educativa en términos curriculares, es decir, se aludía a perfeccionar la capacitación de docentes, la entrega de materiales y de recursos educativos, al plan de estudios por áreas, a la administración curricular de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional, entre otros.

³⁷COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1419 de 1978. Art 2° El concepto de currículo como conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidades para el logro de los fines y objetivos de la educación. Bogotá D.C.: s.d.:

1.2.4. Expansión y renovación curricular durante la década de 1980.

“La etapa de la **expansión curricular** tuvo su inicio en 1985, autorizada por el decreto 1002 de 1984, que establece el Marco General y el Plan de estudios para cada uno de los niveles³⁸”, fundamentado en los resultados de las experiencias e innovaciones curriculares que se venían realizando en los niveles del sistema educativo y con prospectiva al mejoramiento de la calidad de la educación. De acuerdo con los lineamientos de la Dirección General de Capacitación, debía darse en forma gradual y progresiva.

Una de las condiciones expresadas en el decreto fue que los objetivos de esta expansión debían coincidir con el proceso de renovación curricular. Esta etapa se articuló con otras normas vigentes en la fecha tales como la Ley General de la Educación y normas reglamentarias sobre todo en la evaluación, logros e indicadores de logros.

Las características de la renovación curricular, según Mestre³⁹, fueron las siguientes:

- El inicio del programa de Renovación Curricular introduce en Colombia el concepto de **currículo** para la básica primaria, entre 1978 y 1980.
- La reforma se originó a través de una propuesta de currículo construido a partir de un modelo de instrucción con componentes y lineamientos, aun cuando este haya sido elaborado por los expertos del MEN, sin una representación suficiente de los docentes. Anteriormente se dieron otras reformas como las de los **INEM**, las cuales fueron replicadas en otras instituciones y modificaron la organización del sistema educativo Colombiano.
- La normatividad derivada de la puesta en marcha de la Renovación Curricular en Colombia, luego de quince años sin cambios en la normatividad de la escuela primaria, trajo consigo cambios en los enfoques disciplinares con

³⁸ MESTRE. Op. cit., p. 41.

³⁹ *Ibíd.*, p. 41.

tendencias pedagógicas y epistemológicas más actualizadas; capacitación de los docentes mediante los seminarios y talleres para la comprensión de los marcos curriculares de las diferentes áreas del plan de estudio; los paradigmas pedagógicos de los roles de docente y estudiante a un aprendizaje activo. Una mirada diferente de la participación de los padres de familia y de los aportes que la escuela puede hacerle para mejorar su calidad de vida, diferente a la sola entrega de calificaciones. Además cambios en los paradigmas evaluativos.

- Se abre el debate entre el profesorado con **el Movimiento Pedagógico**, lo que a su vez trajo: una serie de publicaciones de libros y revistas sobre el tema educativo muy importantes para la actualización del docente. Una actitud diferente ante la necesidad del cambio permanente y en estar al tanto de las tendencias y nuevos enfoques epistemológicos y pedagógicos, interés en la formación permanente.
- La normatividad de la época favoreció en lo social la apertura legal del preescolar y el ingreso de la población al sistema educativo antes de los siete años. Se reglamentó la educación técnica y su diversificación brindó nuevas oportunidades para atender a intereses de los estudiantes. Por otra parte el profesorado se hizo consciente de su rol participativo en las reformas y la puesta en marcha de los currículos y no continuar de seguidor de instrucciones de los expertos.

1.3 Origen de los Lineamientos Curriculares.

Los lineamientos curriculares del Ministerio de educación Nacional Colombiano, vienen evolucionando a partir de los proyectos de innovación educativa con orientación enseñanza- aprendizaje, impulsados por el **movimiento pedagógico** a finales de la década del 80. Estos proyectos se legitimaron con la reforma constitucional de 1991 y específicamente con la Ley 115 de 1994, donde se establece las sugerencias para el diseño del currículo de los establecimientos

educativos con base a los “lineamientos generales de los procesos curriculares⁴⁰” establecidos desde El Ministerio de Educación Nacional.

1.3.1 Rol de los lineamientos.

En el contexto de las políticas educativas colombianas, los lineamientos curriculares están encaminados a orientar el diseño del currículo por áreas, de las instituciones educativas públicas y privadas del país.

Su papel es sólo de guía y orientación para el diseño del currículo, dado que desde la reforma constitucional de 1991 y específicamente a partir de la Ley 115 de 1994, las instituciones educativas gozan de autonomía para diseñar su propio currículo. En este sentido, el Estado se limita a formular los lineamientos generales para el diseño del currículo y a partir de allí, le da la posibilidad a las instituciones para que según su contexto social y cultural, y en concordancia con sus Proyectos Educativos Institucionales, generen sus propios currículos y planes de estudio.

Esto fue sustentado en la tercera parte del balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005, donde se resumió así: “A través de la Ley 115 se otorgó la autonomía pedagógica para desarrollar su propio currículo a las instituciones, de acuerdo con su contexto y en el marco de las orientaciones y los lineamientos nacionales, desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional⁴¹”.

Por su parte la ley general de educación lo describe a través del artículo 78, así:

Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal

⁴⁰ COLOMBIA. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994. Art. 78. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los Lineamientos generales de los procesos curriculares. Fecode. Revista Educación y pedagogía. no. 19. p. 35.

⁴¹ COLOMBIA. PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. Tercera Parte- Balance del Plan 1996-2005 resumen [online]. [citado el 28 de marzo de 2013]. Disponible En: Consulta en línea www.mineducación.gov.co.

establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos tal como lo fija el artículo 148, de la presente ley.

Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su proyecto Educativo Institucional, atendiendo a los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudio particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración⁴².”

Según el MEN, estos lineamientos, que son guía para el diseño del currículo de cada institución, tienen como objetivos específicos los siguientes:

- Proporcionar orientaciones, horizontes, guías y recomendaciones para la elaboración de planes y programas por parte de las instituciones educativas
- Fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de los Proyectos educativos Institucionales.
- Sentar las bases para para impulsar un proceso de cambio en los conceptos y las practicas.
- Generar elementos estructurales del currículo que orienten la organización de los estándares con un enfoque de competencias.

En un sentido general, cuando hablamos de lineamientos curriculares en Colombia, nos referimos a las directrices que establece el Estado para el diseño del currículo. Además de esto, los lineamientos hacen parte de las disposiciones de ley establecidas por el gobierno nacional en la reforma educativa que se empezó a desarrollar a partir de la constitución política de 1991.

1.3.2 Políticas en torno a su creación.

Las políticas que han girado en torno a la creación y evolución de los lineamientos curriculares en la década del noventa, no se distancian de las que influenciaron las transformaciones educativas después de mitad de siglo XX. Si para los años

⁴²COLOMBIA. Ley General de Educación Art. 78. Op. cit., p.35.

sesenta y setenta, como señala el profesor Martínez Boom, la educación giró en torno a la noción de desarrollo económico, para los años noventa y lo que va corrido de este nuevo milenio, las políticas buscaron insertar la educación dentro de la globalización económica bajo el paradigma neoliberal.

Según Frank Molano Camargo “en las dos últimas décadas el sistema educativo colombiano (y el mundial) ha sido sometido a un profundo ajuste en función de los intereses del mercado capitalista (...) Así que en la década de 1990 se pusieron en marcha una serie de reformas para ponerse a tono con la economía global⁴³”.

Estos cambios se expresaron inicial y fundamentalmente con la reforma que dio origen a la constitución de 1991, de donde se derivó la posterior reforma a la Ley general de educación, Ley 115.

Sobre la constitución de 1991, el presidente de turno, Cesar Gaviria Trujillo manifestó: “al reformar la constitución es preciso tener presente el horizonte del siglo XXI. Colombia necesita una constitución para asumir un papel preponderante en el nuevo orden internacional que se está gestando⁴⁴”. Se trató así, de una gran reforma, que si bien trajo principios democráticos para la sociedad civil, de fondo, instaló políticas ampliamente consonantes con el nuevo orden mundial, es decir, una hegemonía neoliberal donde el nuevo modelo educativo se instauró, dentro de lo que Molano Frank⁴⁵ denomina, **capitalismo académico**.

Según Molano, citando a Niko Hirt, la lógica del capitalismo académico se entiende como “subordinación de todo el sistema educativo hacia la producción de sujetos para el mercado y el consumo (productivos, competentes, flexibles); un mercado educativo nacional e internacional, que se encarga de asignar recursos y establecer **estándares de calidad y eficiencia**, produciendo la competencia entre

⁴³ MOLANO Camargo Frank: El enfoque educativo de Visión Colombia 2019: Capitalismo académico sin pausa En: Revista Educación y Cultura.(Marzo de 2007), N° 74. p. 43-52.

⁴⁴ SILVA Miguel. La asamblea Constituyente de 1991 En: VII Historia política de desde 1986, 1998. Santafé de Bogotá. S.d.: p. 111.

⁴⁵ MOLANO. Óp. Cit., p. 45.

instituciones por obtener recursos según los resultados determinados por estándares de evaluación y desempeño⁴⁶. Dentro de esta lógica del capitalismo académico se entienden las reformas que se han desarrollado en el sistema de educación colombiano durante los años noventa y lo que va corrido del siglo XXI.

Como se mencionó, es la reforma constitucional de 1991 que permite la nueva ley general de educación y desde allí se han venido dando innovaciones educativas que están claramente relacionadas con la lógica del capitalismo académico. Dentro de estas innovaciones encontramos expresiones como **indicadores de logros y estándares académicos**, los cuales responderían a los criterios eficientistas en la nueva tendencia del mercantilismo educativo.

Sin embargo, esta tendencia neoliberal no se debe generalizar. Aunque existen un gran número de trabajos que explican la evidente relación, mercantilismo-educación en Colombia. Todos estos se quedan en el nivel de especulación y descripción, careciendo de nivel empírico, dado que, aunque se presuponen políticas curriculares con tendencias a favorecer el orden económico, estas no siempre se materializan en el aula, debido a que los docentes manejan criterios y resistencias propias que muchas veces están en contravía de los ordenamientos gubernamentales. Dicho de otra manera, los lineamientos curriculares que propone el Estado, no siempre van a ser acogidos por el cuerpo docente, debido a sus posturas frente a las políticas hegemónicas.

1.4 Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales 2002.

1.4.1 Propósito.

De acuerdo a lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, cuando se dio la tarea de estructurar la construcción de los lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales, el equipo creador lo primero que hizo fue, reflexionar, para definir ¿cuál era la función y objetivos que debía cumplir esta asignatura en la Educación

⁴⁶ Ibíd., p. 46.

Básica y Media? Para abordar la pregunta anterior se acudió al artículo 67 de la Constitución Política, la Ley General de Educación (Ley 115) y el Plan Decenal de educación, debido a que estos documentos han proporcionado una dirección a la educación colombiana.

La revisión y análisis de estos documentos permitió establecer que los objetivos de la educación en el país son: “que las y los estudiantes adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados, los cuales sean pertinentes para el contexto mundial que hace exigencias en cuanto a ciencia y tecnología, y al tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y deberes⁴⁷”. De acuerdo con lo anterior, se establecieron los siguientes objetivos como punto de partida para definir los lineamientos curriculares para el área Ciencias Sociales:

- Ayudar a Comprender la realidad nacional (pasado-presente), para transformar la sociedad en donde los estudiantes se desenvuelven y desarrollan.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Forjar ciudadanos que se construyan como sujetos en y para la vida

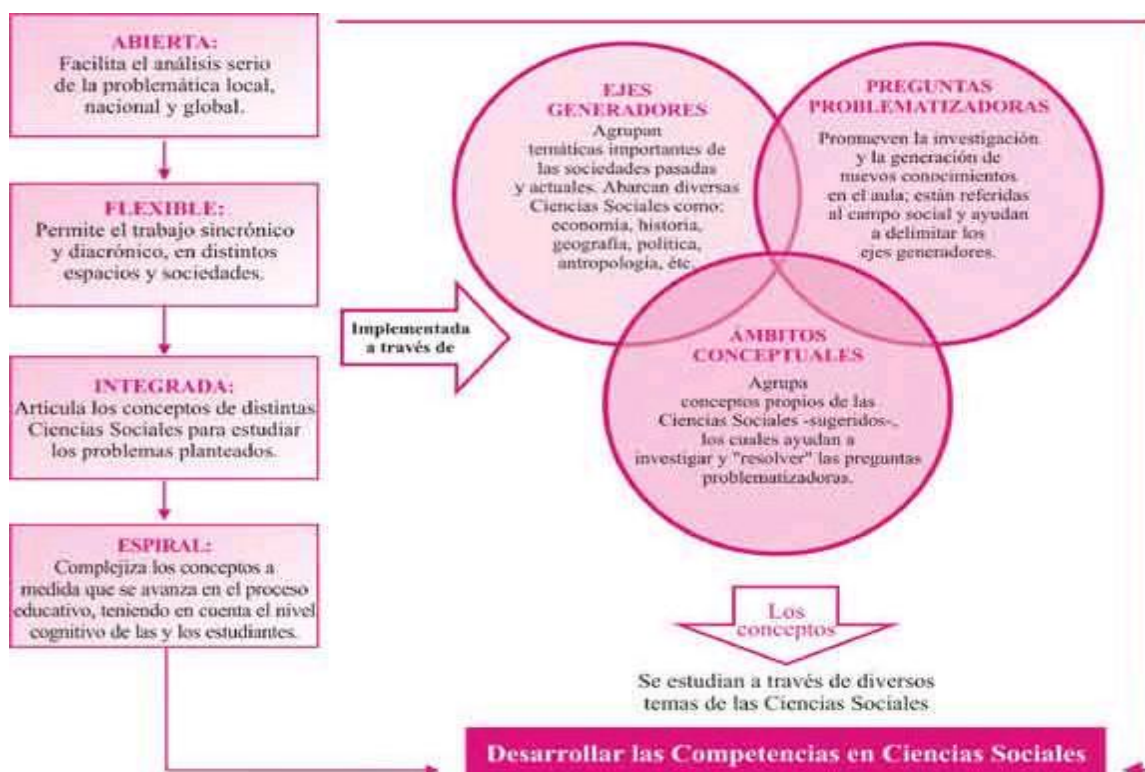
De acuerdo con los propósitos mencionados, los lineamientos surgen y son catalogados como puntos de apoyo y de orientación general con el fin de proporcionar a los docentes elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamizaran el quehacer pedagógico y el trabajo en el aula, logrando cambios positivos en la educación.

⁴⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). El área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media”. En: Ciencias Sociales en la educación Básica Lineamientos curriculares. Editorial Delfín Ltda.2002. p. 30.

1.4.2 Estructura didáctica.

Con el fin de lograr los propósitos expuestos en el punto anterior, el Ministerio de Educación Nacional estructuró el siguiente enfoque didáctico en los lineamientos curriculares para ciencias sociales:

Gráfica 3. Enfoque Didáctico de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales



Fuente: Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales. (MEN) 2002.

Como se ve en la gráfica la propuesta didáctica de los lineamientos curriculares está estructurada de una manera abierta, flexible, integrada y en espiral. Con ejes generadores, ámbitos conceptuales y preguntas problematizadoras y busca el desarrollo de competencias en Ciencias Sociales.

Con esta propuesta, denominada enfoque problematizador, el MEN busca formar un tipo de ciudadano que participe en la resolución de problemas de la sociedad y

para ello enfatiza en la necesidad de formar sujetos dentro de un aprendizaje **problematizado** e **investigativo**, pasando de la teoría a la práctica.

Con base en lo expuesto hasta aquí, el siguiente capítulo constituye un estudio sobre el enfoque didáctico del (MEN), y busca analizar las dimensiones didácticas y perspectivas de aprendizaje que se derivan de la estructura problematizadora descrita en la gráfica anterior.

1.4 REFLEXIÓN FINAL CAPITULO UNO.

Los diversos enfoques teóricos permiten identificar en el currículo un carácter multidimensional. Es así como éste se puede entender cómo: distribución del conocimiento, respuesta a valores y creencias sociales, aprendizaje guiado, preparación cultural, intenciones, normas o contenidos, etc. Igualmente, entre otras posturas se destaca el planteamiento de Sacristán Jimeno⁴⁸ quien señala que la calidad de la educación se relaciona con los contenidos del currículo en un sentido amplio, cuya significación pedagógica real depende de las prácticas a través de las que se plasman en las aulas.

Tomando como referente estas definiciones, se ha revisado en este capítulo la evolución curricular en Colombia, desde sus primeros pasos en 1950, hasta la creación de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales del año 2002, de lo cual surgen las siguientes reflexiones:

- Entre la década del cincuenta, sesenta y setenta del siglo XX, Colombia inicia sus primeros pasos hacia la organización curricular, con políticas como el primer plan quinquenal de educación o programas como la creación del INEM; sin embargo, la noción de currículo allí todavía es ambigua, siendo el concepto de planificación, de donde se piensan las

⁴⁸ SACRISTÁN. Op. cit., p. 426.

medidas de organización educativa. Este concepto, como lo señala el profesor Martínez Boom, gira en torno a la visión de educación para el desarrollo, es decir, educación para que el país entre a tono con las dinámicas económicas e industriales del momento.

Esta perspectiva permite identificar un tipo de organización educativa donde la noción de currículo se ubica dentro del aprendizaje guiado por normas y contenidos. El reducido papel de currículo, que en ese momento existe en el país, deja relativamente de lado aspectos como la didáctica, la cultura, la relación educación-psicología, etc.

- Entre la década del ochenta, noventa y los primeros años del nuevo milenio, Colombia entró en un sistema de renovación curricular que ha implementado una visión más amplia de la teoría del currículo. En este periodo se destaca el papel del Movimiento pedagógico que influenció la reforma a la educación en la constitución de 1991, de donde surge posteriormente la Ley 115. Con esta nueva ley se dio paso a la formulación de los lineamientos curriculares y desde entonces ha existido una evolución al currículo; el cual hoy incorpora nociones como indicadores de logros, estándares académicos, entre otros.

Los lineamientos de Ciencias Sociales del año 2002, han tratado de incorporar una visión de currículo más holística, permitiendo espacio a una didáctica, donde lo simbólico y cultural juegan un rol más preponderante en el aprendizaje. Para esto proponen un enfoque didáctico a través de ejes generadores, que articulados con el ámbito conceptual y preguntas problematizadoras, permitirían un aprendizaje reflexivo, comprensivo y problematizador, es decir, un aprendizaje donde el estudiante busca expandir la frontera del conocimiento a través de la investigación.

Sin embargo no es clara todavía una visión didáctica, como la que plantea Sacristán Jimeno, donde exista una conexión real entre currículo y aula o

dicho de otra manera, una relación más profunda entre contenidos del currículo, y prácticas de aula.

En busca de objetividad de este planteamiento, el segundo capítulo trata de identificar la pertinencia y coherencia del enfoque didáctico de los lineamientos para Ciencias Sociales con las prácticas de aulas. Se tratara de establecer la funcionalidad y coherencia de la metodología de preguntas problematizadoras en relación con aprendizaje para la comprensión, reflexión e investigación.

2. ANÁLISIS DEL ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES (L.C.S.) 2002.

2.1. Fundamentos del Enfoque didáctico.

Los lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional MEN del año 2002, plantean, en su enfoque didáctico, un distanciamiento del modelo positivista con el que se fundamentó el aprendizaje de las Ciencias Sociales durante el siglo XIX y XX, para abrir paso al enfoque hermenéutico interpretativo y socio crítico.

Para el MEN la producción del conocimiento científico sobre lo social “estuvo subordinado al paradigma epistemológico dominante durante el siglo XIX y la primera mitad del XX: el positivismo, el cual pretendía investigar los fenómenos sociales de la manera como lo hacían las Ciencias Naturales⁴⁹.”; es decir, dándole relevancia a lo cuantitativo y pensamiento lógico como forma hegemónica del conocimiento.

Contrario al positivismo “la hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativista⁵⁰”, ámbitos en que se sustenta la propuesta de los lineamientos, trascienden como posibilidad para valorar “la dimensión **intersubjetiva y simbólica** de la vida. Por ello la cultura no es vista hoy como una esfera específica de la sociedad, si no como un ámbito transversal desde el cual se produce y transforma el sentido de las prácticas sociales⁵¹”; es decir, estos enfoques conocidos como ciencias de la comprensión, permiten otras perspectivas para el conocimiento social y buscan interpretar y comprender los fenómenos desde sus propias interacciones.

⁴⁹ COLOMBIA (MEN). Op, cit., P.43.

⁵⁰ Ibíd., p.44.

⁵¹ Ibíd., p.27.

En efecto esta visión del (MEN) se corresponde con planteamientos expuestos por autores como, John Hughes y Dilthey. El primero, Hughes, en su trabajo *La Filosofía de la Investigación Social*, describe como las Ciencias Sociales no se han separado totalmente de la filosofía y por tanto, en la forma de interpretación de los fenómenos sociales, se acude a las bases de esta disciplina, la cual, por su carácter subjetivo, difiere del positivismo de las ciencias naturales. Mientras tanto, Dilthey⁵², quien surge como el “Kant de las Ciencias Humanas⁵³”, presenta la hermenéutica como la ciencia de la comprensión e interpretación, legitimando la perspectiva de lo cualitativo como forma de entender la realidad, y a su vez, toma distancia de los métodos cuantitativos del positivismo.

A saber, hasta la edad Media el conocimiento sobre lo humano y las dimensiones sociales giró en torno a las filosofías teológicas, es decir, interpretaciones subjetivas de la realidad, entre ellas, la idea de Dios como creador de un todo. Solo hasta el renacimiento tardío, pero más precisamente en la modernidad, se sientan las bases del positivismo desde la visión de “Francis Bacon (1561 - 1626) y Rene Descartes (1596 - 1650)⁵⁴”. Posteriormente este enfoque, entendido como ciencia del conocimiento de la realidad a partir de métodos cuantitativos y hechos comprobables, fue fundamentado para las Ciencias Sociales a través de Comte⁵⁵ (1798 - 1857), deslegitimando las interpretaciones subjetivas.

Sin embargo, pese a la fuerza de la visión positivista de Comte en las Ciencias Sociales durante el siglo XIX y parte del XX, esta disciplina siguió acudiendo a las interpretaciones filosóficas.

⁵² DILTHEY Wilhelm. *Dos Escritos Sobre Hermenéutica: El surgimiento de la Hermenéutica y los Esbozos Para una Crítica de la Razón Histórica*. Madrid: Ediciones Istmo, 2000. p. 247.

⁵³ *Ibíd.* p.21.

⁵⁴ HUGHES, John y SHARROCK, Wes. *La Filosofía de la Ciencia Social*. En: *La filosofía de la Investigación Social*. México D.F. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999. P. 64.

⁵⁵ COMTE. Citado En: HUGHES John y SHARROCK Wes. *Ibíd.*, p.66

En palabras de Jhon Hughes:

Estamos señalando la participación de las ciencias sociales en la filosofía no como queja, sino tan sólo para llamar la atención hacia el hecho de que las cuestiones filosóficas siguen siendo una preocupación continua en las Ciencias Sociales...

Tampoco es sorprendente que consideremos las influencias normativas. Por ejemplo, en la sociología la trinidad fundadora de Marx, Weber y Durkheim, se dedicó parte considerable de sus esfuerzos a establecer y refinar las bases filosóficas de sus propias ideas⁵⁶.

Con estas posiciones se visualiza cómo surge una estructura de pensamientos interdisciplinarios que trata de legitimar otras perspectivas de análisis para el conocimiento social. Se trata de enfoques ubicados dentro de lo que se denomina “tradición interpretativista de las Ciencias Sociales⁵⁷”. Allí se plantea la polémica frente al positivismo, defendiendo el hecho de que el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social, no puede ser reducido, a la lógica de las ciencias de la naturaleza.

Con lo expuesto hasta aquí, se puede identificar una fundamentación epistémica donde aspectos relacionados con la subjetividad, la comprensión e interpretación, se convierten en ejes centrales de la actual visión didáctica de los Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales. De esta manera, se amplía el terreno para que otras perspectivas disciplinares, entre ellas, la antropología y la etnografía, se instauren como parte fundamental en la construcción del conocimiento social. Dado que sus enfoques y características guardan una relación íntima con el ámbito cultural, simbólico, subjetivo e intersubjetivo.

Para mencionar algunos ejemplos de manera breve, se puede pensar en conceptualizar y comprender una realidad social específica, a partir de identificar cuáles son los mitos urbanos que generan percepción de seguridad o inseguridad. O acudiendo a la antropología, se podría analizar los desechos o basura producidos en una generación pasada y así inferir e interpretar cuáles fueron los

⁵⁶ Ibid., p.10.

⁵⁷ COLOMBIA (MEN). Op. cit., p.21.

hábitos de consumo y que transformaciones positivas o negativas se están dando en la sociedad.

En suma, la visión interpretativista de las ciencias sociales es el sustento desde donde el MEN plantea su propuesta didáctica y desde allí justifica su perspectiva de aprendizaje para la comprensión, reflexión, la ciudadanía y la solución de problemas. Con base a esto propone que el área de ciencias sociales para la educación media se aborde desde un enfoque problematizador.

A continuación se hace una revisión y análisis, donde se puntualiza por qué el MEN denomina a su propuesta didáctica enfoque problematizador, cómo lo estructura y cuáles son las perspectivas de aprendizaje y criterios didácticos que se visualizan.

2.2 Estructura del enfoque.

2.2.1 Presentación

De acuerdo a lo expuesto por el MEN⁵⁸, su propuesta se denomina enfoque problematizador y constituye una alternativa con la que se busca superar los viejos métodos de reproducción del conocimiento y así, pasar a fomentar aprendizajes donde se propenda por la reflexión, el análisis crítico y la participación ciudadana a través de la solución de problemas y la investigación en el aula.

De esta manera, se plantea que los lineamientos curriculares para el área de “Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media se aborde desde un enfoque problematizador, con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos

⁵⁸COLOMBIA. (MEN). Op, cit., p.1

conceptuales y competencias, a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral⁵⁹”.

Según el MEN, esta propuesta es:

- **Abierta** porque permite el análisis y la reflexión sobre los problemas críticos que afectan a la humanidad y a la población colombiana.
- **Flexible** porque puede afrontarse desde distintas perspectivas disciplinares.
- **Integrada** porque permite el trabajo con problemas que integran la historia, geografía, cívica, economía, sociología, antropología, etc.
- **Espiral**, porque desde allí, se plantea el acercamiento a la comprensión de los fenómenos, partiendo en la básica primaria de relatos o narraciones fundamentales para ir acercándose progresivamente hacia la estructuración de un pensamiento formal.

El siguiente ejemplo de implementación sugerido en los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales, ilustra cómo se articulan los diferentes componentes del enfoque problematizador, en una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral, que debe conducir al logro de competencias cognitivas, procedimentales, valorativas y socializadoras.

⁵⁹ Ibíd., p. 5.

Cuadro 2. Modelo de Implementación del Enfoque Didáctico del MEN

EJE GENERADOR. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.						
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	GRADO	ÁMBITOS CONCEPTUALES SUGERIDOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
			<i>Cognitiva</i>	<i>procedimental</i>	<i>Valorativa</i>	<i>socializadora</i>
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y Condiciones?	11	● El derecho internacional humanitario (D.I.H.) y la Cruz Roja Internacional. ● Convenios de Ginebra (protección a la población civil, trato digno a los prisioneros de guerra). ● La Corte Penal Internacional (C.P.I.) como Juez supranacional para las violaciones de Derechos Humanos y crímenes de guerra. ● Protocolo II (conflicto armado interno en Colombia y resolución de conflictos)	● Establece las relaciones Básicas existentes entre los diferentes convenios que ayudan a evitar las infracciones al DIH. ● Identifica y diferencia las características que presenta un conflicto internacional de un conflicto armado interno. ● Reconoce las principales violaciones que se cometen frente al DIH.	● Selecciona, compara y analiza noticias provenientes de los medios de comunicación o de las ONG relacionadas con el DIH y con el conflicto armado colombiano, para elaborar distintos ensayos.	● Divulga las normas del DIH, los convenios y protocolos adicionales como normatividad internacional que ayuda a regular el conflicto armado colombiano. ● Plantea "cero tolerancia" ante cualquier tipo de asesinato o irrespeto a la dignidad humana.	● Promueve jornadas educativas sobre la importancia y sentido del DIH a través de foros, obras de teatro y exposición fotográfica.

FUENTE: Autoría propia. Adaptado según el ejemplo sugerido en los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales 2002. Pág. 62.

Este modelo de implementación, constituye la estructura del enfoque problematizador. Con base a esto, a continuación se caracteriza cada uno de sus componentes y al final se realiza un balance donde se presentan las intencionalidades de este enfoque de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2 Ejes generadores

Este componente, lo caracteriza el MEN⁶⁰, como una selección o agrupación temática que se hace de la realidad social pasada-presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina. Para el Ministerio de Educación Nacional la gran fortaleza de los ejes generadores, sería “ofrecer perspectivas amplias para

⁶⁰ Ibíd., p.31.

abordar las Ciencias Sociales, ayudando a estructurar una visión general de las problemáticas sociales en los estudiantes⁶¹”. Desde la perspectiva del área de las Ciencias Sociales en la educación Básica y Media, deben tener como criterios: proyectarse con una visión de futuro; posibilitar la investigación en el aula, y estar fundados en una perspectiva crítica.

Como se ve en el modelo de implementación (ver cuadro 2.), el eje alude a: ***la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida***. Esta problemática expuesta así, pretende encerrar una agrupación temática de la realidad social, en torno a unos hechos y unos conceptos. Esto conduciría a estructurar una visión general de las problemáticas sociales, generando una perspectiva crítica que posibilitaría la investigación en el aula.

Igualmente, los ejes generadores se convierten en centro de interés, que según el MEN, permiten dimensionar (de acuerdo al ejemplo anterior), conceptos como diversidad y multiculturalismo. Desde allí el eje se encamina a promover el aprendizaje investigativo, debido a que, entre otros, busca que desde el aula se contextualicen los problemas sociales, atendiendo las problemáticas de las comunidades raizales en el país e identificando cuáles han sido sus luchas históricas, qué procesos han vivido, cuáles han sido sus resistencias y cómo desde la perspectiva multicultural, son incluidos o excluidos por la sociedad y el Estado.

Desde el punto de vista pedagógico, para el MEN, los ejes generadores tienen origen en los llamados “centros de interés de Ovidio Declory⁶²”. Allí se plantea la necesidad de adaptar las asignaturas a las capacidades mentales del niño, a través de centros de interés o ideas ejes, que involucren su entorno y necesidades. Esto permite involucrar necesidades fisiológicas, psicológicas y

⁶¹ Ibíd., p.31.

⁶² POZO, María del Mar. Introducción difusión y apropiación de los << Centros de Interés>>decloryanos (1907-1936). En: Revista Educación, 2007. Número extraordinario. Febrero, 2007. p.146.

sociales de la persona y por tanto, se da una mayor motivación por el aprendizaje, debido a que convergen los propios intereses de los individuos, entre ellos, la supervivencia. Para Jurjo Torres, este planteamiento conlleva a implementar “estrategias que recurren a la investigación y resolución de problemas, estimulando el pensamiento productivo⁶³”.

2.2.3 Preguntas Problematicadoras

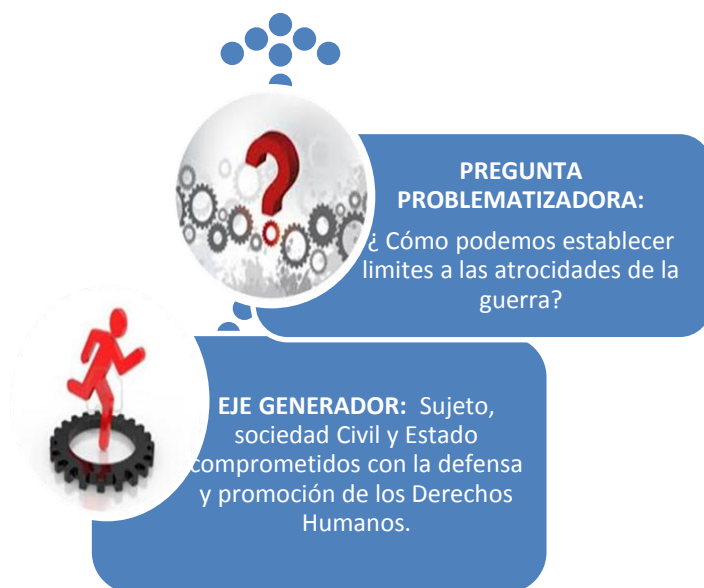
Las preguntas problematizadoras; según el MEN⁶⁴, plantean problemas con el fin no solo de atraer la atención de los estudiantes, sino de **generar la investigación constante**. De acuerdo con esto, los criterios que deben tener son los siguientes: deben ser abiertas y no responderse con un sí o no; abrir nuevas perspectivas de investigación; deben ser interesantes y motivadoras para estudiantes y docentes; deben estar al alcance de los estudiantes en relación con el grado y el desarrollo cognitivo, introducir a varias alternativas de solución, permitir identificar, comprender y organizar los conceptos básicos de las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales.

Sumado a estos criterios, se deben orientar a partir de la enunciación del eje generador; como se plasma en el siguiente ejemplo, (Ver gráfica 4).

⁶³ TORRES, Jurjo. El concepto de globalización. En: Globalización e interdisciplinariedad el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata, 2006. p.38.

⁶⁴ Ibíd., p.33.

Gráfica 4. Modelo de Implementación de Preguntas Problematicadoras



Fuente: Adaptada según el modelo de implementación de los Lineamientos Curriculares Para Ciencias Sociales 2002 pág. 62

Como se ve, la pregunta surge del tema central que alude a la promoción de los Derechos Humanos y plantea establecer límites a las atrocidades de la guerra. Esta ilustración que revela la interacción con el eje generador, hace visible la formulación de una pregunta problematizadora, que para el MEN, es abierta, motivadora, y no posibilita ser resuelta con un sí o no, además, *“impulsa la búsqueda y creación de un nuevo saber dentro de una temática cercana a los problemas de la comunidad”*⁶⁵. Lo que la constituiría en un elemento para generar investigación en el aula.

⁶⁵ COLOMBIA. (MEN). Op. cit., p. 33.

Desde el punto de vista pedagógico, el uso de la pregunta en los contextos educativos, es sustentado en los Lineamientos curriculares, desde la visión de Paulo Freire⁶⁶ y Orlando Zuleta⁶⁷. El primero, ve en la pregunta un acto democrático que conduce a la búsqueda de lo verdadero y regula procesos de auto-aprendizaje, mientras tanto, para Zuleta, la enseñanza-aprendizaje a través de la pregunta, trasciende toda forma de conocimiento humano, debido a que ella encierra el qué, por qué, para qué, y cómo.

El siguiente cuadro resume los planteamientos de los autores:

Cuadro 3. Fundamentación Pedagógica de las Preguntas Problematicadoras

AUTORES QUE SUSTENTAN LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS SEGÚN EL MEN.	VISIÓN DEL AUTOR FRENTE A LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA
PAULO FREIRE: Hacia la pedagogía de la pregunta.	- Tradicionalmente el profesor detenta la verdad. Con la pedagogía de la pregunta se rompe esa tradición abriendo nuevas perspectivas para la búsqueda de lo verdadero. - La pedagogía de la pregunta es una forma de refutar la verdad que detenta el profesor. - La pedagogía de la pregunta es un acto democrático donde se retroalimenta, tanto el docente como el estudiante. - La pregunta permite abrir paso a la curiosidad del estudiante, deshegemonizando el poder docente sobre el conocimiento. - Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas. - La pregunta es, además, un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

Sigue

⁶⁶ FREIRE Paulo. Hacia la pedagogía de la pregunta En: Documento PDF [Online]. [Citado el 15 de julio de 2013]. Disponible En: http://abacoenred.com/IMG/pdf/paulo_freire_-_pedagogia_de_la_pregunta.pdf

⁶⁷ ZULETA, Orlando. La Pedagogía de la Pregunta: Una contribución para el aprendizaje En: Procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas. Enero-febrero, 2005, N° 28. p. 116.

Viene

ZULETA Orlando: La Pedagogía de la pregunta	- Desde los tiempos de Grecia clásica, el arte de preguntar se ha llamado dialéctica, porque es el arte de llevar una auténtica conversación. - El arte de preguntar está siempre presente como recurso pedagógico, como una posibilidad dinámica de apertura al conocimiento. - En términos generales, la ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente a partir de las preguntas. - Preguntar el qué, por qué, para qué, cómo, trasciende toda forma de conocimiento, es inherente al hombre o mujer racional.
---	--

Fuente: Autoría propia

En un sentido general, la visión de estos autores, conduce a reflexionar la tradicional postura de aula donde el maestro es el dueño del conocimiento y el estudiante un agente pasivo que se limita a recibir las informaciones que este le transmite. De esta manera, la pregunta se constituye en un acto revolucionario, que busca darle participación al alumno en la construcción de su propio conocimiento, dado que permite el cuestionamiento y el querer indagar y profundizar sobre lo expuesto en el aula por el docente.

Con lo presentado hasta aquí, se puede decir que las preguntas problematizadoras que plantean el MEN, son las **dinamizadoras** de la propuesta didáctica, porque, además de traducir una concepción pedagógica que democratiza las prácticas de aula, asumiendo al sujeto que aprende en una posición activa, supone el diseño de estrategias para resolver las preguntas, es decir, iniciar un proceso investigativo.

2.2.4 Ámbitos conceptuales

Los ámbitos conceptuales han sido determinados en la propuesta curricular como la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que *ayudan a investigar y responder las preguntas problematizadoras*. Deben cumplir los siguientes criterios: pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales. Estar acorde con los procesos del desarrollo

psicogenético de los estudiantes; es decir, la edad y conjugación del pensamiento; facilitar miradas alternas sobre la realidad; y permitir desarrollar un proceso de interrelación.

Según lo expuesto por el MEN, los conceptos se abordan en torno a una problemática específica, relacionada y articulada con los otros elementos del enfoque. Es decir, los ámbitos plasman una visión conceptual y problematizadora sobre el tema formulado en el eje generador y pautan rutas para guiar y responder las preguntas problematizadoras. El siguiente ejemplo ilustra este planteamiento abordando conceptos como: tradiciones culturales, derechos del niño, cultura y subculturas juveniles, entre otros.

Cuadro 4. Modelo de Implementación de Ámbitos Conceptuales

EJE GENERADOR O EJE CURRICULAR No. 1 La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	ÁMBITO CONCEPTUAL
¿Cómo construir una sociedad justa para todas las edades y condiciones?	1. Los jóvenes y los niños frente a las leyes y políticas en el país (Derechos del niño- ley de la juventud 375) 2. Culturas y subculturas juveniles: sus organizaciones y expresiones contraculturales (movimientos ecologistas, pacifistas etc.) 3. Los adultos mayores como fuente de experiencia para nuevas posibilidades sociales. 4. La conservación de las tradiciones culturales un desafío para las juventudes de los grupos étnicos.

Fuente: Autoría propia. Grafica adaptada según el modelo de los lineamientos curriculares Pág. 62

Como se ve en la formulación del ámbito conceptual N° 1, se aborda y problematiza el tema del eje generador, referido a la defensa de la condición humana, desde el concepto de **derechos del niño**, buscando identificar la condición de los infantes y jóvenes, frente a la leyes y políticas del país. Igualmente al abordar ámbitos como el N°4, referido a la conservación de las **tradiciones culturales**, se busca guiar y aportar frente a la pregunta de: ¿cómo construir una sociedad más justa para todas las condiciones y edades?

Así como los ejes generadores, la concepción pedagógica de los ámbitos conceptuales, la sustenta el MEN, en los llamados centros de interés de Ovidie Decroly⁶⁸. En otras palabras, “tanto la selección de los ejes (temáticas) como la de los ámbitos conceptuales, corresponden a la función social que ellos tienen, a los aportes que pueden ofrecer para un mejor conocimiento (pasado-presente) y actuación en el mundo social por parte de los estudiantes⁶⁹”.

En suma, estas funciones de los ámbitos y el papel de los otros componentes del enfoque problematizador, deben complementarse como un todo, para investigar y sugerir posibles soluciones, frente a las problemáticas planteadas. De su aplicación en el aula, se espera que se generen las competencias que se presentarán en el siguiente apartado.

2.2.5 Competencias

De acuerdo a la visión del Ministerio de Educación⁷⁰, son tres elementos centrales los que sustentan las competencias sugeridas en el enfoque problematizador. Primero la perspectiva metacognitiva, referida a los procesos de pensamiento social, en la comprensión y resolución de problemas. Segundo, ubicarse en los parámetros de acción establecidos en la ley general de Educación, referidos a lograr aprendizajes acordes con los referentes de competitividad internacional, y tercero, ponerse en contexto con las pruebas ICFES, las cuales demanda aspectos interpretativos, propositivos, y argumentativos en su evaluación.

Siguiendo estos elementos, el MEN presupone que a través de su propuesta de aprendizaje problematizado, se logre el desarrollo de las siguientes competencias:

⁶⁸ DECLORY. Citado En. POZO; María del Mar. Op, cit., P. 146.

⁶⁹ COLOMBIA (MEN). Op. cit., p. 38.

⁷⁰ Ibíd. P.43.

1. **Competencias cognitivas:** se encuentran referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares.
2. **Competencias procedimentales:** se encuentran referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas que buscan seleccionar, organizar y utilizar información significativa para afrontar la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.
3. **Competencias interpersonales:** están asociadas a la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, todo ello para crear una atmosfera social de comprensión y convivencia, para todos y todas los involucrados en un contexto.
4. **Competencias intrapersonales:** entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar los propios sentimientos.

Según el MEN “estas competencias, en un sentido pleno, implican un saber ‘qué’ (significados, conceptos), un saber ‘cómo’ (procedimientos estrategias), un saber ‘por qué’ (valores sentidos), y un saber ‘para qué’ (intereses, opciones, creencias)⁷¹”. Esto conduciría a un tipo de formación ciudadana, donde el sujeto no solo adquiere conocimientos conceptuales, sino que, pone en función sus saberes a través de procesos de pensamiento social, comprensión y resolución de problemas. Igualmente generaría una aptitud de solidaridad y valor por el desarrollo humano.

Contextualizando lo anterior desde una perspectiva teórica, hay que decir, que no existe un consenso conceptual definido sobre las competencias; sin embargo, una de las primeras visiones, es la del lingüista Noam Chomsky, quien define el concepto “como el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje⁷²”. Es

⁷¹ COLOMBIA. (MEN). Presentación y Fundamentación Los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales, Op. cit., p.19.

⁷² CHOMSKY Noam. Citado en: SALAS, Zapata Walter Alfredo. “Formación por Competencias en Educación Superior. Una aproximación Conceptual a propósito del Caso Colombiano. En: Revista Iberoamericana de Educación [online]. S.d. [Citado el 30 de junio 2013]. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF

decir, la capacidad de comunicarse e interactuar a través del lenguaje. En este sentido, este planteamiento se corresponde con la postura del MEN, donde se sugiere el desarrollo de la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros a través de **Competencias interpersonales**. Lo que no precisa el MEN, es cómo se potencializarían dichas características en el estudiante a través del enfoque problematizador.

Para Philippe Perrenoud⁷³, la competencia consiste en la capacidad de poder utilizar conocimientos de todo tipo para salir al paso de situaciones problema, esta definición se apoya en tres elementos:

- ❖ La transferencia de los aprendizajes de unos contextos a otros, del contexto escolar, al contexto de la vida diaria
- ❖ La utilización de todos los conocimientos
- ❖ Su aplicabilidad a situaciones de problemas de la vida cotidiana

Complementando esta visión, para Berta Marco Stiefel:

La competencia no es un simple saber hacer, es la capacidad final que tiene un sujeto no solo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles de su entorno, incluidas sus propias habilidades, las adquiridas y las innatas, sino, de hacer una asociación de todas ellas para resolver situaciones problema. Por eso la competencia se mide en la acción concreta⁷⁴.

Esta posición de Stiefel y la de Perrenoud, permite delinear una visión de competencia, referida a la capacidad de cada individuo para actuar y solucionar problemas con base a sus habilidades y conocimientos adquiridos. En esta postura caben la competencia procedimental y cognitiva sugeridas por el MEN, debido a que la primera refiere al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas y la segunda, la cognitiva, al manejo conceptual. Estas habilidades se

⁷³ PERRENOUD, Philippe. Citado en. MARCO, Stiefel Berta. "Aproximación al concepto de "Competencia". Su alcance en términos educativos. En: Competencias Básicas hacia un nuevo paradigma educativo. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones. 2008., p 19

⁷⁴ Ibíd., p.19.

hacen necesarias a la hora de actuar y solucionar problemas, pero, como en el caso de las competencias intrapersonales, el MEN no precisa cuándo y cómo las preguntas problematizadoras movilizarían hacia este tipo de desarrollos en los estudiantes.

En suma, se visualiza desde el punto de vista conceptual, la intencionalidad ministerial de formar un nuevo sujeto capaz de hacer de la educación una práctica social en la que intervengan sus habilidades adquiridas e innatas tales como la reflexión, la acción, la crítica, entre otros. Así como hacer uso de sus capacidades y recursos disponibles en su entorno, para afrontar y solucionar problemas. Siguiendo a Giraldo Muños y José Ferdemans⁷⁵, el logro de este tipo de competencias relacionadas con la investigación y solución de problemas hace que se requiera de capacidades en el alumno tales como:

- ❖ Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y producir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes escolares y el entorno en el cual se desenvuelve.
- ❖ Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando los conceptos y los métodos de investigación, sean estos explicativos, interpretativos o críticos.
- ❖ Argumentar las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar o su entorno y las alternativas de solución a los problemas investigativos que ha detectado.

⁷⁵ MUÑOZ; Giraldo, José Federman, QUINTERO; Corzo, Josefina, y MUNEVAR; Molina; Raúl, Ancizar. Competencias Investigativas para profesionales que forman y enseñan ¿Cómo Desarrollarlas? Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.,p 15

2.2.6 Balance.

Tomando distancia del positivismo y reconociendo los aportes de la hermenéutica, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y en general la tradición interpretativista de las Ciencias Sociales, el MEN desarrolló la propuesta de ***aprendizaje problematizado***. Este enfoque busca superar el tradicional modelo de reproducción de conocimiento, fundamentado en la memorización y acumulación de información, pasando a otro, que incorpora principios didácticos de investigación en el aula y solución de problemas.

En la propuesta problematizadora, la estructura flexible, abierta, integrada y en espiral, es considerada un requerimiento para el desarrollo e implementación de todos los componentes, ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias. El trabajo didáctico toma como referencia en primer lugar a los ejes generadores, estos y los ámbitos conceptuales, son la plataforma para formular las preguntas problematizadoras, una vez los estudiantes han formulado las preguntas en cuestión, se procede a implementar en el aula, estrategias y actividades en busca de respuestas. Todo este proceso debe de conducir al logro de competencias, cognitivas, procedimentales, interpersonal e intrapersonales.

Con este enfoque el MEN presupone:

- Ayudar a Comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en donde los estudiantes se desenvuelven y desarrollan.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existente en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Forjar ciudadanos que se construyan como sujetos en y para la vida

Con base a lo expuesto en este balance, a continuación se presenta una revisión teórica y conceptual sobre la perspectiva de aprendizaje a través de la investigación y de solución de problemas. Esto permitirá realizar una reflexión al final del capítulo, donde se exponen algunas limitaciones del enfoque problematizador y a la vez se proponen una línea de acción futura.

2.3 Aprendizajes a través de la investigación y solución de problemas.

2.3.1 Aprendizaje para fomentar la investigación.

El aprendizaje para fomentar la investigación hace referencia a procesos de formación donde se desarrollan habilidades y competencias investigativas en los estudiantes. En términos de María Guadalupe Moreno Bayardo⁷⁶ la formación para la investigación está orientada a la internalización de esquemas de pensamiento y acción, a través de las habilidades científicas, entre ellas, observar, analizar, hipotetizar, pensar críticamente, problematizar etc. Así pues, los métodos y actividades de aprendizaje que busquen fomentar la investigación deben estar racionalizados dentro de las dinámicas propias de la ciencia, pero, no para hacer ciencia propiamente dicha, sino, para, potencializar habilidades científicas.

Reafirmando esta posición y refiriéndose a la investigación como estrategia de aprendizaje, María Teresa Hernández dice:

Al hablar de la investigación como estrategia de aprendizaje en cualquiera de sus tipologías (de manera muy genérica, documental, de campo o experimental) sin desmerito de otras actividades de aprendizaje, la investigación exige al alumno poner en práctica una gran gama de operaciones del intelecto como son entre otras, el saber definir, distinguir, analizar, criticar, establecer relaciones y sus causas y sistematizar; cuyo ejercicio permite el desarrollo de habilidades y hábitos de pensamiento. Cabe señalar que la investigación

⁷⁶María Guadalupe Moreno Bayardo. Potenciar la Educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [online], 2005, Vol. 3, No. 1. [citado el 15 de junio de 2013]. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf.

requiere que la persona que la realice (alumno) desarrolle algunas actitudes, habilidades y hábitos⁷⁷

En palabras de Germán Antonio García Contreras “antes de todo debe entenderse que la investigación que realizan los estudiantes no es una investigación igual a la que realizan los científicos, que investigan en problemas de conocimiento que nadie ha resuelto. Las situaciones problemáticas que se plantean a los estudiantes son situaciones de las cuales los maestros conocen sus posibles vías de solución y los cuerpos teóricos dentro de los cuales se fundamentan.”⁷⁸ De esta manera, se reafirma que la investigación como metodología para el aprendizaje cumple solo un papel formativo, es decir, educar sujetos que desarrollen competencias y habilidades como saber distinguir, criticar, analizar, comparar, pensar críticamente, solucionar problemas, trabajar en equipo, etc.

Con base en estudios empíricos, María Guadalupe Moreno Bayardo estableció el perfil de habilidades que se desarrollan con el aprendizaje investigativo. Según Moreno⁷⁹, son habilidades que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación y que se convierten en una contribución fundamental, para potenciar que éste pueda realizar ciencia de buena calidad. Es decir, que al fomentar este tipo de aprendizaje el estudiante adquiere cualidades propias de los investigadores y científicos profesionales.

De acuerdo al análisis de la autora, el siguiente cuadro describe las habilidades que se desarrollan con el aprendizaje investigativo:

⁷⁷HERNÁNDEZ, González; María Teresa y MARTÍNEZ, Ballesteros Aurora. La Investigación Como Estrategia de Aprendizaje En. Revista Virtual Universidad Autónoma de Guadalajara, División de Apoyo para el Aprendizaje (DAPA), [online]. Febrero de 2008. [citado el 28 de junio de 2013]. Disponible en: http://genesis.uag.mx/dapa/doctos/i_estrategias.pdf

⁷⁸GARCÍA, Contreras Germán Antonio y LADINO, Ospina; Yolanda. Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación En: Documento PDF [online], Diciembre de 2008. S.d. [Citado el 26 de junio de 2013]. Disponible en: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_5908_competencias-cientificas.pdf

⁷⁹MORENO, B. Op. cit., p. 528

Cuadro 5. Perfil de Habilidades Investigativas

TIPO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS	
Núcleo A: <i>Habilidades de percepción</i>	• Sensibilidad de los fenómenos • Intuición • Amplitud de percepción • Percepción selectiva
Núcleo B: <i>Habilidades instrumentales</i>	• Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar. • Dominar operaciones cognitivas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación. • Saber observar • Saber preguntar
Núcleo C: <i>Habilidades de pensamiento</i>	• Pensar crítica, lógica, reflexiva y autónomamente • Flexibilizar el pensamiento
Núcleo D: <i>Habilidades de construcción conceptual</i>	• Organizar lógicamente, exponer y defender ideas • Problematicar
Núcleo E: <i>Habilidades de construcción metodológica</i>	• Diseñar procedimientos para buscar, recuperar y/o generar información
Núcleo F: <i>Habilidades de construcción social del conocimiento</i>	• Trabajar en grupo, socializar y comunicar el conocimiento
Núcleo D: <i>Habilidades metacognitivas</i>	• Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento • Autorregular los procesos cognitivos

Fuente: Adaptación tomada de la gráfica de: *María Guadalupe Moreno Bayardo*. Potenciar la Educación. P. 529.

Con base en esto se puede decir que las propuestas que presuponen la investigación como criterio didáctico, deben ser racionalizadas para el desarrollo de habilidades científicas como las descritas en el cuadro anterior.

2.3.2 Aprendizaje a través de problemas.

Desde la perspectiva de los problemas, como elemento para generar aprendizajes, se identifican dos dimensiones. En el primer caso, esta estrategia adquiere su funcionalidad en la relación que se da entre el problema y la búsqueda de su solución; es decir, el objetivo fundamental es la resolución del problema y ese fin constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque

aplica fundamentalmente para las disciplinas de las Ciencias Exactas, donde el estudiante adquiere conocimientos y resuelve problemas de papel y lápiz como los que se formulan en las matemáticas. En el segundo caso, el problema se convierte en un mecanismo para conceptualizar, adquirir nuevas habilidades, conocimientos y competencias. Dicho de otra manera, el objetivo de esta perspectiva no es la solución, sino la formación basada en problemas.

Los estudios y análisis sobre el aprendizaje por problemas se sustentan en diversos autores, entre ellos Marín⁸⁰, quien reafirma que “la riqueza de la investigación en el campo de la resolución de problemas ha generado dos enfoques: **a) enseñanza para la resolución de problemas b) enseñanza mediante la resolución de problemas**”. De acuerdo a Pablo Oviedo⁸¹ los dos enfoques se ubican dentro de la noción de aprender a aprender, es decir, desarrollan en los estudiantes la capacidad de enfrentarse al conocimiento a través de procesos de interpretación, comprensión y razonamiento individual.

Frente a la enseñanza para la resolución de problemas, Oviedo dice:

El problema, en el contexto del aula y como componente base de una estrategia de enseñanza fundada en su resolución, puede definirse como una situación cuya solución requiere que el sujeto analice unos hechos y desarrolle en forma razonada una estrategia que le permita obtener datos (numéricos o no), procesarlos (relacionarlos entre sí con los hechos), interpretarlos y llegar a una conclusión (respuesta)⁸².

Como se ve desde este planteamiento, la finalidad en este enfoque es lograr una conclusión o resolución del problema a través de un proceso que encierra entre otros, analizar unos hechos, plantear una estrategia que permita cuantificar las características de esos hechos y finalmente interpretarlos para llegar a una

⁸⁰ N. MARÍN. Condiciones fundamentadas de enseñanza-aprendizaje para la resolución de problemas en ciencia, Citado por OVIEDO Paulo. La resolución de problemas: una estrategia para aprender a aprender En: Revista Pedagogía y Saberes. Universidad pedagógica Nacional Bogotá 2007 N° 26. p. 1.120.

⁸¹ Ibíd., p.60.

⁸² Ibíd., p.62.

conclusión. Es decir, los pasos en el proceso de aprendizaje se centran fundamentalmente en el cómo llegar a una conclusión o resolución del problema.

Contrario a esto, la enseñanza basada en problemas (**ABP**), es un enfoque para el aprendizaje, con la cual se busca el desarrollo de habilidades y competencias. Es decir, el problema se constituye aquí principalmente en un proceso de formación, dado que, aunque se trabaja para su posible resolución, el objetivo fundamental es lograr que el estudiante participe de manera activa en el desarrollo de su **proceso cognitivo**, adquiriendo, competencias y habilidades como, argumentar, interpretar, proponer, investigar, trabajar en equipo, entre otras.

En palabras de Marta Martínez Fernández “La ABP surge así como un enfoque innovador que hunde sus raíces en el constructivismo y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio⁸³”. De acuerdo a lo anterior Linda Torp plantea que en resumidas cuentas: “el ABP pone a los estudiantes en el rol de interesados en la situación problemática. **Los alumnos identifican el problema real y aprenden mediante la investigación**, lo que sea necesario para llegar a una solución viable”⁸⁴.

El constructivismo en el cual se centra el enfoque del ABP se fundamenta en las teorías de Jean Piaget y John Dewey, se viene desarrollando desde finales de la década de 1960, y hoy surge como una alternativa para la formación en Ciencias Sociales, debido a que permite desarrollar procesos de aprendizaje involucrando a los estudiantes en temas y problemas de la realidad social. Así, este enfoque se convierte en la fuente para el desarrollo de la propuesta didáctica que se presenta en este proyecto y sobre él se regresará en el tercer capítulo.

⁸³ MARTÍNEZ Fernández Marta y Otros. El aprendizaje Basado en Problemas: Revisión de Estudios Empíricos Internacionales. En: Revista de Educación. N° 341. Septiembre-diciembre 2006. p.3, 98.

⁸⁴ TORP Linda y Sage Sara. El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final, Amorrortu Editores. Única edición en castellano. Argentina, 1998. p 42

En resumen se ha presentado aquí un breve ensayo sobre la noción de problema y sus perspectivas en el aprendizaje. En primera medida se identifica una visión de problema dirigida a lograr unos objetivos específicos los cuales se sintetizan en su resolución. De una manera más amplia, la visión del problema como medio y no como fin, que es el caso del ABP, busca procesos de formación más complejos en el sentido de desarrollar competencias y habilidades.

2.4 Balance y reflexión final al capítulo dos

Después de la revisión, al enfoque didáctico presentado en el documento Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales del año 2002, se identifica lo siguiente:

Cuadro 6. Balance del análisis al enfoque didáctico de los lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales

ENFOQUE DIDÁCTICO DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA CIENCIAS SOCIALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN COLOMBIANO 2002			
<i>Fundamentación</i>	<i>propuesta didáctica</i>	<i>Perspectivas del enfoque.</i>	<i>Dimensión conceptual de aprendizaje a través de investigación y solución de problemas.</i>
El MEN fundamentó su propuesta didáctica con base a la tradición interpretativista de la Ciencias Sociales. Allí se plantea la polémica frente al positivismo, defendiendo el hecho de que el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social, no puede ser reducido, a la lógica de las ciencias de la naturaleza. La tradición interpretativista está sustentada por pensadores de diferentes disciplinas, entre ellos, Habermans, Hughes, Ditley, Guiddes, Durkheim, etc⁸⁵. Estas posturas legitiman posibilidades, para el conocimiento social, desde la perspectiva intersubjetiva y simbólica de la vida.	La propuesta se denomina Enfoque problematizador: El enfoque problematizador parte de los ejes generadores y los ámbitos conceptuales, para resolver las preguntas problematizadoras. Todo este proceso debe de conducir a logro de competencias cognitivas, procedimental, intrapersonal e interpersonal. Guiadas por los criterios didácticos de investigación y solución de problemas, las preguntas problematizadoras constituyen el eje central de trabajo en el aula.	El MEN presupone una perspectiva de aprendizaje de carácter investigativo y de solución de problemas, que supere los métodos de reproducción del conocimiento. Para esto busca que los estudiantes desarrollen, manejo conceptual, de técnicas, procesos y estrategias operativas. Igualmente, actitudes para interactuar y comunicarse con otros, al tiempo que reflexionar y expresar sus sentimientos. Todo esto, con base a las competencias argumentativas, procedimental, interpersonal e intrapersonal.	Se debe aclarar que el MEN no presenta en el documento Lineamientos Curriculares, una contextualización conceptual del aprendizaje a partir de la investigación y solución de problemas. Sin embargo, revisando investigaciones y trabajos referidos al tema, se halló que el aprendizaje a través de la investigación está referido a procesos de formación para desarrollar habilidades científicas como interpretar, inferir, analizar, hipotetizar entre otras. En esa misma dirección el aprendizaje a través de problemas refiere a la posibilidad de generar competencias investigativas, y metagconitivas; es decir, aprendizajes auto dirigidos.

Fuente: Autoría propia

⁸⁵ MEN. Op. cit., p. 23.

Desde el punto de vista de fundamentación epistemológica resulta importante la propuesta didáctica ministerial, primero, porque fija una posición alternativa al positivismo el cual sigue métodos para acceder al conocimiento que se caracterizan por procesos lógicos y de acumulación de datos, lo que limita la comprensión de los fenómenos sociales que se derivan de interacciones humanas que no necesariamente necesitan ser atendidas desde la lógica y la razón pura. Segundo, porque al acudir a la visión interpretativista de las Ciencias Sociales permite acceder al conocimiento siguiendo parámetros intersubjetivos de la vida.

Sin embargo, desde el punto de vista metodológico la propuesta didáctica no precisa rutas coherentes que se deriven en el desarrollo de habilidades investigativas. Aunque se describen demasiadas bondades en los componentes del enfoque problematizador, su modelo de aplicación en el aula, se limita sólo a formular preguntas a partir de una perspectiva problematizadora de la realidad social, contextualizada a través de ejes generadores y ámbitos conceptuales, pero, no se visualizan pautas que conduzcan a que el estudiante aplique principios investigativos como observar, registrar, analizar, interpretar y describir contextos, entre otros.

Las preguntas problematizadoras que se ubican como uno de los pilares fundamentales del enfoque, gozan de una importante argumentación teórica y filosófica, sustentadas en autores, como Paulo Freire y Orlando Araujo. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, Hernán Calderón⁸⁶ visualiza que estas preguntas tal y como las formulan los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales, no demuestran ser suficientes para provocar habilidades y competencias que se ubican dentro de aprendizajes investigativos.

Según Calderón:

⁸⁶ CALDERÓN. Op, cit., p. 719 y 720.

En lo estructural del modelo didáctico del MEN existen en el nivel declarativo suficientes argumentos de las bondades de las preguntas problematizadoras como recurso de investigación en el aula y como articulador curricular, pero en el nivel de acción didáctica no existen modelos y orientaciones precisas de cómo se va a ejecutar la investigación (guion, pasos, fases, secuencias, formas de implementación⁸⁷).

Para Calderón “Una metodología basada en la investigación en el aula, coherente, debe de pasar de declaraciones generales al nivel de acción didáctica, proponiendo modelos y orientaciones precisas de cómo se va a trabajar y articular todos los momentos del modelo didáctico a la metodología basada en la investigación⁸⁸”. Es decir, no es suficiente con generar la perspectiva problematizadora y formular preguntas, se hace necesario fijar, fases y pautas, que conduzcan al estudiante al análisis, reflexión e interpretación de una situación dada.

Con base en esto, se propone como línea de acción futura, reflexionar sobre la propuesta didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se presentara en el siguiente capítulo. Este enfoque permite desarrollar pautas y fases de trabajo en clase, incorporando criterios relacionados con el desarrollo de competencias y habilidades investigativas. Esto permitiría tener un acercamiento más preciso, frente a las perspectivas de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales.

⁸⁷ Ibid., p. 668.

⁸⁸ Ibid., p. 720.

3. DE LAS PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS AL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).

3.1 Justificación.

La siguiente propuesta de intervención didáctica, de Aprendizaje Basado en Problemas ABP, surge de la revisión del enfoque de enseñanza aprendizaje, de los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales y en la identificación de carencias de pautas orientadoras que conduzcan a generar los aprendizajes y competencias allí planteados. El trabajo con preguntas problematizadoras, tal como se formulan en la propuesta del MEN, aunque cumplen un papel fundamental en el momento inicial, al enunciar la situación problemática, no incorpora pautas que conduzcan a generar un proceso donde se posibilite que el estudiante interprete, analice, hipotetice y, en general, se vincule con principios de investigación en ámbitos escolares.

Debido a esto se presenta aquí, el enfoque de enseñanza-aprendizaje ABP, que articula en su metodología diferentes fases y pautas, que conducen a que el estudiante desarrolle habilidades investigativas, analíticas e interpretativas. Con esto no se busca deslegitimar, ni demeritar las bondades del enfoque problematizador propuesto por el MEN, solo se trata de postular una alternativa que se encamine al logro de los aprendizajes sugeridos allí, y también, de propiciar el desarrollo de las competencias interpretativas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales.

Dos hechos sustentan la formulación de esta propuesta. El primero, es la necesidad de reflexionar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de puentes que articulen el currículo y la concepción didáctica, con las prácticas de aula. Esto se visualiza en el planteamiento de Jimeno Sacristán, dado que desde

su enfoque el currículo “cobra significado educativo a través de las prácticas y códigos que lo traducen en procesos de aprendizaje para los alumnos. No valen los cambios de contenidos sin cambios de procedimientos⁸⁹”. Dicho de otra manera, para que las intencionalidades del currículo lleguen a ser realidad y tengan significado en el aprendizaje, es necesario implementar prácticas de aula que viabilicen y se correspondan con los propósitos curriculares.

El segundo, es la necesidad de generar alternativas frente a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dado que en el contexto de la educación se evidencian algunas dificultades de los profesores en el aula a la hora de hacer comprensibles los contenidos de esta disciplina. Con base en esto, se acude aquí, al Aprendizaje Basado en Problemas, intentando con ello ofrecer estrategias que puedan servir de orientación a los maestros de Ciencias Sociales en su práctica. Para tales propósitos se hará una caracterización inicial de los presupuestos conceptuales del ABP, para luego ofrecer algunas pistas didácticas para su implementación en el aula.

3.2 El Aprendizaje Basado en Problemas

3.2.1 Visión general

El ABP es un enfoque de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la solución de problemas reales. Se trata de una experiencia pedagógica que busca superar los métodos tradicionales, para pasar de la trasmisión a la adquisición de conocimientos. Es decir, en algunas formas de enseñanza tradicional el docente transmite sus conocimientos a partir de la exposición de los mismos; contrario a esto, en el ABP se formula un problema real relacionado con la disciplina, y el estudiante adquiere conocimientos en el proceso de buscar posibles soluciones al problema, con la tutoría de su profesor.

⁸⁹ SACRISTÁN. Op, cit., P.9.

Este enfoque de fundamentación constructivista pone en un lugar importante pero complementario, al docente y los contenidos, dándole un papel activo al alumno. Con esto se busca que el estudiante participe, se motive y aleje la concepción del aprendizaje como un proceso estático y aburridor, pero sobre todo, que se desarrollen en él, habilidades y competencias que le sirvan para poner en práctica sus conocimientos y afrontar situaciones de la vida real.

Desde la perspectiva teórica, el ABP se instituye como una posibilidad didáctica, para desarrollar habilidades y aptitudes como comunicarse, trabajar en equipo, solucionar problemas, pensar críticamente, reflexiva y autónomamente, entre otros. En términos de Alicia Escribano⁹⁰ este enfoque articula una metodología de nivel práctico, que también brinda la posibilidad para fomentar las competencias generales, entre ellas:

- Saber (competencia técnica)
- Saber hacer (competencia metodológica)
- Saber estar (competencia participativa)
- Saber ser (Competencia personal)

Para lograr estos objetivos, los problemas deben ser interesantes, atractivos, realistas, con final abierto y se deben estructurar de tal manera que permitan el trabajo en grupo. En esta misma dirección, la labor del docente es la de facilitador o tutor, “que se convierte en un estratega que deberá desarrollar una serie de procesos y actividades necesarias para conseguir que sus alumnos construyan su conocimiento⁹¹”.

El siguiente cuadro resume los roles en la interacción docente, estudiante y problema

⁹⁰ESCRIBANO; Alicia y DEL VALLE; Ángela. Sobre el aprendizaje Basado en Problemas. Madrid España 2008. S.d. p.40.

⁹¹ Ibíd., p. 45.

Cuadro 7. Roles de Interacción Docente, Estudiante y Problema de Aprendizaje

Roles en el ABP El profesor como entrenador	El estudiante como un solucionador activo del problema	El problema como desafío abordable y elemento motivacional
• Modela, entrena, apoya, se retira. • Invita a pensar. • Supervisa el aprendizaje • Prueba y desafía el pensamiento de los alumnos • Mantiene a los estudiantes involucrados • Supervisa y ajusta el nivel de dificultad del reto • Maneja la dinámica del grupo • Mantiene el proceso en movimiento	• Participante activo • Comprometido y responsable • Constructor de significado • Colaborador • Inquisitivo • Autorregulado	• Abierto, no estructurado • Apela al interés humano por encontrar una solución, lograr estabilidad o armonía. • Plantea la necesidad de un contexto de aprendizaje que promueva la indagación y el desarrollo del pensamiento. • Presenta al alumno distintas perspectivas, controversias o dilemas que deba considerar en la toma de decisiones conducente a la solución más viable.

Fuente: Díaz Barriga, Frida. (2005). El aprendizaje Basado en Problemas y Métodos de caso. En: Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill P.8.

Este enfoque se viene desarrollando desde los años 60 especialmente en el ámbito universitario. Inicialmente se aplicó a formación en medicina y hoy en día se está trasladando a varias disciplinas, entre ellas, las Ciencias Sociales.

3.2.2 Presupuestos conceptuales del ABP

Son diversas las definiciones que se tejen alrededor del (ABP). Una de ellas es la que plantea Linda Torp, quien argumenta lo siguiente:

El aprendizaje basado en problemas es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presenta en rededor del mundo real... El ABP coloca a los estudiantes frente a una situación confusa, no estructurada, ante la cual, ellos asumen el rol de interesados, de propietarios de la situación. Los alumnos identifican el problema real y aprenden mediante la investigación, lo que sea necesario para llegar a una solución viable. Los docentes plantan problemas del mundo real y el juego de roles

mientras respaldan el aprendizaje poniendo a prueba, cuestionando y desafiando el pensamiento de los estudiantes⁹².

Esta perspectiva pone el ABP como un enfoque donde la experiencia pedagógica se realiza a través de investigar y resolver problemas; esto implica que el estudiante se vea inmerso en la necesidad de poner en función los aspectos relacionados con las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, dado que el conocimiento surge de identificar un problema, reflexionar sus dimensiones y proponer posibles soluciones.

La formación de competencias en el alumno, conlleva el desarrollo de habilidades y actitudes frente al aprendizaje. Así lo demuestra la definición de Marta Fernández Martínez quien dice:

El ABP surge así como un enfoque innovador que hunde sus raíces en el constructivismo (Harland, 2003) y en el que, a partir de un problema inicial, se desarrolla un trabajo creativo de búsqueda de soluciones o interpretación de la situación objeto de estudio. Esto se realiza, mayoritariamente, a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual auto dirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito profesional⁹³.

En términos de Alicia Escribano “Efectivamente el ABP, es un sistema curricular e instruccional que desarrolla simultáneamente tanto las estrategias propias de la resolución de problemas, como las bases del conocimiento y habilidades específicas propias de una disciplina⁹⁴”.

Otras definiciones destacan la posibilidad de un aprendizaje multidisciplinar, crítico y reflexivo. Para Patricia Rojas Salinas “Al analizar el desarrollo de ABP, es posible identificar que éste incluye el pensamiento crítico como interacción para

⁹² Ibíd., p.37.

⁹³ MARTÍNEZ Fernández Marta y Otros. El aprendizaje Basado en Problemas: Revisión de Estudios Empíricos Internacionales. En: Revista de Educación. N° 341. Septiembre-diciembre 2006. p.398.

⁹⁴ ESCRIBANO. Op. cit., p.21.

aprender, promueve que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas desde el punto de vista Filosófico, sociológico, Psicológico, histórico, práctico, etc⁹⁵.

En suma, las definiciones en las que se inscribe el ABP, coinciden en que este enfoque, posibilita el desarrollo de competencias que se expresan en habilidades y actitudes, entre ellas:

- Toma de decisiones
- Resolución de problemas
- Habilidad de comunicación
- Pensamiento Crítico
- Desarrollo de Valores (Compromiso, tolerancia, perseverancia, etc.)

El origen de este enfoque se remonta a los años sesenta, cuando la necesidad de innovar métodos de aprendizaje en medicina llevo a algunas universidades a pensar en el ABP. Después se trasladó a otros campos disciplinares y hoy se fomenta en diferentes universidades del mundo. En palabras de Hernández, y Lacuesta,⁹⁶ los principios básicos del ABP, empezaron con Postman Weingartner (1969) quien propuso un modelo de enseñanza que prescindiera de las clases magistrales y desarrollase la capacidad creativa de los estudiantes mediante el planteamiento de preguntas y problemas abiertos. Dichas ideas fueron adoptadas por la universidad de Mc Master (Canadá), donde se ampliaron las bases de esta propuesta.

⁹⁵ ROJAS Salinas Patricia. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En: Revista Virtual Dialnet [Online] 26 de junio de 2011 P.3. [Citado el 8 de Junio de 2013] Disponible en: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/811/supp/811-2142-1-SP.pdf>

⁹⁶ HERNÁNDEZ Trasobares Alejandro, LACUESTA Gilaberte Raquel. Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (PBL) Bajo un Enfoque Multidisciplinar: Una experiencia práctica. En: Revista Virtual Dialnet [Online] S.d. [Citado el 8 de Junio de 2013] Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12428>

Como se mencionó, este enfoque se viene incorporando paulatinamente en diferentes universidades, entre ellas, la Universidad del Valle en Cali Colombia, donde se aplica desde el año 2001 en la facultad de Medicina, específicamente en el Programa de Laboratorio Clínico y Bacteriología impulsado por el docente Víctor Hugo Dueñas⁹⁷, quien ha realizado diversas experiencias con esta propuesta pedagógica.

En términos de Alicia Escribano, en la región se viene expandiendo el uso del ABP, en el ámbito universitario así:

En Latinoamérica Varias facultades llevan tiempo aplicando esta técnica: en México, Ramon Arturo Nakay establecía en Guadalajara el ABP en el año 2001. En el año 2002 diseño el currículo con la misma metodología para universidad de Colima. Las experiencias se han ido incorporando de manera paulatina en el Instituto de estudios superiores de Monterrey (ITESM) y en los núcleos de Calidad Educativa (NUCE) en la UNAM... La universidad de Buenos Aires, sigue esta experiencia didáctica desde 2002 y en la Universidad del Valle (Cali) se aplica desde 2001. Chile desde 1991 sigue esta metodología...⁹⁸.

En síntesis, se puede decir que el ABP tiene su origen en el ámbito universitario, específicamente en la facultad de medicina, y ha evolucionado a otros campos disciplinares. En su proceso de evolución se define hoy como un enfoque que incorpora métodos para fortalecer competencias (actitudinales-procedimentales) en los estudiantes, a través de la investigación y resolución de problemas de la vida real.

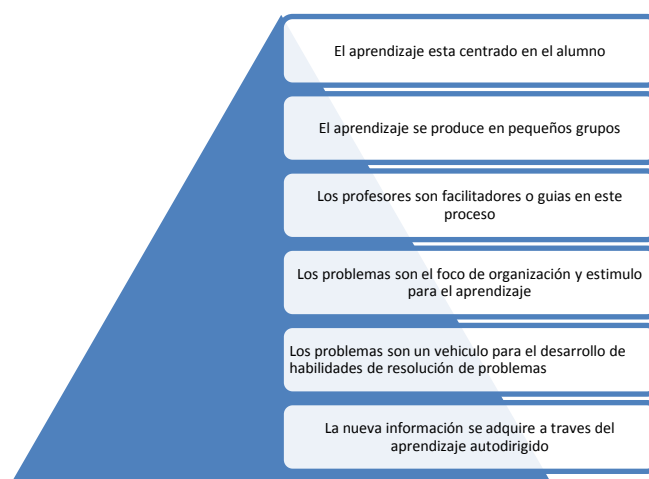
⁹⁷ DUEÑAS; Víctor, Hugo. Aprendizaje Basado en Problemas. Experiencia en el curso de transfusión integral. En: Ponencia presentada en las Jornadas de Experiencias Pedagógicas, que organizó el grupo de Educación Superior y Pedagogía – Esyped de la Universidad del Valle Documento [Online]. S.d. [citado] el 04 de octubre de 2013]. Disponible en: http://objetos.univalle.edu.co/files/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

⁹⁸ ESCRIBANO. Op, cit., P.35.

3.2.3 Características del ABP

En palabras de Alicia Escribano⁹⁹ el ABP, es un enfoque que en su sistema didáctico requiere que los estudiantes se involucren en su **propio aprendizaje** hasta el punto de definir un escenario de formación **auto dirigido**. La autora, citando a Barrows (1996), presenta las características del ABP, descritas en esta gráfica.

Gráfica 5. Características del ABP Según Alicia Escribano

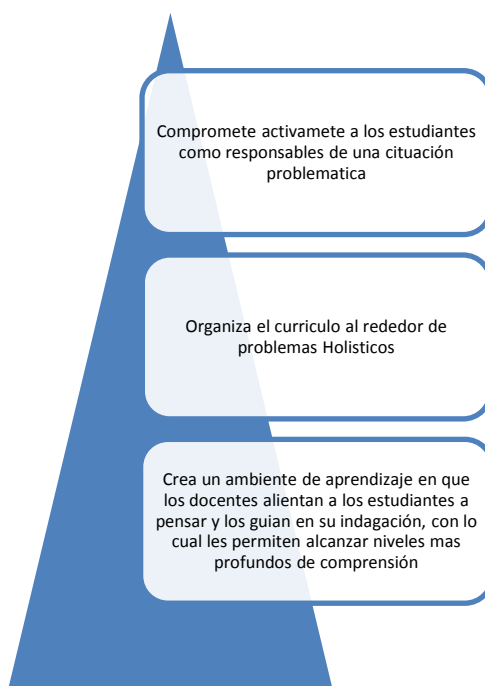


Fuente: Adaptada según Escribano pág. 19

Esta visión permite delinear tendencias relacionadas con las competencias metacognitivas, dado que el alumno es agente activo en la construcción de su propio conocimiento, al enfrentarse a una situación problemática a la cual deberá buscar su posible solución. Sobre el ABP y su relación con el desarrollo de competencias, se volverá más adelante, específicamente identificando su relación con las cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales.

⁹⁹ Ibíd., p.19 y 20.

Gráfica 6. Características del ABP Según Linda Torps



Fuente: Adaptada según el modelo Torps pág. 41

Desde otra perspectiva, Linda Torps,¹⁰⁰ considera que un currículo inspirado en el ABP proporciona experiencias que fomentan el aprendizaje activo, lo cual sostiene el interés del estudiante en virtud de la necesidad de resolver el problema, lo que conlleva a una mayor comprensión. Mientras tanto, los docentes son preparadores cognitivos que fomentan la indagación. Esta grafica define las características que plantea Torps.

El enfoque de Alicia Escribano y Linda Torps, definen características generales que también abarcan autores como Marta MARTÍNEZ¹⁰¹, Bernardo RESTREPO¹⁰², Alexander PAREJA¹⁰³, y otros, lo que permite identificar dos

¹⁰⁰ TORP Y SAGE. Op cit., p 41

¹⁰¹ MARTÍNEZ. Op cit., Revista Educación N° 341.

¹⁰² RESTREPO Gomez Bernardo (2005) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una innovación para la enseñanza Universitaria. EN: Revista Educación y Educadores Universidad de La Sabana [online]. Volumen 8, 2005. [Citado el 9 de junio de 2013] Disponible En: <http://comunidadvirtual.unc.edu.co/files/psicología/CEDEVI_FILES/abp_rpo.pdf>

aspectos. El primero, es que ABP posibilita el desarrollo de competencia actitudes y habilidades. El segundo, tiene que ver con la posibilidad de fomentar un currículo donde el ABP se convierte en instrumento para un aprendizaje que responda a demandas como las que plantean hoy Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales 2002, es decir, un aprendizaje problematizado que fomente un saber *qué, cómo, por qué, y para qué*.

3.2.4 El constructivismo en el ABP

El constructivismo es un enfoque que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, *lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo*. De esta manera, la enseñanza debe entenderse y llevarse a cabo, en un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea construcción operada por la persona que aprende.

En el campo de la educación, la teoría constructivista procede principalmente de la obra de Jean Piaget¹⁰³, quien partiendo de la idea de que los estudiantes, construyen su propio conocimiento, sostiene que el estímulo para el aprendizaje es alguna experiencia de **conflicto cognitivo**. Esto se entiende como un cambio conceptual o re-conceptualización que genera en los alumnos una situación contradictoria, entre lo que ellos saben (conocimientos previos) y los nuevos conocimientos provocando un desequilibrio cognitivo que conduce a un nuevo conocimiento, más amplio y ajustado a la realidad, y sigue enriqueciéndose en nuevos procesos de aprendizaje a través de ciclos evolutivos.

¹⁰³ PAREJA Giraldo Alexander y Otros. Articulación Curricular: Escenarios de Posibilidad Para Potenciar la Formación Investigativa. En: La Pedagogía Colombiana. Educación, Pedagogía y Currículo (2011). Colombia: Editorial Repide. p.54.

¹⁰⁴ TORPS y SAGES.Op.cit.,p.66

Con base en esto, al formular el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), se busca iniciar al estudiante en un proceso dinámico, participativo e interactivo, de donde se espera que se genere un proceso de pensamiento y acción, que se exprese en enriquecimiento del conocimiento y motivación por el aprendizaje. Esta integración del ABP con el enfoque constructivista, favorece, según Dueñas¹⁰⁵, los cuatro pilares fundamentales de la educación. Ellos son:

- **Aprender a aprender:** enfoca los aprendizajes más al pensamiento crítico y deductivo, que a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados en una unidad curricular.
- **Aprender a hacer:** pone en práctica los conocimientos construidos para transformar el entorno en busca de soluciones a problemas planteados.
- **Aprender a convivir:** “debido a que en el ABP, el estudiante tiene la oportunidad de aprender a comunicarse, a trabajar en grupos cooperativos y a solucionar conflictos cognitivos que ocurren como producto de las interrelaciones en los grupos de trabajo”¹⁰⁶.
- **Aprender a ser:** al permitir que los estudiantes sean autónomos en su proceso de aprendizaje, al fomentar la responsabilidad personal y social dentro de un ambiente de comunicación y respeto por las diferencias.

3.2.5 ¿Cómo evaluar el ABP?

Utilizar el ABP como método, según Alicia Escribano y Ángela del Valle:

Obliga a cambiar la concepción y realización de la evaluación, ya que sus objetivos no se limitan únicamente al aprendizaje de conocimientos por parte del alumno, sino al desarrollo de competencias mentales que van dirigidas hacia tres direcciones: comprensión científica

¹⁰⁵ Dueñas, V. (2001). El aprendizaje basado en problemas. Citado por: Aguilar Cañizales Marly del V. Aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica integrada para la enseñanza de la química. En: Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social (REDHECS). Versión PDF. Venezuela [online], Septiembre 2011. Vol. 11. [citado el 18 de agosto de 2013]. Disponible en: www.urbe.edu/publicaciones/redhecs.

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p 207

por medio de los casos del mundo real, estrategias de razonamiento y de resolución de problemas, y estrategias de aprendizaje autorregulado y autodirigido en el que el estudiante es el principal autor y responsable de la construcción de su propio conocimiento¹⁰⁷.

De acuerdo con lo anterior, una evaluación centrada en el ABP, requiere de una valoración no solo del alumno, sino del docente y del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, evaluándose los contenidos aportados por los alumnos, los contenidos aportados al razonamiento grupal y las interacciones de los alumnos con el resto del grupo.

Teniendo en cuenta las características en las que debe centrarse una evaluación basada en el ABP, a continuación se presenta como alternativa, el modelo de evaluación diseñado por Fallieres y Antolin¹⁰⁸, el cual se focaliza en desarrollos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de la valoración diagnóstica, formativa y sumativa. Para estos autores, en este método, el docente no solo recolecta datos e informaciones sobre los aprendizajes de los alumnos a través de sus ideas previas, sino, que también pone bajo observación su propia acción como mediador en el proceso de enseñanza, analizando las estrategias de aprendizaje que se implementaron, las actividades que entre él y los alumnos diseñaron, el entorno de la clase y las características del grupo de alumnos.

Momentos de la Evaluación

- **Evaluación inicial o Diagnóstica:** Se realiza al comienzo de cada etapa; por ejemplo, al presentar un proyecto de trabajo, al iniciar un nuevo tema, etc. “Proporciona información fundamental para decidir que saben los alumnos y que necesitan saber, que pueden aportar para el aprendizaje de sus compañeros y que deben proveer los docentes, con qué nivel de

¹⁰⁷ ESCRIBANO. Op. cit., p.131.

¹⁰⁸ FALIERES, E., Nancy, ANTOLIN, Marcela. Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. vol. 2. Argentina: editora cultural Internacional, 1999. p 168

profundidad y extensión trabajaran contenidos, sobre que ideas previas deben reflexionar”¹⁰⁹.

- **Evaluación Formativa:** Recolecta datos del proceso enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar ambos procesos. “Se caracteriza por ser de carácter continuo y porque el docente que la lleva a cabo trata de combinar el uso de diferentes instrumentos de evaluación, tanto formal como informal: observación, guías de evaluación, buzones de sugerencias, entrevistas con alumnos, autoevaluación, etc.
- **Evaluación Sumativa:** Se realizan sobre los productos de aprendizaje. “Las mismas tienen como objetivo principal estimar en qué medida los alumnos han hecho propios los contenidos construidos”¹¹⁰. De este modo se emite un juicio sobre los resultados del aprendizaje.

A continuación se planteará como es el proceso evaluativo para cada uno de los momentos de evaluación mencionados anteriormente.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, p.168.

¹¹⁰ *Ibíd.*, p.169.

Cuadro 8. Momentos del Modelo de Evaluación

PROCESO EVALUATIVO	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
¿Que evaluar?	Los esquemas de conocimiento y saberes previos pertinentes para la nueva situación de aprendizaje	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc., que marcan el proceso de aprendizaje	El nivel de conocimiento construido, de acuerdo con los objetivos y contenidos seleccionados mutuamente por docente y estudiantes.
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de una nueva etapa de aprendizaje	Durante el proceso de construcción del conocimiento	Al término de un periodo de aprendizaje
¿Cómo evaluar?	Registro e interpretación de las respuestas de cada alumno, ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje	Planteando una actividad en una situación real en la que el estudiante pueda aplicar todo el conocimiento construido.

Fuente: FALIERES, E., Nancy, ANTOLIN, Marcela. Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. vol 2. Argentina: editora cultural Internacional, 1999. P 172

De acuerdo con la tabla anterior, se pueden evaluar tres tipos de conocimiento; el **Conceptual**, el **Procedimental**, y el **Aptitudinal**. En el cuadro que se presentará a continuación, se especificará qué criterios se deben evaluar en cada uno de estos conocimientos.

Cuadro 9. Criterios del Modelo de Evaluación

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS APTITUDINALES
• Comprensión y apropiación de conceptos. • Capacidad de relacionar hechos, conceptos, acontecimientos.	• Capacidad de pensar y resolver situaciones problemáticas. • Capacidad de análisis y síntesis. • Hábitos, habilidades físicas y mentales de cada alumno. • Métodos, técnicas de trabajo y estudio.	• .Desarrollo de valores personales y sociales: responsabilidad, cooperación, respeto por los otros, tolerancia, etc. • Autonomía personal y confianza en sí mismo • Habilidades comunicativas y de interrelación personal para compartir experiencias y conocimientos.

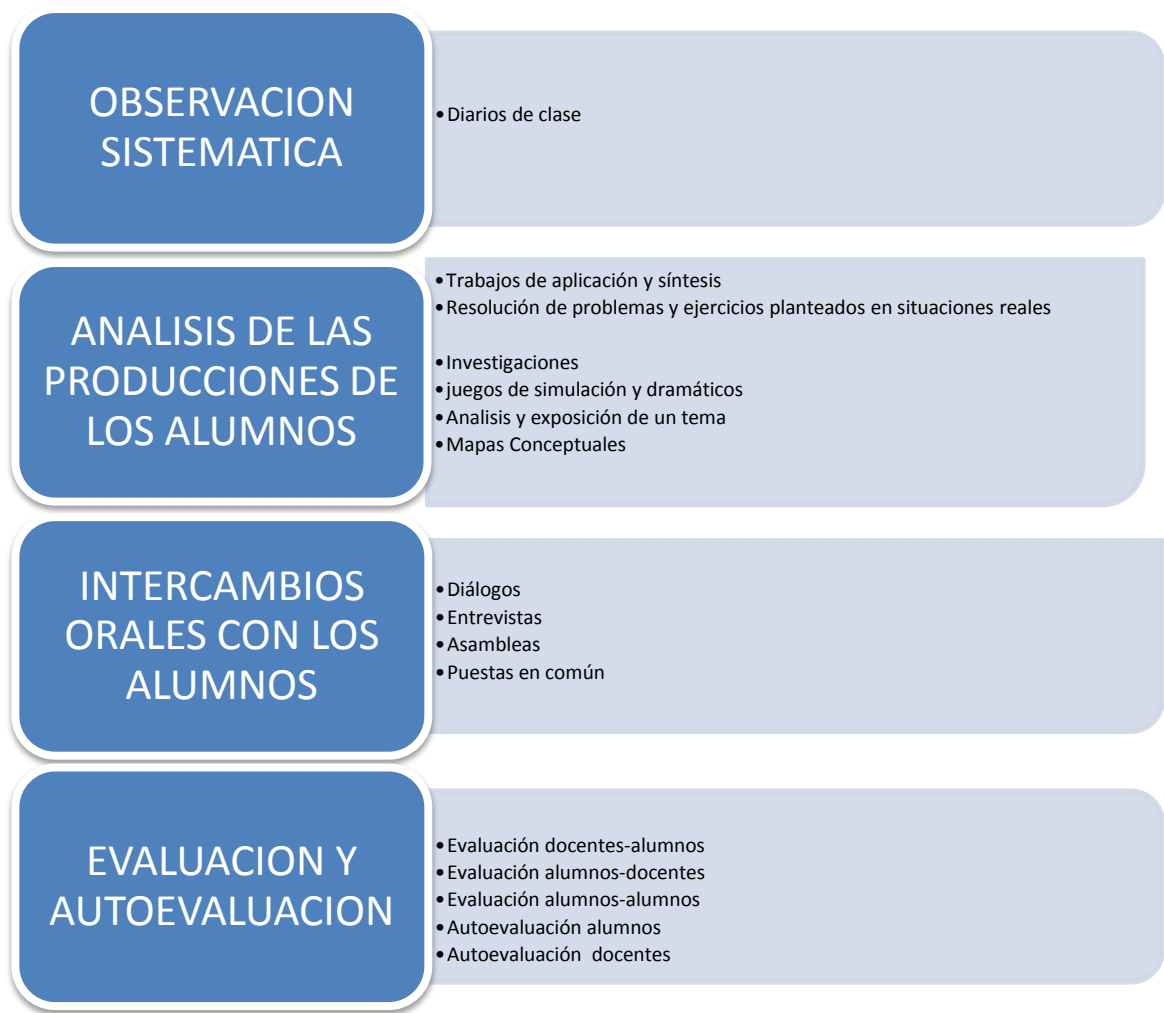
Fuente: FALIERES, E., Nancy, ANTOLIN, Marcela. Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. vol 2. Argentina: editora cultural Internacional, 1999. P 173.

De esta manera, este modelo se presenta como respuesta para cumplir con las demandas de evaluación del ABP, debido a que estas “deben estar estructuradas de tal forma que los estudiantes puedan desplegar la comprensión de los problemas y sus soluciones en maneras contextualmente significativas¹¹¹”; es decir, que puedan aplicar el conocimiento construido en la elaboración de soluciones a problemas que se presenten en su vida cotidiana y que constituyen situaciones reales de aprendizaje.

En esta dirección, las herramientas para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, deben reflejar en qué medida los alumnos han internalizado y apropiado el conocimiento en torno a los problemas propuestos. El alumno debe ser evaluado por el docente y los integrantes del grupo y viceversa, en: preparación de la clase, participación y contribución al trabajo de grupo, habilidades interpersonales y de comportamiento interpersonal, actitudes y habilidades humanas.

¹¹¹ ESCRIBANO. Op. cit., p. 121.

Gráfica 7. Propuesta de Herramientas para Evaluar el Aprendizaje en el ABP



.Fuente: Adaptada, según el modelo ¿Qué evaluar y cuándo evaluar? de FALIERES, E., Nancy, ANTOLIN.

3.3 Modelo de implementación

3.3.1 objetivos

Objetivo general

Desarrollar una actividad de intervención didáctica, a través del enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas, incorporando los principios de aprendizaje más relevantes, expuestos en el documento Lineamientos Curriculares Para Ciencias Sociales.

Objetivo específico

Definir los criterios didácticos aplicados en cada fase de la propuesta.

Objetivo específico

Presentar la metodología de trabajo, relacionando las fases de aprendizaje Basado en Problemas, con las perspectivas de aprendizaje investigativo y competencias sugeridas por el MEN.

3.3.2 Criterios didácticos

La propuesta de ABP que se presenta aquí, se organiza con base en los siguientes criterios didácticos:

- 1) **Predisponer a los estudiantes:** El objetivo general de este punto es “apoyar a los alumnos para que se compenetren con el Aprendizaje Basado en Problemas, evitando enseñarles los contenidos antes de comenzar el trabajo¹¹²”. El apoyo puede tomar formas diferentes que dependen de variables, como la edad de los alumnos, sus intereses y antecedentes, y la naturaleza del problema. Es decir, el docente dependiendo de estas variables debe reflexionar para enfocar la predisposición de sus estudiantes.

¹¹² TORD; y SAGE. Op, cit., p. 74.

- 1 **Presentar el problema:** el objetivo aquí es que los estudiantes conozcan cual es la situación problemática, de tal manera que se genere en ellos una postura e interés personal, por hacer parte de un equipo de trabajo que busca aportar soluciones a un problema específico.

Se puede hacer presentado una carta o documento con aspecto auténtico.

- 2 **Identificar conocimientos previos:** Los objetivos en este punto son: 1) Ayudar a los alumnos a que seden cuenta de lo que saben y lo que les hace falta saber y a que establezcan que ideas tienen acerca de la situación. 2) Recuperar el conocimiento previo de los alumnos sobre la situación problemática y 3) Establecer el foco alrededor del cual se reunirá luego la información necesaria para investigar las posibles soluciones del problema.
- 3 **Proceso de investigación:** El fin de esta fase es que el estudiante con la asesoría del tutor, indague, contextualice las causas del problema, genere conclusiones y a partir de esto se inicie en el desarrollo de habilidades y competencias investigativas. Como se mencionó antes en este trabajo, el ABP es un enfoque que busca el aprendizaje a través de problemas, sin que necesariamente tengan que ser resueltos, y frente a la formación investigativa, esta no constituye investigación propiamente dicha, sino que busca desarrollar habilidades y potencializar competencias Científicas en los estudiantes.

Frente a esto Alicia Escribano dice:

Pero, que es lo más importante: ¿resolver el problema o introducirse en un proceso de investigación y análisis del problema? Para Evensen y Hmelo (2000) el énfasis del ABP, no radica necesariamente en que los estudiantes resuelvan el problema sino que comprendan realmente sus causas¹¹³.

¹¹³ ESCRIBANO. Op. cit., p.74.

- 4 **Generar posibles soluciones:** Desde el planteamiento de Linda Torp¹¹⁴, el objetivo aquí es que el tutor apoye a sus estudiantes para enunciar toda la gama de posibles soluciones que podrían aportar al problema, mientras que la meta del alumno es crear el conjunto más aceptable de resultados en respuesta a las condiciones específicas del problema.
- 5 **El informe:** En este punto se busca que el estudiante describa el procedimiento utilizado en su metodología de investigación y plantee los resultados; es decir, el grupo de trabajo muestra los pasos que siguió. Por ejemplo, Puede ser que consultaron a personas expertas, otros docentes o los recursos disponibles en biblioteca, internet etc. Finalmente, en su informe muestran las conclusiones frente a la problemática estudiada, y las posibles soluciones. Todo esto esquematizado en una matriz.
- 6 **La evaluación:** Este punto está referido a los desarrollos y desempeños del estudiante y la autoevaluación docente. Para esto se toman como criterios, lo expuesto es el punto titulado *¿Cómo evaluar el ABP?*

3.3.3 Contexto educativo donde se aplica la propuesta.

La enseñanza a través de problemas puede aplicarse para diferentes grados de educación básica y media e incluso profesional, y su complejidad varía dependiendo del nivel de escolaridad de los estudiantes y el acceso a recursos que viabilicen la investigación y aprendizaje autónomo. Con base en esto, el contexto educativo del ejemplo desarrollado aquí, se define así:

Población: Estudiantes de grado decimo con edades entre 14 y 15 años.

Perfil del estudiante: Se requiere de estudiantes con un nivel básico en el dominio de las Tics (Tecnologías de la información).

Elementos de aprendizaje: El docente presenta el problema y orienta sus estudiantes en la contextualización conceptual. También los guía en el uso de

¹¹⁴ TORD y SAGE. Op, cit., p. 83.

recursos que pueden ser, documentos, videos, entrevistas, visitas a internet, llamadas telefónicas, etc.

El problema abordado:

La problemática de trabajo se titula: *“Las dimensiones de la protesta social expresada en el bloqueo de los ejes viales en Colombia”*.

Se estructura aludiendo al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes implicados -debido a esto, solo es aplicable para el contexto social y temporal al que se hace referencia-. Específicamente alude a protestas adelantadas durante el mes de agosto y septiembre de 2013 en Colombia, por diferentes movimientos sociales, que reclaman del Estado la atención frente a sus necesidades expresadas en:

- La posibilidad de un desarrollo agrario sostenible
- La viabilidad para la explotación de Minería artesanal, y la no criminalización de parte del Estado, para las personas que practican esta actividad.
- La posibilidad de contar con una movilización de carga, donde los transportadores no se vean afectados por el tema de los fletes y el alto costo del combustible.

Estos grupos, entre los que se cuentan campesinos, mineros y camioneros, encuentran como única alternativa para reclamar sus derechos la protesta social y el bloqueo de vías, tratando así de lograr la atención del resto de la sociedad y del gobierno.

Entre las variables que inciden en estas problemáticas (según análisis políticos y económicos), se destaca, en **primer lugar**, la ausencia del Estado, frente a una política agraria que garantice el desarrollo sostenible de los campesinos y pequeños agricultores. A esto se suma, la falta de políticas que garanticen seguridad, equidad e igualdad social, frente a problemas del campo “relacionados

con dinámicas de violencia armada, posesión terrateniente y latifundio¹¹⁵». **En segundo lugar**, incide la actual postura económica de Estado, que apunta a implementar Tratados de Libre Comercio y explotación de recursos a gran escala, dejando en desventaja de competitividad, a pequeños productores y mineros artesanales, entre otros.

Ventajas de abordar este problema:

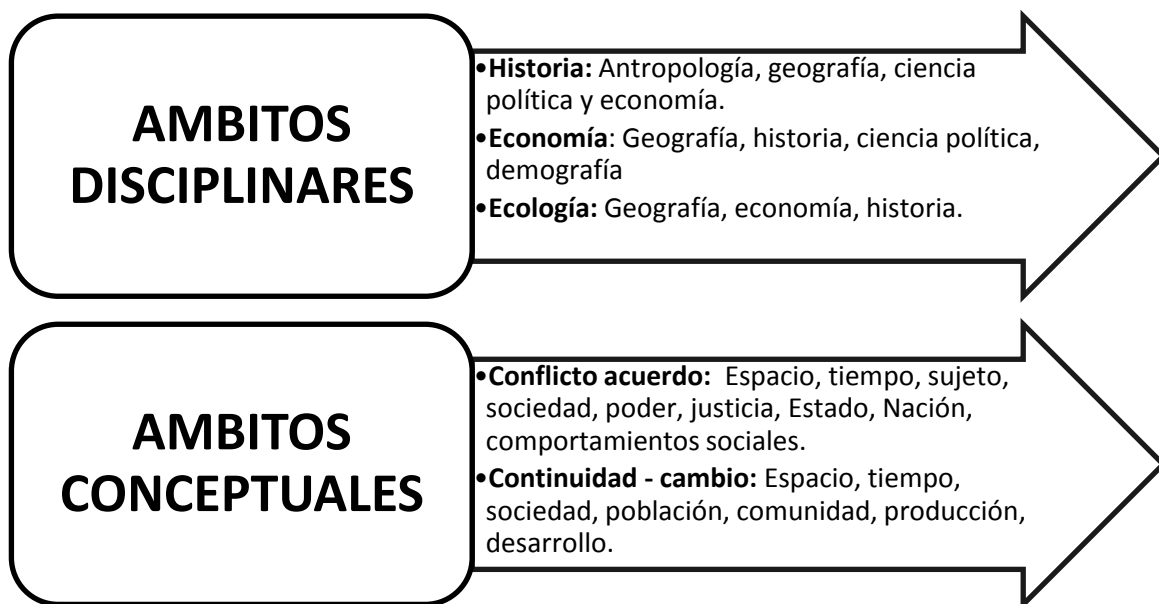
Primero ubica el aprendizaje de las Ciencias Sociales dentro de un contexto real, permitiendo que el estudiante visualice la importancia de la disciplina, la cual relaciona situaciones de la vida cotidiana con la enseñanza en el aula.

Segundo permite abordar el trabajo en el aula desde una mirada multidisciplinar, debido a que el problema abordado, relaciona temas que conciernen a la historia, la Ciencia Política, la antropología, la sociología y economía. Es decir, entender el problema de las movilizaciones sociales en Colombia, implica por ejemplo comprender, ¿Qué factores políticos influyen en estas situaciones? ¿Cuál es el origen cultural de las desigualdades sociales? Y ¿Cómo inciden las dinámicas económicas del país en los problemas de la sociedad?

La siguiente gráfica precisa algunos de los ámbitos disciplinares y conceptuales que se pueden abordar, en el problema de la protesta social en Colombia:

¹¹⁵ MARULANDA H. Adriana. La Cuestión Agraria y su incidencia en los Orígenes de la FARC-EP. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2003. p.11.

Gráfica 8. Ámbitos Conceptuales y Disciplinarios en la Propuesta de Intervención



Fuente: Autoría propia

Al abordar la indagación por parte de los estudiantes, uno de los ámbitos disciplinares que se busca sea trabajado, por ejemplo, es el histórico. Allí se espera que se dimensione en un contexto temporal, cuáles son los factores económicos, políticos, geográficos y culturales que han incidido en los problemas que conllevan a las movilizaciones sociales. Esto permite, como se ve aquí, abordar la historia y además relacionarla con otros aspectos disciplinares como la economía, la geografía etc.

En esta misma línea, al reflexionar posibles soluciones al problema, se puede abordar dimensiones de conflicto-acuerdo, continuidad-cambio, entre otros. Desde allí se espera que conceptualmente el estudiante identifique, que es el **Estado** y cuál es su papel frente al **comportamiento social**. También, que es la **sociedad** y cuál es su relación con el **poder** y la **justicia**, etc.

El docente tutor debe de guiar y contextualizar a los estudiantes en el aula, indicando cuales son los conceptos y disciplinas más relevantes, y así evitar abarcar aspectos que pudiesen generar confusión.

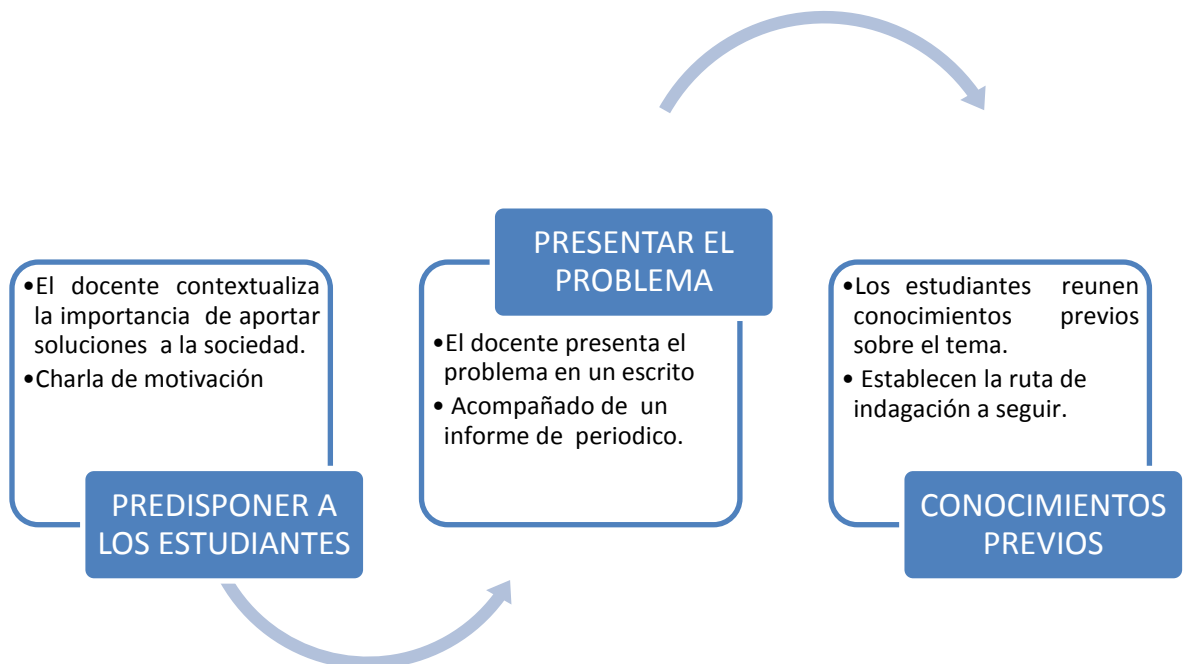
3.3.4. Metodología en el aula.

La actividad está organizada en ***tres sesiones*** que engloban siete fases de aprendizaje basado en problemas. Ellas son:

Primera sesión

- **Objetivo:** Introducir al estudiante en la práctica de ABP, abordando a la situación problemática del bloqueo de los ejes viales del país, por parte de diversos sectores sociales que reclaman garantías y derechos.

Gráfica 9. Descripción de la Primera Sesión



Fuente: Autoría propia

Predisponer a los estudiantes: Tomando como referente, la perspectiva curricular de los Lineamientos para Ciencias Sociales del (MEN) 2002, de “formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones¹¹⁶”, el docente tutor, ***predispone a los estudiantes***, llevándolos a reflexionar sobre la importancia de aportar propuestas al país frente a los diversos conflictos y problemas sociales. Igualmente el tutor los motiva aludiendo a la posibilidad de contar con una sociedad más pacífica, justa y equitativa.

Presentación del problema:

El docente tutor presenta el problema a trabajar así:

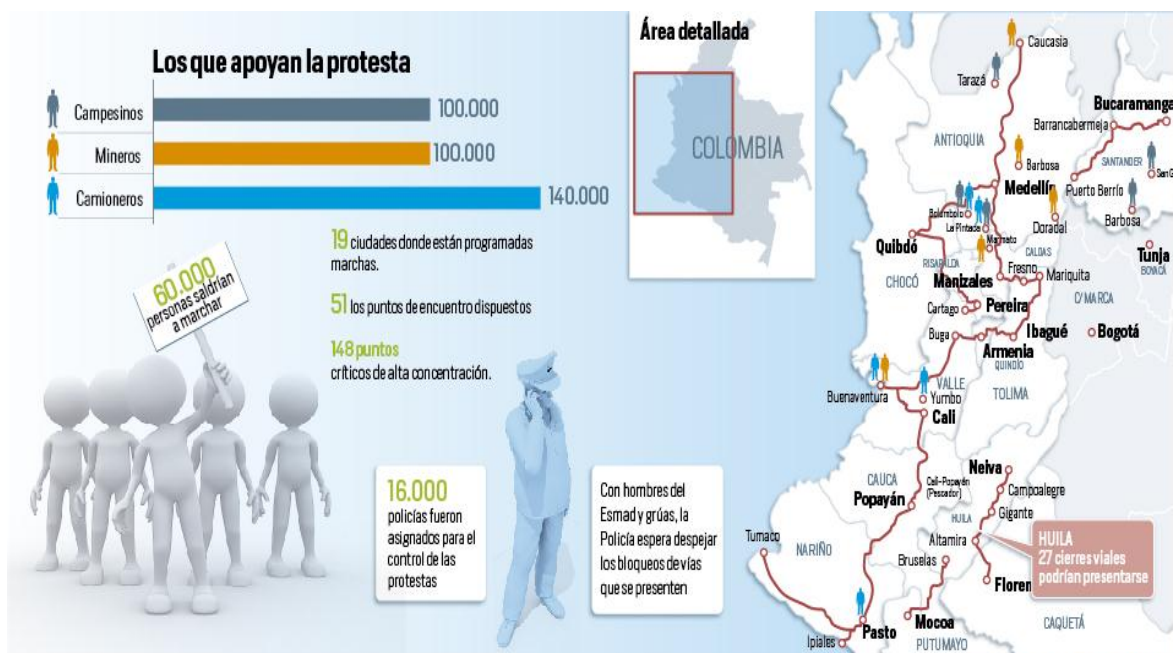
Entre agosto y septiembre de 2013 el país ha afrontado la problemática del bloqueo de vías por movilizaciones de sectores que reclaman diversas garantías sociales. Esto ha generado situaciones donde ha habido heridos y muertos a causa de los disturbios entre protestantes y la fuerza pública. Igualmente, se ha presentado el desabastecimiento en muchas ciudades por la imposibilidad para el tránsito de alimentos por las carreteras. ¿Cómo podríamos entender esta situación y que posibles vías de solución se podrían reflexionar y aportar desde esta clase?

Como ustedes verán, la siguiente grafica muestra un panorama parcial de la situación:

¹¹⁶ COLOMBIA; (MEN). Op. cit., p.3.

Gráfica 10. Datos del bloqueo de vías durante el paro agrario en Colombia

16 vías del país concentran la atención por los eventuales bloqueos que se podrían presentar.



Fuente. Tomado de: <http://www.eltiempo.com/Multimedia/infografia/parosbloqueanelpais/>

Conocimientos previos: Partiendo de su propia experiencia, los estudiantes elaboran un mapa conceptual, una ficha de resumen, un cuadro, etc. donde presentan lo que saben y lo que les hace falta saber sobre el problema.

Ejemplo:

Cuadro 10. Informe de Conocimientos Previos

GRUPO DE TRABAJO	LO QUE SABEMOS	NOS HACE FALTA SABER
	- En este momento los noticieros informan sobre desabastecimiento de alimentos en las ciudades - Se conoce que se están generando diferentes movilizaciones - Se sabe que ha habido heridos en enfrentamientos con la policía.	¿Por qué se generan estas protestas? ¿Qué reclaman las personas que protestan? ¿Cuáles podrían ser las consecuencias si continúan los bloqueos? ¿Qué reclaman los protestantes? ¿Cómo se podría solucionar estos problemas?

Fuente: Autoría propia

Con base en esto, los estudiantes formados en pequeños grupos y con la asesoría del docente tutor, establecen la ruta a seguir en el proceso de investigación, definiendo los recursos didácticos a los que se acudirán para generar información. Es decir, el docente puede proponer, por ejemplo, revisar un video específico en YouTube y los estudiantes pueden pensar en ampliar más información, consultando otras direcciones en internet. Se busca que el estudiante participe en la construcción de su propio conocimiento y gane en autonomía y aprendizaje auto- dirigido.

Segunda sesión

- **Objetivo:** Fortalecer competencias y habilidades investigativas en el aula, desde la conceptualización, interpretación y análisis de la información recogida.

Gráfica 11. Descripción de la segunda sesión



Fuente: Autoría propia

La indagación puede conducir a resultados interdisciplinarios, es decir, visión política, económica, sociológica e incluso antropológica de la problemática (Ver gráfica 8). Con estos datos y la asesoría del tutor, el grupo además de socializar, trabaja para conceptualizar, reflexionar, interpretar, inferir, y esquematizar la información lograda. Con base en esto se espera, por un lado, que superen la fase de conocimientos previos y lleguen a un segundo nivel con criterios investigativos y dos, que con la explicación del profesor, se contextualicen los ámbitos disciplinares y conceptuales implícitos en el problema a bordo. Esto les permitirá, generar una visión conceptual y estructural de la problemática y empezar a reflexionar sobre las posibles vías de solución.

Al final de la sesión, los estudiantes presentan una matriz donde relacionan los conocimientos previos que tenían, la nueva información y los conceptos que surgen producto de la investigación:

Cuadro 11. Informe de la segunda sesión

CONOCIMIENTOS PREVIOS	NUEVOS CONOCIMIENTOS	NUEVOS CONCEPTOS
- En este momento los noticieros informan sobre desabastecimiento de alimentos en las ciudades - Se conoce que se están generando diferentes movilizaciones - Se sabe que han habido heridos en enfrentamientos con la Policía.	- El desabastecimiento de alimento, está generando encarecimiento en el costo de vida - Se anuncian medidas judiciales frente generadores de violencia en el paro. - El sector de los campesinos solicitan la atención del Estado frente al abandono del campo. - Los departamentos más afectados son Nariño, Antioquia y Chocó.	- Tratado de Libre Comercio TLC - Política de desarrollo rural - Extracción minera - Protesta Social - Derechos Humanos D.H. - Aranceles - Tabla de fletes - Liderazgo político - Soberanía Alimentaria - Movimiento social - Justicia - Poder - Estado - Cultura - Regiones agrarias

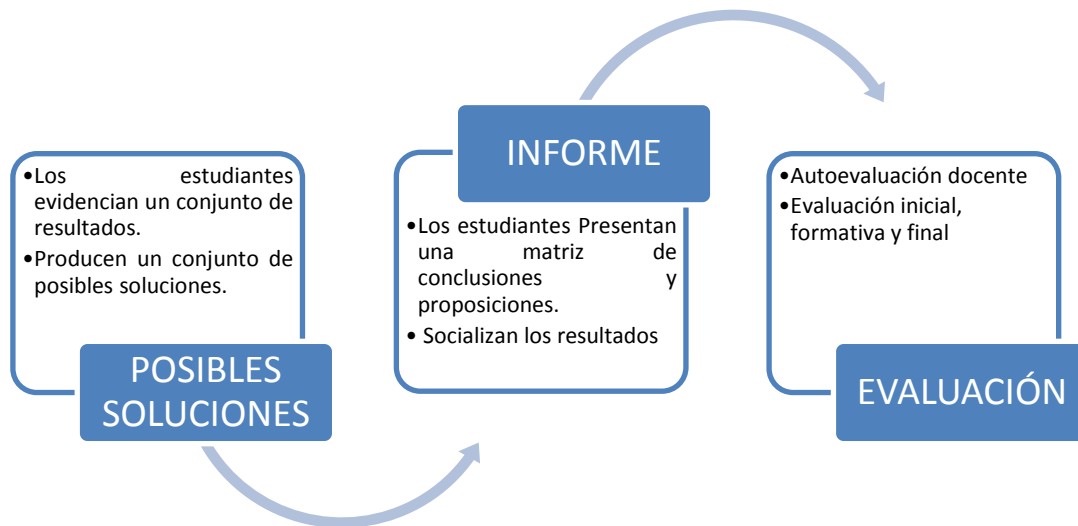
Fuente: Autoría propia

Tomando como referente este informe, el grupo de investigación continúa ampliando su trabajo, precisando conceptos e ideas generales del problema.

Tercera sesión

- **Objetivo:** Presentar y evaluar los resultados del problema abordado.

Gráfica 12. Descripción de la tercera sesión



Fuente: Autoría propia

Posibles soluciones: Con base a su análisis e investigación, los estudiantes con el apoyo de su tutor, diseñan una matriz donde presentan la contextualización del problema, sus conclusiones y posibles soluciones.

Informe:

Cuadro 12. Ejemplo de matriz de informe final de la actividad

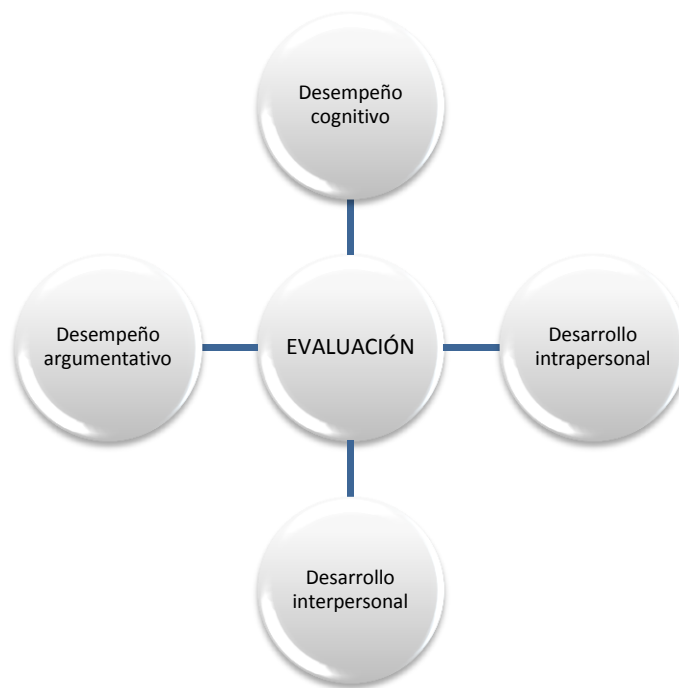
CONTEXTO DEL PROBLEMA	CONCLUSIONES	POSIBLES SOLUCIONES
En la investigación se evidenció que los sectores que reclaman frente al Estado son: El movimiento agrario: Ellos se manifiestan solicitando que se mejoren sus posibilidades de sostenerse en el campo, bajando los precios de los insumos químicos. Que se regulen las importaciones de producción agrícola y que se revisen los TLC, debido a que estos afectan el bienestar de los campesinos colombianos. Los camioneros: Este movimiento pide principalmente que el gobierno no elimine la tabla de fletes y que se regule el precio del combustible Los mineros: Ellos reclaman que se les garantice el derecho al trabajo, que no se criminalice su oficio y que se cumpla con los acuerdos de la OIT. El papel del gobierno: El Estado Colombiano ha adoptado históricamente políticas económicas relacionadas con el orden mundial, es decir, el capitalismo global. En los últimos años se enfocó en la línea neoliberal, poniendo la eficiencia por encima del bienestar. Esto se expresa en políticas económicas como la locomotora minera y los Tratados de Libre Comercio. En todas estas disposiciones se privilegia la eficiencia de la producción a gran escala y se relega al pequeño productor, generando los problemas relacionados con la marcha social.	En la investigación se identificó que la problemática social del país expresada en el bloqueo de vías, turbas y desabastecimiento en las ciudades, tiene como principales causas las siguientes: En el caso de los campesinos, por un lado la ausencia de una política agraria que garantice el desarrollo de estas comunidades, dado que desde un contexto histórico este sector se ha visto afectado por problemas relacionados con el latifundio, el monocultivo, el orden público, falta de carreteras, y en general la ausencia de políticas públicas que garanticen su desarrollo y bienestar. Por otro lado, en los últimos tiempos los problemas relacionados con los TLC, que dejan en desventaja a los productos internos frente a los precios de los importados. En el problema con los camioneros se identificó que el gobierno quiere mejorar la competitividad del sector industrial, quitando la tabla de fletes, pero, sin garantizar las condiciones de los camioneros. En el sector minero, se concluye, primero que la política (locomotora minera), busca generar una producción a gran escala sin organizar la minería tradicional o artesanal. Segundo, que no se ha regulado con eficiencia la afectación ambiental producida por la pequeña minería y que se vendría una gran afectación medioambiental con la locomotora Minera.	Que todos trabajemos para que en Colombia se de una reforma agraria justa para los campesinos El gobierno debe de buscar una regulación justa del precio de la gasolina El gobierno debe de revisar la conveniencia de los Tratados de Libre Comercio. Que se realice un sistema de leyes que obligue a las multinacionales mineras a conservar el medioambiente. Que todos nos movilizemos a protestar por la conservación del medioambiente. Que apoyemos a nuestros campesinos evitando comprar productos importados. Que el Estado desarrolle una política económica incluyente, donde se brinde la posibilidad al pequeño productor de producir y competir en el mercado.

Fuente: Autoría propia

Evaluación

Aquí se busca identificar los desempeños y desarrollos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referentes o propósitos, las competencias cognitivas, procedimentales, intrapersonales e interpersonales que sugiere los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales.

Gráfica 13. Competencias a Evaluar en la Actividad Didáctica



Fuente: autoría propia

Para identificar estos desempeños y desarrollos, se evalúa con base en las fases (Inicial, formativa y sumativa), (ver cuadro 8), incorporando criterios de conocimientos **conceptuales**, **procedimentales** y **aptitudinales** (ver cuadro 9). Sumado a la autorreflexión que debe tener el docente tutor, para definir que tanto él facilitó y guió el proceso de aprendizaje en sus estudiantes.

- **En la fase inicial**, el docente tutor, toma como referente lo expresado por los estudiantes en el informe de conocimientos previos (ver cuadro 10) y el informe de la segunda sesión, (ver cuadro 11) donde los estudiantes revelaron el progreso de la investigación en cuanto al tema de la protesta social. Con base en esto, se identifica ***sus progresos conceptuales***, tomando como criterios: 1) la comprensión y apropiación de conceptos y 2) la capacidad de relacionar hechos, conceptos y acontecimientos.

La apropiación de estas capacidades conceptuales en el estudiante, evidencian un progreso o ***desarrollo cognitivo***.

- **En la fase de evaluación formativa** que involucra todas las sesiones de la actividad, el tutor observa sistemáticamente las pautas del proceso de aprendizaje, identificando dificultades, bloqueos etc.

De esta manera, con base en criterios de ***conocimientos procedimentales*** el tutor observa y sistematiza lo siguiente:

- La capacidad de análisis y síntesis al contextualizar la información que lograron a través de diferentes medios
- Capacidad de pensar y resolver la situación problemática.

Igualmente acudiendo a ***criterios actitudinales***, en esta fase el tutor observa y evalúa, el trabajo en grupo, la interrelación entre compañeros, los diálogos entre y con los estudiantes.

De estas interacciones, donde el tutor también está involucrado, se evalúa lo siguiente:

- Desarrollo de valores personales y sociales: responsabilidad, cooperación, respeto por los otros, tolerancia, etc.

- Autonomía personal y confianza en sí mismo
- Habilidades comunicativas y de interrelación personal para compartir experiencias y conocimientos.

Al abarcar en la evaluación formativa los conocimientos procedimentales y actitudinales, se espera que los estudiantes hayan generado progresos y desarrollos relacionados con las competencias argumentativas, interpersonal e intrapersonal.

- **La evaluación sumativa:** Esta engloba el desempeño logrado en todo el proceso, en relación con la evaluación inicial y formativa, y define un balance final.

Para esto se toma como referente el informe final, donde se presentan los resultados de la investigación y propuestas de posibles soluciones. (Ver cuadro 11).

En suma, se puede decir que girando en torno a los criterios didácticos de investigación y solución de problemas, se identifica en esta evaluación del ABP, un proceso de acción, que parte de la primera sección hasta la tercera, involucrando en cada paso, pautas que permiten encaminar al estudiante hacia el desarrollo de habilidades investigativas. Además, se visualiza la posibilidad de generar progresos relacionados con las competencias cognitivas, procedimental, interpersonal e intrapersonal que sugieren los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del MEN.

3.4 BALANCE GENERAL

El tránsito por este trabajo con base a la pregunta ¿Cuál es el enfoque didáctico de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del Estado Colombiano? permitió delinear al menos tres aspectos, **el primero** identificar ¿Cuál es el contexto histórico en el que se ha matizado la visión de currículo, desde las políticas educativas del país, y como se ha dado el tránsito desde lo normativo para implementar la actual visión curricular? **El segundo** permite visualizar la intencionalidad, desde la perspectiva didáctica, de formar ciudadanos críticos y participativos en los problemas de la sociedad a partir de aprendizajes investigativos y problematizadores. Debido a esto, finalmente se presenta el enfoque de Aprendizaje Basado en Problema, como una alternativa para lograr los propósitos del MEN.

En Colombia desde mitad del siglo XX, se viene aludiendo al currículo como organizador de las prácticas educativas. Su llegada al país está íntimamente ligada a la transnacionalización de políticas educativas impuestas por la hegemonía de los Estados Unidos luego de la segunda guerra mundial. Como se identificó en el desarrollo de este trabajo, las políticas de posguerra demandaban de los países subdesarrollados innovaciones educativas que permitieran desarrollos a favor de la economía globalizante. Con base a esto, se avaló a organizaciones como la UNESCO para que incidieran en los destinos educativos de estas naciones, tomando como principio curricular, la formación encaminada a la eficiencia y productividad.

Este contexto enmarca lo que fue las políticas de organización curricular del Estado colombiano entre las década del cincuenta y el ochenta del siglo XX. Durante este periodo las directrices curriculares se encaminaron a una formación conductista que estuviera en consonancia con la economía globalizante y con los propios desarrollos industriales que se venían gestando en el país. Así lo demuestra la creación de los INEM, con vocación de educación para el trabajo, en

los años setenta, y la implementación del bachillerato académico, industrial, agropecuario y comercial, a finales del setenta y principios del ochenta.

Solo hasta última década del XX, con las perspectivas de cambios, influenciadas por el Movimiento pedagógico y expresadas en la constitución de 1991, da origen a la ley general de educación de 1994, de donde surge la actual visión curricular del Estado, la cual incorpora matices diferentes, sin abandonar la perspectiva de educación eficientista para el desarrollo. Hoy en el escenario curricular para la educación oficial, se apela a un cambio frente a la enseñanza tradicional, incorporando nuevos métodos y prácticas. Igualmente se busca una orientación que gire en torno a competencias, estándares académicos e indicadores de logros. Esto es visto por algunos críticos, como la mercantilización de la educación, en un contexto de economía global, que exige estos criterios.

Dentro de este panorama surgen los lineamientos Curriculares Para Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional, desde donde se busca superar los viejos métodos de reproducción del conocimiento memorístico, fundamentados en el positivismo y la lógica de las ciencias naturales. La nueva propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales, apela a métodos hermenéuticos, sustentados en pensadores de diferentes disciplinas, entre ellos, Habermans, Hughes, Ditley, Guiddes, Durkein, etc. En lo fundamental esta nueva visión de la enseñanza defiende el hecho de que el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social, no puede ser reducido, a la lógica de las ciencias de la naturaleza.

Con base en esto, el enfoque didáctico propuesto por el MEN para el área de Ciencias Sociales, plantea un modelo de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante se vea enfrentado a resolver preguntas problematizadoras, que lo lleven a analizar y comprender desde situaciones de la vida real, además, de hacerlo un ciudadano democrático y participativo en las posibles soluciones de los problemas de la sociedad. Para esto la propuesta gira en torno al criterio didáctico de la investigación constante y las solución de problemas, y de allí se espera que se

generen en los estudiante competencia cognitivas, procedimentales interpersonales e intrapersonales.

Esta propuesta que además de las preguntas problematizadoras, articula ejes generadores y ámbitos conceptuales, busca convertirse en un referente, que permita acercar la formación en Ciencias Sociales, con las exigencias de las pruebas ICFES y estándares de calidad internacional. Sin embargo, al revisar con detenimiento el enfoque problematizador, se evidencia algunas carencias para generar aprendizajes con principios investigativos en contextos escolares. Por ello, se formula en el tercer capítulo el enfoque ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), como una alternativa que permite acercar las intencionalidades de los lineamientos curriculares con las prácticas de aula.

El ABP, no contradice la visión del Ministerio de Educación Nacional. Al contrario, constituye una línea de acción que permite hacer visible aprendizajes que fomentan el desarrollo de competencias y habilidades investigativas, debido a que su metodología además de incorporar ámbitos conceptuales y disciplinares de las Ciencias Sociales, permite comprender, inferir, analizar, hipotetizar, comparar, evaluar, trabajar en equipo y en general, aprender en torno a la solución de problemas de una manera estructurada con fases y secuencias en el aula.

4. CONCLUSIONES

Con base en el análisis y revisión de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales del MEN, presentados en este documento, se espera que:

- Exista un encuentro más íntimo entre el currículo y las prácticas de aula, es decir, que se reflexione sobre la importancia de buscar un encuentro real, entre lo que se proyecta en el currículo y lo que finalmente se imparte en las clases.
- En este sentido, se busca concientizar para que las prácticas y didácticas en el área de Ciencias Sociales, focalicen el aprendizaje investigativo y de solución de problemas, como mecanismo para acercarse a las competencias sugeridas por el Ministerio de Educación Nacional.
- Para esto se presenta como propuesta el aprendizaje (ABP), de donde se pueden derivar competencias relacionadas con la investigación, entre ellas, las interpretativas, argumentativas y propositivas.

BIBLIOGRAFÍA

CALDERÓN Hernán. Perspectivas epistemológicas del conocimiento escolar en Los lineamientos curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: análisis de caso. En: tesis doctoral. Universidad de Sevilla, 2007.

CARRETERO, Mario, POZO Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel. La Enseñanza de las Ciencias sociales. España: VISOR DIS., S.A., 1997 segunda edición, volumen XLVII, de la colección Aprendizaje.

DILTHEY Wilhelm. Dos Escritos Sobre Hermenéutica: El surgimiento de la Hermenéutica y los Esbozos para una crítica de la Razón Histórica. 2000. Ediciones Istmo, Madrid España.

DUARTE Jesús. Administración y financiación de la educación pública En: Educación pública y clientelismo en Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, 2003.

ESCRIBANO Alicia, DEL VALLE Ángela. Madrid España: Sobre el aprendizaje Basado en problemas. 2008.

FALIERES, Nancy, E y ANTOLIN Marcela. Como mejorar el Aprendizaje en el Aula y Poder Evaluarlo. Editora Cultura Internacional ISBN Tomo 2 958-703-1113, Buenos Aires Argentina, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, novena edición, 2007.

HELG Aline. La Educación en Colombia de 1918-1957: Una historia Social y Política, Editorial CEREC.

HUGHES John y SHARROCK Wes. La Filosofía de la Ciencia Social. En: La Filosofía de la Investigación Social 1999. Editorial Fondo de Cultura Económica, México D.F

LAFRANCESCO Giovanny. La gestión Curricular. Problemáticas y perspectivas, editorial: Libros y Libros, Bogotá. 1998.

LEY GENERAL DE EDUCACION y LEY 60 de 1993. Decretos Reglamentarios. Art, 78.

LOURDES Múñch y ANGELES Ernesto. Métodos y técnicas de investigación, editorial Trillas, México, 2009.

MACHADO, Clara. Factores de Cambio. P, 1. Bogotá 1984. Alcaldía mayor de Bogotá: Secretaria de Educación Dirección de Investigación para la Educación DIE Centro Experimental Piloto- CEP.

MARCO, Stiefel Berta. Competencias Básicas hacia un nuevo paradigma Educativo. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones. 2008.

MARTÍNEZ Boom. Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia. Santa fe de Bogotá: Servigraphic Ltda. 1994.

MARTÍNEZ Fernández Marta y Otros. El aprendizaje Basado en Problemas: Revisión de Estudios Empíricos Internacionales. En: Revista de Educación. N° 341. Septiembre-diciembre 2006.

M.E.N.-Oficina de Planeamiento. "Informe para el Proyecto del I Plan Quinquenal" (1956). En Betancourt Mejía, Gabriel. Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación, vol. I, Bogota, U.P.N., 1984.

M.E.N. Decreto 1419 de 1978. Art 2°.

MESTRE, de Mogollon Gilma. "El currículo en Colombia: Su llegada e implementación en las Instituciones Educativas". En: Colección Pedagogía Iberoamericana Currículo modelos y metodologías. Tomo 3, Colombia: editorial redipe, primera Edición, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL.Ciencias Sociales en la educación Básica Lineamientos Curriculares. Editorial Delfín Ltda. 2002.

MOLANO Camargo Frank: El enfoque educativo de Visión Colombia 2019: Capitalismo académico sin pausa. En: Revista Educación y Cultura, Marzo de 2007, N° 74.

MUÑOZ Giraldo José Federman, QUINTERO Corzo Josefina, MUNEVAR Molina Raúl Ancizar. Competencias Investigativas para profesionales que forman y Enseñan ¿Cómo Desarrollarlas? Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

OVIEDO Paulo.La resolución de problemas: una estrategia para aprender a Aprender. En: Revista Pedagogía y Saberes. Universidad pedagógica Nacional N°26 Bogotá 2007.

SILVA Miguel. Santafé de Bogotá Colombia: La asamblea Constituyente de 1991 En: VII Historia política desde 1986, 1998.

TORP Linda y SAGE Sara. El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín De infantes hasta el final, Amorrortu Editores. Alexandria, Virginia, Estados Unidos. 1998. Única edición en castellano. Buenos Aires Argentina.

TORRES Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado, ediciones Morata. Madrid España, 2006. Quinta edición PP. 273.

ZULETA A Orlando. La Pedagogía de la Pregunta:Una contribución para el Aprendizaje. En: Artículo de Revista. Procesos interactivos de aprendizajes y Solución de -EDUCERE, TRASVASE DE LO PUBLICADO • ISSN: 1316-4910. N° 28, Enero-Febrero-Marzo, 2005.

Webgrafía

ARVORNE Robert Políticas Educativas Durante el Frente Nacional 1954-1957. Documento PDF. En: Revista Virtual Realyict [online] Febrero – Marzo de 2013, [citado, 15 abril, de 2013]. Disponible En: Base de datos Universidad Cali Colombia.

FERRER Guillermo. Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile, y Argentina. ¿Quién responde por los resultados? Lima 200. Disponible en: ...<<http://books.google.com.co/books?id=V3YQAAAAYAAJ&q=GILLERMO+FE RRER+LAS+REFORMAS+CURRICULARES&dq=1>>.....

FREIRE Paulo. Hacia la pedagogía de la pregunta En: Revista Online. Disponible En: http://abacoenred.com/IMG/pdf/paulo_freire_pedagogia_de_la_pregunta.pdf

GARCÍA Contreras German Antonio, LADINO, Ospina Yolanda. Desarrollo de competencias científicas a través de una estrategia de enseñanza y aprendizaje por investigación. Revista digital. [Diciembre de 2008] Consultado el 26 de junio de 2013. Disponible en: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_5908_competenciascientifica.pdf

HERNÁNDEZ González María Teresa y MARTÍNEZ Ballesteros Aurora. La Investigación Como Estrategia de Aprendizaje. Universidad Autónoma de Guadalajara. División de Apoyo para el Aprendizaje (DAPA). [Online] [Febrero de 2008]. Disponible en: http://genesis.uag.mx/dapa/doctos/i_estrategias.pdf

MORENO, Bayardo María Guadalupe. Potenciar la Educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. reice - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. Disponible en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Moreno.pdf.

PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN. Tercera Parte- Balance del Plan 1996-2005. Resumen. Consulta en línea: www.mineducación.gov.co.

PEDAGOGÍA GENERAL. Versión Online. Disponible en: <http://pedagogiajmarquez.files.wordpress.com/2010/09/curriculo1.jpg>

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA. Versión online. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=curriculum>

SALAS, Zapata Walter Alfredo. "Formación porCompetencias en Educación Superior. Una aproximación Conceptual a propósito del Caso Colombiano. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-565). Universidad de Antioquia. Versión PDF. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF