

La pedagogía del conflicto y el postconflicto en Colombia, a la luz de los acuerdos de paz

Yeimy Carmenza Ochoa Calle

Notas del autor

Maestría en Educación, modalidad en profundización en ciencias sociales

Maestría financiada por el MEN

Universidad Externado de Colombia

Contacto: proyeicc@gmail.com

Bogotá 2018

La pedagogía del conflicto y el postconflicto en Colombia, a la luz de los acuerdos de paz

Yeimy Carmenza Ochoa Calle

Proyecto presentado para optar al título de Magister en Educación en la Modalidad de
Profundización

Asesor

Carolina Valencia de Vélez

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación en la Modalidad de Profundización

BOGOTÁ D.C., 11 de julio 2018

A Dios y a mi madre luchadora quien lleva ya casi una década junto a él, quienes me colmaron de salud y persistencia para poder alcanzar esta nueva meta, a pesar de las dificultades presentadas en el camino.

Tabla de contenido

CAPÍTULO I	5
Diagnóstico institucional.....	5
Análisis de los Resultados de Aprendizaje.....	9
CAPÍTULO II.....	12
Problema generador.....	12
Fundamentación teórica	14
CAPÍTULO III.....	29
Propuesta pedagógica.....	29
Objetivos de la intervención.....	29
Objetivo Institucional	30
Objetivos específicos del área	30
Propósitos de aprendizaje y desempeños	31
Propósito 1. Construcción de habilidades y destrezas del científico social.....	31
Propósito 2. Construcción de conocimientos propios del área.....	31
Propósito 3. Desarrollo de actitudes personales y sociales	32
Estrategia didáctica y/o Metodológica	33
Planeación de actividades.....	35
Instrumentos	35
Diario de campo.....	36
Productos de cada sesión.....	36
Análisis documental	37
Sistematización de la Experiencia de Intervención.....	39
Desarrollo de habilidades y destrezas propias del científico social.....	40

Desarrollo de actitudes individuales y sociales	49
Propósito institucional	53
CAPÍTULO V	56
Conclusiones	56
Recomendaciones Institucionales	58
Recomendaciones disciplinares	60
Plan de sostenibilidad de la propuesta	60
REFERENCIAS	66
CIBERGRAFIA	70
ANEXOS	72

Tabla de figuras

Figura 1 Numero de estudiantes no promovidos en el Colegio Ciudad e Montreal.....	10
Figura 2. Metas de comprensión.....	40
Figura 3. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la primera meta de comprensión.	41
Figura 4. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la segunda meta de comprensión.	45
Figura 5. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la tercera meta de comprensión.	50
Figura 6. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la cuarta meta de comprensión.	54

Tabla de anexos

Anexo A.Planeador de clases.....	72
Anexo B.Rúbricas.....	91
Anexo C.Matriz de metas de comprensión y desempeños	96
Anexo D.Segmentos hallados paracada meta de comprensión - análisis del discurso	99
Anexo E.Planilla 4 bimestre	102
Anexo FEvidencias por producto.....	104
Anexo G.Análisis pruebas saber Colegio ciudad de Montreal I.E.D 2015.....	119
Anexo H.Instrumento de recolección- entrevista abierta.....	125
Anexo I. Instrumento de recolección de datos encuesta para estudiantes	128
Anexo J.Política pública y disciplinar en ciencias sociales	129
Anexo K.Evaluación diagnóstica disciplinar.....	131

1. Información general

Tipo de documento	Tesis de grado.
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	La pedagogía del conflicto y postconflicto en Colombia, a la luz de los acuerdos de paz.
Autor(es)	Yeimy Carmenza Ochoa Calle
Director	Carolina Valencia de Vélez. Wilson Muñoz
Publicación	Bogotá. Biblioteca Facultad de Educación Universidad Externado de Colombia.
Unidad Patrocinante	Colegio Ciudad de Montreal (IED)
Palabras Claves	Conflicto; postconflicto; secuencia didáctica, modelo pedagógico; habilidades y destrezas en el aprendizaje; violencia; análisis; argumentación; práctica educativa.

1. Descripción

La estrategia de intervención “Pedagogía del conflicto y post conflicto en Colombia a la luz de los acuerdos de paz” explora, mediante una secuencia didáctica alineada al modelo pedagógico del Colegio Ciudad de Montreal (IED), el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes desde la enseñanza de las ciencias sociales, para formar estudiantes que comprendan las

dinámicas sociales que llevan a la consolidación del Estado-nación. El diagnóstico disciplinar, permitió identificar las dificultades de los jóvenes frente a la apropiación de conceptos y el análisis crítico de acontecimientos anudados al conflicto y el postconflicto en Colombia, desde los ámbitos político, social, económico, cultural y espacio ambiental.

Para la intervención fue necesario replantear la metodología utilizada, buscando dar respuesta a los objetivos planteados inicialmente, enfocados al desarrollo de habilidades y destrezas propias del científico social, la construcción de conocimientos del área y, el desarrollo de actitudes individuales y sociales; fundamentados en los estándares básicos de ciencias sociales y los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Se destinaron 15 sesiones para este ejercicio pedagógico, desarrollando posteriormente un análisis cualitativo de los hallazgos obtenidos, en los que se puede evidenciar el alcance de las metas de comprensión propuestas para el aprendizaje de los estudiantes.

1. Fuentes

- ASFADDES – CINEP (1995) Conflicto *armado y paramilitarismo*. Comisión Andina de Juristas Seccional Colombiana. Bogotá, Colombia
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1993). *Psicología Educativa; Un punto de vista cognoscitivo*. México.
- Barraza, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. México. Universidad Pedagógica de Durango
- Bernal, J. (1964). *Science in History*. Watts, Londres. Trad. de Capella, J.R., 1967. *Historia de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Carretero, M. (2008). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. Madrid: Cultura y educación.
- Carretero, M. & Pozo, I. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: Siglo XX Editores.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Chile: Cuarto Propio.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y Agresión Escolar*. Colombia: Penguin RandomHouse
- Colegio Ciudad de Montreal IED (2017). *Proyecto Educativo institucional “Líderes en formación de habilidades comunicativas y cuidado ambiental”*. Bogotá.
- Dahrendorf, R. (1979). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp.
- Dean, P; Rubin, Z; & Kim, S. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*.

- EE.UU: McGraw- Hill.
- Estrada, J. (2015). “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada: elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado en Colombia”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.
- Flores, O, R & Tobón, R. A. (2001). Investigación educativa y Pedagogía. McGraw-Hill
- Foucault M. (1966). Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines (1966) / Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. París. Edittions Gallimard.
- Freire, P. R. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: SIGLO XXI.
- Guía N° 31. Evaluación anual del desempeño laboral Docente. Decreto 3782 del 2007.
- González, A. (1980). Didáctica de las ciencias sociales. Ceac. Barcelona.
- Habermas, J. (1967). La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Herrador Sánchez, J. (2012). El cine como recurso didáctico: Análisis fílmico de los juegos populares. *IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. (VIII Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo)*.
- Jaramillo Roldán, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía, XVI (38), 93-100.*
- Maldonado, C. (2012). Complejidades de las ciencias sociales las contribuciones de la antropología. *Jangwa Pana 11: (10 – 26).*
- MEN. (2008). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Colombia
- Moncayo, V. (2015). “Hacia la verdad del conflicto”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.
- Morduchowicz (2002). “La educación para los medios”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. Barranquilla. Antillas
- Ospina, W. (1995). ¿Dónde está la franja Amarilla? Colombia: Norma
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*.
- Patiño Franco, J. (2012) Violencia y conflicto armado en Colombia. Bogotá. Revistas pedagógicas sociales
- Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el pos conflicto. Seminario virtual. Colombia: Corporación Colombia viva.
- Perkins (2010). El aprendizaje pleno: Principios para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós, 1ª. Edición.

- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Prats, J (2010). *Principios básicos para la enseñanza de la historia y la geografía*. Argentina: Océano Grupo Editorial.
- Rodríguez Garrido, E, & Larios de Rodríguez, B. (2006). *Teorías del Aprendizaje. Del conductismo a la teoría de los campos conceptuales*. Bogotá: Actualización Pedagógica Magisterio.
- Rodríguez, E. (2010). *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Capítulo 3. Bogotá
- Sebarroja, J. C. (2015). *PEDAGOGIAS DEL SIGLO XXI, Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Valencia, C.(2004).. *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá Revista de estudios Sociales no.19. 91-95.
- Vega, R. (VEGA, C. (2014). “Negociaciones de paz en Colombia: límites y posibilidades”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wallerstein I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores
- Wills, E. (2014). *Los tres nudos de la guerra en Colombia*. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.
- Zubiría, S. (2015). *Dimensiones políticas y culturales en el conflicto armado*. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.

2. Contenidos

En el capítulo 1 se describirá el diagnóstico institucional y del área. Se hará una descripción cualitativa de los distintos aspectos académicos y convivenciales que caracterizan la institución educativa Ciudad e de Montreal IED, puntualizando en las necesidades de la población de los estudiantes del curso 901, desde la propuesta pedagógica presente en la política institucional.

En el capítulo 2 se presentará la fundamentación teórica que busca dar respuesta al problema generador emergido tanto desde el diagnóstico institucional (alineación entre el modelo pedagógico de la institución educativa con las prácticas educativas llevadas en el aula), como al disciplinar, que se enfoca a la manera de crear una estrategia didáctica que contribuya tanto al desarrollo de las competencias propias del área, como a la comprensión del conflicto y el postconflicto en Colombia.

Problema generador: ¿Cómo lograr que los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal, adquieran conocimientos y habilidades que les permitan entender de manera significativa en su contexto real, el conflicto y el postconflicto que suceden en Colombia desde la

segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días?

Hipótesis: “Los estudiantes de 901 del colegio Ciudad de Montreal logran comprender las principales características e implicaciones del conflicto y el postconflicto en Colombia, a partir del análisis e interpretación de los diferentes acuerdos de paz, llevados a cabo en el territorio colombiano en los últimos sesenta años”.

Objetivo general: “Lograr que los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal construyan conocimientos y habilidades que les permitan entender el conflicto y postconflicto emergido en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, de manera significativa para su contexto real”.

En el capítulo 3 el lector podrá encontrar la ruta de acción emprendida para la planeación, ejecución, sistematización y evaluación de la propuesta educativa planeada. Es decir, los objetivos, la caracterización de la población escolar, el diseño e implementación de la estrategia didáctica y los instrumentos de recolección de información seleccionados para el análisis de los hallazgos en cada una de las metas de comprensión propuestas, a partir de una secuencia didáctica que promueve el aprende significativo.

En el capítulo 4, que responde a la sistematización de los hallazgos obtenidos en esta propuesta educativa, se hará el análisis del discurso a partir de los hallazgos encontrados en cada uno de los productos. Se hará la evaluación del cumplimiento de las metas de comprensión establecidos para las diferentes etapas de la intervención y se identificarán las fortalezas y dificultades del proceso.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentará una propuesta de proyección de esta intervención a corto y mediano plazo a partir de las conclusiones a las que se llegó con la evaluación de esta propuesta de intervención educativa, buscando optimizarlos ambientes de aprendizaje en la escuela, transformarlas prácticas educativas y desarrollar las competencias básicas de los estudiantes en el área.

2. Metodología

La metodología utilizada para evaluar esta propuesta de intervención educativa es de tipo cualitativo, respondiendo a lo propuesto por Morse (1994), pertenece a la clasificación denominada investigación social la cual abarcó las siguientes fases:

Fase I: Diagnóstico institucional. Las áreas de ciencias naturales, lenguaje y ciencias sociales, realizaron de manera conjunta un diagnóstico a nivel institucional y disciplinar, en donde se evidenciaron las siguientes dos problemáticas a trabajar:

- falta de articulación entre el modelo pedagógico institucional y las prácticas pedagógicas en el aula.
- dificultad en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos en las áreas trabajadas.

Fase II: Diseño de propuesta de intervención. Se procedió a plantear la pregunta que orientaba este ejercicio pedagógico, sus objetivos, matriz de categorías, hipótesis y respectiva planeación de clases, con una secuencia didáctica que lograra responder a la corriente constructivista y al enfoque del aprendizaje significativo propuesto desde el PEI.

Fase III: Implementación de la propuesta. Se tramitó la autorización con la institución y padres de familia de los jóvenes del curso 901, para poder llevar a cabo la respectiva intervención educativa durante el cuarto bimestre escolar. Posterior a este requisito, se implementó la intervención que constaba de quince sesiones educativas, bajo el enfoque del aprendizaje significativo. Para la recolección y análisis de la información se utilizó el diario de campo y los productos elaborados por cada uno de los estudiantes.

Fase IV: Sistematización y análisis de la información para la elaboración del informe final. Se realizó un detallado análisis de la información obtenida mediante los dos productos seleccionados (diario de campo y productos), a la luz de las tres metas de comprensión con sus correspondientes desempeños diseñados para este ejercicio educativo: *“desarrollo de habilidades y destrezas propios del científico social, construcción de conocimientos y, desarrollo de actitudes individuales y sociales”*.

3. Conclusiones

Esta experiencia educativa logró desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje alineados tanto con las políticas institucionales, como con las públicas y las disciplinares. Esto puede evidenciarse a través de los hallazgos obtenidos en el análisis de discurso, que dio cuenta del éxito en el logro de cada una de las metas de comprensión propuestas para esta intervención. Por tanto, las conclusiones producto del desarrollo de la acción en el aula son las siguientes:

- Los diferentes instrumentos pedagógicos implementados en este ejercicio aportaron de manera significativa a la solución del problema planteado inicialmente con el grupo seleccionado para el desarrollo de la intervención desde el área de ciencias sociales, a a partir de la siguiente pregunta “¿Cómo lograr que los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal adquieran conocimientos y habilidades que le permitan entender de manera significativa en su contexto real, el conflicto y postconflicto emergido en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días?”- Esta afirmación obedece a las evidencias observadas durante el proceso educativo; la manera en que los estudiantes lograron desarrollar gradualmente habilidades y conocimientos significativos en el aprendizaje del conflicto y postconflicto y la manera como terminaron entendiéndose como actores directo.
- Los objetivos planteados para este ejercicio educativo se enfocaron en el desarrollo de las competencias básicas en ciencias sociales, para que los estudiantes del curso 901 entendieran el conflicto y postconflicto en nuestro país, generando a su vez, un espíritu crítico y propositivo frente a la construcción de una sociedad inclusiva y pacífica.
- En cuanto al desarrollo de habilidades y destrezas propias del científico social, los hallazgos obtenidos tanto desde los productos desarrollados en cada sesión, como del diario de campo nos permiten afirmar que estos se alcanzaron gradualmente durante el proceso; mientras que para el desarrollo de actitudes individuales y sociales, aunque se lograron grandes avances en los procesos de aprendizaje, se considera necesario continuar implementando estrategias que permitan su fortalecimiento y significatividad.
- Esta intervención pedagógica logró contribuir significativamente a la práctica docente, ya que exhortó el replanteamiento de la metodología con la que se ha solido trabajar el tema seleccionado. Finalmente, se demostró la importancia de diseñar concienzudamente las planeaciones de clase, las cuales deben lograr responder a los diferentes ritmos y necesidades educativas que caracterizan a cada grupo escolar y tiempo histórico.

Elaborado por:	Yeimy Carmenza Ochoa Calle
Revisado por:	Carolina Valencia de Vélez

Fecha de elaboración del Resumen:	20	06	2018
--	----	----	------

La presente propuesta de intervención se refiere al tema del conflicto y post-conflicto en Colombia desde mediados del siglo XX. La estrategia didáctica con la que se pretende realizar el proceso de aprendizaje en los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal, se basa en el desarrollo de las habilidades y conocimientos en el área de ciencias sociales, que aseguren la comprensión de la temática desde una propuesta de intervención (conflicto y postconflicto en Colombia), coherente con las políticas públicas e institucionales (PEI) frente al tema.

Lo anterior responde al interés de atender desde la práctica educativa a dos problemáticas que fueron identificadas al momento de realizar tanto el diagnóstico institucional, como el de la disciplina. El análisis de los hallazgos puso en evidencia la falta de alineación pedagógica entre las prácticas en el aula y la propuesta institucional, al igual que el insuficiente desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes en el área de ciencias sociales, para la comprensión del conflicto y el postconflicto en Colombia.

Para comprender esta problemática educativa es necesario mencionar algunas de sus causas, las cuales fueron evidenciadas en la prueba inicial o diagnóstica aplicada a los estudiantes al comienzo de la intervención. Una de ellas radicaba en la falta de apropiación de

conceptos básicos de la disciplina, y otra, en lo que concierne a la limitada capacidad de los estudiantes frente al análisis, interpretación y proposición de las diferentes problemáticas que aquejan a la nación y a su contexto inmediato.

En el marco del aprendizaje significativo (el modelo pedagógico elegido por la IED Ciudad de Montreal), se creó una estrategia didáctica que logrará dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los jóvenes del curso 901. La evaluación de los hallazgos que emergieron del proceso de intervención, fue de carácter cualitativo, buscando profundizar en los objetivos propuestos desde el comienzo de este ejercicio pedagógico.

Para la recolección de la información se utilizaron principalmente dos instrumentos: el diario de campo y los productos de los estudiantes. La sistematización de los hallazgos se realizó a partir de la clasificación, el análisis y la reflexión en torno a los segmentos identificados en estos instrumentos. Adicionalmente hubo otras fuentes para la recolección de información: encuestas sobre la percepción del proceso, evaluaciones y planilla de notas.

El presente documento se organiza de la siguiente manera: En el capítulo 1 se describirá diagnóstico institucional y del área. Así mismo, se hará una descripción cualitativa de los distintos aspectos académicos y convivenciales que caracterizan la institución, y se puntualizará en las necesidades de la población de los estudiantes de curso 901, desde la propuesta pedagógica presente en la política institucional.

En el capítulo 2 se presentará la fundamentación teórica de esta propuesta de intervención que busca dar respuesta al problema generador de la intervención y a su respectiva hipótesis, emergida tanto desde el diagnóstico institucional (alineación entre el modelo pedagógico de la institución educativa y las prácticas de aula), como al disciplinar, que se enfoca a la manera de crear una estrategia didáctica la cual contribuya tanto al desarrollo de las competencias propias del área, como en la comprensión del conflicto y postconflicto en Colombia por parte de los estudiantes.

En el capítulo 3 el lector podrá encontrar la ruta de acción emprendida para la planeación, ejecución, sistematización y evaluación de la propuesta educativa. Tanto los objetivos, como el diseño de la estrategia didáctica y, el tipo de instrumentos para la recolección de información, fueron planteados desde una perspectiva y secuencia didáctica que pudiese responder a los propósitos planteados desde el aprendizaje significativo.

En el capítulo 4 corresponde a la sistematización de los hallazgos obtenidos en esta propuesta educativa; se hará el análisis del discurso a partir de los hallazgos encontrados en cada una de las metas de comprensión establecidas. Se hará la evaluación del cumplimiento de los propósitos establecidos para las diferentes etapas de la intervención y se identificarán las fortalezas y dificultades del proceso.

Finalmente, en el capítulo 5 se presentará una propuesta de proyección de esta intervención a corto y mediano plazo a partir de las conclusiones a las que se llegó con esta propuesta de intervención educativa, buscando optimizarlos ambientes de aprendizaje en la escuela, la transformación de las prácticas educativas y, el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes en el área.

CAPÍTULO I

Diagnóstico institucional

La institución educativa Ciudad de Montreal IED ubicada en la localidad Ciudad Bolívar, atiende a 978 estudiantes, pertenecientes a los estratos 1 y 2, desde primera infancia hasta grado noveno.

Desde las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales y español, fue objeto del desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica que encuentra sus orígenes en el diagnóstico situacional de la experiencia pedagógica, a partir de la aplicación de un seriado de instrumentos de recolección de datos, desde los cuales se generó una hipótesis de acción y la pregunta generadora de la intervención. La información recolectada se extrajo de encuestas, grupos focales, cuestionarios y entrevistas a los diferentes miembros de la comunidad educativa, quienes manifestaron en su momento, las diversas problemáticas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ver anexo H e I).

Al realizar el análisis de los resultados, se identificó la falta de articulación del modelo pedagógico planteado desde el PEI del colegio Ciudad de Montreal “*Líderes en formación de habilidades comunicativas y cuidado ambiental*”, con las prácticas educativas llevadas a cabo en las aulas. Esto se hace evidente en los hallazgos que arrojaron los instrumentos mencionados y que ponen en evidencia que maestros, directivos, padres de

familia y estudiantes manifestaron que su articulación era una de las problemáticas institucionales que requería atención inmediata. Desde esta perspectiva se realiza el análisis del Proyecto Educativo Institucional, el currículo, y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución hasta determinar lo siguiente:

El Proyecto Educativo Institucional considera el Aprendizaje Significativo como su enfoque pedagógico y retoma de manera textual, lo aportado por David Ausubel frente a esta teoría de aprendizaje:

“El aprendizaje significativo se presenta cuando el niño estimula sus conocimientos previos, es decir, que este proceso se da conforme va pasando el tiempo y el pequeño va aprendiendo nuevas cosas. Dicho aprendizaje se efectúa a partir de lo que ya se conoce” (PEI colegio Ciudad de Montreal, 2015, p.16).

De acuerdo con lo anterior, el papel del educador es determinante, porque el éxito del aprendizaje depende de la estrategia didáctica que el maestro opte por implementar con sus estudiantes. De él depende que todos los elementos del ambiente educativo sean los adecuados para que el estudiante pueda desarrollar su proceso, de acuerdo con los objetivos de enseñanza. El rol del estudiante no está especificado con claridad en este documento, aludiendo que una vez el ambiente de aprendizaje es el apropiado, este se encontrará en capacidad de desarrollar y modificar su estructura cognitiva.

Por lo tanto, el colegio Ciudad de Montreal adopta desde su PEI la teoría del Aprendizaje Significativo, debido a las posibilidades que este le brinda al estudiante para la adquisición de conocimientos duraderos. La propuesta curricular se enfoca en la selección de

una secuencia de contenidos estrechamente relacionada con las experiencias que pueda llegar a tener el estudiante en su cotidianidad. Se evidencia linealidad en los contenidos elegidos, más no una coherencia transversal entre las diferentes áreas del conocimiento, los documentos institucionales consideran el proceso de enseñanza-aprendizaje como responsabilidad completa del docente, quien es el encargado de diseñar las estrategias pedagógicas, acompañar el proceso y diseñar los instrumentos de evaluación como se puede leer a continuación:

“El perfil del docente de calidad del Colegio Ciudad de Montreal IED se fundamenta en la idoneidad profesional, en el propósito de cualificar las prácticas pedagógicas, como guía, orientador y facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje; dinámico estratega, autorregulado y reflexivo. Debe formarse permanentemente para desarrollar en los estudiantes capacidades que permitan aprovechar los adelantos científicos y técnicos necesarios para la exigencia de una sociedad globalizada; además formar ciudadano que respeten la diferencia, cumplidores de la ley, tolerantes y solidarios encaminados a la resolución de conflictos”(PEI, Ciudad de Montreal I. E. D; 2015, p.13).

Pese a lo expuesto en este documento institucional, y a los principios que rigen el Aprendizaje Significativo, las prácticas educativas se orientan al trabajo de conceptos en razón a los requerimientos de regulación y normalización de comportamientos en el contexto de la convivencia de la institución. De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, la mayoría coincidió en afirmar que aunque tienen conocimiento sobre el enfoque de aprendizaje que se plantea desde el PEI, las prácticas de aula se fundan en los gustos y estilos de enseñanza individuales, en razón a la falta de capacitación sobre el modelo pedagógico institucional. Los docentes también reconocen las virtudes que ofrecen los distintos modelos

pedagógicos a las prácticas del aula, y consideran que es difícil adoptar una única metodología en el proceso de enseñanza, cuando pueden existir otros criterios que aporten a su práctica.

Estas afirmaciones se respaldan en las declaraciones que hace Ortiz cuando se refiere al modelo pedagógico:

“No existe un modelo pedagógico único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje que tienen los estudiantes, que permita agrupar la amplia variedad de tipologías que haya proliferado en la historia de la educación, y que se han nutrido de los avances de la psicología y de las teorías del aprendizaje” (Ortiz, A. 2009)

La institución en los últimos años, ha pretendido destacarse en el desarrollo de proyectos encaminados al fortalecimiento y desarrollo de competencias comunicativas y habilidades del pensamiento. Aun así, los resultados académicos no son los esperados. Los docentes entrevistados afirmaron que debido a que las diferentes áreas de conocimiento no han generado desde sus mallas curriculares y planes de estudio estrategias concretas, que logren dar respuesta a los denominados “proyectos obligatorios” de manera transversal, pueden contribuir al fortalecimiento de las diferentes habilidades y competencias.

Además, la implementación del modelo pedagógico se ve afectada por los altos índices de deserción escolar, los cuales de acuerdo a los procesos de auditoría progresivamente va en aumento. Dada estas circunstancias se diseñan una serie de estrategias desde los docentes para fortalecer las competencias básicas de los estudiantes en el saber, saber hacer y saber ser, en razón a procesos de cualificación necesarios que les permitan asumirlos retos propuestos por las otras instituciones que los acogen. Los resultados de las pruebas estandarizadas también se ven afectados, por lo cual se han implementado procesos de entrenamiento para mejorar los desempeños frente a estos requerimientos gubernamentales.

Análisis de los Resultados de Aprendizaje

Los resultados del aprendizaje se pueden medir desde diferentes frentes. En la IED Ciudad de Montreal tenemos en primera medida, los índices de reprobación anual como aparece en la siguiente gráfica:

Índice de reprobación anual

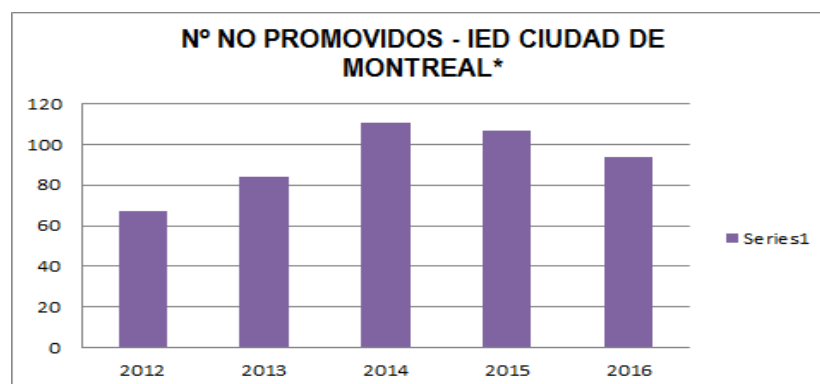


Figura 1 Número de estudiantes no promovidos en el Colegio Ciudad e Montreal.

FUENTE: Diagnóstico institucional I semestre 2016.

Los anteriores datos demuestran un Sistema Institucional de Evaluación que no es coherente con el enfoque pedagógico propuesto. Los resultados de las pruebas SABER en 3°, 5° y 9°, durante el año 2012, también pusieron en evidencia la necesidad de replantear las prácticas educativas y la manera en que la institución educativa concibe la evaluación. El colegio ha presentado un índice de resultados en las pruebas por debajo de la media nacional y la media territorial, tanto en básica primaria como en básica secundaria¹. Es necesario por tanto adecuar la perspectiva que se tiene frente al proceso con el objeto de superar los resultados descritos.

La anterior conclusión se puede inferir del análisis de los resultados de las pruebas SABER, en las que no sólo se perciben bajos desempeños, sino también una gran dispersión en los niveles insuficiente, mínimo y satisfactorio. Lo anterior indica que es necesario fortalecer la implementación del modelo pedagógico ya que nuestros estudiantes presentan niveles de comprensión heterogéneos. Estas problemáticas afectan significativamente el posicionamiento del Colegio Ciudad de Montreal con respecto a otras instituciones locales y regionales.

¹En el año 2015, el ISCE en Básica primaria fue de 4,72, el nacional 5,07 y el Ente Territorial Certificado (ETC) 5,82; para Básica Secundaria, el ISCE fue de 4,75, el nacional 4,93 y el ETC 5,74. Ya en el año 2016 el de Básica primaria fue 4,16, el nacional 5,42 y el ETC 6,32; en Básica Secundaria el ISCE fue 4,31, el nacional 5,27 y el ETC 6,03.

Fuente: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402>

Por todo lo anterior, las estudiantes de la Maestría en Educación de la IED Ciudad de Montreal, pertenecientes a las áreas de ciencias sociales, humanidades (lengua castellana) y ciencias naturales, diseñan una propuesta de intervención pedagógica, que busca transformar las prácticas educativas. Es importante adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera acorde al modelo educativo propuesto desde el PEI. La intención de contribuir a la adquisición y desarrollo de las competencias en cada una de las áreas.

CAPÍTULO II

Problema generador

El desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica se realiza en el área de ciencias sociales con 20 estudiantes pertenecientes al grado 901 en el cuarto periodo académico, con un total de 30 horas de clase desde el tema *“Pedagogía del conflicto y post conflicto en Colombiana la luz de los acuerdos de paz”*. La preocupación de la presente propuesta atiende no sólo al diagnóstico institucional, sino al diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los estudiantes de 901 en el área de ciencias sociales. De acuerdo al diagnóstico disciplinar realizado finalizando el grado octavo, se evidenció *“que los jóvenes presentan dificultad en el reconocimiento, comprensión e interpretación de acontecimientos y problemáticas a nivel local, nacional y global, lo cual ha logrado influir de una u otra manera no sólo en su percepción de la realidad social inmediata sino en su capacidad de argumentación en la construcción de un discurso argumentado”* (ver anexo K).

Así mismo, demuestran dificultad al momento de expresar sus ideas y generar argumentos de análisis frente a las temáticas desarrolladas en clase tales como exposiciones, juego de roles, conversatorios y debates.

Otro factor importante frente a la caracterización del grupo, es su heterogeneidad en cuanto a edades, núcleos familiares y lugar de origen, de acuerdo a los datos que reposan en el observador del alumno y el desarrollo de acciones específicas de aula durante dos años. Al comienzo del año escolar el grado 901, estaba conformado por 44 estudiantes, pero en el

segundo bimestre escolar, las directivas decidieron dividir el grupo debido al incremento de estudiantes matriculados, de tal modo que para el cuarto bimestre existían dos grupos de noveno, cada uno constituido por 20 jóvenes, situación que favorecería el proceso de la intervención.

Teniendo en cuenta las características del grupo seleccionado y los objetivos de esta intervención pedagógica, es preciso afirmar que el papel que se asume como docente responderá a la tipología utilizada por Macías (2010) en cuanto a que no se está buscando tan solo el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes particulares en el área de ciencias sociales, así como la potenciación de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.

Atendiendo a los anteriores elementos se materializa la pregunta propia de la intervención: *¿Cómo lograr que los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal, adquieran conocimientos y habilidades que les permitan entender de manera significativa en su contexto real, el conflicto y el postconflicto que suceden en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días?*. La orientación de la estrategia de intervención surge de este interrogante el cual nace a su vez del diagnóstico institucional que pone en evidencia *“La falta de articulación del modelo pedagógico planteado desde el PEI del colegio Ciudad de Montreal, con la práctica educativa llevada en sus aulas”*.

A este diagnóstico le sumamos la dificultad de los estudiantes para fortalecer las habilidades y conocimientos propuestos desde el currículo de ciencias sociales; de tal forma que reconocida la importancia del conocimiento significativo, se eligió como tema disciplinar de esta intervención *“La pedagogía del conflicto y el postconflicto en Colombia, a la luz de los acuerdos de paz”*.

Hipótesis de acción

La historia de las realizaciones humanas debe ser percibida desde la complejidad propia de las ciencias sociales, atendiendo a elementos de orden político, social, económico, cultural y espacio ambiental. Respondiendo a esta perspectiva se construye la siguiente hipótesis de acción desde la cual se desarrolla la intervención educativa: *“Los estudiantes de 901 del colegio Ciudad de Montreal logran comprender las principales características e implicaciones del conflicto y el postconflicto en Colombia, a partir del análisis e interpretación de los diferentes acuerdos de paz, llevados a cabo en el territorio colombiano en los últimos sesenta años”*.

Fundamentación teórica

En la presente propuesta educativa convergen distintos elementos que pretenden transformar la práctica docente en el área de ciencias sociales y por ende en los procesos de aprendizaje de los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal. Para tal fin fue

necesario diseñar una secuencia didáctica que lograra responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con quienes se planeó esta intervención. La reflexión involucra las ciencias sociales analizadas desde diversas perspectivas teóricas, relacionándolas con el modelo pedagógico institucional y las temáticas particulares de la intervención.

Las ciencias sociales; primer concepto.

El objeto es realizar una efectiva alineación, entre lo propuesto desde las políticas públicas, las institucionales y las prácticas disciplinares. El concepto de ciencias sociales ha sido objeto de múltiples debates; González Hernández (1980) por ejemplo, afirmó que estas se presentan muchas veces en la literatura científica de manera poco específica y hasta de manera equivocada. Problemas semánticos de escuelas y autores han hecho de ellas un área del conocimiento con un debate abierto a sus contenidos y fines. Michel Foucault (1966) por su parte aseguraba la inevitable relación existente entre las ciencias humanas y las ciencias sociales, debido a la cohesión de las distintas formas de saber y de los modelos que las representa: biológico, fisiológico y económico.

Piaget (1972 y 1979) de manera muy similar, no discriminaba las ciencias humanas de las ciencias del hombre, pues consideraba que todos los fenómenos sociales dependían necesariamente de este, y la única manera posible de hacerlo, sería separarlo por completo de la naturaleza que lo caracteriza. Otro debate frecuente en el proceso de consolidación de las

ciencias sociales, ha sido su ubicación dentro de las ciencias nomotéticas, discutiéndose hasta nuestros días, si hacen parte de las ciencias descriptivas o analíticas (Bernal, 1991). En la premura de ser reconocidas como ciencia, posibilitó que se propusieran diferentes clasificaciones e interpretaciones, sin dejar de lado su esencia: el estudio del individuo en sociedad.

Muestra de lo anterior es la posición de Wallerstein (1996) en el libro *“Abrir las ciencias sociales”* en donde las define como: “una ciencia que busca la verdad, más allá de la sabiduría recibida o deducida, que explica el presente y presenta bases para el futuro, con el fin de establecer leyes generales en común para la sociedad” (Wallerstein, I. 1996. P.p.4). En este sentido podemos afirmar que las ciencias sociales exhortan a la reflexión de los diferentes fenómenos sociales que involucran la acción del individuo como agente de transformación en su contexto inmediato, local y mundial, dejando a un lado la simple rememoración de los acontecimientos pasados para emprender la tarea de transformar la sociedad, en donde se vivencie el espíritu crítico y propositivo.

Para Valencia (2004), en su artículo *“Pedagogía de las ciencias sociales”*, éstas deberían trabajarse en la escuela desde un currículo integrado horizontal y verticalmente para enlazar los contenidos por cursos y áreas, sustentándose en los siguientes pilares: formación en contenidos propios de las ciencias sociales, uso y habilidades propias de científicos sociales, y formación para la ciudadanía.

Domínguez (2017), por su parte, alude a unos rasgos que distinguen a las ciencias sociales de cualquier otra, en cuanto a su provisionalidad, sistematicidad, explicatividad y objetividad del conocimiento. Hace referencia a la utilización de un lenguaje propio en el que prevalecen los conceptos de espacio, tiempo y grupos humanos. En cuanto a su didáctica, afirma que no basta con tener un profundo conocimiento disciplinar para realizar el acto educativo, sino que es necesario mantener una reflexión constante frente a las características y eventualidades que puedan irse presentando en la práctica, evitando a toda costa una retórica alienada y dirigida desde el Estado. Para este autor, es de gran importancia comprender la relatividad del conocimiento presente en las ciencias Sociales, explicando de esta manera la realidad en sus diferentes dimensiones.

Las reflexiones epistemológicas de las ciencias sociales de Prats (2010), coinciden en invitar al maestro contemporáneo a que comprenda que la sociedad no necesita de nuevos maestros eruditos los cuales quieran deslumbrar a su audiencia con sus infinitos relatos y conocimientos históricos, alejados por completo de la realidad que vivencian tanto el estudiante como las naciones. El mundo necesita de aquellos maestros que entiendan que en la actualidad las ciencias sociales no son explicativas sino comprensivas; en donde no se forme para enseñar lo conocido, sino precisamente para lo que se desconoce, bajo la premisa de causa y efecto, en la comprensión de los diferentes fenómenos históricos y geográficos (Perkins, 2010).

Modelo pedagógico; segundo concepto.

Los anteriores elementos propios de la epistemología de las ciencias sociales deben anudarse a las orientaciones teóricas que brindan soporte al modelo pedagógico institucional. De acuerdo con los estudiosos sobre el tema, se puede entender como modelo pedagógico al referente educativo que indica el camino para alcanzar el aprendizaje, usando un conjunto de herramientas y procesos específicos que abordan a la educación desde el saber, sus funciones y condiciones. Por lo tanto para que un modelo pedagógico sea exitoso en el ambiente educativo, este debe ser flexible ante las necesidades que se presentan en la comunidad escolar.

Frente a esto, podemos afirmar que hablar de un único modelo pedagógico institucional puede ser bastante ambicioso, ya que los maestros pueden recurrir a diferentes prácticas educativas para atender dichas necesidades. El Proyecto Educativo Institucional del colegio Ciudad de Montreal, no propone un modelo pedagógico puntual, más sí un enfoque que permita orientar la práctica pedagógica de toda la institución, a partir de las características y necesidades de su población infantil y adolescente, razón por la cual la alineación de las acciones docentes se da desde la perspectiva del aprendizaje significativo.

La decisión de adoptar este enfoque surgió de un acuerdo entre docentes y directivos en el 2010 para atender las particularidades de los niños y adolescentes que acuden a la institución. La directriz teórica se basa en lo expuesto por David Ausubel, quien afirma que “El aprendizaje del alumno depende de su estructura cognitiva previa”, entendiéndose por esta

a el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su propia organización (Ausubel, Novak, & Hainesian, 1993).

El PEI, la máxima directriz institucional, hace énfasis en la pertinencia para aplicar un enfoque pedagógico que logre ser identificado y útil para toda la comunidad educativa. Con base en lo descrito su implementación del modelo pedagógico debería potenciar los siguientes aspectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Primero, la capacidad de identificar el grado de significación que le da el niño al aprendizaje adquirido, en segundo lugar, la manera en que se presenta como un aprendizaje activo, ya que depende de la asimilación que le da el estudiante a las actividades; un tercer aspecto de vital importancia es la significatividad psicológica, que puede ser compartida de igual manera por diferentes individuos de su mismo contexto ; y finalmente, con una significatividad funcional que alude a la capacidad de relacionar de manera sustantiva y no literal, el nuevo conocimiento con el previo, dando paso así a nuevas estructuras mentales (Ausubel, 1963).

Otra autora que podemos consultar para comprender mejor la teoría del aprendizaje significativo, es la colombiana Elsa Rodríguez (2010), quien considera vital que los docentes se actualicen constantemente para poder orientar de manera acertada a los estudiantes. De acuerdo con la autora, es importante no quedarse en discursos o explicaciones obsoletas que solo desinforman a los jóvenes. Rodríguez retoma los principios del aprendizaje significativo expuestos por Ausubel, y Pozo, reconociendo la importancia de las diferentes formas de

aprendizaje en que pueda estar inmerso el estudiante, a partir de su contexto, cultura y estructuras previas.

Es importante aclarar que se tiene en cuenta el aporte que brindan otras corrientes epistemológicas a la labor educativa y los procesos de aprendizaje dentro de la corriente constructivista; la realidad de la práctica en la institución implica la coexistencia de diferentes pedagogías que exhortan a la formación de estudiantes conscientes de una transformación social y contextual. Las pedagogías críticas toman un gran valor en el contexto que se desarrolla este ejercicio educativo, debido a que estas buscan recuperar al estudiante como sujeto de cambio y transformación en su vida cotidiana.

Paulo Freire (1969) y Jurgen Habermas (1967), afirman que a través de la concientización de la identidad colectiva, en la que se aborda no sólo una crítica de la realidad social, sino una transformación en ella, puede obtenerse una verdadera comprensión y aprendizaje de la realidad. Esta teoría crítica enriquece la formación del estudiante, su manera de percibir la realidad y su forma de actuar en el contexto social, desde una óptica racional y proactiva.

Sumado a lo anterior, es importante destacar la manera en que las pedagogías críticas buscan un ambiente educativo en el que se forme a individuos críticos, capaces de comprender y transformarla realidad en favor de la igualdad; en donde “a partir de la experiencia cotidiana compartida, se adquiere una conciencia crítica compartida”(Freire,

1969) fomentando la inclusión y la cooperación. El impacto ha sido significativo en razón a las características del barrio y localidad en el cual se ubica la institución, propicia un espacio incluyente, participativo y democrático en el que se tienen en cuenta y valoran las diferencias, en donde los profesores deben adaptarse al niño y no el niño al programa (Hargreaves, 2005).

Las dos propuestas pedagógicas que se presentaron hacen parte de las teorías pertenecientes a la corriente constructivista, motivo por el cual se hace fundamental retomarlo expuesto por parte de sus principales teóricos. Piaget (1947), con los niveles de pensamiento formal por los que logra atravesar el niño o la niña en las diferentes etapas de su crecimiento, afirmando que los estudiantes logran ejecutar unas tareas cognitivas y desarrollar un pensamiento singular. Esta postura asevera que todos los jóvenes pasan de una estructura mental básica a otra más compleja, lo que significa que todos somos competentes para realizar determinadas tareas que caracterizan las diferentes etapas del individuo y por ende del pensamiento.

La anterior afirmación ha sido fuertemente criticada por autores actuales tales como Carretero (2008), quien difiere radicalmente en la homogeneización del pensamiento, que según Piaget, adquieren los jóvenes en diferentes etapas de la vida. Carretero considera que Piaget subvalora a los individuos al intentar homogeneizarlos desde esta aproximación al conocimiento. Según él, lo que existe es un pensamiento plural y modular, es decir, con el que los individuos somos capaces de desarrollar determinadas competencias, según sus

respectivas habilidades “no todos somos bueno para lo mismo”, siendo determinante en este sentido, el contexto y la cultura en que se desenvuelve el niño o joven.

Para Carretero, los estudiantes no son iguales y por ende sus estructuras mentales tampoco “cada uno de nosotros trae su propio equipaje” (Carretero 2008, p. 106), refiriéndose a la historia y a la curiosidad innata, que luego desarrolla de manera particular. De acuerdo con esto, es claro que el aprendizaje no es tan espontáneo como afirma Piaget, pues requiere de un desarrollo específico de la forma en que se aprende, en donde es indispensable tener en cuenta la cultura y el contexto inmediato del estudiante.

Por lo anterior, es preciso comprender el enorme reto al que nos vemos enfrentados los educadores en la actualidad no solo a nivel conceptual, sino también desde el ámbito emocional e incluso psicológico, que ponen en entredicho nuestros conocimientos. Es por eso que debemos reconocer los procesos de reeducación como una alternativa de formación constante, para redefinir nuestra manera de ser a corto y largo plazo. De allí que podamos comprender las distintas propuestas que emergen desde nuestra práctica, y que logran contribuir a nuestro crecimiento personal e intelectual, siguiendo a Cassasus(2009, p. 168) “la capacidad emocional, es la fuerza que nos impulsa a adaptar y transformar nuestro entornos”

De lo anterior podemos concluir que, las ciencias sociales fundamentalmente reflexionan sobre la sociedad y los diferentes campos que las constituyen. Si bien, las bases conceptuales en la disciplina son necesarias para la comprensión de las diferentes temáticas

trabajadas desde el área; estas cobran verdadero sentido al relacionarse en la vida de los estudiantes, es decir, cuando logran ser útiles para la resolución de problemas en su vida cotidiana. La aproximación al conocimiento científico es uno de los principales objetivos de las ciencias sociales, y esto incluye brindarles las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan comprender el mundo que los rodea, desarrollar un pensamiento analítico y crítico, y para transformar de manera positiva la sociedad.

De acuerdo a los estándares básicos de competencias en ciencias emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2004, p. 109), es necesario que el aprendizaje esté permanentemente relacionado con la formulación de preguntas y la resolución de problemas reales en la cotidianidad. Se retoma lo expuesto por Ausubel, Hainesian y Novak (1993), frente a la manera en que el aprendizaje puede llegar a ser realmente significativo; debido a que solo mediante la incorporación de las nuevas estructuras a las ya existentes en el estudiante, se conseguirán las grandes transformaciones en el conocimiento.

Por lo anterior, sumado a la temática seleccionada para la presente intervención educativa (conflicto y postconflicto en Colombia), se tomó la decisión de diseñar una estrategia didáctica que lograra dar respuesta a los estándares de las ciencias sociales, Derechos Básicos del Aprendizaje y por supuesto, a las necesidades escolares de los jóvenes pertenecientes al curso 901(ver Anexo J).

La pedagogía del conflicto y post conflicto; tercer concepto.

Para abordar la pertinencia de una pedagogía del conflicto y el postconflicto, se destacan inicialmente algunas apreciaciones frente al significado del conflicto, anudado a las anteriores perspectivas pedagógicas y propias de la epistemología de las ciencias sociales. Según la fundación de las relaciones internacionales y el diálogo exterior (FRIEDE, 2008, p.2), el término conflicto se refiere a la violencia armada en que se enfrentan grupos de diferentes índoles, tales como fuerzas armadas, grupos militares guerrillas, grupos armados, paramilitares, comunidades religiosas o étnicas, en donde se emplean armas o algún método destructivo.

Por su parte, Dahrendorf (1979) teórico del conflicto social, afirma que este es el motor principal del cambio, y que la lucha por la autoridad ha sido el principal motivo por el que han surgido los conflictos en todas las sociedades. La disensión y conflicto en todos los puntos de vista de la vida social, son los que en últimas pueden llevar a la comprensión de las acciones emprendidas para quienes están en la cima.

Sumado a lo anterior, Coser (1956) asevera en su estudio del conflicto social, que este es el resultado de una pérdida de valores, bienes escasos, potencia o estatus; cuando el objetivo del antagonista o más conocido como enemigo, se basa en acciones que pretenden neutralizar, perjudicar o eliminar al otro. Apreciación muy similar a la que encontramos con los teóricos sociales Jeffrey Z. Rubin, Dean, G. Pruitt, y Sung Heekim (1994,) quienes coinciden en asignar sus causas, a las divergencias percibidas de quienes presentan

determinados intereses y creencias, y no se sienten conformes al no ver alcanzada sus aspiraciones de manera simultánea con el otro.

Colombia ha estado inmersa en una serie de conflictos de carácter interno y externo desde el mismo momento de su “independencia”. Esta realidad ha dejado inminentemente expuesta a la población civil, principalmente a los niños y jóvenes que han quedado en medio de una sociedad permeada por ideales revanchistas, o como afirma el escritor tolimense William Ospina en su obra reconocida *¿Dónde queda la franja amarilla?*, “de odios heredados y de las pedagogías de la intolerancia y del resentimiento” (Ospina, 1995, p. 48)

Las rivalidades políticas en el siglo XX dan forma a un panorama político y social denominado como el de la Violencia, y que sintetizando lo que afirman algunos estudiosos del tema tales como Gonzalo Sánchez y Renan Vega Cantor, se distinguen las siguientes cuatro etapas:

- Entre 1930y 1947 se presentaron disputas por el control del poder y persecuciones entre liberales y conservadores. Durante estos años estuvo vigente la república liberal en la que los conservadores fueron objeto de múltiples persecuciones.
- Entre1948 y 1953 posterior al asesinato de Jorge Eliecer Gaitán, se inició un enfrentamiento entre campesinos liberales y conservadores, que vendría a dar

origen a las primeras guerrillas liberales conocidas como la “chusma”. Los grupos conservadores “los pájaros” o “los chulavitas” intimidaban y asesinaban a los liberales que consideraban una amenaza para los gobiernos de Laureano Gómez y Mariano Ospina Pérez.

- Entre 1953 y 1957 durante la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla se firmó un acuerdo de paz y se emitió una amnistía general a las guerrillas liberales que operaba en los Llanos Orientales del país y a su comandante Guadalupe Salcedo. Esta acción que aumentó el inconformismo conservador y patronal, facilitó la alianza de los conservadores con el partido liberal con el claro propósito de recuperar el poder. Es así como se definieron los términos del Frente Nacional.
- Entre 1957 y 1960 como consecuencia del descontento surgido por el acuerdo firmado con el gobierno de Rojas, se transforman y consolidan las grandes guerrillas de corte comunista (FARC- ELN-EPL), inspiradas en los procesos revolucionarios emergidos en las revoluciones bolchevique, china y cubana.

La firma del acuerdo para la desmovilización de las guerrillas liberales no acabó la violencia, la transformó. Los actores del nuevo enfrentamiento fueron las guerrillas, el Estado, y un nuevo actor; los paramilitares, una fuerza combativa creada desde el mismo Estado con miras a contrarrestar la oleada de violencia que se había generado en todo el territorio nacional. Los paramilitares quienes han sido acusados hasta la actualidad de centenares de torturas, masacres y desapariciones, surgiendo de una iniciativa de los grandes

terratenientes y los narcotraficantes, que lograron contar con el apoyo del Estado fueron fundamentales en el proceso.

Faber Pérez (2016), académico de la Corporación Colombia Viva de Armenia, reflexiona en sus escritos sobre el papel de la educación en el postconflicto, ya que según él, si no se maneja de manera adecuada, existe una gran probabilidad en que el conflicto pueda volver emerger. Frente a esto, afirma cómo la educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas, la manera en que puede promover el crecimiento y desarrollo equitativo, y construir una cultura del diálogo en vez de violencia.

Finalmente se recurre al catedrático colombiano Enrique Chauv, experto en convivencia escolar, quien nos habla sobre la importancia de la enseñanza de la historia en las escuelas como forma de promover la cultura de la paz, en donde esta no sea más presentada como la lucha entre villanos y héroes, sino como situaciones particulares en que las personas específicas toman decisiones para actuar o no, de manera similar a como lo hacemos todos en nuestra vidas cotidianas (Chauv, E. 2012).

Los niños, niñas y adolescentes hacen parte del conflicto desde sus barrios y sus escuelas, esto se evidencia en contextos como el de los jóvenes con quienes se desarrolló la presente intervención educativa. Todo lo anterior nos enfrenta a la necesidad de contribuir a la formación de estudiantes críticos y propositivos capaces de actuar en favor de una sociedad



que merece la reconciliación de los diferentes actores en el marco de la convivencia pacífica y tolerante.

CAPÍTULO III

Propuesta pedagógica

Respondiendo al enfoque pedagógico del proyecto educativo institucional(PEI), a la corriente pedagógica constructivista y a las necesidades específicas de los estudiantes del curso 901, se diseñó una secuencia didáctica orientada desde los principios del aprendizaje significativo, la cual busca contribuir al desarrollo de las competencias básicas en el área, a partir de la comprensión del conflicto y el postconflicto en Colombia, la formación para la acción ciudadana, y la formación científica; permitiendo de esta manera la indagación y la acción desde la realidad inmediata del estudiante

Objetivos de la intervención

La definición de los objetivos se hizo teniendo en cuenta lo propuesto desde los Estándares básicos en competencias de ciencias sociales (MEN, 2004, p. 100) y desde las orientaciones que plantea el horizonte institucional del colegio Ciudad de Montreal (PEI, 2010, P. 7). El objetivo general de esta intervención pedagógica será *“Lograr que los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal construyan conocimientos y habilidades que les permitan entender el conflicto y postconflicto emergido en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, de manera significativa para su contexto real”*.

Objetivo Institucional

- Lograr coherencia entre el modelo pedagógico planteado en el PEI del colegio Ciudad de Montreal y la práctica educativa de aula desde las disciplinas que realizan la intervención.

Objetivos específicos del área

- Implementar estrategias propias del aprendizaje significativo desde el área, que le permitan al estudiante mejorar su comprensión frente a las temáticas trabajadas en clase, asumiendo una actitud crítica y propositiva frente a la realidad social contemporánea.
- Asumir el papel de mediador en el aprendizaje, para que el estudiante construya su propio conocimiento en el área.
- Formar para la acción ciudadana bajo el principio de responsabilidad democrática, para la construcción de una sociedad basada en la convivencia pacífica y tolerante por la diferencia.
- Propiciar escenarios donde los estudiantes puedan construir sus conocimientos e interpretaciones de las enseñanzas presentadas desde la cotidianidad escolar.
- Contribuir a la formación de científicos sociales, para la mejora de la calidad de vida de los habitantes de los estudiantes y por ende de una nación.

Propósitos de aprendizaje y desempeños

A partir de una matriz categorial se buscó evaluar durante toda la intervención educativa, el alcance de cada una de los propósitos de aprendizaje y sus respectivos desempeños, para hacer la sistematización de resultados de la intervención a partir de la identificación, análisis y clasificación de los segmentos de los textos. Los propósitos de aprendizaje que se definieron son los siguientes:

Propósito 1. Construcción de habilidades y destrezas del científico social

Desempeños

- Usar esquemas conceptuales y mentales que permitan identificar los factores sociales, políticos y económicos que caracterizaron el periodo de la Violencia en Colombia y algunos de los impactos de estos factores sobre la realidad nacional
- Comparar diferentes fuentes escritas, orales y audiovisuales que permitan comprender el conflicto y postconflicto en Colombia.
- Establecer relaciones entre los sucesos emergidos en la segunda mitad del siglo XX en el territorio nacional, y la realidad social contemporánea.

Propósito 2. Construcción de conocimientos propios del área

Desempeños

- Identificar y analizar los diferentes factores sociales, políticos y económicos que propiciaron el inicio del periodo de la Violencia en Colombia, trazando continuidades y rupturas de estos factores en la realidad actual.
- Reconocer las relaciones y diferencias entre los distintos sucesos que desató el conflicto armado durante la segunda mitad del siglo XX.
- Comprender conceptos básicos en el área de ciencias sociales, como espacio, tiempo y grupos humanos; que le permitan analizar las particularidades del conflicto y postconflicto en Colombia
- Comprender desde distintas perspectivas, el papel que han desempeñado los diferentes actores (guerrilla, paramilitares, Estado) en el desarrollo de la historia de Colombia desde la segunda mitad del siglo XX, logrando asumir una postura crítica frente a los distintos escenarios que emergen en el postconflicto

Propósito 3. Desarrollo de actitudes personales y sociales

Desempeños

- Participar de manera argumentativa y propositiva en conversatorios que exhorten a la reflexión sobre la realidad local y nacional.
- Proponer alternativas de solución frente a diferentes situaciones de conflicto que se presentan en el ámbito escolar, buscando aportar a la construcción de una sociedad pacífica.

- Cuestionar su realidad y emprender acciones concretas y viables para transformar positivamente la sociedad.
- Comprender cuál es su papel en la reconstrucción de una nación que atraviesa el pos-conflicto.

Participantes.

Participaron 20 estudiantes pertenecientes al grado 901 constituido por 8 mujeres y 12 hombres para un total de veinte estudiantes en el cuarto bimestre, con una cohorte etaria entre los 14 y 16 años. Los protagonistas de este proceso de intervención pertenecen a los estratos uno y dos, con familia disfuncionales, en donde priman las madres cabezas de hogar con empleos sustentados en la informalidad. La intervención se llevó a cabo en el cuarto bimestre escolar.

Estrategia didáctica y/o Metodológica

El análisis de esta propuesta de intervención es de tipo cualitativo, y responde a lo propuesto por Morse (1994), pertenece a la clasificación denominada investigación social, ya que busca solucionar una problemática que surge desde la práctica en el aula, y de la necesidad de generar una reflexión entre los participantes sobre las diferentes situaciones sociales presentes en su contexto local y nacional, buscando de esta manera mejorar las competencias del área a corto y mediano plazo.

La metodología de esta propuesta educativa abarcó las siguientes fases:

Fase I: Diagnóstico Institucional. Las áreas de ciencias naturales, lenguaje y ciencias sociales, realizaron de manera conjunta un diagnóstico a nivel institucional y disciplinar, en donde se evidenciaron las dos problemáticas a trabajar:

- falta de articulación entre el modelo pedagógico y las prácticas educativas.
- dificultad en el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos en el área.

Fase II: Diseño de propuesta de intervención. Se procedió a plantear la pregunta que orientaba este ejercicio pedagógico, sus objetivos, la matriz de categorías, la hipótesis y a hacer la respectiva planeación de clases, con una secuencia didáctica que lograra responder a la corriente constructivista y al enfoque del aprendizaje significativo.

Fase III: Implementación de la propuesta. Se tramitó la autorización con la institución y los padres de familia de los jóvenes del curso 901, para poder llevar a cabo la respectiva intervención educativa durante el cuarto bimestre escolar. Posterior a este requisito, se implementó la intervención que constaba de quince sesiones educativas, diseñadas desde el enfoque del aprendizaje significativo. Se utilizaron el diario de campo y los productos elaborados por cada uno de los estudiantes para la recolección y análisis de la información.

Fase IV: Sistematización y análisis de la información para la elaboración del informe final.

Se realizó un detallado análisis de la información obtenida mediante los dos productos seleccionados (diario de campo y productos), a la luz de los tres propósitos del aprendizaje y sus correspondientes desempeños diseñados para este ejercicio educativo: *“desarrollo de habilidades y destrezas propios del científico social, construcción de conocimientos y, desarrollo de actitudes individuales y sociales”*.

Planeación de actividades

Para el desarrollo de actividades se diseñó una “rejilla” cuya función fue organizar una secuencia didáctica alineada con el enfoque pedagógico propuesto desde la institución (aprendizaje significativo) y, a las categorías de análisis y conocimiento propuestas desde los estándares, teniendo en cuenta que la temática trabajada en la intervención (conflicto postconflicto) fuese significativa para los estudiantes y, por supuesto, que atendiera a las necesidades de la población educativa. El desarrollo de la planeación con su respectiva secuencia didáctica, dio lugar con el grupo a intervenir entre el 4 de octubre y el 24 de noviembre; para un total de 15 sesiones, treinta horas de clases, los días miércoles y viernes en el cuarto bimestre escolar del 2017 (Ver anexo A).

Instrumentos

Siguiendo lo expuesto por Grinnell (1997) frente a la importancia de reflexionar permanentemente sobre las anotaciones que hacemos de nuestro estudio o investigación, la sistematización de este proceso educativo se hizo principalmente desde de dos instrumentos:

el diario de campo y los productos de los estudiantes en cada sesión. La lectura y análisis constante de los datos arrojados por los instrumentos seleccionados, permitió identificar las fortalezas y debilidades, de tal manera que se pudieron tomar decisiones oportunas para entender a los problemas que se iban presentando a lo largo de la intervención.

Diario de campo

El diario de campo según Sampieri (2016) es una especie de diario personal en el que además se incluyen: las descripciones del ambiente o del contexto (iniciales y posteriores), mapas (contexto general y lugares específicos), y diagramas, cuadros o esquemas en los que se representan hechos, cronologías o relaciones de sucesos concretos.

Durante el desarrollo de esta intervención pedagógica, se diligenció un diario de campo que logró recoger las diferentes particularidades presentadas en cada una de las quince sesiones educativas llevadas a cabo con el curso 901. Este instrumento registraba dos elementos: la descripción de los hechos y su respectivo análisis. En el espacio del análisis se realizaba la evaluación de la estrategia didáctica seleccionada para cada encuentro, la respuesta de los estudiantes frente a esta y, el grado de cumplimiento de los propósitos de aprendizaje.

Productos de cada sesión

Entendidos estos como el resultado de un individuo después del proceso educativo, no podemos desconocer que es un término que hace parte de otro involucrado a los procesos educativos, conocido desde hace un par de décadas con el nombre de “calidad educativa”.

Para Agüerrondo (1993), este concepto abarca las siguientes características:

- Es complejo y totalizante
- Social e históricamente determinante
- Representa a necesidad de la transformación educativa
- Construye un patrón de eficacia del servicio.

Encada una de las sesiones diseñadas para la intervención se propuso un producto específico, el cual apuntaba al desarrollo y evaluación de cada una de las habilidades y conocimientos propuestos.

Análisis documental

De acuerdo a lo afirmado por Clauso (1993, p. 13) es “el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto”

Los documentos que fueron analizados para el diseño y ejecución de esta intervención pedagógica fueron:

- Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- Estándares Básicos de Competencias en ciencias sociales (MEN)
- Derechos Básicos del Aprendizaje en ciencias sociales (DBA)

CAPÍTULO IV

Sistematización de la Experiencia de Intervención

Para la sistematización de esta experiencia de intervención y su respectiva evaluación, se diseñó inicialmente una matriz de categorías, la cual respondía a las metas de comprensión propuestas desde el área: desarrollo de actitudes individuales y sociales, desarrollo de habilidades y destrezas, y construcción de conocimientos. Estas a su vez, se encontraban constituidas por desempeños, que buscaban desarrollar en los estudiantes habilidades y conocimientos concretos a nivel institucional y de la disciplina.

En cada una de las sesiones (15 en total) se obtuvo un producto por cada estudiante. Terminados estos encuentros en aula, se procedió a realizar la respectiva lectura, clasificación y conteo de los segmentos encontrados tanto en los productos, como en el diario de campo, y finalmente, el análisis de los resultados obtenidos.

En la siguiente gráfica, se representa porcentualmente el número de segmentos identificados para cada uno de los propósitos del aprendizaje establecidos para el desarrollo de la intervención educativa.

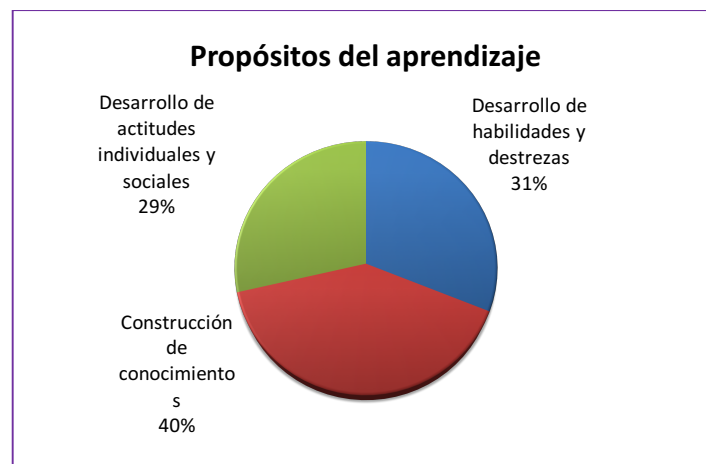


Figura 2. Metas de comprensión.

Fuente: Elaboración propia obtenida de la clasificación de las categorías de análisis para la sistematización de la intervención educativa.

Desarrollo de habilidades y destrezas propias del científico social

Para esta primera meta de comprensión en el que se identificaron 668 segmentos de los 2150 (31%) analizados en la totalidad de la intervención. Esta meta buscaba desarrollaren los estudiantes las habilidades y destrezas propias del científico social a partir de la comprensión y análisis del conflicto y postconflicto emergido en Colombia.

En el periodo conocido como el de “Violencia”. 195 (29,19%) de los segmentos identificados en esta categoría, responden al desempeño de la construcción aprendizaje planteado frente a la construcción de esquemas conceptuales y mentales, en que incluía la identificación de las principales causas, características, personajes y alcances del conflicto.

245 (36,67%) de los segmentos identificados en esta categoría corresponden al desempeño que tienen que ver con el uso y comparación de diferentes fuentes escritas, orales y audiovisuales, las cuales contribuyeron al análisis del conflicto desde diferentes perspectivas; y finalmente, 228 de los segmentos identificados (34,13%), evidenciaron el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente (Anexo C).



Figura 3. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la primera meta de comprensión.

Fuente: Hallazgos obtenidos en la matriz categorial sobre las metas de comprensión diseñadas para la intervención educativa.

Para evaluar el primer desempeño de esta meta de comprensión, “uso de esquemas conceptuales y mentales que permitan identificar los factores sociales, políticos y económicos que caracterizaron el periodo de la Violencia en Colombia, y algunos de los impactos de estos factores sobre la realidad nacional”, se tuvieron en cuenta los productos emergidos en las sesiones 1,3,5, 9 y 12 (Anexo 6) en las que inicialmente se pudo identificarse inicialmente, la

limitada habilidad que tenían los estudiantes, al momento de utilizar este tipo de herramientas para el aprendizaje conceptual.

Esto puede apreciarse claramente en el cuadro comparativo que realizaron en la primera sesión, sobre las políticas liberales y conservadoras de mitad de siglo.

Sin embargo, conforme iba pasando la intervención, los jóvenes fueron adquiriendo habilidades y destrezas a partir del uso de las herramientas del aprendizaje significativo, tal y como se evidencia a partir de la sesión 3, en la que los estudiantes elaboraron un mapa mental sobre los orígenes y particularidades de las guerrillas colombianas a mediados del siglo XX, basados en diferentes fuentes escritas y audiovisuales trabajadas en clase. Estas habilidades fueron potenciándose al desarrollar otro tipo de esquemas conceptuales como se demuestra en los productos emergidos de las sesiones 5, 9 y 12o en la planilla de evaluación del curso en donde se constata cómo el 70% de los estudiantes logró alcanzar un desempeño alto o superior en este desempeño (Anexo 4).

Los resultados anteriores, confirma lo expuesto por Novak (1998) creador de los mapas conceptuales, o Buzan (2004) creador de los mapas mentales; quienes sostienen que, a través de la práctica constante de estas herramientas didácticas, los estudiantes logran asumir dentro de sus estructuras cognitivas los nuevos aprendizajes y la comprensión de los diferentes conceptos.

El segundo desempeño ilustrado por 245 de los 668 segmentos analizados para este propósito del aprendizaje, proponía aprender a comparar diferentes fuentes escritas, orales y audiovisuales. Para comprender el conflicto y postconflicto en Colombia desde diferentes perspectivas se utilizaron documentos como escritos basados en fuentes académicamente respaldadas, crónicas de periódicos nacionales, y documentales que narraban los diferentes acontecimientos emergidos en el territorio colombiano desde la segunda mitad del siglo XX.

Ejemplo de lo anterior es el documental nacional “Colombia vive”, proyectado a los estudiantes en diferentes sesiones, a medida que iba avanzando la intervención. Este documento utilizado como referente teórico y visual, fue clave para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes, según lo demuestran los productos obtenidos en cada una de las sesiones, principalmente en la presentación y sustentación final de esta experiencia pedagógica (sesión 15).

De igual manera, el análisis y comparación de diferentes fuentes escritas, tales como crónicas, artículos y lecturas en general, se consolidaron como la base teórica de cada encuentro educativo. Las sesiones iban apoyadas de un sustento teórico específico; un ejemplo concreto de esto, es la sesión 11, en donde se analizaron y socializaron por grupos de a tres estudiantes, crónicas periodísticas nacional es sobre el Frente Nacional y los diferentes sucesos en que estuvo involucrado el M-19. Otro ejemplo es la sesión 7, cuando cada

estudiante realizó lectura virtual, análisis y un ensayo, sobre un artículo denominado “narco-estética, narco-cultura en narcolombia”

Finalmente, el tercer desempeño de este propósito del aprendizaje, buscaba generar en los estudiantes la habilidad para relacionar los diferentes sucesos que han constituido el conflicto y postconflicto en Colombia, con la realidad nacional actual. El análisis cuantitativo de los hallazgos cualitativos nos indica que 228 de los 668 hallazgos en este propósito y, 2150 en los segmentos del total de la intervención, dan cuenta del alcance de esta habilidad, principalmente al momento de crear caricaturas (sesión 9), elaborar líneas de tiempo (sesión 4 y 15) y, argumentar en debates o juegos de roles (sesión 6). (Ver Anexo F).

Teniendo en cuenta los resultados presentados en los diferentes segmentos que se identificaron, es posible afirmar que se avanzó considerablemente en el logro de los tres desempeños propuestos para este propósito de aprendizaje. Se fortalece la empatía que tuvieron los jóvenes con la didáctica propuesta para abordar la temática, y a la cercanía histórica que presenta esta a la realidad inmediata de los estudiantes. La temática como la metodología seleccionada, posibilitaron el aprendizaje significativo en los jóvenes de este nivel.

Construcción de conocimientos propios del área

Para la segunda meta de comprensión se propusieron cuatro desempeños específicos, mediante los cuales se pretendía desarrollar la construcción de conocimientos y conceptos básicos en el área de ciencias sociales, al igual que la implementación de una estrategia didáctica que estuviese alineada al modelo pedagógico propuestas desde el PEI, ya las necesidades específicas de los estudiantes a intervenir. Para evaluar esta meta de comprensión se identificaron mediante 867 segmentos de los 2150 hallados en toda la intervención (40%) tal como se observa en la gráfica 1. De los cuales 224 (25,83%) corresponden al reconocimiento de las causas de la Violencia, 221 (24,33) al reconocimiento de las relaciones y diferencias entre los distintos sucesos que desató el conflicto armado, 211 (24,33) a la comprensión de conceptos en el área y, 211 (24,33%) en cuanto a la comprensión del papel de los diferentes actores del conflicto.



Figura 4. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la segunda meta de comprensión.

Fuente: Hallazgos obtenidos en la matriz categorial sobre las metas de comprensión diseñadas para la intervención educativa.

En el análisis del alcance del primer desempeño “reconocimiento de las causas del periodo de la Violencia en Colombia”, que buscaba el reconocimiento de los factores que propiciaron este fenómeno en el país, como también sus diferencias con los factores que propiciaron el inicio del conflicto armado, se tuvieron en cuenta específicamente las sesiones 1, 2, 12, 13, 14 y 15, en donde los estudiantes indagaron, analizaron y relacionaron los diferentes sucesos que dieron lugar a este periodo. Se hizo un análisis tanto de los productos desarrollados por cada estudiante, como del diario de campo diligenciado en cada una de estas sesiones, y se concluyeron los siguientes aspectos:

Para el primer desempeño propuesto, se identifica una mejora en la apropiación de conceptos por parte de los estudiantes al elaborar algunos escritos. Esta evolución, pequeña pero significativa, logra detectarse a medida que avanza la intervención. Inicialmente, el manejo de conceptos propios en el área y específicamente del tema trabajado, se desarrolla de manera limitada; esto se evidencia en los productos escritos y orales presentados por los jóvenes. Ejemplo de esto es la primera clase cuando elaboran un cuadro comparativo entre los principios políticos de los partidos políticos tradicionales en Colombia; aunque el tema se había abordado con anterioridad, logró generar una gran frustración entre los estudiantes al no poderlos expresar con claridad de manera escrita u oral.

A medida que se iba reforzando comprensión de los conceptos, la mayoría de estudiantes participaban más en las clases; haciendo evidentes la apropiación de los términos

estos y los diferentes sucesos históricos abordados en clase, esta realidad facilitó la comprensión y la argumentación sobre el conflicto y el postconflicto en Colombia. (Anexo F)

Para evaluar el segundo desempeño se identificaron 221 de los 2150 segmentos en los productos de los estudiantes y del diario de campo llevado por la docente. Los hallazgos respondían al reconocimiento de las continuidades y rupturas entre los periodos de la Violencia y el conflicto armado en Colombia, permitieron evidenciar la manera en que los estudiantes inicialmente parecieron resistirse a modificar sus estructuras cognitivas previas frente a la temática abordada.

El reducido número de segmentos identificados para dar cuenta de este desempeño, puede explicarse en parte por las inasistencias de los estudiantes. En las sesiones 5, 7 y 10, ya que el propósito de la clase estaba enfocado precisamente al análisis de diferentes acontecimientos cruciales de la historia nacional, tal como la economía de este periodo, el narcotráfico y los acuerdos de la Uribe; y su relación con la realidad nacional contemporánea, este fenómeno incidió en el desarrollo de las clases. Fue necesario el refuerzo hacer un refuerzo individual a quienes no asistieron, para que pudiesen comprender las continuidades y rupturas entre estos sucesos del periodo de la Violencia y la actualidad.

En cuanto al tercer desempeño de este propósito del aprendizaje se encontraron 211/2150 segmentos que respondían a lo planteado. Esto se debió fundamentalmente a que no presentaban las bases teóricas básicas para la comprensión y desarrollo de la temática

propuesta para la intervención como lo muestran los productos obtenidos en las primeras tres sesiones de la intervención.

La concepción errónea frente a los conceptos básicos en el área para este grado, como hegemonía, producción, liberalismo, capitalismo, socialismo y comunismo; se presentó como un limitante al momento de dar inicio a las primeras sesiones, motivo por el cual, hubo la necesidad de reforzar tales conceptos y así poder superar dicha dificultad. Para ejemplificar tal situación, nuevamente se recurre al ejemplo de la primera sesión, en donde se toma la decisión de modificar la metodología planteada en la secuencia didáctica, para que esta respondiera a las necesidades reales que se habían identificado con los estudiantes de este curso.

Al replantear las necesidades y dificultades conceptuales de los jóvenes desde la estrategia didáctica, el panorama de la clase comenzó a aclararse; poco a poco ya través de la lectura consiente de cada una de las fuentes trabajadas en clase, los jóvenes comenzaron a empoderarse de la terminología abordada desde la temática. Un ejemplo de esto fue el debate llevado a cabo en la sesión 6 entre liberales y conservadores, en el que dos grupos distintos se encargaron de defender a partir de argumentos sólidos, el aporte de su partido a la nación colombiana en la segunda mitad del siglo XX.

Para el último desempeño de esta meta, enfocado a la comprensión del papel de los diferentes actores del conflicto, se puede afirmar que al comienzo los estudiantes tuvieron un

bajo desempeño (primera clase), cuando solo el 35% de los estudiantes obtuvieron un desempeño alto o superior como se puede apreciar en la rúbrica destinada para esta clase (Ver anexo B).

Sin embargo, conforme fue avanzando la intervención, así mismo se avanzó en el reconocimiento de los actores del conflicto, como se demostró principalmente a partir de las sesión 9. Las últimas sesiones destinadas a la preparación del producto final, evidenciaron la comprensión de los diferentes actores del conflicto y el postconflicto, incluyendo a Jorge Eliecer Gaitán, Gustavo Rojas Pinilla, Pablo Escobar, Luis Carlos Galán Sarmiento y Cesar Gaviria Trujillo, entre otros.

Desarrollo de actitudes individuales y sociales

Para el análisis de esta tercera meta de comprensión en la que se identificaron 615 segmentos en los instrumentos de recolección de la información. Este propósito del aprendizaje tenía como objetivo el desarrollo de actitudes individuales y sociales. Se realizó la sistematización de sus hallazgos de acuerdo a los cuatro desempeños establecidos para su alcance: participar de manera argumentativa y propositiva en conversatorios que exhortan a la reflexión sobre las diferentes problemáticas que aquejan el país en la actualidad.

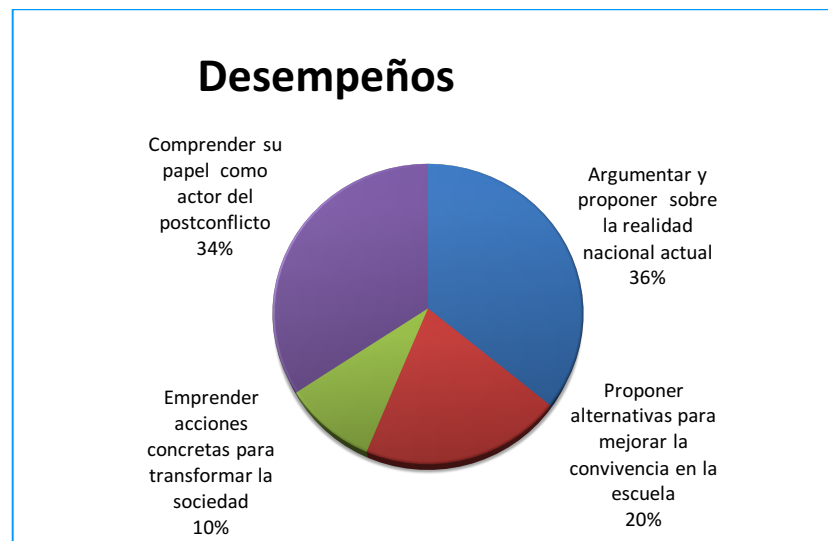


Figura 5. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la tercera meta de comprensión.

Fuente: Hallazgos obtenidos en la matriz categorial sobre las metas de comprensión diseñadas para la intervención educativa.

Para evaluar el logro del primer desempeño que buscaba la reflexión constante de los estudiantes frente a la realidad nacional, y que aportó el 35% de los segmentos hallados en este propósito de aprendizaje, se tuvieron en cuenta los productos obtenidos de las sesiones 2, 6, 8, 11, 12, 13, 14 y 15; en las que actividades como la elaboración de cartografía historiográfica (sesión 2). Esto permitió que el 100% de los estudiantes asumieran una actitud reflexiva sobre el territorio dominado por la Violencia en la primera mitad del siglo XX. En el debate entre liberales y conservadores (sesión 6) el 90% de los estudiantes se empoderaron

de sus roles defendiendo sus ideas y actitudes con argumentos y propuestas sólidas respecto a cada partido político.

El producto final, en el que se sustentó de manera reflexiva, argumentada y propositiva, sobre la situación del postconflicto por la que está atravesando el país, invitando a los asistentes, a ser ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad más humana.

El segundo desempeño de este propósito del aprendizaje, buscaba fomentar en los estudiantes el planteamiento de soluciones frente a situaciones de conflicto que se pudiesen presentar en el ambiente escolar; se analizaron 125 del total de los segmentos encontrados en la intervención, que demostraron la apropiación de las habilidades y conocimientos, convertidos en una actitud que promovía la convivencia pacífica en el contexto inmediato. El logro de este desempeño se puede evaluar mediante las evidencias que arrojaron los dos instrumentos de recolección de información, seleccionados para esta intervención: diario de campo, productos de las sesiones 7, 10, 11, 13, 14 y 15 (ver anexo F), y las planilla de notas del curso (ver anexo E)

Es preciso afirmar, que fue en las últimas cinco sesiones se hizo evidente en las que el 100% de los estudiantes comprendieron la importancia de actuar frente a esta problemática social en la que lleva inmerso nuestro país hace más de un siglo; por tal motivo, sus productos reflejan el empoderamiento progresivo de una postura crítica y propositiva frente a

situaciones y actores. Como evidencia de esta afirmación, se toma la elaboración del ensayo sobre la “narco-cultura” generada alrededor de la identidad cultural del país (sesión 7), y la sustentación del producto final, en donde los estudiantes además de presentar a los asistentes al evento los principales acontecimientos que dieron lugar en el periodo de la Violencia; asumieron una actitud crítica basada en conocimientos argumentados.

Frente al tercer desempeño de este propósito de aprendizaje en el que se hallaron 58 de los 2150 segmentos hallados en la intervención, pretendía lograr que los estudiantes buscaran la manera de emprender acciones concretas para la construcción de una nueva sociedad, y por ende de su contexto inmediato. Se puede interpretar a partir del análisis de los segmentos obtenidos en los productos desarrollados en cada sesión y en el diario de campo, el desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, fue principalmente al momento de organizar el material para presentar el producto final (las últimas dos sesiones) que los estudiantes comprendieron la importancia de actuar desde el propio contexto, para poder aportar significativamente a la construcción de la convivencia pacífica en nuestra sociedad.

Finalmente, la meta propone un cuarto desempeño encaminado a la comprensión de los estudiantes frente a su papel en la reconstrucción de una nación que está atravesando la dinámica del postconflicto.

Se analizaron 211 segmentos que respondían al alcance de este desempeño y que, los cuales provenían principalmente de los productos realizados por los estudiantes en los diferentes encuentros, particularmente de las sesiones 2,8, 11,12,13,14 y 15, en los que se demuestra la manera en que los estudiantes lograron entenderse como individuos activos del postconflicto.

Para ejemplificar lo anterior, tomaremos lo ocurrido en la sesión 10, cuando los estudiantes realizaron una caricatura que comparaba los intereses expuestos en los acuerdos de paz gestionados en 1984 bajo la presidencia de Belisario Betancur y los recién llevados a cabo en la Habana entre las guerrillas de las FARC y el gobierno del presidente Santos. Este ejercicio exigía que los jóvenes adoptaran una postura crítica y propositiva frente al postconflicto, asumiéndose como actores constructores del mismo.

Caricaturas como las realizadas por los estudiantes 8, 10 y 14 de la lista, muestran como ellos perciben la perdurabilidad de la guerra en la sociedad colombiana, al igual como el escaso accionar de los individuos desde su contexto inmediato, en pro de una sociedad pacífica y económicamente sostenible (ver anexos D, E y F)

Propósito institucional

El análisis de esta meta se realiza de manera independiente debido a que siempre estuvo presente en la intervención pedagógica, precisamente por haber emergido de la

problemática institucional: ¿cómo hacer que el modelo pedagógico que sustenta el PEI del colegio Ciudad de Montreal sea coherente con las prácticas educativas que se llevan en el aula? Partiendo de esta realidad, se diseñó una estrategia didáctica que diera respuesta al modelo constructivista, principalmente desde el enfoque denominado aprendizaje significativo que se plantea de la política institucional.



Figura 6. Porcentaje obtenido en los desempeños del aprendizaje de la cuarta meta de comprensión.

Fuente: Hallazgos obtenidos en la matriz categorial sobre las metas de comprensión diseñadas para la intervención educativa..

El análisis del discurso permite identificar que la metodología utilizada para realizar esta intervención pedagógica, logró que se generara en los estudiantes aprendizaje significativo debido a qué:

- Las actividades se diseñaron pensando en que fueran significativas para los estudiantes, buscando una significación lógica de las actividades propuestas desde la planeación; al igual que en el material seleccionado, esto puede evidenciarse en las estrategias de aprendizaje que se utilizaron en cada una de las sesiones (ubicación de puestos, material audiovisual, crónicas, organización de debates, entre otros.)
- Los instrumentos evidenciaron como la propuesta fue significativa para losla significación psicológica que se logró establecer entre los diferentes actores de la intervención para los jóvenes que siempre conscientes de estar haciendo parte de un proceso educativo especial, que buscaba mejorar la calidad del aprendizaje en la institución. Esta situación generó en ellos una actitud de orgullo, responsabilidad y empoderamiento frente a sus acciones durante la intervención y; que para la docente, este ejercicio pedagógico logró convertirse en un reto profesional liderado por la premisa de “aprender a prender”.
- La significación funcional también estuvo presente siempre debido ala cercanía que tienen los estudiantes con la temática trabajada (conflicto y postconflicto en Colombia), logrando de esta manera desde un comienzo, captar el interés por cada uno de los aspectos trabajados en las diferentes sesiones, así como la asimilación y acomodación en las nuevas estructuras cognitivas de los conocimientos previos.

CAPÍTULO V

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer las conclusiones y las recomendaciones a las que se llegaron a partir de la sistematización y análisis de los hallazgos de esta intervención educativa. Se presentan las recomendaciones dirigidas a la Institución Educativa Distrital Ciudad de Montreal (I.E.D), con el fin de dar continuidad al proceso iniciado de la intervención realizada en el área de ciencias sociales en el marco del desarrollo de la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia.

Este proceso tiene como principal meta, articular las prácticas de aula con el enfoque pedagógico de la institución: el aprendizaje significativo. Por este motivo los apartados correspondientes a las conclusiones, recomendaciones y proyección de la propuesta, coincidirán con la intervención educativa propia del área de ciencias sociales.

Conclusiones

- Esta experiencia educativa logró desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje a partir de la alineación constructiva de la experiencia pedagógica materializada en la intervención educativa, evidente en los hallazgos obtenidos del análisis de segmentos en los diferentes instrumentos de la sistematización, presentes en los constructos realizados por los estudiantes.

- Las prácticas educativas llevadas a cabo en el área de ciencias sociales, consiguieron dar respuesta al enfoque de aprendizaje perseguido desde el Proyecto educativo institucional (PEI), mediante las propuestas didácticas implementadas en el curso intervenido, de tal forma que se enriqueció las posibilidades de argumentación frente a las problemáticas propias de los periodos de la violencia en Colombia.
- Se logró dar respuesta al problema planteado desde el área de ciencias sociales: “*¿Cómo lograr que los estudiantes del curso 901 del colegio Ciudad de Montreal adquieran conocimientos y habilidades que le permitan entender de manera significativa en su contexto real, el conflicto y postconflicto emergido en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días?*”; debido a que se evidenció durante el proceso educativo, la manera como los estudiantes lograron desarrollar gradualmente habilidades y conocimientos significativos, en la comprensión de fuentes anudadas al conflicto y al postconflicto, entendiéndose como actores responsables del proceso.
- Los objetivos planteados para la implementación de esta intervención educativa se enfocaron en el desarrollo de actitudes y conocimientos, que le permitieron a los estudiantes entender el conflicto y postconflicto en nuestro país, generando a su vez, un discurso crítico y propositivo frente a la construcción de una sociedad inclusiva y pacífica. .
- En cuanto al desarrollo de habilidades y destrezas propias del científico social, construcción de conocimientos del área y desarrollo de actitudes personales, se puede afirmar que estas fueron obteniéndose gradualmente en el proceso, haciéndose evidente la efectividad del modelo pedagógico constructivista.

- La sistematización de la intervención tuvo como eje fundamental el análisis del discurso a partir de la identificación de los segmentos significativos en los productos de cada sesión y el diario de campo, permitiendo evaluar constantemente el cumplimiento de los objetivos planteados desde la planeación.
- La educación para la paz, la no violencia y la convivencia, se hace necesaria mediante el reconocimiento y análisis de los diferentes sucesos que han marcado la historia del pueblo colombiano, permitiendo que los estudiantes asuman una actitud crítica, argumentativa y propositiva, ante los acontecimientos en que se ve inmerso desde su cotidianidad.
- Los estudiantes lograron crear un discurso crítico, soportado en argumentos teóricos a partir del análisis e interpretación de hechos y acontecimientos históricos que los llevaron a entender el conflicto en la escuela, para entender que es posible la construcción de paz desde el consenso y el disenso.
- Esta intervención pedagógica logró contribuir significativamente a la transformación de mi práctica docente, ya que me exhortó a replantearme frente a la metodología con la que he solido desarrollar la formación de mis estudiantes, demostrando la importancia de diseñar rigurosamente las planeaciones de clase de acuerdo a las necesidades de cada uno de los grupos.

Recomendaciones Institucionales

A partir del diagnóstico institucional, la aplicación de cada una de las propuestas de intervención desde las áreas de ciencias naturales, lengua castellana y ciencias sociales; y el análisis de los resultados obtenidos, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Realizar capacitaciones periódicas a todos los docentes, antiguos y nuevos, en la implementación del enfoque pedagógico “Aprendizaje Significativo”. Esto, con el fin de actualizar las metodologías usadas en las clases de las diferentes áreas del conocimiento, buscando mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que garanticen mejores desempeños académicos.
- Dar a conocer a toda la comunidad educativa, en jornadas escolares especiales, los aspectos básicos del enfoque aprendizaje significativo, con el fin de lograr su comprensión y apropiación, haciendo que los maestros sean más conscientes del proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollado en el aula.
- Establecer un formato unificado de planeación que permita a los docentes de todas las áreas, programar las clases basados en el aprendizaje significativo, y buscando una reflexión permanente sobre la acción pedagógica.
- Posibilitar espacios académicos que permitan el intercambio de experiencias educativas significativas desde las diferentes áreas del conocimiento, exhortando de esta manera a toda la comunidad escolar, a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan al modelo pedagógico propuesto desde el PEI.
- Implementar algunos formatos que contribuyan en la unificación de criterios al momento de planear y evaluar las prácticas educativas, como es el caso de: banco de fuentes, rúbricas, planeaciones por grado; entre otros.

Recomendaciones disciplinarias

- Gestionar ante las directivas institucionales para definir espacios académicos en el que los maestros y estudiantes puedan compartir experiencias significativas.
- Articular el área de ciencias sociales con el proyecto de Derechos Humanos, para contribuir a la formación de líderes positivos y mediadores en la resolución de conflictos.
- Realizar la planeación del área correspondiente a cada curso asignado de manera periódica, buscando que sea coherente a los objetivos planteados desde el aprendizaje significativo, en otras palabras lograr la alineación constructiva de la práctica pedagógica.
- Identificar las fortalezas y debilidades presentadas durante el proceso educativo, a partir de una fase diagnóstica al inicio del año escolar, para tomar decisiones de manera oportuna que permitan el alcance de los objetivos desde los propósitos de aprendizaje y metas de comprensión propias del área.
- Dar a conocer de manera clara y oportuna a los estudiantes, los criterios de evaluación tenidos en cuenta para cada propósito de aprendizaje y desempeños planteados.

Plan de sostenibilidad de la propuesta

Las tres maestras que llevamos a cabo la presente propuesta de intervención desde las áreas de ciencias naturales, lenguaje y ciencias sociales en el colegio Ciudad de Montreal; consideramos importante dar continuidad al proceso que se ha venido construyendo y que

incluye la búsqueda constante de unas prácticas educativas que logren evidenciar una alineación pedagógica , entre las políticas públicas, las institucionales y, las llevadas a cabo en el aula de clase desde las diferentes áreas del conocimiento. En razón a lo anterior el cronograma y plan de acción es el siguiente

PLAN DE ACCIÓN Y CRONOGRAMA

PLAN DE SOSTENIBILIDAD INSTITUCIONAL

RECOMENDACIÓN	ACCIONES O ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	RECURSOS	RESPONSABLE DE LA VERIFICACIÓN.
1. Realizar capacitaciones periódicas tanto a los docentes nuevos como antiguos, en la implementación del enfoque pedagógico “Aprendizaje Significativo”, con el fin de actualizar las metodologías usadas en las clases de las diferentes áreas del conocimiento, buscando mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que garanticen mejores desempeños académicos.	Capacitar a los docentes de cada área del conocimiento, en el modelo pedagógico propuesto desde el PEI	Directivas de la institución - Coordinación y rectoría. Docentes Yeimy Ochoa, Lucy Mosquera, Juliana Sánchez.	Reuniones de área Segundo semestre 2018. Primera semana de desarrollo institucional 2019.	Espacio físico. Video Beam. Guías de aplicación.	Consejo académico de la IED.
2. Dar a conocer a toda la comunidad educativa en especial a los estudiantes, los aspectos básicos del enfoque aprendizaje significativo, con el fin de hacerlos partícipes en el cumplimiento y aplicación del enfoque en el desarrollo de las clases.	Realizar un taller sobre los principios y objetivos del aprendizaje significativo, con padres de familia y estudiantes, para que logren familiaricen desde el comienzo de año con el modelo pedagógico de la institución.	Directivos Docentes Docentes Yeimy Ochoa, Lucy Mosquera, Juliana Sánchez.	Reunión inicial con padres de familia , primera semana de febrero de 2019	Salones Televisores Computadores Guías de trabajo Contenidos digitales con la información	Consejo Académico I.E.D Ciudadde Montreal
3. Establecer un formato unificado de planeación que permita a los docentes de todas las áreas programar las clases basados en el	Institucionalizar un formato único de plan de aula , que dé cuenta del modelo pedagógico	Docentes	Reuniones de área, primer semestre de 2018 Se comenzará a implementar en el	Computadores Formato de planeación	Consejo Académico I.E.D Ciudadde Montreal

aprendizaje significativo, permitiendo la reflexión sobre la acción pedagógica.	Aprendizaje Significativo , en el ejercicio de planeación de las clases		tercer bimestre escolar del año en curso		Jefes de área
4. Posibilitar espacios académicos que permitan el intercambio de experiencias educativas significativas desde las diferentes áreas del conocimiento, exhortando de esta manera a toda la comunidad escolar, a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan al modelo pedagógico propuesto desde el PEI.	Elaboración de proyectos de aula que puedan darse a conocer a la comunidad educativa en la semana Montrealista o institucional	Directivas de la institución Coordinaciones y rectoría.	Semana Montrealista: Tercera semana del mes de octubre de 2018	Experiencia significativa seleccionada por cada área del conocimiento Estudiantes Espacios institucionales específicos.	Maestros titulares de las áreas Jefes de área Coordinaciones
6. Implementar algunos formatos que contribuyan en la unificación de criterios al momento de planear y evaluar las prácticas educativas, como es el caso de: banco de fuentes, rúbricas, planeaciones por grado; entre otros.	Elaborar propuestas en reuniones de áreas, sobre formatos institucionales que aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser socializados ante el consejo académico.	Coordinaciones Docentes pertenecientes a cada área de conocimiento Consejo académico	Última semana de desarrollo institucional del 2018 y primera del 2019	Computadores Formatos Docentes	Jefes de Área Coordinadores Consejo académico.

PLAN DE SOSTENIBILIDAD DISCIPLINAR

RECOMENDACIÓN	ACCIONES O ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RESPONSABLES	CRONOGRAMA	RECURSOS	RESPONSABLE DE LA VERIFICACIÓN.
1. Gestionar ante las directivas institucionales para continuar abriendo	Desarrollar proyectos de aula con los diferentes	Docentes del área	Semana Montrealista: penúltima semana	Productos escolares provenientes del	Coordinaciones

espacios académicos en el que se permita compartir experiencias educativas significativas en el área	cursos a cargo, para que puedan ser compartidos con los diferentes integrantes de la comunidad educativa		del mes de octubre	trabajo desarrollado durante el año escolar Instalaciones de la institución (salas audiovisuales, aulas de clase).	Jefes de área
2. Articular el área de ciencias sociales con el proyecto de Derechos Humanos, contribuyendo a la formación de líderes positivos y mediadores en la resolución de conflictos.	Formar líderes mediadores en el conflicto escolar. Planear y ejecutar actividades que fomenten el liderazgo positivo y la resolución de conflictos, dirigido por los estudiantes pertenecientes al consejo estudiantil.	Consejo estudiantil: representantes, contralor, cabildante y personero Docentes de Ciencias sociales.	Reuniones dos veces por mes De febrero a noviembre.	Humanos: consejo estudiantil, docente Capacitadores locales. Físicos: Sala de reuniones. Material para talleres grupales Página web del área.	Docentes del área de ciencias sociales. Coordinadores institucionales.
3. Realizar de manera periódica, la planeación del área correspondiente a cada curso asignado y coherente a los objetivos planteados desde el aprendizaje significativo.	Planear periódicamente los contenidos del área del área en formato alineado a los objetivos del aprendizaje significativo	Docentes del área de	A partir del tercer bimestre escolar del 2018	Planeador de clases	Coordinador(a) académico(a) Jefe de área
4. Identificar las fortalezas y debilidades presentadas durante el proceso educativo, para tomar decisiones de manera oportuna que permitan el	Análisis y seguimiento de procesos educativos	Docentes del área Coordinadores	Una vez por semana-reuniones de área	Planeadores de clase Malla curricular Pruebas bimestrales	Coordinador(a) académico(a) Jefe de área

alcance de los objetivos desde las metas de comprensión propias del área.				Planillas	
5. Dar a conocer de manera clara y oportuna a los estudiantes, los criterios de evaluación tenidos en cuenta para cada meta de comprensión y desempeño planteado	Dar a conocer a los estudiantes al inicio del periodo el cronograma de actividades y sus criterios de evaluación	Docentes del área	Inicio de cada bimestre escolar Al evaluar cada desempeño	Rubricas. Planeador de clase Cuaderno o apuntes de clase	Jefe de área Coordinadores.

REFERENCIAS

- ASFADDES – CINEP (1995) Conflicto *armado y paramilitarismo*. Comisión Andina de Juristas Seccional Colombiana. Bogotá, Colombia
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1993). *Psicología Educativa; Un punto de vista cognoscitivo*. México.
- Barraza, A. (2010). *Propuesta de intervención educativa*. México. Universidad Pedagógica de Durango
- Bernal, J. (1964). *Science in the History*. Watts, Londres. Trad. de Capella, J.R., 1967. *Historia de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Carretero, M. (2008). *Comprensión y aprendizaje de la historia*. Madrid: Cultura y educación.
- Carretero, M. & Pozo, I. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. España: Visor.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: Siglo XX Editores.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Chile: Cuarto Propio.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y Agresión Escolar*. Colombia: Penguin Random House
- Colegio Ciudad de Montreal IED (2017). *Proyecto Educativo institucional “Líderes en formación de habilidades comunicativas y cuidado ambiental”*. Bogotá.

Dahrendorf, R. (1979). *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Rialp.

Dean, P; Rubin, Z; & Kim, S. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. EE.UU: McGraw- Hill.

Estrada, J. (2015). “Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada: elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado en Colombia”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.

Flores, O, R & Tobón, R. A. (2001). *Investigación educativa y Pedagogía*. McGraw-Hill

Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines* (1966) / *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. París. Edittions Gallimard.

Freire, P. R. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: SIGLO XXI.

FRIEDE. (2008)

Guía N° 31. Evaluación anual del desempeño laboral Docente. Decreto 3782 del 2007.

GonzálezHernández, A. (1980). *Didáctica de las ciencias sociales*. Ceac. Barcelona.

Habermas, J. (1967). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Herrador Sánchez, J. (2012). *El cine como recurso didáctico: Análisis filmico de los juegos populares. IV Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física. (VIII Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento Deportivo)*.

Jaramillo Roldán, R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia.

Revista Educación y Pedagogía, XVI (38), 93-100.

Maldonado, C. (2012). Complejidades de las ciencias sociales las contribuciones de la antropología. *Jangwa Pana 11: (10 – 26).*

MEN. (2008). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Colombia

Moncayo, V. (2015). “Hacia la verdad del conflicto”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.

Morduchowicz (2002). “La educación para los medios”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.

Ortiz Ocaña, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. Barranquilla. Antillas

Ospina, W. (1995). ¿Dónde está la franja Amarilla? Colombia: Norma

Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar: críticas y alternativas.*

Patiño Franco, J. (2012) Violencia y conflicto armado en Colombia. Bogotá. Revistas pedagógicas sociales

Pérez, F. (2016). El papel de la educación en el pos conflicto. Seminario virtual. Colombia: Corporación Colombia viva.

Perkins (2010). El aprendizaje pleno: Principios para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós, 1ª. Edición.

Piaget. J. (1947). Psicología de la inteligencia. BuenosAires: Psique.

Prats, J. (2010). Principios básicos para la enseñanza de la historia y la geografía. Argentina: Océano Grupo Editorial.

Rodríguez Garrido, E, & Larios de Rodríguez, B. (2006). *Teorías del Aprendizaje. Del conductismo a la teoría de los campos conceptuales*. Bogotá: Actualización Pedagógica Magisterio.

Rodríguez, E. (2010). Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Capítulo 3. Bogotá

Sebarroja, J. C. (2015). *PEDAGOGIAS DEL SIGLO XXI, Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: OCTAEDRO.

Valencia, C.(2004).. Pedagogía de las ciencias sociales. Bogotá Revista de estudios Sociales no.19. 91-95.

Vega, R. (VEGA, C. (2014). “Negociaciones de paz en Colombia: límites y posibilidades”. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Wallerstein I. (1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores

Wills, E. (2014). Los tres nudos de la guerra en Colombia. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.

Zubiría, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto armado. Oficina de Alto comisionado por la Paz. Bogotá. Colombia.

CIBERGRAFIA

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ciencias/sena/periodismo/cartillacinco/carcin3a.htm>

https://www.youtube.com/results?search_query=documental+el+bogotazo

<http://www.ideaspaz.org>: http://www.ideaspaz.org/eventos/download/edgar_forero.pdf

<https://indigenasdesplazados.wordpress.com/category/contextualizacion/>

<http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/rut/12/>

<https://www.youtube.com/watch?v=u2SyeNbNnj0>

<https://www.las2orillas.co/los-281-municipios-donde-las-farc-el-eln-estan-presentes-hace-30-anos/>

<http://elelectico.co/page/profundidad/detalle?id=290>

http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/politica/presidentes_colombianos

http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-dictadura_del_general_rojas_pinilla_una_leccion_sobre_el_poder-seccion-la_general-nota-61923

<http://www.semana.com/especiales/articulo/de-exportacion/108990-3>

https://www.youtube.com/watch?v=-8rp-JDb_Z8

<http://nuso.org/articulo/narcoestetica-y-narcocultura-en-narcolombia/>

<http://viasigloxxcolombia.blogspot.com.co/>

<http://centromemoria.gov.co/wp->

[content/uploads/2014/11/El Pacto de la Uribe con las Farc.pdf](http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2014/11/El_Pacto_de_la_Uribe_con_las_Farc.pdf)

<http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/3257-el-camino-de-la-paz-el-acuerdo.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=-IACn5KOIfA>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7934180>

<https://www.youtube.com/watch?v=e8ac-LBjvjk>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7934180>

<http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-219336-el-robo-de-espada>

<http://www.semana.com/nacion/conflicto-armado/articulo/hace-30-anos-m-19-tomo-embajada/113618-3>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-159613>

<http://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/cronica-de-la-toma-del-palacio-de-justicia-en-1985/44675>

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-574266>

ANEXOS

Anexo A.Planeador de clases

ciencias sociales	Asignatura
Yeimy Carmenza Ochoa Calle	Profesor (a)
Noveno	Nivel
01	Grupo
Cuarto	Bimestre
16	Número de clases
Conflicto y postconflicto en Colombia	Tema general de la intervención
Clase 1	
Miércoles 4 de octubre	Fecha
105	Minutos
Origen del periodo de la Violencia en Colombia <ul style="list-style-type: none"> - República liberal (1930-1945) - Políticas de López Pumarejo - Oposición conservadora - Jorge Eliecer Gaitán - IX conferencia panamericana ¿Cuáles fueron los orígenes de la Violencia en Colombia y quienes fueron sus protagonistas?	Temas
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el marco histórico, político y social que propició el periodo de la Violencia en el territorio colombiano a partir de 1948. - Analizar distintos actores políticos que participaron en el origen de la Violencia en Colombia, para comprender el posterior conflicto armado desatado en la segunda mitad del siglo XX 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> • Retomar los principales acontecimientos que dieron lugar en la hegemonía conservadora a partir de un esquema conceptual proyectado y explicado por la maestra en el salón de clases. 	Actividades pedagógicas

<ul style="list-style-type: none"> Realizar de manera individual, lectura y análisis de documento presentado en la biblioteca virtual de la Luis Ángel Arango, sobre los principales cambios políticos establecidos desde cada una de las presidencias que conformó a la República Liberal colombiana. Discusión general sobre las ventajas y desventajas que pudo traer consigo la República Liberal al Estado colombiano. Presentación de documental “El bogotazo” Diligenciamiento de guía sobre el documental proyectado, en donde se buscan identificar las diferentes causas, sucesos, protagonistas y consecuencias de este acontecimiento histórico. 	
Biblioteca Virtual Luis Ángel Arango (2.000). Siglo XX – II. La República Liberal (1930-1946). Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ciencias/sena/periodismo/cartilla/cinco/carcin3a.htm https://www.youtube.com/results?search_query=documental+el+bogotazo	Fuentes
Siglo XX – II. La República Liberal (1930-1946)	Guía de lectura
<ul style="list-style-type: none"> Esquema conceptual lectura Documental “Entre ojos- El Bogotazo 9 de Abril” Guía de trabajo para el estudiante Computadores para Educar 	Material pedagógico
Elaboración de cuadro comparativo entre las políticas que identificaron la hegemonía conservadora y la República Liberal.	Evaluación
Preguntarle a un adulto de la tercera edad, sobre los sucesos e implicaciones que considera trajo consigo el Bogotazo. (realización previa de cuestionario)	Tarea
Clase 2	
Viernes 6 de octubre	Fecha
105	Minutos
Espacio geográfico que dominaron los partidos tradicionales en el periodo de la Violencia: <ul style="list-style-type: none"> ubicación del espacio geográfico colombiano en el que se desarrollaron los acontecimientos de la Violencia en Colombia 	Temas

<ul style="list-style-type: none"> • características físicas del territorio colombiano • departamentos afectados por la Violencia • Chulavitas, Cachiporros y Pájaros • Territorio guerrillas liberales <p>¿Cuál era el espacio geográfico en que se desarrolló la Violencia en Colombia? ¿Qué nos dice sobre la realidad política, económica y social del país?</p>	
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el espacio geográfico del territorio colombiano que dominaron los partidos políticos tradicionales en el periodo de la Violencia. 	<p>Acciones concretas de pensamiento y producción</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A manera de preconceptos, los estudiantes identificarán los territorios dominados por los partidos tradicionales en tiempos de la Violencia, mediante la observación de un mapa proyectado en el tablero con sus respectivas convenciones sobre el tema. - Discutir en grupo los posibles factores que determinaron esta distribución política e ideológica. - Explicación de la docente sobre el cambio de la propiedad de la tierra y el desplazamiento interno de la población en el territorio nacional emergido en este periodo, tomando como base, datos estadísticos descritos en diferentes representaciones demográficas, tales como gráficos de barras o tartas. - Los estudiantes ubicarán de manera interactiva en el programa virtual “Google Earth”, el municipio de Boavita, en donde tuvieron origen los denominados Chulavitas, Cachiporros y pájaros. - Se realizará una cartografía historiográfica sobre la migración del campo a la Ciudad presentada en el periodo de la Violencia, tomando como fundamento la información presentada y explicada desde la clase en mapas y gráficos 	<p>Actividades pedagógicas</p>
<p>ACNUR. “Perder nuestra tierra es perdernos a nosotros”: Los indígenas y el desplazamiento forzoso en Colombia. Bogotá: Naciones Unidas. Forero, E. (22 de septiembre de 2003). Ideas para la Paz. Recuperado el 12 de septiembre de 2010, de http://www.ideaspaz.org: http://www.ideaspaz.org/eventos/download/edgar_forero.pdf https://indigenasdesplazados.wordpress.com/category/contextualizacion/. Etapas de la Violencia en Colombia. http://www.disaster-info.net/desplazados/informes/rut/12/</p>	<p>Fuentes</p>
<p>NINGUNA</p>	<p>Guía de lectura</p>

Programa Google Earth Atlas geográfico Datos estadísticos: representaciones demográficas de Colombia en la II mitad del siglo XX	Material pedagógico
Cartografía historiográfica realizada por el estudiante, sobre el tema trabajado en clase.	Evaluación
Consultar situación de orden público en el municipio de Boavita en la actualidad.	Tarea
Clase 3	
Miércoles 11 de octubre	Fecha
105	Minutos
Origen de las guerrillas colombianas <ul style="list-style-type: none"> • Origen de las Guerrillas en Colombia • Guerrillas liberales • Transformación de las guerrillas liberales • Argumentos que abanderaron el proceso de formación de las guerrillas en el territorio colombiano. • Caudillos y líderes revolucionarios que contribuyeron a la formación de las guerrillas en Colombia. <p>¿Cuál fue el origen de las guerrillas en Colombia? ¿ qué transformaciones presentaron con el tiempo?</p>	Temas
Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los argumentos que dieron origen a las guerrillas en Colombia, asumiendo una postura crítica al respecto. • Identificar la transformación ideológica que presentó la guerrilla colombiana, a partir de la aparición de las guerrillas liberales. 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y análisis de videoclip: “El origen de las guerrillas en Colombia” - Explicación de la docente - Lectura y análisis de guía sobre el origen y evolución de las guerrillas en Colombia. Aparición de las guerrillas liberales. - Desarrollo de numerales propuestos en la guía a partir de las fuentes trabajadas durante la clase - Elaboración de mapa mental, frente al origen y caracterización de las guerrillas en Colombia. 	Actividades pedagógicas

Gómez Martínez, E.(2010). La guerrilla Liberal. Política y diplomacia en la historia de Colombia; credencial historia. Banco de la República. Video clip “Guadalupe Salcedo y el inicio de las guerrillas liberales, rescatado de : https://www.youtube.com/watch?v=u2SyeNbNnj0	Fuentes
“La guerrilla Liberal y Guadalupe Salcedo”	Guía de lectura
<ul style="list-style-type: none"> • Guía de lectura y trabajo • Videoclip 	Material pedagógico
Mapa mental. (rúbrica analítica)	Evaluación
Ninguna	Tarea
Clase 4	
Miércoles 18 de octubre	Fecha
105	Minutos
<p>Antecedentes de los acuerdos de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dictadura del General Rojas Pinilla - Binomio: pueblo y fuerzas militares - Medidas gubernamentales - Los primeros acuerdos de paz de la segunda mitad del siglo XX (1953-1957) <p>¿Cuál fue el contexto político en que se llevó la toma al poder del General Rojas Pinilla?</p> <p>¿Qué grupos participaron en la primera amnistía con el Estado? ¿Qué trascendencia tuvo este primer acuerdo en el contexto colombiano del momento?</p>	Temas
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asumir una actitud crítica y propositiva frente a las medidas gubernamentales que se tomaron desde la dictadura del General Rojas Pinilla - Conocer los criterios que tuvo en cuenta el Estado colombiano, para llevar a cabo la primera amnistía con los guerrilleros liberales del llano. 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de guías sobre la dictadura del General Rojas Pinilla, sus políticas gubernamentales y, la amnistía con los guerrilleros liberales. - Análisis individual sobre los siguientes criterios tenidos en cuenta para la amnistía: espacio geográfico destinado para la amnistía, 	Actividades pedagógicas

<p>política de desarrollo o reforma agraria condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar línea de tiempo en el cuaderno sobre los diferentes sucesos ocurridos bajo la presidencia de Rojas Pinilla 	
<p>Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). La Paz se toma la palabra. Recuperado de: http://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/hechos-de-paz/amnist%C3%ADa-de-las-guerrillas-liberales-es-promovida-por-rojas-pinilla http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/politica/presidentes_colombianos Crónica del Quindío. (2013). <i>Dictadura del General Rojas Pinilla: una lección al poder</i>. Recuperado de :http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-titulo-dictadura-del-general-rojas-pinilla-una-leccion-sobre-el-poder-seccion-la-general-nota-61923</p>	Fuentes
<p>Dictadura de Rojas Pinilla, políticas gubernamentales y amnistía con la guerrilla liberal</p>	Guía de lectura
<ul style="list-style-type: none"> - Guía - Cartulina, papel craf - Láminas alusivas al periodo histórico trabajado 	Material pedagógico
<p>LÍNEA DE TIEMPO Quiz escrito. 3 preguntas de selección múltiple con única respuesta.</p>	Evaluación
<p>Ninguna</p>	Tarea
<p>Clase 5</p>	
<p>Viernes 20 de octubre</p>	Fecha
<p>105</p>	Minutos
<p>Economía colombiana en la segunda mitad del siglo XX</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento económico - Influencia del neoliberalismo en Colombia - El conflicto armado y su influencia en la economía del país - Economía del banano, petróleo, carbón, flores. <p>¿Qué factores posibilitaron el ingreso de Colombia en el mercado</p>	Temas

internacional durante la segunda mitad del siglo XX?	
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de..</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar el tipo de economía que desarrolló Colombia durante la segunda mitad del siglo XX - establecer relaciones entre la economía implementada en el territorio colombiano, y el modo de vida de sus habitantes en la segunda mitad del siglo XX. 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> - La docente retomará las características físicas del territorio colombiano trabajadas en clases anteriores, relacionándolas a su vez con los factores que posibilitan determinada economía en el territorio nacional. - Lectura grupal de guía sobre la economía de Colombia en la segunda mitad del siglo XX. - Elaboración individual de esquema conceptual sobre la economía colombiana en la segunda mitad del siglo XX, tomando como base guía de lectura y explicación dada por la docente 	Actividades pedagógicas
<p>Gómez, J (2006). Acumulación de sectores productivos en la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Ensayos de economía. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/5615/1/alcidesgomezjimenez.2006.pdf</p> <p>Revista Semana. (2010). De exportación; la riqueza de los recursos naturales que permitió a Colombia ingresar de lleno al mercado internacional. Recuperado de: http://www.semana.com/especiales/articulo/de-exportacion/108990-3</p> <p>Documental “Colombia Vive”. Recuperado de : https://www.youtube.com/watch?v=-8rp-JDb_Z8</p>	Fuentes
“De exportación”	Guía de lectura
<ul style="list-style-type: none"> -Artículo de revista -Mapa virtual 	Material pedagógico
Presentación y sustentación de esquema conceptual (rúbrica holística)	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> - Observar documental Colombia vive, resolviendo guía temática asignada por la docente sobre las diferentes componentes que caracterizaron a Colombia durante la segunda mitad del siglo XX 	Tarea
Clase 6	
Miércoles 25 de octubre	Fecha

105	Minutos
Frente Nacional <ul style="list-style-type: none"> - periodos presidenciales - políticas particulares de cada periodo - aciertos y desaciertos en el desarrollo del país ¿Cuáles fueron las causas y consecuencias que del Frente Nacional?	Temas
Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de <ul style="list-style-type: none"> -Establecer relación entre los intereses particulares de los partidos tradicionales de Colombia, y la consolidación del Frente Nacional -Identificar los criterios, características y repercusiones que trajo consigo cada uno de los períodos presidenciales del Frente Nacional, para comprender el origen de nuevas opciones políticas en el país 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> - Cine foro del documental: “Colombia Vive”(los estudiantes tenían como tarea ver el documental), se realizará una conversatorio de acuerdo a las preguntas asignadas en la guía de trabajo; los estudiantes darán a conocer su punto de vista frente a cada uno de las etapas y protagonistas que han caracterizado la Violencia en Colombia. - Presentación y explicación de diapositivas por parte de la docente, sobre los fines, periodos, particularidades y alcances que constituyó el Frente Nacional. - Participación en juego de roles: liberales vs conservadores (debate). los estudiantes tomaran “partida” en uno de los dos partidos tradicionales de Colombia, y mediante un debate, convencerán a los allí asistentes, cuál fue el partido que mejor logró desempeñarse en cuanto al bienestar nacional, mientras se estuvo en esta la alianza bipartidista. 	Actividades pedagógicas
Documental “Colombia Vive”. Recuperado de : https://www.youtube.com/watch?v=-8rp-JDb_Z8	Fuentes
Ninguna	Guía de lectura
Diapositivas	Material pedagógico
Participación activa en cine foro y en actividad del juego de roles	Evaluación
Clase 7	
Viernes 27 de octubre	Fecha

105	Minutos
El narcotráfico en Colombia <ul style="list-style-type: none"> - Origen del narcotráfico en Colombia - Carteles - Protagonistas - alcances y consecuencias en la historia colombiana ¿Qué efectos políticos y económicos trajo para el país el narcotráfico en el territorio colombiano?	Temas
Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de -comprender la trascendencia que tuvo el narcotráfico en el desarrollo de la historia colombiana contemporánea.	Acciones concretas de pensamiento y producción
- lluvia de ideas sobre el origen y magnitud del narcotráfico en Colombia; se tomará como base información presentada en documental de “Colombia Vive” trabajado con anterioridad. -Presentación y reflexión de cortos proyectados sobre películas y novelas colombianas relacionadas con el narcotráfico(imagen internacional) -Explicación magistral por parte de la docente sobre el origen, evolución y alcances del narcotráfico en Colombia -lectura de artículo virtual: Narco. Estética, Narco. Cultura en Narco. Colombia. -Discusión grupal sobre los fines del artículo, asumiendo una postura crítica y propositiva.	Actividades pedagógicas
Rincón, O, (2009). <i>Narco estética, Narco cultura en Narco Colombia</i> . Nueva sociedad. Democracia y política en América Latina. Recuperado de: http://nuso.org/articulo/narcoestetica-y-narcocultura-en-narcolombia/	Fuentes
NINGUNA	Guía de lectura
Computadores educar	Material pedagógico
A manera de conclusión, construir un escrito de una cuartilla sobre las principales consecuencias político y económico que trajo el narcotráfico a Colombia, teniendo en cuenta lo trabajado en clase.	Evaluación
Traer materiales para realizar una cartelera sobre desarrollo vial y medios de transporte en Colombia.	Tarea

Clase 8	
Miércoles 1 de noviembre	Fecha
105	Minutos
Los medios de transporte en Colombia durante el siglo XX ¿De qué manera influyó el desarrollo de los medios de transporte en la economía y estilo vida de los colombianos a partir de la segunda mitad del siglo XX?	Temas
Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de -Comprenderla importancia del desarrollo vial y de los medios de transporte, en el desarrollo en la economía colombiana -identificar y ubicar los espacios geográficos que más se han beneficiado de los medios de transporte para el desarrollo de su economía y estilo de vida	Acciones concretas de pensamiento y producción
- Lectura en grupal de los siguientes temas asignados previamente por la maestra: a) situación histórica de las vías en Colombia b) evolución de las vías de comunicación terrestres c) Influencia del transporte en la economía d) quinquenio de Reyes y la construcción de caminos y carreteras e) décadas de los treinta y de los cuarenta. -Preparación de cartelera sobre el tema asignado - sustentación por parte de cada grupo - presentación e interpretación de mapa ubicado en el tablero, sobre las regiones que presentan mayores beneficios o dificultades, debido a la existencia o escases de desarrollo vial en el territorio nacional.	Actividades pedagógicas
Desarrollo vial en Colombia durante el siglo XX. Recuperado de: http://viasigloxxcolombia.blogspot.com.co/	Fuentes
Desarrollo vial en Colombia durante el siglo XX	Guía de lectura
-Guía de lectura - mapa vial proyectado en el tablero -Materiales para la realización de cartelera	Material pedagógico
Sustentación de tema asignado. Participación activa en las exposiciones.(rúbrica holística)	Evaluación
Consultar particularidades del periodo presidencial de Belisario Betancur	Tarea

Clase 9	
Viernes 3 de noviembre	Fecha
105	Minutos
<p>Acuerdos de Paz de 1984</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gobierno de Belisario Betancur - Retos de la administración - Acercamientos y acuerdos con las guerrillas - Acuerdo de Paz <p>¿Cuáles fueron los principales logros obtenidos durante la presidencia de Belisario Betancur en lo que se refiere a los acuerdos de Paz de la Uribe?</p>	Temas
<p>Al terminar la clase el estudiante estará en capacidad de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las estrategias políticas adoptadas desde la presidencia de Belisario Betancur, para la consolidación de la Paz en Colombia. - Analizar las condiciones del acuerdo establecido entre la guerrillas del país y el Estado para dejar las armas 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes participaran en la socialización de la consulta sobre el periodo presidencial de Belisario Betancur solicitada desde la clase anterior. - La maestra explicará mediante una presentación digital, los retos que enfrentó el periodo presidencial de Betancur: <ul style="list-style-type: none"> • toma del palacio de justicia • erupción del Nevado del Ruiz • renuncia al mundial de 1986 • Proceso de Paz - Los estudiantes leerán en pareja un fragmento del documento: “acuerdos de la Uribe”, teniendo en cuenta los siguientes criterios: espacio geográfico, política de desarrollo o reforma agraria condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. - De manera individual los estudiantes elaborarán un esquema conceptual sobre los acuerdos de paz de la Uribe, teniendo en cuenta los criterios seleccionados para su análisis: espacio geográfico, política de desarrollo o reforma agraria, condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. 	Actividades pedagógicas
<p>http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2014/11/El_Pacto_de_la_Uribe_con_las_Farc.pdf http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/3257-el-camino-de-la-paz-el-acuerdo.html</p>	Fuentes

El pacto de la Uribe con las FARC-EP en 1984	Guía de lectura
Esquema conceptual Guía de lectura	Material pedagógico
-----	Evaluación
Consultar diferentes fuentes bibliográficas que le permitan contemplar posiciones políticas diferentes u opuestas frente al acuerdo de paz de la Uribe	Tarea
Clase 10	
Miércoles 8 de Noviembre	Fecha
105	Minutos
ACUERDOS DE PAZ DE 1984 (continuación clase anterior). - Espacio geográfico en que se llevó el acuerdo -La Unión patriótica -Logros y desaciertos del acuerdo -Balance militar ¿Qué tanto contribuyó la presidencia de Belisario Betancur a la obtención de una Paz estable y duradera?	Temas
Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de - Identificar las estrategias políticas adoptadas desde la presidencia de Belisario Betancur, para el establecimiento de la Paz en Colombia. - Analizar las condiciones del acuerdo establecido entre las guerrillas del país y el Estado para dejar las armas. - Comprender el papel que jugó la comisión de paz en el desarrollo de un diálogo objetivo y eficaz.	Acciones concretas de pensamiento y producción
- Identificar el espacio geográfico de la Uribe-Meta, mediante el análisis cartográfico de su aspecto físico y político. Se utilizará como guía pedagógica el Atlas geográfico y orientación de la docente. - Escuchar y analizar material audio visual presentado en clase, de testimonios sobre el ambiente político existente en el país en el tiempo que se estaba firmando los acuerdo de paz de 1984 - Cuestionarse sobre similitudes y diferencias que pueden presentar el acuerdo de paz llevado a cabo en 1984 y el ejecutado en la actualidad.	Actividades pedagógicas

- Los estudiantes expondrán sus puntos de vistas sobre los logros y desaciertos del acuerdo de la Uribe a través de un conversatorio llevado a cabo con todo el grupo en media redonda	
http://www.razonpublica.com/index.php/conflicto-drogas-y-paz-temas-30/3257-el-camino-de-la-paz-el-acuerdo.html https://www.youtube.com/watch?v=-IACn5KOIfA	Fuentes
NINGUNA	Guía de lectura
Video clip : La trocha de la guerra, vía que conduce a Uribe Meta	Material pedagógico
Participación en discusión. (rúbrica, sustentación oral)	Evaluación
Ninguna	Tarea

Clase 11	
Viernes 10 de noviembre	Fecha
105	Minutos
<p>Acuerdo “Iniciativa para la Paz”. Gobierno de Virgilio Barco</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmovilización del M-19 y el EPL. (Armisticio). - La Asamblea Nacional Constituyente (constitución de 1991) - Negociaciones de paz con la coordinadora guerrillera Simón Bolívar (FARC, EPL y ELN). <p>¿Cuáles fueron los factores políticos y sociales que posibilitaron el armisticio entre el M-19, el EPL y el gobierno de Barco?</p>	Temas
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer el escenario político en el que se desenvolvía Colombia a finales de la década de los80, para comprender los diferentes sucesos que se desataron durante el mandato de Virgilio Barco - Asumir un pensamiento crítico y reflexivo frente a las acciones emprendidas por los grupos guerrilleros M-19 y EPL, y los acuerdos pactados con el gobierno para su desmovilización. 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar lectura por grupos asignados de crónicas sobre: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Origen y Conformación del M19 ➤ Robo de la espada de Bolívar ➤ Toma a la embajada de República Dominicana ➤ Secuestro a Martha Nieves Ochoa 	Actividades pedagógicas

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Toma al palacio de Justicia ➤ Desmovilización parcial del EPL - Retroalimentación de las lecturas entre estudiantes y docente, despejando dudas o inquietudes frente a cada acontecimiento - Presentación y análisis de video animado en programa Powton sobre la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 - Discusión grupal frente a: <ul style="list-style-type: none"> ➤ las particularidades de la Constitución Política de 1991, en cuanto a reformas y protagonistas. ➤ Similitud y diferencias con los criterios tenidos en cuenta en anteriores acuerdos de Paz: espacio geográfico, política de desarrollo o reforma agraria condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. 	
<p>https://www.youtube.com/watch?v=e8ac-LBjvjk</p> <p>- M-19, una guerrilla sin precedentes 1974-1980. Periódico del Espectador (2010). Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7934180</p> <p>- El robo de la espada periódico el Espectador (2010). Recuperado de: http://www.elespectador.com/noticias/nacional/articulo-219336-el-robo-de-espada</p> <p>El M-19 se tomó a la embajada. Revista Semana (2010) Recuperado de: http://www.semana.com/nacion/conflicto-armado/articulo/hace-30-anos-m-19-tomo-embajada/113618-3</p> <p>- Sí se pagó por Martha Nieves Ochoa periódico el Tiempo (1991). Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-159613</p> <p>Crónica del jueves 7 de noviembre de 1985. Revista la Arcadia (1995). Recuperado de http://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/cronica-de-la-toma-del-palacio-de-justicia-en-1985/44675</p> <p>Legado de Virgilio Barco. Periódico el tiempo (1997). Recuperado de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-574266</p>	Fuentes
Crónicas virtuales de revistas y periódicos nacionales	Guía de lectura
Computadores Educar Video clip	Material pedagógico
Participación en discusión. (rúbrica, sustentación oral)	Evaluación
Consultar en la biblioteca virtual de la biblioteca Luis Ángel Arango, particularidades del proceso de Paz llevados en el “Cagúan”	Tarea
Clase 12	

Miércoles 15 de noviembre	Fecha
105	Minutos
<p>Proceso de paz del Caguán -“política de paz para el cambio”. Gobierno de Andrés Pastrana - interrupciones y fracaso del acuerdo ¿Cuáles fueron las particularidades del proceso de paz llevado a cabo durante el gobierno de Andrés Pastrana, con respecto a los anteriores?</p>	Temas
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de - Compararlas particularidades del proceso de paz adelantado desde el gobierno de Andrés Pastrana, con respecto a otros ya llevados con anterioridad en el país durante la segunda mitad del siglo XX, - Identificar los factores que propiciaron el fracaso del acuerdo</p>	Acciones concretas de pensamiento y producción
<p>-Socializar consulta realizada por los estudiantes sobre el acuerdo de paz “política de paz para el cambio, identificando los criterios estudiados con los anteriores acuerdos: espacio geográfico, política de desarrollo o reforma agraria condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. -los estudiantes elaboraran de manera individual un mapa mental en el que se describan los diferentes aspectos y criterios que caracterizaron a este proceso de paz.</p>	Actividades pedagógicas
Consulta personal	Fuentes
-----	Guía de lectura
Consulta de los estudiantes Apuntes de procesos anteriores	Material pedagógico
mapa mental (rúbrica analítica)	Evaluación
NINGUNA	Tarea
Clase 13	
Viernes 17 de noviembre	Fecha
105	Minutos
Zona de distención para el proceso de paz del Caguán	Temas

<p>-Espacio geográfico destinado para el proceso de paz del Caguán. -Actividades económicas implementadas en el Caguán durante el proceso y en la actualidad. -Riquezas naturales del Caguán. Aprovechamiento de sus recursos. ¿Qué ventajas y desventajas económicas y geográficas, atravesaron los cinco municipios destinados para el proceso de paz adelantado en el Caguán?</p>	
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el territorio destinado bajo el gobierno del presidente Pastrana, para la realización del acuerdo de paz en el Caguán. - Comprender las implicaciones económicas, sociales y geográficas que tuvo el proceso de paz del Caguán para el país. 	<p>Acciones concretas de pensamiento y producción</p>
<p>-Explicación por parte de la docente, de mapas proyectados en el tablero, sobre el territorio destinado para el proyecto de paz emprendido durante el gobierno de Andrés Pastrana. -Elaboración de cartografía histórica sobre el espacio geográfico que fue despejado durante un tiempo considerable para poder realzar los acuerdos (42.000Km cuadrados- cinco municipios) -Los estudiantes compararán con ayuda del Atlas geográfico y de mapas ubicados en el salón de clase, los posibles cambios que ha sufrido el espacio geográfico destinado para este acuerdo, al igual que las actividades económicas implementadas en este entonces y en la actualidad. -Elaboración de cuadro comparativo.</p>	<p>Actividades pedagógicas</p>
<p>https://es.wikipedia.org/wiki/Zona_de_distensi%C3%B3n#/media/File:Despeje.png Jerónimo Ríos, “Del Caguán a La Habana. Los diálogos de paz con las FARC en Colombia: una cuestión de correlación de fuerzas”, Revista de Estudios en Seguridad Internacional, Vol. 1, No. 1 (2015), pp. 63-83. DOI: http://dx.doi.org/10.18847/1.1.4</p>	<p>Fuentes</p>
<p>NINGUNA</p>	<p>Guía de lectura</p>
<p>-Mapas virtuales -Atlas Geográfico</p>	<p>Material pedagógico</p>
<p>Elaboración y análisis de cartografía histórica(rúbrica -analítica)</p>	<p>Evaluación</p>
<p>NINGUNA</p>	<p>Tarea</p>
<p style="text-align: center;">Clase 14</p>	

Miércoles 22 de noviembre	Fecha
105	Minutos
<p>Paramilitarismo y desmovilización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desmovilización de las AUC durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez - Espacio geográfico, política de desarrollo o reforma agraria condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. <p>Acuerdos de paz de la Habana</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espacio geográfico, política de desarrollo o reforma agraria condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. <p>¿De qué manera la desmovilización de los paramilitares y el acuerdo de la paz llevado a cabo en la Habana han aportado a la solución del conflicto armado en Colombia?</p>	Temas
<p>Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de reconocer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asumir una posición crítica y argumentativa frente a los factores que propiciaron y caracterizaron la desmovilización de las AUC en Ralito Córdoba - Evaluar los últimos dos acuerdos de paz llevados a cabo el territorio colombiano. - Interpretar los sucesos que han caracterizado el conflicto y postconflicto en el territorio colombiano, argumentando su postura y proponiendo alternativas de solución desde el actuar ciudadano 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<p>Primer momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas en el tablero sobre los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre : <ul style="list-style-type: none"> • El paramilitarismo • Los acuerdos de la Habana - Explicación de la docente sobre el origen del paramilitarismo y la desmovilización de estas bajo la presidencia de Álvaro Uribe (Diapositivas) - Discusión grupal sobre los beneficios y obligaciones que asumieron los desmovilizados una vez se firmó el acuerdo <p>Segundo momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura individual de guía sobre los acuerdos de la Habana, destacando los criterios ya acostumbrado en los acuerdos anteriormente estudiados: espacio geográfico, reforma agraria, condiciones para el cese al fuego, participación política y protagonistas. 	Actividades pedagógicas

-Elaboración de esquema que logre identificar y sintetizar estos criterios.	
-Velásquez, E. (2007). <i>Historia del paramilitarismo en Colombia</i> , v.26, n. I,p. 134-156. Sao Paulo. -Los seis puntos del acuerdo final anunciado en la Habana (2016). El Heraldo. Recuperado de : https://www.elheraldo.co/politica/se-incia-el-anuncio-del-acuerdo-final-en-la-habana-280450 - Jerónimo Ríos, “Del Caguán a La Habana. Los diálogos de paz con las FARC en Colombia: una cuestión de correlación de fuerzas”, Revista de Estudios en Seguridad Internacional, Vol. 1, No. 1 (2015), pp. 63-83. DOI: http://dx.doi.org/10.18847/1.1.4	Fuentes
“Acuerdos de la Habana, concesiones y protagonistas”	Guía de lectura
-Diapositivas -Guía de lectura: “Acuerdos de la Habana, concesiones y protagonistas” -Elaboración de periódico escolar sobre el conflicto y pos conflicto en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX	Material pedagógico
Trabajo en clase (rúbrica holística)	Evaluación
Culminar realización de periódico escolar según los criterios establecidos en clase.	Tarea

Clase 15

Viernes de noviembre	Fecha
105	Minutos
Producto de la intervención conflicto y postconflicto a la luz de los acuerdos de Paz	Temas
Al terminar la clase los estudiantes estarán en capacidad de <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer a la comunidad educativa, la historia del conflicto y pos conflicto en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, mediante el análisis de unos criterios específicos. - Analizar de manera crítica y propositiva el proceso histórico del conflicto armado colombiano y su trascendencia en la actualidad. 	Acciones concretas de pensamiento y producción
<ul style="list-style-type: none"> — Presentar a la comunidad educativa una galería interactiva sustentada, en donde se presente la historia del conflicto en Colombia, tomando como fundamento teórico los aprendizajes adquiridos durante todo el bimestre. — Los periódicos murales serán expuestos en el patio de la Institución 	Actividades pedagógicas

<p>por los diferentes integrantes de cada grupo, ante los distintos miembros de la comunidad educativa, en un horario especial asignado desde coordinación académica.</p> <p>— Los asistentes a la exposición podrán realizar sus preguntas frente a la temática trabajada, dando a su vez una opinión y posibles alternativas de solución al conflicto armado.</p>	
<p>Todas las trabajadas durante el bimestre</p>	<p>Fuentes</p>
<p>Material seleccionado por cada grupo para elaborar su periódico mural. Rúbrica analítica que establecerá los criterios que serán evaluados. Organigrama para la rotación de cursos y tiempos en la exposición.</p>	<p>Material pedagógico</p>
<p>Producto final. Rubrica analítica Galería interactiva y sustentada</p>	<p>Evaluación</p>

Anexo B. Rúbricas

Rúbrica analítica. Para Debates de Clase- se especifica según el tema en particular a tratar.

CRITERIOS	100	80	50	10
Rebatir	Todos los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contra-argumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron débiles.	Los contra-argumentos no fueron precisos y/o relevantes.
Entendiendo el Tema	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	El equipo claramente entendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad.	El equipo parecía entender los puntos principales del tema y los presentó de manera básica	El equipo no demostró un adecuado entendimiento del tema.
Información	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no fue siempre minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.
Estilo de Presentación	El equipo consistentemente usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo por lo general usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	Uno o más de los miembros del equipo tuvieron un estilo de presentación que no mantuvo la atención de la audiencia.

Organización	Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	Todos los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue, algunas veces, ni clara ni lógica.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa).
---------------------	--	---	---	--

Para elaboración de esquemas- mapas mentales y/o conceptuales.

CRITERIOS	100	80	50	10
Contenido	El contenido del esquema o mapa es creación absoluta del estudiante	La mayoría del contenido del esquema o mapa es de la autoría del estudiante	Aunque gran parte del contenido es de la autoría del estudiante, muchos de los conceptos no son precisos	El contenido del esquema o mapa no da respuesta a los conceptos, categorías y temáticas trabajadas en clase
Utilización de fuentes	Para la elaboración del esquema o mapa, se baso totalmente en las fuentes trabajadas en clase	Utiliza en gran medida las fuentes trabajadas en clase, para la elaboración del mapa o esquema	Utiliza eventualmente las fuentes trabajadas en clase para la elaboración del esquema o mapa	No tiene en cuenta en absoluto para la elaboración del esquema o mapa, las fuentes trabajadas en clase
Uso de conectores	Todos los conceptos e ideas están enlazados correctamente para la explicación de la temática	Logra enlazar en la mayor parte del esquema o mapa, las diferentes ideas presentadas con sus respectivos	Se esfuerza por intentar enlazar los conceptos con las ideas en el mapa, sin embargo en algunas partes se evidencian ideas sueltas	Los conceptos no presentan claridad con las ideas que las explican. No utiliza conectores adecuados para tal fin.

Manejo de esta herramienta para el aprendizaje	Maneja con total destreza esta herramienta para la aprehensión de conceptos y comprensión de la temática.	Evidencia un avance significativo en el uso de esta herramienta para el aprendizaje.	Presenta dificultades en la elaboración de este tipo de herramienta para el aprendizaje.	No recurre al mapa conceptual o mental, para la comprensión y aprehensión de conceptos trabajados en clase.
---	---	--	--	---

Para el producto final: Mural

CRITERIOS	100	80	50	10	Puntuación
Planeación/Organización	El estudiante puede describir la intención y el plan de la galería interactiva de manera completa. Trabaja en equipo para tener un plan general de qué se hará antes de empezar.	El estudiante ha planeado cuidadosamente su parte de la galería y puede describir cómo se realizará el trabajo. Explica además una visión de su parte. Obtiene opiniones de los miembros del equipo sobre el plan para su contribución antes de empezar.	El estudiante ha planeado su parte de la galería. Explica además una visión de su parte. No solicita muchas opiniones del grupo cuando hace el plan.	El estudiante empezó a realizar el trabajo sin ninguna evidencia de planeamiento o enfoque.	
Sustentación	Sustenta e con propiedad, precisión y completud, el tema del conflicto y pos conflicto en	El contenido de la galería describe el tema del conflicto y pos conflicto en Colombia y la gran mayoría de	El contenido de la galería logra relacionarse con el tema trabajado durante la	El contenido de la galería no responde al tema trabajado durante la intervención.	

	Colombia, de acuerdo al aspecto en particular que se trabajo desde el equipo.	sus elementos fueron tenidos en cuenta en su sustentación	intervención. Expone generalidades	Su sustentación es nula o errónea.	
imágenes	Las imágenes utilizadas para su realización son claras, detalladas y originales. Todas son coherentes con los elementos y actores que han caracterizado el conflicto y pos conflicto en Colombia	Las imágenes son claras y coherentes con el tema	Las imágenes son claras y en general precisas. Son copiados, imprimidos o delineados. No son originales.	Las imágenes son difíciles de reconocer y no corresponden precisamente a la temática de conflicto y pos conflicto en Colombia.	
Colaboración y Trabajo en Equipo	El grupo trabajó bien en conjunto, contribuyendo con cantidades significativas de trabajo de calidad. Todos los miembros del grupo participaron en discusiones y se escucharon activamente.	El grupo por lo general trabajó bien en conjunto, contribuyendo un poco de trabajo de calidad. Todos los miembros del grupo participaron en discusiones y se escucharon activamente.	El grupo trabajó bien en conjunto, contribuyendo o con algo de trabajo. La mayoría de los miembros del grupo participaron en discusiones y se escucharon activamente.	El mural parece ser el trabajo de pocos del grupo asignado, al parecer hubo poca discusión y participación activa en su realización.	
Tiempo y Esfuerzo	El tiempo de la clase fue usado eficazmente. Mucho tiempo y esfuerzo se gastó en la planeación y creación de la	El tiempo de la clase se usó eficazmente, pero no parece que se hubiera hecho mucho trabajo de manera	El tiempo de la clase no siempre se usó eficazmente, pero el trabajo adicional fue	El tiempo de la clase no fue usado eficazmente y no hubo ningún otro esfuerzo adicional en	

	galería interactiva. Se evidenció durante toda su realización el esfuerzo personal de todos	adicional.	hecho en la casa o durante otros momentos del día.	otros momentos o en otros lugares.	
--	---	------------	--	------------------------------------	--

zona da para el Cagúan											
los na. erial oducto tada)											
ón a toda tiva, una ipales ntos, s, que ha											
ombia, a s de paz lesde XX.											

DESEMPEÑOS

mentos
da
nsión -
urso

	INSTITUCIONES	HABILIDADES Y DESTREZAS			CONOCIMIENTOS				ACTITUDES		
	Aprendizaje significativo	Construcción de esquemas conceptuales y mentales que permitan analizar e interpretar el conflicto postconflicto	Uso y comparación de diversas fuentes	Relaciones entre la historia (siglo XX) y la actualidad	Reconocimiento causas de la Violencia	Reconoce Continuidades y rupturas presentadas entre la Violencia y el conflicto armado	Comprende conceptos básicos del área. Al igual que del conflicto y postconflicto en Colombia.	Papel de los diferentes actores en el conflicto armado -Asumir una posición crítica	Reconocer y reflexionar sobre la realidad nacional actual.	Proponer alternativas para mejorar la convivencia en la escuela	Em
PO:	a	a	b	c	a	b	c	d	a	b	
sesión destacadas											
esor de los análisis											
comparativo de la labor			15	5		16	5	13			
de los	19	19	19	19	19		19	19	19		

zona da para el Cagúan											
los na. erial oducto tada)	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
ón a toda tiva, una ipales ntos, s, que ha	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
ombia, a s de paz lesde X.											
	227	195	245	228	224	221	211	211	221	125	58
		668			867				615		
	227	2.150									

Anexo E. Planilla 4 bimestre

	COLEGIO CIUDAD DE MONTREAL IED "Líderes en formación de habilidades comunicativas y del cuidado ambiental"	
GARANTIA DEL DERECHO A LA EDUCACION: GESTION ACADEMICA		

PLANILLA DE EVALUACIÓN																			
PERIODO IV					AREA: CIENCIAS SOCIALES					JORNADA: TARDE									
DOCENTE: YEIMY OCHOA CALLE					CURSO: 901														
Cod	APELLIDOS Y NOMBRES	FUNCIÓN SOCIAL 15%			FUNCIÓN ACADÉMICA 70%														
		A	C	H	A	C	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12-15%	F
1	ARIAS LOZANO MIREYA ALEJADRA	3	3	3	2	3	65	65	10	75	50	70	70	75	35	70	75	20	80
2	CRISTANCHO ROJAS BRAYAN DAIEL	3	3	3	3	3	10	65	10	80	70	10	90	10	65	10	80	40	90
3	DUARTE VARGAS LUISA FERNANDA	2	1	2	2	2	30	10	75	59	20	10	10	10	10	10	10	10	10
4	GIL HERNANDEZ GERALDINE	3	3	2	2	3	10	70	80	75	70	10	70	70	65	65	70	80	90
5	GOMEZ VARGAS JOHN SEBASTIAN	3	3	3	3	2	65	75	60	100	70	80	80	10	10	65	80	70	70
6	GUZMAN RINCON WILSON	3	3	2	2	2	80	65	10	80	10	10	75	65	65	80	10	65	90
7	HERRERA CORTÉS ANDERSON FABIAN	3	2	3	2	3	70	65	70	80	80	10	70	10	35	70	75	65	90
8	LOPEZ OSPNA PEDRO SEBASTIAN	3	2	3	2	2	75	65	10	80	10	10	70	10	35	10	10	50	75
9	MACHADO PUELLO IVAN DAVID	3	3	3	3	3	80	65	70	85	10	70	80	10	100	10	90	75	90
10	MEDINA CARRILLO CESAR CAMILO	3	3	3	2	3	70	65	75	80	85	10	70	10	65	85	60	80	90
11	MEJIA CASAS VALENTINA	3	2	3	2	2	70	65	70	10	65	70	80	65	90	65	70	80	80
12	MOGOLLON CORREA BRIGITTE DAYANA	3	3	2	3	2	75	75	70	80	50	80	10	10	65	65	10	65	80
13	MOLINA ANDRADE DUVAN MAURICIO	3	3	3	3	3	75	70	65	85	80	50	80	80	65	80	65	80	100
14	PAEZ BERNAL EMILI DAYANA	3	2	2	3	2	65	75	80	100	70	75	80	10	100	10	65	65	80
15	PÉREZ CHAGUALA MARLON	3	3	3	3	2	50	65	60	85	70	65	80	70	10	50	80	65	85
16	PEÑA MALDONADO ANDRES	3	2	3	3	3	10	65	90	85	40	80	80	10	50	85	85	65	80
17	RIOS GUERRERO JOSE LUIS	3	3	3	3	3	70	65	75	80	90	65	80	70	65	70	70	65	100
18	TELLEZ MEJIA XIMENA	3	2	3	2	3	60	75	80	75	70	10	70	65	100	50	75	65	90

19	TITIMBO ALEJANDRA	FANDIÑO	2	3	3	3	2	60	65	85	75	80	10	75	80	35	10	75	65	85
20	TORO AUGUSTO	FARFAN JAVIER	2	2	2	3	2	60	50	70	80	10	50	70	10	59	80	65	65	70

NOTAS:

1. Cuadro comparativo: políticas liberales y conservadores a mediados del siglo XX
2. Línea de tiempo: origen de las guerrillas liberales
3. Mapa mental: principales acontecimientos en Colombia durante la primera mitad del siglo XX
4. Cartografía historiográfica: Territorio de la Violencia ocupado por liberales y conservadores a mediados del siglo XX
5. Debate/ juego de roles: liberales Vs Conservadores.
6. Mapa conceptual: economía colombiana durante la segunda mitad del siglo XX
7. Exposición grupal: influencia de los medios de comunicación y de transporte en el desarrollo económico colombiano durante la segunda mitad del siglo XX
8. Ensayo sobre el artículo: “ Narco-cultura, Narco-Colombia”
9. Quiz escrito: dictadura de Rojas Pinilla
10. Caricatura: acuerdos de paz del Cagúan
11. Socialización de crónicas sobre el M-19. Acuerdos y amnistía
12. Producto final: sustentación de galería sobre el conflicto y postconflicto en Colombia, los acuerdos de paz llevados desde la segunda mitad del siglo y los nuevos retos que presentan.

Anexo F. Evidencias por producto

Producto 1: cuadro comparativo. Principios políticos liberales y conservadores

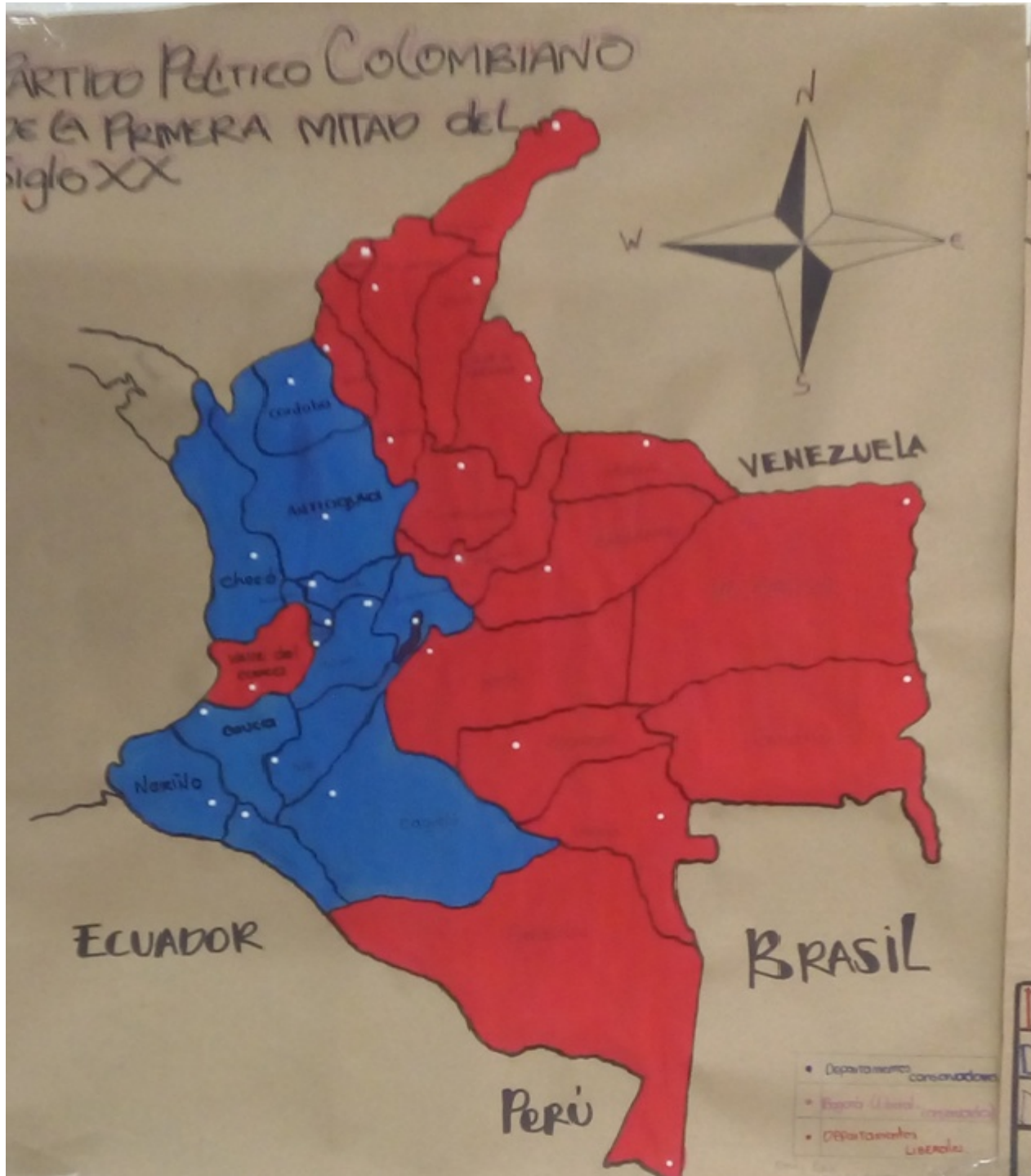
Producto 1

Nombre : Ivan David Machado
 Fecha : 29-09-17

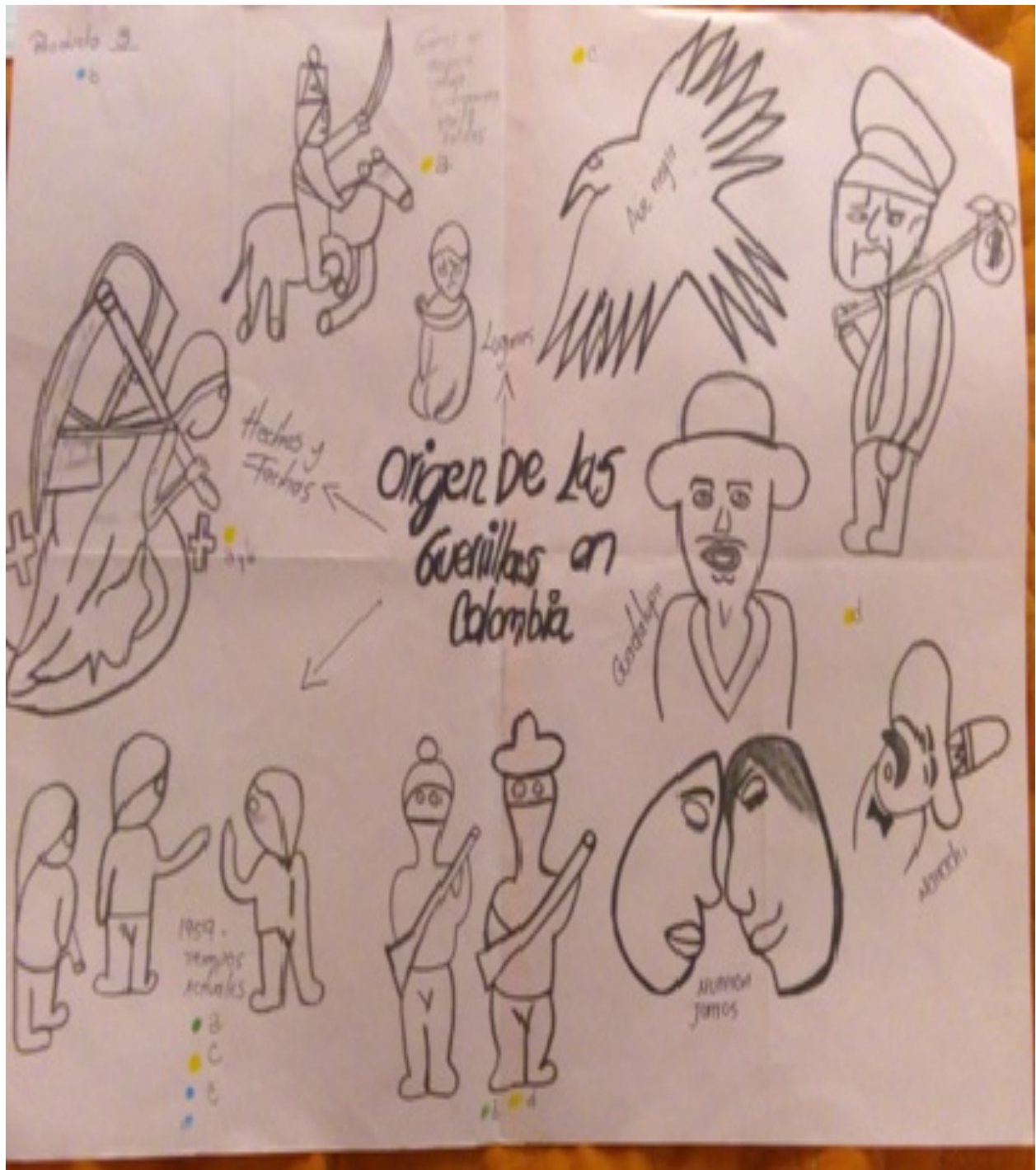
Producto : Cuadro comparativo entre las políticas que identificaron la hegemonía conservadora y la República liberal.

	H. Conservadora	R. Liberal
Personajes	* <u>Dr. Pedro Nel Ospina</u> (1922-1926)	* <u>Alonso López</u> Romero 1934
Descripción	* En la época de Marco Fidel y su concepción de la estrella por lo se botó una ley que favorecía a dichas compañías. * H. Conservadora fue el primer en los treinta	* En este el estado había creado organismos estatales por lo cual el estado ejerció el control sobre diversas actividades vitales para el país. * Esta situación se manifestó agudamente en la crisis de 1928
Hechos	* La masacre de las bananeras en 1928	* La abolición de la esclavitud
	* El 9 de abril de 1948 el gobierno de fidel castro con 22 años de edad con un grupo de 3000 personas mataron a conservadores y liberales	* El 9 de abril de 1948 el gobierno de Alfonso López con 22 años de edad con un grupo de 3000 personas mataron a conservadores y liberales

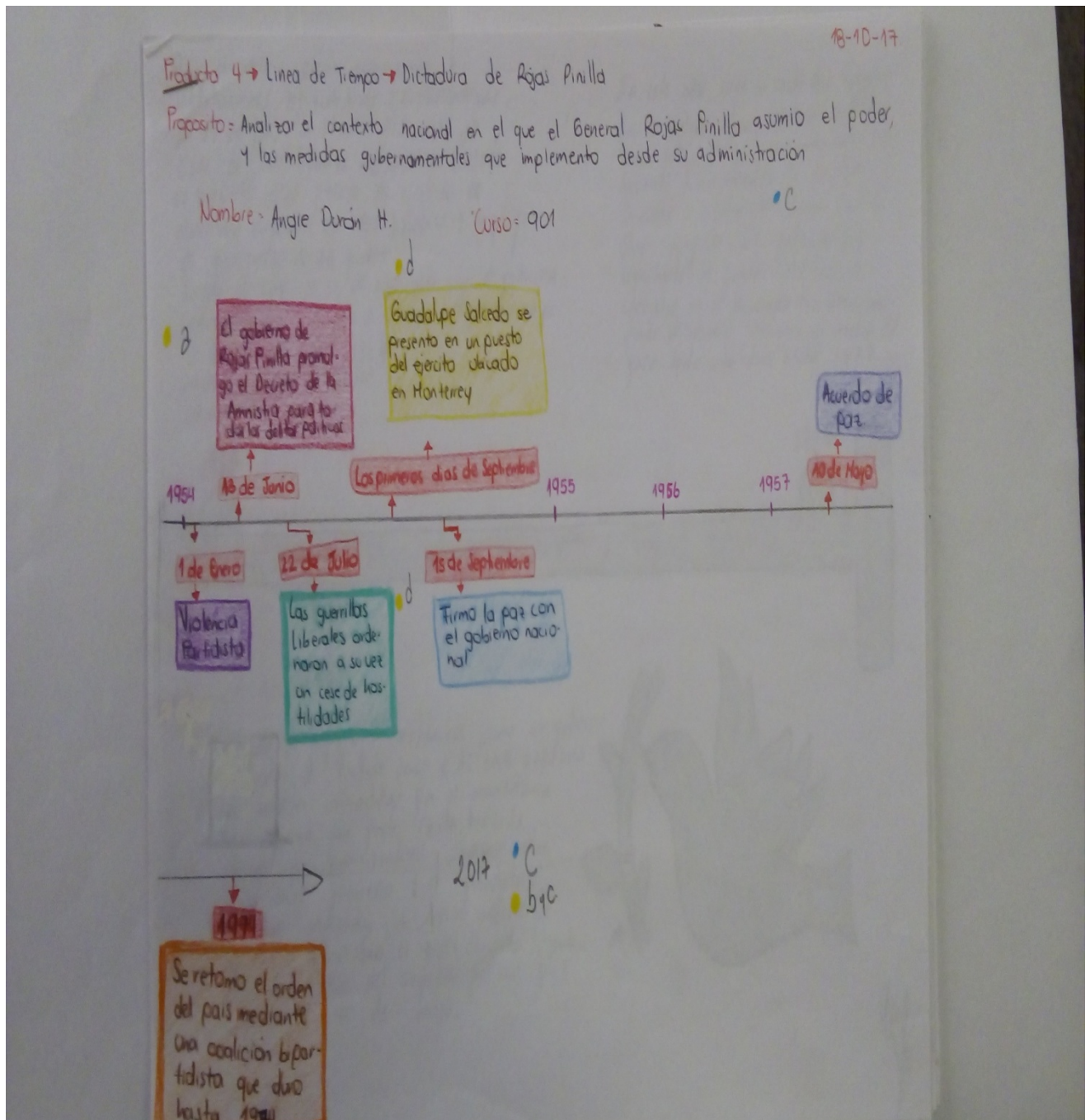
Producto 2: territorio dominado por la Violencia en la primera mitad del siglo XX.



Producto 3: mapa mental sobre el origen de las guerrillas en Colombia.



Producto 4: línea de tiempo sobre el gobierno de Rojas Pinilla.



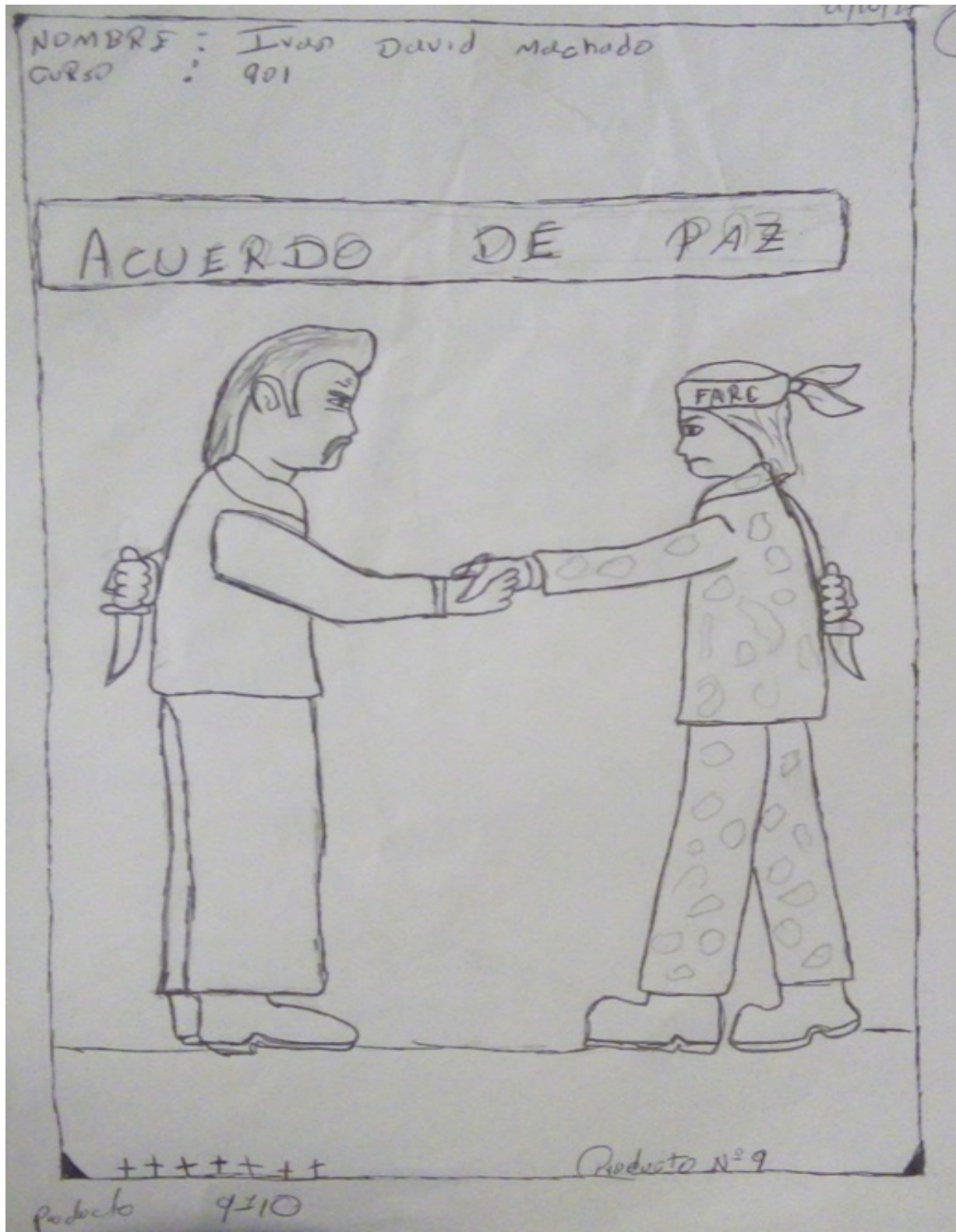
Producto 6: debate liberalesVs conservadores.



Producto 8: los medios de comunicación y la difusión de la violencia en el territorio nacional.



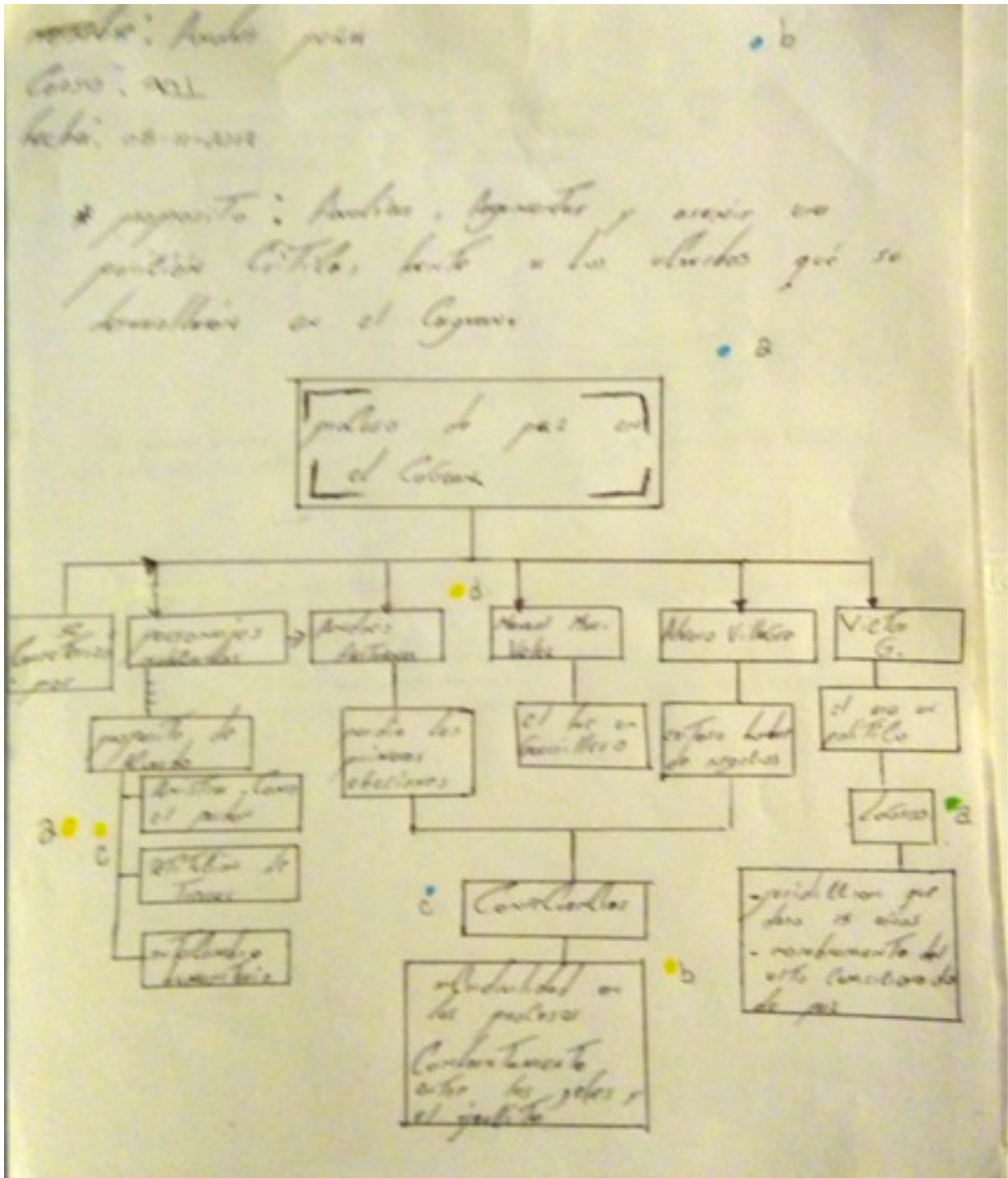
Producto 9/10: caricatura sobre los propósitos y realidades de los acuerdos de paz.



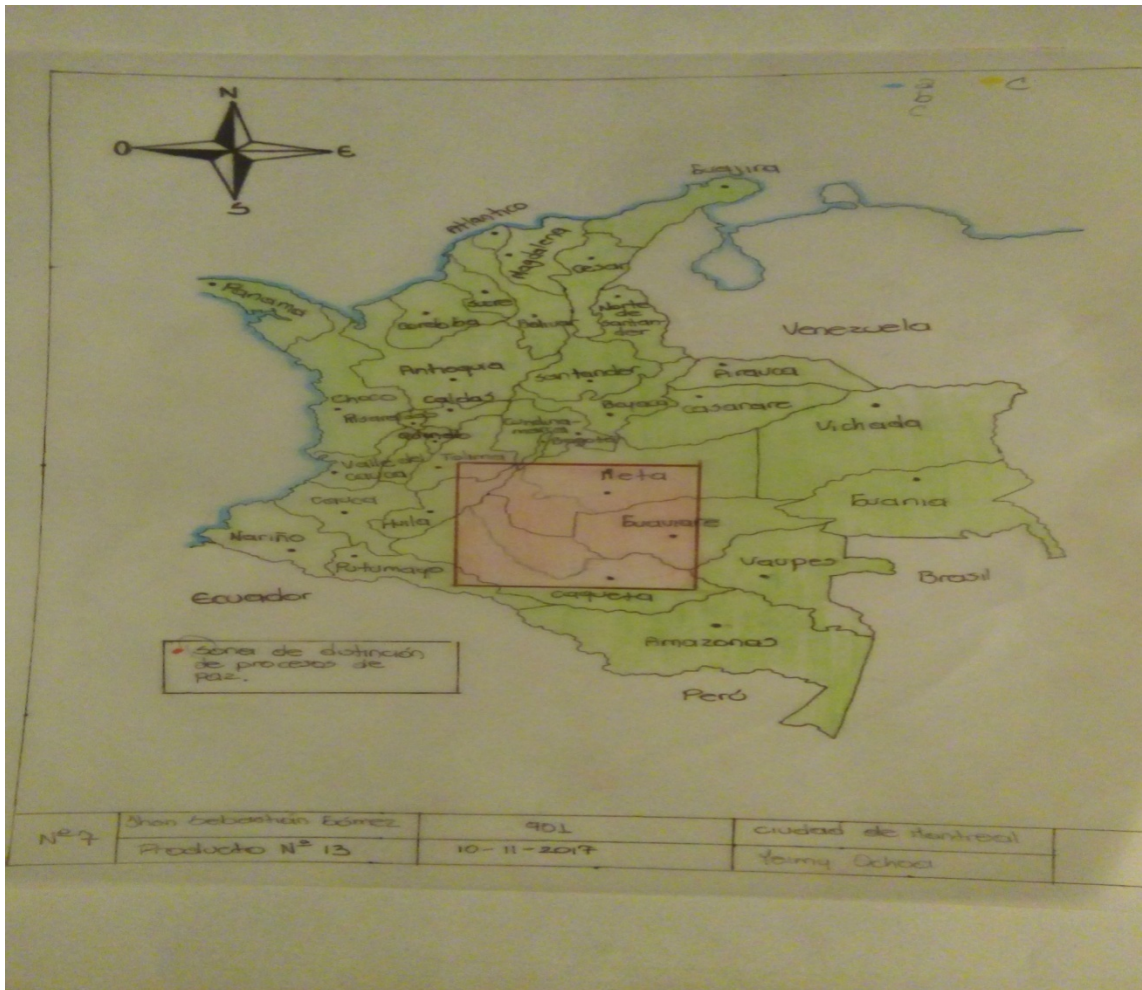
Producto 11: análisis de crónicas virtuales sobre el M19 y sus amnistía conseguida con el Estado.



Producto 12: esquema conceptual sobre los acuerdos de paz del Caguán.



Producto 13: territorios destinados en el proceso de paz del Caguán.



Producto final. Clases 14 y 15

Galería sustentada e interactiva: ¿QUÉ NOS QUEDA DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA?



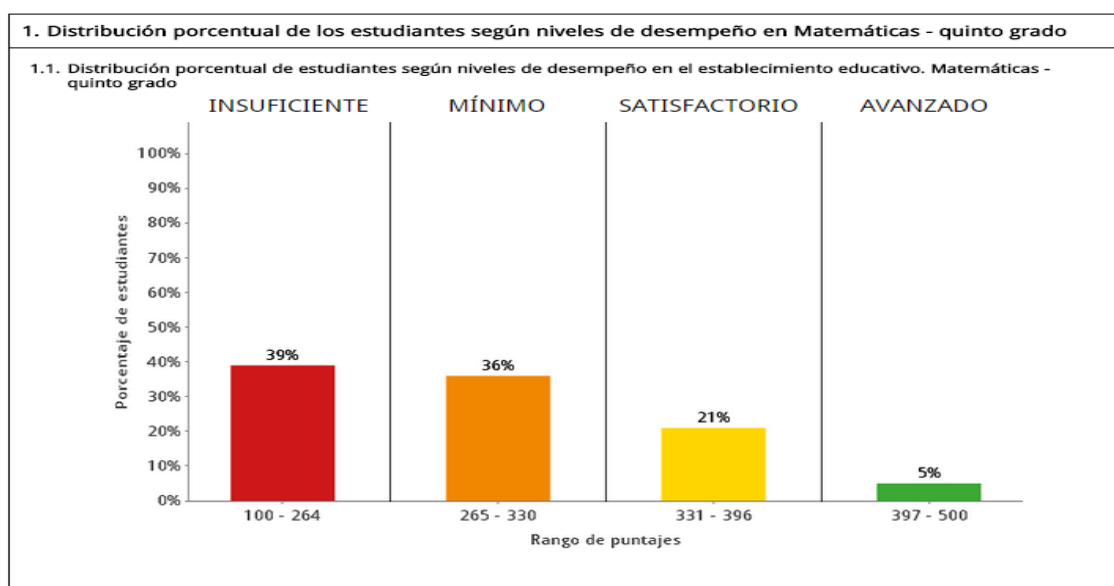




Anexo G. Análisis pruebas saber Colegio ciudad de Montreal I.E.D 2015

Matemáticas- Grado Quinto

Distribución porcentual según niveles de desempeño.



Fuente: Tomado de resultados pruebas saber. Niveles de desempeño grado quinto

Al hacer el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas Saber del año 2015 en el área de Matemáticas, se puede observar la distribución de los niveles de desempeño obtenidos. En donde más del 70% de la población evaluada se encuentra entre los desempeños insuficiente y mínimo, frente a un grupo muy reducido que se encuentra en el desempeño satisfactorio (21%) y el avanzado (5%). Lo anterior permite evidenciar que no existe un grupo homogéneo con respecto a la apropiación de las competencias propias de este grado.

Analizando las comparaciones que se presentan en el informe de resultados de las pruebas, para la IED, podemos observar marcadas diferencias entre la institución educativa

Ciudad de Montreal y establecimientos del mismo ente territorial de carácter oficial, rural y no oficial; presentando porcentajes inferiores en cada uno de los desempeños establecidos.

Debilidades y fortalezas de las competencias y de los componentes

3. Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en Matemáticas, quinto grado

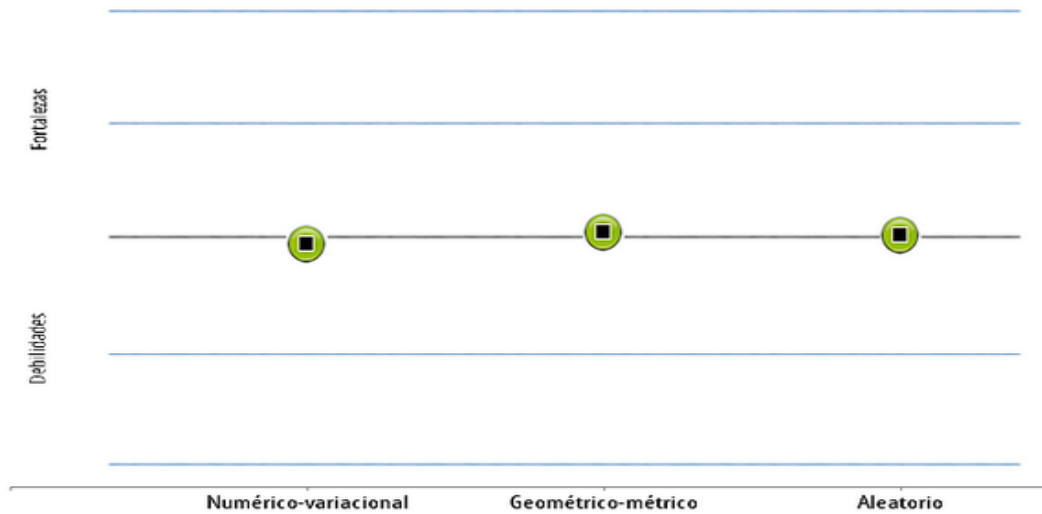
4.1. Competencias evaluadas. Matemáticas - quinto grado



Tomado de resultados pruebas saber. Competencias grado quinto

En la gráfica anterior podemos observar que los estudiantes pertenecientes a grado 5° presentan fortalezas en la competencia de Razonamiento y argumentación, en contraste con las debilidades al parecer existentes en las competencias de comunicación, representación y modelación; y planteamiento y resolución de problemas. Se seleccionará para el desarrollo de la planeación la competencia de comunicación, buscando fortalecer el nivel de desempeño de los estudiantes frente en esta.

3.2. Componentes evaluados. Matemáticas - quinto grado



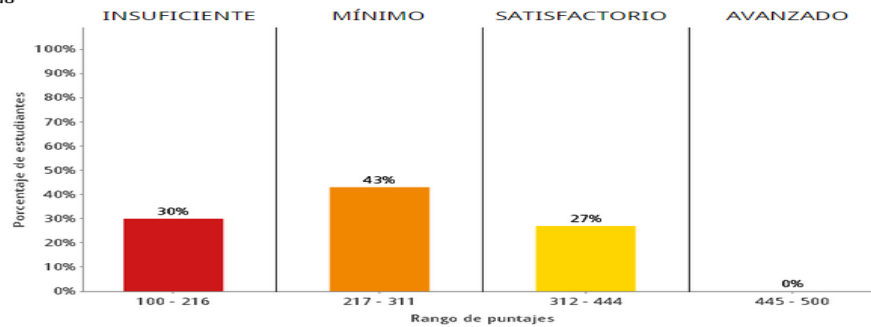
Fuente: Resultados pruebas saber. Componentes grado quinto

A partir del análisis de la anterior gráfica, se puede afirmar que el comportamiento es similar en los tres componentes: numérico variacional, geométrico- métrico y aleatorio; ya que los tres se encuentran dentro de la media Nacional, lo que quiere decir que no se evidencian mayores fortalezas. Siendo el numérico variacional que presenta un menor porcentaje frente a los otros dos componentes, por lo tanto, se considera pertinente desarrollar la planeación de la actividad en dirección a este componente.

Lenguaje – Grado Noveno

1. Distribución porcentual de los estudiantes según niveles de desempeño en Lenguaje - noveno grado

1.1. Distribución porcentual de estudiantes según niveles de desempeño en el establecimiento educativo. Lenguaje - noveno grado

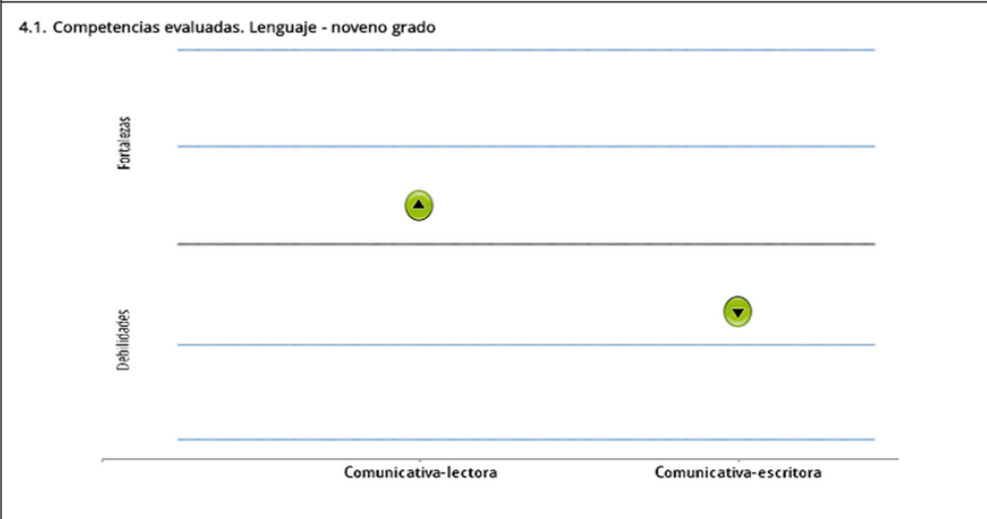


Los estudiantes de grado noveno en el área de Lengua Castellana obtuvieron los siguientes niveles de desempeño: insuficiente 30%, mínimo 43%, satisfactorio 27% y avanzado 0%. Siendo el desempeño mínimo el que contiene el mayor porcentaje de estudiantes.

Teniendo en cuenta los niveles insuficiente y mínimo, podemos señalar que más del 70% del grupo no maneja los desempeños básicos de la asignatura y que definitivamente no contamos con estudiantes que tengan un desempeño que corresponda al nivel en el que están suscritos. En consecuencia, sólo una cuarta parte de los estudiantes alcanza un nivel que podemos llamar básico.

Competencias

3. Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en Lenguaje, noveno grado



Tomado de resultados pruebas saber. Competencias grado noveno

La fortaleza de los estudiantes del colegio Ciudad de Montreal, se encuentra en la competencia Comunicativa-lectora, la cual describe la manera como los estudiantes leen diferentes tipos de textos y los interpretan (PRUEBA SABER LENGUAJE 3° Y 5°,2016), que, si bien no se encuentra en un nivel superior, si está por encima de la media a nivel nacional. La debilidad de los estudiantes de la institución está relacionada con la competencia Comunicativa-escritora, la cual tiene que ver con la producción de textos que estén relacionados con necesidades comunicativas específicas (PRUEBA SABER LENGUAJE 3° Y 5°,2016), la cual se encuentra muy por debajo de la media nacional.

Componentes

3.2. Componentes evaluados. Lenguaje - noveno grado



En la evaluación con los componentes, se evidencia se encuentra en los componentes semántico - que tiene que ver con la capacidad de determinar el “qué se dice en el texto” - y sintáctico – organización de un texto en cuanto a coherencia y cohesión -siendo el primero el más destacado. La debilidad se encuentra en el componente pragmático, el cual exige del estudiante la posibilidad de entender para qué se dice algo, enmarcado en una situación comunicativa determinada.

Como resultado del análisis anterior, es evidente que se deben trabajar, la competencia comunicativa- escritora y el componente el pragmático.

Anexo H. Instrumento de recolección- entrevista abierta.

8 agosto del 2016

Entrevista a Docente: Luis Murcia, docente de Matemáticas J.T

PREGUNTA N^o8 ¿Qué es un modelo pedagógico y cuál considera usted marca su accionar docente?

Responde

“ El modelo es lo que direcciona mi forma de hacer en el aula, yo no me casado con un solo modelo, porque desde que entré a la universidad siempre nos quisieron vender el modelo constructivista, me ha gustado, en la medida que los muchachos aprenden haciendo, en ese momento es donde uno se da cuenta que ellos aprenden; pero hay algunos temas de matemáticas y hablo de la abstracción que no son tan sencillos, por lo menos, hacer una demostración no es sencilla y necesita unos pasos, ahí es donde voy, a que en ese momento, tengo que ser dictatorial, porque debo de enseñarle a él unos pasos específicos, los cuales ellos deben seguir. ntonces uno puede ir mezclando una cosa con la otra, y por eso no me caso con un solo modelo”

PREGUNTA 9: ¿Maneja alguna secuencia específica para abordar los temas o las clases?

Responde

“Dentro de los cursos busco que se den tres momentos del trabajo. Uno de ellos es la fase de entrada, la segunda es la fase de elaboración y la tercera, una fase de salida. Muy mecánico, pero pues es con lo que uno inicia. Entonces, la primera parte, consiste en llamar el interés

del estudiante sobre el tema que va a trabajar, puede ser con una lectura, cuento o actividad.

En la fase de elaboración, ya uno da las instrucciones de lo que se va a ser durante la aplicación del tema, después de la respectiva explicación que se hizo; y en la fase de salida o de cierre, lo que se hace es tratar de mirar si algunos de los muchachos lo hicieron de una forma, y otros de otra; ese proceso puede durar una o dos clases, porque no todos los muchachos alcanzan a terminar una guía o el trabajo asignado”

PREGUNTA 10:

¿Qué tanto sabe usted del modelo pedagógico planteado desde el PEI?

Responde:


“**Aquí** hablan de modelo constructivista, pero le estamos dando un enfoque de enseñanza para la comprensión, perdón digo, de Aprendizaje Significativo, dije primero que enseñanza para la comprensión, porque hubo un momento en que se intentó adoptar este modelo, pero lastimosamente, digo que lastimosamente porque yo era uno de los que estaba en ese momento liderando que se hiciera por este modelo. pero escogimos finalmente, Aprendizaje Significativo; y desde ahí empezamos a buscar quienes fuera ir ayudando para complementando nuestro PEI, organizando todo lo que tiene que ver con Planes de Estudio, mallas curriculares, y todo lo que demanda actualmente las partes legales”

PREGUNTA 11 ¿Considera que todos los docentes pertenecientes a la IED Ciudad de Montreal realizan sus prácticas de acuerdo a lo propuesto desde el aprendizaje significativo?

Responde:

“Yo creo que no, nosotros como docentes, hay veces enseñamos como nos enseñaron, y a veces, que después que yo cierro mi puerta, en mi clase lo hago yo, y mando yo, así de dientes para afuera lo diga distinto. Hay cosas que, a mí me parece, que deben hacerse, una vez lleguen los docentes a la institución, que es ser capacitados frente a estos aspectos, principalmente, de cuál es el modelo, y cuáles el enfoque que se está trabajando en la institución, porque o sino, tu llegas hacer lo que estabas haciendo en el otro colegio, porque todavía no has leído y apropiado de lo que hay en este colegio, y esto debe involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, rector, administrativos, de lo contrario, todos apuntan para un lado distinto, y no hay punto de convergencia ,y ese punto lo necesitamos. Aunque hoy en día pareciera que se está organizando un poco esto, principalmente porque la mayoría somos 1278, entonces nosotros no chocamos tanto por aquello de la evaluación, no generamos tanta resistencia, mientras que el 2277, manejan más sus clases de manera tradicional, en la tarde solo quedaba un maestro que hace poco se pensiono, recurría a la memoria, y al parecer a muchos muchachos les gustaba esto. En la jornada mañana, podemos hablar de que persiste esa mentalidad al encontrarse varios docentes de este decreto. Entonces, es ahí cuando uno se pregunta ¿para qué hablamos de aprendizaje significativo, si de significativo no tiene nada?

Anexo I. Instrumento de recolección de datos encuesta para estudiantes


CIUDAD DE MONTREAL I.E.D 2016
ENCUESTA¹ - INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
MODELO DE ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

COLEGIO CIUDAD DE MONTREAL I.E.D			
Jornada	Tarde	Grado y curso	900
Asignatura	Ciencias Sociales		
		Fecha	10/11/2016

(Estimado(a) estudiante, tu opinión acerca de la forma como el profesor organiza, desarrolla y evalúa el curso es muy importante para nuestra institución educativa. A continuación, se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido, para que valores el desempeño del docente con la mayor objetividad posible, marcando con una equis (X) frente a cada aspecto la respuesta que mejor represente tu opinión.

1. El profesor entregó el programa de la asignatura al inicio del curso SI NO

	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
EL PROFESOR				
2. Presenta los temas con mucha claridad				X
3. Comunica claramente los objetivos de cada clase				X
4. Responde las dudas de los estudiantes en clase			X	
5. Expresa expectativas positivas de los estudiantes				X
6. Explica los criterios de evaluación de la asignatura				X
7. Evalúa adecuadamente la asignatura				X
8. Programa y coordina salidas pedagógicas como complemento a la asignatura	X			
9. Atiende dudas académicas de los estudiantes fuera de clase			X	
10. Realiza actividades de recuperación y refuerzo con estudiantes que lo necesitan				X
11. Indica normas de comportamiento en clase claras para todos				X
12. Es respetado por todos los estudiantes del curso			X	
13. Realiza clases activas y dinámicas			X	
14. Informa a padres de familia y acudientes sobre el desempeño de los estudiantes			X	
15. Llega a clase y sus orientaciones son seguidas por todos los estudiantes			X	
LAS CLASES				
16. Son interesantes porque tratan temas llamativos			X	
17. Empezan y terminan a la hora indicada				X
18. Desarrollan los temas propuestos en el tiempo indicado			X	
19. Tratan temas importantes para el barrio, la zona o la comunidad				X

20. ¿Cuáles de los siguientes recursos usa el profesor para desarrollar sus clases?

Tablero	X	Películas y videos	X	Láminas y otros materiales gráficos	
Computadores	X	Dispositivos o acetatos	X	Música	
Libros de texto	X	Laboratorios		Otros	X
Programas educativos computarizados		Mapas	X	Cuales	

¡Gracias por tu tiempo!

¹ Tomado del modelo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en la Guía N° 31 sobre: EVALUACIÓN ANUAL DE

Anexo J. Política pública y disciplinar en ciencias sociales

Estándares

- Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.
- Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.
- Analiza críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.

Derechos básicos del aprendizaje D.B.A

- Analiza la situación ambiental de los geosistemas más biodiversos de Colombia (selvas, páramos, arrecifes coralinos) y las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación a que han sido sometidos. (geosistemas de Colombia)
- Comprende las consecuencias que han traído los procesos migratorios en la organización social y económica de Colombia en el siglo XX y en la actualidad. (organización social y política de Colombia)
- Analiza las crisis económicas dadas en la Colombia contemporánea y sus repercusiones en la vida cotidiana de las personas. (crisis económica colombiana y repercusiones en la sociedad contemporánea).

- Analiza los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país. (cambios sociales, políticos y culturales)
- Evalúa cómo las sociedades democráticas en un Estado social de Derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos. (promoción y protección de los derechos fundamentales de los ciudadanos)
- Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años. (el papel de la mujer en la transformación del mundo moderno y contemporáneo)
- Evalúa cómo todo conflicto puede solucionarse mediante acuerdos en que las personas ponen de su parte para superar las diferencias. (la resolución de conflictos como estrategias para superar las diferencias)
- Comprende el impacto social del crecimiento económico desigual que se da en las diferentes regiones del país. (crecimiento económico heterogéneo en las regiones colombianas)

Anexo K. Evaluación diagnóstica disciplinar.

		COLEGIO CIUDAD DE MONTREAL IED Líderes en formación de habilidades comunicativas y del cuidado ambiental			 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Gestión Pedagógica y académica					
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EVALUACIÓN DIAGNOSTICA: ciencias sociales	FECHA DE APLICACIÓN: 18 de octubre -2016	CURSO: 801 Y 802	ELABORADO POR ESTUDIANTE DE MAESTRÍA Yeimy C. Ochoa Calle		
NOMBRE DEL(A) ESTUDIANTE:					

Propósito: identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes de grado octavo, frente a la adquisición de competencias básicas en el área de ciencias sociales, buscando establecer el planteamiento del problema de la intervención.

1. RELACIONE EL NUMERO CON EL CONCEPTO CORRESPONDIENTE

a. HECHO HISTÓRICO		Herramientas utilizadas por los trabajadores en el proceso de producción
b. PERIODIZACIÓN		Sistemas económicos que han aplicado las distintas sociedades a través del tiempo: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo
c. MEDIOS DE PRODUCCIÓN		Movimiento de intelectuales que se atrevieron a enfrentar el pensamiento tradicional
d. ILUSTRACIÓN		Situación vivida por la sociedad que ha logrado transformarla estructura social, política o económica de un país
e. FORMAS DE PRODUCCIÓN		Reúne los hechos y acontecimientos que tienen relación con otros y pertenecen a movimientos más generales con características similares

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA (TIPO 1)

- 2. La disciplina de las ciencias sociales cuyo objeto es el estudio de las poblaciones humanas y el análisis de su dimensión, estructura, evolución y características generales se denomina**

- A. Estadística
- B. Demografía
- C. Antropología
- D. Censo

3.Cuál de los siguientes personajes se destacó por ser pionero de la ENCICLOPEDIA

- A. JUAN JACOBO ROUSSEAU
- B. ADAM SMITH
- C. MONTESQUIEU
- D. DENIS DIDEROT

4. Durante los siglos XVI, XVII Y XVIII la economía y la sociedad europea continuaron siendo fundamentalmente agrarias. Los grupos sociales tradicionales mantuvieron su poder territorial burocrático e ideológico. Esto implicó que, en el transcurso de la Edad Moderna en Europa, el poder económico y político continuara en manos de :

- A. La burguesía
- B. El campesinado
- C. El proletario
- D. La nobleza

5. A finales del siglo XVIII, más exactamente en 1789 , Francia es protagonista de un acontecimiento político y social hasta el momento nunca antes visto “La Revolución del pueblo”, donde cansados del régimen monárquico tradicional de este país, el TERCER ESTADO decide hacer sentir su inconformidad y lograr cambiar las estructuras sociales hasta el momento establecidas. El personaje que en su afán por promover la democracia, provocó el conocido régimen de terror, en el que fueron ejecutados miles de personas por la guillotina y que finalmente corre la misma suerte fue:

- A. Napoleón Bonaparte
- B. Adam Smith
- C. Carlos Marx
- D. Maximiliano de Robespierre

6. El sistema socialista plantea que debe existir una regulación total o parcial del estado en todos los sectores de la economía, esta idea permitiría que:

- A. La competencia generada por la economía sea controlada
- B. Las ganancias de las empresas sea equitativa y justa.
- C. Los sueldos para los trabajadores no serian controlados por la ley de la oferta y la demanda

- D. Se implementan impuestos de igual valor para los burgueses industriales.
- 7. En el congreso de Viena se trataron temas relacionados con los principios que se rigieron durante los periodo de:**
- A. La Restauración, la reconfiguración de las fronteras y la Santa Alianza.
 - B. El Directorio, el, Consulado y la República Jacobina
 - C. El Consulado, el absolutismo y la Santa Alianza
 - D. La Restauración, el Consulado y el Absolutismo
- 8. El impulso a la conformación de la Gran Colombia y la convocatoria a los Estados Hispanoamericanos recién emancipados de España para conformar una confederación permite afirmar que el libertador Simón Bolívar defendía**
- A. el viejo régimen colonial
 - B. la instauración de una monarquía única latinoamericana
 - C. la democracia parlamentaria de corte europeo
 - D. una visión panamericanista orientada a la integración de las colonias españolas recién liberadas
- 9. La constitución política de 1886 estuvo vigente hasta 1991. Más de cien años Colombia estuvo orientada en su vida política, social y económica por una constitución que**
- A. Defendió el federalismo y la libertad de cultos
 - B. Apoyó los derechos de los discapacitados
 - C. Defendió el centralismo y la iglesia católica
 - D. Apoyó los derechos de los sectores desfavorecidos de la población
- 10. Una vez logrado la independencia los pueblos latinoamericanos se enfrentaron con algunas dificultades, una de estas fue:**
- A. la falta de experiencia para auto gobernarse
 - B. el bajo crecimiento e la población para poder poblar las naciones
 - C. la hermandad entre los habitantes de cada nación
 - D. la consolidación de mercados en cada nación
- 11. A finales del siglo XIX, en la mayoría de los países de América Latina se conformaron dos partidos, que aunque recibieron diferentes nombres podemos designarlos como liberal y conservador. Una diferencia que marco estas dos tendencias políticas fue**
- A. Su posición frente a la Iglesia católica

- B. La defensa de la soberanía nacional
- C. Su posición frente a las clases populares
- D. La defensa de la democracia igualitaria

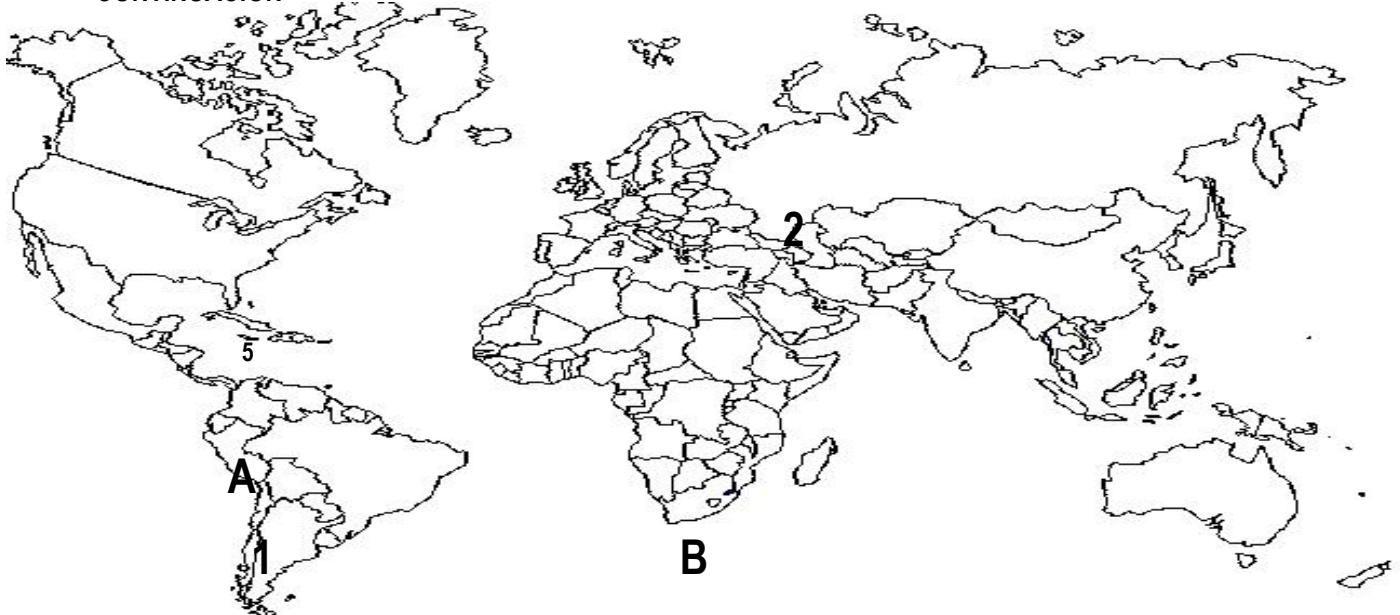
12. La patria Boba es un periodo de historia colombiana que se caracterizó porque partidarios del centralismo y del federalismo no llegaron a un acuerdo acerca de la forma de gobierno que deberían seguir las provincias que habían declarado su independencia de España. Una consecuencia inmediata de este periodo fue

- A. La derrota de los ejércitos españoles por parte de los ejércitos patriotas
- B. La anexión voluntaria de muchas provincias a la corona española
- C. La reconquista española encabezada por Pablo Morillo
- D. El fin de la hegemonía española en América del sur

13. La Guerra de los Mil Días en Colombia, una de las más devastadoras y prolongadas que ha vivido el país, fue un enfrentamiento entre conservadores y liberales, además existió continuamente la marginalidad del Estado hacia las zonas más apartadas del territorio nacional: una de las consecuencias de este conflicto fue:

- A. El alto desarrollo industrial debido a la escases de tierras
- B. La aparición del café como principal producto de exportación
- C. La centralización del poder en la capital de la República
- D. La separación de Panamá con el apoyo de los Estados Unidos

CONTESTAR LOS SIGUIENTES TRESPUNTOS TENIENDO EN CUENTA EL MAPA PRESENTADO A CONTINUACION



14. Los números 1 y 2 corresponden respectivamente a los siguientes aspectos geográficos:

- A. Lago victoria y península de california
- B. Cordillera de los Andes y mar caspio
- C. Cabo príncipe de gales y península de york
- D. Meseta del mato grosso y lago Victoria

15. Las letras A y B corresponden respectivamente a

- A. Perú y cabo verde
- B. Ecuador y cabo príncipe de Gales
- C. Bolivia y cabo de agujas
- D. Brasil y punta Barrow

16. El periodo comprendido entre 1850 y 1885 es conocido como período del radicalismo liberal, durante el cual se eliminó el estanco dl tabaco, se impuso el librecombio, se abolió la esclavitud, se separó la Iglesia del Estado, se expropiaron los bienes de la Iglesia (tierras), se impuso el federalismo y se proclamó la libertad absoluta de conciencia y expresión. Estas medidas implicaron:

- A. Una verdadera revolución democrático-burguesa
- B. La liquidación del régimen señorial de carácter semifeudal
- C. El proteccionismo a ultranza de la producción nacional
- D. La eliminación de trabas de origen colonia para favorecer el comercio

17. La posición geográfica del continente americano al norte , al sur, al oriente y al occidente respectivamente es:

- A. Océano Glacial Antártico, Océano pacífico mar Caribe y océano atlántico
- B. Océano glacial Ártico, Océano glacial antártico, Océano Pacífico y océano Atlántico
- C. Océano Glacial Ártico, Océano Glacial Antártico, Océano Atlántico y Océano Pacífico
- D. Mar Caribe, Punta Barrow, cabo de hornos y Cabo príncipe de Gales

18. Los números 4 y 5correspondenala siguiente hidrografía:

- A. Rio Tanganica y Océano Glacial Ártico
- B. Océano Pacifico y Lago Victoria
- C. Mar Caribe y Océano Indico
- D. Océano Indico y Bahía de de Hudson

