

EL TRABAJO EN EQUIPO COMO UNA ESTRATEGIA DIDACTICA
POSIBILITADORA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL AULA DE CLASE
EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

LUISA FERNANDA CORREA RUEDA

Trabajo de Grado para optar el título de Licenciada en educación básica con
énfasis en Ciencias Sociales

Asesor

Diego Alejandro Ocampo Zapata

Especialista en teorías, métodos y técnicas en investigación social con énfasis en
evaluación educativa

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS Y ARTES
MEDELLÍN

2007

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	18
3. OBJETIVOS	19
3.1 OBJETIVO GENERAL	19
3.1.1 Objetivos específicos	20
4. HIPÓTESIS	21
5. JUSTIFICACIÓN	22
6. MARCO TEÓRICO	25

6.1 TRABAJO EN EQUIPO	25
6.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	30
6.3 CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	32
6.4 AULA DE CLASE	35
6.4.1 El aula en la historia de la educación	36
6.4.1.2 Necesidad de un espacio cerrado	42
6.4.1.3 La desaparición del maestro	43
6.4.1.4 Del humanismo a la especialización del trabajo	45
6.4.2 Conceptualización del aula de clase desde el trabajo en equipo	46
6.5 CIENCIAS SOCIALES	46

6.5.1 El devenir histórico de las ciencias sociales	47
6.5.2 Las orientaciones de las ciencias sociales	51
6.6 ÁMBITOS CONCEPTUALES	57
6.6.1 Los contenidos en el área	62
6.6.2 Los referentes conceptuales de las ciencias sociales	64
7 METODOLOGÍA	67
7.1 MODELO DE INVESTIGACIÓN INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL AULA	67
7.1.1 Metodología	67
7.1.2 Etapas del proceso de la Investigación Acción en el Aula	70
7.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	76

7.2.1 Semblanza de la Institución Educativa Ciro Mendía	76
7.2.2 Ubicación Geográfica	76
7.2.3 Datos generales	77
7.2.4 Contexto de la Institución Educativa Ciro Mendía	78
7.2.5 Filosofía de la Institución Institución Educativa Ciro Mendía	79
7.2.5.1 Visión de la Institución Educativa Ciro Mendía	80
7.2.5.2 Misión de la Institución Educativa Ciro Mendía	80
7.3 DEFINICIONES OPERACIONALES Y CONCEPTUALES	81
7.3.1 Determinación de las fuentes	81
7.3.2 Instrumentos de recolección de la información	82

7.4 BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE INVESTIGACIÓN	85
7.4.1 Población de muestra	85
7.4.1.1 Muestra	85
7.4.2 Caracterización del grupo	85
8. RESULTADOS	88
8.1 ENERGÍA	89
8.1.1 Relaciones	89
8.2. INTERACCIÓN	92
8.2.1 Comunicación	92
8.2.2 Aceptación	93

8.2.3 Sentimientos	93
8.3 ESTRATEGIA DIDÁCTICA	96
8.3.1 Distribución	96
8.3.2 Asignación de tareas	97
8.4 DISTRIBUCIÓN DEL PODER	99
8.4.1 Tipos	99
8.4.2 Estilo	99
8.4.3 Normas	100
8.5 DINÁMICA	102
8.5.1 Toma de decisiones	102

9. CONCLUSIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	106
ANEXOS	109
GLOSARIO	133

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	59
Tabla 2	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	56
Figura 2	61
Figura 3	77
Figura 4	88
Figura 5	89
Figura 6	90
Figura 7	91
Figura 8	92
Figura 9	93
Figura 10	94
Figura 11	95
Figura 12	97
Figura 13	98
Figura 14	100

Figura 15

101

Figura 16

103

LISTA DE ANEXOS

Anexo A	109
Anexo B	119
Anexo C	120
Anexo D	121
Anexo E	123
Anexo F	127

RESUMEN

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”

Benjamín Franklin

El presente trabajo de investigación se apoya en el trabajo en equipo como una estrategia para el aprendizaje de las ciencias sociales de manera que fortalece la enseñanza desde otra perspectiva que no apunta hacia lo tradicional sino a la enseñanza donde el alumno interactúa y se siente parte fundamental de la construcción de un conocimiento que este va a adquirir.

El contexto de esta investigación es la Institución Educativa Ciro Mendía con 37 estudiantes del grado séptimo con edades entre los 12 y 15 años, quienes para la aplicación de esta estrategia participaron en una serie de actividades que comprometían el trabajo solidario entre ellos y donde el docente actúa como el dirigente del proceso acudiendo a la observación como mecanismo de recolección principal.

La iniciativa surge como una necesidad sentida de los alumnos por cambiar el prototipo de recibir las clases y donde ellos se sintieran más protagonistas del contexto y desde las ciencias sociales mostrar la posibilidad de interacción que se establece entre el alumno y los contenidos a través de sus propias experiencias dentro de un pequeño grupo con afinidades compartidas.

INTRODUCCIÓN

“Aprender es uno de los dones más valiosos: te pone en condiciones de cambiar tu modo de ver las cosas” Paul Roeders

Desde hace muchas décadas y enfocadas desde muchos puntos de vista, la educación escolar se ha convertido en una institución cuyo interés primordial es colmar a los alumnos de conocimientos. Esta es una práctica que por limitación, no hace justicia ni a la escuela como verdadera institución pedagógica ni el alumno como consumidor. El hecho de que la escuela sea una institución para la formación, en la que las personas interactúan y en la que los alumnos desarrollan competencias en muchas áreas no recibe muchas veces la debida atención.

Hoy más que nunca la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas. Es un clamor social que la tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información, y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina. El acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. De manera que un profesional de la docencia debe ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como personas

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Vivimos en un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada, y el mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido, sólo podemos comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo que somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar profundamente.

Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1998, p ág. 8.

Durante las observaciones hechas a grupo de 7-B y las indagaciones a docentes en la Institución Educativa Ciro Mendía se encontró que una de las metas es elevar el nivel académico de los estudiantes; cuestión donde se han comprometido no solo la institución sino también estudiantes y padres de familia.

Desde la parte académica en lo que se quiere hacer especial énfasis a nivel institucional es la implementación de estrategias de enseñanza* y aprendizaje** innovadoras y practicas en todas las áreas.

* Retomando estrategias de enseñanza como los procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en los alumnos. Se debe considerar las características generales de los alumnos, tipo de dominio del conocimiento en general y del conocimiento curricular en particular que se va a abordar, el aprendizaje que se debe lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla y el monitoreo constante del progreso y aprendizaje de los alumnos.

** Asumiendo estrategias de aprendizaje como el conjunto de actividades técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos. Todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Desde el área de ciencias sociales se ha pensado hacer énfasis a la enseñanza de la historia a través de diversas técnicas como el debate dirigido, las líneas de tiempo y la investigación profunda en temas como la religión, la economía y la política, tratando entonces de reconstruir ésta desde diversos puntos de vista enfocándose en la comprensión más que la memorización de la misma. La propuesta hasta ahora apenas anda en marcha con algunos docentes.

Otra de las situaciones problema al preguntar por el como se estaba enfocando el aprendizaje de los estudiantes fue el plantear éste como un acto de escribir para evaluar dirigido por el maestro a cargo; estando el trabajo en equipo subutilizado porque no es una estrategia que da resultados individuales sino colectivos. Asunto que se puede re debatir desde otro punto de vista porque el aprendizaje se puede entender como algo dinámico para interactuar con una comunidad específica, es por esto entonces que surge esta propuesta del trabajo en equipo como una posibilidad y no como una limitación e interferencia en la construcción del conocimiento, como piensan algunos en la Institución en mención.

Es plantear entonces como el trabajo en equipo puede ser de cierta manera un aliciente para la disposición frente a la clase; una clase que deja de ser una presión donde el docente representa una figura de vigilancia y sanción y el estudiante como objeto de dichas acciones.

Además frente al contexto vivido se encuentra que los estudiantes se rigen a lo que el docente quiera dictaminar y no se nota una relación de independencia frente a como se está aprendiendo. Los estudiantes responden a las medidas, pautas y reglas que el docente pone a sus clases y no se evidencian estrategias

que le permitan al estudiante autoregularse en su proceso y mucho menos interactuar con el conocimiento académico en relación con sus compañeros.

Se presupone además que el trabajo en equipo no forma al estudiante porque le falta disciplina* y organización al aula. En este plano se pone en cuestión la norma como fin último y no el conocimiento y lo que puede hacer el estudiante con este.

El trabajo en equipo se margina porque la percepción de este en los docentes indagados se nota ambiguo y sin justificación para el aprendizaje práctico, las clases se desarrollan a través de estrategias tradicionales, sin motivación y evitando al máximo la interacción entre los mismos estudiantes en sus trabajos cotidianos dentro del aula de clase, se muestra entonces por parte del cuerpo profesoral una resistencia a los trabajos en grupo debido a que da la impresión de que algunos cumplen con sus obligaciones y otros no y además con este tipo de trabajo no se podría evaluar los aprendizajes porque los alumnos siempre encontrarían a alguien de su equipo para que responda por los compromisos adquiridos en el aula de clase y los trabajos extraclase.

* Tomando como disciplina en ámbito escolar como las acciones que los docentes adoptan para guiar y dirigir a los estudiantes hacia un comportamiento aceptable.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

“El hombre intenta crearse, del modo que más le conviene, una representación simplificada e inteligible del mundo; después trata, hasta cierto punto, de sustituir con este universo personal el mundo de la experiencia y, de este modo, vencerla. Esto es lo que hacen el pintor, el poeta, el filósofo, y el científico, cada uno a su manera. Cada uno hace de este cosmos y de su construcción el eje de su vida emocional, para encontrar la paz y la seguridad que no halla en el estrecho torbellino de su experiencia personal”.

Albert Einstein, 1918.

- ¿Es posible establecer equipos de trabajo en el aula de clase?
- ¿El trabajo en equipo puede contribuir a la comprensión* de las ciencias sociales**?
- ¿En qué medida el trabajo en equipo se podría volver poco provechoso para la comprensión de un ámbito*** específico en el área de ciencias sociales?

* Se hace alusión a comprensión como un proceso cognoscitivo o el resultado de un conjunto de procesos cognoscitivos, consiguiendo la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de un individuo.

** Tomado como ciencias sociales el conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y las relaciones e ideas que configuran la vida social.

*** Según los lineamientos curriculares de ciencias sociales de 2006 se denomina ámbito a la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las ciencias sociales que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras.

3. OBJETIVOS

“Para todos es una realidad que los cambios que nos proponemos o afrontamos exigen de nosotros capacidad y decisión para aprender permanentemente.

El hecho de que hayamos sido formados con otra óptica y en otras circunstancias no nos exime de la responsabilidad de construir juntos la escuela que las circunstancias históricas requieren”
Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1998, p ág., 20.

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar como el trabajo en equipo* puede ser una estrategia didáctica** que promueve la toma de decisiones y la construcción de conocimiento*** en el área de ciencias sociales.

3.1.1 Objetivos Específicos

* Desde la conceptualización se toma el trabajo en equipo como la estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo de la sociabilidad de las personas, articular el trabajo de otras personas con el propio, ayuda a ver las actividades cotidianas desde diversos ángulos y propicia el fortalecimiento del espíritu comunitario.

** Retomando como estrategia didáctica aquella que son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

*** En el ámbito de las ciencias sociales la construcción de conocimiento apunta fundamentalmente a las capacidades que se configuran como síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital.

- Integrar^{****} en el aula de clase estrategias didácticas teniendo como base el trabajo en equipo que permitan a los estudiantes articular^{*****} con claridad los ámbitos trabajados en el área de ciencias sociales.
- Promover en los estudiantes el trabajo en equipo de manera que puedan contribuir a la construcción de conocimiento en el área de ciencias sociales.

^{****} Tomado en términos pedagógicos integrar como introducir estrategias dentro del aula de clase para hacer efectivo el trabajo en equipo.

^{*****} Articular en el sentido de organizar diversos elementos para lograr un conjunto coherente y eficaz.

4. HIPÓTESIS

“La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle” Maria Montessori

El trabajo en equipo es una estrategia que permite potencializar el aprendizaje en el aula de clase.

5. JUSTIFICACIÓN

Cada vez nos convencemos más del papel preponderante que desempeñan los estudiantes en su desarrollo integral y sentimos la necesidad de emplear nuevas estrategias para que ellos asuman dicho papel.

Al respecto cobra sentido el estudio de la Matemática que se ocupa de las condiciones y formas como los alumnos aprenden significativamente, crean y manejan diversas relaciones; acceden al conocimiento o lo producen; aprenden a vivir y crecer en grupo;

construyen y desarrollan su propio proyecto de vida, etc.

En la medida en que el cómo aprender pasa a un primer plano, pierde importancia el cómo enseñar en el sentido tradicional.

Lineamientos generales de procesos curriculares. MEN, 1988, p ág. 23.

Desde la escuela tradicional siempre se ha pensado que el aprendizaje es un acto individual de construcción de conocimiento específicos, y es hasta hace poco que se ha reevaluado ciertos criterios para mejorar y elevar la calidad de la educación en cuanto la enseñanza* y el aprendizaje** ; antes y aun ahora el construir el

* Entendiendo enseñanza como la presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes.

** Entendiendo aprendizaje se define como el conjunto de cambios internos que ocurren en el organismo debido a la experiencia. Tales cambios inferidos a partir de la observación y evaluación del desempeño del alumno. El aprendizaje se produce como resultado de dos tipos de interacciones: una que relaciona al alumno con el currículo a través de la mediación docente; y otra, dependiente de la primera, que relaciona directamente al alumno con el currículo.

conocimiento se le ha dejado a las comunidades científicas. Es por esto que la propuesta del trabajo en equipo en el aula de clase^{***} en el área de ciencias sociales pretende clarificar que este no es un espacio para que los estudiantes se distraigan en otras cosas (como hacer los trabajos de otras áreas, conversar de otros asuntos ajenos a la clase etc.), sino para que intercambien ideas y comprendan que el conocimiento aunque se interioriza por individuo se construye en comunidades donde la heterogeneidad y la divergencia se hace presente en todo momento.

Además el trabajo en equipo permite no solo construir conocimiento y debatirlo sino también tomar decisiones en las que unos individuos se sienten comprometidos, en cierta medida el trabajo en equipo convoca a sentirse responsable por lo asignado no como individuos sino como conjunto.¹

Es plantear el trabajo en equipo como un esfuerzo de concertación para llegar a metas comunes, formas de trabajo y mecanismos para regular el comportamiento. Trabajar en equipo no es estar reunidos en un espacio, en un mismo momento; es compartir ideales, formas de trabajo e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta.

Trabajar en equipo supone identificar las fortalezas y debilidades del conjunto y no sólo de las partes y buscar mecanismos para mejorar continuamente la dinámica que se da entre los estudiantes que lo conforman.

Este nace como una necesidad de tener relaciones con otras personas, la cual es una de las más fuertes y constantes. El desarrollo de equipos debe comenzar con

^{***} El término aula de clase hace alusión a el sitio donde se dan las clases regularmente.

¹ Concepción tomada desde mi perspectiva de trabajo en equipo.

el sentimiento de una firme necesidad de mejorar algunas condiciones o procesos básicos que están interfiriendo en el logro de las metas de un grupo específico.

El trabajo en equipo permite adoptar decisiones, llegar a conclusiones más ricas que aquellas que son producto del pensamiento individual, además aumenta la calidad de las decisiones de dirección mediante la experiencia e inteligencia colectiva y disminuye la incertidumbre y el riesgo a equivocarse en esta toma de decisiones. El equipo permite también la creación de hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta y dinámica del grupo*, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y auto reflexionar sobre su trabajo a las personas que lo integran.

Este trabajo es vital porque se plantea como una estrategia de enseñanza aprendizaje flexible a los intereses educativos que hoy se tantean desde el Ministerio de Educación Nacional y los Estándares Básicos en Ciencias Sociales.

* Se entiende como grupo el conjunto de sujetos reunidos en torno a una meta común y conforman una trama que se traduce en mutuas representaciones internas entre los participantes.

6. MARCO TEORICO

“Educación es lo que la mayoría recibe, muchos transmiten y pocos tienen”.

Karl Kraus

Hoy cuando la educación ha cambiado de paradigmas, cuando lo importante no es saber, sino saber hacer; hoy cuando la responsabilidad de la educación no es un asunto particular, sino de todos, conviene saber que intentamos acercarnos a una nueva forma de hacer mejor lo que estamos haciendo bien.

Haciendo un acercamiento se encuentra que las conceptualizaciones acerca de estrategia están enfocadas hacia lo siguiente: son procedimientos que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un propósito determinado con una valoración correcta de las alternativas de comportamiento posible y establecen reglas de dirección racional.

El trabajo de maestro transcurre generalmente en una interacción constante con el grupo de estudiantes y la necesidad de elevar el nivel interactivo del proceso enseñanza-aprendizaje constituye un tema de gran actualidad debido, entre otros factores, a la esencia humana de este proceso que se gesta en el contexto de relaciones interpersonales ya prescritas desde lo socio-cultural, pasando a través de la visión curricular* y educativa de la escuela.

6.1 Trabajo en equipo en la esfera educacional existe todavía la necesidad de precisar algunos conceptos que permitan a los maestros reflexionar y establecer

* La visión curricular hace alusión a un enfoque que se le da al currículo para desarrollar cualquier actividad en la escuela.

una metodología para conducir el trabajo en equipo en la escuela. Para entrar a conceptualizar, el acercamiento que se le hace al vocablo "equipo" desde Kenneth Delgado Santagadea: "Está asociado a las ideas del "cuerpo" y "fuerza". A lo primero por el sentido que implica reconocerse como "miembro" móvil y dependiente del conjunto; a lo segundo porque la motivación para agruparse tiene relación con el propósito de prestarse ayuda mutua, compensando la debilidad del individuo aislado"²

Desde la segunda mitad del siglo XIX, y específicamente en las dos últimas décadas (años 80 y 90) la Didáctica viene insistiendo en la "enseñanza por equipos" (Cousinet), el "plan de los grupos de estudio" (Mc Guire), el "trabajo en colaboración" (Sanderson), la "comunidad de vida" (Petersen), las "comunidades escolares" (Wineken), la "enseñanza en grupos" (difundida en Alemania), el "trabajo por grupos" (Escuela Nueva)*, y otros métodos que apelan al aprendizaje colectivo con fines de educación social.

Todos estos sistemas significaron en su momento un importante adelanto frente a los métodos de la enseñanza tradicional, centrados en el individuo y en el maestro. Ellos constituyen formas didácticas de estudio cooperativo que toman en

² DELGADO SANTAGADEA, Kenneth. La educación participativa. Santa fe de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. p. 138.

* La Escuela Nueva es un movimiento pedagógico iniciado a finales del siglo XIX donde la base del proceso educativo no debe ser el miedo a un castigo ni el deseo de una recompensa, sino el interés profundo por la materia o el contenido de aprendizaje; el niño debe sentir el trabajo escolar como un objetivo deseable en sí mismo; la educación se propondrá fundamentalmente el desarrollo de las funciones intelectuales y morales abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del niño; la escuela será activa, se impondrá la obligación de promover la actividad del alumno, la principal tarea del maestro consistirá en estimular los intereses del niño desde lo intelectual y afectivo, la educación será personalizada atendiendo a las necesidades e intereses de cada uno de los niños.

cuenta la autoactividad y la formación de los sentimientos sociales, reuniendo a los alumnos en grupos reducidos para realizar las tareas asignadas por el profesor. De esta forma el énfasis está dirigido al rendimiento escolar, a la aplicación al estudio, a la autoactividad, a los hábitos de trabajo y cooperación*.

No es hasta inicios de la década del 50 que los educadores vuelven a encauzar sus esfuerzos en esta dirección; dicho estancamiento estuvo determinado entre otros factores por:³

- La tendencia de la práctica educativa a exaltar al individuo y los métodos de enseñanza individualizada.
- La gran importancia otorgada por los educadores con mentalidad de grupo a la filosofía que orienta el uso de las técnicas de grupo, concediendo escasa atención a los principios subyacentes.
- Uso en los textos de términos vagos e imprecisos, lo que obstaculiza el desarrollo conceptual sobre los grupos.
- La falta de una exposición precisa de los conocimientos psicológicos más destacados sobre los grupos y de cómo tales conocimientos pueden relacionarse con la metodología real de la clase.

Toda organización es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros. Desde el nacimiento de ésta, el acuerdo básico que establecen sus integrantes es el de trabajar en conjunto; o sea, el de formar un equipo de trabajo.

* La cooperación no solo actúa sobre la toma de conciencia del individuo y sobre su sentido de objetividad, sino que llega a fin de cuentas a constituir una estructura normativa que perfecciona indudablemente el funcionamiento de la inteligencia individual, pero completándola en el sentido de la reciprocidad; esta norma fundamental es la única que conduce al pensamiento racional. Se puede decir que la cooperación es verdaderamente creadora y, por tanto, constituye la condición indispensable para el perfeccionamiento de la razón.

³ Ibíd.; p. 26.

De aquí surgen dos conceptos importantes de aclarar : equipo de trabajo y trabajo en equipo.

- El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador
- El trabajo en equipo se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas.⁴

Las características de este trabajo en equipo se pueden tipificar así:

- Es una integración armónica de funciones y actividades desarrolladas por diferentes personas.
- Para su implementación requiere que las responsabilidades sean compartidas por sus miembros.
- Necesita que las actividades desarrolladas se realicen en forma coordinada.
- Necesita que los programas que se planifiquen en equipo apunten a un objetivo común.

Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.

Cuando una persona se incorpora a un trabajo de equipo lo hace con sus experiencias y conocimientos. Si los otros integrantes pueden tomar estas experiencias y conocimientos, y a la vez, brindar los suyos al ingresante, se produce un efecto sinérgico que reacomoda y ubica al equipo en un nuevo nivel de productividad.

⁴ BARRIGA ARCEO, Frida Díaz y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capítulo 5: Estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. Mexico: Mc Graw-Hill ED 2, 2002. p.137-229.

La permeabilidad del equipo, medida en términos del estilo de gestión de su conductor o de la interacción de los integrantes es un facilitador del aprendizaje y el progreso del equipo. De esta forma se proyecta al equipo hacia nuevos horizontes de productividad y calidad. Esta afirmación es congruente tanto para equipos conformados por distintos niveles jerárquicos, como también para equipos autodirigidos.

El equipo aprende cuando desarrolla sus estrategias, sus tácticas, sus técnicas, y no se estereotipa en ellas. En este sentido cada uno aporta lo propio, aprende de los otros y aprende con los otros. Este aprendizaje tiene un progreso en su Calidad cuando quien aprende puede también aprender cómo aprende.

La concepción de calidad que cada integrante tiene es un obstáculo y a la vez una oportunidad para el aprendizaje. Un obstáculo porque puede generar incompreensión en el otro. Una oportunidad porque es un ámbito privilegiado para incorporar nuevas herramientas, mejorar los criterios de calidad, aprender.

Durante mucho tiempo la escuela se ha atribuido como tarea única la transmisión al niño de los conocimientos adquiridos por las generaciones precedentes y la de ejercitarlo en las técnicas especiales del adulto, rellenar la memoria y entrenar al alumno en la gimnasia intelectual parecían ser las únicas cosas necesarias, porque la estructura mental del niño se concebía como idéntica a la del hombre hecho, resultando inútil formar un pensamiento que ya estaba constituido y que lo único que pedía era ser ejercitado.⁵

⁵ PIAGET, Jean: "Observaciones psicológicas sobre el trabajo por equipos" En: NAVARRO María Luisa: El método del trabajo por equipos. Ed. Losada; Buenos Aires, 1996, Págs. 112-130. Síntesis de Kenneth Delgado.

También es importante observar que la razón implica un elemento social de cooperación, porque la aportación hereditaria o adquirida no basta por si misma para conducir las inteligencias individuales al nivel racional. Piaget sostiene que esa observación fue hecha por los profesores después de haber que el niño no es un ser pasivo sino activo y que la razón no es innata sino que se elabora poco a poco; descubrieron que la vida del grupo es el medio natural de esta actividad natural y que la cooperación es el instrumento necesario para la formación del pensamiento racional.

6.2 Estrategias de enseñanza-aprendizaje ahora bien, los conocimientos adquiridos ¿son tan numerosos en el trabajo por equipos como el trabajo individual? Es en esta parte donde la estrategia didáctica se retoma de manera que, el significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar. Entre los griegos, la estrategia era la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a

donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue⁶

En este mismo sentido Insuasty explica:

Las estrategias didácticas están conformadas por un conjunto organizado, conciente y deliberado de actividades, métodos, técnicas, instrumentos y recomendaciones de carácter individual y de carácter social, que como apoyos externos, propone el docente, con el fin de coincidir sobre el proceso de aprendizaje y producir en el estudiante, en primer lugar, las deseadas transformaciones del conocimiento, y luego la metacognición^{*7}

Desde esta parte entonces se puede establecer que el grupo escolar actuará como sujeto activo y transformador del objeto de aprendizaje mediante la actividad de estudio solo si el maestro (en su rol de director del proceso docente-educativo) adopta una actitud que le permita evaluar sus resultados por el grado de motivación hacia las tareas de estudio y por su nivel de cohesión al tomar decisiones en la solución de los problemas de aprendizaje escolar.

⁶ QUESADA CASTILLO, Rolan. Como planear la enseñanza estratégica. México: Limusa. p. 231

* La metacognición se entiende como la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar que estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

⁷ INSUASTY, Luis Delfín. Dimensiones del aprendizaje. En: Pedagogía del aprendizaje autónomo. UNAD-CAFAM. 2001. p. 211.

La actividad en equipo condiciona las interrelaciones de sus integrantes y el grado de desarrollo de las mismas representa un salto cualitativo en la evolución del grupo como totalidad. La actividad de estudio abarca las acciones docentes y extra-docentes que adquieren significado para los estudiantes en la medida en que estas se convierten en objetivos individuales y grupales.

6.3 Construcción de conocimiento para conceptualizar la construcción de conocimiento hay que entrar a pensar el conocer como un proceso que implica reconocer que el objeto y el sujeto no existen separados, se manifiestan en dualidad, es la relación dual entre el sujeto cognoscente y el objeto capaz de ser conocido; estableciéndose la correlación entre los elementos básicos del sujeto - objeto, y a partir del método reflejar la realidad, tanto objetiva como subjetiva, pero nunca llegamos a conocer. Pero al conocer estamos condicionados por los factores físicos, biológicos, psicológicos, neurológicos es un proceso individual, colectivo y meta social, los que se interrelacionan, construyen, reconstruyen e influyen para procesar las diversas formas como se conoce. Entonces el conocer es una visión dicotómica, es un solo proceso, donde el mundo natural y el humano es un todo indivisible; ambas son parte de la realidad de la vida cotidiana del sujeto, unido por su racionalidad, visión, cosmovisión, filosofía.⁸

En el ámbito de las ciencias sociales y la construcción del conocimiento escolar se apunta fundamentalmente a capacidades complejas que se configuran como síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital presente y pasado. Son expresiones de distintos grados de desarrollo personal como:

⁸ CAJIAO, Francisco. Pedagogía de las ciencias sociales. Santa Fe de Bogota: Tercer Mundo, 1999. p. 245.

- Disponer de esquemas de conocimiento que le permitan ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración.
- Aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas y evaluación de soluciones en los distintos ámbitos de la realidad, que es objeto de las Ciencias Sociales.
- Participar responsablemente como miembro de una sociedad democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria.

Evidentemente una propuesta de esta naturaleza plantea procesos de enseñanza y prácticas procesos donde se contextúan las estrategias, marcadas por ciertos criterios donde se considerará:

- Que el alumno se halla en un proceso de construcción del conocimiento abierto, esto es, que más allá de lo que muchos puedan pretender, no está determinado ni es consecuencia única y necesaria de la acciones de enseñanza;
- Que en el alumno operan conjuntamente procesos de asimilación como de elaboración del conocimiento;
- Que el proceso de construcción del conocimiento, por su fuerte impronta idiosincrática, necesita de contextualización y que, por lo tanto, hay aprendizaje significativo si los contenidos se plantean al margen de la experiencia personal y social.⁹

⁹ ROEDERS, Paul. Aprendiendo juntos: un diseño del aprendizaje activo. México: Alfaomega, 2006. p. 29.

Desde este punto se plantea entonces la posibilidad de construir conocimiento a partir de las ciencias sociales desde el trabajo en equipo porque permite también la creación de hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta y dinámica del grupo*, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y reflexionar sobre su trabajo a las personas que lo integran.

Frente a la construcción de conocimiento en las ciencias sociales la didáctica de los lineamientos plantea que: “las Ciencias Sociales son una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura. En las Ciencias Sociales no existen “verdades acabadas”, sino que sus conocimientos son parciales y perfectibles”.¹⁰

Y sostiene esta posición en otro apartado afirmando que:

Se hablara de “incertidumbre” porque maestras o maestros no saben exactamente y con claridad a dónde los llevará la resolución de los problemas planteados – construcción y reconstrucción de conocimiento que se genera en el salón de clase–; y “guiada” en el sentido en que ellas o ellos son los tutores u orientadores del proceso de enseñanza, en cuanto tienen una formación académica disciplinar

* Se refiere a la interacción constante e interna que mantienen los miembros de un grupo, lo cual de un carácter cambiante, dependiendo de las necesidades y situaciones particulares que se den en el mismo.

¹⁰ LINEAMIENTOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES. Ministerio de Educación Nacional, 2006. p. 27-51.

mayor que sus estudiantes, pueden señalar rutas que conduzcan a aprendizajes significativos.¹¹

Todo esto basado en la propuesta curricular donde los estudiantes y el profesor deben hacerse preguntas significativas que permitan construir conocimientos relevantes para su formación social, para una mejor comprensión de la vida social y hacer consciente su construcción como sujetos.

El MEN cree que estos lineamientos curriculares planteados para el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media en el 2006, permiten que los distintos actores del proceso educativo estén atentos y participen en la construcción de un saber dinámico en el aula.

Es plantear entonces como la construcción de conocimiento es un aporte que se hace no solo desde comunidades científicas sino también desde el aula de clase como espacio de interacción del saber, apoyado entonces desde las políticas y reglamentaciones.

6.4 Aula de clase

¿Y qué se necesita para hacer un son, maestro Guillén? -Lo primero para hacer un son, mi querido camarada, es saber cómo se hace un son. ¿Entendiste cómo se hace un son?- ¿Y qué se necesita para enseñar, además de las ganas de aprender, del amor de enseñar y del conocimiento viejo? Pues para enseñar, lo

¹¹ *Ibíd.*; p.34

primero que se necesita es saber enseñar: se necesita un docente, es decir, el emisor del conocimiento; un alumno, el receptor del conocimiento; el conocimiento propiamente dicho y un lugar o espacio físico.

Para designar este espacio, utilizamos corrientemente la palabra "aula". El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la define como:

“Aula. (del latín aula) f. Sala donde se celebran las clases en los centros docentes.
2. Poet. Palacio de un príncipe soberano.”

En síntesis, se puede definir aula como el espacio físico donde se desarrolla el acto educativo . Sin embargo, cuando escuchamos la palabra aula, pensamos casi mecánicamente en un salón de clases como el de nuestras universidades y colegios. Pero no siempre el aula ha tenido semejante aspecto. Consideremos entonces una brevísima historia de este lugar.

6.4.1 El aula en la historia de la educación

La Casa es el primer lugar de aprendizaje en la historia de la Humanidad y en la vida de cada hombre. En esta, los maestros son nuestros padres, abuelos, hermanos y demás seres que conviven en ella.

De esta manera, el estudio del aula debe comenzar necesariamente, con el estudio de la historia de la casa y del hogar. Las primeras aulas han debido tener el aspecto de las cuevas paleolíticas en las que los cazadores, al regreso de la

caza, contaban fantásticas fábulas que constituyen las primeras lecciones de la humanidad.

El Ágora en el corazón de las ciudades griegas se levantaba el ágora, que era el centro social, cultural y comercial de las polis . Originariamente, fue el lugar de la asamblea popular, pero con el tiempo se usó para fines comerciales.

Cuentan que Jantipa, estaba casada con un hombre llamado Sócrates. Jantipa asediaba a su marido con interminables quejas, lamentos y reclamos. Un buen día, Sócrates decidió salir furibundo de su casa con destino al ágora, en donde instituyó su aula: el aula abierta del amor a la sabiduría; del amor a la filosofía.

Gracias a Jantipa, el ágora se convirtió en uno de los ejemplos de centros de enseñanza más originales y hermosos con los que podemos contar los hombres.

El Akademos existió en Grecia una mujer llamada Helena, tan bella que había nacido de un cisne. Teseo, el héroe de la mitología griega, rapta a tan preciada belleza. Los hermanos de Helena, Cástor y Pólux juran tomar venganza contra el raptor, iniciando su desenfrenada búsqueda. Un ateniense llamado Akademos les indica a los hermanos gemelos el paradero de Helena. En agradecimiento, regalan a Akademos una porción de tierra ubicada a orillas del Cefiso, a seis estadios de Atenas. Al pasar de los años, aquel lugar fue conocido con el nombre de Jardines de Akademos.

En el año 387 a.C. vivía en Atenas el filósofo Agatocles, a quien por la anchura de su frente le decían Platón. ¿De qué manera un hombre tan sabio podría haber escogido otro lugar para la enseñanza de sus artes y sus ciencias distinto a los Jardines de Akademos ? Es en este ambiente natural donde se funda la primera academia de filosofía del mundo occidental. ¡Qué ejemplo maravilloso de Aula nos brindan los griegos!

En estos mismos jardines, los atletas atenienses hacían sus prácticas deportivas. El Akademos era entonces un lugar para el culto al cuerpo y a la sabiduría. La Academia de Platón se extinguió en el reinado de Justiniano hacia 529 d.C. Pero en 1453, Florencia, la cuna del Renacimiento, revive la Academia Platónica. La Academia, cuyo principal pensador fue Marsilio Ficino, fue fundada por el hombre de estado y mecenas florentino Cosme I de Medici.

La Liceo: en el año 335 a.C., al acceder Alejandro al trono, Aristóteles se instala de nuevo en Atenas y establece su propia escuela: el Liceo , también conocida como la escuela peripatética. Este último nombre puede derivarse de la costumbre de Aristóteles de caminar (peripatein) mientras hablaba, o del peripatos (paseo cubierto) del Liceo, la zona de jardines que se encontraba a las afueras de Atenas donde él enseñaba.

El Liceo, era otro concepto abierto de aula; sin embargo tenía una gran biblioteca que contenía una colección de 158 constituciones, tanto de Estados griegos como extranjeros. El propio Aristóteles escribió la Constitución de Atenas como parte de la colección, obra que estuvo perdida hasta el año 1890, año en que fue redescubierta.

La Maloca: los pueblos precolombinos, también poseían un lugar destinado a la enseñanza científica y filosófica. Era la Maloka , que en lengua tayrona significa el universo o lo universal . Era la maloca una construcción hecha de guadua y techo de paja, que cubría a los nativos americanos del inclemente calor.

Además, la maloca era un centro de curación y culto espiritual. La maloca, como el ágora de los griegos, constituía además, un lugar de convergencia cívica y centro de toma de decisiones populares. La maloca es un espléndido ejemplo que

contribuye en la formación de un nuevo concepto de aula auténtica desde y para las necesidades de Latinoamérica.

La Eschola romana: era en lo general la escuela un cuarto en el piso bajo, abierto a la calle, como se usa hoy en el Oriente. Enseñábase a leer en clase, repitiendo los niños después del maestro, en cierto modo de canto, primero las letras y luego las sílabas y luego toda la palabra". Así nos habla de las escuelas romanas José Martí, el prócer y poeta cubano.

Escuela, deriva del griego ecole que curiosamente, significa todo lo contrario de lo que podríamos pensar. Ecole era sinónimo de ocio, reposo, entretenimiento y pereza. Los romanos la llamaron eschola de donde proviene la palabra castellana moderna escuela.

Los niños eran llevados a la escuela por un esclavo llamado paedagogus, quien era el encargado de vigilarlos, cuidarlos en sus horas de juego y apartarlos de las malas compañías. Curiosamente, el paedagogus, de donde proviene la palabra pedagogía , nunca ejercía una labor educativa sobre el niño.

De esta manera, con la escuela nace el concepto de aula como estructura arquitectónica cerrada. Nótese que en el ágora, la academia y el liceo de los griegos, contaban los aprendices con espacios abiertos, rodeados de naturaleza y vida cívica. Comienza pues, con los romanos, el camino hacia el aula rodeada de paredes.

Bibliotecas y Museos: las bibliotecas conformaron los centros culturales e intelectuales mas importantes de la Antigua Grecia y del Imperio Romano. Su función no era restringida solamente a la administración y preservación de los manuscritos: las bibliotecas eran auténticas aulas, centros de educación, de investigación y de desarrollo científico.

La biblioteca más grande del Mundo Antiguo fue la Gran Biblioteca de Alejandría, fundada por el rey egipcio Tolomeo I en el siglo III a.C. Contenía más de medio millón de libros en forma de rollos y sus aulas contaban con sabios y eruditos de la talla de Zenódoto de Éfeso; el poeta Calímaco; Aristófanes de Bizancio y Aristarco de Samotracia. En realidad, el gran Faro de Alejandría, una de las siete maravillas del mundo, se queda corta con esta verdadera grandeza.

Junto a la Gran Biblioteca debemos reconocer la existencia del Museo de Alejandría, el cual conformaba todo un complejo educativo y científico. Contaba con dormitorios para los hombres de ciencia, ayudantes y discípulos, aulas para las asambleas, peristilos cubiertos para el estudio al aire libre, laboratorios, un jardín zoológico y otro botánico.

Pasarían siglos, hasta que la humanidad lograra retomar una idea tan brillante de aula interdisciplinaria y de tan espléndido concepto.

Los Talleres en la Edad Media, la enseñanza de la artes y los oficios estuvo en manos de los maestros artesanos, quienes bajo una organización familiar (retornamos a la casa como aula) trasmitían sus conocimientos a sus hijos y aprendices.

Los aprendices tomaban su nombre del oficio del padre, de su patria de origen o de su maestro. Su educación la recibían sobre los mismos fundamentos que los artesanos vulgares. No se formaban en escuelas, sino en talleres y no de manera teórica sino práctica. Entraban todavía niños, después de adquirir algunos conocimientos de lectura, escritura y cuentas, bajo la disciplina de un maestro, y solían pasar ocho o diez años con él.

Estos muchachos comienzan a constituir la mano de obra más barata. Esta es la razón principal de la educación intensiva. El aprendiz se convertía en el colaborador que necesariamente ha de ser distinguido del discípulo, quien sí era formado para maestro.

Aquí, el aula era de dimensiones prácticas, donde lo empírico predominaba y el conocimiento se transmitía de maestro a aprendiz y de maestro a discípulo.

La Escuela Catedral el renacimiento del cristianismo occidental se puede situar alrededor del s. X, en la alta Edad Media. Después de siglos de decadencia, la iglesia necesitaba acomodarse a las nuevas condiciones sociales, debiendo dejar a un lado su caduca erudición clásica. Es así, como el Concilio de Letrán de 1179 dispuso que hubiese en cada catedral, un beneficiado o catedrático, profesor de alumnos que debían prepararse para el sacerdocio. Desde la decadencia del Imperio Romano y la conversión de Constantino al cristianismo en el siglo IV, no existió en Europa otro intento más organizado de institución educativa.

La Universitas magistrorum et scholarium: cuando los seculares, nobles, patricios o burgueses encontraron en las escuelas catedrales una alternativa interesante para la educación de sus hijos, crece la demanda educativa. Así, hubo que hacer una distinción entre alumnos y una división entre organismos, siendo necesaria la construcción de centros de educación que posteriormente fueron llamados Universitas magistrorum et scholarium.

De esta manera, las primeras universidades nacen de las escuelas catedrales fundadas por los religiosos; la universidad de París, por ejemplo nace de la Escuela Catedral de Cité. Así surgieron las universidades en toda Europa, la de Oxford en 1167, Cambridge en 1209, Padua en 1222, Nápoles en 1224, Salamanca en 1227, y Lérida en 1300.

Estas universidades, disponían de amplias aulas para la enseñanza del estudio general o studium generale . Cuando los miembros de un studium constituían, desde el punto de vista jurídico, una comunidad, se producía la universitas

magistorum et scholarium, que por simplificación del título llámase Universitas o Universidad.

6.4.1.2 Necesidad de un espacio cerrado pero, ¿en qué momento de la historia, al aula le nacen paredes y cuáles son sus factores motivadores?

El Clima: una de las razones por las cuales las ideas con respecto al aula que tenían los griegos eran de espacios exteriores, rodeados de naturaleza y río, es debido a su temperatura templada. Atenas, por ejemplo poseía, en la época de Platón, temperaturas entre 17° C y 37° C. Es por esta razón que el aula se lanza a las calles, a los campos, a las plazas; lugares frescos y aireados que permitían mayor disfrute.

Sin embargo, no ocurrió igual en los demás países de Europa, los cuales generaron construcciones cerradas para la protección del frío.

Lo Económico Platón en su Academia, instruía abiertamente a los varones atenienses. Sólo estaba prohibida la asistencia de mujeres. Algunas atenienses, ansiosas de conocimiento, se disfrazaban de hombres para escuchar al maestro. Sin embargo Platón, así como Sócrates y Aristóteles, y contrario a los Sofistas, nunca aceptaron dinero, pues lo consideraban como una deshonra.

De esta manera, el aula pública del ágora y del Akademos, no prestaba importancia al control de los alumnos matriculados y los educandos morosos como en nuestra actuales universidades públicas o privadas .

Cuando en la Europa de la alta Edad Media, se fundan las primeras escuelas catedrales, la burguesía comienza a pagar a la iglesia, pudiendo exigir al mismo

tiempo, un lugar diferente a la catedral, destinado a la educación de sus hijos, velando por su control y seguridad.

Lo Social: contrario a la Academia de Platón, al Ágora griega y a la Maloka precolombina, el acceso a las universidades medievales era restringido. Sólo los burgueses podían acceder a la universidad. Y era de esperarse que la Universidades Medievales no existieran bajo este concepto popular de educación; un pueblo democrático genera una educación democrática: un pueblo feudal, una educación privada.

Este fenómeno es comprensible si entendemos que dentro de los fines de la educación en cualquier sociedad, remota, actual o dentro de cualquier cultura, se pueden identificar dos grandes funciones:

- La incorporación cultural al grupo humano que, puesta en nuestro idioma contemporáneo, podríamos llamar también la construcción de valores y la formación de ciudadanos .
- La educación práctica orientada a garantizar la supervivencia que, igualmente traducida a la terminología actual, equivale al desarrollo del conocimiento y la formación para el trabajo.

6.4.1.3 La desaparición del maestro una trilogía de sabios como Sócrates, Platón y Aristóteles desaparecería por completo de la faz de Europa al caer el manto negro de la noche de la historia; ese momento oscuro de la humanidad que conocemos como Edad Media.

La valoración del individuo, del hombre y de la Humanidad que tenía la Cultura Helénica, pierde toda su magnitud en la escena del Medioevo. En esta época

Dios, sus instituciones y sus representantes en la Tierra, son quienes conforman el centro de la vida cultural, social y política de Europa. El individuo desaparece; el pintor no firma sus obras. - "¿Por qué ha de hacerlo?, si en últimas es un instrumento de Dios!...Él no lo hizo solo: fue Dios por intermedio de su carne"- Eso decían en el Medioevo. El velo de la religiosidad no permite ver al hombre, lo empequeñece y el maestro, el sabio, el hombre universal, inevitablemente desaparece.

Ante esta crisis de maestros, es necesario levantar edificaciones que reemplacen la grandeza de un maestro ya inexistente.

Pero ¿por qué Platón no necesitaba un gran edificio con aulas? ¿Por qué Sócrates no tenía un Aula Máxima para impartir su sabiduría? ¿Por qué Aristóteles caminaba de allá para acá, de aquí para allá? La respuesta es muy simple. La Academia no eran los Jardines de Akademos , ni el Aula Máxima era el ágora ni el liceo era su biblioteca . La institución, el corpus , eran ellos mismos. Platón era la Academia, Sócrates el Ágora, Aristóteles el Liceo y llevaban consigo el aula a todas partes, como la tortuga carga su caparazón; de Olimpia a Atenas, de Estagira a Creta. Estos sabios hombres estaban llenos de pequeñas aulas; cada poro, cada cavidad de su cuerpo era un aula, cada respiro de sus pulmones un instante para aprender.

A la obra intelectual producida por estos sabios de la Grecia Clásica, se le denomina corpus: corpus aristotélico , a la obra de Aristóteles y corpus hipocrático a la obra de Hipócrates, por ejemplo. La Edad Media carece de estos corpus y es entonces cuando se crean grandes edificaciones para la educación, (como si con esto pudieran suplir la ausencia de grandes maestros) donde el corpus original del maestro es reemplazado por el cuerpo docente. Es algo así como -"no tenemos un

maestro como Aristóteles, pero tenemos un numeroso cuerpo docente y un gran edificio para enseñar el corpus aristotélico".

El aula corría peligro. Algo más que el espacio se estaba cerrando.

6.4.1.4 Del humanismo a la especialización del trabajo el Medioevo agoniza. El Renacimiento entra a la escena como el ave Fénix renaciendo de las cenizas. Renace la Cultura Clásica griega y romana. Una nueva generación de maestros regresa como en los viejos tiempos del ágora; Leonardo Da Vinci, Galileo Galilei, Tomás Moro, Gutenberg, Kepler, Shakespeare; hombres formados desde el humanismo; el concepto del conocimiento universal y el conocimiento integral.

Pero, paralelo a este renacer, la historia avanzaba, la tecnología y la ciencia seguían su camino desenfrenado y una nueva revolución se asomaba: la Revolución Industrial. Desde la invención de la Máquina de Vapor de James Watt, la explosión tecnológica aplicada a la industria generaría uno de los hechos más determinantes en la crónica de la educación: la Especialización del Trabajo.

La especialización del trabajo traería las siguientes consecuencias en la educación:

- Espacios y edificaciones determinadas para la función educativa. (escuelas primarias, secundarias, institutos técnicos, universidades)
- Especialización profesional para los educadores por niveles de atención y áreas del conocimiento.
- Organización institucional basada en la normalización mediante mecanismos disciplinarios de control social (concepción autoritaria) y de homogeneización del saber (didácticas estandarizadas y sistemas de examen)
- Segmentación social de acuerdo con el tipo de organización del sistema y los recursos disponibles para mantenerlo. (Educación Privada-Oficial, Técnica-Académica, Primaria-Secundaria-Superior)

- Desaparición del concepto de educación integral y humanística.
- Aparición de las carreras para la formación de la mano de obra que supla las necesidades de la producción industrial especializada.¹²

6.4.2 Conceptualización del aula de clase desde el trabajo en equipo es el comienzo de reconocer el aula de clase en una dimensión diferente a la usual. El aula de clase no como un espacio neutro donde se relacionan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, a la vez, donde se libran batallas invisibles, luchas de poder y de querer que no aparecen en el programa ni en el orden del día de clase, pero que están inundando la experiencia escolar y vital del estudiante y del profesor.

Es encontrar el espacio para la relación entre el discurso y el proceso educativo, significa entonces una construcción social, cultural y cognoscitiva que lleve necesariamente al contexto de la interacción de todos los miembros presentes.¹³

6.5 Ciencias sociales estipuladas en la Ley General de Educación de 1994 en los artículos 23 y 31, en ella se establece que una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica son “las ciencias sociales, historia,

¹² BIDDLE, Bruce. La enseñanza y sus contextos. Vol 2. España: Paidós, 2000. p. 247-252.

¹³ *Ibíd.*; p. 46.

geografía, constitución política y democracia”¹⁴; con respecto a las áreas fundamentales de la Educación Media dice: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía”¹⁵.*

6.5.1 El devenir histórico de las Ciencias Sociales y su configuración disciplinar las Ciencias Sociales tienen sus inicios en el siglo XVI, y se estructuran definitivamente entre el siglo XVIII –mediados– y el XIX. Durante este período, trataron de explicar la realidad socio-humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapolándose a las Ciencias Naturales, –que se basaban en leyes–, con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir los fenómenos sociales a ellas.

El ascenso de estas ciencias, supuso un largo y complejo proceso que se apoyó en dos grandes líneas: una, la adopción de los modelos newtoniano y cartesiano (que posibilitaron un gran avance en las Ciencias Naturales); y otra, la aceptación de que toda ciencia debía ser capaz de descubrir leyes naturales y universales para regir los destinos humanos.

¹⁴ Ley General de Educación, artículo 23, 1994

¹⁵ Ley General de Educación, artículo 31, 1994

* Es importante aclarar que no se incluyó la educación preescolar, porque los lineamientos se expiden para un área concreta y la Ley General de Educación estipula que en el preescolar NO existe la enseñanza de áreas específicas del conocimiento. Además, la educación preescolar ya tiene unos lineamientos expedidos en 1998, y en ellos se orienta de manera clara el manejo de la dimensión social.

Además, las Ciencias Sociales adoptaron el supuesto/creencia de que existe una ley del progreso constante e indefinido que se desarrolla gracias a los avances tecnológicos, los cuales hacen posible el bienestar futuro y seguro de la humanidad.

El problema real se basaba no sólo en conocer y usufructuar la naturaleza, que las Ciencias Naturales parecían tener bajo su control en el siglo XVII, sino, y sobre todo, ¿quién controlaría el conocimiento válido para orientar, dirigir y estructurar el mundo humano en sus dimensiones políticas, sociales y económicas?

En este momento de cambios y transformaciones permanentes, pero también de búsquedas, se consolida el mundo universitario a fines del siglo XVIII, debido a la necesidad de las nuevas potencias europeas de contar con cuerpos administrativos, profesionalizados y con conocimientos en tecnología, que los ayudasen a implementar y apoyar políticas eficaces de Estado, para competir mejor con sus rivales y asegurarse así el control del poder mundial.

Esta nueva universidad cuyo modelo inicial y más completo fue el alemán, produjo las modernas estructuras y paradigmas del conocimiento occidental, el cual se caracterizó por su disciplinariedad y profesionalización, tanto para crear nuevos saberes, como para capacitar a los nuevos productores del saber (el profesor -doctor). Se buscaba, no sólo teorizar, sino también, alcanzar una mayor producción en las nuevas industrias.

Así, a lo largo de los siglos XVIII y XIX los saberes se fueron organizando en una triple perspectiva epistemológica: en primer lugar, las Ciencias Naturales (matemáticas, física, química, biología); en el otro extremo, las humanidades

(filosofía, literatura, pintura, escultura, música) y en un medio ambiguo, las Ciencias Sociales (historia, economía, sociología, política y antropología).

La primera disciplina social que alcanzó una existencia institucional autónoma fue la historia, estimulada por los imperios y nacionales de occidente, para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aún fluctuantes (identidad, creencias, fronteras, mercados, etc.).

A partir del siglo XIX surge la disciplina llamada economía, la cual adquiere estatus independiente a mediados de siglo, orientándose a demostrar cómo el comportamiento económico se rige y equilibra por la ley del laissez faire (dejar hacer).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX se establece en las universidades, la sociología, planteada como una ciencia social integradora y unificadora, cuya intención era entender e interpretar la acción social.

La ciencia política surgió un poco más tarde como disciplina de las Ciencias Sociales; debido a la resistencia que presentaron las facultades de derecho a dejarse arrebatar de su ámbito, un campo que consideraban propio; sólo se consolida autónomamente después de 1945.

La disciplina antropológica, que en sus inicios se preocupó por justificar la objetividad y neutralidad científica del observador, dedicó gran parte de su desarrollo a observar y describir grupos étnicos particulares.

Para abordar el estudio de las llamadas altas culturas (islamismo, budismo, hinduismo) se crearon los estudios orientales, cuyo propósito era identificar sus valores y su forma de percibir la realidad, bajo el supuesto, de que eran civilizaciones inmóviles o decadentes.

Hay disciplinas que nunca llegaron a verse como componentes fundamentales de las Ciencias Sociales. La geografía, tan antigua como la historia, emergió en las universidades a fines del siglo XIX como una ciencia dual, oscilando entre la

geografía física y la geografía humana (influencia del ambiente), caracterizada por adoptar una perspectiva generalista y sintetizadora (no analítica).

La psicología muestra algo similar, pues su introducción en el medio universitario tuvo que hacer frente a la desconfianza que producía su aparente subjetividad –en contraposición a la objetividad de la biología– y sólo subsistió como ciencia social en alguna de sus escuelas (Windelban, Gestalt).

Finalmente, los estudios jurídicos nunca llegaron, del todo, a ser aceptados como Ciencias Sociales, por considerarse normativos y cerrados.

Posteriormente, las dos tendencias que caracterizaron las Ciencias Sociales de 1850 a 1945 fueron el énfasis disciplinar con una clara orientación positivista y su subordinación a los intereses del poder estatal.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, se evidencian las limitaciones de las Ciencias Sociales, para comprender y explicar la vida social desde una perspectiva unidisciplinar y en consecuencia, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad.

Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinarias, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.

Los diversos estudios que se han desarrollado en el mundo y en Colombia, en distintos campos sociales, como los relacionados con la violencia, la

comunicación, la pobreza, el deterioro ambiental, las relaciones de género, el lenguaje, la literatura, etc., dan cuenta de la imperiosa necesidad que tienen las Ciencias Sociales de innovar y desarrollar enfoques de carácter holístico para generar investigaciones y experiencias más significativas; como dice Restrepo “integran distintas disciplinas, manejan altísimos niveles de formación e información, combinan lo cuantitativo y lo cualitativo, lo estructural y lo histórico y despliegan refinadas teorías, métodos y técnicas”.¹⁶

6.5.2 Las orientaciones de las Ciencias Sociales en el currículo escolar colombiano La forma como se implementó la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde sus inicios, ha obstaculizado que se aborden de manera científica.

Al respecto, profesionales en la enseñanza de la Historia en el país afirman: “En efecto la enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una ‘cultura general’ y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países”.¹⁷

Un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional;

¹⁶ WALLERSTEIN, Inmanuel y otros: Abrir las Ciencias Sociales. Editorial Siglo XXI, 1999, Pág. 89.

¹⁷ EQUIPO DEL POSTGRADO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En: Revista Educación y Cultura, N° 47, agosto de 1998. Pág. 5.

formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales.¹⁸

Con excepción de la reforma de 1984, nunca estos objetivos definieron el interés científico propio de cada disciplina y, mucho menos se avanzó en una propuesta integradora de las Ciencias Sociales, hoy necesaria para la comprensión y tratamiento de los problemas sociales.

A pesar de los importantes avances logrados en la última reforma (1984), el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos, aun a pesar de las advertencias y recomendaciones que hizo el Congreso Nacional de Pedagogía realizado en 1987, sobre las Ciencias Sociales.¹⁹

Una estrategia importante que señaló este Congreso para sacar de la crisis a las Ciencias Sociales, era la necesidad de fundamentar el desarrollo de éstas en un análisis interdisciplinario, propuesta que empezó a ser asumida por diversas experiencias pedagógicas innovadoras, gestadas al calor del Movimiento

¹⁸ PULGARIN, Raquel. Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño. Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín julio de 2001.

¹⁹ Revista Educación y Cultura. Congreso Nacional de Pedagogía (separata especial), Fecode. 1987.

Pedagógico, que ha sido considerado como una de las actividades de mayor movilización ciudadana y social, para la transformación de la educación.

Dichas experiencias van a marcar profundamente los cambios que posteriormente se dieron en el sistema educativo colombiano y arrojaron importantes aportes pedagógicos que, de una u otra manera, incidieron y comenzaron a afectar la forma de enseñar las Ciencias Sociales.

Se reconoce al Movimiento Pedagógico toda su elaboración teórica y metodológica, alrededor de temas como: innovación educativa, educación alternativa, cambio educativo, sistematización de experiencias educativas; reflexiones y propuestas que, poco a poco, fueron mostrando sus resultados en la configuración de proyectos educativos alternativos.

No se puede olvidar que uno de los aspectos más fuertes, que se defendieron en este momento, fue el rescate y la defensa de la pedagogía como campo de conocimiento y de práctica que da sustento a la labor de enseñanza y le da sentido a la educación y a la escuela.

Igualmente, la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991, llevaron al centro de la discusión nacional la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo país, entendido como un Estado Social de Derecho, capaz de trascender la democracia representativa a una democracia participativa, y donde se rescate la educación como un servicio público y de calidad.

Así, dos importantes procesos: uno académico (Movimiento Pedagógico) y el otro político (Asamblea Nacional Constituyente), sentaron las bases para configurar el nuevo marco legal de la Educación Colombiana (Ley 115/94), responsable de poner a funcionar los cambios exigidos por el mundo y el país, en materia de educación.

Como resultados de esta nueva decisión política y legal, vale la pena mencionar los avances que se han dado en materia educativa: precisión de los fines educativos, definición de las diversas modalidades de educación (formal, no formal e informal), Proyecto Educativo Institucional (PEI), Gobierno Escolar, reconocimiento de espacios de participación estudiantil (Consejo y Personero). Aunque la Ley General de Educación, centra nuevamente la enseñanza de las Ciencias Sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía), sugiere la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; aspectos todos, requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución.

Si bien, el artículo 23 de la Ley 115, limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a estas áreas obligatorias, hay que resaltar que los fines establecidos por la ley para la educación, amplían considerablemente el radio de acción para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, posteriores decretos reglamentarios –recogidos en otros lineamientos curriculares–, abrieron aún más el panorama, debido a que son temáticas afines al área, y no corresponden a ninguna asignatura en particular (ética, valores, ambiente, etc.).

Hasta la fecha, la única perspectiva normativa, después del marco teórico para Ciencias Sociales de 1984, ha sido la planteada por el ICFES para el nuevo examen de Estado; dicha iniciativa concibe la Ciencias Sociales como Ciencias de la Comprensión de carácter hermenéutico donde se conservan como ejes centrales la enseñanza de la historia y la geografía. Sin embargo, es importante resaltar que el ICFES amplió notablemente la concepción tradicional, porque

incluyó los ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos, dentro de la evaluación.²⁰

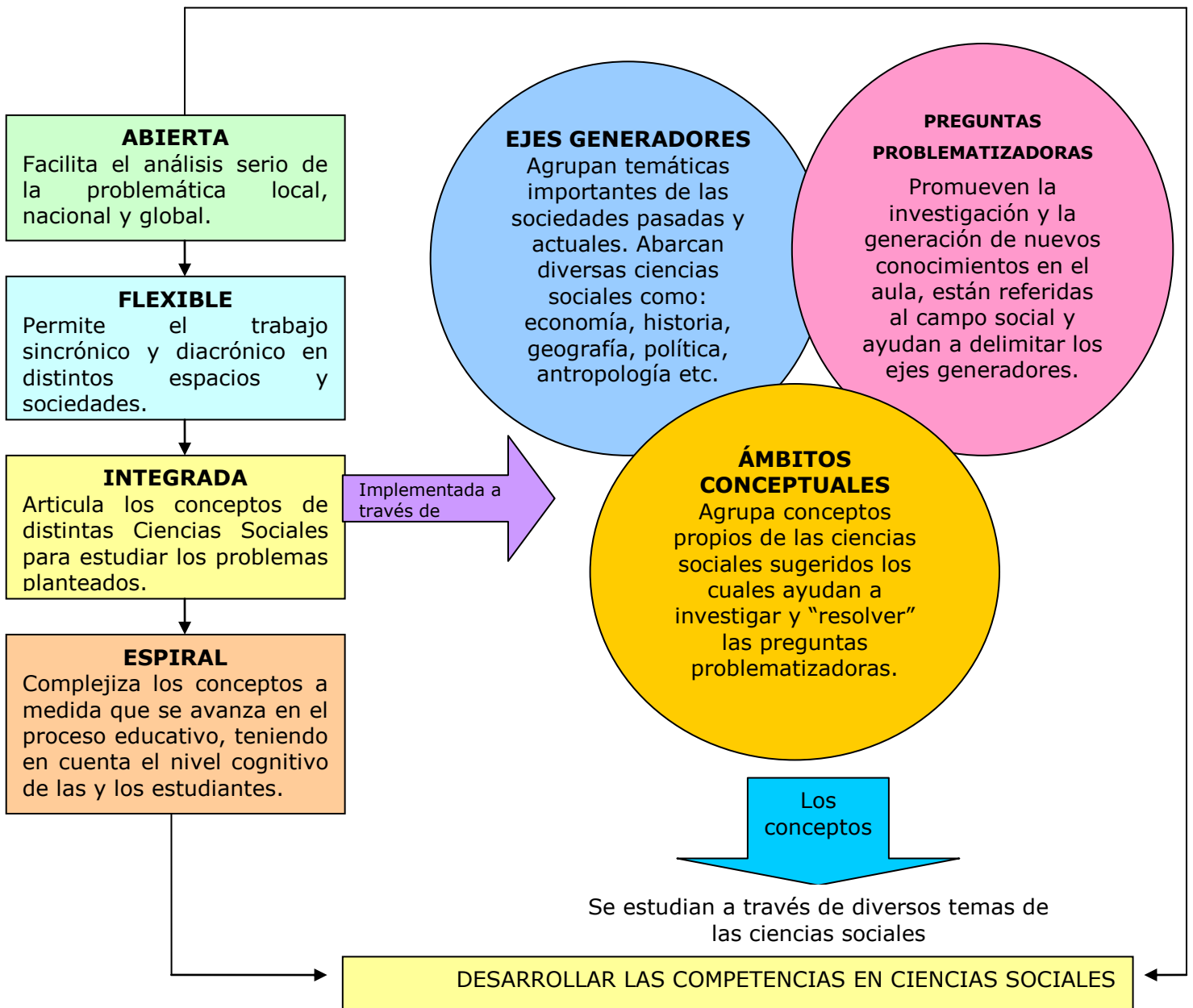
Con lo señalado hasta aquí, en particular el reconocimiento de estas tendencias contemporáneas de las Ciencias Sociales y la investigación social “de frontera”, se hace necesario señalar ciertas exigencias y principios para las Ciencias Sociales actuales y futuras como son: la flexibilidad y complementariedad disciplinar, conceptual y metodológica, la creatividad, la apertura crítica (antidogmatismo), la reflexividad, la capacidad de innovar, la participación y el compromiso social de los profesionales y colectivos de científicos sociales.

Sin negar la importancia y el significado que tiene para el país, y para la educación colombiana, el hecho de haber avanzado en las orientaciones curriculares expedidas y su actual vigencia, es importante señalar que los lineamientos de Ciencias Sociales al recogerlas, les dan mayor peso y sentido conceptual.

Porque las Ciencias Sociales son una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura. En las Ciencias Sociales no existen “verdades acabadas”, sino que sus conocimientos son parciales y perfectibles.

²⁰ ICFES. Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá, 1999, Pág. 9.

Figura 1. Esquema de la propuesta curricular del MEN para el área de ciencias sociales.



Fuente Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales. 2006.

6.6 Ámbitos conceptuales se ha denominado en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales de 2006 ámbitos conceptuales, a la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudan a investigar y “resolver ” las preguntas problematizadoras. Sin embargo, consolidar una selección de conceptos fundamentales en Ciencias Sociales para implementar el área en la Educación Básica y Media es un reto ambicioso, pero no imposible de asumir.

Después de la Segunda Guerra Mundial, es recurrente encontrar en la literatura científica curricular la permanente polémica sobre qué enseñar y cuándo enseñarlo, discusiones que al referirse al ámbito escolar giran concretamente en torno a dos vertientes:

- La lógica interna de las disciplinas.
- La psicología, que pone su acento en los requisitos y condiciones mediante los cuales el conocimiento es reconstruido en los aprendizajes escolares.

Estas vertientes al final sólo ofrecen sugerencias interesantes, aunque claramente insuficientes para la planificación de los conceptos y contenidos en un currículo escolar.

Este juicio global sobre la organización y selección de contenidos escolares, es aún más complicado, cuando se aplica a las Ciencias Sociales, debido a que en la actualidad estas disciplinas no disponen de una referencia disciplinar común y por tanto carecen de un consenso conceptualmente elaborado y universalmente aceptado, que determine qué es lo que debe saber y qué es lo que se debe enseñar, en su campo para la educación Básica y Media.

Muchos teóricos y expertos en currículos escolares para el área de Ciencias Sociales señalan esta dificultad: “Existen, en efecto, algunos problemas adicionales en el caso de las Ciencias Sociales. Para empezar, parece más que difícil establecer sólidamente una explicación sobre la estructura interna común a

un conjunto tan diverso de disciplinas académicas. No puede extrañar que las reflexiones sobre “lo básico” de cada una o del conjunto de ellas sean inexistentes o muy discutibles. Así pues, en este momento no se puede ir más allá de considerar a las Ciencias Sociales como un elenco de tradiciones y estilos de pensamiento que poseen diversos grados de comprobación empírica y de formalización teórica, y que se configuran internamente como conjuntos de conceptos y procedimientos múltiples y difusos. De ello se deduce que sólo aproximativamente se puedan indicar qué ideas son más importantes que otras, decisión ésta que no sólo comporta razonamiento epistemológico sino también juicio de valor.”²¹

Si la dimensión lógica no es argumento suficiente para la organización y secuencia de unos contenidos, algo similar ocurre cuando se acude al dominio psicológico, debido a que en muchos casos el aprendizaje del mundo social y la comprensión de gran número de conceptos fundamentales de las disciplinas sociales requieren de un pensamiento formal, y las y los estudiantes de la Educación Básica y Media no siempre lo han alcanzado.*

Debido a estas dificultades, la tarea de seleccionar unos conceptos fundamentales que orienten la enseñanza del área de Ciencias Sociales es una labor compleja, la cual puede ser discutida desde distintos sectores con una pregunta sencilla: ¿por qué se seleccionaron esos y no otros?

²¹ CUESTA, Raimundo., y otros. Propuestas de secuencia Ciencias Sociales, geografía e historia. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Española, Madrid 1993, Propuesta B, (Grupo Cronos), Pág. 118

* Además la porosidad e indeterminación conceptual de las Ciencias Sociales, también dificulta el intentar ejercer un pensamiento formal.

Los conceptos en su conjunto, permitirán a las y los estudiantes percibir la complejidad y problemática del mundo en que viven y se realizan los distintos tipos de sociedades. En otras palabras, tanto la selección de los ejes (temáticas) como la de los conceptos que conforman los ámbitos conceptuales de estos lineamientos, corresponde a la funcionalidad social que ellos tienen, a los aportes que pueden ofrecer para un mejor conocimiento (pasado-presente) y actuación en el mundo social por parte de las y los estudiantes.

Tabla 1: Propuesta de organización conceptual de las ciencias sociales

TEMÁTICAS DE LOS EJES GENERADORES	DISCIPLINAS MAS RELEVANTES	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DISCIPLINARES Y ORGANIZADORES DIDACTICOS
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)	Antropología , derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía, economía.	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, comunidad, producción, poder, similitud-diferencia , conflicto de valores , creencias .
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje 2)	Ciencia política , derecho, sociología, ética, filosofía, geografía.	Espacio, tiempo sujeto, sociedad, Estado, poder, justicia, ética, comportamientos sociales; conflicto acuerdo .
La conservación del ambiente (eje 3)	Ecología , geografía, economía, historia, demografía, sociología.	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo, continuidad-cambio .
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	Economía , geografía, historia, ciencia, política, demografía.	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; identidad-alteridad .
Nuestro planeta tierra,	Geografía , economía,	Espacio, tiempo,

<p>casa común de la humanidad (eje 5)</p>	<p>historia, demografía, ecología, ciencias políticas.</p>	<p>sociedad, comunidad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; conflicto-cambio.</p>
<p>Identidad y memoria colectiva (eje 6)</p>	<p>Historia, antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía.</p>	<p>Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; continuidad-cambio y identidad-alteridad</p>
<p>El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)</p>	<p>Comunicación social, sociología, geografía, historia, demografía, antropología.</p>	<p>Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad, familia; interrelación-comunicación.</p>
<p>Conflicto y cambio social (eje 8)</p>	<p>Ciencia política, historia, derecho, geografía, sociología.</p>	<p>Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; “códigos integradores*”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; conflicto-acuerdo.</p>

Fuente: LINEAMIENTOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

* Los denominados “códigos integradores” se refieren a: aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas.

Figura 2: Composición de los códigos integradores



Fuente: LINEAMIENTOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Como se puede observar, en la actualidad diversas investigaciones muestran que el saber reconstruido en el aula, –típico de las Ciencias Sociales–, consiste ante todo en poseer y manejar redes o sistemas jerarquizados de conceptos-competencias que sirven para afrontar los problemas en este campo; además, debe posibilitar el construirse como sujeto y ciudadano de derechos y deberes,

contribuyendo a la realización de sí mismos y de la sociedad.

6.6.1 Los contenidos en el área de las ciencias sociales Es probable que se tienda a reducir o asimilar los ámbitos conceptuales y sus conceptos fundamentales a lo que usualmente se ha denominado “temas ” o “contenidos”; sin embargo, debe aclararse que no debe caerse en este equívoco, debido a que los ámbitos conceptuales pueden contener varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, los cuales, por supuesto, se trabajan en el aula a través de temas y contenidos.

Hasta este momento los términos “temas” y “contenidos” se han manejado como sinónimos, no porque el MEN piense que son lo mismo, sino por la tradición de similitud y afinidad con que han sido trabajados en el campo educativo.

El concepto de “contenido” tradicionalmente ha sido visto con un sentido o carácter estático. Sin embargo, esto no es cierto y en la actualidad se pueden establecer cuatro interpretaciones de dicho concepto:

- a. Desde el campo pedagógico, que identifica los contenidos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales que se realizan y forjan en el proceso educativo.
- b. Desde una visión científica, que considera los contenidos como funciones que actúan y delimitan un campo; es decir, “como direcciones que delimitan el campo en el que ellas actúan”.
- c. En el campo funcional, los contenidos se establecen como el resultado de la relación, entre lo que se desea enseñar y el conjunto de relaciones orientadas a desarrollar óptimamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde esta perspectiva de relaciones funcionales, deben establecerse claramente las interconexiones didáctico-pedagógicas que las y los docentes planteen

ara dichos procesos, respetando la sustantividad de cada una de las Ciencias Sociales, ya que sin ella las relaciones tendrían un carácter vacío.

d. La cuarta se refiere a la consideración del contenido como un elemento central para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, que crea diversas “rutinas perceptivas” o “esquemas de percepción” (esquemas de percepción que condicionan y conforman el objeto percibido).²²

Actualmente, se habla de cuatro grandes tipos de contenidos, asimilables a las cuatro competencias, que el MEN propone se deben promover desde las Ciencias Sociales:

- El primero se refiere a los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos son más conocidos, pero es preciso clarificar, que se entiende por principios. Ellos son, enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación, se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación (por ejemplo, el principio de oferta y demanda).
- El segundo se refiere a los procedimientos como estrategias cognitivas que se manifiestan en una serie de acciones o actividades orientadas a la consecución de un quehacer específico (como partes constitutivas, se emplean también términos como destrezas, técnicas o estrategias).
- El tercero y cuarto se refieren a los valores de tipo intrapersonal (del sujeto) o interpersonal (de lo social). Puede ser peligroso estipular unos valores referidos a todas y todos las y los estudiantes; pero, por una parte, esto ya ocurre en el currículo oculto que se practica y, por otra, la explicitación curricular posibilita que

²² PRATS, JOAQUIM: Disciplinas e Interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 1999. Pág. 35.

los campos planteados se sometían a la consideración crítica de las y los estudiantes, en contextos que crean sentido y significado.²³

Aunque la selección de los problemas, conceptos y “contenidos” en Ciencias Sociales presenta inconvenientes de difícil solución –para su enseñanza en la Educación Básica y Media–, parece existir un cierto consenso en cuanto a que la solución de los problemas que deben enseñarse no puede ser resultado de una simple agregación o suma de temas o contenidos (entendidos en su acepción tradicional).

Como ya se dijo, el problema de fondo radica en que las Ciencias Sociales, aunque plantean problemas comunes, no tienen hoy por hoy un conjunto estructurado y sistémico de paradigmas compatibles; por ello, fue necesario seleccionar unos conceptos disciplinares y unos organizadores didácticos, para conformar, con miras a alcanzar los objetivos planteados para el área, por la Constitución y la Ley, un cuerpo de conocimiento social susceptible de ser enseñado y aprendido, al menos desde una didáctica compatible con los problemas del actual conocimiento social.

6.6.2 Los referentes conceptuales de las Ciencias Sociales

²³ Op. cit. 34.

Tabla 2. Pautas de secuencia en el área de ciencias sociales

REFERENTES	1 B. PRIMARIA	2 B. SECUNDARIA	3 E. MEDIA
A. Nivel cognitivo	Actividades especialmente descriptivas →	Actividades de reflexión media asociación-comparación. →	Actividades complejas, analíticas explicativas y valorativas
B. Vivencias o experiencias	Experiencias vitales, cotidianas y personales →	Experiencias sociales →	Intereses personales relacionados intereses sociales
C. Manejo conceptual	Universo conceptual reducido (preconceptos) →	Se abre a otros universos conceptuales →	Conceptos integrados (preconceptos/conceptos científicos)
D. Perspectiva temporal	Presente: ahora → el	Presente-pasado →	Presente con una visión de futuro
E. Tiempo histórico	Sentido: diacrónico-sincrónico →	Sentido diacrónico →	Sentido dialéctico (contradicción/complejidad, el pasado en el presente, el pasado en el pasado, presente en el futuro)
SE PARTE DE		SE LLEGA A	

Fuente: LINEAMIENTOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES. Ministerio de Educación Nacional, 2006.

Los cinco referentes dominantes establecidos para la secuencia conceptual en el área, se pueden concretar así:

- En el literal A, domina la secuencia en función de la complejidad que parte de actividades especialmente descriptivas pasando a reflexiones y comprensiones de mayor nivel, tratando de manejar en la educación Media explicaciones complejas y analíticas.
- En el literal B, se refiere a las vivencias, prima la secuencia que parte de lo ya conocido para abordar lo desconocido; en la Básica Primaria inicia desde sus experiencias más cercanas para ampliar su visión sobre otros (Básica Secundaria

y Media), lo que implica una ordenación temática en la que unos contenidos pueden ser requisito para comprender los posteriores.

- En el literal C, predomina una secuencia integrada. Se parte de los preconceptos en todos los niveles y a medida que se desarrolla el proceso educativo la integración es mayor. En esta dinámica, los métodos y procedimientos propios de cada disciplina se respetan a pesar de la articulación o integración en el ámbito conceptual.

- En el referente perspectiva temporal, predomina la secuencia: pasado-presente-futuro. Esta secuencia es ideal desarrollarla a partir de la realidad contextual, y aunque en la gráfica se señala un énfasis específico para la educación Básica o en la Media, no es estricto;

la división se hizo, por la dificultad constante que encuentran las y los estudiantes para comprender los hechos ocurridos en tiempos y espacio lejanos. Es importante fortalecer la tensión entre pasado-presente-futuro en un sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos (literal D).

- En cuanto al tiempo histórico, los fenómenos se estudian con un predominio diacrónico, donde las y los niños parten de secuencias sincrónicas, hasta llegar a manejar los acontecimientos sociales en un sentido diacrónico que es más complejo (literal E).

Toda la estructura curricular maneja una secuencia en espiral, de modo que los contenidos aparecen recurrentemente a lo largo de la etapa analizados desde diferentes perspectivas, grado de profundidad y distinto planteamiento disciplinar.²⁴

²⁴ LINEAMIENTOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES. Ministerio de Educación Nacional, 2006. Pág. 38.

7. METODOLOGIA

“Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más”. Proverbio Hindu

7.1 MODELO DE INVESTIGACIÓN. INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL AULA

La IA en el área educativa presenta una tendencia a reconceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes, y se ha impulsado sobre todo desde las mismas Universidades y desde los Centros de Investigación Educacional, oficiales y privados. En muchas partes, se ha aplicado con formatos metodológicos casi idénticos, pero sin darle expresamente el nombre de “investigación-acción”, sino otros parecidos que hacen énfasis en la “participación” de los sujetos investigados. Sus tópicos de estudio se han relacionado especialmente con las complejas actividades de la vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella: elaborar, experimentar, evaluar y redefinir –a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada y un enfoque del análisis conjunto de medios y fines– los modos de intervención, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de los currículos y su proyección social, y el desarrollo profesional de los docentes; todo esto, con el fin de mejorar y aumentar el nivel de eficiencia de los educadores y de las instituciones educativas.

7.1.1 Metodología En su esencia, la investigación en el aula, por medio de la reflexión crítica y autocuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación

del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas. En síntesis, es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica.

Principios de la Investigación Acción en el aula Entre estos principios, pudieran nombrarse como básicos los siguientes:

a) El método de investigación está enteramente determinado por la naturaleza del objeto o fenómeno que se va a estudiar. Éste es un postulado aristotélico general de toda pretensión epistémica. Por esto, sus estrategias, técnicas, instrumentos y procedimientos estarán en plena sintonía con la naturaleza del problema específico.

b) El problema de la investigación, al igual que su análisis e interpretación, plan de acción y evaluación, será descubierto y estudiado por el docente-investigador, que actúa e interactúa con la situación-problema, y a quien se le reconoce la capacidad básica para desarrollar su propio conocimiento. Por consiguiente, ese problema será generalmente un problema práctico cotidiano experimentado, vivido o sufrido por él, y no un problema teórico definido por algún investigador educacional en el entorno de una disciplina particular. Presentado desde afuera pudiera ser irrelevante para su vida como docente e, incluso, no tener sentido alguno.

c) Como la mayoría de los docentes consideran “la investigación” como algo ajeno y muy alejado de sus vidas y su mente alberga otros muchos estereotipos, mitos y falsas creencias al respecto, será necesario “romper ese hielo” aconsejándoles

que lean algo, en el espíritu de este artículo y de la bibliografía que lo acompaña, con el fin de que eleven su nivel de autoestima y capacidad investigativa respectiva; igualmente, se puede alcanzar este objetivo asistiendo a algún taller, seminario o conferencia sobre la IA en el aula.

d) La actitud inicial del docente-investigador debe consistir en una postura exploratoria sobre la compleja, rica y dinámica vida del aula, alejada, por lo tanto, de la actitud de simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados, y que considera este procedimiento como algo mágico y “científico” y como el mejor modo de orientar su práctica y resolver sus problemas. Sus problemas son sus problemas, únicos e irrepetibles, aunque haya muchos otros parecidos, ya que su situación es una situación particular, con hechos que se producen en situaciones concretas e involucran a personas concretas; es decir, que se necesita conocer las cosas en toda su especificidad.

e) La práctica investigativa del docente no debe distorsionar el valor educativo de su docencia; es decir, que, tratando de mejorar su eficiencia docente futura, desmejore la actual. Esto puede suceder cuando se adopta una postura “cientificista” que se hace consistir en una secuencia mecánica de actos que se preocupan de registrar las actividades y se olvidan de los actores.

7.1.2 Etapas del proceso de la Investigación Acción en el aula

- Etapa 1: Diseño General del Proyecto: los inicios son siempre bastante difíciles, especialmente cuando el docente carece de experiencia en investigación o, peor aún, cuando no domina bien la disciplina que enseña. Por ello, antes de poder estructurar las líneas generales de la investigación, es necesaria una primera fase de acercamiento e inserción en la problemática investigativa. Esto ayudará a definir un esquema de la investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos. Si su deficiencia proviene del poco dominio de su propia disciplina, debe tomar conciencia de sus debilidades y limitaciones y tratar de superar esa situación y carencia profesional.

Aunque la IA en el aula puede, en teoría, utilizar todos los métodos de investigación de las ciencias humanas, las ideas básicas para diseñar una investigación participativa en sus líneas generales girarán, en la mayoría de los casos, en torno a la metodología cualitativa, con énfasis en uno de los métodos etnográfico (sobre todo), fenomenológico y hermenéutico. Por ello, conviene que el docente conozca por lo menos la idea central de estos métodos, ya que le abrirán pistas o rutas por las cuales caminar en forma más expedita.

- Etapa 2: Identificación del problema: esta fase debiera tratar de identificar los problemas más importantes que el docente desea enfrentar y solucionar. El sentido del problema surge de la importancia del mismo, cuyo interés exige una solución. Es difícil encontrar docentes libres de necesidades y problemas que no merezcan ser estudiados; puede ser que algunos no sean estrictamente personales, sino que trasciendan e involucren la institución

educativa donde trabaja e, incluso, los programas y la sociedad y sus valores. La identificación acuciosa y esmerada de un problema importante es la clave del éxito de todo el proyecto; por esto, necesita una atención especial. El problema debe ser muy significativo para el docente, vivido y sentido muy práctica y concretamente, y de cuya solución depende la eficacia de su docencia.

- Etapa 3: Análisis del problema: esta fase es importante en el sentido de que puede revelar las causas subyacentes del problema, ayudar a entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada. Las actividades de esta fase están relacionadas con el análisis sistemático de la naturaleza, supuesto, causas y consecuencias del problema. En este análisis se podrán distinguir, básicamente, tres pasos:

a) Patentizar la percepción que se tiene del problema: estableciendo cómo se percibe y plantea, qué obstáculos locales existen, qué aspectos o factores del orden institucional o social se dan que pudieran frustrar el logro de los objetivos educativos deseados (como creencias ilusorias producto de las estructuras sociales, que sostienen formas irracionales y contradictorias de la vida social), y para ayudar, así, a reconocer esos factores y expresar cómo se explica y cómo se entiende la situación y cuáles serían las posibles soluciones a la misma.

b) Cuestionamiento de la representación del problema: en este punto se trata de desarrollar un proceso de análisis crítico del conocimiento cotidiano que tienen las personas de las cosas; por esto, se analiza críticamente la propia percepción y comprensión del problema.

c) Replanteamiento del problema: el cuestionamiento anterior facilitará una reformulación del problema en una forma más realista y verídica, pues permitirá ver aspectos más diferenciados del mismo, identificar contradicciones, relacionarlo con otros problemas, señalar variables importantes y encauzar la reflexión hacia posibles estrategias de acción o hipótesis de solución.

- Etapa 4: Formulación de la hipótesis: el análisis del problema de la etapa anterior se cierra presentando un abanico de posibilidades, de hipótesis tentativas y provisionales que definen objetivos de acción viables; pero, en la medida en que haya sido bien realizado, se estrechará confluyendo hacia alguna como la mejor hipótesis, la que tiene más probabilidad de explicar y solucionar el problema, y en la cual hay que concentrar el estudio.

- Etapa 5: Recolección de la información: en la IA (en la IAU, no) no existe un tipo único de técnicas de búsqueda y recolección de la información. La información que sea necesaria o conveniente en cada caso, la determinan el tipo de problema que se está investigando y la clase de hipótesis que guían el estudio en este momento. Los diferentes problemas educativos requieren información que llegue al corazón de los mismos y para cada uno puede resultar más exitosa una técnica que otra.

La recolección de la información en sí no debiera consumir demasiado tiempo, ya que interferiría con la buena docencia. Por ello, el docente debe familiarizarse con los instrumentos que vaya a usar.

- Etapa 6: Categorización de la información: la categorización consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su

fácil manejo posterior. Esta idea o concepto se llama “categoría” y constituye el auténtico “dato cualitativo”, que – conviene aclararlo bien– no es algo “dado” desde afuera, sino “algo interpretado” por el investigador, ya que él es el que interpreta “lo que ocurre” al ubicar mentalmente la información en diferentes y posibles escenarios; el acto físico en sí del ser humano ni siquiera es humano: lo que lo hace humano es la intención que lo anima, el significado que tiene para el actor, el propósito que alberga, la meta que persigue; en una palabra, la función que desempeña en la estructura de su personalidad; y esto es lo que debe barajar el investigador para encontrar el significado más verosímil. Por ello, no se pueden computarizar mecánicamente los “datos”, ya que no existen datos no interpretados y, cuando se hace esto, se están mezclando cosas de muy diferente significado.

- Etapa 7: Estructuración de las categorías: el fin de la estructuración es crear una imagen representativa, un guión o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado. Este modelo, por ello, tiene que estar en máxima consonancia con la naturaleza del fenómeno en estudio, es decir, debe relacionarse con el contexto de contingencias mutuamente interdependientes o hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás: será mejor en la medida en que tenga mayor capacidad para representar la naturaleza cualitativa, estructural, sistémica, ecológica, etc. que caracterice al fenómeno.
- Etapa 8: Diseño y ejecución del Plan de Acción: un buen plan de acción constituye la parte más “activa” de la IA en el aula, y debe señalar una secuencia lógica de pasos: cuándo va a ser implementado, cómo y dónde, los

pro y los contra de cada paso, los objetivos finales que se desean lograr, los obstáculos que hay que superar, los medios alternos y recursos que se necesitarán, las posibles dificultades que se pueden interponer en el camino y cómo se superarán, los factores facilitadores o inhibidores de los procesos y la evaluación que se utilizará para apreciar el nivel del logro programado.

- Etapa 9: Evaluación: en líneas generales, ésta es una de las etapas en que se suele fallar más. Ello compromete la buena continuación del proceso que sigue. Si no se sabe a dónde se ha llegado, muy difícilmente se podrá rectificar el camino. Por ello, esta etapa es de suma importancia.

El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Una buena evaluación tendrá como referente principal los objetivos prefijados en el plan de acción. Y su clave evaluativa estribará en fijarse en los cambios logrados como resultado de la acción.

- Etapa 10: Presentación del informe: Quizá, éste sea un punto que preocupa a más de un investigador; sin embargo, no debiera ser así, ya que hay muchas formas de hacer las cosas bien y no sólo aquella que le gusta a ciertas personas. La modalidad del informe que aconsejamos, porque nos parece más elocuente, diáfana y demostrativa, es la descripción o narración del trabajo realizado en el orden y secuencia de cómo se fue realizando, es decir, haciendo una exposición de las etapas de la investigación: cómo fue apareciendo la preocupación inicial, por qué nos llamó la atención, qué autores leímos o consultamos, cómo fuimos enfrentando y abordando cada una de esas etapas, las dificultades que encontramos, qué decisiones tomamos y en qué argumentos nos basamos, cómo las solucionamos, y así adelante hasta la conclusión del trabajo.

Una descripción de esta naturaleza permite, a un posible evaluador del trabajo (miembro de un jurado, de un comité editorial, etc.), constatar el nivel, lógica y pericia del investigador, al mismo tiempo evaluar la calidad, sustentabilidad y posible transferibilidad (generalización) de los resultados de la investigación a otras situaciones, ambientes o escenarios. En fin de cuentas, esta rigurosidad (propiedad y precisión), sistematicidad (que sigue principios ordenados de acción) y criticidad (autocuestionamiento continuo) son las que le dan su “estatus científico”.

El investigador comprometido en una auténtica investigación-acción, en el aula o fuera de ella, al producir sus elaboraciones, divulgaciones, publicaciones o informes de trabajo científico, se atiene a los procedimientos que definen el carácter riguroso, sistemático y crítico del conocimiento. Su trabajo progresa a través de la dialéctica entre la teoría y la realidad, la recolección pormenorizada de la información, la categorización y estructuración rigurosa de los “datos cualitativos”, la sustentación de la veracidad de sus argumentos y la preocupación por el carácter verificable de sus conclusiones.

En resumen, si la investigación se ha desarrollado siguiendo los señalamientos e indicaciones expuestos para cada una de las partes, también se habrán logrado en forma amplia los estándares de una investigación rigurosa, sistemática y crítica, es decir, científica, y, por lo tanto, también se habrán alcanzado los objetivos que persigue una tesis de grado, un trabajo.²⁵

²⁵ MARTINEZ MÍGUELES, Miguel. La investigación acción en el aula. En: Agenda Académica. Vol 7, N°1, 2000. p. 27-39.

7.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACION

“El educador mediocre habla. El buen educador explica. El educador superior demuestra. El gran educador inspira” William Arthur Ward

7.2.1 Semblanza de la Institución Educativa Ciro Mendía* Jornada diurna: 5-18 años primaria, secundaria y media académica. Jornada nocturna: 15 años en adelante. 52 docentes en su mayoría licenciados y algunos con especializaciones en educación, dos coordinadores en la tarde y la mañana, una secretaria y un rector. En la sede uno, las demás sedes ** se dedican a la parte de primaria.

Esta Institución siempre se ha destacado por ser una de las más becas por el municipio por los puntajes del ICFES y por participar en proyectos de la ciudad con los estudiantes.

Tiene proyectos en marcha como lo son: el ambiental y el de utilización de espacios comunes como patio salón, cancha, zona de restaurante y corredores.

7.2.2 Ubicación geográfica en el barrio Santa Cruz perteneciente a la comuna*** 02 de la parte alta nororiental de la ciudad de Medellín, esta ubicada la Institución Educativa Ciro Mendía cuya dirección es Cl. 99 N° 48-55 Tel 2-36-41-27.

La Institución Educativa linda a su derecha la casa cural de la parroquia La Asunción, a la izquierda y en frente con viviendas unifamiliares.

* Esta semblanza es una caracterización hecha en observaciones realizadas durante la practica

** La Institución está conformada por sedes aledañas que fueron anexadas en la fusión que hicieron las Instituciones en años pasados, por lo cual las sedes de primaria son Arzobispo Garcia y La Asunción a cargo de la comunidad de las hermanas Capuchinas.

*** Comuna se entiende como una subdivisión administrativa menor que corresponde a una zona urbana o rural o mixta.

El barrio Santa Cruz limita con los siguientes barrios: al Norte con Villa Niza y Villa Del Socorro, al Sur con La Rosa, al Oriente con el Popular uno y dos y al Occidente el barrio Moscú.²⁶

Figura 3. Mapa de las comunas de Medellín



Fuente www.medellin.gov.co

7.2.3 Datos generales en la zona cuentan con servicios comunitarios-organizaciones culturales, educativas y recreativas:

²⁶ <http://www.medellin.gov.co/pot2004>

- Acción comunal.
- Iglesia.
- Junta Administradora Local.
- Clubes.
- Comisaría de familia.
- Inspección.
- Hogares comunitarios.
- La biblioteca más cerca es la de Comfama de Aranjuez y la biblioteca del núcleo.
- Preescolares.
- Iglesias cristianas: testigos de Jehová, evangélicos, trinitarios, pentecostales, cristianos.
- Celebraciones comunitarias: programas culturales, sociales y recreativos, semana santa, novenas navideñas, pactos y tratados de paz, marchas y eventos religiosos, videos conciertos entre otros.
- Casa de justicia.
- Conciliadores de equidad.
- Parque.²⁷

7.2.4 Contexto de la Institución Educativa Ciro Mendía Desde las observaciones realizadas y fuentes escritas de la Alcaldía de Medellín el nivel académico de los habitantes de esta zona es así: los padres de familia en su mayoría cursaron los primeros niveles de la primaria y los jóvenes algunos ya tienen carreras universitarias o técnicas.

²⁷ *Ibíd.*; p. 77.

Desde los ingresos económicos se da más que todo a través de subempleos, empleos por temporadas, tiendas de barrio, confecciones, albañilería, servicio domestico entre otros.

Situación: debido a los pactos de paz llevados a cabo años atrás, el barrio es tranquilo y no se presenta situaciones anómalas o relevantes, no se descarta el expendio de droga pero tampoco se generaliza la situación.²⁸

7.2.5 Filosofía de la Institución La comunidad educativa de la institución Ciro Mendía, consciente de su trascendental trasegar histórico y de la crisis en que se debate el hombre contemporáneo, confuso y perplejo en los niveles antropológicos, morales y epistemológicos, orienta su devenir pedagógico bajo la aceptación del hombre como ser racional y espiritual, llamado a restablecer la armonía de la existencia, desde el debate critico de las ideas y las realizaciones técnicas y científicas.

La creencia en la paz, fruto de las concertaciones y la justicia social, es entendida como un mecanismo para su fortalecimiento, promoviendo el liderazgo comunitario entre los alumnos, a quienes se les reconoce como verdaderos agentes de transformación de sus entornos de origen.

Por lo tanto, es filosofía de la institución la formación de ciudadanos para un mundo marcado por la complejidad y la incertidumbre, un mundo competitivo donde el mejor capital es el conocimiento. Igualmente se educa para el desarrollo de la comunidad y para la toma de decisiones colectivas e individuales; se cultiva la ser en la adquisición de habilidades que posibiliten el acercamiento científico en cualquier área del conocimiento que sean fundamentales para la construcción de ambientes educativos de calidad.

²⁸ MANUAL DE LAS COMUNAS DE MEDELLÍN. Medellín: Secretaria de la cultura ciudadana, 2006. p. 212.

Además, se promueve la autoestima, la dignidad humana, el respeto a la vida, el respeto a la diferencia, el debate sano, la capacidad de concertación, la creatividad y el racionalismo científico como paso a nuevas conceptualizaciones. Los lineamientos filosóficos que orientan la institución se apoyan en los fines de la educación (ley 115; Art 5), lo que nos permite una educación sostenible en el conocimiento universal y autóctono.²⁹

7.2.5.1 Visión de la Institución La Institución Educativa Ciro Mendía en el año 2012 tendrá implementado la media técnica, como mínimo dos tendencias laborales y científicas que requiere la comunidad, con sus respectivas adecuaciones, para ofrecer un servicio educativo de calidad; además será líder de la educación en el sector nororiental de la ciudad de Medellín, formando sujetos con proyección humana y ética para la convivencia democrática, la participación y el pluralismo. Hombres y mujeres con alto espíritu investigativo, crítico y reflexivo, propiciando la comprensión de conocimientos y fortaleciendo actitudes positivas para el crecimiento individual y social, capaces de enfrentar los desafíos y cambios de la realidad local, nacional e internacional.³⁰

7.2.5.2 Misión de la Institución La Institución Educativa Ciro Mendía tiene como misión impartir la educación oficial desde el grado cero hasta el grado once, apoyada en los fines de la educación colombiana, posibilitando el ambiente

²⁹ MANUAL DE CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIRO MENDÍA. Medellín: Secretaría de educación municipal, 2005. p. 8.

³⁰ *Ibíd.*; p. 80.

favorable para la convivencia, el acceso al conocimiento actualizado y al desarrollo del talento humano en sus diferentes manifestaciones.

La Institución Educativa Ciro Mendía, ofrece a la sociedad el servicio de la educación para formar seres humanos éticos-civilistas con un alto desarrollo del pensamiento y la inteligencia; creador con el conocimiento de crecimiento personal y la competitividad social; abierto a la dinámica del desarrollo humano, a los cambios y necesidades de la comunidad local y mundial, fomentando principios de protección y defensa del medio ambiente; la orientación profesional, laboral y social con base en la calidad docente y la tecnología apropiada para los niveles de integración académico-laborales, a través de procesos impulsados desde el preescolar, básica y media.³¹

7.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES Y OPERACIONALES

7.3.1 Determinación de las fuentes

- Fuentes primarias. Trabajos creativos, (carpeta de productos por grupos, exposiciones, etc) entrevistas, apuntes de investigación, fotografías, carpetas de productos, diario de campo.
- Fuentes secundarias. Libros de texto, artículos de revista, monografías

³¹ *Ibíd.*; p. 80.

7.3.2 Instrumentos de recolección de la información en la presente investigación se utilizaron estos instrumentos:

- Observación estructurada o formalizada: (técnica de recolección de información primaria en investigaciones de campo)

Cuando establecemos de antemano una pauta de observación explícita en que se detalla qué datos habremos de recoger, los datos se pueden cuantificarse más fácilmente, debido a su homogeneidad, y podemos tener la certeza de no haber olvidado registrar ninguno de los aspectos principales del problema en estudio.

La observación estructurada se lleva a cabo cuando se pretende probar una hipótesis, o cuando se quiere hacer una descripción sistemática de un fenómeno; es decir, cuando estamos realizando un estudio o investigación en el que sabemos exactamente lo que vamos a investigar.

También pueden realizarse observaciones semi-estructuradas, detallando más o menos la pauta de observación según las necesidades y posibilidades.³²

- Entrevistas no estructuradas: (técnica de recolección de información primaria en investigaciones de campo) es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. No se guían por un cuestionario o modelo rígido.

Entrevista focalizada: Es prácticamente tan libre y espontánea como la anterior, pero tiene la particularidad de concentrarse en un único tema. El entrevistador deja hablar sin restricciones al entrevistado, proponiéndole apenas algunas orientaciones básicas pero, cuando éste se desvía del tema original, el

³² ALVAREZ, Juan L; JURGENSON, Gayou. Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología. México- D. F: Editorial Paidós Educador, 2003. P. 350.

entrevistador vuelve a centrar la conversación sobre el primer asunto. Se emplea normalmente con el objeto de explorar a fondo alguna experiencia vivida por el entrevistado o cuando nuestros informantes son testigos presenciales de hechos de interés o de acontecimientos históricos. Requiere de gran habilidad en su desarrollo, para evitar tanto la dispersión temática como caer en formas más estructuradas de interrogación.³³

- Encuesta: (técnica de recolección de información primaria en investigaciones de campo)

Esta herramienta es la más utilizada en la investigación de ciencias sociales. A su vez, ésta herramienta utiliza los cuestionarios como medio principal para allegarse información. De esta manera, las encuestas pueden realizarse para que el sujeto encuestado plasme por sí mismo las respuestas en el papel.

Es importantísimo que el investigador sólo proporcione la información indispensable, la mínima para que sean comprendidas las preguntas. Más información, o información innecesaria, puede derivar en respuestas no veraces.

De igual manera, al diseñar la encuesta y elaborar el cuestionario hay que tomar en cuenta los recursos (tanto humanos como materiales) de los que se disponen, tanto para la recopilación como para la lectura de la información, para así lograr un diseño funcionalmente eficaz.

1. Las encuestas son una de las escasas técnicas de que se dispone para el estudio de las actitudes, valores, creencias y motivos.
2. Las técnicas de encuesta se adaptan a todo tipo de información y a cualquier población.

³³ *Ibíd.*; p. 82.

3. Las encuestas permiten recuperar información sobre sucesos acontecidos a los entrevistados.
4. Las encuestas permiten estandarizar los datos para un análisis posterior, obteniendo gran cantidad de datos a un precio bajo y en un período de tiempo corto.

Por otro lado, una manera de clasificar a las preguntas es por la forma de su respuesta:

Preguntas abiertas: que consisten en dejar totalmente libre al sujeto observado para expresarse, según convenga. Tiene la ventaja de proporcionar una mayor riqueza en las respuestas; mas, por lo mismo, puede llegar a complicar el proceso de tratamiento y codificación de la información. Una posible manera de manipular las preguntas abiertas es llevando a cabo un proceso de categorización, el cual consiste en estudiar el total de respuestas abiertas obtenidas y clasificarlas en categorías de tal forma que respuestas semejantes entre sí queden en la misma categoría.³⁴

- **Diario de campo** El Diario de Campo es un instrumento de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a. Su objeto es registrar la actividad diaria realizada durante el periodo de prácticas de forma descriptiva e interpretativa.

Es un soporte documental personal diario que se inicia el primer día de prácticas, incluyendo las actividades que se realizan en el Centro de Prácticas y en las sesiones de Supervisión. Tiene como objetivos, entre otros, anotar la programación de acciones, reflexionar sobre las acciones realizadas y servir de

³⁴ *Ibíd.*; p. 82.

base para la elaboración de posteriores documentos (supervisión, informes de evaluación, memoria final de prácticas, sistematización).

La expresión escrita del Diario de Campo debe caracterizarse por la fiabilidad de los datos, precisión terminológica, claridad expositiva y argumentación explicativa.³⁵

7.4 BREVE CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

7.4.1 Población de muestra Institución Educativa Ciro Mendía.

7.4.1.1 Muestra El presente trabajo se desarrolló en el grado 7-B, grupo compuesto por 37 estudiantes en la Institución Educativa Ciro Mendía comuna dos en la ciudad de Medellín.

7.4.2 Caracterización del grupo A partir de la encuesta realizada el 12 de marzo de 2007 se puede dilucidar lo siguiente del grupo 7B de la institución:

- En este grupo las edades oscilan entre los doce y quince años; siendo los doce años la frecuencia más alta entre ellos.
- Frente a los aspectos familiares el numero de hermanos es variado pero la frecuencia más alta son dos hermanos en promedio, en su mayoría viven con la madre y los hermanos aunque en su grupo familiar también pueden

³⁵ <http://www.UNED.es>

convergir abuelos, tíos-tías, y primos. en gran parte los acudientes suelen ser figuras familiares como la madre y la abuela seguido de hermanas o tías.

- En el aspecto socio-económico se encontró que el estrato* socioeconómico promedio fue el dos; en mayor proporción su barrio de residencia fue Santa Cruz y en menor proporción barrios de la comuna dos mas o menos cerca de la institución (Manrique, Popular o Santo Domingo), solo muy pocos estudiantes laboran sin especificar en que y los demás manifiestan no trabajar, la manutención de los hogares es a través de diversas actividades que tiene que ver con el trabajo independiente y el subempleo y hay una frecuencia alta de que solo una o dos personas trabajan.
- Dentro de lo académico hay muy pocos repitentes y personas que habían estado desescolarizadas (sin motivo declarado en la encuesta), para el aprendizaje no muestran según la encuesta alguna deficiencia y si la hay se da en menor proporción con referencia a la parte visual, las materias de preferencia son educación física, ciencias sociales, urbanidad y ética, las demás en menor proporción, frente a las áreas de mayor dificultad se mencionan matemáticas, ciencias naturales y español como las más frecuentes, y de las proyecciones profesionales se muestran muchas pero las que más proporción tenían fueron medicina y criminalística como alternativas para cuando terminen el bachillerato.

* El estrato es una categoría que utiliza el gobierno de Colombia (Artículo 102 Ley 142 de 1994) para clasificar a los ciudadanos de acuerdo a sus ingresos y propiedades. La clasificación por estratos que obtenga una persona influye en los impuestos que debe pagar, en los servicios de salud, en la educación y en muchas otras cosas más. Legalmente existe un máximo de seis estratos socioeconómicos, el estrato más bajo es el uno y el más alto es el seis.

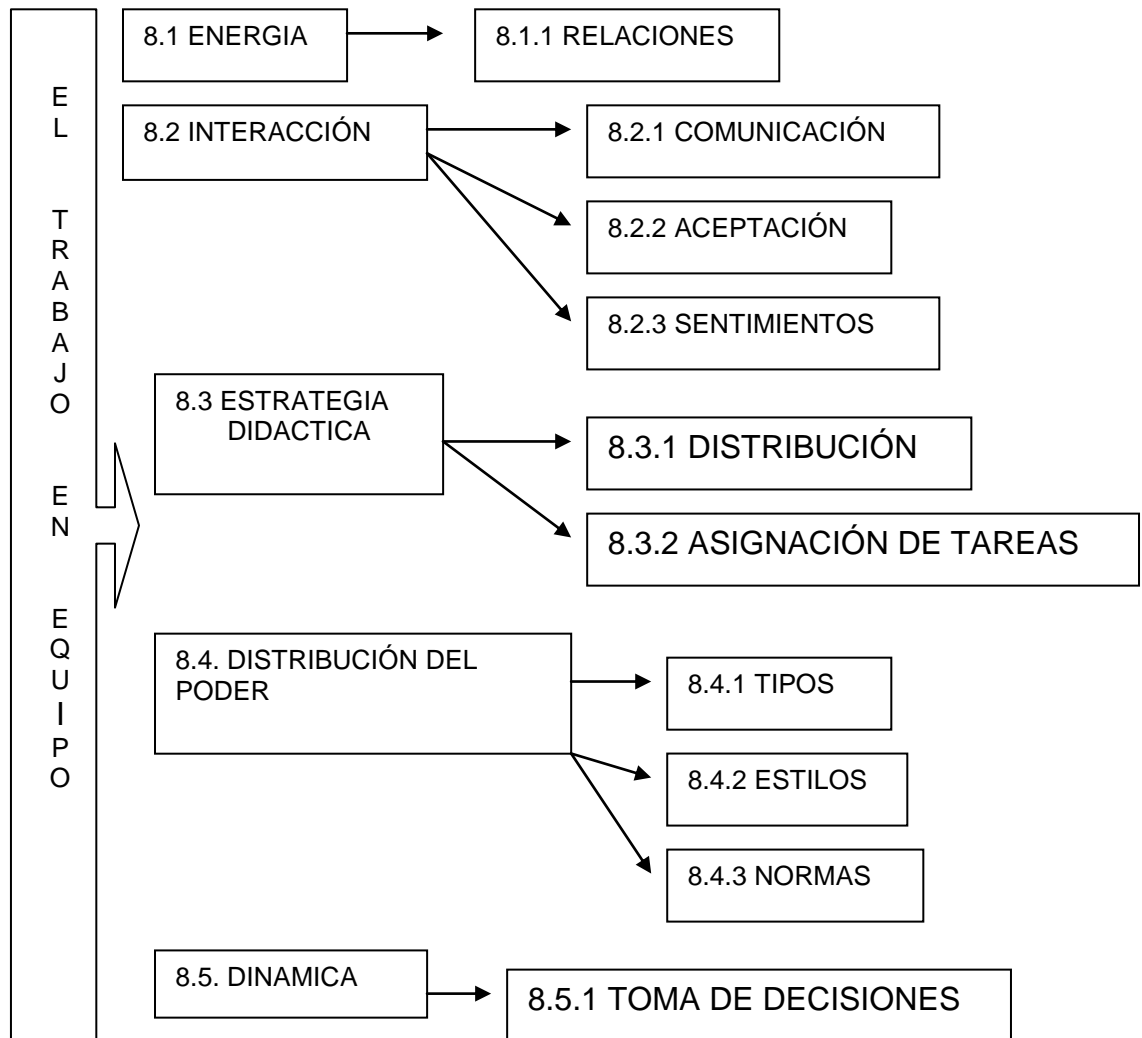
- Del ocio y tiempo libre manifiestan que después del colegio la preferencia es ver televisión, dormir, hacer deporte o las tareas, algunos pero muy pocos pertenecen a grupos juveniles o pastorales y frente a sus habilidades y aptitudes la mayoría no sabe que talento poseen.³⁶

³⁶ Ver anexo A

8. RESULTADOS

“El que no quiera responsabilizarse del mundo que no eduque” Joan Carles Mélich

Figura 4: Variables o categorías de análisis



Fuente: el trabajo en equipo como una estrategia didáctica posibilitadora de la enseñanza aprendizaje en el aula de clase en el área de ciencias sociales. Luisa Fernanda Correa Rueda. 2007

Las categorías de análisis comprometen aspectos que son relacionados de la siguiente manera:

8.1. Energía

Figura 5: Sociodrama de la Edad Media



Fuente: Fotografía tomada el 14 de marzo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.

8.1.1 Relaciones donde intervienen procesos de aceptación debido a afinidades comunes y que incita a los pequeños grupos a identificarse como todos en un conjunto.

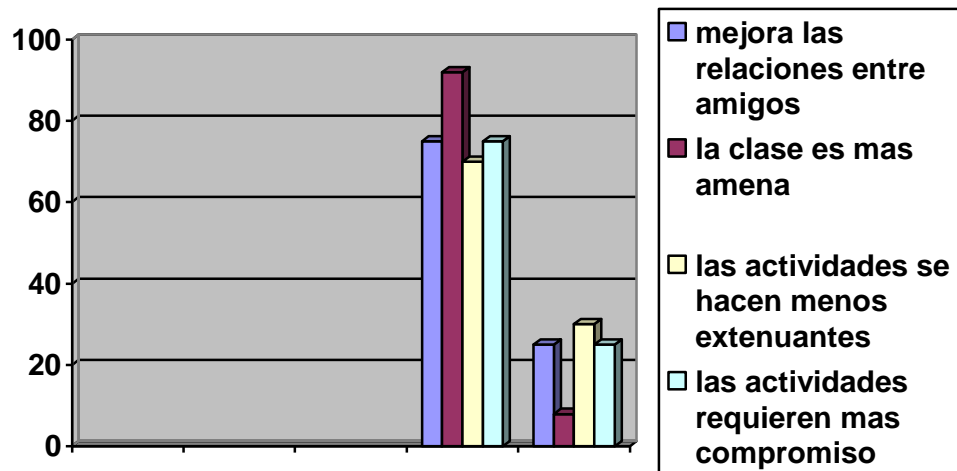
Desde lo registrado en el diario de campo se dilucida que los grupos conformados estuvieron tendientes a afianzar sus relaciones y a identificarse con nombres en particular. Este tipo de eventos los incito a competir entre ellos para cada actividad mostrarse entre ellos destrezas por ejemplo para el dibujo, la composición o las representaciones socio-dramáticas.

Las relaciones se vieron afianzadas por vínculos afectivos en donde los integrantes de los pequeños grupos se brindaban la posibilidad de mejorar las dificultades personales y académicas, desde las situaciones que compartían.³⁷

³⁷ Ver anexo B

Dentro de las principales ventajas registradas por ellos en las encuesta de preguntas abiertas los ítem mas mencionados fueron:

Figura 6: Resultados a la encuesta en aspectos afines con las relaciones de grupo



Fuente: Entrevista y encuesta el día 31 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda

Lo que se interpreta entonces de la grafica es que los estudiantes manifiestan mas disposición para la clase dependiendo de su grado de afinidad entre ellos y el ambiente que ellos mismos crean de trabajo.

Desde sus relaciones un 75% afirma que mejoran y un 25% asume que no mejoran tanto debido a la tensión de responder por alguna actividad.

Desde la clase un 92% afirma que es mas amena debido al ambiente distensionado y flexible para el intercambio entre ellos, mientras que un 8% asume que la clase es la misma con una dinámica de grupos debido a su habito a estar juntos y reunidos todo el tiempo.

En cuanto las actividades un 70% afirma que son menos extenuantes y un 30% afirma que las actividades a pesar de ser en grupo no muestran ser menos exigentes que las individuales.

Las actividades para ellos a pesar de estar agrupados y no mostrar descontentos notables en ellos afirman un 75% que requieren mas compromiso y un 25% muestra que no es mucho el compromiso debido a que hay un líder que responde ante el maestro por las responsabilidades compartidas.

Una manera de sintetizar este análisis gráficamente sería el siguiente:

Figura 7: Dinámica del grupo dentro de las relaciones.



En el gráfico anterior se pueden apreciar algunos de los móviles que sintetizan la postura de los estudiantes frente al trabajo en grupo que no se cuantificaron debido a que nos e hizo explicito de manera numérica. Interpretación que se hace desde las observaciones realizadas, el diario de campo y el resultado de la encuesta aplicada.

Figura 8: Realización de carteles para una exposición



Fuente: fotografía tomada el día 21 de marzo de 2007.
Luisa Fernanda Correa Rueda

fenómeno que tiende a afectar la conducta y el espacio afectivo de quienes interactúan el que se podría identificar como la nueva cultura que se desarrollo en esta investigación.

8.2 Interacción dentro de este contexto se podría definir como un intercambio de conductas de dos o más personas cuya acción generalmente produce una nueva conducta, y en este caso luego genera un sentimiento en los integrantes, es decir, se producen condiciones afectivas de aceptación o de rechazo,

8.2.1 Comunicación en este caso los estudiantes establecían canales de comunicación a través de un líder nombrado por ellos mismos y quien tenia la vocería para dirigir el grupo dentro del trabajo asignado.

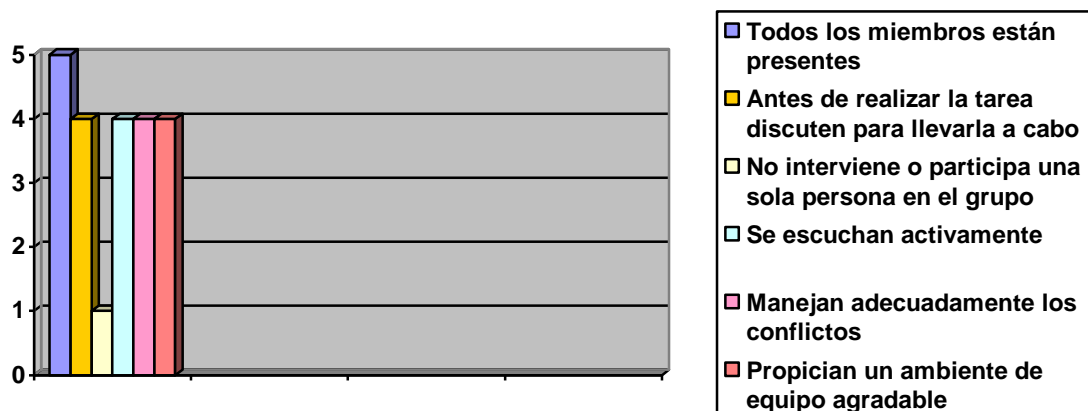
8.2.2 Aceptación dentro de este trabajo de investigación la aceptación fue un factor determinante debido a que los integrantes pudieron confrontar sus opiniones y no se presentó ningún problema al interior y donde todos se involucraron para la realización de las actividades.

8.2.3 Sentimientos se originaron producto de las interacciones que iban teniendo y como las actividades le movían la creatividad y las habilidades de ciertos integrantes del grupo.

Los sentimientos como que se observaron fueron producto de las sensaciones experimentadas en la interacción con el medio tornándose gratificante en la medida en que el resultado académico se elevaba y las relaciones se afianzaban.

Para explicitar lo anteriormente mencionado se genera entonces la siguiente gráfica.³⁸

Figura 9: Comportamientos observables



Fuente: Fichas de observación aplicada en diferentes momentos de la práctica. Luisa Fernanda Correa Rueda

³⁸ Ver anexo C

Interpretación de los puntajes

0-1 No se presenta

1-2 Parcialmente se presenta

3-4 Se presenta pero necesita mejorar

5 Muy bien definido

Figura 10: Realización de una actividad grupal



Fuente: Fotografía tomada el 23 de abril de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda

Desde la gráfica generada de la encuesta de observación y sus criterios se puede interpretar entonces que en la categoría de análisis sobre la interacción y sus subcategorías por ejemplo la comunicación los grupos manifestaron estar siempre muy

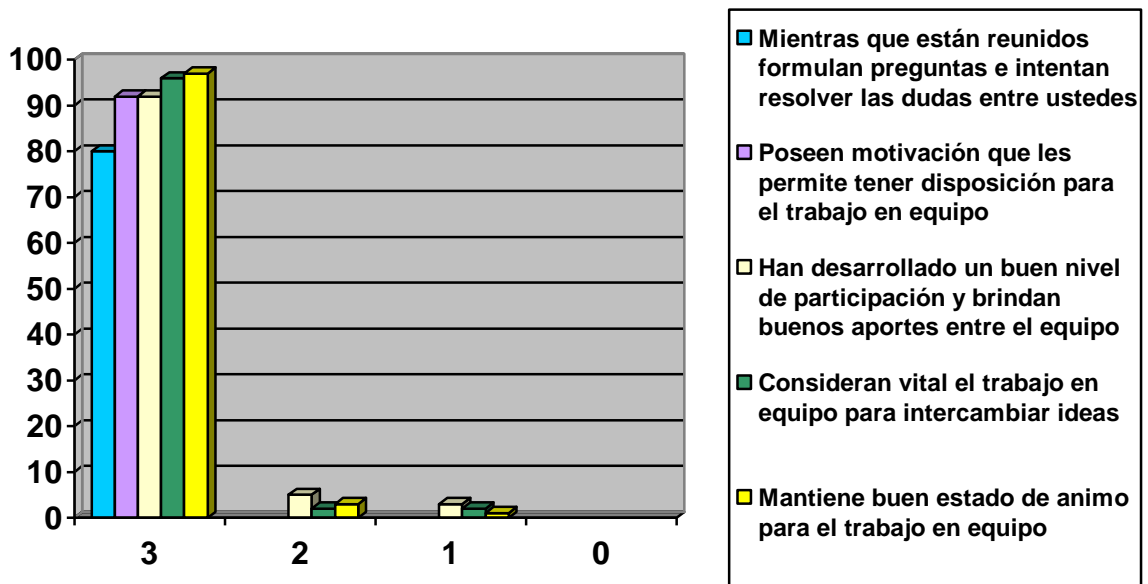
dispuestos a la discusión con un puntaje de cuatro mostrando este que se presenta pero debe mejorar en el sentido que cuando ellos estaban en las actividades aunque no había adecuado orden para la exposición de sus opiniones no se daban conflictos y pugnas verbales, sino que respetaban la opinión del otro para la ejecución de la actividad escogiendo la mejor propuesta usando por ejemplo someter las propuestas a votación o hacer una tómbola.

Para la subcategoría de la aceptación se interpreta que por ser grupos formados por ellos mismos se sentían cómodos y por ellos los conflictos no se tornaban álgidos teniendo este ítem un 4 en la medida que no se mostraban muy contrariados por las decisiones que se tomaran y las propuestas de quien provinieran.

Desde la subcategoría de los sentimientos tenemos entonces que sus relaciones interpersonales se vieron afianzadas teniendo este ítem un 4 por ser algo variable debido a estados de animo o propuestas aprobadas y desacuerdos suscitados.

Desde la encuesta aplicada a los estudiantes individualmente se genera lo siguiente:³⁹

Figura 11



Fuente: Encuesta aplicada el 30 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.

³⁹ Ver anexo D

Interpretación de los puntajes

3 Siempre

2 Frecuentemente

1 A veces

0 Nunca

Desde la perspectiva de los estudiantes el trabajo en equipo supuso para un 80% una manera de intercambiar ideas, un 92% una oportunidad para la motivación frente a las actividades asignadas ya que como grupos todos estaban comprometidos, el 92% opina que hubo un buen nivel de participación entre ellos y un 95% sostiene que mantuvo un buen estado de animo frente al trabajo en equipo. Siendo muy bajos los otros porcentajes se podría afirmar que esta estrategia da buenos resultados en la enseñanza y el aprendizaje en la medida que los estudiantes tengan buenos intereses y altos niveles de interacción.

8.3. Estrategia didáctica

8.3.1 Distribución Frente a este aspecto durante la investigación se vislumbró que los miembros del grupo se distribuían la tarea de acuerdo a habilidades, intereses, misión y la acción individual de los papeles asignados conseguían la ejecución de la tarea asignada.

8.3.2 Asignación de tareas Desde esta subcategoría de análisis se observo que los estudiantes obedecían a situaciones planteadas por el líder del grupo y se mostraban receptivos a el papel asignado.

Para dar mas explicación a estas subcategorías se generaron las siguientes tablas:

Figura 12: Distribución y asignación de tareas en los grupos.



Fuente: Fichas de observación aplicada en diferentes momentos de la practica. Luisa Fernanda Correa Rueda

Interpretación de los puntajes

0-2 No se presenta

1-2 Parcialmente se presenta

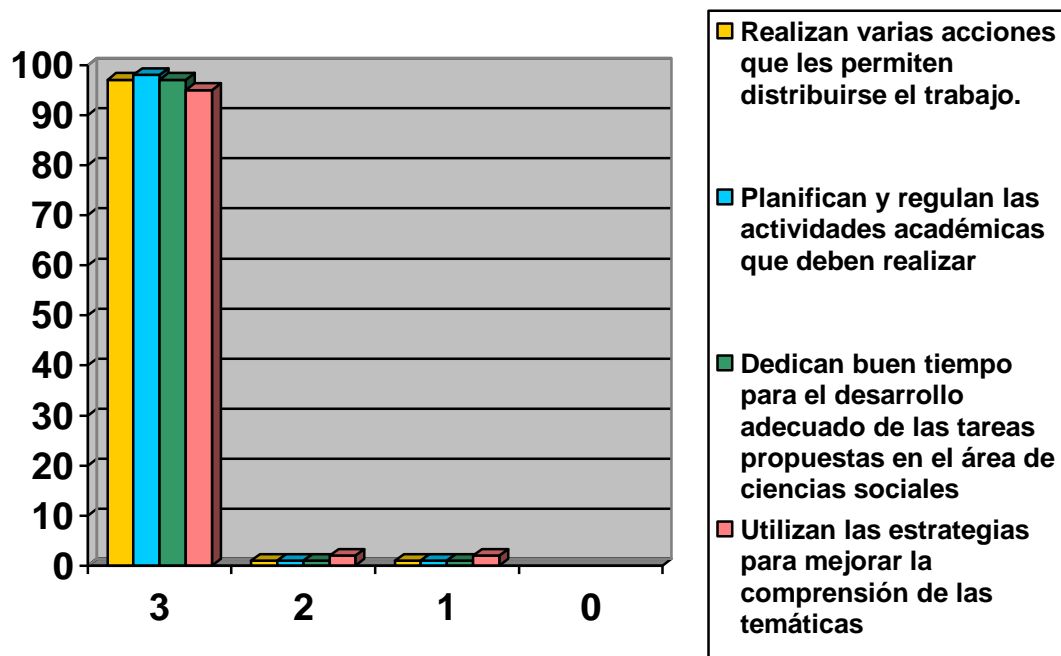
3-4 Se presenta pero necesita mejorar

5 Muy bien definido

Desde las observaciones realizadas se podría afirmar que los grupos respondieron muy bien a nivel académico a sus responsabilidades obteniendo puntajes de 5 como nivel máximo de manera que se muestra como de las relaciones que se establecieron se adquirieron ciertos compromisos a los que respondieron con muy buena disposición.

Otra gráfica generada de la encuesta con los estudiantes afirma que:⁴⁰

Figura 13: Distribución y asignación de tareas en los grupos.



Fuente: Encuesta aplicada el 30 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.

⁴⁰ Ibíd.; p.95

Interpretación de los puntajes

3 Siempre

2 Frecuentemente

1 A veces

0 Nunca

Frente al trabajo en equipo y la distribución de las tareas se tiene entonces que para el 97% realizan varias acciones que les permiten distribuirse el trabajo, un 98% planifican y regulan las actividades académicas que deben realizar, un 97% dedican buen tiempo para el desarrollo adecuado de las tareas propuestas en el área de ciencias sociales y un 95% utilizan las estrategias para mejorar la comprensión de las temáticas, de manera tal que el trabajo en equipo para la mayoría de los participantes fue una buena opción para la enseñanza de las ciencias sociales.

8.4. Distribución del poder

8.4.1 Tipos Frente a los tipos de poder lo mas tipificado en las relaciones que se establecieron en los grupos fue el líder y sus compañeros tenían funciones delegadas por él ya que se hacían participes depende de las habilidades de cada uno y los niveles de empatía que establecieron.

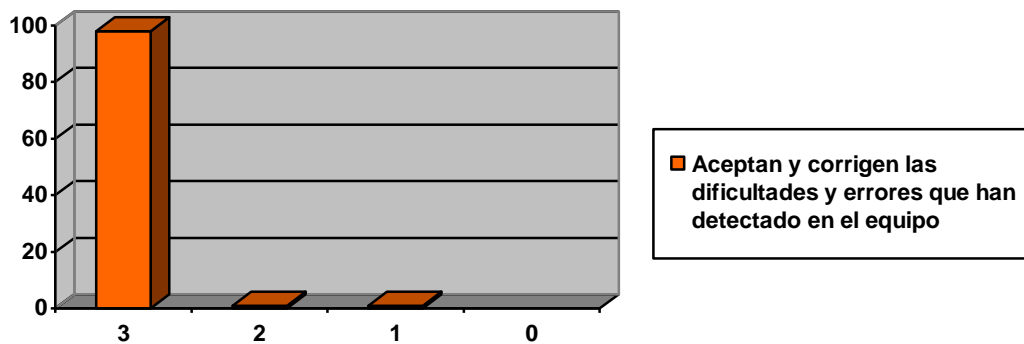
8.4.2 Estilo La función del líder marcó la pauta para la realización de las actividades y la sincronía del grupo como tal, por tal motivo se convirtió en la vía

de comunicación y dirección de los procesos académicos de los que eran participes.

8.4.3 Normas En la dinámica de estos grupos las normas fueron asumidas de una manera aceptable y receptiva ya que cada miembro que entraba estaba supeditado por unas normas que los hacia mas eficientes y competitivos en las actividades realizadas.

Para mayor ilustración de estas subcategorías se generan las siguientes graficas producto de encuestas realizadas a los estudiantes:⁴¹

Figura 14: Distribución del poder



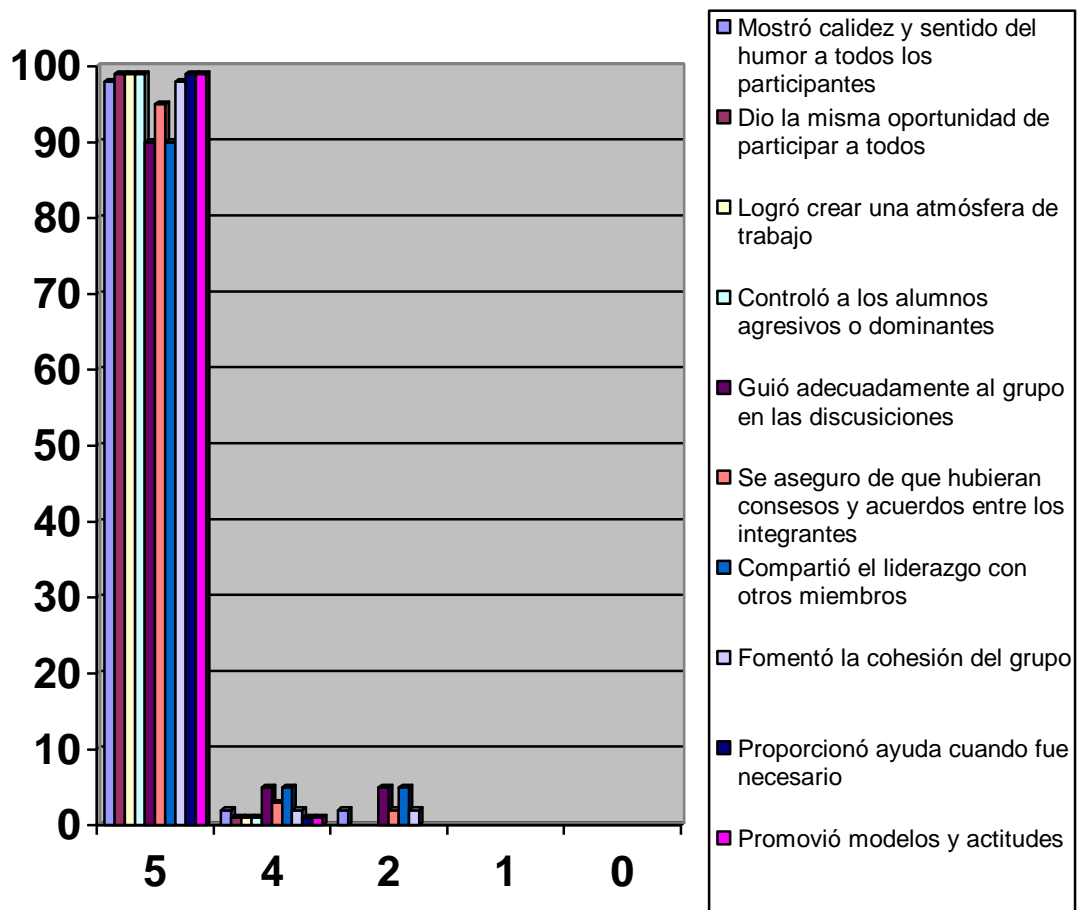
Fuente: Encuesta aplicada el 30 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.

⁴¹ Ibíd.; p.95

Para los estudiantes en la encuesta demuestran que un 98% asume que desde la distribución de los roles han permitido aceptar y corrigen las dificultades y errores que han detectado en el equipo ya que se mejoran los canales de comunicación.

Otra grafica generada ha sido la siguiente:

Figura 15: Distribución del poder



Fuente: encuesta aplicada para la evaluación del desempeño del líder del equipo. Luisa Fernanda Correa Rueda

Interpretación de los puntajes

5 Superior

4 Arriba del promedio

3 Promedio

2 Abajo del promedio

1 Pobre

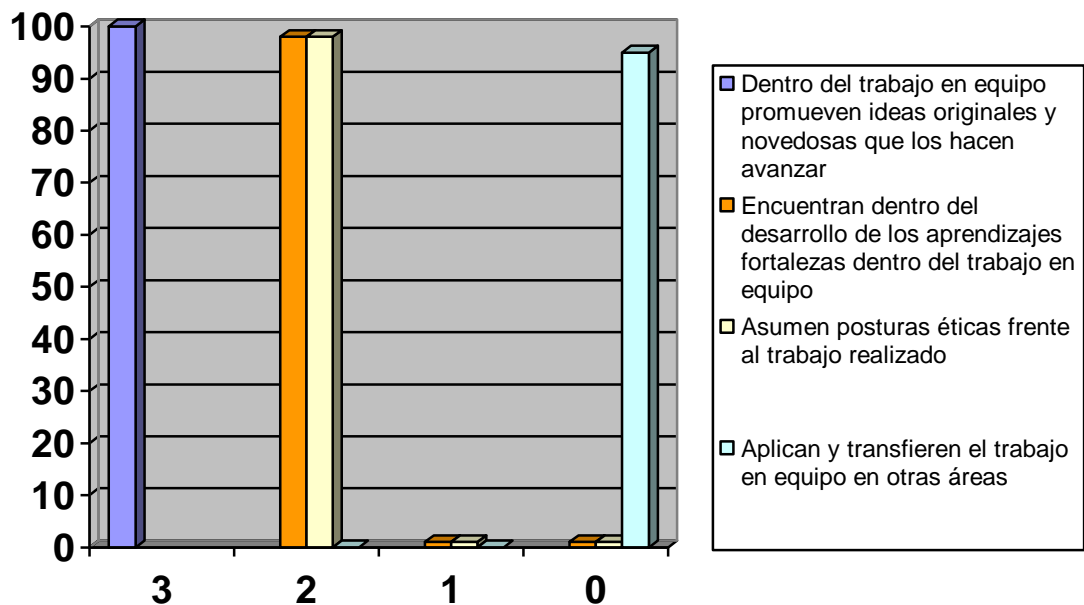
Según lo arrojado en la encuesta para las subcategorías de análisis la distribución del poder y el liderazgo estuvo cohesionando los grupos durante la investigación obteniendo entonces para un 98% el líder mostró calidez y sentido del humor a todos los participantes, para un 99% el líder dio la misma oportunidad de participar a todos, para un 99% logró crear una atmósfera de trabajo, para un 99% controló a los alumnos agresivos o dominantes, para un 90% guió adecuadamente al grupo en las discusiones, para un 95% el líder se aseguro de que hubieran consesos y acuerdos entre los integrantes, para un 90% compartió el liderazgo con otros miembros para un 98% fomentó la cohesión del grupo, para un 99% proporcionó ayuda cuando fue necesario y para un 99% promovió modelos y actitudes. Para los demás porcentajes mas bajos se especula que fue por inconformidades aisladas pero que no alteraron los resultados de manera notable.

8.5 Dinámica

7.5.1 Toma de decisiones Para esta subcategoría de análisis la expectativa siempre se centro en estudiar como los grupos para realizar las actividades se

hicieron participes con iniciativas y como sorteaban los desacuerdos generando entonces para este ítem lo siguiente:⁴²

Figura 16. Dinámica



Fuente: Encuesta aplicada el 30 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.

La encuesta arroja entonces que un 98% encuentran dentro del desarrollo de los aprendizajes fortalezas dentro del trabajo en equipo, un 98% asumen posturas éticas frente al trabajo realizado, y un 95% aplican y transfieren el trabajo en equipo en otras áreas, obteniendo así que el bajo porcentaje en la aplicación en las otras áreas sea a causa de que el trabajo en equipo aun no sea visto como estrategia que posibilita la enseñanza y aprendizaje de lo que se esté abordando

⁴² Ibid.; p.95

9. CONCLUSIONES

Sólo si comprendemos lo que les ocurre a los sujetos que forman parte de un grupo, podremos plantearnos seriamente las tareas que esas personas pueden realizar y las mejores formas de hacerlo. Aunque el grupo esté concretamente aplicado a una tarea el factor humano tiene importancia primordial, ya que constituye el instrumento de todos los instrumentos.

Para comprender los grupos es necesario tener presente que los mismos conforman una realidad psicosocial compleja.

De lo anterior se desprende que la relación cara a cara nos obliga a reconocer la presencia de los otros; al mismo tiempo, nos obliga a reconocer que nuestra presencia individual no va a pasar inadvertida a los demás. Es en esta trama de relaciones vinculares que se desarrollan los procesos psicosociales generados por la interacción grupal.

Desde la presente investigación se podría comprobar que el trabajo en grupo permite adoptar decisiones, llegar a conclusiones más ricas que aquellas que son producto del pensamiento individual, además aumenta la calidad de las decisiones de dirección mediante la experiencia e inteligencia colectiva y disminuye la incertidumbre y el riesgo a equivocarse en esta toma de decisiones.

El grupo permite también la creación de hábitos, valores, creencias y el perfeccionamiento de las habilidades que permiten lograr cambios en la conducta

y dinámica del grupo, en las relaciones personales, permite intercambiar conocimientos y reflexionar sobre su trabajo a las personas que lo integran.

Es importante que logremos reconocer el origen de los grupos esta es en la sociedad, que formamos parte a diario de diversos grupos: familia, escuela, comunidad, clubes, religiosos, donde la vía mas adecuada para solucionar los problemas en grupo es trazar metas y direcciones comunes para que todos trabajen en un mismo sentido.

Aprender a trabajar de forma efectiva como equipo requiere su tiempo, dado que se han de adquirir habilidades y capacidades especiales necesarias para el desempeño armónico de su labor.

Los componentes del equipo deben ser capaces de: gestionar su tiempo para llevar a cabo su trabajo diario además de participar en las actividades del equipo; alternar fácilmente entre varios procesos de pensamiento para tomar decisiones y resolver problemas, y comprender el proceso de toma de decisiones comunicándose eficazmente para negociar las diferencias individuales.

La capacidad de interpretar los estilos motivacionales, y un acabado manejo de los tipos de motivación, permitirán contar con diferentes propuestas que motiven a los adolescentes para que se comprometan con la educación que se les brinda, y que, principalmente, les permitirá elaborar su propio proyecto de vida.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, Juan L; JURGENSON, Gayou. Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología. México- D. F: Editorial Paidos Educador, 2003. P. 350.

BIDDLE, Bruce. La enseñanza y sus contextos. Vol 2. España: Paidos, 2000. p. 247-252.

CAJIAO, Francisco. Pedagogía de las ciencias sociales. Santa Fé de Bogota: Tercer Mundo, 1999. P. 245

CUESTA, Raimundo., y otros. Propuestas de secuencia Ciencias Sociales, geografía e historia. Ministerio de Educación y Ciencia. Ed. Española, Madrid 1993, Propuesta B, (Grupo Cronos), Pág. 118.

DELGADO SANTAGADEA, Kenneth. La educación participativa. Santa fe de Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997. P. 138

DIAZ BARRIGA, ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Capítulo 5: Estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. 2da ed. México: Mc Graw-Hill. P. 137-229

EQUIPO DEL POSTRAGRADO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. En: Revista Educación y Cultura, N° 47, agosto de 1998. Pág. 5.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y Col. Metodología de la Investigación. México-D. F: Editorial McGraw-Hill, 1998. P. 286

ICFES. Nuevo Examen de Estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá, 1999, Pág. 9.

INSTITUTO COLOMBIANO DE NORMAS TÉCNICAS Y CERTIFICACIÓN. Compendio tesis y otros trabajos de grado. Bogotá : El ICONTEC, 2006. Ca. 80 p.

INSUASTY, Luis Delfín. Dimensiones del aprendizaje. En: Pedagogía del aprendizaje autónomo. UNAD-CAFAM. 2001. P. 211.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, artículo 23, 1994.

LINEAMIENTOS CURRICULARES CIENCIAS SOCIALES. Ministerio de Educación Nacional, 2006. p. 27-51.

MANUAL DE LAS COMUNAS DE MEDELLÍN. Medellín: Secretaria de la cultura ciudadana, 2006. p. 212.

MANUAL DE CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIRO MENDÍA. Medellín: SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL, 2005. p. 9-10.

MARTINEZ MÍGUELEZ, Miguel. La investigación acción en el aula. En: Agenda Académica. Vol 7, N° 1. 2000

PIAGET, Jean: "Observaciones psicológicas sobre el trabajo por equipos" En: NAVARRO María Luisa: El método del trabajo por equipos. Ed. Losada; Buenos Aires, 1996, Págs. 112-130. Síntesis de Kenneth Delgado.

PRATS, JOAQUIM: Disciplinas e Interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona, 1999. Pág. 35.

PULGARIN, Raquel. Necesidades, sentido histórico y tareas en la formación en Ciencias Sociales en el contexto escolar antioqueño. Mesa de trabajo de Ciencias Sociales del departamento de Antioquia. Documento borrador, Medellín julio de 2001.

QUESADA CASTILLO, Rolan. Como planear la enseñanza estratégica. México: Limusa. P. 231

Revista Educación y Cultura. Congreso Nacional de Pedagogía (separata especial), Fecode. 1987.

ROEDERS, Paul. Aprendiendo juntos: un diseño del aprendizaje activo. México: Alfaomega, 2006. p. 29.

WALLERSTEIN, Inmanuel y otros: Abrir las Ciencias Sociales. Editorial Siglo XXI, 1999, Pág. 89.

<http://www.medellin.gov.co/pot2004>

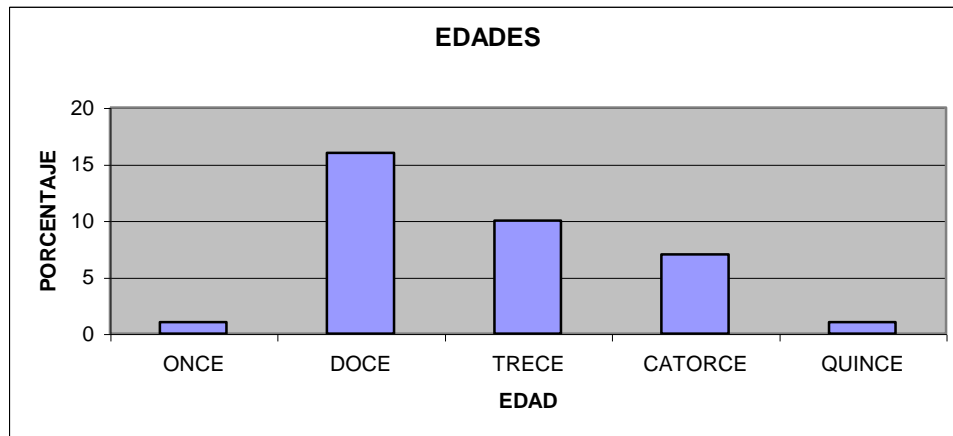
<http://www.UNED.es>

ANEXO A

Caracterización del grupo 7-B de la Institución Educativa Ciro Mendía

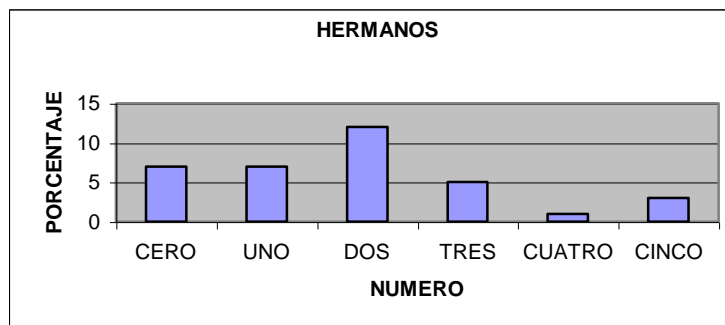
DATOS PERSONALES

1. A la pregunta que edad se tenía en el momento el resultado fue el siguiente:

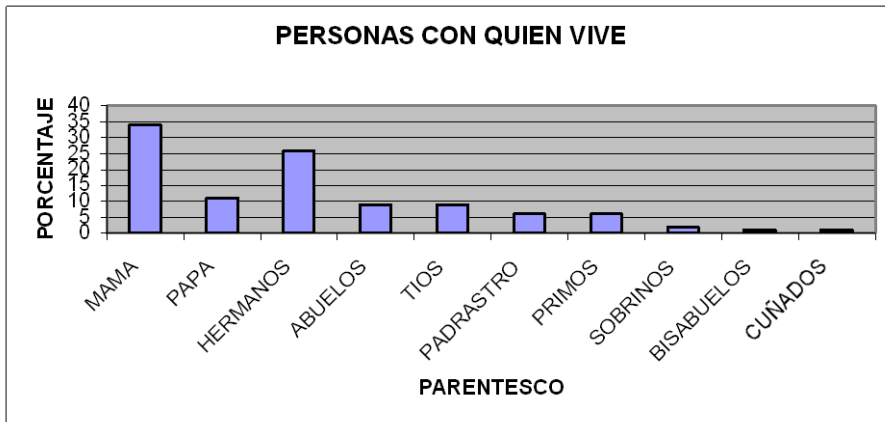


ASPECTOS FAMILIARES

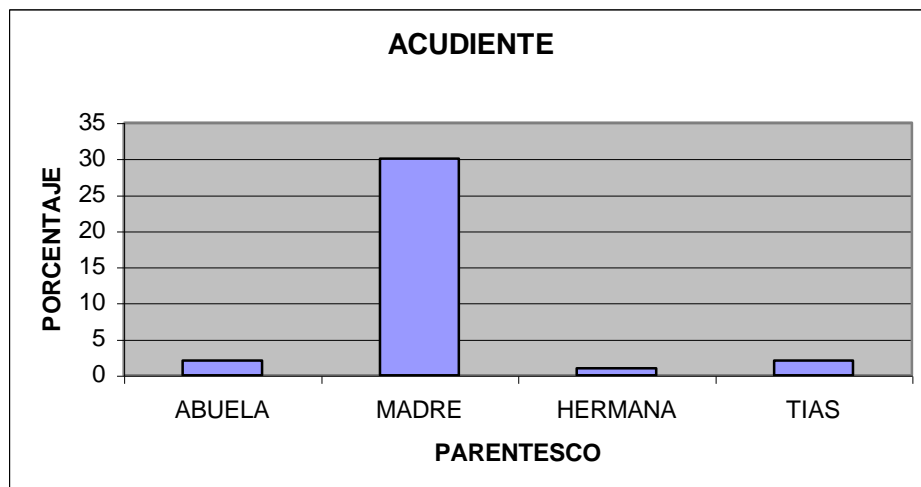
2. A la pregunta por el número de hermanos el resultado es el siguiente:



3. A la pregunta personas con quien vive el resultado es el siguiente:

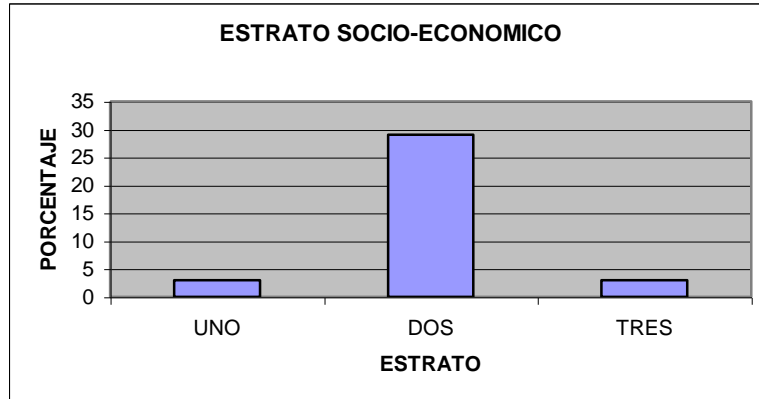


4. A la pregunta por ¿Quien es el acudiente? el resultado es el siguiente:

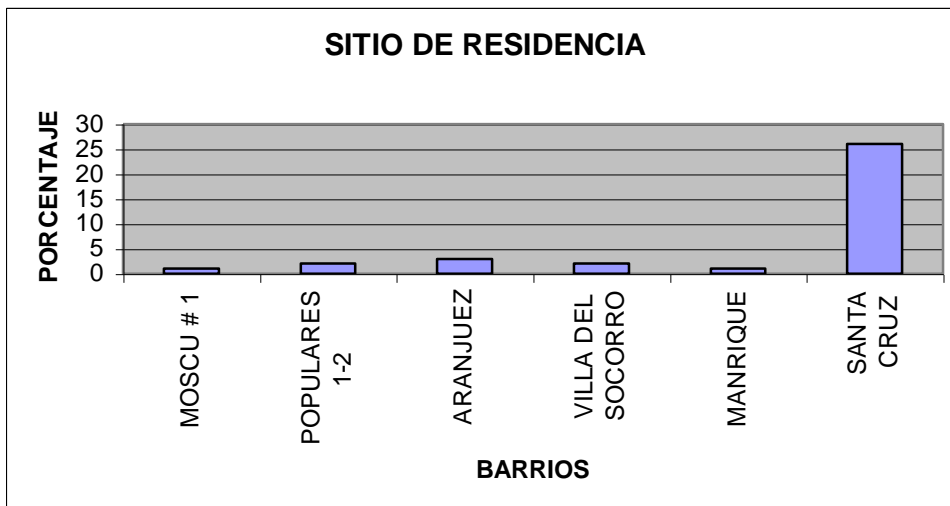


ASPECTOS SOCIO-ECONOMICOS

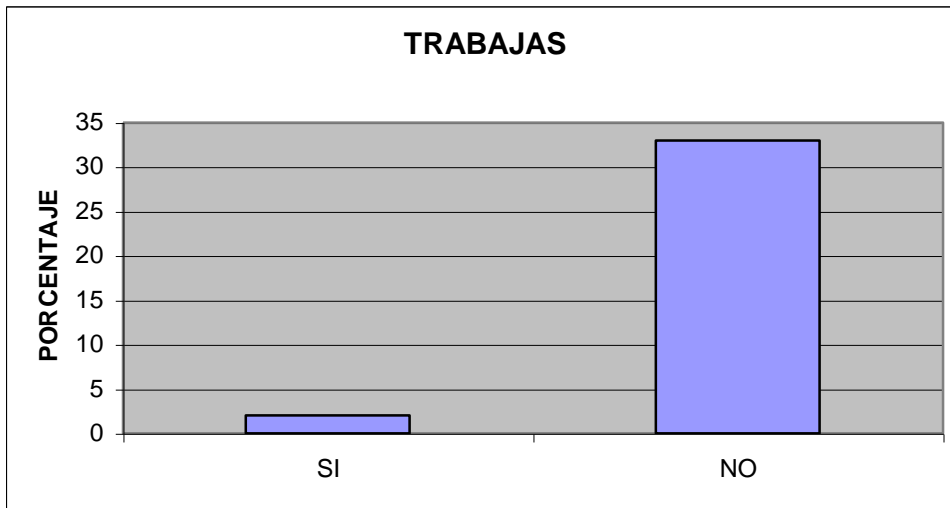
5. A la pregunta por el estrato socio-económico el resultado es el siguiente:



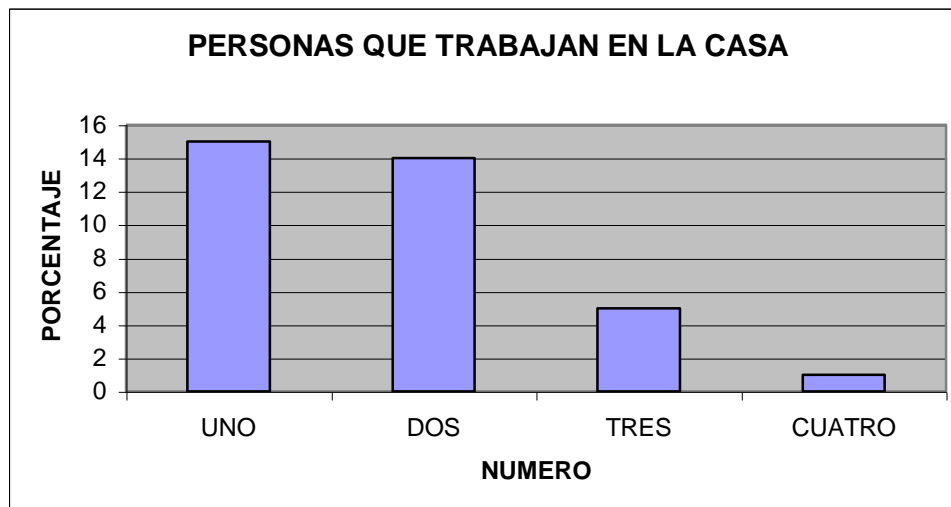
6. A la pregunta por el barrio donde reside actualmente el resultado fue el siguiente:



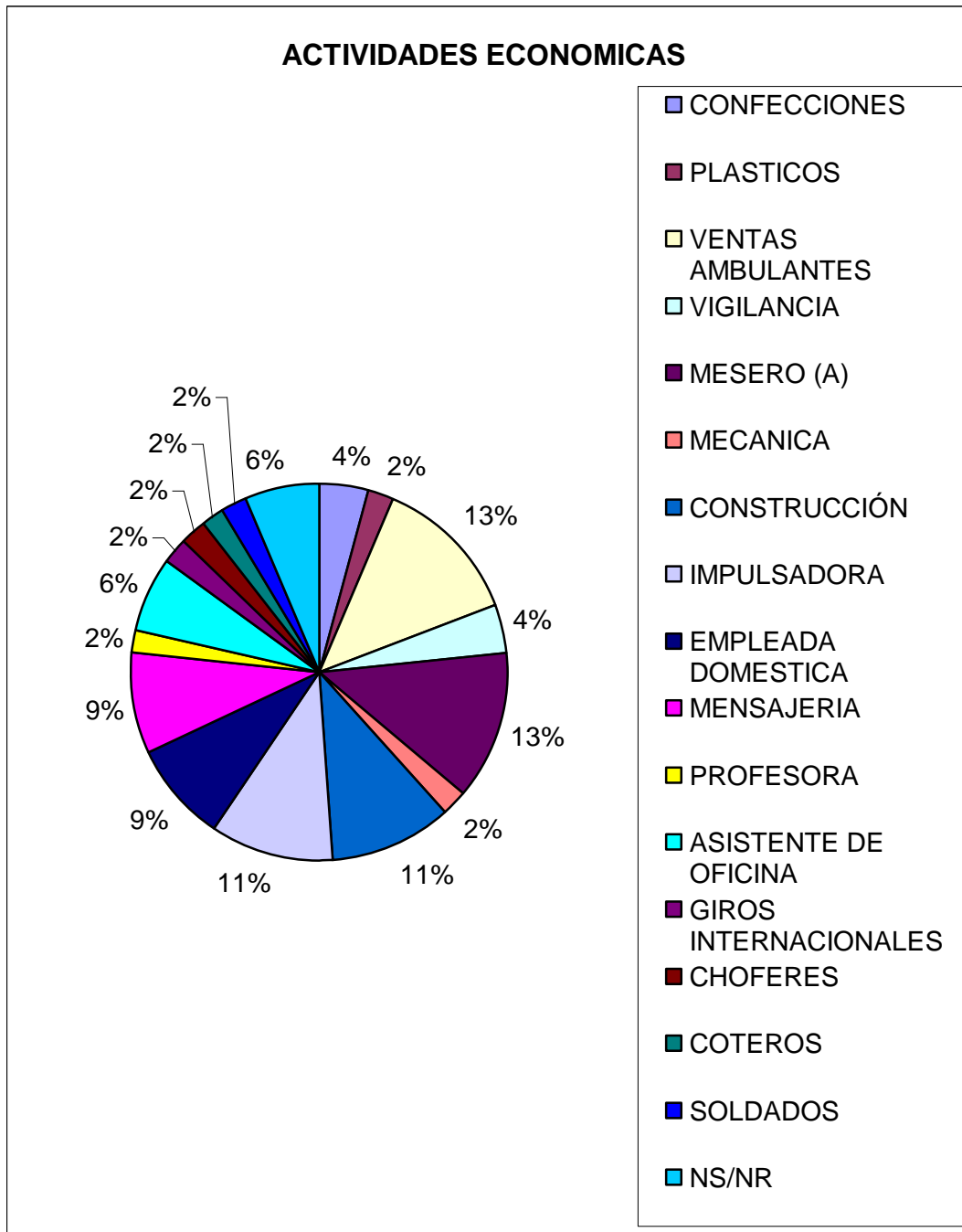
7. A la pregunta por si en su tiempo libre trabajaba el resultado es el siguiente:



8. A la pregunta por el numero de personas que trabajan en la casa el resultado es el siguiente:

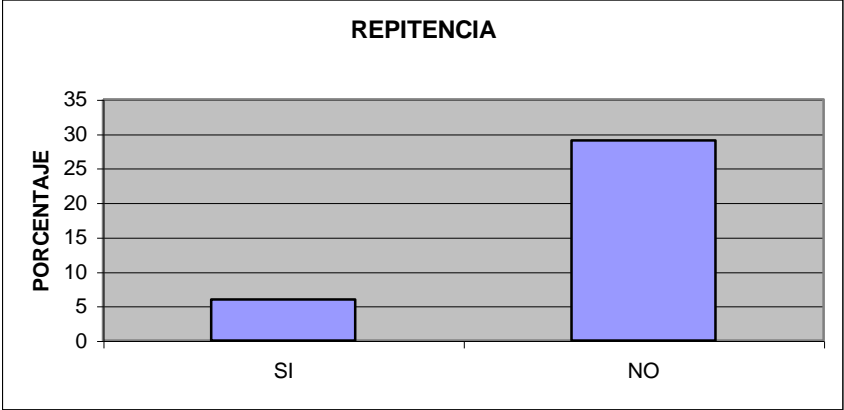


9. A la pregunta por las actividades económicas el resultado es el siguiente:

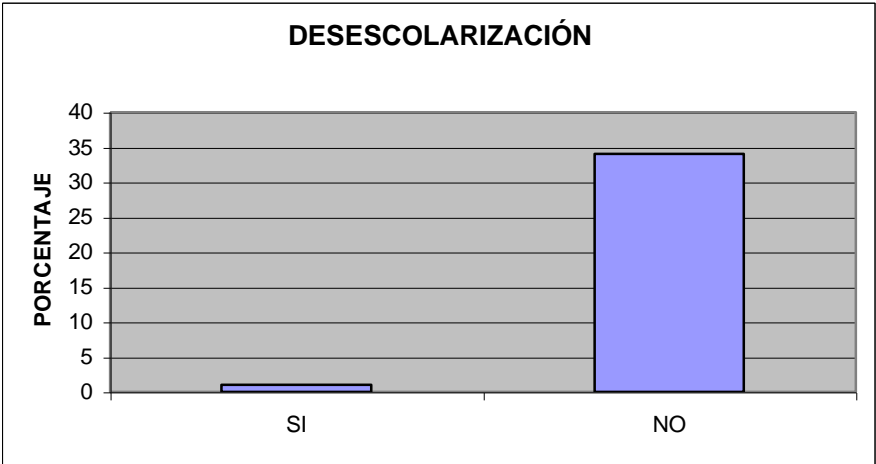


ASPECTOS ACADÉMICOS

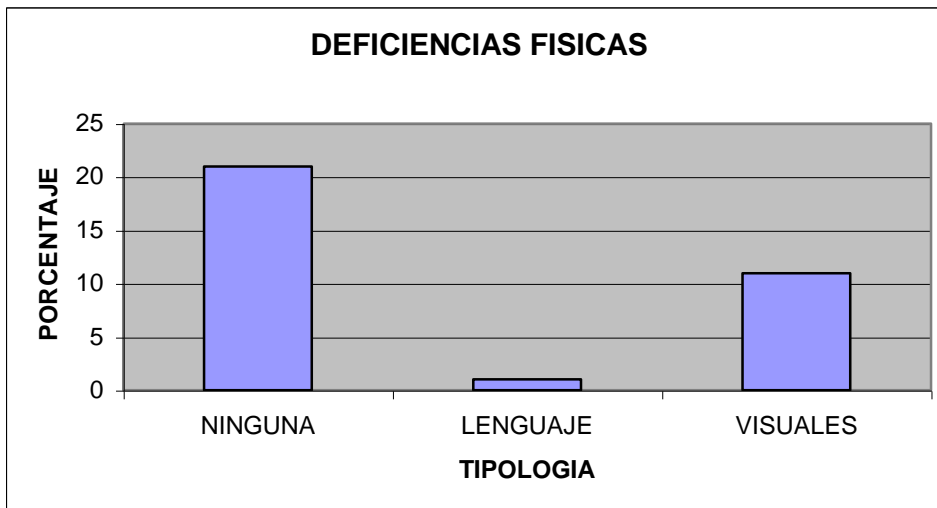
10. A la pregunta ¿Eres repitente? el resultado es el siguiente:



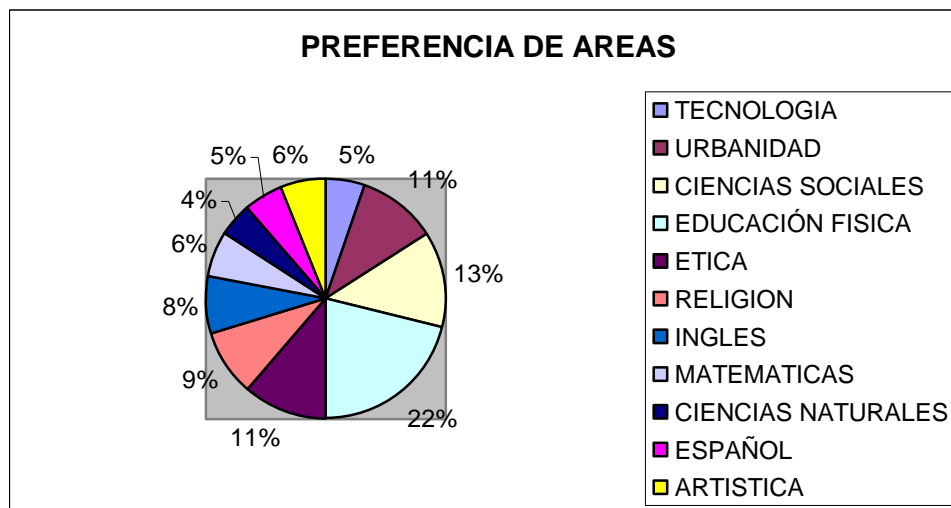
11. A la pregunta ¿Haz estado desescolarizado? El resultado es el siguiente:



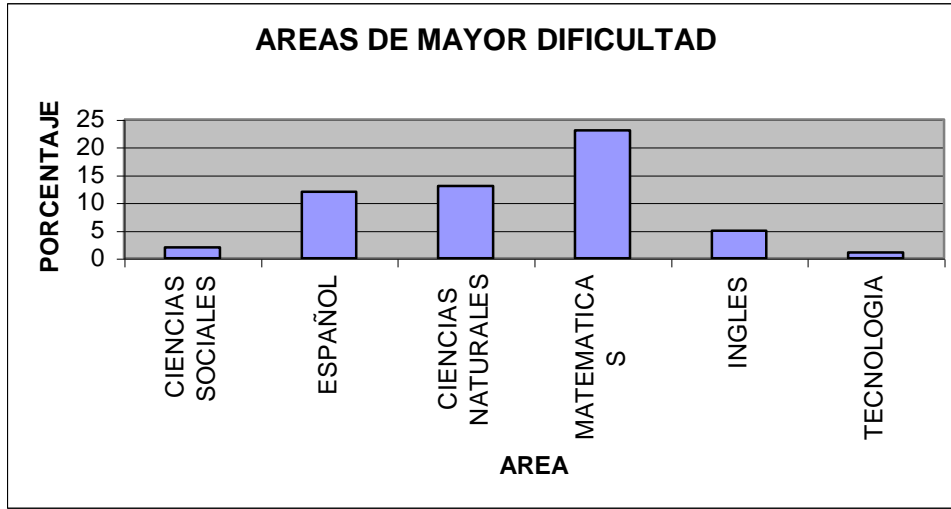
12. A la pregunta por las deficiencias físicas que pueda tener incidencia en el aprendizaje el resultado es el siguiente:



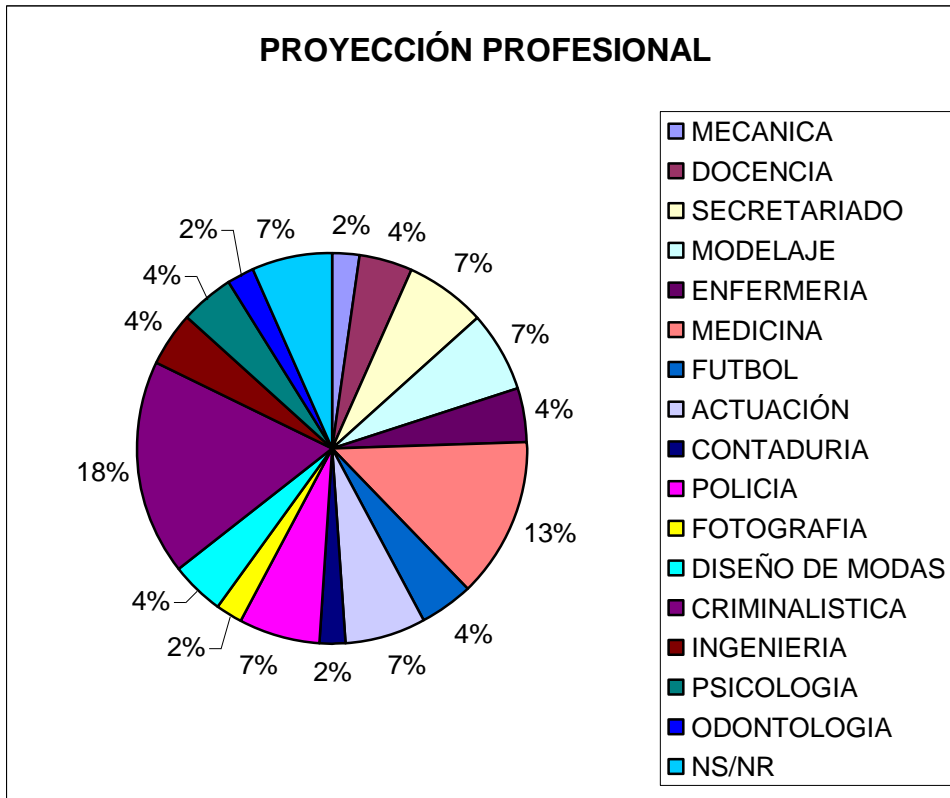
13. A la pregunta por las áreas de preferencia el resultado es el siguiente:



14. A la pregunta por las áreas de mayor dificultad el resultado es el siguiente:

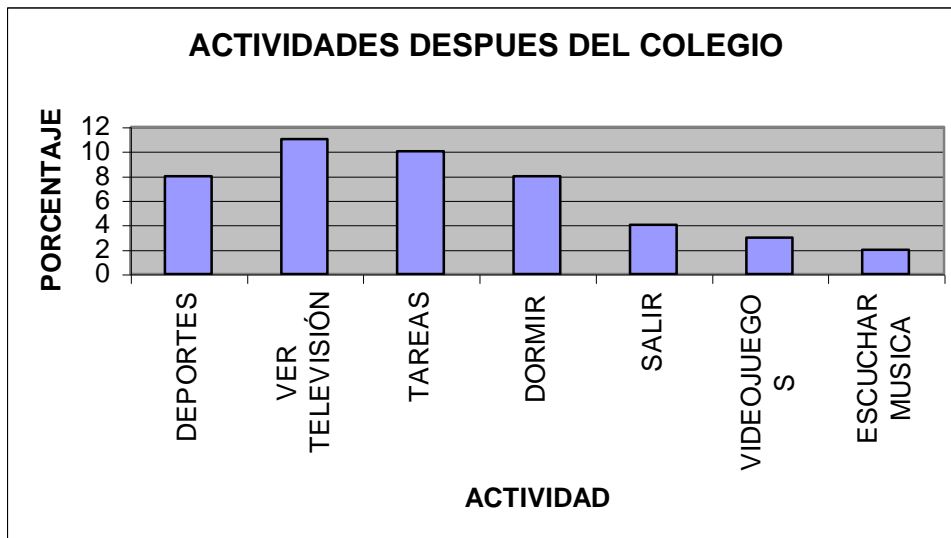


15. A la pregunta por la proyección profesional el resultado es el siguiente:

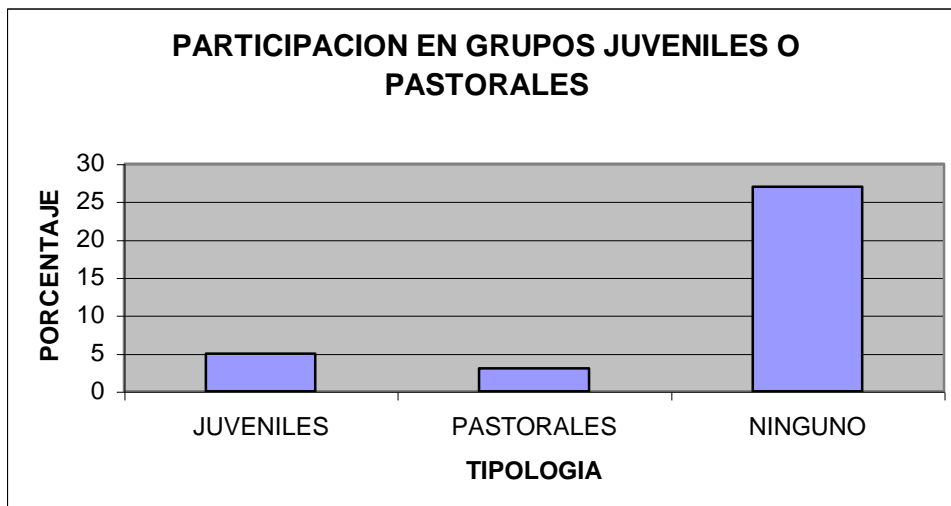


OCIO Y TIEMPO LIBRE

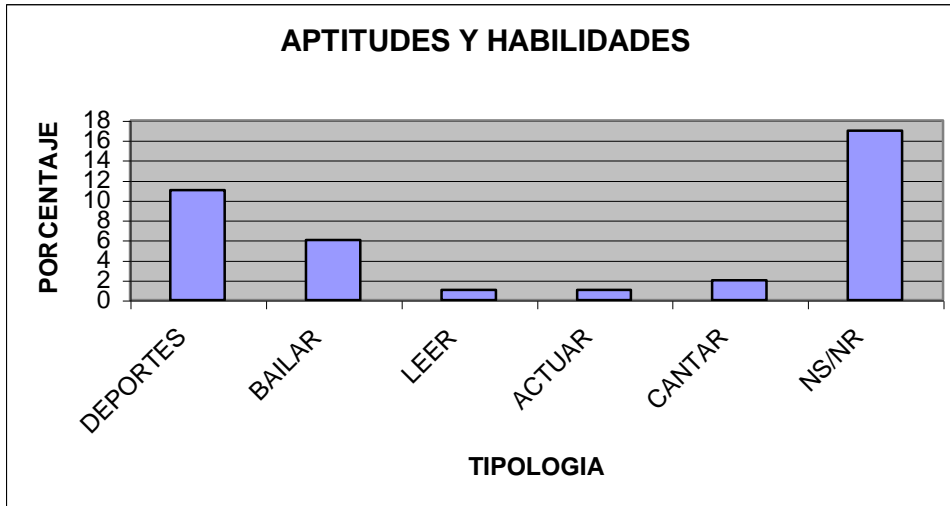
16. A la pregunta por las actividades que prefiere realizar después del colegio el resultado es el siguiente:



17. A la pregunta ¿Pertenece a un grupo juvenil o pastoral? el resultado es el siguiente:





18. A la pregunta por las aptitudes y las habilidades el resultado es el siguiente:




ANEXO B



EQUIPOS DE TRABAJO


 Equipo 1
Amigas y rivales
1 Pury Alexandra Velasquez
2 Diana Cecilia Tobón S
3 Leidy Catalina Tobón D ●
4 M ^{rs} Estefanía Londoño
5 Johana Andrea Rivera D
6 Lorena Castellón Ciro



 Equipo 6
Las libelulas
1 Luisa M ^{rs} Córdoba
2 Angela Yulieth Alvarez
3 Francip Mileidy Blandón ●


Los puntos rojos indican el líder del equipo



 Equipo 2
La mafia
1 Alvaro Javier Cano O
2 Daniel Velasquez Giraldo
3 Eduar Camilo Ramirez
4 Camilo Hernandez E ●


  Equipo 7
Los mejores
1 Arlep Felipe Arbelaez ●
2 Swanp Margori Rodas P
3 Elizabeth Echavarría E
4 Brayán Echavarría

 Equipo 3
Las lociernagas
1 Alejandra Garcia A ●
2 Manuela Gil Londoño
3 Yennifer Salazar G

  Equipo 8
Los angelos
1 Alejandra Cardenas
2 Liseth Arrobles
3 David Echeverri ●

 Equipo 4
Alumata
1 Alejandra Milena Molina S ●
2 Pury Alexandra Zapata
3 Manuela Alvarez Sanchez
4 Tatiana Maria Henao

  Equipo 9
Las 3 princesas y el principe
1 Jefferson Jaramillo
2 Luisa Fda Quiroz
3 Cindy Tatiana Cano
4 Daniela Correa Rivera ●

 Equipo 5
Águilas Negras
1 Juan Gabriel Jaramillo ●
2 Diego Armando Londoño
3 Johan Sebastian Moreno

ANEXO C



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
GUIA DE OBSERVACIÓN DE LOS EQUIPOS
Docente en formación: Luisa Fernanda Correa Rueda

Grupo: _____ Fecha: _____

Criterio/comportamiento observable	Puntaje (de 0 a 5)
Todos los miembros están presentes.	
Antes de realizar la tarea discuten acerca del mejor camino para llevarla a cabo.	
No interviene o participa sólo una(s) persona(s) en la discusión y/o tarea.	
Se escuchan activamente entre sí (atienden al otro mientras habla, acogen las preguntas de los demás, debaten de manera asertiva, critican las ideas y no las personas...)	
Manejan adecuadamente los conflictos (los hacen explícitos, discuten acerca de las soluciones posibles, toman decisiones al respecto)	
Propician un clima de equipo agradable (de tolerancia, respeto, buen trato)	
Se dividen el trabajo de manera proporcional de modo que todos los miembros estén realizando parte de la actividad.	
Antes de entregar la tarea y/o producto, todos los miembros del equipo lo revisan y plantean modificaciones y sugerencias.	

INTERPRETACIÓN DE LOS PUNTAJES

- 0-1** No se presenta
- 1-2** Parcialmente se presenta
- 3-4** Se presenta pero necesita mejorar
- 5** Muy bien definido

ANEXO D



INSTITUCION EDUCATIVA CIRO MENDIA
EVALUACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO
Docente en formación: Luisa Fernanda Correa Rueda
Grado: 7-B

Nombre del equipo: _____

Fecha: _____

INDICADORES DE DESEMPEÑO	SIEMPRE (3 puntos)	participación (2 puntos)	ALGUNAS VECES (1 punto)	NUNCA (0 puntos)
Realizan varias acciones que les permiten distribuirse el trabajo.				
Mientras que están reunidos formulan preguntas e intentan resolver las dudas entre ustedes				
Planifican y regulan las actividades académicas que deben realizar.				
Poseen actividades que les permite tener actividades para el trabajo en equipo				
Dedican buen tiempo para el desarrollo adecuado de las tareas propuestas en el área de ciencias sociales				
Han desarrollado un buen nivel de participación y brindan buenos aportes entre el equipo				
Utilizan las estrategias para mejorar la comprensión de las temáticas				
Aceptan y corrigen las dificultades y errores que han detectado en el equipo				
Dentro del trabajo en equipo				

promueven ideas originales y novedosas que los hacen avanzar				
Encuentran dentro del desarrollo de los aprendizajes fortalezas dentro del trabajo en equipo				
Consideran vital el trabajo en equipo para intercambiar ideas				
Asumen posturas éticas frente al trabajo realizado				
Mantiene buen estado de animo para el trabajo en equipo				
Aplican y transfieren el trabajo en equipo en otras áreas				

✓ **Calificación:** puntaje total / puntaje máximo: ____/42= ____*5____

✓ **Escala de juicio valorativo:**

4.7 a 2.9: Hay mucho por mejorar

3.0 a 3.9: Desempeño aceptable

4.0 a 4.6: Buen desempeño

4.7 a 5.0 Excelente Desempeño

ANEXO E

Fotografías tomadas durante la practica



Fuente: Fotografía tomada el 14 de marzo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.



Fuente: Fotografía tomada el 30 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.



Fuente: Fotografía tomada el 28 de mayo de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.



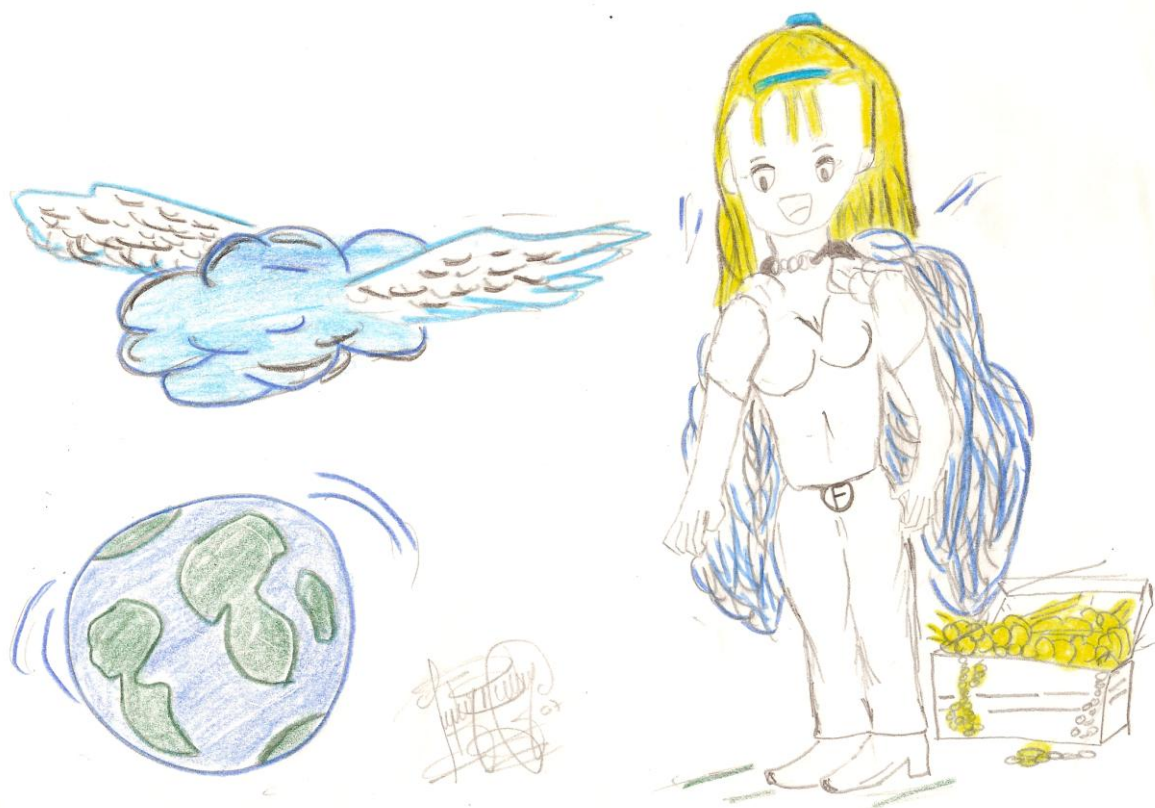
Fuente: Fotografía tomada el 14 de abril de 2007. Luisa Fernanda Correa Rueda.

ANEXO F

TRABAJOS REALIZADOS



Fuente: Dibujo realizado sobre los dioses nórdicos por Alejandra Milena Molina, del grupo "AI YIMATA" 30 de abril de 2007




Fuente: Dibujo realizado sobre los dioses nórdicos por Jhoan Sebastián Moreno, del grupo "AGUILAS NEGRAS" 30 de abril de 2007.

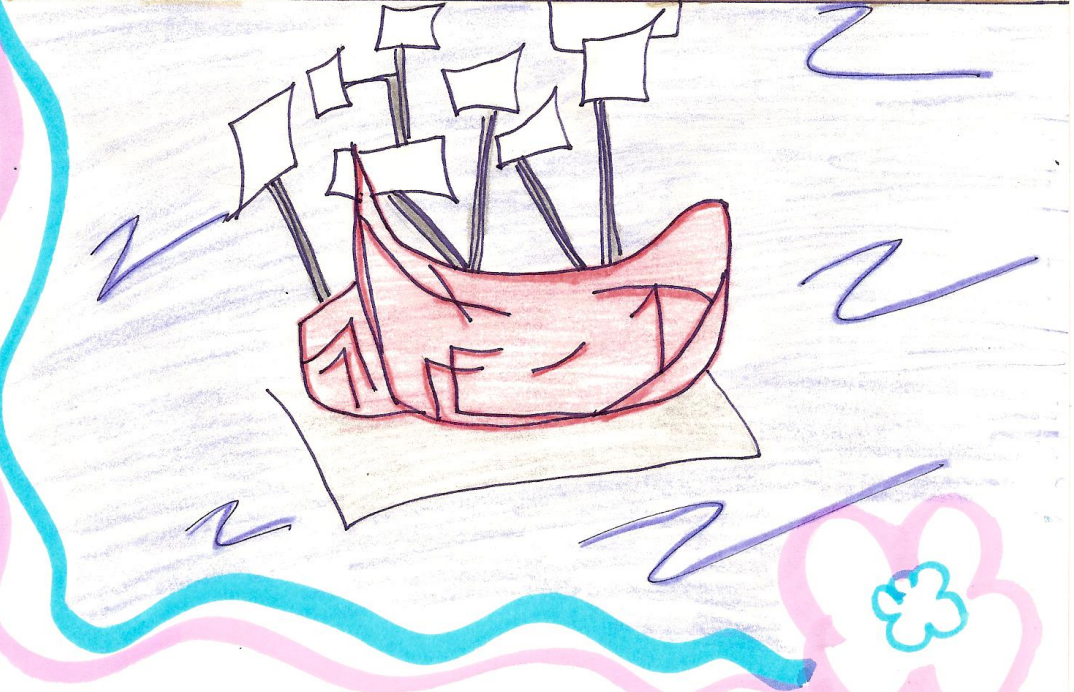
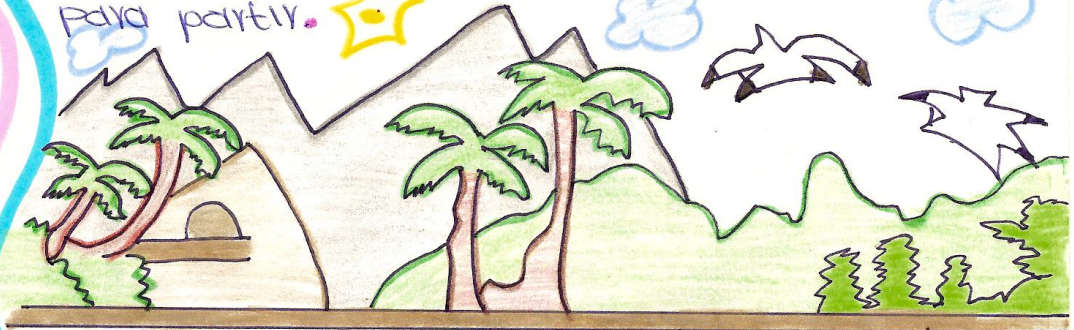


Fuente: Dibujo realizado sobre los dioses nórdicos por Lorena Castrillon Ciro, del grupo "AMIGAS Y RIVALES" 30 de abril de 2007.

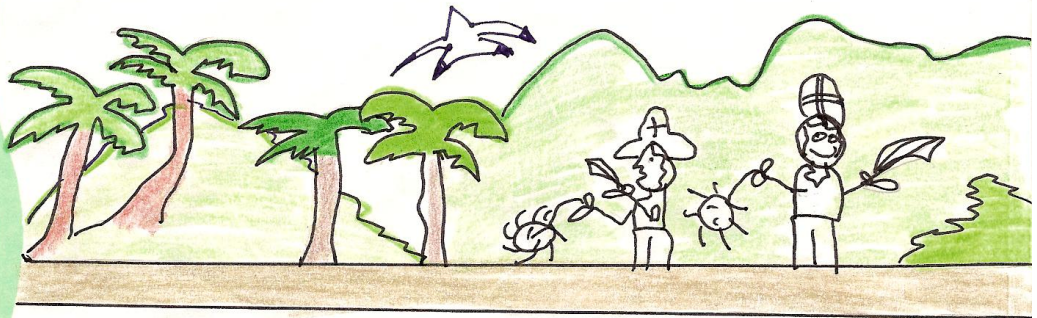


LOS VIKINGOS.

Habia una isla donde abietaba una familia de vikingos. Pero tenian en cuenta una venganza y se postieron a organizar las armas para pelear su guerra. al dia estaban formando para partir. 



Ya todo el mundo estaba partiendo para su guerra, ya llevaban navegando 5 días y 5 noches sin haber pisado tierra hasta que vieron una isla llena de vikingos. y le declararon la guerra para conquistar la isla.



Empezaron a luchar para conseguir la victoria. y quedarse con la isla. Los vikingos empezaron a perder hombres, y los visitados como nada. siguieron luchando sin que les importara perder hombres, pero en un instante los visitados consiguieron la victoria porque nada más quedaba el líder, y el líder no tenía otra salida de entregar la isla.



Fuente: Cuento sobre los vikingos realizado por el grupo "LAS LUCIERNAGAS"
25 de marzo de 2007.

GLOSARIO

ÁMBITO Dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las ciencias sociales que ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras.

APRENDIZAJE Se define como el conjunto de cambios internos que ocurren en el organismo debido a la experiencia. Tales cambios inferidos a partir de la observación y evaluación del desempeño del alumno. El aprendizaje se produce como resultado de dos tipos de interacciones: una que relaciona al alumno con el currículo a través de la mediación docente; y otra, dependiente de la primera, que relaciona directamente al alumno con el currículo.

ARTICULAR En el sentido de organizar diversos elementos para lograr un conjunto coherente y eficaz.

AULA DE CLASE Hace alusión a el sitio donde se dan las clases regularmente.

CIENCIAS SOCIALES El conjunto de disciplinas académicas que estudian el origen y el desarrollo de la sociedad, de las instituciones y las relaciones e ideas que configuran la vida social.

CÓDIGOS INTEGRADORES Se refieren a: aquellos discursos, textos y texturas que sirven para interpretar como un todo la sociedad en su conjunto con miras a su integración, pero ejercidos desde posiciones de etnia, de género, de grupo o de clase para articular al conjunto de la sociedad según intereses y visiones determinadas.

COMPRENSIÓN Como un proceso cognoscitivo o el resultado de un conjunto de procesos cognoscitivos, consiguiendo la integración correcta de un nuevo conocimiento a los conocimientos preexistentes de un individuo

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Apunta fundamentalmente a las capacidades que se configuran como síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital.

COOPERACIÓN No solo actúa sobre la toma de conciencia del individuo y sobre su sentido de objetividad, sino que llega a fin de cuentas a constituir una estructura normativa que perfecciona indudablemente el funcionamiento de la inteligencia individual, pero completándola en el sentido de la reciprocidad; esta norma fundamental es la única que conduce al pensamiento racional. Se puede decir que la cooperación es verdaderamente creadora y, por tanto, constituye la condición indispensable para el perfeccionamiento de la razón.

DISCIPLINA En ámbito escolar como las acciones que los docentes adoptan para guiar y dirigir a los estudiantes hacia un comportamiento aceptable.

ESCUELA NUEVA Es un movimiento pedagógico iniciado a finales del siglo XIX donde la base del proceso educativo no debe ser el miedo a un castigo ni el deseo de una recompensa, sino el interés profundo por la materia o el contenido de aprendizaje; el niño debe sentir el trabajo escolar como un objetivo deseable en sí mismo; la educación se propondrá fundamentalmente el desarrollo de las funciones intelectuales y morales abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del niño; la escuela será activa, se impondrá la obligación de promover la actividad del alumno, la principal tarea del maestro consistirá en estimular los intereses del niño desde lo intelectual y afectivo, la

educación será personalizada atendiendo a las necesidades e intereses de cada uno de los niños.

ENSEÑANZA Presentación sistemática de hechos, ideas, habilidades y técnicas a los estudiantes.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Conjunto de actividades técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos. Todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Procedimientos que utiliza el profesor en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en los alumnos. Se debe considerar las características generales de los alumnos, tipo de dominio del conocimiento en general y del conocimiento curricular en particular que se va a abordar, el aprendizaje que se debe lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla y el monitoreo constante del progreso y aprendizaje de los alumnos.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA Aquella que son siempre conscientes e intencionales dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje.

ESTRATO Es una categoría que utiliza el gobierno de Colombia (Artículo 102 Ley 142 de 1994) para clasificar a los ciudadanos de acuerdo a sus ingresos y propiedades.

La clasificación por estratos que obtenga una persona influye en los impuestos que debe pagar, en los servicios de salud, en la educación y en muchas otras cosas más.

Legalmente existe un máximo de seis estratos socioeconómicos, el estrato más bajo es el uno y el más alto es el seis.

GRUPO El conjunto de sujetos reunidos en torno a una meta común y conforman una trama que se traduce en mutuas representaciones internas entre los participantes.

INTEGRAR Como introducir estrategias dentro del aula de clase para hacer efectivo el trabajo en equipo.

METACOGNICIÓN Se entiende como la capacidad que tenemos de autorregular el propio aprendizaje, es decir de planificar que estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para detectar posibles fallos y como consecuencia transferir todo ello a una nueva actuación.

TRABAJO EN EQUIPO Estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo de la sociabilidad de las personas, articular el trabajo de otras personas con el propio, ayuda a ver las actividades cotidianas desde diversos ángulos y propicia el fortalecimiento del espíritu comunitario.

VISIÓN CURRICULAR Hace alusión a un enfoque que se le da al currículo para desarrollar cualquier actividad en la escuela.