

Universidad Aut3noma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educaci3n

Departamento de Pedagogía Aplicada

Doctorado en Educaci3n

Tesis doctoral

**INFLUENCIA DE LA CULTURA DOCENTE EN LA IMPLEMENTACI3N DE LAS
ORIENTACIONES CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACI3N
SECUNDARIA: ESTUDIO DE DOS CASOS EN BOGOTÁ D.C (COLOMBIA)**

Sonia Helena Castellanos Galindo

Directoras: Dra M3nica Feixas Condom y Dra María del Mar Durán Bellonch

Barcelona, 2015

*A mis padres, María Helena y Luis Alfredo,
por su compañía y apoyo incondicional*

Agradecimientos

El desarrollo de esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin la orientación, el apoyo y la colaboración de distintas personas.

- En primer lugar agradezco a mis directoras de tesis, las doctoras Mònica Feixas y María del Mar Durán, tanto sus valiosos aportes, como la atenta y amable disposición que mostraron durante todo el proceso hacia la orientación de este trabajo de grado.
- En segundo lugar quiero expresar mis agradecimientos al profesorado y los centros que participaron en el desarrollo de este estudio, sin su valiosa disposición e interés, realizar esta tesis habría sido imposible.
- En tercer lugar quiero agradecer a mi familia, su confianza en mis proyectos, y su decidido apoyo, han sido las más importantes fuentes de ánimos para embarcarme con tranquilidad en la realización de este doctorado.

Resumen

Las culturas docentes tienen una importante incidencia en las instituciones educativas pues pueden no sólo determinar las interacciones entre colegas, también dar sentido y calidad a las interacciones con los estudiantes, influyendo así en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Lee, 2002; Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004). Por otra parte, la cultura docente se manifiesta como el filtro que posibilita la aceptación, el rechazo o la redefinición de los proyectos de innovación o de cualquier información que provenga del exterior del centro escolar (Gather, 2004). En esta tesis doctoral se estudiaron las culturas docentes y las dinámicas de trabajo conjunto de los equipos de profesores del área de ciencias sociales, en dos centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia). El objetivo general del estudio ha sido el siguiente:

- Conocer la influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria, en centros educativos de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia).

En Colombia, y por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se han formulado en los años 2002 y 2004 orientaciones curriculares para distintas áreas de la educación primaria y secundaria, sin embargo, no se han adelantado estudios para conocer cómo éstas se implementan en los centros educativos. Para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales se conoce poco sobre el uso de las orientaciones para el desarrollo de los currículos escolares, y adicionalmente hay escasa investigación sobre estas prácticas de

enseñanza. De otra parte, desde la formulación de la Ley General de Educación en 1994 se ha dado autonomía a los centros educativos para el diseño y ejecución de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y sus currículos, a partir de unas orientaciones generales dadas por el MEN. No obstante hay escasa documentación de los procesos que se siguen en los centros en torno al trabajo colegiado que se espera ocurra para el desarrollo de los planes educativos.

La investigación se inscribe en la perspectiva cualitativa. Se han hecho dos estudios de caso en dos instituciones educativas de nivel secundario en la ciudad de Bogotá D.C (Colombia). Éstas tienen similitudes en cuanto al nivel socioeconómico de sus estudiantes que corresponde a uno medio-bajo; pero diferencias en sus resultados en las pruebas censales de aprendizaje. En los dos estudios de caso se buscó conocer las dinámicas de trabajo conjunto de los equipos docentes del área de ciencias sociales, y las prácticas de diseño curricular y de enseñanza – aprendizaje en el área; con el fin de comprender la cultura docente y su influencia en la implementación de las orientaciones curriculares.

Los resultados del estudio abordan la influencia de aspectos relacionados con las culturas del profesorado en los procesos de desarrollo curricular en el área de ciencias sociales para formular recomendaciones que permitan estudiar y mejorar la adopción de propuestas curriculares por docentes de ciencias sociales de la educación básica y media en Colombia. Así mismo, lo expuesto en esta tesis doctoral puede brindar orientaciones para el estudio de los procesos de reforma curricular en el marco de las organizaciones educativas con el fin de analizar el cambio educativo más allá de lo que ocurre en el ámbito específico del aula de clase y de las prácticas pedagógicas.

Tabla de contenido

1.	Planteamiento general del estudio	10
1.1	Justificación del estudio	10
1.2	Objetivos del estudio	15
2.	Marco contextual	18
2.1	Marco normativo general	18
2.1.1	Los proyectos educativos institucionales (PEI)	21
2.1.2	La ley 715 de 2001 y su implementación	27
2.2	Los lineamientos y estándares para el currículo	31
2.2.1	Desarrollo de lineamientos y estándares para el currículo en Colombia	33
2.2.2	Orientaciones curriculares para el área de ciencias sociales en Colombia.....	36
2.3	Investigación sobre la enseñanza en el contexto colombiano.....	56
2.3.1	Antecedentes de la investigación sobre la enseñanza en Colombia	56
2.3.2	Antecedentes de estudios sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales en Colombia	58
2.4	A modo de síntesis: perspectivas de estudio en un contexto de discontinuidad.....	61
3.	Marco teórico	64
3.1	El conocimiento del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje	64
3.1.1	Las concepciones del profesorado con respecto a la enseñanza y el aprendizaje	65
3.1.2	El conocimiento profesional de la enseñanza.....	68
3.1.3	El conocimiento práctico del profesorado	71
3.1.4	El conocimiento docente desde la perspectiva situada	76
3.2	El profesorado como constructor del currículo	82
3.2.1	Una tensión entre la teoría y la práctica	84
3.2.2	El profesorado de ciencias sociales como constructor del currículo	88
3.2.3	El rol del profesorado en la implementación del currículo	92
3.3	Perspectivas curriculares y pedagógicas para la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales	93
3.3.1	El currículo de ciencias sociales desde una perspectiva crítica.....	98
3.3.2	Implicaciones para el trabajo en el aula.....	101
3.3.3	Los profesores de ciencias sociales en el desarrollo de un currículo orientado desde la perspectiva crítica	104
3.3.4	La perspectiva didáctica propuesta desde las orientaciones curriculares del MEN	106

3.4 Las culturas de aprendizaje en los contextos escolares.....	108
3.4.1 Las culturas colaborativas del profesorado	109
3.4.2 Las culturas de aprendizaje	112
3.4.3 Los factores relacionados con la presencia de culturas de aprendizaje en el estudio de los procesos de cambio y mejoramiento escolar	128
3.5 A manera de síntesis: aportes de las perspectivas teóricas expuestas para el desarrollo de este estudio	129
4. Marco metodológico	134
4.1 Diseño de la investigación	135
4.1.1 Los estudios de caso en la investigación cualitativa	137
4.1.2 Diseño de los estudios de caso.....	139
4.2 Desarrollo de la investigación	149
4.2.1 Selección de los casos	149
4.2.2 Proceso de recolección de información	156
4.2.3 Proceso de análisis de la información	164
5. Resultados	184
5.1 Caso 1	184
5.1.1 Identidad de la institución.....	184
5.1.2 La formulación de la propuesta educativa en el área de ciencias sociales.....	186
5.1.3 Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales.....	197
5.1.4. Las condiciones del trabajo docente.....	229
5.1.5 La cultura docente presente en el caso 1.....	242
5.2 Caso 2	244
5.2.1 Identidad de la institución.....	244
5.2.2 La formulación de la propuesta educativa en el área de ciencias sociales.....	248
5.2.3 Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales.....	260
5.2.3.2 El proceso de enseñanza – aprendizaje	264
5.2.4 Las condiciones del trabajo docente.....	284
5.2.5 La cultura docente presente en el caso 2.....	297
6. Análisis y discusión de los resultados.....	300
6.1 Análisis de resultados.....	301
6.1.1 Análisis del caso 1.....	302
6.1.2 Análisis del caso 2.....	312
6.2 Discusión de resultados: implicaciones en contextos de reforma curricular	323

6.2.1 Disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje y el trabajo conjunto.....	323
6.2.2 La interacción con los colegas	325
6.2.3 El liderazgo escolar.....	328
6.2.4 Los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular.....	331
6.2.5 Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y los aprendizajes que se priorizan en las prácticas educativas.....	334
6.2.6 El conocimiento del profesorado de ciencias sociales de las orientaciones curriculares del MEN.....	337
6.2.7 Las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales	341
6.2.8 Las culturas de aprendizaje en los procesos de desarrollo curricular.....	344
7. Limitaciones de la investigación y propuestas para investigaciones futuras.....	348
7.1 Limitaciones de la investigación.....	348
7.2 Propuestas para investigaciones futuras	350
8. Conclusiones y propuestas para el desarrollo de los centros	352
8.1 Conclusiones de la investigación.....	352
8.2 Propuestas para el desarrollo de los centros	355
8.2.1 Propuestas dirigidas a los centros escolares.....	356
8.2.2 Propuestas para el Ministerio de Educación Nacional (MEN)	357
9. Referencias bibliográficas	360
10. Anexos.....	377
10.1 Anexo 1. Protocolos y guiones de entrevistas semiestructuradas.	377
10.2 Anexo 2. Estilos de aprendizaje según los niveles de procesamiento de la información del estudiante, Ronald Schmeck (1988) (Tomado de López, 2011, p 82- 83).....	382
10.3 Anexo 3. Categorías previas formuladas para el análisis a partir de los propósitos de las estrategias de recolección de información y/o de los guiones de entrevistas.	384
10.4 Anexo 4. Redes semánticas del caso 1.....	386
10.5 Anexo 5. Redes semánticas del caso 2.....	396

Índice de tablas

Tabla 1. Ejes generadores, disciplinas y conceptos relacionados (Fuente: MEN, 2002, p.38) ...	45
Tabla 2. Ámbitos propuestos para la columna de los estándares de competencias llamada "Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales" (Fuente: MEN, 2004, p. 29)	54

Tabla 3. Diseño de los estándares de competencias del área de ciencias sociales, ejemplo de los grados cuarto a quinto de primaria (Fuente: MEN, 2004, p. 11)	54
Tabla 4. Características de las creencias o concepciones docentes propuestas por Pajares (1992) (Fuente: elaboración propia)	67
Tabla 5. Estrategias de recolección de información, fuentes y propósitos, en el diseño de un estudio de caso (Fuente: elaboración propia)	146
Tabla 6. Experiencia y formación de los profesores del equipo de ciencias sociales del caso 1 (Fuente: elaboración propia)	153
Tabla 7. Experiencia y formación de los profesores del equipo de ciencias sociales del caso 2 (Fuente: elaboración propia)	155
Tabla 8. Dimensiones de estudio de los casos y descripción (Fuente: elaboración propia)	158
Tabla 9. Métodos y fuentes que aportaron información a cada una de las dimensiones de estudio de los casos (Fuente: elaboración propia)	160
Tabla 10. Información recopilada en el desarrollo del caso 1 (Fuente: elaboración propia) ...	162
Tabla 11. Información recopilada en el desarrollo del caso 2 (Fuente: elaboración propia) ...	164
Tabla 12. Temas que orientaron la lectura y el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Fuente: elaboración propia)	165
Tabla 13. Temas que orientaron la lectura y el análisis del plan de estudios (Fuente: elaboración propia)	166
Tabla 14. Tipología de estrategias de aprendizaje (Fuente: Oller, M. (2011, p. 170))	168
Tabla 15. Tipología de competencias que pueden promoverse desde los procesos de enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales (Fuente: Santisteban, A. (2011, p. 55-56))	169
Tabla 16. Proceso de análisis de información en cada estudio de caso (Fuente: elaboración propia)	181
Tabla 17. Relación de actividades de clase de ciencias sociales, observadas en el grado 9o (Fuente: elaboración propia)	208
Tabla 18. Relación de actividades de clase de filosofía, observadas en el grado 10o (Fuente: elaboración propia)	209
Tabla 19. Relación de actividades de clase de competencias ciudadanas, observadas en el grado 7o (Fuente: elaboración propia)	269
Tabla 20. Relación de actividades de clase de ciencias sociales, observadas en el grado 8o (Fuente: elaboración propia)	269
Tabla 21. Relación de actividades de clase de ciencias sociales y competencias ciudadanas, observadas en el grado 9o (Fuente: elaboración propia)	269
Tabla 22. Relación de actividades de clase de filosofía, observadas en el grado 11 (Fuente: elaboración propia)	270

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Estructura curricular propuesta en los lineamientos de ciencias sociales (Fuente: elaboración propia)	51
Ilustración 2. Interacción de los ámbitos y factores relacionados con la existencia de culturas de aprendizaje en los centros escolares (Fuente: elaboración propia)	114
Ilustración 3. Factores relacionados con la existencia de culturas de aprendizaje en los centros escolares (Fuente: elaboración propia).	115
Ilustración 4. Red semántica "Desarrollo del plan de estudios" - Caso 1 (Fuente: elaboración propia)	178
Ilustración 5. Red semántica "Factores relacionados con la interacción con los colegas" - caso 2 (Fuente: elaboración propia)	180

1. Planteamiento general del estudio

Este capítulo tiene por objeto caracterizar, en términos generales, el proceso de investigación desarrollado en esta tesis doctoral. Se organiza en dos apartados principales. El primero hace referencia a la justificación de la investigación, allí se presenta el interés educativo y público que tienen los temas del desarrollo curricular en el área de ciencias sociales y de la cultura docente como objeto de estudio en el contexto colombiano. En el segundo apartado se aborda el diseño de la investigación, allí se presentan los objetivos del estudio, y se hace una descripción general del desarrollo del mismo.

1.1 Justificación del estudio

Los bajos resultados de los estudiantes latinoamericanos de educación básica y secundaria en pruebas internacionales que buscan evaluar sus logros en diversas áreas del conocimiento generaron, en diversos países de América Latina y el Caribe, reformas educativas dirigidas a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En particular estas reformas hicieron énfasis en el diseño e implementación de orientaciones y estándares curriculares con el propósito de ofrecer al profesorado unas directrices sobre los logros del alumnado. La formulación de estas orientaciones curriculares, de acuerdo con Ferrer (2007), se inscribe en un contexto internacional de reformas educativas centradas en la calidad y equidad en el acceso de todo el estudiantado al conocimiento formal a través de la educación escolar.

En Colombia se han diseñado y difundido por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) los llamados: “lineamientos curriculares” para distintas áreas del conocimiento durante los últimos años, y a partir de estas formulaciones se han generado, también por parte del MEN, los denominados: “estándares curriculares”. Los lineamientos curriculares ofrecen orientaciones epistemológicas y pedagógicas para el aprendizaje de las áreas que deben ser retomados en las distintas escuelas del país para el diseño de sus currículos (MEN, 2002). Los estándares curriculares presentan las competencias que todos los estudiantes deben alcanzar en los distintos grados educativos (MEN, 2004). Con el diseño y difusión de estas orientaciones curriculares se pretendió contribuir a la equidad educativa y asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades educativas independientemente de su estrato socioeconómico o lugar de residencia.

Al referirse a los problemas fundamentales en la educación de América Latina, la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe, en su informe del año 2001 “Quedándonos atrás”, ubicó en primer lugar la ausencia de estándares curriculares (MEN, 2001). En ese momento ningún país del hemisferio había diseñado y divulgado estándares nacionales comprensivos que dieran cuenta de lo que se esperaba que aprendieran los estudiantes de los distintos niveles de la educación básica. La falta de estándares curriculares se interpretó como un impedimento para que los países contaran con una percepción clara de la dirección a tomar en cuanto a la calidad de los aprendizajes, y sobre su situación en el logro de esos propósitos.

Sin embargo, la implementación de estas orientaciones curriculares requiere también del diseño de una política educativa que contribuya a la creación y mantenimiento de

sinergias entre los distintos sectores educativos para que desde unas acciones comunes se favorezca la apropiación de estas disposiciones entre el profesorado, y su desarrollo en las prácticas pedagógicas de las escuelas. Desafortunadamente este tipo de políticas no se han dado en los contextos latinoamericanos, pues se plantea que los procesos de formación de los maestros no tienen como una de sus prioridades la apropiación de las reformas curriculares, y la gestión de las instituciones educativas no se encamina al logro de los estándares de aprendizaje formulados (Ferrer, 2007). En Colombia, parte de los marcos epistemológicos en los cuales se enmarcan los lineamientos y estándares curriculares no están presentes en los procesos de formación de los maestros de la ciudad capital del país (Castellanos, 2011). Por consiguiente, es probable que distintos aspectos relativos a las políticas educativas, la gestión de las escuelas y la formación de los maestros, contribuyan a que las orientaciones curriculares tomen vida de forma parcial en las escuelas, o que estas sean resignificadas por los mismos docentes desde la observación de sus propios contextos de enseñanza, y a partir del conocimiento que ellos mismos han desarrollado sobre lo que resulta necesario enseñar y cómo enseñarlo.

A partir de la formulación de la Ley General de Educación de 1994 se ha pretendido dar autonomía a los centros educativos para la formulación de sus proyectos educativos institucionales (PEI), y de currículos que atiendan tanto al PEI como al conjunto de orientaciones dadas por el MEN. Se esperó que estas iniciativas se impulsaran directamente desde los centros asumiendo que se contaba con la presencia de un liderazgo y colegaje docente que favoreciera el desarrollo de tales formulaciones, pero no existen evidencias que lo corroboren. Por tanto, resulta clave profundizar en el conocimiento de los procesos de diseño curricular en los centros educativos colombianos

en tanto la legislación educativa como las orientaciones del MEN suponen que en las instituciones escolares hay unas condiciones que garantizan el trabajo colegiado para la formulación de los PEI y de los currículos.

En el caso del área de ciencias sociales tanto los lineamientos curriculares como los estándares de competencias proponen el desarrollo de currículos integrados en el área y de aprendizajes competenciales. La formulación de estas orientaciones ha tenido como propósito promover procesos de cambio en las prácticas de enseñanza tradicionales del área, usualmente dirigidas al aprendizaje de temas y contenidos (MEN, 2002). Adicionalmente se planteó que los equipos docentes del área de ciencias sociales eran responsables del desarrollo curricular al formular propuestas pertinentes a las particularidades de los contextos escolares y siguiendo los PEI, pero atendiendo los aspectos propuestos por el MEN en lo relativo a la organización del currículo y los aprendizajes competenciales en el área.

Estudios realizados sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la ciudad de Bogotá D.C (Colombia), en centros educativos públicos, han evidenciado un uso parcial de las orientaciones curriculares, y la ausencia de espacios para el trabajo conjunto entre el profesorado alrededor de las competencias, los contenidos, procedimientos y valores que los estudiantes deben aprender en la escuela; y sobre las mejores estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para conseguirlo (Castellanos, 2013). De modo que la realización de estudios que aborden en profundidad los procesos de desarrollo curricular, y la cultura docente que los promueve en el área, pueden contribuir al conocimiento de lo que ocurre al respecto y así identificar las posibilidades de la normatividad propuesta para favorecer el cambio educativo, como las limitaciones tanto

de la normatividad como de la organización y funcionamiento de los centros en el logro de lo propuesto.

A partir del contexto que se ha expuesto, es posible formular estas preguntas:

- ¿Cómo se caracteriza la cultura docente de centros educativos de educación secundaria en Bogotá D.C?
- ¿De qué forma los centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Bogotá D.C siguen las orientaciones curriculares del MEN, para el área de ciencias sociales?
- ¿Qué dinámicas de trabajo conjunto tienen los equipos docentes del área en estos centros alrededor del diseño, implementación y evaluación del currículo de ciencias sociales?
- ¿Cómo son las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales en estos centros educativos?

Desde *el punto de vista personal*, este estudio se justifica teniendo en cuenta la propia experiencia profesional como investigadora de procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales, la propia formación en ellas, y el interés por el estudio de los procesos de implementación de los lineamientos y estándares curriculares por el profesorado de la educación secundaria en Colombia. Desde *el punto de vista epistemológico*, cabe plantear que el estudio de los enfoques de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales es un campo de investigación poco explorado (Villaquirán, 2008; Yilmaz 2008), en comparación con la investigación producida en relación con estos mismos fenómenos en otras áreas de conocimiento, como el caso de las ciencias naturales; por tanto este estudio pretende contribuir al conocimiento de los contextos de

enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en el marco de un análisis sobre las maneras en que el profesorado de estas disciplinas se relaciona con las orientaciones curriculares. Y desde *el punto de vista contextual*, este estudio permite avanzar en el conocimiento de las formas en que el profesorado de ciencias sociales incorpora las orientaciones curriculares del MEN de Colombia en sus prácticas pedagógicas, y aportará valiosa información sobre el uso que hacen las escuelas y el profesorado de estas orientaciones.

1.2 Objetivos del estudio

A partir de los aspectos tratados en el apartado anterior, se reconocen los siguientes puntos de partida:

- Que los lineamientos curriculares y estándares de competencias básicas formulados por el MEN deben ser implementados por los centros educativos colombianos con el fin de favorecer mejores aprendizajes en los estudiantes, y cambios en las prácticas educativas de los centros.
- Que desde la formulación de la Ley General de Educación de 1994 se ha establecido que los centros escolares deben formular su proyecto educativo institucional (PEI) y sus currículos atendiendo las necesidades de su población, y teniendo en cuenta las orientaciones del MEN, a partir de un trabajo colegiado y continuo en el tiempo.
- Que las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales, de acuerdo a lo propuesto en las orientaciones curriculares del MEN, deben

trascender el estudio de temas para favorecer el aprendizaje significativo de las ciencias sociales desde un diseño curricular integrado.

- Que los distintos centros escolares poseen culturas docentes que condicionan las formas de desarrollar e implementar el currículo (Pérez Gómez, 2004; Day 2005; Castellanos, 2013).
- Que los estudios sobre las culturas docentes presentes en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular constituyen un enfoque para entender las dinámicas de los centros educativos (Childs, Burn y McNicholl, 2013; Hargreaves y Fullan, 2014).

Estas ideas permiten plantear un estudio con el siguiente objetivo general:

- Conocer la influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria, en centros educativos de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia).

En este estudio se pretende conocer el trabajo que realizan los equipos docentes del área de ciencias sociales de dos centros de educación secundaria de la ciudad Bogotá D.C (Colombia), uno público y otro privado, que siguen las orientaciones curriculares del MEN con el fin de analizar su cultura docente y la forma en que se apropian de las orientaciones curriculares del MEN en el área para el diseño, implementación y evaluación del currículo.

Se han realizado dos estudios de caso cualitativos con el fin de profundizar en las dinámicas de trabajo conjunto y las particularidades de cada contexto. Para el logro de los objetivos de este estudio, la realización de estudios de caso se considera una estrategia

metodológica pertinente en tanto permite profundizar en la comprensión de las culturas docentes y en los procesos de diseño e implementación del currículo de ciencias sociales en contextos educativos con diferentes características, relacionadas con su adscripción como centros, resultados de aprendizaje, y con su organización escolar.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

1. Comprender la cultura docente presente en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular para el área de ciencias sociales, seguidos por el profesorado en dos instituciones de educación secundaria de Bogotá D.C; y
2. Analizar la influencia de dicha cultura en las prácticas de enseñanza–aprendizaje de los docentes para conocer cómo se apropian de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de ciencias sociales.

2. Marco contextual

En este capítulo se presenta el marco normativo que sustenta el desarrollo curricular en el sistema educativo colombiano con el fin de ofrecer una contextualización para el estudio. Inicialmente se hace referencia al marco normativo general de la educación básica y secundaria en Colombia. Luego se aborda el desarrollo de las orientaciones curriculares en el área de ciencias sociales, haciendo especial énfasis en las propuestas de lineamientos curriculares y estándares de competencias para el área. Finalmente se presentan antecedentes sobre la investigación de la enseñanza, del profesorado, y de las prácticas educativas de ciencias sociales en el contexto colombiano, con el fin de situar la pertinencia de este estudio y su aporte al desarrollo curricular en Colombia.

2.1 Marco normativo general

En Colombia, en los últimos veinte años se han desarrollado leyes para organizar el sistema educativo nacional. En 1994 se expidió la Ley 115, que constituye un primer esfuerzo en la historia del país para hacer de la educación un propósito nacional y convertirla en política de estado a largo plazo (Penagos, Rodríguez y Plata, 1999). La Ley 115, llamada también Ley General de Educación, se considera un importante logro de concertación entre el magisterio colombiano y el gobierno nacional, a partir del desarrollo del Movimiento Pedagógico¹ impulsado por el principal sindicato de maestros del país

¹ El Movimiento Pedagógico fue una movilización de sectores del magisterio universitario y de la educación básica y secundaria que dinamizó una discusión alrededor de la pedagogía y del rol del maestro como profesional capaz de construir conocimiento desde su acción cotidiana. Este movimiento se generó como reacción a la implementación de la tecnología educativa y de programas curriculares excesivamente reglamentados por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la década de los 80 del siglo XX. Un agente dinamizador del movimiento pedagógico fue la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). El

(Fecode – Federación Colombiana de Educadores). Ello motivo el interés por incluir en la agenda de las discusiones nacionales el tema de la educación con énfasis en el enfoque de derechos, la pedagogía y el papel central del profesorado (Ordóñez, 2014).

Se considera que la Ley General de Educación introdujo importantes cambios en el sector educativo colombiano, entre estos se plantean los siguientes como los más relevantes (Organización de Estados Iberoamericanos, 2004):

- Se proponen cambios en el objeto y los fines de la educación, pues los esfuerzos se orientan al desarrollo dinámico del ser humano, para que pueda insertarse en la sociedad, como un ser autónomo, participativo, comprometido, y productivo;
- Se plantean los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) los cuales deben ser trabajados con autonomía de acuerdo a las necesidades particulares de cada institución, con el fin de lograr la formación integral del educando, y en este marco se propone el desarrollo de los planes de estudio para que estos contribuyan a dar vida a las orientaciones institucionales;
- Se da competencia al Ministerio de Educación para regular el currículo a través de los lineamientos generales de los procesos curriculares en las distintas áreas obligatorias.

Se considera que lo propuesto por la Ley 115 fue progresista en comparación con lo que se estaba haciendo en otros países latinoamericanos en la década del noventa. Con respecto a la autonomía escolar, mientras en general las reformas educativas de América Latina negaban la autonomía e imponían currículos desde el Ministerio de Educación

impulso que tuvo el movimiento entre el magisterio y otros sectores sociales dio cuerpo al desarrollo de la Ley General de Educación en 1994.

Nacional, la Ley General otorgó a la institución educativa una importante autonomía para el desarrollo de sus currículos. De otra parte, la introducción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) promovió el fortalecimiento de la institución educativa e hizo más exigentes los requisitos que la Ley impuso para su funcionamiento (Pulido 2014).

En la Ley General de Educación se concibe a la educación como un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Artículo 1). Entre los objetivos propuestos para el desarrollo de los procesos educativos en la educación básica y secundaria se encuentran los siguientes:

- Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y

- Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

(Artículo 20)

De esta forma, se pretendió fomentar un proceso educativo que promueve un acercamiento a los distintos tipos de conocimiento y el desarrollo de habilidades críticas, interpretativas e investigativas; también orientado a la preparación para la comprensión de la realidad nacional y la convivencia social. En este contexto se considera que el área de ciencias sociales constituye un “*área fundamental y obligatoria*” (Artículo 23) tanto en la educación básica como en la secundaria², y se propone que el área de ciencias sociales estará integrada por las asignaturas de: historia, geografía y democracia, sin hacer alusión a una posible integración de las mismas.

2.1.1 Los proyectos educativos institucionales (PEI)

Ley 115 de 1994 propone a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como innovación y los lanza como política destinada a fortalecer la capacidad “*auto – regulativa*” de las instituciones escolares (Penagos, Rodríguez y Plata, 1999). Se entiende que los PEI son una construcción colectiva en la que deben participar los profesores, alumnos y la comunidad del entorno, con el fin de plantear un proyecto educativo pertinente al contexto y necesidades de cada institución educativa. En este sentido, se ha propuesto que el desarrollo del PEI favorece la identidad institucional, promueve la autonomía de los centros, es resultado de la democracia escolar; y constituye un

² En Colombia, hay once grados educativos, distribuidos así: la educación básica o educación primaria va del primer al quinto grado; la educación secundaria ocurre entre los grados sexto a once. Cuando un estudiante termina satisfactoriamente el grado once puede optar por el título de bachiller y acceder a estudios universitarios. Aunque al terminar el grado noveno, un estudiante puede acceder a una formación de nivel intermedio o de preparación para el trabajo.

instrumento dinámico y en construcción permanente, en tanto, el proyecto educativo debe ser conocido por todos los integrantes de una comunidad escolar, y deben ocurrir procesos de evaluación conjunta sobre su implementación para reorientarlo en caso de que se considere pertinente.

En el Artículo 73 de la Ley General de Educación se dice lo siguiente con respecto al Proyecto Educativo Institucional:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

En el párrafo del Artículo 73 adicionalmente se plantea que éste debe responder a situaciones y necesidades del alumnado, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. Por su parte, el Decreto 1860 de 1994, decreto reglamentario de la Ley 115, con respecto a los Proyectos Educativos Institucionales propone que cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio PEI sin más limitaciones que las definidas por la Ley y este mismo decreto.

La formulación e implementación de los PEI en los centros educativos colombianos creó condiciones que hicieron factibles los procesos de autoevaluación institucional, desde 1997 se ha venido implementando la auto evaluación institucional en torno al PEI como

un mecanismo autorregulador sobre las metas alcanzadas, de acuerdo con los objetivos propuestos en cada uno de sus componentes: administrativo, pedagógico y de proyección a la comunidad. El balance de los resultados logrados por el centro en su auto evaluación, en un año lectivo, conlleva a formular y ejecutar un plan de mejoramiento, que se considera como estrategia renovadora de la organización (OEI, 2004).

La Ley 115, en su Artículo 77, propone a la vez la autonomía de los centros educativos para el desarrollo de sus currículos de la siguiente forma:

(...) las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Por su parte, el artículo 33 del Decreto 1860 de 1994 hace referencia al carácter flexible del currículo: “El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica”. De este modo se reglamenta que el desarrollo de los currículos corresponde en su autonomía a cada centro educativo teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de su contexto, y como producto de un trabajo colegiado entre el profesorado. Los Artículos 76 y 79 de la Ley General resaltan que tanto los currículos como los planes de estudio deben ser propuestas contextualizadas a las realidades de los centros escolares y en relación directa con el PEI de los centros, de modo que estos se constituyan en referentes que concreten el

desarrollo de la propuesta educativa institucional, y expliciten las acciones necesarias para tales fines; así con respecto al plan de Estudios se señala:

El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes. (Artículo 79)

Con respecto a las orientaciones pedagógicas, el Decreto 1860 de 1994 plantea la realización de proyectos pedagógicos abriendo así una posibilidad para la flexibilidad curricular, éstos se entienden así en su Artículo 36:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple con la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Este planteamiento posibilita el desarrollo de propuestas pedagógicas relacionadas con las pedagogías contemporáneas en los centros educativos colombianos, al plantear los

proyectos pedagógicos como una alternativa que permite relacionar significativamente distintos saberes, y conectar los aprendizajes con las realidades e intereses de alumnos y profesores. En el mismo sentido, se constituyen en una alternativa que puede dinamizar el desarrollo curricular en los centros y el trabajo colegiado de los docentes alrededor de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Así los desarrollos legislativos de la década de los noventa también plantearon alternativas pedagógicas progresistas para la educación colombiana.

La promulgación de la Ley 115 y del Decreto reglamentario 1860, en el año 1994, generó un movimiento en los centros educativos colombianos orientado a crear sus PEI, y en concordancia a reformular sus currículos y planes de estudio. No obstante, investigaciones realizadas a fines de la década de los noventa en la ciudad de Bogotá D.C, han mostrado que en las instituciones escolares pesó más el desarrollo de los PEI para el cumplimiento de un requisito frente a la Secretaría de Educación del Distrito, que la generación de procesos de trabajo conjunto con la finalidad de generar una iniciativa participativa que orientara las acciones escolares, de modo que se contó con un documento pero este no resultó ser el eje de las acciones del centro (Ávila y Camargo, 1999), así se ha señalado que los PEI:

Permiten vislumbrar esa desarticulación en varios sentidos: es un escrito “de papel”, un documento escrito que “está ahí”, algo que se ha hecho por solicitud, un deber ser, pero no una práctica, o un camino que se empieza a recorrer. En la medida en que no afecta la práctica deja intocada la cultura escolar. (Ávila y Camargo, 1999, p. 172)

Por su parte, Penagos, Rodríguez y Plata (1999) corroboran lo propuesto anteriormente al señalar que los PEI se han visualizado como un requisito en los centros educativos y que no se han comprendido sus posibilidades para el desarrollo de las organizaciones escolares. Los autores manifiestan que en los centros: “no existe la disposición mental que se requiere para trabajarlo de una manera colectiva, como una herramienta de reconstrucción institucional” (p. 39). Estos estudios realizados en la ciudad de Bogotá D.C muestran la distancia entre lo propuesto en la legislación educativa y su implementación en las instituciones escolares, dejando notar la necesidad de generar mecanismos orientados a fortalecer la participación y el trabajo colegiado entre los docentes.

Por otro lado, con respecto al desarrollo curricular se han planteado contradicciones entre la autonomía que al respecto se propone en la Ley 115, y las reglamentaciones presentes y posteriores con respecto a los currículos. Así aunque se plantee un currículo flexible es necesario que los centros educativos cumplan con: los fines y objetivos educativos propuestos por la Ley 115, los estándares, los lineamientos, las áreas obligatorias del currículo y las optativas (Mahecha y Borda, 2009; Ordóñez, 2014). Lo cual podría limitar la flexibilidad curricular y el desarrollo de propuestas pedagógicas alternativas como los proyectos pedagógicos. En este contexto, también se han señalado dificultades formativas del magisterio para la formulación e implementación de iniciativas curriculares propias e innovadoras, y al respecto se ha planteado:

En el sector público los directivos y la gran mayoría de los docentes viven pendientes de cómo reglamenta y qué es lo que dice el Ministerio de Educación.

Esto significa que ante la decisión de asumir autónomamente los cambios

curriculares, para poder impartir una educación de mayor calidad, las instituciones son muy temerosas. (Ordóñez, 2014, p. 113)

Esto es corroborado en otro estudio sobre los procesos de desarrollo curricular en centros educativos públicos de Bogotá, en donde a partir de un proceso de acompañamiento a nuevos colegios en la formulación de sus planes de estudio, se identificó que los diseños finales no fueron muy diferentes entre sí en su estructura y propuesta pedagógica a pesar de que las instituciones contaron con los espacios de trabajo conjunto y la asesoría necesaria para el diseño de currículos orientados por diferentes propósitos formativos de acuerdo a los PEIs de cada centro, (Mahecha y Borda, 2009). De este modo, investigaciones en las que se hace un balance o se investiga el desarrollo de los PEI y de los currículos en la ciudad de Bogotá D.C, dejan notar la existencia de dificultades en los centros escolares para el desarrollo pleno de su autonomía institucional, dejando entrever algunas limitaciones en la implementación de las reformas educativas propuestas a mediados de la década de los noventa.

2.1.2 La ley 715 de 2001 y su implementación

La Ley 715 de 2001 dictó disposiciones para organizar la prestación de los servicios en educación y salud en Colombia, y tuvo como propósito fortalecer la descentralización de los servicios sociales. Esta Ley desarrolló aspectos fundamentales de la Ley 115 de 1994 que tienen que ver con la eficiencia, cobertura y calidad de la educación, entre sus principales aspectos se resaltan los siguientes:

- Define con mayor precisión las competencias de cada nivel territorial, ya que la nación asume un papel orientador y regulador de la educación, mientras que los

departamentos, distritos y los municipios son los responsables de la prestación del servicio educativo. A su vez cada institución educativa en cabeza del rector es responsable de la calidad de la educación que se presta y está obligada a rendir cuentas periódicamente al Consejo Directivo, en el cual hay participación de padres de familia.

- En lo relacionado con la calidad de la educación, precisa como competencia de la Nación, definir y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente. Es función del rector o director de las instituciones públicas, realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, transformando con esto la evaluación de los docentes en un proceso continuo.
- La Nación tiene entre sus competencias, cofinanciar la evaluación de logros; para el efecto, a cada departamento, distrito o municipio se podrá distribuir cada tres años una suma para evaluar el logro educativo de acuerdo con la metodología que señale el MEN. Con ello se ha promovido la cultura de la evaluación en el país y se planteó la necesidad de fijar criterios unificados que permitan la comparabilidad. Así se estableció como función del MEN la propuesta de estándares de competencias básicas de calidad (OEI, 2004).

La implementación de la Ley 715 de 2001 en la ciudad de Bogotá D.C, en el contexto de los colegios públicos, ha tenido críticas en tanto se considera que se ha lesionado la autonomía institucional propuesta en la Ley 115 de 1994 (Miñana y colectivo de directivos, 2004). Con respecto al proceso de implementación generado en el Distrito Capital se ha señalado:

La descentralización hacía énfasis no en la autonomía, sino en la rendición de cuentas (accountability), no en la flexibilidad ni en la democracia orientada a la pertinencia de la educación, sino en la eficiencia en el logro de los resultados cuantificables y comparables. Las actividades de formación de los directivos harán énfasis en esto precisamente, no en profundizar la democracia y la participación en las instituciones, sino en la planeación y control de los resultados. (Miñana et al., 2004, p. 21)

Algunas de las acciones generadas en la ciudad, en el marco de la implementación de la Ley 715, afectaron notablemente la cotidianidad de las instituciones educativas, en particular a las públicas, por tanto algunos sectores han llamado a la implementación de esta Ley una “*contrareforma educativa*” (Ordóñez, 2014). En relación con el manejo presupuestal de los recursos se generaron procedimientos que han venido limitando la capacidad de decisión de los centros sobre los mismos, lo que afecta el desarrollo de las iniciativas y proyectos que puedan surgir al interior de las instituciones escolares dados los múltiples procedimientos y autorizaciones a las que se ven sujetas este tipo de decisiones (Miñana et al., 2004; Ordóñez, 2014); así los centros educativos privados tienen más posibilidades de dar vida a sus proyectos educativos institucionales dada la mayor autonomía con la que cuentan para el manejo de sus recursos, mientras los centros educativos públicos tienen menor capacidad de decisión al respecto:

[Con respecto a los centros educativos públicos de Bogotá D.C] eso está cruzado por una realidad y es que realmente no tienen recursos y todo eso cuesta. Lo que pasa es que las instituciones no pueden contratar un profesor de deportes, un auxiliar administrativo, un laboratorista, eso no lo pueden hacer. Entonces

aquellas cosas que la institución quisiera impulsar, y seguramente las hay, y muchas, no las pueden hacer porque se encuentran con el factor económico que les impide hacerlo. (Ordóñez, 2014, p. 113)

De otra parte, la implementación de la Ley 715 implicó el incremento del número de horas que los docentes deben dedicar al trabajo en el aula (se pasó a una dedicación de 22 horas semanales al trabajo de aula, en una jornada de seis horas diarias), así se privilegió el trabajo de aula bajo el supuesto de que esto redundaría en mayor calidad educativa, no obstante, esta medida limitó los tiempos para las reuniones de equipos docentes y el desarrollo de trabajo colegiado durante la jornada laboral, así como las posibilidades para el desarrollo de otro tipo de iniciativas pedagógicas que trascienden el trabajo en el aula.

La Ley 715 también introdujo cambios en las funciones de los directivos docentes, particularmente del sector público, limitando su papel como orientadores pedagógicos. En el artículo 10 de la ley se dice que la función correspondiente al rector es: “realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones y reportar novedades e irregularidades”; de modo que se pasó de coordinar los esfuerzos individuales o colectivos con un horizonte pedagógico, a ser un verificador del cumplimiento de las funciones determinadas por la Ley.

Teniendo en cuenta que esta misma Ley promueve el desarrollo de pruebas censales y la formulación de indicadores que permitan comparar los resultados de aprendizaje, y que estos son usados tanto para las evaluaciones institucionales como para analizar el desempeño de los centros, se ha venido generando tanto en los colegios públicos como privados, un énfasis hacia el logro de buenos resultados en las pruebas descuidando el

desarrollo de los proyectos educativos institucionales, así: “las evaluaciones censales en general se han instituido como un mecanismo de control, situación que estaría atentando contra la autonomía institucional y del maestro al desconocer los contextos reales de cada institución educativa.” (Miñana et al., 2004, p. 77)

Como se ha hecho evidente en esta relación de los desarrollos normativos en Colombia con respecto a la educación, se cuenta con la Ley 115 que promueve la autonomía institucional y en el desarrollo curricular pero hay contradicciones entre estas ideas y las posteriores reglamentaciones al respecto. De otra parte, condiciones de los centros y deficiencias en la formación docente han incidido en que lo dispuesto con respecto a la autonomía escolar no llegue a tomar forma en el desarrollo de los procesos educativos, como lo muestran algunos estudios citados y desarrollados en la ciudad de Bogotá D.C.

2.2 Los lineamientos y estándares para el currículo

En Latinoamérica durante la década del noventa algunos países llevaron a cabo procesos de redefinición y actualización de los currículos. En algunos casos, la actualización curricular ocurrió durante procesos políticos de redemocratización (tras varios años de gobiernos dictatoriales) y de reformulación de los esquemas de administración del Estado orientados a una mayor descentralización de la gestión pública (Ferrer, 2007). En este contexto, se considera que los nuevos marcos curriculares nacionales se acercaron a propuestas contemporáneas para el diseño curricular al definir ejes transversales de conocimiento para promover un diseño curricular escolar más integrador de las diferentes áreas de conocimiento, planteando aprendizajes de tipo actitudinal, e

intentando definir capacidades académicas y conocimientos procedimentales que indican aquello que los estudiantes pueden hacer, o cómo pueden poner en práctica, sus saberes conceptuales.

Estas propuestas curriculares se plantearon como “marcos” o lineamientos que ofrecen la posibilidad de que cada escuela tome este diseño y realice una selección de contenidos según el contexto particular de la comunidad en la que se inserta. De acuerdo con Ferrer (2007) esta estrategia orientada a favorecer diferentes niveles de interpretación y adecuación curricular “resultó oportuna en un contexto de democratización y de demanda de mayor autonomía local para gestionar el curriculum” (p. 13), lo que propició la aprobación de los marcos curriculares y pretendió generar mayores grados de reflexión sobre los contenidos que serían objeto de enseñanza en las escuelas.

No obstante, la estrategia no ha resultado ser efectiva en términos de asegurar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los estudiantes del sistema, pues se considera que las administraciones y escuelas fueron acotando cada vez más las expectativas de aprendizaje dadas las limitaciones que presentan los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos caracterizados por la pobreza, violencia y marginalidad, así como debido a la ausencia de un acompañamiento a las jurisdicciones y escuelas que garantice el seguimiento y asesoría frente al desarrollo curricular.

Ante este panorama, en algunos países de la región se consideró necesaria la definición de estándares de aprendizaje con el fin de contribuir a una definición más precisa de los aprendizajes esperados para todos los estudiantes, esta propuesta se inserta en los movimientos de reforma educativa provenientes de Estados Unidos y centrados en la definición de estándares, aquí se plantea: “la necesidad de definir muy claramente y en

forma consensuada cuáles metas de aprendizaje deberán ser logradas por todos los alumnos del sistema, independientemente de su estatus socioeconómico o ámbito cultural de pertenencia” (Ferrer, 2007, p. 5).

De este modo, la propuesta de estándares de aprendizaje surge como una alternativa para propender por la equidad educativa al proponer unos referentes que darían cuenta de lo que todos los estudiantes de un sistema educativo deberían saber y conocer como resultado de su paso por un proceso formativo, no importando su condición socio – económica o su capital cultural.

En la región los estándares de aprendizaje han sido definidos de manera consensuada entre distintos sectores que inciden en los procesos educativos (docentes, investigadores, asesores) con el fin de generar propuestas pertinentes. Sin embargo, otros sectores consideran que la definición de estándares de aprendizaje limita las posibilidades de las instituciones educativas para llevar a la práctica su autonomía institucional en lo referente al diseño de los currículos.

2.2.1 Desarrollo de lineamientos y estándares para el currículo en Colombia

La promulgación de la Ley General de Educación definió como competencia del Ministerio de Educación Nacional (MEN) el desarrollo de lineamientos curriculares, se entendió que los lineamientos son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN para apoyar el proceso de planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley 115. Así se esperó que en el proceso de elaboración de los PEI y sus correspondientes planes de estudio, los lineamientos curriculares fuesen

referentes para su construcción junto a los aportes provenientes de los docentes como resultado de su experiencia profesional y formación.

Entre los años 2000 y 2002 se generaron y difundieron los distintos lineamientos curriculares para cada una de las áreas obligatorias dispuestas en la Ley General de Educación, en su elaboración participaron equipos de docentes e investigadores de todo el país y se plantearon como marcos orientadores que podían ser usados de modos flexibles en cada centro de acuerdo a sus necesidades educativas y a lo propuesto en sus PEI. Los lineamientos curriculares fueron acogidos por el magisterio nacional como documentos orientadores para el diseño de sus planes de estudio.

Hacia el año 2004, el MEN generó los estándares de competencias básicas para las áreas obligatorias del currículo, incluyendo la formación ciudadana³. Esta iniciativa siguió lo propuesto por el movimiento de estándares en Estados Unidos, y para el desarrollo de cada propuesta se reunió a grupos de académicos que difirieron de quienes participaron en la formulación de los lineamientos curriculares, de modo que las propuestas de estándares no siempre desarrollaron de forma consistente las propuestas epistemológicas y curriculares desarrolladas en los lineamientos⁴.

La propuesta de estándares de competencias básicas para las distintas áreas se justificó por parte del MEN como una forma de favorecer la equidad en los procesos educativos, y al respecto se dijo:

³ Estos estándares se denominaron: “*estándares de competencias ciudadanas*”, y esta formación se planteó como transversal a las distintas áreas obligatorias del currículo.

⁴ Vale precisar que esta iniciativa se desarrolló bajo un gobierno de tendencia política conservadora y bajo una dirección del Ministerio de Educación reconocida por el autoritarismo en el desarrollo de sus políticas.

La definición de estándares en educación tiene varios propósitos. En primera instancia, se trata de orientar los contenidos de la enseñanza y establecer cuáles son esos mínimos conocimientos y destrezas que cada niño debe aprender en su respectivo grado. Por otra parte, los estándares buscan equidad. Es decir, asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades educativas, independiente de su estrato económico o lugar de residencia. Si no hay estándares, los niños pobres o de minorías no tienen igual acceso a cursos desafiantes; y ante la ausencia de evaluaciones (basadas en dichos estándares) no se puede conocer si la brecha entre la calidad de la educación que están recibiendo los estudiantes está aumentando o disminuyendo. (MEN, 2001, párr. 3)

Los estándares de competencias básicas han orientado el desarrollo de las pruebas censales de aprendizaje de acuerdo a lo definido en la Ley 715 de 2001, y luego de su publicación se difundieron por todo el país mostrándolos como el conjunto de aprendizajes mínimos que todos los estudiantes debían lograr a su paso por el sistema educativo.

Sin embargo la propuesta de los estándares ha tenido críticas en el sector del magisterio, al plantear que su formulación contradice la autonomía curricular propuesta en la Ley General de Educación de 1994 (Ordóñez, 2014). Del mismo modo, se ha considerado que un alto número de estándares para los distintos niveles en las distintas áreas obligatorias del currículo regula excesivamente la labor del profesorado (Mahecha y Borda, 2009).

2.2.2 Orientaciones curriculares para el área de ciencias sociales en Colombia

Las ciencias sociales escolares en Colombia han tenido como eje la enseñanza de la historia. En el siglo XIX con el surgimiento de la república, la historia escolar tuvo el propósito de dar a conocer las gestas independentistas, la vida de los próceres, y los sucesos político-militares y religiosos que se consideraban dieron origen a la nación colombiana. De acuerdo con Acevedo y Samacá (2012) es posible afirmar que el Estado central se interesó por incidir en la definición de la memoria histórica del país desde una perspectiva que podría denominarse nacionalista, en tanto el fomento de sentimientos patrióticos era parte del proyecto curricular que favorecía una enseñanza de la historia desde los relatos épicos de los próceres y de sus gestas.

Esta orientación estuvo vigente desde mediados del siglo XIX y se incrementó en momentos posteriores; por ejemplo, ante los acontecimientos desencadenados por la violencia política de la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX⁵, se consideró que incrementar las horas de enseñanza de la historia patria en las escuelas podría favorecer el desarrollo de una unidad nacional, acompañado esto de medidas como las izadas de bandera, y el rebautizar los centros educativos con los nombres de próceres y figuras públicas (Campos, 2007; Guerrero, 2011; Acevedo y Samacá, 2012).

Así se favoreció el desarrollo de prácticas educativas transmisionistas en las que se esperaba que los alumnos se apropiaran acríticamente de relatos, nombres y fechas, a lo cual algunos académicos de mediados del siglo XX reaccionaron denunciando que este

⁵ Desde fines de la década de los cuarenta del siglo XX, y durante los años posteriores, Colombia vivió un enfrentamiento de su población civil, fundamentalmente en sus zonas rurales, por la primacía de alguno de los dos partidos políticos tradicionales: el liberal o el conservador.

tipo de enseñanza y de prácticas: “generaba en los estudiantes una actitud pasiva y poco propositiva, indiferente a las problemáticas sociales” (Guerrero, 2011, p. 25).

Los anteriores planteamientos, la expansión de algunos centros urbanos y un emergente proceso de industrialización, conllevaron a la propuesta de nuevos propósitos educativos y planes curriculares para la enseñanza, no sólo de la historia, también de la geografía, en el Decreto 045 de 1962. Estos representaron un momento de tránsito entre los paradigmas formativos orientados al desarrollo de un sentimiento nacional a otros con más amplias finalidades. En esta iniciativa se formuló la necesidad de preparar a la población para el desarrollo y la democracia (MEN, 1963), sin embargo, los planes favorecían el surgimiento de un sentimiento nacionalista evidente en el manejo de algunos de sus contenidos. Así se promovió un orgullo por el pasado prehispánico y se socializó a los estudiantes en la idea de una comunidad americana a través del estudio de la *“epopeya de la emancipación”*. Por su parte, los contenidos geográficos enfatizaron lo físico para hacer hincapié en la riqueza natural del país, y la formación cívica favoreció la apropiación de normas de convivencia para un buen desenvolvimiento social (Acevedo y Samacá, 2012).

Si bien, la propuesta no daba forma a cambios significativos en el planteamiento de algunos contenidos, resultó relevante un interés por favorecer una integración entre la historia y la geografía para propiciar un acercamiento más significativo de los estudiantes a estas asignaturas. Adicionalmente, la propuesta planteó como muy necesario asumir nuevas prácticas de enseñanza centradas en los alumnos bajo el paradigma de la escuela activa. Así se enfatizó en generar una enseñanza de acuerdo a las edades y capacidades de los alumnos y superar las actividades de dictado y repetición para favorecer otras

como las siguientes: observaciones del medio, consulta de fuentes históricas, debate y discusión de temas sociales, viajes imaginarios, comparaciones entre el pasado y el presente, entre otras (MEN, 1963). De esta manera, la reforma de 1963 se constituye en el primer intento que propone un ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales menos centrado en la información y en las acciones del docente para involucrar de forma activa al estudiante, sin embargo, en posteriores documentos curriculares se seguirá haciendo énfasis en la preponderancia de prácticas pedagógicas tradicionales para estas asignaturas y en la consecuente necesidad de favorecer un cambio de las mismas (MEN, 2002).

2.2.2.1 Hacia unas ciencias sociales integradas

A mediados de los años 70 del siglo XX se inició un proceso amplio de reforma de la educación colombiana con el fin de implementar nuevos marcos curriculares en todas las áreas del currículo escolar, teniendo en cuenta recientes desarrollos pedagógicos mundiales, esta iniciativa tomó forma en el Decreto 1002 de 1984. Para el caso del área de las ciencias sociales se consultó a expertos universitarios quienes plantearon un marco conceptual para la reforma, allí se establecieron tres elementos organizadores globales: la temporalidad, la espacialidad y la estructura sociocultural; con los dos primeros se pretendía: “recorrir a lugares y hechos que se relacionaran con el pasado, el presente y el futuro, entrelazando acontecimientos cada vez más alejados de la experiencia inmediata, que permitieran conocer el pasado y comprender el presente como su resultado.” (Guerrero, 2011, p. 63)

Con respecto a la “estructura sociocultural” se quiso abordar integralmente el estudio del conocimiento social teniendo en cuenta: las relaciones económicas, las relaciones

jurídico políticas, y los saberes y las expresiones colectivas (MEN, 1988). Por tanto, resultaba vital plantear una nueva área de ciencias sociales en donde se requería de los saberes y métodos de otras disciplinas tales como la economía, la demografía, la sociología y la antropología, pues sólo así sería posible acceder a la complejidad de los abordajes propuestos.

Sobre las prácticas pedagógicas más idóneas para esta propuesta se planteó de nuevo la necesidad de trascender prácticas tradicionales y memorísticas para “*enseñar a aprender*” al alumnado y fomentar su autonomía (MEN, 1988), y para ello se planteaba el desarrollo de habilidades investigativas propias de las ciencias sociales en el análisis de problemas cercanos al estudiantado, al respecto se decía:

De este modo, aprenden a partir de situaciones prácticas, las distintas formas de hacer ciencia en este campo, y se ejercitan en las distintas etapas de la construcción de conocimientos nuevos, desde la formulación de preguntas y problemas, pasando por la búsqueda de información ya existente, la elaboración y discusión de marcos teóricos, la operacionalización de conceptos, la formulación de posibles respuestas e hipótesis, la invención o utilización de métodos de contrastarlas, la aplicación de técnicas de recolección de información y de análisis de la misma, hasta la redacción de conclusiones y su comunicación a los demás. (MEN, 1988, p. 22).

De esta forma, se pretendió acercar al alumnado a un aprendizaje de las ciencias sociales desde sus métodos de producción del conocimiento, sin embargo la operacionalización de esta propuesta en el planteamiento de los planes de estudio difirió notablemente de sus intenciones, pues esta labor fue dada a tecnólogos educativos que desde una perspectiva conductual sobre la enseñanza y el aprendizaje hicieron diseños que poco se

diferenciaban de los anteriores, ya que la estructura global de contenidos no correspondía a la lógica de la fundamentación, se conservaba el carácter informativo, y se mantenía una organización lineal y cronológica de la temporalidad (Torres, 1994).

Por otra parte, se siguió conservando por normativa del MEN una separación entre las asignaturas del área en el plan de estudios escolar (historia, geografía y cívica), y se solicitaba asignar calificaciones individuales en cada una de estas tres materias que se promediarían con el fin de dar una calificación para el área en cada período académico (Guerrero, 2011). Estas orientaciones fueron contradictorias y poco ayudaron a la integración de los contenidos del área. Así mismo, no fue claro cómo se integrarían otras disciplinas sociales no sólo en los planes de estudio, sino en el diseño de los contextos para el aprendizaje. De otro lado, no se hizo un esfuerzo por atender la formación docente desde lo dispuesto por la reforma educativa, así los docentes de ciencias sociales no eran formados bajo una perspectiva integrada de las ciencias sociales, y tampoco en los métodos de investigación propios de éstas, por tanto poco podían estar preparados para acoger los fundamentos de esta reforma curricular, lo cual conllevó a que se recurriera acríticamente a las empresas editoriales que diseñaron textos en los que se trató de desarrollar tal integración (Torres, 1994).

En este escenario, la pretensión de integración dio pocos frutos y la legislación educativa posterior siguió formulando que el área de ciencias sociales se conformaba por unas pocas asignaturas separadas. Hecho evidente en la formulación de la Ley General de Educación de 1994 en donde se centra nuevamente la enseñanza de las ciencias sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición (historia y geografía); y se formula una ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la constitución política y la

democracia, la educación ambiental, y la educación ética y en valores, bajo el argumento de una necesaria formación para la participación social y el conocimiento de la nueva constitución nacional⁶. Estas nuevas disposiciones crearon confusión en los docentes e instituciones educativas del país pues la Ley sujetó la enseñanza de la historia y la geografía a una gama de campos transversales sin dar mayores orientaciones para su operacionalización en el currículo escolar, de modo que:

(...) en diferentes instituciones se crearon asignaturas como ética, valores, medio ambiente, etc., las cuales eran asumidas por los docentes de ciencias sociales; esto derivó en una confusión en el campo de acción de esta área. Ante estas dificultades el gobierno publicó posteriormente unos decretos que clarificaron que las temáticas eran afines al área y no eran asignaturas que debían ser asumidas como área de ciencias sociales. (Guerrero, 2011, p. 91).

Sin embargo, no seguía siendo clara la idea de “*temáticas afines*” que postulaba el MEN y en los currículos operativos se siguió asumiendo que estos eran nuevos temas a enseñar, que luego junto a la reglamentación sobre la cátedra de estudios afrocolombianos⁷, favorecieron la impresión de que se estaba frente a un área excedida en temáticas que difícilmente podrían ser cubiertas durante un período escolar.

⁶ En 1991, como resultado de una asamblea constituyente se promulga una nueva constitución en Colombia.

⁷ La Cátedra de estudios afrocolombianos se propone en el año 2001 con motivo de la conmemoración de los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia, y como un reconocimiento a la presencia y acción política de las comunidades negras.

2.2.2.2 Los lineamientos y estándares curriculares del MEN

a. Los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales

Posteriormente, en el año 2002 el MEN publicó los lineamientos curriculares para las ciencias sociales, los lineamientos pretendieron ofrecer un campo de integración frente a las dificultades que atravesaba el área en cuanto un posible “exceso” de contenidos, planteando una propuesta que permitiese abordar problemáticas sociales desde una visión transdisciplinar con el fin de lograr una mejor comprensión de la realidad local, nacional y mundial (MEN, 2002). De este modo, se formuló una propuesta innovadora en la cual se trascendían los temas y los contenidos para proponer una enseñanza desde ámbitos problémicos que conducirían al desarrollo de procesos formativos en los que consecuentemente podrían promoverse procesos de indagación y por tanto el desarrollo de aprendizajes significativos y complejos.

El planteamiento favoreció la orientación transdisciplinar pues la atención a ámbitos problémicos hacía necesario recurrir de forma integrada a los aportes y métodos de distintas disciplinas de las ciencias sociales. De otra parte, el carácter abierto propuesto para la enseñanza posibilitaba la generación de indagaciones sin única respuesta favoreciendo un ejercicio investigativo en el aula, en el que el uso de distintos métodos de las ciencias sociales resulta posible.

Así mismo, los propósitos de aprendizaje del área se orientaron a la formación de una ciudadanía consciente y transformadora, conocedora de su realidad, así se propuso que la enseñanza de las ciencias sociales permitiría:

- Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan -donde sea necesario -.
- Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (MEN, 2002, p. 13)

Los lineamientos presentaron un conjunto de orientaciones que permitirían a los docentes decidir sobre los problemas de estudio, su abordaje y su desarrollo, considerando que los maestros podrían plantear diseños curriculares contextualizados a los intereses y necesidades de sus alumnos, y los PEI de sus centros.

En los lineamientos se manifiesta de forma explícita que no es conveniente seguir estructurando los planes de estudio de ciencias sociales de forma temática o en asignaturas aisladas, y se propone una organización curricular para el área desde un enfoque problémico del que hacen parte los siguientes elementos: *ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias*.

Los *ejes generadores* son los puntos de partida para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y el trabajo en el aula, y en el documento de lineamientos se presentan de la siguiente forma:

Pueden caracterizarse como una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada - presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (en estos lineamientos cada eje podría referirse en mayor grado a una disciplina de las ciencias sociales). Además, cada eje permite establecer ricas conexiones en el interior de su disciplina –o disciplina dominante– y con otras disciplinas. La gran fortaleza de los ejes generadores es su globalidad, es decir, ofrecen perspectivas amplias para abordar las ciencias sociales, ayudando a estructurar una visión general de las problemáticas sociales, en las y los estudiantes. (MEN, 2002, p. 31)

Los ejes generadores constituyen aspectos problémicos del conocimiento social y de actualidad en el contexto colombiano, en su estudio pueden implicar aportes de distintas disciplinas sociales ofreciendo un marco significativo para el estudio de distintos conceptos. En la Tabla 1 se presentan los ocho ejes generadores propuestos en los lineamientos curriculares, las disciplinas que se consideraron más relevantes para su estudio, y los conceptos asociados.

Temáticas de los ejes generadores	Disciplinas más relevantes	Conceptos fundamentales disciplinares y organizadores didácticos*
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; <i>similitud – diferencia, conflicto de valores – creencias*</i>
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; <i>conflicto – acuerdo*</i>
La conservación del ambiente (eje 3)	Ecología , geografía, economía, historia, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, comunidad, producción, desarrollo; <i>continuidad – cambio*</i>
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	Economía , geografía, historia, ciencia política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad; <i>Identidad – alteridad*</i>
Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)	Geografía , economía, historia, demografía, ecología, ciencias políticas	Espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto - cambio</i>
Identidad y memoria colectiva (eje 6)	Historia , antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, sociedad, familia, sujeto; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>continuidad – cambio e identidad – alteridad</i>
El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)	Comunicación social , sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, sociedad, comunidad y familia; <i>interrelación – comunicación*</i>
Conflicto y cambio social (eje 8)	Ciencia política , historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, Estado, nación; “códigos integradores”: ideológicos, jurídicos, éticos, de comportamiento; <i>conflicto – acuerdo*</i>

Tabla 1. Ejes generadores, disciplinas y conceptos relacionados (Fuente: MEN, 2002, p.38)

Las *preguntas problematizadoras* se relacionan con el eje generador, en el diseño curricular, al plantearse como preguntas que atraen la atención del alumnado y fomentan un proceso de indagación en la clase; algunas de las características de estas preguntas son las siguientes:

- Ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, que por su amplitud resultan extensos, lo cual permite al profesorado establecer hasta donde llegan en una unidad o durante el año escolar.
- Facilitan la integración disciplinar porque estas no pueden resolverse desde un solo campo de conocimiento, sino que exigen ubicarlas en distintas perspectivas y en interacciones con varias disciplinas.
- Pueden conectarse con los intereses y la vida cotidiana del alumnado.
- Introducen el riesgo y la incertidumbre al abrirse a una elección entre diferentes posibilidades de resolución, mostrando que en el campo social no hay verdades absolutas o acabadas (MEN, 2004).

Así, las preguntas problematizadoras constituyen la estrategia en la que llegan al estudiantado los ejes generadores, y son el catalizador de la motivación y de los procesos de indagación necesarios para generar posibles respuestas alternativas, y en ese camino desarrollar aprendizajes relacionados con las ciencias sociales pero también otros más actitudinales en los que cabe el manejo de distintas fuentes de información, el desarrollo de perspectivas críticas, y de habilidades propositivas.

Los *ámbitos conceptuales* corresponden a los conceptos que resultan necesarios para atender las preguntas problematizadoras relacionadas con los distintos ejes generadores, en su selección se tuvieron en cuenta los conceptos comunes de las ciencias sociales que pueden orientar la consecución de los objetivos establecidos para el área en la educación básica y media de acuerdo a la Ley General de Educación. Se espera que estos conceptos se traten en un proceso de complejidad creciente en los distintos grados escolares de acuerdo a los niveles de desarrollo del alumnado y orientados hacia el desarrollo del

pensamiento formal que es propio de la comprensión científica de la sociedad. Los conceptos seleccionados para cada eje generador pueden verse en la Tabla 1, en la columna llamada “conceptos fundamentales disciplinares y organizadores didácticos”.

Con respecto a la pertinencia de la selección de los ámbitos conceptuales, se señala lo siguiente en el documento de lineamientos curriculares:

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 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.” (MEN, 2004, p. 36)

Se considera que estos conceptos tratados de manera acorde a los niveles de desarrollo del estudiantado en los distintos grados escolares y en conexión directa con el estudio de situaciones problémicas permitirán un acercamiento significativo a las ciencias sociales y motivarán reflexiones que contribuirían a la formación de una ciudadanía crítica y transformadora.

En los lineamientos curriculares se proponen cuatro tipos de *competencias* que debería alcanzar el estudiantado durante un proceso formativo orientado desde esta propuesta, estas son competencias: *cognitivas, procedimentales, interpersonales e intrapersonales*; en el documento se presenta a cada una de ellas de la siguiente forma:

- Competencias Cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares. Dichas aplicaciones se concretan

en el contexto social-cultural, y los ámbitos se enmarcan en torno del conocimiento disciplinar. Por tanto, estas competencias son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas.

- Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla. Competencias necesarias para afrontar de manera eficiente la resolución de problemas en diferentes contextos y perspectivas.
- Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros, percibiendo y tolerando sus estados de ánimo, emociones, reacciones, etc., –capacidad de descentración–. Todo ello para crear una atmósfera social posibilitante para todas y todos los involucrados en un contexto. Competencias que son vitales para los seres que nos creamos y desarrollamos en sociedad.
- Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones. (MEN, 2014, p. 45)

En el documento de lineamientos curriculares para las ciencias sociales se presenta un marco organizador con el fin de que en cada centro se diseñen los planes de estudio seleccionando los ejes generadores que se consideren pertinentes, formulando sus propias preguntas problematizadoras, y desarrollando los ámbitos conceptuales que se

consideren adecuados. Todo ello de acuerdo a las posibilidades de trabajo pedagógico y a los niveles de desarrollo de los distintos grados escolares. Vale precisar que las competencias sólo se mencionan en el texto, no se ofrecen ilustraciones que permitan vislumbrar a los docentes cómo desde esta estructura resultaría posible el desarrollo de estos cuatro tipos de competencias, ni sobre cómo éstas pueden verse en el desempeño del alumnado en los diferentes niveles escolares.

De otra parte, si bien se reconoce que los docentes colombianos tienen una formación profesional que ha hecho énfasis en las disciplinas de historia y geografía, y que esto puede dificultar la implementación de estas orientaciones curriculares; se asume que como resultado de los procesos de coinvestigación que deberían darse en las aulas, los docentes podrían desarrollar los conocimientos necesarios con respecto a otras disciplinas de las ciencias sociales:

Una praxis educativa “coinvestigadora” permite no sólo subsanar el problema de la formación disciplinar en las y los docentes, sino que dinamiza el quehacer pedagógico, debido a que la investigación, la búsqueda y actualización permanente, aumenta la competencia profesional de las y los educadores, promoviendo mejores desempeños en su ejercicio pedagógico. (MEN, 2002, p. 51)

Se espera que en las clases de ciencias sociales, tanto el estudiantado como los docentes, se involucren en procesos de investigación alrededor de las preguntas problematizadoras que les permitan ampliar su conocimiento, y en particular a los docentes desarrollar aprendizajes relacionados con otras disciplinas del conocimiento social; se considera también que esto se relaciona con su actualización profesional y que esta constituye un deber del ejercicio docente. No obstante, lo planteado parece ser insuficiente si se

considera que la formulación de los lineamientos curriculares también se justifica debido a la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales y de la fragmentación de este conocimiento en asignaturas, particularmente en la historia y la geografía; así resultarían necesarias más acciones que acercaran a los docentes a la complejidad de la propuesta planteada en los lineamientos para el área, pues no basta dejar sólo en manos de los docentes su actualización cuando la nueva propuesta requiere transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas y en los procesos formativos del profesorado.

Por otra parte, se reconoce que la implementación de esta propuesta hace necesarios más espacios en las instituciones educativas para la reflexión pedagógica y el trabajo conjunto entre el profesorado, al respecto se dice:

La nueva dinámica requiere que se aumenten los espacios para la reflexión pedagógica a nivel institucional, donde se propicie un diálogo de saberes, no sólo entre los distintos colegas del área de sociales, sino con otros de diversas disciplinas que puedan fortalecer y enriquecer el quehacer diario. (MEN, 2002, p. 51)

Así, la implementación de los lineamientos curriculares de ciencias sociales requiere del trabajo colegiado de los profesores alrededor del diseño e implementación curricular, lo que implica transformaciones en el manejo de los tiempos en los centros y en las rutinas laborales de los docentes. En la ilustración 1 se sintetiza la estructura curricular propuesta en los lineamientos del área de ciencias sociales.

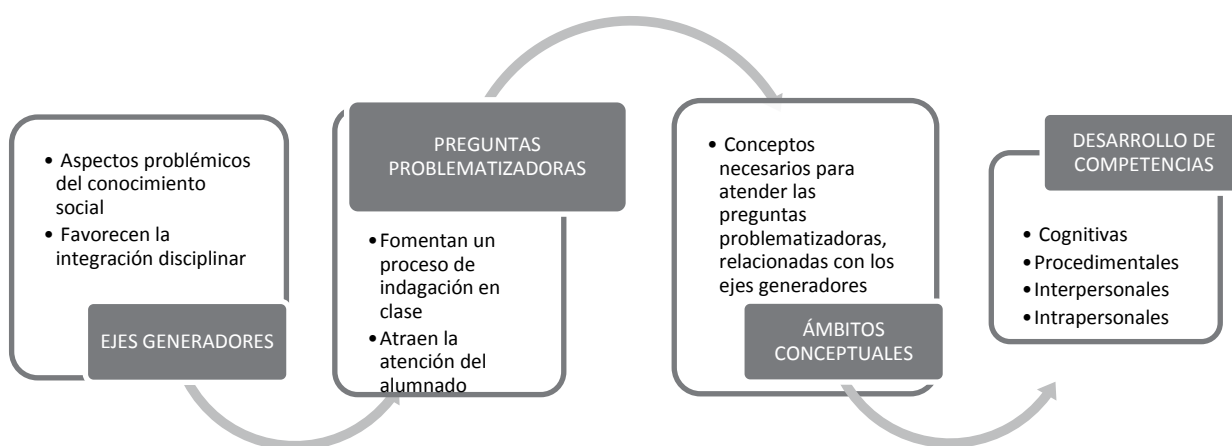


Ilustración 1. Estructura curricular propuesta en los lineamientos de ciencias sociales (Fuente: elaboración propia)

b. Los estándares de competencias básicas para el área de ciencias sociales

En el año 2004 el MEN publica y difunde los estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Así se estableció lo que “*se debía saber y saber hacer*” en las distintas áreas obligatorias y niveles educativos (MEN, 2004). Se planteó que los estándares son una estrategia valiosa para que cada centro educativo reflexione en torno a su trabajo y evalúe su desempeño, así como para la formulación de planes de mejoramiento que permitan el logro de los estándares e idealmente su superación.

La propuesta de estándares en ciencias naturales y sociales se articuló en una secuencia de complejidad creciente y se agrupó en los siguientes grupos de grados: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno, y de décimo a grado once. Se plantea que estos estándares son una propuesta orientada a que los estudiantes a lo largo de su proceso formativo desarrollen habilidades científicas para:

- Explorar hechos y fenómenos
- Analizar problemas

- Observar, recoger y analizar información relevante
- Utilizar diferentes métodos de análisis
- Evaluar los métodos
- Compartir los resultados (MEN, 2004)

De esta forma se desarrolla una propuesta dirigida a una formación en las ciencias, tanto naturales como sociales, orientada al desarrollo de habilidades de indagación simulando la labor de los científicos naturales o sociales:

La propuesta que aquí presentamos al país busca crear condiciones para que nuestros estudiantes sepan qué son las ciencias naturales y las ciencias sociales, y también para que puedan comprenderlas, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos. (MEN, 2004, p. 5-6)

Sin embargo, la iniciativa tiene también una orientación a la formación ciudadana al proponer como necesario el desarrollo de compromisos personales y sociales como parte del proceso de aprendizaje de los conceptos y procedimientos disciplinares.

Los estándares de competencias en ciencias sociales promueven que el alumnado comprenda de forma interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades y el mundo, y en particular a su propio país y a su entorno social. Para ello se proponen los siguientes referentes:

- Dar una mirada al individuo en la sociedad y a su relación con el medio ambiente a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas que hacen parte

de las ciencias sociales: historia, geografía, política, economía, antropología, sociología, psicología, economía y lingüística, entre otras.

- Asumir las formas como proceden los científicos sociales para buscar conocimientos, comprender la naturaleza cambiante y relativa de los puntos de vista que los sustentan, y entender que son susceptibles de ser interpretados y controvertidos.
- Asumir los compromisos personales y sociales que los niños, las niñas y los jóvenes adquieren a medida que avanzan en el aprendizaje, la comprensión y la apropiación de las ciencias sociales. (MEN, 2004, p. 28)

De acuerdo a estos propósitos entonces se plantea una estructura organizadora compuesta por tres ejes o columnas temáticas, en cada una de ellas se agrupan las competencias que se consideran relacionadas. La primera columna se denomina: *“Me aproximo al conocimiento como científico social”* e incluye competencias en las que se promueve un acercamiento al conocimiento social de la misma forma en que lo hacen los científicos sociales. La segunda columna se llama: *“Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales”* y presenta competencias en donde a partir de acciones concretas de pensamiento y producción de conocimiento, el alumnado logre el dominio de conceptos propios de las ciencias sociales. Y por último en la tercera columna: *“Desarrollo de compromisos personales y sociales”* se plantean un grupo de competencias orientadas a que el estudiantado se proponga responsabilidades, y compromisos personales y sociales, a partir de los aprendizajes que ésta consolidando. En la segunda columna se hace una subdivisión en tres grupos, estos se denominan: *relaciones con la historia y la cultura,*

relaciones espaciales y ambientales, y relaciones ético – políticas, en la Tabla 2 se pueden visualizar las respectivas definiciones que el MEN ha dado a estos ámbitos.

...manejo conocimientos propios de las ciencias sociales		
Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas
Esta columna presenta los nexos con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.	Esta columna presenta conocimientos propios de la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse.	Y esta columna aborda, de manera particular, la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos.

Tabla 2. Ámbitos propuestos para la columna de los estándares de competencias llamada "Manejo de conocimientos propios de las ciencias sociales" (Fuente: MEN, 2004, p. 29)

Siguiendo la estructura propuesta se plantea un grupo de competencias por grupos de grados, los estándares de competencias se presentan a los docentes en una tabla en la que es posible identificar los tres grupos y sus competencias relacionadas. En la Tabla 3 se observa el tipo de diseño elaborado y difundido en el país.

Primera columna	Segunda columna			Tercera columna
...me aproximo al conocimiento como científico-a social	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas	...desarrollo compromisos personales y sociales
<ul style="list-style-type: none"> Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos sociales y culturales estudiados (Prehistoria, pueblos prehispánicos colombianos...). Planteo conjeturas que respondan provisionalmente a estas preguntas. Utilizo diferentes tipos de fuentes para obtener la información que necesito (textos escolares, cuentos y relatos, entrevistas a profesores y familiares, dibujos, fotografías, recursos virtuales...). Organizo la información obtenida utilizando cuadros, gráficas... y la archivo en orden. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico y explico fenómenos sociales y económicos que permitieron el paso del nomadismo al sedentarismo (agricultura, división del trabajo...). 	<ul style="list-style-type: none"> Me ubico en el entorno físico utilizando referentes espaciales (izquierda, derecha, puntos cardinales). 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico y describo algunas características de las organizaciones político-administrativas colombianas en diferentes épocas (Real Audiencia, Congreso, Concejo Municipal...). 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco y respeto diferentes puntos de vista acerca de un fenómeno social. Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto con la de otras personas, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas si lo considero pertinente.

Tabla 3. Diseño de los estándares de competencias del área de ciencias sociales, ejemplo de los grados cuarto a quinto de primaria (Fuente: MEN, 2004, p. 11)

Si bien, la propuesta de estándares de competencias puede favorecer la equidad en tanto dicha formulación aporta indicaciones a todos los centros del país sobre lo que los estudiantes deberían saber luego de su paso por los distintos grados escolares (MEN, 2004), ésta resultó poco conectada con los lineamientos curriculares en ciencias sociales en tanto se formularon aprendizajes centrados en el desarrollo de habilidades de investigación científica, descuidando el desarrollo de aprendizajes dirigidos a la formación de una ciudadanía consciente y transformadora, que se plantea en los lineamientos.

Se considera que los estándares tendieron a cerrar el currículo mientras que los lineamientos proponían un currículo abierto y flexible (González, 2011). Y algunos sectores de investigadores y profesores de la enseñanza obligatoria han manifestado que estos constituyen un retroceso en comparación con los lineamientos, ya que los últimos estaban inspirados en la teoría crítica, en tanto los estándares de competencias en un enfoque cognitivo que corresponde a una racionalidad instrumental, vaciando de contenido político la enseñanza de las ciencias sociales y la formación ciudadana (González, 2012).

Por otra parte, sectores del sindicato del magisterio colombiano han señalado que al plantear los estándares de competencias básicas de las diferentes áreas del currículo escolar se desdibuja la autonomía escolar propuesta en la Ley General de Educación pues se pretende delimitar los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar de cara a la obtención de buenos resultados en las evaluaciones censales nacionales e internacionales (Bustamante, 2003).

Puede afirmarse que la propuesta de los estándares de competencias ha tenido críticas y no ha tenido una recepción tan amplia como la que tuvo la difusión de los lineamientos

curriculares en el año 2002. No obstante, las competencias propuestas en los estándares son el referente para la elaboración de las pruebas censales de aprendizaje a nivel nacional, y constituyen un marco para la enseñanza y aprendizaje tanto de las ciencias naturales como de las ciencias sociales.

2.3 Investigación sobre la enseñanza en el contexto colombiano

En esta sección se hace un recorrido por la investigación sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en Colombia, y se presentan los estudios que se han realizado en la ciudad de Bogotá D.C con respecto al profesorado y la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales. Como se verá la investigación realizada al respecto no es abundante, lo que permite ubicar la pertinencia de este estudio en el contexto colombiano.

2.3.1 Antecedentes de la investigación sobre la enseñanza en Colombia

En un balance realizado en el año 2009 referente a la investigación sobre la enseñanza en Colombia desde la década del 50 del siglo XX (Miñana, 2009), se señala que ni siquiera un 1% de las investigaciones publicadas o producidas en el medio académico colombiano han tomado como objeto de estudio la práctica de enseñanza del docente en el aula, lo que resulta paradójico ya que los profesores pasan allí la mayor parte del tiempo relacionado con su ejercicio profesional. Así mismo, se encuentra que tampoco hay

grupos de investigación consolidados y con tradición dedicados a la investigación sobre la enseñanza, esto se explica por el rechazo de la academia colombiana en los últimos veinticinco años a las perspectivas instrumentales de la enseñanza, en particular al conductismo relacionado con la tecnología educativa y el diseño instruccional, y su búsqueda de un nuevo estatuto teórico para la pedagogía que fuese más allá de la didáctica.

Llama la atención que los académicos más involucrados con el concepto de práctica pedagógica se han dedicado a la historia de la educación en Colombia, lo cual también los ha alejado de la observación y el estudio de las interacciones cotidianas en el aula, de modo que se ha llegado a considerar que la observación de lo que sucede al interior del aula resulta secundaria. A la vez, en este balance se plantea que al revisar las publicaciones relacionadas con la enseñanza en Colombia se encuentra abundante bibliografía que ofrece recomendaciones y prescripciones para la realización de una buena enseñanza pero hay pocos estudios sobre las prácticas reales que ocurren en las diversas instituciones educativas del país.

De otra parte, se han identificado investigaciones provenientes de las ciencias sociales y que abordan el estudio de las interacciones en el aula, estas han adoptado una perspectiva cualitativa, interpretativa y etnográfica, con el propósito de estudiar fenómenos relacionados con la violencia en la escuela o las interacciones de género. En ellas se entrevista a los profesores y directivos, se conversa con los estudiantes y padres de familia, se observan las interacciones en las aulas y otros espacios escolares; presentando visiones complejas y contextualizadas de la escuela sin embargo: “muy pocas han logrado profundizar en las dinámicas del aula, y menos en las relaciones

propiamente pedagógicas que preocupan a los maestros. Lo que ganan en contextualización, lo pierden en detalle.” (Miñana, 2009, p. 59)

De este modo, puede decirse que en el contexto colombiano hay una insuficiente investigación acerca de las prácticas de enseñanza – aprendizaje, lo que resulta problemático ya que esto coadyuva al desconocimiento de las formas en que ocurren los procesos de enseñanza – aprendizaje en los centros educativos colombianos; adicionalmente, esta ausencia de información impide trabajar en la propuesta de estrategias pertinentes de mejora de dichas prácticas pues hay muy escasa información de lo que ocurre en ellas.

2.3.2 Antecedentes de estudios sobre las prácticas de enseñanza en ciencias sociales en Colombia

Con respecto a estudios sobre los profesores de ciencias sociales y sus prácticas pedagógicas se identificaron fuentes correspondientes a investigaciones realizadas en la ciudad de Bogotá D.C. Un trabajo publicado en el año 2002 hizo una indagación biográfica con un grupo de docentes de ciencias sociales de colegios públicos que participaron en un programa de formación permanente, el trabajo tuvo como finalidad ofrecer una caracterización de los profesores de ciencias sociales del Distrito Capital a partir de la reconstrucción de sus biografías (Castillo, Cortés, Ortiz, García, Vélez, Villadiego y Rivas, 2002). Se identificó una tendencia importante en los docentes de ciencias sociales a descentrarse de lo pedagógico y lo disciplinar, otorgando mayor valor a la acción de la institución educativa sobre lo social. Así los problemas sociales se consideran objeto de

trabajo de los docentes, en una perspectiva que asumía la docencia como una labor social, y la escuela como una prolongación del contexto local.

De esto modo, los docentes de ciencias sociales de centros educativos públicos, con altos niveles de autonomía en el aula, reconocieron como una tarea de su competencia dedicar su tiempo a la formación de ciudadanos integrales, esto es: formando en valores, en la solución de conflictos, y en el reconocimiento y compensación de las carencias de los niños en su desarrollo afectivo y psicosocial; labores que se consideraron más relevantes que el dominio de los conocimientos disciplinares, dadas las privaciones del alumnado de los centros educativos públicos de la ciudad.

Otra investigación publicada en el año 2004, estudió las prácticas de enseñanza de la historia en cuatro centros educativos de la ciudad (Rodríguez, 2004), dos de ellos públicos y los otros dos privados. En estos centros se observaron clases de historia y se caracterizaron dos tipos de prácticas pedagógicas: una centrada en el estudio de los procesos históricos, con énfasis en el cambio y continuidad, para lograr que el estudiante se apropie del discurso histórico y pueda dar cuenta del mismo. La otra práctica se centró en el desarrollo de competencias históricas a partir de la realización de actividades de clase centradas en la formulación de preguntas y la generación de procesos de indagación, en esta prácticas se estudiaron problemáticas de interés para los estudiantes y relacionadas con la actualidad nacional.

Con respecto a las prácticas observadas se valora que estas se distancian de la transmisión acrítica de información para ofrecer ambientes de aprendizajes significativos al estudiantado, los dos tipos de prácticas pedagógicas resultaron interesantes a los

investigadores y por ello no ofrecen críticas a las mismas. Llama la atención que se hayan observado sólo clases de historia cuando las orientaciones curriculares del MEN han propuesto la integración de las ciencias sociales, al parecer en los centros educativos visitados se continuaba realizando una división por asignaturas, y el estudio no profundiza en las implicaciones de las orientaciones curriculares del MEN en los diseños curriculares ni en la forma en que las prácticas pedagógicas registradas se relacionan con los lineamientos o los estándares de competencias en el área.

Otra investigación realizada en el 2012, estudió las prácticas pedagógicas de ciencias sociales de seis profesores de colegios públicos de Bogotá, y el uso que hacen de las orientaciones del MEN (Castellanos, 2013), se hicieron observaciones de clase y entrevistas a estos docentes y se identificó un uso parcial de las orientaciones curriculares frente a un mayor peso en decisiones curriculares tomadas a partir de la experiencia y de las observaciones del profesorado frente a las necesidades de los estudiantes y sus contextos de vida.

De otro lado, en las descripciones de los profesores sobre sus contextos de trabajo fue posible identificar la ausencia de un liderazgo pedagógico en estas instituciones, lo cual fomentó un ejercicio individual de la docencia pues no se generaban espacios para el trabajo conjunto de los maestros alrededor de lo que los estudiantes deben aprender en la escuela y sobre las mejores formas en que pueden hacerlo. Lo observado en los seis casos no da cuenta de este tipo de dinámicas de trabajo en equipo entre los profesores de una misma área, con lo cual el uso que se hace de las orientaciones curriculares del MEN es fragmentado pues cada profesor toma de allí lo que considera es más relevante

para su práctica, generando así acciones formativas de escasa continuidad en el proceso educativo del alumnado de estas escuelas públicas.

2.4 A modo de síntesis: perspectivas de estudio en un contexto de discontinuidad

El recorrido realizado por legislación educativa y las orientaciones curriculares en este marco contextual muestra una continua ruptura tanto en la legislación educativa propuesta desde 1994, como en la formulación de las orientaciones curriculares. De acuerdo con lo planteado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996) la formulación de la política educativa en Colombia se ha caracterizado por ser *centralizada*: “por lo general se diseña y planea desde el sector central de la organización educativa y casi siempre tiene el carácter de leyes, normas o regulaciones prescriptivas que suponen la aceptación y el cumplimiento por parte de las instancias locales” (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996: 68). Y *discontinua*: “el más grave de todos los problemas del estado en la formulación de políticas y en la realización de reformas educativas es la discontinuidad de esas políticas y de su gestión administrativa” (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 1996: 69). Esta caracterización, hecha años atrás, sigue estando vigente en lo presentado en este texto, y lo identificado deja notar la necesidad de reorientar los procesos de desarrollo, implementación y evaluación del currículo en Colombia, vinculando distintas perspectivas y sectores académicos, y velando por la continuidad de las orientaciones.

Por otra parte, la revisión crítica de las recientes propuestas del MEN para el área ha permitido visualizar que estas adolecen de una formulación que oriente a los docentes sobre cómo generar los procesos investigativos de los que se hace referencia, y descuidan el desarrollo de planteamientos en los que se contemple que los profesores también podrían ser unos observadores mucho más críticos y reflexivos de lo que ocurre en los contextos de enseñanza–aprendizaje (Calderón, 2008). En el mismo sentido, la investigación sobre las prácticas pedagógicas en Colombia es escasa, lo cual imposibilita saber en qué condiciones ocurren los procesos de enseñanza – aprendizaje en las instituciones educativas colombianas. No obstante hay una abundante prescripción normativa acerca de lo que debería pasar pero esto se ha propuesto al parecer sin un conocimiento sistemático de lo que está sucediendo para definir las formas más pertinentes de generar mejoras.

Para el caso particular de los procesos de enseñanza – aprendizaje en ciencias sociales es escasa la investigación al respecto, y resulta necesario profundizar en su conocimiento dada la complejidad de las orientaciones curriculares para el área, pues se promueve una enseñanza integrada de las ciencias sociales cuando se reconocen las dificultades de los docentes en su formación al haber tomado una más centrada en las disciplinas de la historia y la geografía. De otra parte, se plantean enfoques pedagógicos problemáticos y el desarrollo de habilidades investigativas, en un contexto en el que el área tradicionalmente se ha configurado a través de asignaturas en las que se privilegia la apropiación de diversos contenidos no siempre en conexión directa con los intereses y motivaciones del estudiantado.

Por otro lado, resulta clave profundizar en el conocimiento de los procesos de diseño curricular en los centros educativos colombianos pues tanto la legislación educativa como las orientaciones curriculares suponen que en las instituciones hay unas condiciones que garantizan el trabajo colegiado para la formulación de los PEI y de los currículos. Estudios que aborden las prácticas de enseñanza junto a los procesos de diseño curricular en el área pueden contribuir al conocimiento de lo que ocurre al respecto y así identificar las posibilidades de la normatividad propuesta para favorecer el cambio educativo, como las limitaciones tanto de la normatividad como de los centros en el logro de lo propuesto.

3. Marco teórico

Este marco teórico se ha organizado en cuatro secciones que corresponden a los principales temas que orientan los objetivos del estudio y las preguntas de la investigación, y son los siguientes: 1. El conocimiento del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje; 2. El profesorado como constructor del currículo; 3. Perspectivas curriculares y pedagógicas para la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, y 4. Las culturas de aprendizaje en los contextos escolares.

Para el desarrollo de cada sección se ha realizado una amplia indagación bibliográfica con el fin de determinar las perspectivas actuales con respecto a los temas en cuestión, y a la vez tanto diseñar los instrumentos de recopilación de la información, como formular los posicionamientos teóricos que guiaron su análisis y el desarrollo de las conclusiones del estudio. Al final del capítulo se propone una quinta sección en donde se recogen las ideas expuestas para sintetizar las orientaciones teóricas de la investigación.

3.1 El conocimiento del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje

La investigación sobre la enseñanza es una corriente de estudio que surgió en la década de los 70 del siglo XX, tuvo como propósito inicial la identificación de lo que caracteriza una enseñanza efectiva en todo contexto educativo, posteriormente, distintas perspectivas de investigación en este mismo campo abandonaron el interés inicial y han tenido por objeto conocer cómo se enseña en las aulas de clase, y la forma en que los profesores explican sus procesos de planificación de la enseñanza y sus acciones

pedagógicas (Carter, 1990; Munby, Russell y Martin, 2001; Montero, 2001; Cruz, 2011).

El desarrollo de este campo de la investigación ha permitido identificar que el profesorado, de distintos niveles educativos y contextos, tiene conocimientos que provienen de sus procesos de formación previos, de su experiencia de vida, y de su experiencia profesional, y que estos permean su práctica educativa.

A la vez se ha planteado que la enseñanza no sólo se circunscribe a lo que sucede entre los profesores y los alumnos en el aula de clase, esta abarca un conjunto de actividades menos visibles y socialmente menos reconocidas que comprenden la planificación de la enseñanza y la evaluación de la labor realizada por parte de los docentes (Jackson, 1998). Así la investigación sobre la enseñanza ha pretendido indagar por esta en un sentido amplio, estudiando no sólo lo que sucede en el contexto del aula de clase, también los procesos de planificación y la evaluación que los docentes hacen de su trabajo (Montero, 2001) porque se considera que en todos estos espacios ocurre el desarrollo profesional del profesorado.

Al interior del campo de la investigación sobre la enseñanza son diversas las perspectivas que se han propuesto para dar cuenta de los conocimientos que subyacen a las acciones de los maestros. En este apartado se hará referencia a los principales posicionamientos teóricos y se planteará el que orienta este estudio.

3.1.1 Las concepciones del profesorado con respecto a la enseñanza y el aprendizaje

Diferentes estudios sobre el conocimiento que el profesorado desarrolla en su ejercicio profesional han abordado los procesos cognitivos de los docentes cuando se enfrentan a

la enseñanza. La categoría “*teachers’ knowledge*” (conocimiento del profesor) ha sido una construcción teórica útil para plantear que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en el significado que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículo, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros, y en su predisposición a cualquier tipo de innovación educativa (Jiménez y Feliciano, 2006).

Clark y Peterson (1984) plantearon que los profesores contaban con concepciones o creencias sobre cómo planear su enseñanza y actuar en ella, a partir de una revisión de investigaciones previas sobre el pensamiento del profesor desde el estudio de varios aspectos, entre estos: los procesos de planeación preactiva, las interacciones con los estudiantes en el contexto de la clase, y de explicaciones sobre decisiones docentes tomadas en clase con respecto a sus acciones pedagógicas. Estos hallazgos dieron origen a la consideración de que los profesores tienen un tipo de conocimiento que media sus procesos de pensamiento sobre la enseñanza, y que es diferente a las ideas que pueden estar presentes en los procesos de formación o en las propuestas curriculares que implementan.

Así mismo Pajares (1992), a partir de una revisión de estudios acerca del pensamiento del profesorado, mostró que éste es el resultado de la cultura y las experiencias de formación, y que las concepciones y creencias docentes se arraigan profundamente en el pensamiento por tanto es necesario atenderlas en todo proceso de cambio educativo a través de la contrastación crítica. En la Tabla 4 se presenta una síntesis de las ideas aportadas por el autor sobre las concepciones o creencias docentes.

Características de las creencias o concepciones docentes propuestas por Pajares (1992)		
<i>Las creencias o las concepciones docentes son producto de la cultura y de las experiencias previas.</i>	<i>Las creencias y concepciones docentes inciden en los procesos de cambio.</i>	<i>Las creencias y concepciones docentes podrían modificarse.</i>
<ul style="list-style-type: none"> * Los individuos desarrollan creencias por medio de la transmisión cultural. * Las creencias sobre la enseñanza se han establecido desde las experiencias más tempranas de formación. * Las creencias tienden a ser auto perpetuadas por las personas, a pesar de ser contradictorias frente a la escolarización y la experiencia. 	<ul style="list-style-type: none"> * Las creencias de los individuos afectan su comportamiento. * Las creencias pueden ser un poderoso filtro a través del cual se interpretan las nuevas experiencias. * Las creencias inciden en la definición de tareas y en la selección de herramientas cognitivas para interpretar, planear y tomar decisiones alrededor de la tarea. Por ello, juegan un rol crítico en la definición de comportamientos, en la organización del conocimiento y de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> * Las concepciones o creencias tienen una función adaptativa para ayudar a los individuos a entender el mundo y a entenderse a sí mismos. * Por su naturaleza y origen, algunas creencias son más incontrovertibles que otras. * Las creencias más antiguas difícilmente pueden ser alteradas. Las creencias adquiridas recientemente son más vulnerables al cambio.

Tabla 4. Características de las creencias o concepciones docentes propuestas por Pajares (1992) (Fuente: elaboración propia)

Se ha propuesto que las creencias o concepciones docentes son proposiciones o premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. A diferencia del conocimiento proposicional no requieren una condición de verdad contrastada y cumplen dos funciones en el proceso de enseñar: en primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los docentes pueden intentar, por esto resulta tan necesario atenderlas y trabajar con ellas en todo proceso formativo y de transformación de las prácticas educativas (Pajares, 1992; Marrero, 2010).

La perspectiva cognitiva ha hecho valiosos aportes al estudio de la enseñanza porque mostró que el profesorado incide y da matices propios a sus acciones de planificación en fases preactivas y postactivas de la enseñanza, y que explica sus acciones en el aula de clase de acuerdo a sistemas de creencias o concepciones. De otra parte, marcó un importante acercamiento al escenario natural de la enseñanza y el aprendizaje (Cruz, 2011), pues en algunos de estos estudios se recurrió a orientaciones investigativas que

permitieron conocer las acciones de los docentes en contextos reales, estas orientaciones dieron pistas para investigaciones posteriores de carácter más descriptivo.

3.1.2 El conocimiento profesional de la enseñanza

Desde esta orientación investigativa se ha entendido la enseñanza como un proceso de razonamiento y acción pedagógica a través del cual los profesores aplican su comprensión al problema de enseñar algo en un contexto particular (Shulman, 2005). Y se propone que el estudio de la enseñanza se debería centrar en los procesos que hace el profesorado para enseñar el conocimiento de la materia o de la disciplina.

L. Shulman ha planteado que en todo proceso de enseñanza subyacen distintos tipos de conocimientos del profesorado, entre estos se encuentran: el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido, y el conocimiento del currículo (Shulman, 1986). El conocimiento del contenido se refiere a las representaciones que los docentes tienen en sus mentes del conocimiento que enseñan; el conocimiento pedagógico del contenido va más allá del conocimiento que se tiene de lo que se enseña, se refiere al conocimiento con el que se cuenta, y que basado en lo que el profesor sabe sobre lo que enseña, sirve para ilustrar, explicar o representar a otros lo que se pretende que aprendan, al respecto Shulman señala:

Within the category of pedagogical content knowledge I include, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representations of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations – in a word, the ways of

representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. (...) Pedagogical content knowledge also includes an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: The conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons. (Shulman, 1986, p. 9).

Con respecto al conocimiento del currículo, se tiene que este no solo se relaciona con lo que los docentes conocen sobre los currículos con los cuales trabajan, sino con lo que ellos saben sobre el uso de estos currículos en las circunstancias particulares de los contextos de enseñanza. Este conocimiento proviene de la experiencia de implementación de los currículos y da cuenta de las posibilidades de los mismos para propiciar los aprendizajes, y de sus contradicciones a partir de la particularidad de los materiales y los contextos.

A la vez el autor ha propuesto otros conocimientos que también hacen parte de la enseñanza (Shulman, 2005), entre estos propone:

- a) La presencia de un conocimiento sobre los alumnos y sus características;
- b) El conocimiento de los contextos educativos que tiene que ver con distintos aspectos que van desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los centros escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas;
- c) El conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Estos tipos de conocimientos no se desenvuelven en la práctica de enseñanza de forma separada y sumativa, más bien lo hacen de forma integrada como resultado de un proceso de razonamiento del docente. Shulman (2004; 2005) concibe un proceso de razonamiento pedagógico que lleva a una acción pedagógica, y esto se sustenta en la concepción de una docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión. Al respecto señala el autor:

Tal como hemos llegado a concebir la enseñanza, ella se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse (Shulman, 2005, p. 17).

La propuesta de Shulman ha sido retomada por Marcelo (1987) quien se refiere al conocimiento pedagógico del contenido como el *“conocimiento didáctico del contenido”*; siguiendo a Shulman plantea que esta categoría alude a la intersección entre contenido y pedagogía, y da cuenta de la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento del contenido que posee en acciones pedagógicamente pertinentes y adaptadas a las particularidades de los estudiantes con los que se relaciona, también a los contextos en los cuales ellos aprenden.

Hacen parte de esta perspectiva investigativa distintos trabajos que abordan el estudio de algunos de los diferentes tipos de conocimiento que subyacen a la enseñanza en contextos concretos, dando origen a avances muy específicos relacionados con el conocimiento disciplinar docente, el del currículo, el del alumnado, entre otros (Jiménez y Feliciano, 2006). También el trabajo de Shulman ha hecho aportes en la comprensión de

la enseñanza como un proceso dialéctico en el que se integran la teoría y la práctica ya que el conocimiento pedagógico se desarrolla teniendo en cuenta el curriculum, las características de los estudiantes, o del centro, en un proceso cíclico porque las comprensiones son sujetas a evaluación y conducen a otras:

Teniendo en cuenta un determinado texto, un conjunto de objetivos educativos y/o una serie de ideas en particular, el razonamiento y la acción pedagógicos suponen la existencia de un ciclo a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión. El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de comprensión. (Shulman, 2005, p. 19)

Con respecto a la investigación sobre el conocimiento pedagógico del contenido se ha planteado su complejidad. Al respecto, Cruz (2011) señala que es necesario un tiempo prolongado en el campo, pues el conocimiento pedagógico del contenido no se capta en una lección o en una experiencia. También se destaca que éste posee una dimensión interna que no se manifiesta en la observación directa por parte del investigador, por lo tanto son necesarias además, entrevistas en profundidad con el profesorado para revelar la misma.

3.1.3 El conocimiento práctico del profesorado

Desde esta perspectiva se ha propuesto que los docentes tienen conocimientos que provienen de su práctica profesional, de naturaleza contextual y cambiante, y que sólo resultan posibles de comprender por medio de un estudio cuidadoso de los contextos de enseñanza. Por lo tanto, estos estudios se han interesado en la interacción que ocurre

entre lo que el profesor piensa o cree y la práctica de la enseñanza (Jiménez y Feliciano, 2006; Cruz, 2011). Estos propósitos han dirigido la atención hacia estrategias de investigación cualitativas e interpretativas basadas en observaciones intensivas y entrevistas en profundidad a uno o pocos docentes, y a la expresión de los hallazgos siguiendo el lenguaje de los profesores partícipes, con el fin de: “dar lugar a un tipo de conocimiento más fiel a la complejidad, singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan la práctica profesional de la enseñanza” (Montero, 2001, p. 56).

Elbaz (1981) propuso el concepto de *“conocimiento práctico del docente”* al estudiar en profundidad el caso una profesora de educación superior de inglés, haciendo uso de técnicas cualitativas como las historias y las narrativas, para mostrar cómo las necesidades de los estudiantes, y las interacciones con los colegas y la institucionalidad incidían en su enseñanza y en su manejo del currículo. Se consideró que en la práctica de esta profesora había un conocimiento práctico y personal sobre la enseñanza, y al respecto la autora planteó lo siguiente:

That teachers have knowledge, derived from practice, of instructional routines, classroom management, student needs, and the like. There was a "personal" aspect, i.e., teachers have self-knowledge and they work toward personally meaningful goals in their teaching. And finally there was an "interaction" aspect, which refers to the fact that teachers' knowledge is based on, and shaped by, a variety of interactions with others in their environment-teachers, students, administrators, the prevailing social ethos, and en-counters with researchers, such as occurred in this study (Elbaz, 1981, p. 47).

De otra parte, pero en la misma línea de Elbaz (1981), Clandinin y Connelly proponen que el conocimiento práctico del profesorado puede ser expresión de lo que ellos llamaron como *“conocimiento personal y práctico de la enseñanza”*, el cual proviene de la experiencia personal en el ejercicio de la docencia y es definido así:

(...) a term designed to capture the idea of experience in a way that allows us to talk about teachers as knowledgeable and knowing persons. Personal practical knowledge is in the teacher's past experience, in the teacher's present mind and body, and in the future plans and actions. Personal practical knowledge is found in the person's practice. It is, for any one teacher, a particular way of reconstructing the past and the intentions of the future to deal with the exigencies of a present situation (Clandinin y Connelly, 1998, p. 150).

Esta perspectiva de investigación sobre la enseñanza revela un docente poseedor de un conocimiento práctico que se sustenta desde la experiencia y la práctica personal. Los autores en esta vertiente basaron el proceso de indagación en técnicas narrativas como una forma de rechazo a la excesiva imposición de teorías y constructos externos sobre el conocimiento docente; y asumen que el conocimiento personal y práctico de la enseñanza se sitúa en las diversas experiencias vividas por los profesores, no sólo en las profesionales, también en sus experiencias personales y formativas. Las narrativas pretenden acceder a una integración de vivencias provenientes de diversos contextos y temporalidades para dar cuenta de los sentidos de la enseñanza (Montero 2001; Cruz, 2011).

Sobre esta forma de indagación para el conocimiento del profesorado se presentan críticas que señalan la necesidad de ser prudentes en el momento de aceptar los dichos e

historias de los docentes como conocimiento (Munby, Russell y Martin, 2001). De otra parte, otras perspectivas de investigación proponen como necesaria la observación de las prácticas pues no todo el conocimiento sobre la enseñanza puede expresarse, ya que hay aspectos tácitos alrededor de la misma (Perreneud, 2005), así mismo la observación de las prácticas de enseñanza, para casos particulares, puede ser una estrategia de validación de lo que se plantea en las narrativas con respecto a la enseñanza.

En esta línea pero desde una orientación sociológica, autores como Tardif y Gauthier (2005) han propuesto orientaciones teóricas para entender el conocimiento de la enseñanza, y el desarrollo profesional de los maestros, a partir de un conocimiento práctico al cual se accede por medio del conocimiento y comprensión de los contextos naturales en los que surge la enseñanza. Tardif (2005) considera que en el ámbito de los oficios y profesiones no puede hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo, y propone que es necesario estudiar el conocimiento de la enseñanza en relación con los elementos constitutivos del trabajo docente, los cuales se relacionan con: las personas, sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con sus alumnos en el aula y con los demás actores escolares de las instituciones educativas.

Por otra parte, Tardif y Gauthier (2005) consideran que hay un “exceso” en el contexto de la investigación sobre la enseñanza a través del uso de las narrativas, pues se transforman los hábitos, las emociones, la intuición, las opiniones, las ideologías, las normas, entre otros, en aspectos que son parte del conocimiento del docente sobre la enseñanza. Así todo pareciera ser saber y esto incide en amplias descripciones del trabajo

docente que pueden dar cuenta de innumerables aspectos de la enseñanza pero que no logran explicitar el conocimiento que subyace a ellas.

Los autores sugieren una posible pista de trabajo vinculando el conocimiento de la enseñanza con las exigencias de racionalidad. Consideran que debe hacerse énfasis en la dimensión *“argumentativa y social del saber de los maestros”*, y proponen que este saber sea considerado como la expresión de una razón práctica, perteneciente al orden de la argumentación y del juicio. Tardif y Gauthier señalan que:

(...) esta “exigencia de racionalidad” aporta una pista muy interesante para las investigaciones sobre los saberes de los maestros, ya que nos permite restringir nuestro campo de estudio a los discursos y a las acciones cuyos locutores y actores son capaces de presentar sus razones en un orden cualquiera para justificarlos. Saber o hacer una cosa de forma racional es ser capaz de responder a preguntas como “¿por qué dice usted eso?”, “¿por qué hacen aquello?”, exponiendo las razones, los motivos y las justificaciones susceptibles de validar tal discurso o tal acción. (Tardif y Gauthier, 2005, p. 328)

De aquí se deriva una estrategia de investigación que consiste en observar a los actores y/o hablar con ellos pero preguntándoles sobre sus razones para actuar; es decir, cuestionándolos sobre los saberes en los que se apoyan para actuar. Al proceder así se evita imponer a los actores un modelo preconcebido de lo que es racional, más bien se parte de lo que ellos consideran racional y se realiza un esfuerzo para sacar a la luz su propia comprensión del saber. La idea de exigencia de racionalidad, tal como la proponen Tardif y Gauthier (2005) no remite a un actor “hiperracional”, cuya acción y discurso

derivarían de un conocimiento completo de la situación; al contrario, estas exigencias se deben a una racionalidad fuertemente marcada por el saber social, saber (en) común y compartido por una comunidad de actores.

3.1.4 El conocimiento docente desde la perspectiva situada

Los estudios acerca del conocimiento práctico del profesor mostraron que la experiencia docente tiene un rol importante en su aprendizaje, dejando notar que el ejercicio de la docencia es fuente de aprendizaje para el profesorado. Sin embargo, la investigación acerca de la reflexividad en el ejercicio de las profesiones ha permitido profundizar en el conocimiento acerca de cómo ocurren estos aprendizajes. Estos estudios han surgido a partir de los trabajos de Shön (1998) sobre el aprendizaje de los profesionales en la acción, y sus aportes han permitido comprender cómo aprenden los profesores en el ejercicio profesional. Desde allí se han generado propuestas para la formación de maestros en las cuales se asume que el conocimiento de los docentes es el resultado de los procesos de reflexión en y sobre la acción en el ejercicio de su trabajo profesional (Perreneud, 2005; 2007).

En los estudios de Shön sobre el aprendizaje de distintos profesionales (1998) se señaló que el conocimiento proposicional tiene un valor limitado para el profesional que sale de la universidad (médicos, ingenieros abogados), los profesionales señalaron que este conocimiento proposicional tenía limitaciones porque no tomaba en cuenta las realidades de la vida y la práctica profesionales. Desde estos hallazgos se asume que la práctica profesional es singular, incierta, multidimensional y compleja, por tanto requiere una

intervención que va más allá de lo que puede brindar el conocimiento proposicional. Shön propone una *“epistemología de la práctica”* (1998) que se caracteriza por desarrollar la idea de un conocimiento que se construye desde la misma acción, y se sustenta en una racionalidad práctica o reflexiva. Este conocimiento tiene una dimensión tácita, para plantearlo Shön recurre a las ideas del filósofo Michael Polanyi sobre el *“saber tácito”*, y sugiere que buena parte del conocimiento que surge en la reflexión en la acción se inscribe en la profundidad de la experiencia y por tanto no es posible explicitarlo cuando se increpa a alguien sobre las orientaciones que guían su actuar. Otros autores posteriormente han hecho críticas a la propuesta de Shön al argumentar que el aprendizaje docente ocurre a través de la reflexión sobre la acción (Day, 2005), y que éste puede ser intencional y consciente para que incida en la transformación de las concepciones docentes y de sus prácticas.

No obstante, se ha considerado que la reflexividad por sí misma no es el único aspecto que incide en el conocimiento del profesorado, también lo hace el contexto en el cual se ejerce la docencia (Kelly, 2006). A partir de las ideas propuestas por Lave y Wenger (2003) acerca del aprendizaje situado, se considera que el desarrollo de la experticia en la docencia implica hacerse conocedor y participe de las prácticas culturales propias de los contextos escolares, y desarrollar la reflexividad en el desarrollo de las propias acciones y en la interacción con los estudiantes y colegas. Desde esta perspectiva el ejercicio de la docencia constituye una tarea situada en donde lo que se aprende no puede separarse de las circunstancias en las cuales ocurre dicho aprendizaje, ya que la pertinencia de las acciones corresponde a las particularidades de los contextos.

Estos planteamientos han llevado a considerar que en la comprensión de la docencia es necesario integrar perspectivas investigativas sobre el aprendizaje de los docentes y sobre el aprendizaje informal en los contextos de trabajo (Hodkinson y Hodkinson, 2005; Wilson y Demetriou, 2007). Investigaciones acerca del aprendizaje en distintas organizaciones han identificado que el aprendizaje informal tiene un lugar relevante en el desarrollo de prácticas profesionales y en la definición de culturas organizacionales, de modo que hace parte sustancial de los contextos laborales. Éste en contraposición con el aprendizaje formal se define desde su carácter desestructurado y no intencional, al respecto Marsick y Watkins (2001) señalan:

Formal learning is typically institutionally sponsored, classroom-based, and highly structured. Informal learning, a category that includes incidental learning, may occur in institutions, but it is not typically classroom-based or highly structured, and control of learning rests primarily in the hands of the learner. Incidental learning is defined as a product of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organizational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning. Informal learning can be deliberately encouraged by an organization or it can take place despite an environment not highly conducive to learning. Incidental learning, on the other hand, almost always takes place although people are not always conscious of it (p. 25)

Lo que se ha llamado como conocimiento práctico del profesorado es resultado del aprendizaje informal que ocurre a partir del ejercicio de la docencia, por tanto este es un conocimiento situado y en algunas ocasiones tácito. Este conocimiento se genera en la

cotidianidad escolar, a nivel individual, a través del ajuste y modificación de las prácticas, en respuesta a reacciones, interacciones y a la anticipación de situaciones. También a través del trabajo con otros, al hacer preguntas, indagar por información, buscar ayuda, experimentar con innovaciones pedagógicas, y al recibir y brindar retroinformación sobre las tareas (Wilson y Demetriou, 2007).

Los aportes de las perspectivas sobre el aprendizaje situado a la comprensión de la docencia han permitido avanzar en el desarrollo de propuestas de desarrollo profesional de los educadores enmarcadas en los contextos del ejercicio profesional, y a la vez, plantear que el desarrollo profesional docente puede favorecer el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de las organizaciones escolares. Entre estas propuestas se encuentran inicialmente las relacionadas con el desarrollo de comunidades de práctica (Wenger, 2001), y luego las propuestas para el fomento de comunidades profesionales de aprendizaje en los centros educativos (Hargreaves y Fullan, 2014). De este modo el estudio del conocimiento del profesorado supera una perspectiva descriptiva acerca de qué piensan y hacen los docentes para comprender el ejercicio de la docencia, y a partir de allí implicarse en su mejora y en el desarrollo profesional de los educadores.

3.1.5 Abordaje investigativo en el estudio del conocimiento del profesor en este trabajo

3.1.5.1 Observaciones desde lo metodológico

Munby, Russell y Martin (2001) y Jiménez y Feliciano (2006) concuerdan en afirmar que en el campo de estudio sobre el conocimiento del profesorado hay dos perspectivas de

investigación contrapuestas: una en la que se investiga este conocimiento desde una perspectiva proposicional, esto es dirigida a estudiar lo que el profesor dice sobre lo que hace. Y otra que atiende la práctica y por tanto ubica su estudio desde el conocimiento de los contextos naturales de enseñanza. Jiménez y Feliciano (2006) encontraron una proporción de estudios semejante para las perspectivas que abordan un conocimiento proposicional de la enseñanza y uno práctico; sin embargo LeCompte (2009) cuando hace referencia al desarrollo de la investigación sobre la enseñanza plantea que la composición de los distintos “*Handbooks*” con respecto al tema, desde los años 60 hasta el año 2009, ha mostrado un incremento de referencias que dan cuenta de la emergencia cada vez mayor de estudios de carácter fenomenológico, cualitativo y descriptivo para abordar los conocimientos de los docentes alrededor de la enseñanza, orientados al reconocimiento del contexto en el cual esta ocurre.

De otra parte, la realización de la revisión bibliográfica para esta sección ha permitido identificar que las orientaciones metodológicas de los estudios alrededor de la enseñanza tienden a dirigirse hacia el estudio de los contextos de la práctica de la enseñanza, y para ello han resultado más pertinentes los abordajes cualitativos y descriptivos. El desarrollo de la investigación en este campo se ha venido alejando de la consideración de que es posible establecer principios generales para una “enseñanza eficaz”, o de que es posible establecer orientaciones comunes acerca de lo que los profesores saben sobre su oficio y que podrían ser identificadas en cualquier contexto.

3.1.5.2 Observaciones desde lo contextual de la enseñanza

Las distintas orientaciones investigativas muestran a docentes que pueden dar cuenta de sus acciones en las distintas fases de la enseñanza, o poseen conocimientos implícitos

resultado de su experiencia y que están presentes en sus acciones. De otra parte, estos estudios también presentan la enseñanza como una tarea compleja y contextual, por lo que la labor de los profesores no puede conceptualizarse por medio del uso de principios generales, pues las formas de intervenir de manera pertinente de acuerdo a las particularidades de los alumnos, de las escuelas, y de lo que enseña, sólo pueden llegar a plantearse y comprenderse desde las singularidades de las prácticas.

Es necesario indicar que estas perspectivas de estudio sobre el conocimiento del profesorado, cuando pretenden indicar qué tipo de saber tienen los docentes, señalan que en el ejercicio de la enseñanza hay un papel activo del profesor desde su experiencia y desde lo que sabe. Así lo identificado desde estas corrientes de investigación cuestiona la consideración de que los docentes pueden llevar a la práctica currículos diseñados por otros, sin intervenir en ellos en el momento de ponerlos en acción (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1998; Jiménez y Feliciano, 2006; Marrero, 2010).

Como resultado de esta revisión bibliográfica, es posible plantear que el conocimiento de los docentes sobre su acción es una suma de informaciones, habilidades y valores que provienen de sus procesos de formación previos, y se nutre del análisis y reflexión de su experiencia práctica, pues esta última, caracterizada por la complejidad e incertidumbre, hace que en los escenarios de enseñanza ocurra un proceso de revisión permanente de lo que se sabe para desde allí generar otras comprensiones. Esta orientación sobre el conocimiento que subyace a la enseñanza implica un abordaje cualitativo para profundizar en lo que los profesores saben desde sus procesos de formación previos, y en el estudio de los análisis y reflexiones que orientan las acciones en contextos particulares de enseñanza.

Varios de los constructos teóricos estudiados pueden ser importantes aportes para el estudio de la enseñanza en el marco de implementaciones curriculares. La perspectiva de investigación que se orienta por una *“epistemología de la práctica”* señala que el contexto de trabajo es un escenario de reflexión y aprendizaje para los docentes. Y las perspectivas sobre el *“conocimiento pedagógico del contenido”* dan cuenta de que el conocimiento que un profesor tiene de lo que enseña se transforma en un conocimiento pedagógico a partir de las observaciones que hace el profesor de sus estudiantes, esas observaciones del docente son indudablemente el resultado de una revisión de su experiencia práctica. De otra parte, el aporte de Tardif y Gauthier (2005) sobre la *“racionalidad práctica”* para el estudio del conocimiento del profesor es de particular relevancia pues la indagación del *“por qué”* de las acciones permite acceder a la racionalidad práctica y social que orienta la labor de la enseñanza, desde los argumentos que elaboran los docentes para explicar lo que hacen. Así mismo, *“la perspectiva situada”* del conocimiento docente implica considerar las particularidades del contexto de trabajo del profesorado y las culturas laborales de las que hacen parte, para desde allí comprender sus prácticas.

3.2 El profesorado como constructor del currículo

El currículo suele ser entendido como un tipo de documento escolar en el cual se plantean los propósitos de aprendizaje, la secuencia de actividades para alcanzarlos, y las estrategias para evaluar el logro de lo propuesto. Posner (2005) señala que estos documentos pueden tener distintas presentaciones, entre ellas: listas de contenidos, plan de estudios, estándares, entre otros. Sin embargo, el currículo es más de lo que se

plantea en estos documentos escolares, la investigación realizada en los últimos cincuenta años en el campo del conocimiento sobre el currículo evidencia que los currículos toman vida, se transforman y se diseñan en el escenario cotidiano de los contextos escolares de enseñanza y aprendizaje. Así se puede entender que los documentos asociados al currículo escolar son sólo una dimensión del mismo, la que se denomina como “*currículo oficial*”, pero existen otras dimensiones como las de: “*currículo adicional*”, “*currículo nulo*”, “*currículo oculto*”, y “*currículo operativo*” (Posner, 2005: 14)⁸ que hacen parte de toda experiencia educativa institucionalizada. En este trabajo se abordará la dimensión de currículo operativo, entendida de la siguiente forma:

El currículo operativo consiste en lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia a los estudiantes, es decir, cómo saben los estudiantes qué es importante. El currículo operativo tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que da el profesor en clase, por ejemplo, lo que realmente enseña, 2) los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante. (Posner, 2005, p.13)

En especial interesa aquí el currículo operativo por dos razones: la primera es que éste muchas veces no corresponde al currículo oficial, y constituye la materialización de las decisiones curriculares y de enseñanza que toman los profesores; la segunda corresponde a que el currículo operativo es la dimensión curricular que da forma a los procesos de enseñanza – aprendizaje que ocurren en las aulas de clase y se constituye en: “una

⁸ Se entiende como “*currículo adicional*” a las experiencias educativas planeadas fuera del currículo formal; como “*currículo nulo*” a las asignaturas que no se enseñan o a los temas que no se tratan; y como “*currículo oculto*”, las normas y valores que no son abiertamente reconocidos por los profesores o funcionarios escolares (Posner 2005).

experiencia educativa para los alumnos y en la práctica docente para los profesores” (Coll, 1992, p. 49).

No obstante, el estudio del currículo operativo es relativamente reciente en la educación, ya que se ha prestado una atención importante a la dimensión técnica del mismo que conduce al desarrollo de currículos oficiales. De otra parte, las críticas a la perspectiva técnica provenientes de la investigación sobre la enseñanza han permitido identificar que los procesos curriculares son eminentemente prácticos y contextuales.

3.2.1 Una tensión entre la teoría y la práctica

En el siglo XX con la obra “Principios básicos del currículo” de R. Tyler (1949) se planteó la posibilidad de hacer diseños curriculares que permitiesen la evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje. Así se difundió la idea de que el currículo podría ser el resultado de un proceso de diseño previo a las experiencias de enseñanza – aprendizaje con el fin de anticipar los objetivos a alcanzar y evaluar posteriormente su resultado. La lógica curricular presente en estas propuestas era lineal, inicialmente se planteaban los objetivos de aprendizaje, posteriormente las experiencias educativas que garantizarían el logro de los objetivos propuestos, y por último se presentaban las formas en que se evaluaría el alcance de los objetivos.

El proceso planteado pretendía controlar la *efectividad* de la enseñanza al velar por el cumplimiento de los objetivos, y daba lugar a que el currículo pudiese ser diseñado por expertos, fuera de la escuela, de modo que los docentes reprodujeran los diseños pre-elaborados para así alcanzar los objetivos de aprendizaje que se consideraban más

relevantes. De esta forma, las discusiones sobre el currículo ocurrían fuera de las escuelas y giraban en torno a aspectos técnicos sobre su diseño. Schwab (1969) ante la amplia presencia de las propuestas de diseño e implementación de carácter técnico en el estudio del currículo, señaló que el campo estaba en crisis pues las discusiones que allí se suscitaban parecían exclusivas de expertos disciplinares; y propone que el currículo sea un espacio en el cual se entrecruzan tanto la teoría como la práctica, pues éste toma forma en diversos contextos que le dan matices particulares:

The curriculum will be brought to bear not in some archetypical classroom but in a particular locus in time and space with smells, shadows, seats, and conditions outside its walls which may have much to do with what is achieved inside. Above all, the supposed beneficiary is not the generic child, not even a class or kind of child out of the psychological or sociological literature pertaining to the child. The beneficiaries will consist of very local kinds of children and, within the local kinds, individual children (...) But curriculum in action treats real things: real acts, real teachers, real children, things richer and different from their theoretical representations (Schwab, 1969, p. 130).

Si el currículo toma forma en contextos particulares, su estudio y diseño deberían ocurrir en los escenarios de los que hace parte y atender los problemas que allí puedan ser identificados. De modo que Schwab (1969) plantea que lo curricular está circunscrito en el plano eminentemente práctico y considera que los profesores pueden tener un rol más activo en relación con la implementación y generación del currículo; así se observaba que era la vida escolar el dominio donde debería situarse la reflexión sobre el curriculum.

En paralelo, Stenhouse (1981) hizo críticas a las lógicas lineales para el diseño curricular, señalando que los objetivos suelen favorecer la “*instrucción*”⁹ mas no favorecen la educabilidad de los individuos, y su formulación previa a la enseñanza impide aprovechar las circunstancias en las que ésta ocurre para profundizar en los aprendizajes, o favorecer los que resulten más pertinentes. Bajo esta perspectiva la definición previa de los objetivos de aprendizaje y de las experiencias que garantizarían alcanzarlos, desnaturalizarían la enseñanza en tanto impedirían el desarrollo de prácticas contextualizadas para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y el desarrollo profesional de los profesores.

El autor entonces rescata la práctica en el aula como el escenario que permitiría generar un currículo entendido como “*proceso*”. En él la observación y el juicio del docente favorecerían el desarrollo de propuestas educativas contextualizadas en donde fuese posible generar aprendizajes que vayan más allá de la instrucción, y hacer seguimiento de las mismas para tomar decisiones que permitan atender las circunstancias particulares en las que ocurre la enseñanza. Este ejercicio haría posible la emergencia de una particular forma de encarar la docencia en donde la investigación sobre el desarrollo del currículo, por parte de los profesores, resultaría fundamental y garantizaría su desarrollo profesional en tanto este tipo de dinámica movilizaría la indagación y la renovación.

Desde las ideas de Schwab (1969) y Stenhouse (1981) se reposiciona el currículo en el contexto de la práctica, dejando notar que éste no sólo es lo dispuesto en los documentos oficiales, sino tiene que ver más con lo que sucede en los centros y las aulas escolares.

⁹ Stenhouse plantea que los objetivos de naturaleza conductual limitan el acceso de los aprendices a la complejidad de los saberes y los métodos en que se producen, y propician experiencias educativas relacionadas con desempeños básicos sin garantizar la comprensión.

Por otra parte, se señala que los docentes hacen juicios y toman decisiones frente al currículo y por ello resulta vital su rol en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular.

De otra parte, el estudio del conocimiento del profesor también ha brindado evidencias para mostrar que los docentes construyen el currículo en sus prácticas cotidianas (Clandinin y Connelly, 1998; Craig y Ross, 2008), pues la enseñanza y el aprendizaje toman forma a partir de las acciones de los profesores y estas se moldean por los saberes que éstos han generado en su experiencia profesional.

De acuerdo con Carr y Kemmis (1988) mientras que la perspectiva técnica sobre el currículo contempla la enseñanza y el aprendizaje como elementos de un sistema que puede controlarse como medio para la consecución de una determinada finalidad; la educación, el currículo y la enseñanza constituyen esencialmente procesos o actividades que tienen lugar en situaciones de gran complejidad, y en donde sus protagonistas toman un gran número de decisiones. Desde esta perspectiva, la docencia es más que la acumulación de habilidades técnicas o de un conjunto de procedimientos, y como lo plantean Fullan y Hargreaves (2001): “lo que en buena parte define el profesionalismo del maestro es la aplicación de una habilidad, una experiencia y un saber acumulados en las circunstancias específicas y variables de la clase” (p. 43).

De forma que los maestros son sujetos activos en la producción de su saber y resulta posible admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que provienen de esa misma práctica (Tardif, 2005). En ese orden de ideas, los docentes

resultan fundamentales en los procesos de cambio educativo y de mejora escolar, siguiendo a Hargreaves:

(...) el profesorado constituye la clave definitiva del cambio educativo y de la mejora de la escuela. La reestructuración de las escuelas, la composición de currículos nacionales y provinciales, la elaboración de evaluaciones que sirvan como puntos de referencia adquieren poco valor si no tienen en cuenta al maestro. Los profesores no se limitan a “dar” el curriculum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo interpretan. En último término, lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula configura el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes (Hargreaves, 1998, p. 19).

Estas ideas permiten plantear la necesidad de conocer los procesos de implementación curricular desde lo que los docentes hacen a partir de los currículos oficiales, y teniendo en cuenta sus saberes provenientes del ejercicio profesional. Los currículos operativos son diversos, obedecen a circunstancias contextuales de las escuelas, y están fuertemente orientados por las experiencias de los docentes; por ello, el estudio de la implementación del currículo debe atender las particularidades de los contextos.

3.2.2 El profesorado de ciencias sociales como constructor del currículo

Distintos autores (Thorton, 1992; Pagès, 1993; Galindo 1996; Villaquirán 1998; Gudmundsdóttir & Shulman, 2005; Yilmaz, 2008; Zamudio, 2012) han propuesto que los profesores de ciencias sociales tienen una injerencia muy importante en la

implementación de currículos oficiales. Thorton (1992) quien ha estudiado prácticas de enseñanza de estudios sociales en el contexto anglosajón, ha dicho que las formas en que los profesores conciben las ciencias sociales afecta la toma de decisiones sobre el currículo y que por otra parte el profesorado transforma el currículo y toma decisiones en función de lo que considera que es posible enseñar a un grupo concreto de alumnos. El autor señala que las decisiones curriculares (los objetivos y las experiencias para alcanzarlos) y las decisiones instructivas (cómo enseñar) son interactivas y están condicionadas por el marco de referencia de cada profesor o profesora. Este marco está formado por una perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de la vida, y se refiere tanto a su concepción de la sociedad, como a la naturaleza que atribuye a las asignaturas que enseña.

Thorton (1992) caracteriza a los docentes como “porteros” o “controladores” del currículo porque una vez cerrada la puerta del salón de clase tienen una gran autonomía para enseñar como quieran, refiriéndose así a “las decisiones diarias que los profesores hacen en relación a la materia y experiencias a las que los estudiantes tienen acceso y a la naturaleza de ambas” (p. 68). El hecho de que los profesores tomen estas decisiones no significa necesariamente que ponderen de un modo consciente direcciones alternativas de acción o que evalúen sus supuestos, pues el autor encontró que a menudo este ejercicio está basado en concepciones no examinadas. Por ello, el conocimiento de las prácticas educativas de los profesores de ciencias sociales requerirá acceder a sus ideas sobre la enseñanza y la materia para así comprender su funcionamiento, pues: “las opiniones del profesor sobre el significado de los estudios sociales, están determinadas

por un número de factores que incluyen sus opiniones sobre la sociedad, su concepto de aprendizaje, su concepción de la materia” (p. 69).

Con respecto a la planificación de los estudios, el autor identificó que los profesores tienden a concebirla como el resultado de dos aspectos diferentes, ven las decisiones educativas como su propia responsabilidad y el currículo como impuesto por autoridades externas. Sobre ello plantea que esta es una distinción que no es real en cuanto: “las decisiones de planificación de los profesores, tanto si son conscientes como si no lo son, configuran en su mayor parte el curriculum que es lo que finalmente cuenta – curriculum operacional-” (Thornton, 1992, p. 70). Y señala que los objetivos del profesor son usualmente diferentes a los planteados por los diseñadores curriculares, pues tratan de prestar más atención a los procesos que suceden en las aulas.

Por su parte, Pagès (1993) en su investigación sobre la experimentación del currículo de ciencias sociales del ciclo superior de EGB en Cataluña confirmó en buena parte los hallazgos de los estudios de Thornton (1992). Y planteó que los profesores de ciencias sociales poseen su propio pensamiento curricular y de él se valen para interpretar y poner en práctica el currículo escolar, éste procede de la propia práctica, de experiencias anteriores y de sus ideas sobre la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje. El autor evidenció dificultades del profesorado para incorporar nuevos contenidos y para utilizar modelos de secuencia diferentes de las tradicionales, especialmente si desconocían su valor educativo y nadie les había preparado para enseñarlas. Por otra parte, confirmó que un sector importante del profesorado se hallaba más cómodo cuando tenía que decidir cómo enseñar un contenido que cuando tenía que decidir qué contenido enseñar (Pagès 1994). Los hallazgos del autor enfatizan la posibilidad de generar procesos formativos

centrados en la práctica del profesorado con el fin de que ellos mismos debatan las inquietudes provenientes de su trabajo, ubiquen los cambios curriculares necesarios y las razones que explican tal necesidad desde sus propios contextos escolares. De esta forma será posible generar una apropiación de este tipo de reformas junto a una transformación evidenciable de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales por vía del trabajo reflexivo de los docentes.

Investigaciones que parten desde otras perspectivas como la de Shulman y Gudmundsdottir (1987) han planteado que el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias sociales incide en la implementación de las propuestas curriculares. Los autores muestran cómo dos profesores con diferencias en su tiempo de desempeño profesional y en su formación disciplinar encaran de forma diferente la enseñanza de las ciencias sociales. En ello incide de forma muy importante su tiempo de experiencia en la docencia pues quien tiene mayor trayectoria, y un buen bagaje en su formación disciplinar, es capaz de implementar su currículo atendiendo de forma versátil y rigurosa las distintas unidades del mismo. Quien tiene menor experiencia, se muestra menos capacitado para efectuar una enseñanza que encare de forma articulada las distintas unidades del currículo; y su formación disciplinar, sólo en un área de las ciencias sociales, lo lleva a ser más riguroso en las áreas relativas a dicha formación. Los autores proponen entonces que un sólido conocimiento disciplinar junto a una práctica docente reflexiva inciden en mejores prácticas de enseñanza.

En el campo del estudio de las concepciones o teorías implícitas de docentes que enseñan historia en el contexto latinoamericano (Galindo, 1996; Villaquirán, 2008; Zamudio, 2012) se ha encontrado que la manera en que estos profesores conciben la

historia y sus procesos de enseñanza – aprendizaje tienen una importante injerencia en la implementación de propuestas curriculares pues éstas toman diversos matices de acuerdo a lo que los docentes piensan sobre su labor, el aprendizaje y la asignatura. En este orden de ideas, resultaría relevante acercar al profesorado a un aprendizaje académico de la historia en procesos formativos que confronten sus ideas previas, los acerquen a las dinámicas investigativas en que se produce la historia, y los lleven a estudiar desde sus prácticas el desarrollo de conceptos como la temporalidad, la espacialidad, entre otros.

3.2.3 El rol del profesorado en la implementación del currículo

Las ideas presentadas en esta sección del marco teórico resultan útiles para comprender que en los procesos de implementación curricular hay una importante injerencia del profesorado a partir de sus concepciones con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, sus concepciones sobre las ciencias sociales, y acerca de la sociedad, el alumnado, entre otros aspectos. Dicha injerencia ha puesto de manifiesto que el currículo que hace parte de las experiencias educativas del estudiantado –“currículo operativo”- suele ser el resultado de las decisiones de los docentes a partir de sus concepciones y creencias, y de sus valoraciones del contexto educativo en el que ejercen su labor, por tanto en el estudio de la implementación de propuestas curriculares es necesario acceder al conocimiento de las concepciones que orientan la acción del profesorado, y a sus valoraciones de los contextos en los que ejercen la enseñanza.

La categoría de “*currículo operativo*” abre un espacio interesante para la investigación de los procesos de implementación curricular porque estos procesos superan las propuestas curriculares oficiales al ser llevadas a la práctica en las variadas condiciones de los contextos educativos. Así el estudio de los procesos de desarrollo curricular y de las prácticas de enseñanza – aprendizaje resulta necesario para definir los alcances y limitaciones de las propuestas curriculares oficiales.

Por otra parte, las propuestas que abordan la articulación de la teoría y la práctica en el desarrollo del currículo permiten comprender que éste también se construye desde las prácticas de enseñanza – aprendizaje, de modo que el profesorado es participe del desarrollo curricular desde su trabajo cotidiano. Estas ideas son consistentes con la propuesta realizada desde el MEN (2002) en los lineamientos para el currículo de ciencias sociales en Colombia, allí se plantea que los docentes del área están en capacidad de desarrollar propuestas curriculares contextualizadas desde la valoración y conocimiento de su centro y alumnado. Cabe indagar sí el profesorado del área ha asumido dicho rol en la implementación de estas propuestas, y los aspectos que favorecen o limitan el ejercicio de este rol desde las percepciones del profesorado y las condiciones de los centros para el desarrollo curricular.

3.3 Perspectivas curriculares y pedagógicas para la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales

Distintas tradiciones epistemológicas han incidido en las concepciones acerca del conocimiento social, en las formas en que éste se organiza curricularmente y en su

enseñanza – aprendizaje. Benejam (1998) ha distinguido tres tradiciones epistemológicas (*neopositivista, humanista y crítica*) y sus influencias respectivas en el campo de la didáctica de las ciencias sociales.

- Desde la *tradición neopositivista* se entendió que el objetivo de la ciencia era aportar soluciones eficaces para resolver los problemas, en el caso de las ciencias sociales, se pretendió construir explicaciones razonadas de los fenómenos, y se entendió que para su comprensión y atención éstos podrían ser cuantificables y predecibles. Con respecto al aprendizaje se siguieron orientaciones conductistas, se enseñó al alumno un saber válido, fiable y aplicable, se delimitaron objetivos de aprendizaje entendidos como conductas observables y verificables, y a través de la enseñanza se pretendió modificar las conductas del alumnado para lograr los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva, la didáctica tenía poco espacio para la creatividad y la improvisación pues los objetivos estaban predefinidos, los programas curriculares estaban secuenciados cuidadosamente y se proponía una organización de complejidad creciente de comportamientos, habilidades y conceptos.
- Desde la *tradición humanista* se consideró que la enseñanza ocurre a partir de propuestas abiertas y flexibles que se relacionan con los intereses de los estudiantes. Las teorías de aprendizaje que se relacionan con esta tradición corresponden a las teorías de desarrollo de Piaget (1991, citado por Benejam 1998), de modo que se planteó necesario crear contextos de enseñanza - aprendizaje en donde los estudiantes pusieran en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje y de desarrollo. La didáctica de las ciencias sociales

propuso el estudio de problemas relevantes, relacionados con los intereses de cada edad y capaces de tener una aplicación práctica, se favorecieron los métodos activos y participativos en los que el estudiantado se implica en las actividades de enseñanza – aprendizaje, y se priorizó la exploración empírica de la realidad a partir de la investigación o el descubrimiento. Con el fin de objetivar las visiones personales del alumnado, la interacción entre el estudiantado y con el profesorado se consideró vital para contrastar distintos puntos de vista, generar vacíos de comprensión y posibilitar revisiones de las ideas propias.

- La *concepción crítica de las ciencias sociales* increpa al conocimiento social por sus intencionalidades y posibilidades tanto para la comprensión como para la transformación de los contextos. Desde este lugar más que saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio o cómo ocurrieron en el tiempo, se considera importante preguntarse por la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas de comprensión, esto implica la aceptación del conflicto y el ejercicio de la argumentación sobre diversas alternativas. La didáctica de las ciencias sociales, en esta perspectiva, se propone introducir en el currículo problemas relevantes, socialmente importantes y urgentes, así temas como la conservación del medio ambiente, la violación a los derechos humanos, la violencia, o la discriminación por razones de género, son contextos para el desarrollo de aprendizajes sociales que a la vez favorecen una educación de la ciudadanía. Se privilegia aquí un rol activo del estudiantado, escenarios de enseñanza – aprendizaje que favorecen la argumentación y la discusión, y el desarrollo de compromisos sociales y políticos por parte del alumnado.

La relación de estas tradiciones epistemológicas y su influencia en la didáctica de las ciencias sociales desemboca en la alta valoración que se tiene actualmente por la tradición crítica. Se considera que desde estas ideas resulta posible concebir un currículo y orientar procesos formativos en los que las ciencias sociales contribuyan a la formación de una ciudadanía informada y comprometida con la transformación social (Benejam, 1998; Thornton, 2004; Santisteban, 2011 y 2012).

Al hacer referencia no sólo a la incidencia de las tradiciones epistemológicas en la didáctica de las ciencias sociales, también a las perspectivas en la definición del estudio de la ciencias sociales, es posible identificar cuatro tendencias: *tradicional o transmisionista, activa, científica, y crítica* (Canals y González, 2011; Santisteban, 2011).

Dichas definiciones también han generado marcos para el diseño curricular y el desarrollo de orientaciones para la enseñanza - aprendizaje del área.

- Desde la *perspectiva tradicional o transmisionista* se asume que hay unos valores compartidos y una cultura común que todos deben conocer, lo que supone la reproducción del conocimiento en los contextos escolares con el fin de que el estudiantado se apropie de información y valores que le permitan integrarse a la sociedad adulta; bajo estas ideas se hace prevalecer un modelo de cultura marginando otras alternativas culturales que pueden coexistir.
- La definición del estudio de las ciencias sociales en la perspectiva *activa* enfatiza en el desarrollo de la autonomía del alumnado a partir de su implicación en contextos de enseñanza – aprendizaje que promuevan su conocimiento del entorno. Los principios que subyacen a estas ideas son los de la escuela activa, desde aquí se favorecen aprendizajes más procedimentales que de contenido, y se

- considera importante la motivación del estudiantado hacia el aprendizaje (Canals y González, 2011).
- La perspectiva *científica* en la definición del estudio de las ciencias sociales, hace énfasis en la enseñanza de los aspectos intelectuales y técnicos de las disciplinas sociales, se propone formar “pequeños científicos sociales” al asumir que el conocimiento científico debe permitir la comprensión de los problemas de la sociedad, y que el manejo de los procedimientos y técnicas propios de las disciplinas es un medio para entenderlos y enfrentarlos. Se han planteado críticas a este enfoque al considerar que esta perspectiva centrada en el dominio de los conocimientos, técnicas y procedimientos de las disciplinas resulta insuficiente para promover un acercamiento crítico al conocimiento social y así contribuir a la formación de una ciudadanía capaz de transformar los contextos en los que vive (Santisteban, 2011).
 - La perspectiva *crítica* da importancia a la formación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo a través del análisis de problemas sociales relevantes con el fin de aprender a pensar el futuro. Puede decirse que esta orientación es una evolución de la perspectiva activa a partir de la influencia de la ciencia social crítica (Santisteban, 2011). Desde aquí se promueven ambientes de aprendizaje en donde se favorece la investigación reflexiva para que el estudiantado se sitúe frente a los problemas del presente y del pasado para comprenderlos, evaluarlos y formular propuestas de intervención, en este proceso se pretende desarrollar habilidades para el análisis crítico y la toma de decisiones en un marco político – social.

Sin duda, las orientaciones críticas han incidido notoriamente en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y en la definición del sentido para el estudio de las mismas. Las perspectivas actuales para la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales tanto desde tradiciones anglosajonas (Thornton, 2004; Ross, 2006), como desde las iberoamericanas (Santisteban, 2011 y 2012), relacionan el estudio del conocimiento social con la formación de una ciudadanía activa y crítica y proponen orientaciones curriculares en las que el análisis de problemas sociales relevantes es el marco idóneo para que este conocimiento se constituya en una herramienta de comprensión.

El recorrido realizado muestra que la forma en que se concibe el conocimiento social, y las finalidades que se dan al estudio de las ciencias sociales, han forjado orientaciones para su enseñanza. Puede afirmarse que la reflexión y el debate acerca de las concepciones sobre el conocimiento social y sus finalidades educativas son la base para la introducción de cambios en su enseñanza (Santisteban, 2012); ya que estas ideas están presentes en todas las acciones educativas e influyen en la selección de contenidos, en el desarrollo de estrategias de enseñanza – aprendizaje y en las actividades de evaluación. Por tanto, la revisión crítica de las concepciones del profesorado con respecto al conocimiento social y a las finalidades de aprendizaje del mismo constituye un paso necesario para el cambio de las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área.

3.3.1 El currículo de ciencias sociales desde una perspectiva crítica

La didáctica de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica, propone que el currículo es una construcción continua en la que el profesorado se increpa sobre el tipo

de problemas relevantes que se podrían estudiar en el aula, y sobre las finalidades educativas más pertinentes para favorecer un aprendizaje significativo. De modo, que resulta necesario trascender la atención a los contenidos por sí mismos como propósito de estudio de las ciencias sociales para preguntarse por las posibilidades de este conocimiento en la comprensión de los fenómenos sociales, y en la formación de ciudadanos que puedan acudir al mismo para interpretar sus realidades. Al respecto Canals y González (2011) señalan lo siguiente:

Es necesario apostar por un currículo que opte por formar personas con las mentes bien ordenadas más que con las mentes muy llenas pero mal organizadas (...) Para ello hay que renunciar a las pretensiones de enseñarlo “todo” y seleccionar el contenido según las potencialidades educativas que puede tener para el alumnado (p. 49 - 50).

Así, los contenidos incluidos en el currículo pueden ser un medio para conseguir propósitos o finalidades educativas de mayor complejidad que las relacionadas con el manejo de la información; tales como el desarrollo de las habilidades interpretativas y argumentativas, o el desarrollo del pensamiento social, integrado por el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Se considera que el primero: “permite valorar los problemas desde el conocimiento de las variables que intervienen” (Santisteban, 2012, p. 279), para ello resulta indispensable el ejercicio del análisis, el reconocimiento de diversos puntos de vista frente a los fenómenos de estudio, y el ejercicio de la argumentación. El pensamiento creativo: “permite pensar alternativas o soluciones de futuro, desde los condicionantes que se presentan” (Santisteban, 2012, p. 279), éste se plantea desde el cuestionamiento a las interpretaciones imperantes, y el desarrollo de habilidades

propositivas para el planteamiento de puntos de vista alternativos pero basados en el estudio del conocimiento social.

Por otra parte, en la construcción de un currículo de ciencias sociales desde la perspectiva crítica es necesario considerar que los contenidos seleccionados responden a unos valores éticos y a unos principios ideológicos que no se manifiestan siempre de manera explícita en los documentos o acciones educativas, pero que sí están presentes en cada una de las diferentes secciones de los documentos curriculares y moldean las acciones educativas (Canals y González, 2011).

El currículo escolar es siempre una construcción social que corresponde analizar de acuerdo con los fines que la sociedad establece a la enseñanza, en particular en el currículo de ciencias sociales las intencionalidades son más contundentes debido a que lo que se estudia es la misma sociedad. Así que la imagen que se quiere dar tanto del presente como del pasado, la importancia que se atribuye a algunas personas, las formas en que se presentan a distintos grupos humanos y territorios, o los roles que se asignan a hombres y mujeres; son claves para comprender el modelo de sociedad que se propone y el tipo de ciudadanía que se pretende formar.

Con respecto a la organización del currículo, la perspectiva crítica permite vislumbrar que los fenómenos sociales no se presentan en la realidad desde una perspectiva disciplinar, esto es que resulta difícil su comprensión desde los marcos individuales de las distintas disciplinas sociales (historia, geografía, sociología, antropología, economía, entre otras). Se presentan en forma de problemas, intereses o conflictos que se comprenden mejor si se analizan relacionando diferentes conocimientos que se han originado en los ámbitos

de las disciplinas que conforman el área. En este contexto se propone que la enseñanza de las ciencias sociales debe basarse en problemas sociales relevantes, o en cuestiones socialmente vivas (Santisteban, 2009) que de alguna manera afectan al alumnado o están presentes en su vida; se considera como características de las mismas, las siguientes: *“han de estar vivas en la sociedad, han de estar vivas en los saberes de referencia, han de estar vivas en los saberes escolares”* (Santisteban, 2012, p. 277).

Éste abordaje curricular posibilita el desarrollo de ambientes de aprendizaje en los que tanto los estudiantes como el profesorado se involucran en procesos de indagación, se relacionan significativamente con su entorno y con el conocimiento, y se favorecen interacciones orientadas a la comprensión y la construcción de interpretaciones alternativas frente a las situaciones de estudio.

3.3.2 Implicaciones para el trabajo en el aula

En el desarrollo de un currículo orientado por la perspectiva crítica las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en la interacción parecen las más adecuadas (Santisteban, 2009). La interacción ocurre tanto con el medio donde se vive como a través del intercambio entre el estudiantado y los docentes. La interacción con el medio se da siempre de manera consciente o inconsciente a través del diálogo que todos tenemos con el entorno, en la enseñanza de las ciencias sociales resulta necesario hacerse cargo de esta interacción para plantearse observaciones del medio intencionadas fomentando una *“actitud abierta a la indagación”* (Santisteban, 2009, p. 14), así se promovería una actitud científica ante el medio social observado y los problemas sociales. La interacción con los

otros en los contextos de enseñanza – aprendizaje favorece el intercambio de puntos de vista, el desarrollo de las habilidades argumentativas, y la cooperación y el diálogo; este tipo de interacción es necesaria además para orientar al estudiantado en la construcción de sus puntos de vista y ofrecer contextos en donde sea posible el trabajo alrededor de habilidades de convivencia.

Bajo una perspectiva de aprendizaje competencial, la didáctica de las ciencias sociales sugiere que el conocimiento social se aplique a la interpretación de hechos y problemas sociales, cuestión que resulta consecuente con una perspectiva crítica puesto que desde esta se propone que el aprendizaje de las ciencias sociales y de la formación ciudadana debe ocurrir a través del estudio de problemas relevantes. Así estrategias como: el aprendizaje basado en problemas, proyectos de trabajo, estudios de casos, simulaciones, etc. (Canals y González, 2011) contribuyen al aprendizaje competencial pues permiten la aplicación del conocimiento a la interpretación o resolución de situaciones diversas de forma autónoma y colaborativa; a la vez son un marco para el estudio de situaciones problemáticas que requieren la indagación, la interpretación, y el desarrollo de puntos de vista alternativos. Se manifiesta que al examinar una actividad o conjunto de actividades como facilitadoras del aprendizaje competencial vale la pena hacerse las siguientes preguntas:

¿El contexto que se propone es significativo para el alumno? ¿El aprendizaje que se propone es funcional y transferible a otras situaciones? ¿Se estimula la curiosidad? ¿Se problematiza el contenido? ¿Fomenta la autonomía del alumno y la toma de decisiones? ¿Se requiere del trabajo cooperativo? ¿En parejas? ¿Existen momentos comunicativos donde compartir información? ¿Hay conexiones con

aspectos de la vida cotidiana o con problemas sociales relevantes?¿Se promueve la interdisciplinariedad, la transversalidad o la transdisciplinariedad? (Canals y González, 2011, p. 58)

Si se pretende que el conocimiento social constituya una herramienta de comprensión de problemas relevantes no es suficiente considerar como deseable que lo que se enseña sea útil de acuerdo a sus posibilidades de aplicación a diversas situaciones y contextos. Es necesario trasladar a las clases problemáticas de la realidad y relacionarlas con el conocimiento histórico, geográfico y social, ya que esto permitirá el desarrollo de aprendizajes competenciales que permitan dar respuesta a los problemas sociales bajo estudio (Santisteban, 2009).

La solución de los problemas sociales requiere de la comprensión de las coordenadas espacio – tiempo. El tiempo histórico se lee a través de los cambios y las permanencias en el espacio, el paisaje es un testimonio del tiempo ya que cada territorio acumula información del pasado. Por otra parte, el trabajo con fuentes se propone como una herramienta esencial (Santisteban 2009 y 2012), estas pueden ser: fuentes literarias – lingüísticas, cartográficas, icónicas, cuantitativas – estadísticas, gráficas, observación directa, observación indirecta, o información que circula por los medios de comunicación; la interpretación y valoración de estas fuentes favorece múltiples comprensiones, entre ellas: las relaciones en el espacio, la diferenciación de los grupos humanos, la configuración de las identidades, el modelamiento de las opiniones, entre otras; así mismo el trabajo con fuentes promueve el desarrollo de habilidades interpretativas y del pensamiento crítico, pues resultan necesarios para comprender la información, relacionarla con otra, y discriminar sus aportes.

3.3.3 Los profesores de ciencias sociales en el desarrollo de un currículo orientado desde la perspectiva crítica

El desarrollo de un currículo de ciencias sociales desde una perspectiva crítica implica que el papel de quien lo enseña es mucho más activo en su construcción e implementación. De acuerdo con Santisteban (2012) corresponde al profesorado hacerse cargo de las siguientes acciones:

- Proponer o ayudar a definir situaciones problema;
- Crear las condiciones para solucionarlos y aportar información;
- Mostrar posibles caminos de razonamiento al estudiantado;
- Fomentar la reflexión y el debate;
- Conducir a los alumnos hacia una actitud abierta al descubrimiento, y
- Apoyar a los estudiantes en la revisión de sus propias ideas para identificar vacíos y contradicciones.

Este currículo no corresponde a un producto elaborado que se implementa en el aula siguiendo parámetros y acciones ya establecidas, requiere de un compromiso del profesorado en la identificación de problemas relevantes de estudio, de una continua documentación, de la selección de fuentes pertinentes para el trabajo del alumnado, y del desarrollo de interacciones que permitan generar un clima de indagación crítica.

De acuerdo con Thornton (1992) el rol del profesor como mediador de las experiencias de aprendizaje del alumnado es inevitable, sin embargo este rol puede calificarse al hacerse más consciente y responsable de la mediación que se ejerce en el aprendizaje de los estudiantes para participar de un desarrollo curricular que favorezca un aprendizaje

significativo y contextualizado del conocimiento social, también la formación de una ciudadanía informada, crítica y propositiva (Thornton, 2004). De acuerdo con el autor, es necesario que el profesorado identifique que las actividades de enseñanza – aprendizaje que se dan en el aula corresponden a la forma en que se pone en marcha una propuesta curricular, de modo que sus decisiones sobre las mismas son parte de los procesos de desarrollo del currículo, así desde la acción en el aula resulta posible ser parte activa de la construcción curricular. De otra parte, la selección de problemas sociales relevantes corresponde a una decisión curricular, y en el desarrollo de un currículo de ciencias sociales orientado bajo una perspectiva crítica, esta actividad corresponde al profesorado.

Ross (2006) plantea que el mejor papel que los docentes de ciencias sociales puede tener frente al currículo es el de desarrolladores del mismo a través de un proceso movido por la inquietud con respecto al conocimiento social y por el desarrollo de propuestas de enseñanza – aprendizaje pertinentes al estudiantado que tiene a su cargo. El autor señala que la inquietud del profesorado es un elemento clave en el éxito del currículo cuando ésta se dirige a descubrir el potencial para el cambio y a la transformación de los materiales curriculares formales, favoreciendo el desarrollo de nuevas alternativas más pertinentes para las condiciones de sus estudiantes y su contexto escolar. Este rol implica que los docentes asuman las posibilidades que el trabajo curricular les brinda para promover el aprendizaje de las ciencias sociales, fomentar la innovación pedagógica y así favorecer su desarrollo profesional.

3.3.4 La perspectiva didáctica propuesta desde las orientaciones curriculares del MEN

De acuerdo a las ideas presentadas en esta sección puede afirmarse que la propuesta de lineamientos curriculares para las ciencias sociales en Colombia se acoge a la perspectiva crítica para la enseñanza – aprendizaje en el área, en tanto:

- Se plantea una organización curricular a partir de la formulación de problemáticas de estudio relevantes;
- Se propone la integración significativa de distintas disciplinas de las ciencias sociales para el estudio de problemáticas relevantes;
- Se considera que los ambientes de aprendizaje orientados a la indagación e interacción son los más acordes para el desarrollo de estas orientaciones curriculares, y
- Se pretende formar una ciudadanía comprometida y crítica a partir del estudio significativo de las ciencias sociales (MEN, 2002).

Así mismo, el rol atribuido al profesorado desde esta propuesta curricular se relaciona con lo expuesto sobre el papel asignado a los docentes desde una perspectiva crítica. El estudio de las ciencias sociales supera la enseñanza de temas y contenidos para plantearse desde un abordaje problémico donde el profesorado participa de la construcción continua de un currículo, al formular situaciones de estudio pertinentes a sus contextos escolares, y promover un trabajo de aula dirigido al desarrollo de aprendizajes competenciales relacionados con la criticidad y la argumentación.

Por otra parte, los planteamientos de los estándares de competencias se relacionan con una perspectiva científica en la definición del estudio de las ciencias sociales. En esta propuesta se ha pretendido formar *“pequeños científicos sociales”* a partir del manejo de los procedimientos y técnicas propios de las disciplinas sociales. Es evidente que los lineamientos y los estándares propuestos por el MEN tienen puntos de referencia distintos, sin embargo, vale tener presente que en los estándares se propone una alternativa orientada al desarrollo de aprendizajes competenciales que superan el aprendizaje acrítico de temas y contenidos, a la vez, se plantean un grupo de competencias dirigido al desarrollo de *“compromisos personales y sociales”* (MEN, 2004) en donde cabe la posibilidad de que el alumnado desarrolle un posicionamiento crítico y personal frente a las situaciones de estudio.

Las ideas expuestas en esta sección aportan perspectivas útiles para el estudio de las finalidades educativas que dan los centros y el profesorado al estudio de las ciencias sociales, y para el análisis de los currículos y prácticas educativas. Si bien, las orientaciones curriculares formuladas por el MEN (lineamientos y estándares de competencias) parten de finalidades diferentes para la enseñanza – aprendizaje del área, es posible identificar que desde las dos iniciativas se pretende trascender prácticas pedagógicas asociadas al estudio de contenidos, y favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje contextualizados y significativos. Desde estos propósitos vale la pena estudiar su implementación y analizar si lo allí propuesto hace parte de las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área, de los materiales curriculares de los centros, y de las ideas del profesorado con respecto al estudio de las ciencias sociales.

3.4 Las culturas de aprendizaje en los contextos escolares

En la investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado y el cambio educativo se han estudiado las culturas docentes en los centros escolares. Éstas se entienden como un conjunto de creencias, hábitos y normas que dan forma a las acciones de los profesores en los centros (Hargreaves, 2005; Díaz y Solar, 2009); y proporcionan un contexto en el que se desarrollan y acaban gozando preferencia determinadas estrategias de enseñanza, prácticas educativas y rutinas, como resultado de las posibilidades y limitaciones del contexto. Las culturas docentes son resultado de un proceso de construcción entre un grupo de personas en una organización escolar, y encierran un conjunto de supuestos que se han considerado acertados para lograr atender las circunstancias internas y externas que como organización se han debido afrontar. Schein (1988) señala que la cultura de una organización es el resultado de los aprendizajes logrados en procesos de adaptación externa e integración interna, y que ello genera dinámicas que dan cuerpo a la visión que la organización tiene de sí misma y de su medio. Para el caso de los centros escolares, Day (2005) siguiendo a Schein, plantea que dichas dinámicas se desenvuelven en los procesos micropolíticos de la vida escolar, de modo que lo que con frecuencia se describe como carácter o clima de la clase, del departamento, o de la escuela, es su cultura.

Con respecto a las implicaciones de las culturas docentes en el funcionamiento de los centros se encuentra que su presencia incide en mucho de lo que ocurre en las instituciones educativas, pues pueden no sólo determinar las interacciones entre colegas, sino también dar sentido y calidad a las interacciones con los estudiantes incidiendo así en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Lee, 2002; Leithwood, Seashore, Anderson y

Wahlstrom, 2004). Por otra parte, la cultura docente se manifiesta como el filtro que posibilita la aceptación, el rechazo o la redefinición de los proyectos de innovación o de cualquier información que provenga del exterior del centro escolar (Gather, 2004).

La cultura docente puede enriquecer o condicionar en su dinámica las actividades de los maestros y de los estudiantes, también facilitar u obstaculizar los procesos de reflexión e intervención autónoma del profesorado y el estudiantado, por esto se constituye en un factor importante en la determinación de los procesos educativos (Pérez Gómez, 2004). La mayoría de las reformas educativas no ha prestado una atención paralela a las condiciones de trabajo de las escuelas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y en el ejercicio profesional de la docencia, si se quiere favorecer el cambio educativo y el mejoramiento de la enseñanza será importante comprender la incidencia de las culturas docentes en los procesos educativos.

3.4.1 Las culturas colaborativas del profesorado

Hargreaves (2005) a partir de sus investigaciones acerca del cambio educativo y el desarrollo profesional del profesorado ha propuesto una tipología para caracterizar las culturas de los docentes en los centros educativos, al respecto, el autor señala que estas culturas como cualquier otra tienen dos dimensiones importantes: “*contenido*¹⁰ y *forma*”;

¹⁰ El *contenido* de las culturas de los profesores consiste en: “*las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general.*” (Hargreaves, 2005, p. 189). Esta dimensión tiene un trasfondo normativo pues es el resultado de consensos explícitos e implícitos de personas pertenecientes a una organización escolar y puede identificarse en lo que estas piensan, dicen y hacen. Esta perspectiva se encuentra de forma recurrente en la bibliografía sobre las culturas de las organizaciones y puede ser importante en el ámbito de la investigación educativa en tanto: *hay mucho que decir todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo*” (p. 189).

su propuesta se centra en la dimensión de la *forma* que consiste en: “los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas” (p. 190), en el estudio de esta dimensión el concepto normativo de la coparticipación no es esencial porque la “*forma*” de la cultura de los profesores puede ser individualista o antagonista.

Desde esta tipología se ha propuesto que las “*culturas de colaboración*” del profesorado son las que más y mejor inciden en su desarrollo profesional y de los centros educativos. Estas se movilizan por un convencimiento de los profesores implicados de las bondades del trabajo conjunto, y a partir de iniciativas que provienen del mismo grupo. Este tipo de cultura se fortalece a través de una alta valoración de los administradores hacia la misma y de la presencia de espacios en los cuales se favorece el intercambio y el colegaje (Antúnez, 1999; Armengol, 2001; Hargreaves, 2005). La existencia de culturas de colaboración entre el profesorado puede tener una importante incidencia en su motivación y en su desarrollo profesional (Day, 2005). Así mismo, favorecen la generación de un contexto de aprendizaje rico no sólo para el profesorado, también para los estudiantes, en la medida en que en estos centros permanentemente se estaría trabajando en cómo mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de los alumnos.

La investigación sobre mejoramiento de los centros educativos ha mostrado que la presencia de culturas con componentes colaborativos incide de forma positiva en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2004). En un primer momento, vale indicar que la generación de un trabajo colaborativo en los centros implica la construcción de una congruencia de propósitos entre los distintos actores de la comunidad educativa (Armengol, 2001). Al respecto Lee (2012) menciona que la

presencia de experiencias de aprendizaje con características similares puede incidir en un mayor sentido de comunidad y en mejores resultados de aprendizaje en el alumnado. Así mismo, la presencia de consensos entre el profesorado con respecto a los planes de estudio y la enseñanza puede favorecer su eficacia, y un trabajo en equipo encaminado a pensar la organización como una totalidad para identificar posibilidades de mejoramiento.

Distintas investigaciones también han mostrado que las escuelas que cuentan con una organización que favorece la colaboración entre los profesores, y la toma de decisiones participativas, son más efectivas en la coordinación de su instrucción que otras que tienden a ser más burocratizadas (Corpoeducación, 2000; Margolis, 2009; King, 2011; Lee, 2012). Al respecto Lee (2012) también señala que esas dinámicas de trabajo incrementan el flujo de información y generan un mayor compromiso entre el profesorado.

No obstante, el trabajo conjunto por sí mismo puede no ser suficiente para favorecer el desarrollo profesional docente, ya que la colaboración entre el profesorado no implica que ocurran procesos de trabajo que realmente contribuyan a su aprendizaje (Childs, Burn y McNicholl, 2013), pues estas formas de colaboración podrían generar compromisos alrededor de las tareas cotidianas e inmediatas pero no interacciones en donde la norma sea una observación crítica tanto de las propias acciones como de las de los demás. De acuerdo con Day (2005) puede que la colaboración así caracterizada no se extienda a las clases y, por tanto, no suponga una amenaza a la independencia de los docentes. Así, esta podría quedarse en una cooperación, disfrazada de colaboración, para hablar sobre la enseñanza, aconsejarse e intercambiar técnicas. En este sentido, se propone que las *“culturas de aprendizaje”* en los centros escolares pueden contribuir al

desarrollo profesional del profesorado cuando se generan interacciones que favorecen la reflexión en y sobre la práctica docente, y esto se convierte en la dinámica usual de los equipos de trabajo (Opfer y Pedder, 2011; Day, 2012). Lo anterior implica que la colaboración no ocurriría alrededor de tareas a corto plazo, sino en función de procesos de larga duración orientados al fortalecimiento de contextos de aprendizaje e innovación. Para ello se requiere el desarrollo de interacciones que estimulen la revisión de los supuestos acerca del ejercicio de la docencia, sobre el aprendizaje, y la enseñanza, con el fin de fortalecer relaciones de colegaje caracterizadas por la reflexividad y la discusión crítica alrededor de los supuestos y creencias sobre el ejercicio docente.

3.4.2 Las culturas de aprendizaje

De acuerdo con Johnston y Hawke (2002), las culturas de aprendizaje se entienden como contextos en los cuales ocurren una serie de interacciones y de regulaciones que favorecen el aprendizaje de sus miembros, y en este sentido el desarrollo organizacional. Para el caso de los contextos educativos, las culturas de aprendizaje brindan oportunidades intelectuales al profesorado ya que les permiten involucrarse en procesos de aprendizaje para revisar y reformular sus ideas sobre la enseñanza, su rol como docentes, y sobre los estudiantes; lo cual incide en la generación de cambios en las prácticas y en las relaciones sociales tanto en las aulas como en las escuelas.

Es necesario tener en cuenta que las culturas de aprendizaje no son homogéneas, ni se manifiestan de la misma forma en los diferentes contextos, son un fenómeno social y contextualmente construido (Hodkinson, Biesta y James, 2007), de modo que para conocerlas resulta importante una aproximación que permita comprender el modo en

que las prácticas particulares generan oportunidades de aprendizaje en los participantes. Así el estudio de las culturas de aprendizaje requiere de un acercamiento que permita identificar sus singularidades, no obstante, este puede tener como punto de partida lo ya propuesto en la investigación acerca del aprendizaje del profesorado y las culturas docentes, en donde se perfilan aspectos que configuran culturas de aprendizaje en los centros educativos, y que pueden entenderse como un conjunto de características que se materializan de diversas formas en los centros escolares.

Existen un conjunto de factores relacionados con la existencia de culturas de aprendizaje en los centros escolares, éstos se entienden como criterios para el análisis del trabajo docente en las instituciones educativas con el fin de conocer cómo se configuran las disposiciones y acciones en los centros de cara al aprendizaje conjunto. Los siguientes factores, agrupados en seis ámbitos de análisis, se relacionan con el aprendizaje continuo del profesorado y la forma en que los centros lo favorecen (Castellanos, 2014):

1. Las condiciones de trabajo que ofrece el centro al profesorado
2. Las disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje y el trabajo con otros
3. El liderazgo escolar
4. La interacción con los colegas
5. Las tareas que realiza el profesorado
6. Las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes

Los factores relacionados con los tres primeros ámbitos (*las condiciones de trabajo que ofrece el centro al profesorado, las disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje y el trabajo con otros, el liderazgo escolar*), constituyen un conjunto de condiciones que pueden hacer posibles la presencia de los factores relacionados con los últimos tres

ámbitos (la interacción con los colegas, las tareas que realiza el profesorado, las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes). Así mismo, los factores relacionados con la interacción y las tareas de los profesores influyen directamente en el aprendizaje de los alumnos, la ilustración 2 muestra esta interacción.

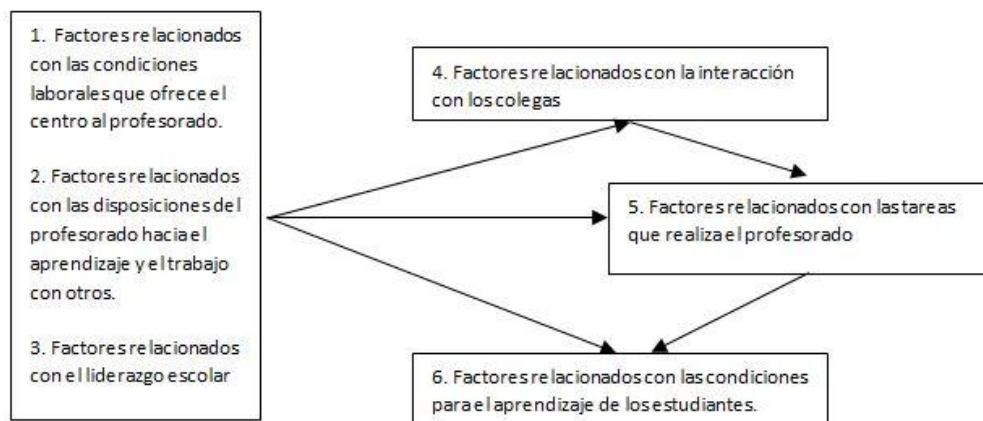


Ilustración 2. Interacción de los ámbitos y factores relacionados con la existencia de culturas de aprendizaje en los centros escolares (Fuente: elaboración propia)

A continuación se expone el conjunto de los factores identificados en los seis ámbitos ya mencionados. En la Ilustración 3 se presenta cada ámbito junto al conjunto de factores relacionados.

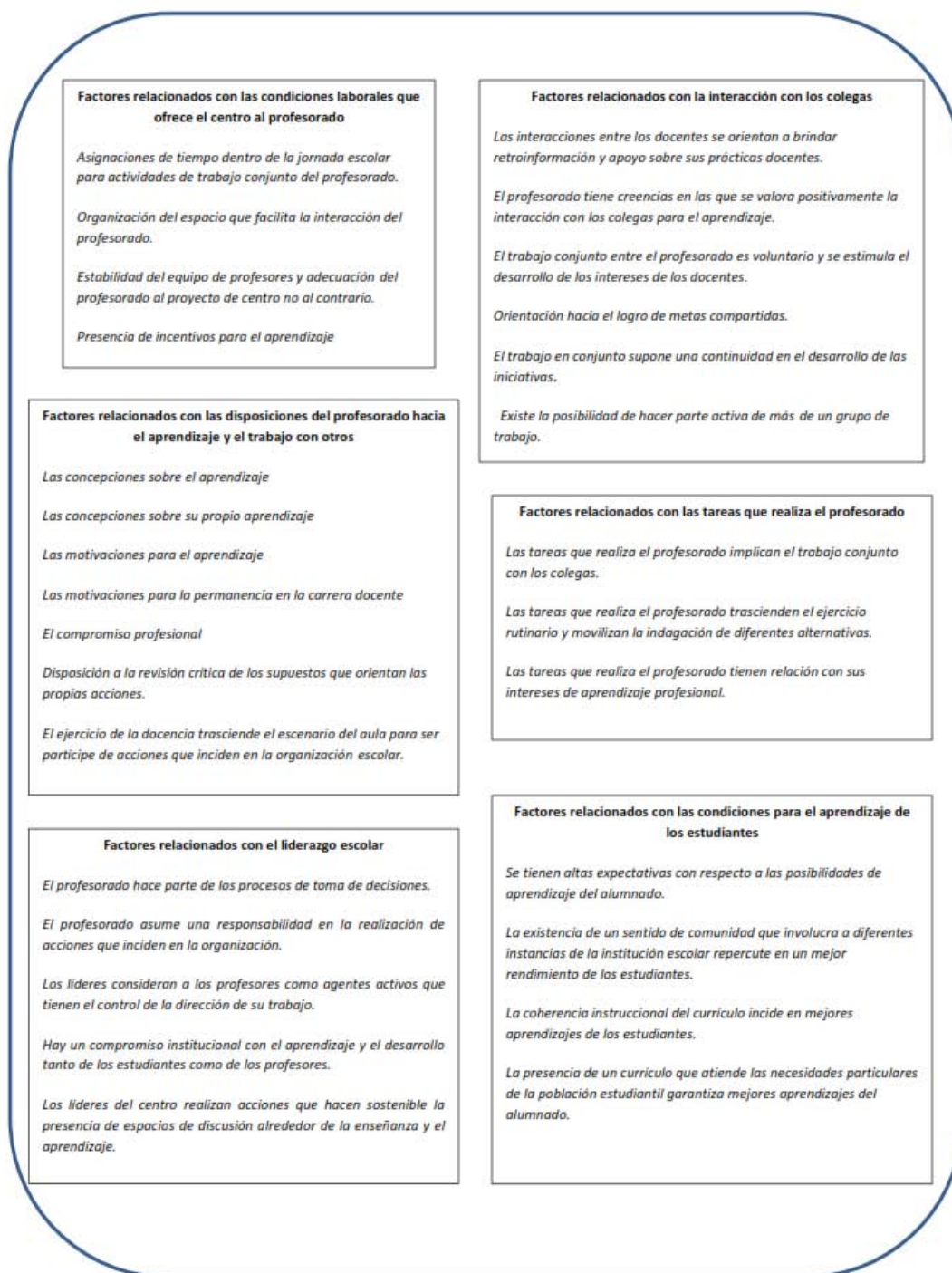


Ilustración 3. Factores relacionados con la existencia de culturas de aprendizaje en los centros escolares (Fuente: elaboración propia).

3.4.2.1 Factores relacionados con las condiciones laborales que ofrece el centro al profesorado

Las condiciones de trabajo en los centros se asocian con la presencia de oportunidades para el aprendizaje conjunto, los siguientes aspectos enmarcan el trabajo docente e inciden en el ejercicio del mismo.

- *Asignaciones de tiempo dentro de la jornada escolar para actividades de trabajo conjunto del profesorado.* Uno de los aspectos relacionados con el desarrollo del aprendizaje informal en los docentes es el de contar con tiempo en su jornada para realizar actividades conjuntas con los colegas alrededor de tareas relacionadas con el trabajo en el aula o el desarrollo institucional (Lohman, 2000). De otra parte, King (2011) señala que la asignación de tiempo para planificar colectivamente, así como para reflexionar y aprender sobre el trabajo que se realiza en torno a la enseñanza y el aprendizaje, es fundamental tanto para el aprendizaje continuo del profesorado como para el desarrollo de los centros.
- *Organización del espacio que facilita la interacción del profesorado.* Un aspecto que es importante en el desarrollo de culturas colaborativas es que el espacio de trabajo permita encontrarse con los colegas con frecuencia para intercambiar ideas y opiniones. Hargreaves (2005) al caracterizar este tipo de culturas en los centros escolares, manifiesta que las posibilidades que brindan los espacios para el encuentro entre el profesorado son importantes en el desarrollo de interacciones orientadas hacia la colaboración. Childs, Burn y McNicholl (2013) en un estudio de las interacciones entre equipos docentes señalan como factor relevante en el desarrollo de un trabajo colegiado, el que los equipos cuenten con

espacios físicos que posibiliten sus reuniones, y que estos se encuentren disponibles para el uso del profesorado.

- *Estabilidad del equipo de profesores y adecuación del profesorado al proyecto de centro no al contrario.* Armengol (2001) menciona como condición necesaria para que se desarrolle una cultura colaborativa el que haya una permanencia del cuerpo docente, y una adscripción de éste al proyecto educativo del centro, no como algo ya hecho e inmodificable, sino como el horizonte sobre el cual se trabaja y es posible proponer e intervenir.
- *Presencia de incentivos para el aprendizaje.* Uno de los aspectos que motiva el desarrollo profesional del profesorado es la presencia de incentivos y/o reconocimientos a las acciones orientadas a la formación continua por iniciativa de los docentes. Estos pueden relacionarse con incentivos salariales, o apoyos en recursos o tiempos para la realización de los procesos formativos, e inciden de forma positiva en la disposición del profesorado hacia el aprendizaje y mejora profesional (Lohman, 2000).

3.4.2.2 Factores relacionados con las disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje y el trabajo conjunto

Los siguientes son aspectos relacionados con disposiciones que pueden tenerse hacia el aprendizaje y que inciden en la forma en que se aprovechan las opciones formativas en el trabajo, así como en la motivación a generar estas oportunidades desde el propio ejercicio profesional.

- *Las concepciones sobre el aprendizaje.* Hodkinson y Hodkinson (2005) plantean que las disposiciones que hacia el aprendizaje puede tener el profesorado inciden

en la manera en que se enfrentan al aprendizaje en su contexto de trabajo. Entre estas sus concepciones acerca del aprendizaje son un factor que facilita u obstaculiza el aprovechamiento de las oportunidades que puedan surgir para su desarrollo profesional. Por su parte, Opfer y Pedder (2011) señalan que las creencias que los docentes pueden tener sobre el aprendizaje, y su disposición hacia el mismo, son un elemento que entra en juego con las oportunidades que ofrece el trabajo y las tareas que se realizan con el fin de promover el desarrollo profesional. Vermunt (2012) en la línea de los autores ya citados, señala que las concepciones del profesorado acerca de cómo se aprende inciden en la forma en que se enfrentan tanto a los contextos de aprendizaje formal, como en las maneras en que afrontan las posibilidades de aprendizaje informal.

- *Las concepciones sobre su propio aprendizaje.* Las creencias o concepciones que un profesor tiene acerca de cómo aprende él o ella inciden en cómo se enfrenta a las posibilidades de aprendizaje informal o formal que puede ofrecerle su contexto laboral (Hodkinson y Hodkinson, 2005; Opfer y Pedder, 2011; Vermunt, 2012). Así mismo, las disposiciones emocionales hacia el aprendizaje, y los aprendizajes tácitos o inconscientes con los que cuentan los docentes a partir de sus experiencias, influyen en cómo interpreta y se enfrenta a distintas situaciones del contexto de trabajo, lo cual redundo en su disposición hacia nuevos aprendizajes (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen, 2007).
- *Las motivaciones para el aprendizaje.* Las motivaciones que tiene un profesor para aprender y desarrollarse profesionalmente influyen en la forma en que crea,

- aprovecha y toma ventaja de las oportunidades de aprendizaje en su trabajo (Hodkinson y Hodkinson, 2005; Vermunt 2012; Day y Qing, 2012).
- *Las motivaciones para la permanencia en la carrera docente.* Las motivaciones de un profesor frente a su permanencia en la carrera docente movilizan su interés y participación en actividades para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje. Day y Qing (2012) han mostrado que esta motivación es resultado de la interacción de varios aspectos, entre estos: las percepciones del ambiente de trabajo y de los beneficios de la participación; el apoyo del equipo directivo; el sentido positivo de la identidad profesional; la auto eficacia; las aspiraciones a progresar en la carrera profesional, y los acontecimientos fuera de su vida de la escuela. De modo, que la motivación para la permanencia en la carrera docente es un producto de varios factores y a la vez puede catalizar u obstaculizar el desarrollo profesional y de los centros educativos.
 - *El compromiso profesional.* Al igual que otros profesionales, el compromiso que puedan tener los docentes los lleva a tener mejores disposiciones personales para involucrarse en acciones que favorecen su propio desarrollo profesional, como en el mejoramiento de sus contextos laborales (Eraut, 2004; Day y Qing, 2012). De acuerdo con Day y Qing (2012) el compromiso profesional se relaciona con las motivaciones para la carrera docente, ya que mientras exista una motivación positiva hacia la carrera generalmente se genera un mayor compromiso e inquietud frente a la misma.
 - *Disposición a la revisión crítica de los supuestos que orientan las propias acciones.* Marsick y Watkins (2001) plantean como necesarias las disposiciones hacia el

pensamiento crítico en el contexto laboral, con el fin de revisar las propias creencias y acciones para desde allí direccionar el desarrollo de nuevos aprendizajes. Por su parte, Day (2005) en referencia al desarrollo continuo del profesorado señala que la reflexión que ocurre sobre la acción es el contexto en el cual se desarrolla la revisión crítica de las creencias y las acciones para movilizar el aprendizaje.

- *El ejercicio de la docencia trasciende el escenario del aula para ser partícipe de acciones que inciden en la organización escolar.* Armengol (2001) plantea que el ejercicio de la docencia en centros con culturas colaborativas supone una participación activa en actividades que repercuten en la organización escolar e implican el trabajo conjunto. Así mismo, en el estudio de culturas colaborativas en contextos de innovación escolar (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hargreaves 2005) se propone que la docencia más que un ejercicio individual, debería orientarse al trabajo colegiado alrededor de la planificación y hacia acciones que repercuten tanto en mejores aprendizaje para el alumnado, como en el desarrollo profesional de los docentes.

3.4.2.3 Factores relacionados con el liderazgo escolar

Los factores relacionados con el liderazgo escolar que se presentan a continuación tienen que ver con la idea de que el profesionalismo docente trasciende los espacios de trabajo en las aulas para ser parte de iniciativas que inciden en la organización escolar, desde allí se considera que el ejercicio profesional de la docencia implica asumir un *“liderazgo distribuido”* (Ávalos, 2011) en el cual las ideas y los recursos se encuentran distribuidos en toda la organización y su sinergia constituye más que la suma de las partes, esto implica la

presencia de dinámicas inclusivas en la toma de decisiones y el desarrollo de una confianza hacia el trabajo y aportes del profesorado.

- *El profesorado hace parte de los procesos de toma de decisiones.* Distintos estudios sobre el liderazgo escolar (Leithwood et al., 2004; Ávalos, 2011; King, 2011) señalan que como parte del desarrollo de un *“liderazgo distribuido”*, es necesario que los docentes participen continuamente en los procesos de toma de decisiones, esto incide en que se sientan partícipes del desarrollo del centro, genera pertenencia a las instituciones, y adicionalmente resulta clave en la realización de iniciativas que favorezcan la innovación pedagógica y el desarrollo profesional del profesorado.
- *El profesorado asume una responsabilidad en la realización de acciones que inciden en la organización.* El ejercicio de un *“liderazgo distribuido”* implica considerar que el ejercicio de la docencia va más allá del trabajo que puede realizarse en el aula para ser partícipe de acciones relacionadas con el desarrollo de la organización. En este sentido, resulta necesario que el profesorado considere que parte de su responsabilidad es también su participación activa en iniciativas orientadas hacia el desarrollo del centro, y que sea proactivo en la propuesta y desarrollo de las mismas (Leithwood et al., 2004; Ávalos, 2011).
- *Los líderes consideran a los profesores como agentes activos que tienen el control de la dirección de su trabajo.* Un *“liderazgo distribuido”* hace necesario que los docentes perciban una confianza de sus líderes hacia su trabajo, y un apoyo a su autonomía que les permita proponer y desarrollar propuestas de innovación pedagógica. A la vez es importante que su opinión sea valorada tanto por sus

líderes y colegas. Estas condiciones refuerzan el sentido de compromiso entre el profesorado (King, 2011; Day y Qing, 2012).

- *Hay un compromiso institucional con el aprendizaje y el desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores.* Si se considera que el propósito fundamental de la existencia del centro educativo es el aprendizaje del alumnado, este será el punto de llegada de todas las acciones (Corpoeducación, 2000; Leithwood et al., 2004). Cuando la institución educativa es a la vez un escenario de aprendizaje para el profesorado, esto redundará en su desarrollo profesional y en el fortalecimiento de dinámicas de trabajo conjunto que favorecerán las oportunidades para el alumnado. (Day, 2005; King, 2011; Day y Qing, 2012).

- *Los líderes del centro realizan acciones que hacen sostenible la presencia de espacios de discusión alrededor de la enseñanza y el aprendizaje.* Como parte del ejercicio del “liderazgo distribuido” es necesario que los líderes escolares realicen acciones para hacer sostenibles espacios de discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje en los que participen diferentes estamentos del centro, y que se conviertan en contextos para el aprendizaje de la comunidad educativa. La presencia sostenida de estos espacios resulta fundamental para favorecer el desarrollo de interacciones orientadas hacia el desarrollo del colegaje entre los docentes, y para el fortalecimiento de las propuestas pedagógicas y curriculares de los centros (Leithwood et al., 2004.)

3.4.2.4 Factores relacionados con la interacción con los colegas

La interacción de los docentes para el trabajo conjunto y el aprendizaje implica disposiciones personales e institucionales que lo valoren positivamente, así como un

conjunto de características de la misma interacción y participación que hacen que el trabajo con los colegas se viva como una experiencia interesante, productiva y necesaria.

- *Las interacciones entre los docentes se orientan a brindar retroinformación y apoyo sobre sus prácticas docentes.* Para el desarrollo de culturas de aprendizaje en los centros escolares es necesario que las interacciones entre los docentes vayan más allá de una socialización básica para convertirse también en espacios en los que sea usual la comunicación alrededor de su trabajo y prácticas pedagógicas. Esto implica fortalecer las relaciones de colegaje entre el profesorado, considerar que el trabajo docente no se reduce a la acción individual en el aula, y valorar a los colegas como apoyos para el propio aprendizaje y desarrollo profesional (Lohman, 2000; Hodkinson y Hodkinson, 2005; Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen, 2007; Day y Qing, 2012).
- *El profesorado tiene creencias en las que se valora positivamente la interacción con los colegas para el aprendizaje.* Como parte de las disposiciones hacia el aprendizaje en un contexto de trabajo conjunto, resulta necesario que los profesores tengan creencias en las que valoren positivamente las posibilidades de su espacio de trabajo para aprender, y reconozcan a sus colegas como personas idóneas y dispuestas a aprender (Opfer y Pedder, 2011).
- *El trabajo conjunto entre el profesorado es voluntario y se estimula el desarrollo de los intereses de los docentes.* Es importante que el profesorado se involucre en el trabajo conjunto con una convicción personal y profesional que sobrepase las orientaciones del centro con respecto al trabajo en equipo (Antúnez, 1999; Armengol, 2001; Hargreaves, 2005). Para ello es necesario que las interacciones

sean un contexto para el desarrollo de los intereses personales y profesionales de los docentes, más que de los institucionales, provenientes de resultados de pruebas censales a los estudiantes, o de los propuestos por las políticas educativas del momento (Hodkinson y Hodkinson, 2005).

- *Orientación hacia el logro de metas compartidas.* Se considera que la orientación hacia el logro de metas que se han fijado los centros, o los equipos escolares como grupo, es un elemento que abre la posibilidad para escenarios de trabajo conjunto, y ayuda a generar proyectos de trabajo colegiado a largo plazo (Armengol, 2001; Opfer y Pedder, 2011).
- *El trabajo en conjunto supone una continuidad en el desarrollo de las iniciativas.* El tipo de colegaje que se relaciona con la presencia de culturas de aprendizaje implica realizar en común y participativamente iniciativas continuas y de largo alcance más que esfuerzos aislados. Entre las etapas de un proceso con dichas características se sugiere el desarrollo de proyectos que incluyan el diseño de lo que se pretende conseguir o desarrollar, acordar la metodología del trabajo, y discutir y evaluar en común el proceso y los resultados. (Antúnez, 1999, Armengol, 2001, Day, 2005).
- *Existe la posibilidad de hacer parte activa de más de un grupo de trabajo.* En un centro en el cual el trabajo conjunto es la norma para el desarrollo personal y profesional; los docentes no sólo hacen parte de los proyectos que se desarrollan en su departamento, también participan de otras iniciativas de trabajo institucionales y con colegas que hacen parte de otros departamentos (Hodkinson y Hodkinson, 2005). De esta forma, se supera lo que Hargreaves (2005) ha llamado

la “*balcanización*”, consistente en la presencia de subgrupos en un mismo centro que pueden tener entre sí iniciativas conjuntas pero que difícilmente se traducen en procesos que impacten a la institución, e involucren a otros actores diferentes a los que conforman los pequeños equipos.

3.4.2.5 Factores relacionados con las tareas que realiza el profesorado

Hay características de las tareas que realiza el profesorado en los centros escolares que le dan sentido al trabajo con otros y a la vez hacen que este se constituya en un contexto de aprendizaje, a continuación se presentan factores relacionados con las tareas del profesorado que pueden incidir en la presencia de culturas de aprendizaje.

- *Las tareas que realiza el profesorado implican el trabajo conjunto con los colegas.*
El aprendizaje formal e informal en distintas profesiones requiere de las tareas conjuntas y desafiantes, pues la interacción que se genera en estos contextos favorecerá el aprendizaje (Eraut, 2004). Del mismo modo, el desarrollo de culturas de aprendizaje en los centros escolares implica que los profesores no trabajan la mayor parte de tiempo solos, al contrario, para la realización de sus actividades resulta necesaria la interacción y discusión con sus colegas a partir de situaciones desafiantes de la práctica profesional.
- *Las tareas que realiza el profesorado trascienden el ejercicio rutinario y movilizan la indagación de diferentes alternativas.* El tipo de tareas que se realizan resultan clave para favorecer interacciones orientadas al colegaje y hacia el aprendizaje, para ello es necesario trascender las tareas rutinarias para participar de manera conjunta en la resolución de situaciones problémicas que favorezcan el desarrollo de iniciativas a largo plazo, las discusiones alrededor de diferentes alternativas de

acción, y las posibilidades de indagación que favorecerán el acceso a nueva información (Opfer y Pedder, 2011; Eraut, 2004).

- *Las tareas que realiza el profesorado tienen relación con sus intereses de aprendizaje profesional.* Una interacción auténtica orientada al colegaje solo ocurrirá si se realiza en torno a los intereses de los involucrados, y si los implicados ven en ella un espacio que favorece su aprendizaje. Así es necesario que en el conjunto de tareas que realiza el profesorado haya un lugar importante para la ejecución de iniciativas que se relacionan de forma directa con sus intereses personales y profesionales, lo cual garantizará la motivación y el desarrollo de proyectos a largo plazo más que de iniciativas aisladas (Hargreaves, 2005; Opfer y Pedder, 2011).

3.4.2.6 Factores relacionados con las condiciones para el aprendizaje del alumnado en el centro

Se ha identificado que las altas expectativas frente al rendimiento de los estudiantes, así como el trabajo conjunto alrededor del currículo y de las experiencias formativas de un centro, pueden ser contexto para el aprendizaje de los profesores, así como incidir de forma positiva en la calidad de las experiencias de aprendizaje del alumnado. A continuación se presentan los factores relacionados con estas ideas.

- *Se tienen altas expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje del alumnado.* En un centro orientado hacia el fortalecimiento de una cultura de aprendizaje se considera que los estudiantes tienen las condiciones para aprender y conseguir altos niveles de desempeño, y esto incide en el compromiso de toda la

comunidad educativa para lograr mejores resultados en el alumnado (Corpoeducación, 2000; Leithwood et al., 2004; Ainscow y West, 2008).

- *La existencia de un sentido de comunidad que involucra a diferentes instancias de la institución escolar repercute en un mejor rendimiento de los estudiantes.* Investigaciones sobre el liderazgo escolar (Leithwood et al., 2004) han demostrado que la presencia de lazos que unen como comunidad a diferentes estamentos del centro (directivos, profesores, alumnos, administrativos, entre otros), repercute en la creación de un sentido de identidad y pertenencia que incide en la vivencia compartida de las orientaciones formativas institucionales. Además se fortalece el compromiso y la motivación frente al trabajo y esto redundando en la calidad de las interacciones de la comunidad educativa.
- *La coherencia instruccional del currículo incide en mejores aprendizajes de los estudiantes.* La presencia de un currículo oficial orientado por principios educativos comunes y en el que se prevé un proceso de aprendizaje articulado, así como la realización de prácticas pedagógicas orientadas por principios educativos comunes, garantizan mejores aprendizajes en los estudiantes (Corpoeducación, 2000; Leithwood et al., 2004). Vale precisar que estas orientaciones no constituyen una camisa de fuerza para el trabajo de los profesores y líderes escolares, más bien se plantean como un conjunto de principios lo suficientemente dúctiles como para dar cabida a distintas prácticas educativas relacionadas con ellos, y a la innovación pedagógica.
- *La presencia de un currículo que atiende las necesidades particulares de la población estudiantil garantiza mejores aprendizajes del alumnado.* Estudios sobre

centros educativos con éxito académico en contextos vulnerables han demostrado que un currículo orientado a la atención de las necesidades educativas de esta población es un factor que incide en los buenos resultados académicos (Corpoeducación, 2000; Leithwood et al., 2004; Ainscow y West, 2008). Un currículo con estas características implica un permanente trabajo en conjunto para determinar las necesidades de la población y las mejores formas de atenderlas; de otra parte, estos currículos son un marco de experiencias educativas pertinentes que garantizarán mejores aprendizajes en el estudiantado.

3.4.3 Los factores relacionados con la presencia de culturas de aprendizaje en el estudio de los procesos de cambio y mejoramiento escolar

El conjunto de factores anteriores permiten acercarse al análisis del trabajo docente y sus condiciones en las instituciones educativas. El estudio de factores asociados a la existencia de culturas de aprendizaje posibilita reconocer características de los centros en los cuales sus participantes se involucran en procesos de aprendizaje que inciden en el desarrollo y fortalecimiento de las organizaciones educativas, y formular aspectos relacionados con las disposiciones necesarias para ello por parte de los docentes

La presencia de las culturas de aprendizaje en los contextos escolares no sólo se explica desde factores aislados, más bien es el resultado de la sinergia de factores asociados y que corresponden a diversos ámbitos de la cotidianidad escolar. Puede decirse entonces

que favorecer el desarrollo de culturas de aprendizaje en las escuelas implica pensar en intervenciones que atiendan los diversos ámbitos y factores aquí presentados.

Asumir que la presencia de culturas de aprendizaje incide en mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos, y de desarrollo profesional para el profesorado, implica pensar que el cambio educativo o el mejoramiento escolar va más allá de la concentración de las acciones en elementos asociados al desempeño docente (formación continua y cualificación de prácticas pedagógicas) para generar disposiciones hacia el aprendizaje continuo y el trabajo colegiado, y atender factores asociados a las condiciones laborales y el liderazgo escolar, que inciden en la generación de culturas de aprendizaje de los centros.

En el estudio de los procesos de cambio o mejoramiento educativo en los que se asume que el trabajo colegiado continuo es un elemento necesario para el desarrollo de las iniciativas de cambio, la revisión de la presencia de los factores presentados en esta sección puede ser importante, ya que estos dan cuenta del engranaje necesario para que el colegaje y el aprendizaje se desarrolle, y pueden dar luces sobre los aspectos que no ayudan a que este tipo de dinámicas ocurran para desde allí formular propuestas de intervención.

3.5 A manera de síntesis: aportes de las perspectivas teóricas expuestas para el desarrollo de este estudio

Los aportes expuestos por la investigación sobre la enseñanza permiten plantear que el conocimiento de los docentes sobre su acción es una suma de informaciones, habilidades

y valores que provienen tanto de sus procesos de formación como de sus experiencias previas. Se ha identificado que las orientaciones metodológicas de los estudios alrededor de la enseñanza tienden a dirigirse hacia el estudio de los contextos de la práctica, y para ello han resultado más pertinentes los abordajes cualitativos y descriptivos, ya que el desarrollo de la investigación en este campo se ha venido alejando de la consideración de que es posible establecer principios generales para una “enseñanza eficaz”, o de que es posible establecer orientaciones comunes acerca de lo que los profesores saben sobre su oficio y que podrían ser identificadas en cualquier contexto.

Las ideas expuestas en este marco teórico señalan que en el ejercicio de la enseñanza hay un papel activo del profesor desde su experiencia y desde lo que sabe, así parece cuestionable la consideración de que los docentes pueden llevar a la práctica currículos diseñados por otros, sin intervenir en ellos en el momento de ponerlos en acción. Al respecto, la investigación sobre el desarrollo del currículo ha reposicionado el currículo en el contexto de la práctica, dejando notar que éste no sólo es lo dispuesto en los documentos oficiales, sino tiene que ver más con lo que sucede en los centros y las aulas escolares. Por otra parte, se señala que los docentes hacen juicios y toman decisiones frente al currículo y por ello resulta vital su rol en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular.

En el estudio de los procesos de enseñanza – aprendizaje resulta pertinente la noción de “*currículo operativo*”, el cual no corresponde al currículo oficial, y constituye la materialización de las decisiones curriculares y de enseñanza que toman los profesores; éste finalmente es el que da forma a los procesos de enseñanza – aprendizaje que ocurren en las aulas de clase. Estas ideas permiten plantear la necesidad de conocer los

procesos de implementación curricular desde lo que los docentes hacen a partir de los currículos oficiales, y teniendo en cuenta sus saberes provenientes del ejercicio profesional. Los currículos operativos son diversos, obedecen a circunstancias contextuales de las escuelas, y están fuertemente orientados por las experiencias de los docentes; por ello el estudio de la implementación del currículo debe atender las particularidades de los contextos.

Las investigaciones que han estudiado los procesos de implementación de currículos en ciencias sociales, o las prácticas de enseñanza de asignaturas relacionadas, corroboran la presencia de currículos operativos y la idea del docente como un activo constructor del mismo. Por tanto, en el ámbito de este estudio resulta relevante partir de estas propuestas con el fin de profundizar en el conocimiento de los procesos de implementación curricular y de las dimensiones que inciden en él, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales.

Por otra parte, las orientaciones críticas han incidido notoriamente en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y en la definición del sentido para el estudio de las mismas. Las perspectivas actuales para la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales tanto desde tradiciones anglosajonas (Thornton, 2004; Ross, 2006), como desde las iberoamericanas (Santisteban, 2011 y 2012), relacionan el estudio del conocimiento social con la formación de una ciudadanía activa y crítica y proponen orientaciones curriculares en las que el análisis de problemas sociales relevantes es el marco idóneo para que este conocimiento se constituya en una herramienta de comprensión. Estas propuestas han venido haciendo parte de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación en

Colombia (MEN, 2002) y resultan útiles como punto de referencia para el análisis curricular y de las prácticas de enseñanza – aprendizaje en esta investigación.

Desde una perspectiva crítica, se propone que el currículo de ciencias sociales es una construcción continua en la que el profesorado se increpa sobre el tipo de problemas relevantes que se podrían estudiar en el aula, y sobre las finalidades educativas más pertinentes para favorecer un aprendizaje significativo. Esto implica que el papel de quien lo enseña es muy activo en su construcción e implementación, pues le corresponde desarrollar las problemáticas de estudio, seleccionar la información y materiales pertinentes, y orientar procesos de enseñanza – aprendizaje consistentes con una perspectiva pedagógica problémica. El desarrollo curricular bajo estas orientaciones requiere de la inquietud del profesorado con respecto al conocimiento social y por el desarrollo de propuestas de enseñanza – aprendizaje pertinentes al estudiantado que tiene a su cargo. Este tipo de trabajo sobre el currículo, a la vez, puede fomentar la innovación pedagógica y favorecer el desarrollo profesional de los docentes.

En este contexto, el trabajo alrededor del currículo no sólo ocurre a partir del trabajo aislado de un profesor en el aula sino a través de un trabajo conjunto de los equipos docentes en torno al desarrollo curricular y de sus consecuentes prácticas de enseñanza – aprendizaje. De otra parte, la legislación educativa colombiana planteó el desarrollo de proyectos educativos institucionales (PEI) y de la autonomía curricular, teniendo en cuenta orientaciones elaboradas desde el MEN bajo el supuesto de que existe una cultura de trabajo conjunto entre el profesorado y un liderazgo escolar que lo favorece. Así, resultan pertinentes en esta investigación las ideas expuestas acerca de las culturas de aprendizaje en los contextos escolares pues aportan un marco para la comprensión y el

análisis de las interacciones entre el profesorado, y de las condiciones en las que ejercen su trabajo. Los factores propuestos con respecto a la presencia de culturas de aprendizaje se entienden como aspectos que permiten el análisis de los contextos educativos, y la identificación de los factores que efectivamente existen y de los que no, con el fin de identificar los aspectos que merecen una reorientación en su manejo en un contexto escolar.

En este trabajo se asume que el cambio educativo no sólo corresponde a las acciones individuales y aisladas de los docentes, es necesaria la presencia de una institución escolar que favorezca y promueva el cambio y el aprendizaje continuo entre todos sus integrantes. Por tanto, los aportes relacionados con las culturas de aprendizaje en los contextos escolares resultan relevantes para observar cómo las disposiciones hacia el aprendizaje continuo, las condiciones del trabajo colegiado, el liderazgo escolar, y las condiciones laborales, promueven oportunidades para la innovación pedagógica y en ese camino favorecen mejores aprendizajes para el alumnado.

4. Marco metodológico

En esta tesis doctoral se estudian las culturas docentes y las dinámicas de trabajo conjunto de los equipos de profesores del área de ciencias sociales, en dos centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia). El objetivo general del estudio es el siguiente:

- Conocer la influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria, en centros educativos de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia).

Con el fin de lograr este objetivo general, se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender la cultura docente presente en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular para el área de ciencias sociales, seguidos por el profesorado en dos instituciones de educación secundaria de Bogotá D.C; y
2. Analizar la influencia de dicha cultura en las prácticas de enseñanza–aprendizaje de los docentes para conocer cómo se apropian de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de ciencias sociales.

En este capítulo se expone el marco metodológico que se ha seguido en esta investigación, y se divide en dos apartados. En el primero, se presenta el diseño inicial del estudio. Y en el segundo se explica en detalle el proceso de desarrollo del mismo, haciendo referencia al proceso de selección de los casos, y al de recolección y análisis de la información.

4.1 Diseño de la investigación

En esta investigación se ha propuesto la realización de estudios de caso con una orientación cualitativa, de acuerdo a Denzin y Lincoln (2008), la investigación cualitativa tiene el propósito de acceder al conocimiento de significados y procesos que no pueden ser medidos o examinados experimentalmente, usualmente circunscritos a contextos particulares:

The word *qualitative* implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity, or frequency. Qualitative researches stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress *how* social experience is created and given meaning. (Denzin y Lincoln, 2008, p. 10)

En la investigación cualitativa se hace un énfasis importante en la comprensión de los significados que subyacen a las acciones de las personas, y de los contextos en los cuales toman lugar los fenómenos de estudio. La perspectiva fenomenológica es parte de este tipo de abordaje investigativo en tanto se considera fundamental acceder al conocimiento de la vivencia o de la experiencia situada en los contextos en los que esta toma forma, al respecto Mèlich (1997) plantea que la investigación fenomenológica:

(...) es la descripción de los fenómenos vívidos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida

cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos. (p. 50)

El acceso a los procesos, sentidos y significados en la investigación cualitativa se hace desde la subjetividad del investigador, pues éste observa y toma perspectiva frente a ello; así la investigación cualitativa lleva consigo un carácter interpretativo en el que entran en juego tanto las perspectivas de quienes participan en la investigación como del investigador. Cruz (2011) retomando planteamientos del antropólogo Marvin Harris sitúa este ejercicio interpretativo desde la interacción de lo *etic* y de lo *emic*, pues interesa indagar sobre los significados que los propios protagonistas otorgan a sus acciones, es decir que interesa una visión *emic*, y a su vez se presenta sobre este escenario de interpretación la mirada del investigador sobre los significados de los participantes, esta perspectiva se la conoce como *etic*. La construcción de los sentidos implica una interacción dialéctica entre lo *emic* y lo *etic* en la cual se da significado a los datos provenientes de los actores sociales desde su perspectiva, y la del investigador, para generar teoría. Así interesa ir más allá de una descripción de la realidad desde la visión de los protagonistas, para construir teoría desde ésta, descifrando los significados de los protagonistas y situándolos en un contexto más amplio.

Este ejercicio dialéctico entre las perspectivas de los investigados y los investigadores se relaciona con un paradigma investigativo constructivista (Lichtman, 2006) bajo el cual se concibe que las realidades y significados humanos son resultado de un proceso de construcción social, y por tanto que la investigación genera un tipo de conocimiento que es el producto de la interacción entre quienes participan en un proceso de investigación.

El diseño del estudio se relaciona con este tipo de paradigma investigativo puesto que se pretende generar un conocimiento acerca de las culturas docentes en la implementación de las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales, a partir de la interacción de perspectivas *emic* y *etic*, con el fin de comprender las culturas docentes y la apropiación de las orientaciones curriculares.

De acuerdo a lo planteado, esta investigación es de carácter cualitativo, pues se accede al conocimiento de significados y procesos escolares. Tiene una perspectiva fenomenológica, en tanto la experiencia de quienes están directamente implicados en el fenómeno de estudio es vital para develar los sentidos de las acciones de los participantes. Y sigue una orientación interpretativa, pues es necesaria una interacción dialéctica entre las perspectivas de los investigados y de la investigadora con el fin de construir comprensiones.

4.1.1 Los estudios de caso en la investigación cualitativa

La realización de estudios de caso es consistente con las orientaciones investigativas presentadas anteriormente, en tanto permiten el conocimiento profundo de los contextos, y la combinación de distintas técnicas de recolección de información para acceder a la comprensión de fenómenos que pueden circunscribirse a contextos determinados, tales como los de los centros educativos. Es relevante citar aquí tres definiciones sobre los estudios de caso en la investigación social y educativa. R. Stake plantea que: “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un

caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes.” (Stake, 2010, p.11).

De otra parte, H. Simons (2011) propone que un estudio de caso:

(...) es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 42)

Y B. Flyvbjerg (2011) plantea como fortalezas de los estudios de caso:

The main strength of the case study is depth –detail, richness, completeness, and within case variance - where as for statistical method it is breadth. If you want to understand a phenomenon in any degree of thoroughness - say, child neglect in the family or cost overrun in urban generation – what causes it, how to prevent it, and son on, you need to do case studies. (p. 314)

Para el logro de los objetivos de esta investigación, la realización de estudios de caso es una estrategia metodológica pertinente en tanto permite profundizar en la comprensión de las culturas docentes y en los procesos de diseño e implementación del currículo de ciencias sociales en contextos educativos con diferentes características, relacionadas con su adscripción como centros, resultados de aprendizaje, y con su organización escolar.

Como lo dice Simons (2011), el estudio de caso favorece lo siguiente: “documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, mostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción”(p. 45).

Estas posibilidades de los estudios de caso garantizan el conocimiento profundo de los contextos educativos, en este sentido la estrategia en sí contribuye al logro de los objetivos de investigación, y permite configurar un diseño investigativo predefinido pero abierto a posibilidades de cambio de acuerdo a las características de la información que se vaya recopilando. Vale tener en cuenta que los estudios de caso propuestos en esta tesis tienen un carácter “*instrumental*”, ya que se constituyen en un instrumento para acceder al conocimiento de un fenómeno, de otra parte, la investigación aborda el “*estudio colectivo de casos*” (Stake, 2010) para elaborar conclusiones provenientes del análisis de contextos con diferentes características y contrastar lo identificado en ellos.

4.1.2 Diseño de los estudios de caso

A continuación se hace referencia al diseño inicial de los estudios de caso en lo relativo a su selección y a las estrategias de recolección de información, con el propósito de ofrecer una contextualización sobre la propuesta inicial que orientó el desarrollo del estudio.

4.1.2.1 Criterios para la selección de los casos

En esta investigación se ha seguido la “*selección basada en criterios*” para definir los centros y profesores participantes, y así acceder a contextos escolares con diferentes características relacionadas con: su adscripción como centros, resultados en pruebas de

aprendizaje, características de los equipos docentes, entre otras. Este tipo de selección “exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 93). Así, inicialmente se propuso que esta investigación se realizaría en el contexto de cuatro centros de educación secundaria de Bogotá D.C, seleccionados a partir de los siguientes criterios:

- Tienen resultados superiores, altos, medios o bajos en las pruebas censales nacionales sobre los aprendizajes en ciencias sociales de sus estudiantes.
- Son públicos y privados.
- Cada uno atiende entre 400 y 1200 estudiantes.
- Cada uno atiende a poblaciones de diferente nivel socio – económico (algunos a niveles bajos, y otros a niveles medios y altos)
- Cuentan con distintas dinámicas institucionales en relación con la gestión del currículo, en unos casos de carácter cooperativo y en otros más individualista.

Se propuso seleccionar instituciones educativas públicas y privadas con el fin de profundizar en sus distintas dinámicas institucionales en relación con la gestión del currículo, pues en las privadas parece ser más colaborativa y en las públicas más individualista (Castellanos, 2013). De otra parte, se consideró interesante que estas instituciones fueran diversas en cuanto a sus resultados en las pruebas censales nacionales sobre los aprendizajes de sus estudiantes, y en los niveles socioeconómicos del alumnado que atienden; con el fin de conocer sus prácticas particulares de diseño, implementación y evaluación curricular, y de enseñanza. Así mismo, se procuró acceder a instituciones que atienden entre 400 y 1200 alumnos, ya que este es el rango promedio de estudiantes que suelen atender las instituciones educativas en Bogotá D.C.

Se planteó que los profesores participantes serían docentes de ciencias sociales en las instituciones educativas seleccionadas, se desempeñarían en la educación secundaria, y tendrían bajo su responsabilidad sólo la enseñanza de asignaturas que hacen parte del área de ciencias sociales de acuerdo a las disposiciones del MEN, entre las cuales se relacionan las siguientes, según la Ley 115 de 1994: historia, geografía, democracia, filosofía, y ciencias políticas y económicas.

4.1.2.2 Estrategias de recolección de información propuestas para los estudios de caso

Se planteó que cada caso se estudiaría individualmente a través de distintas estrategias para la recolección de la información. Se propuso usar *métodos interactivos* (Goetz y LeCompte, 1988) como la observación participante, la entrevista semiestructurada, la entrevista en profundidad y las entrevistas en grupo. También realizar un estudio de la documentación de cada institución (Taylor y Bogdan, 1990) que presenta su perspectiva pedagógica y curricular.

Para cada caso se planteó hacer seguimiento de la práctica de enseñanza de dos profesores de ciencias sociales, quienes serían seleccionados por su accesibilidad e interés en el trabajo de investigación, con el fin de profundizar en el conocimiento de su trabajo y de la forma cómo éste se relaciona con el currículo institucional. La observación participante es útil para conocer los escenarios de enseñanza y aprendizaje que promueve el profesorado, por tanto, se propuso hacer entre cuatro y siete observaciones participantes en las clases de cada uno de los docentes durante dos bimestres académicos. Estas observaciones se realizarían de forma continua al mismo grupo de alumnos, y éste sería seleccionado por cada docente. Al respecto Goetz y LeCompte

(1998) plantean que el uso de la observación participante permite al investigador: “averiguar si los individuos están procesando la información o reaccionando a una innovación curricular de la forma pretendida inicialmente” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 127).

Se planteó que estas observaciones se acompañarían de la realización de una entrevista en profundidad a cada uno de los docentes observados. De acuerdo con Simons (2011), la entrevista en profundidad tiene cuatro objetivos principales:

Uno es documentar la opinión del entrevistado sobre el tema o, en palabras de Patton “averiguar qué hay en la mente de otro y qué piensa de ello (1980, pág 196). *Un segundo* objetivo es la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado que la entrevista puede favorecer en la identificación y el análisis de los temas. *El tercero* es la flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los participantes. *El cuarto* es el potencial de la entrevista de desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables. (p. 71)

Estas entrevistas se realizarían a los docentes para conocer aspectos biográficos que dan forma a sus concepciones y prácticas (Galindo, 1996; Villaquirán, 2008), para conocer cómo explican el diseño su currículo, su implementación y su evaluación, y reflexionar conjuntamente acerca de lo que ocurre en las clases observadas.

Como una forma de validar la información que aporta cada uno de los docentes observados, y lo registrado en las observaciones de clase, con respecto a la implementación y evaluación de su currículo, se propuso hacer una entrevista grupal a

estudiantes del curso que ha sido observado. Los estudiantes se seleccionarían al azar y de acuerdo a su interés de participación. La entrevista grupal como técnica de recolección de información cualitativa:

(...) proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de datos, ya que los participantes tienden a proporcionar controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas, y es bastante sencillo evaluar hasta qué punto hay una visión relativamente coherente compartida entre los participantes. (Flick, 2012, p. 336)

Se planteó que estas ocurrirían en un momento de la clase, previamente definido con el profesor(a), pero sin su presencia y con la orientación de la investigadora. En estas entrevistas los estudiantes presentarían sus percepciones sobre las clases y sobre lo que aprenden en ellas.

De otra parte, se propuso realizar una entrevista semi estructurada a cada uno de los profesores que pertenecen a los equipos de ciencias sociales, con el propósito de conocer:

- Aspectos biográficos relacionados con su experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales,
- Sus concepciones con respecto a las ciencias sociales y sus procesos de enseñanza – aprendizaje,
- Sus percepciones acerca del trabajo que se realiza al interior del equipo docente, y
- Sus opiniones sobre el currículo del área y las orientaciones curriculares del MEN.

Para el desarrollo de estas entrevistas se consideró necesaria la formulación de guiones semi estructurados con el fin de tener unos aspectos previamente definidos para orientar

las conversaciones, e introducirlos de acuerdo al desarrollo de la entrevista, este tipo de guiones también permite la atención a aspectos de interés que puedan surgir en las conversaciones para profundizar en ellos (Goetz y LeCompte, 1988).

Con el propósito de ampliar y contrastar la información aportada por las entrevistas semi estructuradas realizadas a los docentes, se planeó realizar una entrevista grupal a los equipos docentes de ciencias sociales de cada una de las instituciones educativas para conocer: sus procesos conjuntos de tanto de diseño como de evaluación curricular; su percepción de los efectos de sus diseños en el aprendizaje de los estudiantes, y lo que tienen en cuenta para planear su trabajo docente. Para el desarrollo de estas entrevistas también se planteó el desarrollo de un guión semi estructurado.

Por otro lado, se consideró necesario el análisis de información documental para conocer el currículo en ciencias sociales de cada una de los centros educativos y sus proyectos educativos institucionales (PEI). El estudio de registros escritos y documentos: “permite adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales, estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor y Bogdan, 2002, p. 149).

Por último, y con el propósito de ampliar la información sobre cómo se diseñaron estos currículos y sus impresiones sobre la ejecución de los mismos en las aulas de clase. Se consideró relevante conocer el punto de vista de los directivos de las escuelas, por medio de entrevistas semi estructuradas para las cuales se formuló otro guión de entrevista.

En el estudio de cada caso se tienen en cuenta a distintos actores del proceso educativo, y se indagan diferentes fuentes, para contar con un conjunto de información que permita

conocer en profundidad el fenómeno de estudio en cada centro, así como contrastar lo aportado por los distintos actores y fuentes (Ver Tabla 5).

Para el análisis de la información recopilada en cada estudio de caso se planeó realizar registros escritos tanto de las observaciones de clase, como de las distintas entrevistas a través de la transcripción de las mismas. Estos registros escritos son fundamentales para hacer un análisis detallado de la información por medio del uso de software, en este caso el denominado Atlas ti. Durante el proceso de análisis se propuso triangular la información proveniente de las distintas fuentes y estrategias de recolección de información, de acuerdo con Gibbs (2012) la triangulación se concibe como un medio de protegerse de los supuestos de quien investiga y es un mecanismo para confrontar y someter a un control recíproco relatos de diferentes informantes, y datos obtenidos a través de distintas técnicas de recolección de información. Así mismo, la comparación de métodos y fuentes de datos permite una comprensión más profunda del escenario y las personas estudiadas (Stake, 2010).

Estrategias de recolección de información	Fuentes	Propósitos
Observaciones de clase	- Profesores observados en clase -Ambientes de enseñanza - aprendizaje	- Conocer las prácticas de enseñanza – aprendizaje.
Entrevistas en profundidad	Profesores observados en clase	- Indagar por aspectos biográficos que dan forma a sus concepciones y prácticas de enseñanza – aprendizaje. - Conocer cómo explican el diseño su currículo, su implementación y su evaluación.
Entrevistas semi estructuradas	Todos los profesores de los equipos docentes de ciencias sociales	- Indagar por aspectos biográficos relacionados con su experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales. -Indagar sobre sus concepciones con respecto a las ciencias sociales y sus procesos de enseñanza – aprendizaje. - Conocer sus percepciones acerca del trabajo que se realiza al interior del equipo docente. - Indagar por sus opiniones sobre el currículo del área y las orientaciones curriculares del MEN.
	Directivos escolares	- Ampliar la información sobre cómo se diseñaron los planes de estudio. -Conocer sus impresiones sobre la ejecución de los mismos en las aulas de clase.
Entrevistas grupales	Todos los profesores de los equipos docentes de ciencias sociales	- Indagar por sus procesos conjuntos de tanto de diseño como de evaluación curricular. - Indagar por su percepción de los efectos de sus diseños en el aprendizaje de los estudiantes, y lo que tienen en cuenta para planear su trabajo docente.
	Estudiantes	- Conocer sus percepciones sobre las clases observadas. - Indagar por los aprendizajes que reportan a partir del desarrollo de estas clases.
Revisión documental	- Plan de estudios de ciencias sociales -Proyecto Educativo institucional (PEI)	- Conocer las perspectivas pedagógicas y curriculares que orientan las acciones de los centros educativos. - Conocer la formulación de los currículos en el área de ciencias sociales.

Tabla 5. Estrategias de recolección de información, fuentes y propósitos, en el diseño de un estudio de caso (Fuente: elaboración propia)

4.1.2.3 Validación del proceso de recolección de información y de los guiones de las entrevistas

El proceso de recolección de datos expuesto, y los protocolos y guiones de entrevistas semi estructuradas individuales y grupales a docentes, fueron revisados junto a las directoras de la tesis doctoral, y posteriormente comentados y validados con académicos expertos en el diseño curricular en el área de ciencias sociales. Los expertos consultados fueron profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura, y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (3) y docentes de universidades colombianas con trayectorias relacionadas con el estudio del diseño curricular en el área de las ciencias sociales en el país (4)¹¹.

Estos intercambios fueron interesantes en cuanto permitieron recibir valoraciones de otras personas conocedoras del campo, y hacer ajustes tanto al proceso diseñado para la recolección de información como a los guiones de entrevistas. Con respecto al diseño metodológico del proceso de recolección de información, los profesores expertos sugirieron hacer una continua revisión de la información proveniente de las distintas fuentes de recolección de información para confrontar los que los actores dicen (docentes y directivos), frente a lo observado en las prácticas pedagógicas. Así mismo se sugirió el énfasis en algunas de las estrategias de recopilación de información frente a otras que podrían no ser muy útiles para lo requerido, por ejemplo, se sugirió hacer sólo una entrevista grupal a los docentes, inicialmente se habían planteado dos, en tanto los

¹¹ Los profesores del Departamento de Didáctica de la lengua, la literatura y las ciencias sociales, de la Universidad Autónoma de Barcelona, fueron: Antoni Santisteban Fernández, Joan Pagès Blanch y Neus Gonzàles Monfort. Los docentes de universidades colombianas con trayectorias relacionadas con el estudio del diseño curricular en el área de ciencias sociales en el país fueron: Gabriel Restrepo, Gustavo González Valencia, María Eugenia Villa Sepúlveda y Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo.

propósitos de una de ellas pudieron cubrirse con el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de los planes de estudio.

En cuanto a los protocolos y guiones de las entrevistas semi estructuradas se recomendó eliminar preguntas dirigidas a indagar sobre los diseños curriculares y sus orientaciones pedagógicas, pues esto podía saberse en la revisión documental, para introducir otras que permitieran conocer lo que hacen los profesores en sus clases. También se consideró que la formulación de preguntas explícitas sobre el uso que los profesores pueden dar a los lineamientos o estándares curriculares del MEN no es un buen camino para indagar sobre su implementación en los centros. De acuerdo a lo planteado por varios de los expertos este tipo de preguntas pueden inducir unas respuestas políticamente correctas y/o invalidar lo que se responda posteriormente en tanto el o la profesora se podría mostrar como más cercano a lo que allí se plantea, bien sea por quedar bien, o por deseabilidad social. Por tanto, se indagó más sobre lo que ellos hacen día a día, y sobre la incidencia de sus experiencias formativas previas en sus acciones, con el fin de conocer efectivamente cómo son las prácticas y luego contrastarlas con lo propuesto en las orientaciones curriculares del MEN. Los protocolos y guiones que inicialmente se presentaron a los expertos validadores fueron transformados en función de las observaciones recibidas por los expertos consultados, y del propio análisis de sus aportes. Sus versiones finales se presentan en el Anexo 1.

4.2 Desarrollo de la investigación

En este apartado se describe en detalle el proceso metodológico que se siguió en la realización del estudio, a partir del diseño expuesto anteriormente. Se hace referencia a la selección de los casos que finalmente fueron parte de la investigación, al proceso de recolección de información en cada estudio de caso, y al desarrollo del análisis de la información obtenida en esta investigación.

4.2.1 Selección de los casos

Durante el proceso de definición de los centros, a partir de los criterios propuestos para la selección de los casos, fue posible establecer que la mayor parte de instituciones educativas que ofrecen formación a estratos socioeconómicos altos en Bogotá D.C no siguen las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y han venido modificando sus currículos para ofrecer el Bachillerato Internacional (IB)¹², por tanto se consideró que en estos centros no era posible hacer un estudio en el que pudieran cumplirse satisfactoriamente los propósitos de esta tesis doctoral. Se decidió orientar la investigación hacia colegios que se rigen por las orientaciones curriculares del MEN, y estos en su mayor parte corresponden a colegios públicos y privados que atienden a poblaciones de estratos socioeconómicos medios y bajos.

De otra parte, el proceso de recolección de información en uno de los centros educativos estudiados (caso 1) permitió establecer que el diseño de este estudio facilitó acceder a

¹² El Bachillerato Internacional (IB) es un programa que se implementa en distintos centros de educación secundaria en el mundo (www.ibo.org), este favorece las oportunidades de intercambio académico y el aprendizaje del inglés como segunda lengua. En Colombia, los colegios que atienden a jóvenes de estratos socioeconómicos medio-altos y altos, han modificado sus propuestas educativas con el fin de recibir esta acreditación ya que es altamente valorada por los padres de familia que llevan a sus hijos a estos centros.

información abundante para conocer en profundidad las culturas docentes, las dinámicas de trabajo conjunto de los equipos de profesores del área de ciencias sociales, y las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área. Con el fin de realizar un estudio más cuidadoso de la abundante información recolectada, y atendiendo los límites de tiempo y dinero para el desarrollo de esta tesis doctoral, se decidió hacer dos estudios de caso, uno en un centro educativo privado, y otro en uno público, ambos con alumnos de los estratos socioeconómicos medios y bajos.

Así se procedió a realizar un segundo estudio de caso en un centro educativo público que atendiera población de similares características socioeconómicas que las del privado, y que contara con dinámicas de trabajo conjunto entre el equipo de profesores del área de ciencias sociales (esto es: un plan de estudio definido, reuniones periódicas de trabajo y realización de proyectos conjuntos). Durante el proceso de selección del caso fue necesario acceder a varios centros educativos públicos pues algunos no reunían estas características, o no facilitaban una pronta accesibilidad para iniciar el proceso de recolección de la información.

En el centro educativo público seleccionado se constató previamente la existencia de una dinámica de trabajo conjunto en el equipo de profesores del área de ciencias sociales alrededor del currículo, pero éste se diferenció del otro caso en los puntajes obtenidos en las pruebas censales de aprendizaje; en el colegio privado se obtienen puntajes calificados como “superiores”, mientras que en el público están calificados como “medios”¹³. De otro lado, vale indicar que en la ciudad de Bogotá D.C los colegios públicos

¹³ Las pruebas censales nacionales sobre los aprendizajes de los estudiantes en Colombia se denominan pruebas SABER. Las pruebas en las que se evalúa el desempeño en el área de ciencias sociales junto a otras áreas del currículo, se aplican a estudiantes de grado once (el último grado de la educación secundaria en Colombia). Sus resultados se presentan en la escala: Muy superior, superior, alto, medio y bajo. En las pruebas se evalúan competencias presentes en los estándares nacionales para las distintas áreas del currículo.

tienen más de una jornada (mañana, tarde; y en algunos casos, noche), en el colegio público en cuestión se realizó el proceso de recolección de información en la jornada de la tarde por facilidad de acceso.

Se tuvo el permiso para desarrollar el estudio en los centros al contactar tanto a los docentes del equipo de ciencias sociales, como a los directivos de las instituciones, con el fin de comentarles sobre los propósitos del estudio. En el colegio privado tanto los directivos como los docentes manifestaron interés por el desarrollo de la investigación ya que sus resultados les permitirían revisar sus procesos de desarrollo curricular y recibir observaciones sobre el desarrollo de las prácticas educativas en el área. En el caso 2, el permiso fue otorgado por el equipo docente de ciencias sociales, quienes consideraron valioso recibir realimentación sobre el desarrollo de sus prácticas educativas y su plan de estudios. A continuación se presentan las características de los centros educativos en los que se realizaron los estudios de caso.

4.2.1.1 Caso 1¹⁴

Este centro educativo es de carácter privado y cuenta con cerca de 12 años de trayectoria desde la configuración de su proyecto educativo actual¹⁵. Se ha concebido como una obra social destinada a ofrecer una educación de calidad a niños pertenecientes a familias con dificultades socioeconómicas¹⁶. Se ubica en el sur de Bogotá D.C, en la localidad de Rafael

¹⁴ Se ha solicitado mantener la confidencialidad en cuanto a la identidad de los centros educativos por esto los casos se identificarán como 1 y 2.

¹⁵ Aunque en la misma sede había venido funcionando una institución educativa, hace doce años se decidió dar una nueva identidad al Centro y renovar tanto su proyecto educativo como buena parte del cuerpo docente y administrativo.

¹⁶ El Colegio ha sido administrado por la Fundación San Antonio que tiene una larga trayectoria (124 años) desarrollando proyectos sociales para población bogotana en dificultades sociales y económicas, esta Fundación es una obra de la Arquidiócesis de Bogotá y el Centro Educativo hace parte de sus acciones educativas.

Uribe Uribe, y atiende a población de nivel socioeconómico medio - bajo y bajo¹⁷. Durante su existencia ha sido administrado por un grupo de seglares en asocio con la Arquidiócesis de Bogotá, y ofrece todos los niveles de la educación pre – escolar, básica y media, en una sola jornada, a cerca de 1200 estudiantes.

El centro educativo ofrece un bachillerato académico y una formación religiosa católica. Las dinámicas de trabajo con respecto a la enseñanza y el currículo suelen ser colectivas, y se ha asumido como marco de sus acciones pedagógicas *“La enseñanza para la comprensión”* (EpC) (Stone, 2008). En los últimos dos años el Centro ha tenido puntajes clasificados en el nivel *“Superior”* en las pruebas censales nacionales de aprendizaje SABER.

El equipo docente de ciencias sociales, durante el periodo de recolección de la información de este estudio, estuvo integrada por 7 docentes, 6 hombres y una mujer, con edades en el rango de los 25 a 35 años. Durante el período de recolección de información de este caso (segundo semestre del 2013 y primer semestre del 2014) estas siete personas tuvieron a su cargo cursos de ciencias sociales en el nivel de formación secundaria, dos de ellos no continuaron vinculados a la Institución en el año 2014, y fue

¹⁷ En Colombia se considera que la población que se ubica en un nivel socioeconómico bajo tiene ingresos iguales o inferiores a ochocientos mil pesos mensuales (corresponde a 350 euros aproximadamente). La población que se ubica en el nivel socioeconómico medio – bajo, tiene ingresos mensuales entre ochocientos mil pesos y un millón quinientos mil pesos (corresponde a 600 euros aproximadamente). Vale indicar que en este rango se ubica cerca del 60% de la población de la ciudad de Bogotá D.C, de acuerdo a lo presentado en la caracterización del sector educativo de la ciudad por la Secretaría de Educación de Bogotá D.C (2013).

necesario entonces el ingreso de dos nuevos docentes¹⁸. En la Tabla 6 se presenta el tiempo de experiencia profesional y la formación de este grupo de profesores. A lo largo de este texto, cada docente participante del caso 1 se identificará con la letra que se presenta en esta tabla para mantener la confidencialidad.

	Sexo	Años de experiencia docente fuera del Centro	Años de experiencia docente en el centro	Formación de grado	Formación de Posgrado
Profesor B	Masculino	0	3	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales	No tenía formación de posgrado
Profesor C	Masculino	4	1	Profesional en ciencias sociales	Especialización en pedagogía y docencia universitaria
Profesor E	Masculino	5	2	Filosofía	Magíster en docencia
Profesor L	Masculino	0	2	Ciencias políticas	No tenía formación de posgrado
Profesor N	Masculino	0	11	Filosofía	No tenía formación de posgrado
Profesor X	Masculino	2	4	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales	No tenía formación de posgrado
Profesora K	Femenino	1	1	Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales	No tenía formación de posgrado

Tabla 6. Experiencia y formación de los profesores del equipo de ciencias sociales del caso 1 (Fuente: elaboración propia)

En este equipo docente, sólo quien en el momento era el jefe del área contaba con una experiencia de trabajo en el centro superior a 4 años, los demás tuvieron una antigüedad laboral menor a 4 años en la institución. Todos los docentes tenían formación profesional en ciencias sociales, pero sólo tres de ellos realizaron estudios de grado en ciencias de la educación con énfasis en el área de las ciencias sociales, los demás (4) contaban con formación profesional en algún campo del área pero se han dedicado a la docencia, dos de ellos tienen estudios de posgrado en educación.

¹⁸ Los docentes que ingresaron en el año 2014 fueron los profesores C y K.

4.2.1.2 Caso 2¹⁹

Este es un centro educativo de carácter público, administrado por la Secretaría de Educación de Bogotá D.C. Cuenta con 30 años de trayectoria y se ubica al sur de la ciudad de Bogotá D.C en la localidad de Kennedy. Los docentes del centro pertenecían a la nómina de planta de la Secretaría del Distrito y por ello tenían una alta permanencia allí. Como la mayor parte de los colegios públicos de la ciudad, este cuenta con varias sedes, en este caso son dos y cada una tiene el mismo número de jornadas: mañana y tarde. En la sede A, se ofrecen todos los niveles de la educación pre – escolar, básica y media, a cerca de 1000 estudiantes en ambas jornadas; en la sede B sólo se ofrece educación pre – escolar y básica primaria a 500 alumnos, también en las dos jornadas.

El estudio de caso se realizó en la sede A donde se ofrece un bachillerato académico con énfasis en electromecánica y medios audiovisuales, esta titulación permite a los egresados continuar estudios a nivel superior en estas áreas y en una universidad de la ciudad. Dado el carácter público del colegio no se ofrece una formación confesional. El trabajo de campo se hizo en la jornada de la tarde, en la que se atiende una población cercana a los 500 alumnos. Los estudiantes que acuden en esta jornada pertenecen a los niveles socioeconómicos bajos y medio – bajos. El colegio no cuenta con un modelo pedagógico asumido por todos los docentes pero hay algunos espacios para el trabajo conjunto alrededor del currículo y de la enseñanza para cada uno de los equipos de área del centro. En el último año la jornada tarde del colegio ha tenido puntajes clasificados como “Medios” en las pruebas censales nacionales de aprendizaje SABER.

¹⁹ Se ha solicitado mantener la confidencialidad en cuanto a la identidad de los centros educativos por esto los casos se identificarán como 1 y 2.

El equipo docente del área de ciencias sociales de la sede A, en su jornada de la tarde, en el momento de la recolección de información (primer y segundo semestre del 2014) éste estuvo integrado por 4 docentes, 2 hombres y 2 mujeres, con edades en el rango de 35 a 45 años, y una experiencia de trabajo en el centro entre siete años o más. En la Tabla 7 se presenta el tiempo de experiencia profesional y la formación de estos profesores. A lo largo de este texto, cada docente participante del caso 2 se identificará con la letra que se presenta en esta tabla para mantener la confidencialidad.

	Sexo	Años de experiencia docente fuera del Centro	Años de experiencia docente en el centro	Formación de grado	Formación de Posgrado
Profesora J	Femenino	3	13	Licenciatura en ciencias sociales	Maestría en desarrollo educativo y social Maestría en género y políticas de la igualdad
Profesor L	Masculino	6	7	Licenciatura en ciencias sociales	No tenía formación de posgrado
Profesora P	Femenino	6	7	Licenciatura en ciencias sociales	No tenía formación de posgrado
Profesor S	Masculino	12	8	Licenciatura en ciencias sociales	Maestría en estudios políticos

Tabla 7. Experiencia y formación de los profesores del equipo de ciencias sociales del caso 2 (Fuente: elaboración propia)

Los cuatro docentes contaban con un tiempo de experiencia importante en el centro, todos tienen formación de grado en ciencias de la educación con énfasis en ciencias sociales, y dos de ellos, en el momento del trabajo de campo ya contaban con títulos de maestría. Vale precisar que en este período la profesora J solicitó traslado a otra institución educativa administrada por la SED y fue reemplazada por un docente provisional por algunos meses²⁰.

²⁰ La profesora J contaba con el mayor tiempo de permanencia en el colegio pero en los últimos dos años estuvo en varias comisiones de estudios fuera del país que fueron aprobadas por la SED. Esta situación generó alguna inestabilidad al equipo docente en tanto fue reemplazada por docentes provisionales enviados por la SED por períodos menores a cuatro meses, y durante varias veces al año.

4.2.2 Proceso de recolección de información

Cada estudio de caso se desarrolló a través de distintas estrategias para la recolección de la información. A lo largo del proceso de recolección y análisis de la información se definieron un conjunto de dimensiones de estudio con el fin de atender la contextualidad y complejidad de cada caso. Las dimensiones propuestas para el estudio de los dos casos y su correspondiente descripción se presentan en la Tabla 8.

Atendiendo el diseño de la investigación (numeral 4.1.2.2) se procedió a realizar las actividades allí propuestas. En cada estudio de caso se hizo una entrevista semi estructurada a cada uno de los integrantes de los equipos docentes de ciencias sociales (11 en total) con el fin de conocer:

- Aspectos biográficos relacionados con su experiencia en la enseñanza de las ciencias sociales,
- Sus concepciones con respecto a las ciencias sociales y sus procesos de enseñanza – aprendizaje,
- Sus percepciones acerca del trabajo que se realiza al interior del equipo docente, y
- Sus opiniones sobre el currículo del área y las orientaciones curriculares del MEN.

También se hizo seguimiento de la práctica de enseñanza de varios profesores de ciencias sociales, en el caso uno a 2 y en el caso dos a 4 (6 profesores en total)²¹, quienes fueron seleccionados por su accesibilidad e interés en el trabajo de investigación. Estas observaciones (31 en total) tuvieron el fin de profundizar en el conocimiento de las prácticas pedagógicas y de la forma cómo éstas se relacionan con las orientaciones del MEN y el currículo institucional. Para cada observación de clase se realizó un registro

²¹ En las secciones en las que se presentan las acciones realizadas para recopilar información en cada caso, se hará referencia a la selección de estos docentes y a las clases observadas.

escrito de lo ocurrido por parte de la investigadora, cada registro de observación de clase se dio a conocer al profesor(a) observado(a) con el fin de que sugiriera modificaciones en caso de considerarlo pertinente. En la realización de cada registro se tomaron notas y se hizo una grabación de voz, los dos insumos permitieron reconstruir lo observado al unir las notas junto a las transcripciones de fragmentos de las clases que se consideraron significativos para los fines del estudio.

Dimensiones de estudio de los casos	Descripción de cada dimensión
1. Identidad de la institución	Tiene que ver con los siguientes aspectos: adscripción del centro; características de la población estudiantil que acude al centro; los principales propósitos formativos de su propuesta pedagógica; el perfil del estudiante que se desea formar, la forma en que se concibe la labor docente.
2. Finalidades educativas de las ciencias sociales	Corresponde a los propósitos educativos que tanto el centro como sus docentes asignan al aprendizaje del área de las ciencias sociales.
3. Relación de la propuesta formativa con las orientaciones curriculares del MEN	Balance del plan de estudios del área de ciencias sociales con respecto a lo propuesto tanto en los lineamientos como en los estándares curriculares propuestos por el MEN para el área.
4. El desarrollo del plan de estudios	Tiene que ver con la forma en que directivos y docentes describen las dinámicas institucionales para el diseño y evaluación del plan de estudios de ciencias sociales, así mismo se han tenido en cuenta las perspectivas críticas que los actores se plantean frente a estos procesos.
5. Concepciones y experiencias de los profesores en la enseñanza de las ciencia sociales	Corresponde a las ideas que los docentes relacionan para explicar cómo ocurren los buenos procesos de enseñanza aprendizaje en el área de las ciencias sociales.
6. El proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales	Concierne a la forma en que ocurren los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales, a la implementación del plan de estudios del centro, y a los aprendizajes que reporta el alumnado en el área.
7. Evaluación del aprendizaje	Atañe a las prácticas que se realizan para la evaluación del aprendizaje en el área de las ciencias sociales y a las explicaciones que se dan sobre su pertinencia.
8. Desarrollo de las orientaciones pedagógicas del centro	Balance del modo en que se implementan las orientaciones pedagógicas del centro y limitaciones que los docentes identifican para su implementación en sus prácticas.
9. Condiciones laborales del profesorado	Concierne a las condiciones que el centro, según su adscripción, ofrece para el ejercicio profesional de los docentes.
10. Ejercicio del liderazgo	Atañe a la incidencia del liderazgo en el desarrollo curricular, y en los procesos de trabajo conjunto del profesorado en el centro.

11. Trabajo conjunto del profesorado	Corresponde a las dinámicas que se han generado en el centro y entre el equipo docente del área de ciencias sociales para el trabajo conjunto.
--------------------------------------	--

Tabla 8. Dimensiones de estudio de los casos y descripción (Fuente: elaboración propia)

Las observaciones se acompañaron de la realización de una entrevista en profundidad – a cada uno de los profesores observados (6 en total)-. Estas entrevistas se hicieron a los docentes al final del proceso de observación de clase con el fin de:

- Conocer aspectos biográficos que dan forma a sus concepciones y prácticas,
- Conocer cómo explican el diseño su currículo, su implementación y su evaluación,
- y
- Reflexionar conjuntamente acerca de lo que ocurrió en las clases observadas.

Con el propósito de conocer el punto de vista de los estudiantes frente a las clases observadas, conseguir un reporte de sus aprendizajes, y validar lo registrado en las observaciones de clase con respecto a la implementación del plan de estudios; se hicieron entrevistas grupales a estudiantes pertenecientes a los distintos cursos que participaron de las observaciones de clase (6 en total). Los grupos de estudiantes estuvieron integrados por 4 o 5 alumnos, que fueron seleccionados al azar entre quienes se mostraron interesados en participar en el ejercicio. Las entrevistas se realizaron al final del proceso de observaciones de clase, sin la presencia del profesor(a) observado(a), y en un espacio diferente al aula pero al interior de los centros.

También se hicieron entrevistas grupales a los equipos docentes del área de ciencias sociales de cada una de las instituciones educativas (2 en total) para conocer sus opiniones sobre los procesos de trabajo conjunto en el diseño y evaluación curricular, su percepción de los efectos de sus diseños en el aprendizaje de los estudiantes, y lo que

tienen en cuenta para planear su trabajo docente. Estas entrevistas se hicieron en un momento dedicado a la planeación del trabajo del equipo docente. Los directivos de los centros también fueron entrevistados por medio de entrevistas semi estructuradas (2 en total) para conocer sus opiniones frente a los procesos de diseño y evaluación del plan de estudios, y las dinámicas de trabajo conjunto en el centro.

Todas las entrevistas fueron grabadas usando una grabadora de voz y convertidas a archivos de audio, estos archivos posteriormente se transcribieron en su totalidad. Se revisó una primera versión de cada transcripción al escuchar de nuevo el audio de la entrevista correspondiente, esto se hizo para corroborar el contenido de la transcripción y hacer las correcciones necesarias.

Se accedió a información documental para conocer el plan de estudios en ciencias sociales de cada una de las instituciones, y sus proyectos educativos institucionales (PEI). Estos documentos fueron estudiados a través de una revisión documental y se elaboró un texto analítico para cada documento estudiado.

Las distintas estrategias de recolección de información permitieron abordar las dimensiones propuestas para los estudios de caso desde distintos referentes, lo cual aportó riqueza a la construcción de los casos pues fue posible contrastar puntos de vista divergentes, e identificar convergencias. De este modo, la comparación de métodos y fuentes de datos permitió una comprensión más profunda del escenario y las personas estudiadas (Stake, 2010). En la Tabla 9 se presentan los métodos y las fuentes que aportaron información para cada una de las dimensiones de los casos.

Dimensiones de estudio de los casos	Estrategias de recolección de información	Fuentes
1. Identidad de la institución	Revisión documental	Proyecto Educativo Institucional (PEI)
2. Finalidades educativas de las ciencias sociales	Revisión documental, entrevistas semi estructuradas a profesores.	Plan de estudios del área de ciencias sociales y profesores
3. Relación de la propuesta formativa con las orientaciones curriculares del MEN	Revisión documental, entrevistas semi estructuradas y entrevista grupal a profesores.	Plan de estudios del área de ciencias sociales y profesores
4. El desarrollo del plan de estudios	Entrevistas semi estructuradas y entrevistas grupales a profesores, entrevistas a directivos.	Profesores y directivos
5. Concepciones y experiencias de los profesores en la enseñanza de las ciencias sociales	Entrevistas semi estructuradas y entrevistas en profundidad a profesores.	Profesores
6. El proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales	Revisión documental, observaciones de clase; entrevistas semi estructuradas y entrevistas en profundidad a profesores, y entrevistas grupales a estudiantes.	Proyecto Educativo Institucional (PEI), plan de estudios del área de ciencias sociales, ambientes de enseñanza - aprendizaje, profesores y estudiantes.
7. Evaluación del aprendizaje	Revisión documental, observaciones de clase, entrevistas semi estructuradas a profesores, entrevistas grupales a estudiantes.	Proyecto Educativo Institucional (PEI), plan de estudios del área de ciencias sociales, ambientes de enseñanza - aprendizaje, profesores y estudiantes.
8. Desarrollo de las orientaciones pedagógicas del centro	Revisión documental, entrevistas semi estructuradas y entrevistas en profundidad a profesores.	Proyecto Educativo Institucional (PEI), plan de estudios del área de ciencias sociales, profesores.
9. Condiciones laborales del profesorado	Entrevistas a directivos, entrevistas semi estructuradas y entrevistas grupales a profesores.	Profesores y directivos
10. Ejercicio del liderazgo	Entrevistas a directivos, entrevistas semi estructuradas y entrevistas grupales a profesores.	Profesores y directivos
11. Trabajo conjunto del profesorado	Revisión documental, entrevistas a directivos, entrevistas semiestructuradas a profesores, entrevistas grupales a profesores.	Proyecto Educativo Institucional (PEI), profesores y directivos.

Tabla 9. Métodos y fuentes que aportaron información a cada una de las dimensiones de estudio de los casos (Fuente: elaboración propia)

4.2.2.1 Descripción de las acciones realizadas para recopilar información en el caso 1

El proceso de recolección de información para el desarrollo del caso 1 se realizó entre el segundo semestre del año 2013 y el primer semestre del año 2014. En este caso se hicieron 11 entrevistas semi estructuradas a profesores del equipo de ciencias sociales²², pero finalmente se tuvieron en cuenta sólo 7, las que correspondieron al número de

²² En este centro se identificó una alta rotación del personal docente, varios de los profesores entrevistados sólo permanecieron algunos meses trabajando allí.

profesores que se desempeñaron con continuidad en el centro durante el período de recolección de información.

Se observaron las clases de dos profesores del equipo docente de ciencias sociales en un mismo curso y durante dos períodos académicos²³ (es decir durante cuatro meses continuos). Los docentes observados (profesor N y profesor X) tenían mayor antigüedad en el centro y por tanto mayor conocimiento de las orientaciones educativas institucionales; así mismo fueron quienes mostraron mayor apertura frente a las observaciones de sus clases. El profesor N, en el momento del trabajo de campo, era el jefe del equipo docente de ciencias sociales. Se hicieron 14 observaciones de clase, de las cuales 7 fueron de la clase de filosofía de un curso de décimo grado, y las otras 7 de una clase de ciencias sociales de un curso de grado noveno, estas observaciones se tuvieron una frecuencia semanal o quincenal. Ambos profesores fueron entrevistados en profundidad al final de la realización de las observaciones.

También al final de la realización de las observaciones, se realizaron 2 entrevistas grupales, una a un grupo de alumnos de grado décimo, y otra a un grupo de alumnos de grado noveno, en ambos casos los grupos estuvieron integrados por 5 estudiantes que fueron seleccionados al azar entre los alumnos que se mostraron interesados en participar del ejercicio. Estas entrevistas se hicieron en un espacio del centro diferente al del aula de clase y sin la presencia de los profesores.

Durante el proceso de recolección de información se hizo una entrevista grupal al equipo docente de ciencias sociales; y se realizaron 2 entrevistas semi estructuradas, una a la

²³ En Colombia el año escolar se divide en cuatro períodos académicos, cada uno con una duración de dos meses.

rectora del centro, y otra al director de estudios²⁴. Así mismo, durante este mismo período se hizo el análisis documental tanto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como del plan de estudios del área de ciencias sociales. En la Tabla 10 se presenta la información recopilada en el desarrollo del Caso 1.

Estrategia de recolección de información	No de entrevistas o de observaciones
Entrevistas semiestructuradas a profesores	11
Observaciones de clase	14
Entrevistas en profundidad a profesores	2
Entrevistas grupales a estudiantes	2
Entrevistas grupales a profesores	1
Entrevistas semiestructuradas a directivos	2

Tabla 10. Información recopilada en el desarrollo del caso 1 (Fuente: elaboración propia)

4.2.2.2 Descripción de las acciones realizadas para recopilar información en el caso 2

El proceso de recolección de información para el desarrollo del caso 2 se realizó en el primer y segundo semestre del año 2014. En este caso se hicieron 4 entrevistas semi estructuradas a los profesores del equipo de ciencias sociales, esto es el total de los docentes integrantes del grupo. Se observaron las clases de estos mismos cuatro docentes ya que todos se mostraron interesados en participar de esta actividad, durante dos períodos académicos con una frecuencia quincenal, en total se hicieron 17 observaciones; se visitaron cuatro clases de cada uno de los docentes, exceptuando al profesor S con quien se hicieron cinco observaciones de clase. Se observaron clases de

²⁴ En este centro, el director de estudios se encarga de orientar los procesos de desarrollo del currículo en todas las áreas.

ciencias sociales en los grados séptimo, octavo y noveno, y clases de filosofía en grado once; para cada grado se siguió el proceso desarrollado por el docente en un solo curso. En este caso el número de observaciones de clase se definió a lo largo del proceso de trabajo de campo cuando se identificó que se había llegado a un punto de saturación de información, esto es, ya se habían identificado patrones característicos en el desarrollo de las prácticas educativas. Al final del proceso de observación de clase, los 4 profesores fueron entrevistados en profundidad.

Se hicieron 4 entrevistas grupales a estudiantes, un grupo por cada curso observado, en las entrevistas participaron entre 5 y 6 estudiantes, que al igual que en el caso 1 fueron seleccionados al azar entre los chicos que se mostraron interesados en participar. Los docentes también fueron entrevistados grupalmente durante el período de recolección de información.

En este caso no se consideró pertinente entrevistar a los directivos, en tanto el rector del centro no permaneció allí durante la tarde, y el cargo de coordinador se intercambió entre distintas personas durante este tiempo²⁵. Pero se tuvo fácil acceso a los documentos institucionales y se pudo realizar el análisis tanto del Proyecto Educativo Institucional como del plan de Estudios. En la Tabla 11 se presenta la información recopilada en el desarrollo del Caso 2.

²⁵ Durante el tiempo de recolección de información este cargo fue ocupado por cuatro personas diferentes, y quien más duró en él (4 meses) manifestó no conocer muy bien los procesos de trabajo en la Institución por esto no considero pertinente ser entrevistado.

Estrategia de recolección de información	No de entrevistas o de observaciones
Entrevistas semiestructuradas a profesores	4
Observaciones de clase	17
Entrevistas en profundidad a profesores	4
Entrevistas grupales a estudiantes	4
Entrevistas grupales a profesores	2
Entrevistas semiestructuradas a directivos	0

Tabla 11. Información recopilada en el desarrollo del caso 2 (Fuente: elaboración propia)

4.2.3 Proceso de análisis de la información

En esta sección se presentan detalladamente las actividades que se hicieron con el fin de analizar la información obtenida en los dos estudios de caso. El proceso de análisis de esta información condujo de manera paulatina a la elaboración de los dos documentos en los que se presentan los estudios de caso.

4.2.3.1 Análisis de documentos

Como parte de la realización de los estudios de caso se planeó una revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del plan de estudios de ciencias sociales, en cada centro. Se estudió el Proyecto Educativo Institucional con el fin de conocer las ideas que orientan el proceso formativo de los alumnos en el centro, y las que dirigen el trabajo docente según el planteamiento formal que la institución considera importante. El conjunto de temas que orientaron la lectura y el análisis de este documento se presentan en la Tabla 12.

Temas que orientaron el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI)
1. Concepto de educación que se sigue en el centro.
2. Propósitos formativos del centro.
3. Perspectiva pedagógica que se prioriza en el centro.
4. Organizadores del currículo propuestos en la institución (Proyectos, problemas, tópicos, temas...)
5. Orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje en el centro.
6. Tipos de aprendizajes que se priorizan en el proceso formativo.
7. Ideas que orientan la labor docente en el centro.
8. Concepción sobre la formación en ciencias sociales que se ofrece en el centro.
9. Relación del centro educativo con el entorno en el cual se ubica.

Tabla 12. Temas que orientaron la lectura y el análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Fuente: elaboración propia)

Se analizó el plan de estudios de ciencias sociales con el propósito de conocer a nivel documental:

- La forma en que se concibe el área de ciencias sociales en el centro,
- Los propósitos educativos propuestos para el área,
- Las estrategias de organización curricular de los contenidos y aprendizajes,
- El tipo de actividades de enseñanza – aprendizaje que se priorizan, y
- Las modalidades de evaluación del aprendizaje que se valoran como más relevantes.

El conjunto de temas que orientaron la lectura y el análisis de este documento se presenta en la Tabla 13, tanto los ámbitos de análisis como algunos de los aspectos relacionados con estos ámbitos han sido propuestos por Posner (2005).

Es importante precisar que estos documentos se analizaron desde un principio desde los mismos textos e identificando en ellos la información relevante para este estudio, allí se señaló la información relacionada con los temas de interés y los fragmentos seleccionados se copiaron en un archivo de texto. Se hizo un documento independiente tanto para el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como para el plan de estudios, estos documentos fueron insumos para el análisis y se relacionaron con los otros materiales.

Ámbitos de análisis	Aspectos relacionados con cada ámbito de análisis
Documentación y orígenes del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actores que intervinieron en la realización del plan de estudios 2. Problema social, económico, político o educacional al que trata de responder el currículo
Propósitos y contenido del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propósitos de aprendizaje del área de ciencias sociales en el plan de estudios 2. Metas y desempeños que tienen por objeto el entrenamiento y aspectos que tienen por objeto lo educacional 3. Metas y desempeños de aprendizajes propuestos en los lineamientos y estándares del MEN a los que no se hace referencia en el plan de estudios. 4. Metas y desempeños de aprendizajes propuestos en los lineamientos y estándares del MEN a los que si se hace referencia en el plan de estudios.
Organización del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejes organizadores del currículo (Por ej: Problemas, proyectos, tópicos, temas...) 2. Principios organizacionales empleados en el plan de estudios
La implementación del currículo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Requerimientos de tiempo que se prevén en el plan de estudios 2. Tipos de instalaciones físicas y de equipos necesarios para la implementación del plan de estudios 3. Estrategias pedagógicas que se proponen en el plan de estudios 4. Competencias que presumiblemente deben tener los profesores para implementar el plan de estudios
La evaluación del aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desempeños de los estudiantes que se priorizan al formular su evaluación 2. Estrategias que se proponen para evaluar los aprendizajes. 3. Momentos que se proponen para hacer la evaluación de los aprendizajes 4. Estrategias propuestas para la realimentación del proceso de aprendizaje de los alumnos

Tabla 13. Temas que orientaron la lectura y el análisis del plan de estudios (Fuente: elaboración propia)

En el análisis documental del plan de estudios se revisaron rigurosamente los indicadores de desempeño propuestos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado en cada grado escolar, y para ello se siguió la tipología propuesta por Schmeck (1988, Citado por López, 2011) para clasificar los estilos de aprendizaje según los niveles de procesamiento de información del estudiante. Esta tipología ha sido trabajada por López (2011) para hacer referencia a la evaluación auténtica del aprendizaje en las ciencias sociales, y en ella se describen desempeños de aprendizaje asociados a los niveles superficial, elaborativo y profundo para el caso de las ciencias sociales (el cuadro presentado por López puede verse en el Anexo 2). Se procedió a clasificar los distintos indicadores de desempeño propuestos en los planes de estudio para cada grado escolar, siguiendo la tipología mencionada, y se elaboraron tablas de dos entradas en las que se relacionó el

indicador con el tipo de aprendizaje del que da cuenta (superficial, elaborativo, profundo), esta revisión permitió determinar los tipos de aprendizaje en el área que se priorizan en cada propuesta formativa.

4.2.3.2 Formulación de categorías previas

A partir de los propósitos que se establecieron para cada estrategia de recolección de información, y de los guiones de entrevista, se definieron inicialmente un conjunto de temas que fueron el punto de partida para analizar las distintas entrevistas realizadas y las observaciones de clase. No obstante, estos temas se enriquecieron y modificaron con la información proveniente del marco teórico y de los mismos hallazgos del proceso de análisis para dar origen a una categorización que finalmente emergió en gran parte de la información recogida. En el Anexo 3 puede verse el conjunto de temas que fueron punto de partida para el análisis de las distintas entrevistas y de las observaciones de clase.

Así mismo, se tuvieron en cuenta como categorías previas, tipologías propuestas por otros autores y que fueron útiles para el análisis de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las ciencias sociales. Se siguió la tipología de estrategias de aprendizaje propuesta por Oller (2011) para las ciencias sociales, con el fin de analizar las estrategias de aprendizaje de las clases observadas (Ver Tabla 14).

Tipo de aprendizaje	Ejemplos
Reproductivo	-Aprender una definición -Copiar una información del libro, de la pizarra... -Localizar en un atlas determinada información geográfica
Elaborativo	-Lectura de un tema del libro de texto para extraer las ideas principales, hacer un resumen y aprenderlo -Representar datos estadísticos en un gráfico
Organizativo	-Consultar distintas fuentes para elaborar una información propia -Elaborar argumentos sobre un determinado hecho social para defender el propio punto de vista -Recoger información, ordenarla por categorías y representarla en un esquema
Epistemológico	-Establecer una hipótesis sobre un hecho social -Identificar los aspectos que tienen relación o han configurado un fenómeno social -Encontrar posibles soluciones a una problemática social controvertida

Tabla 14. Tipología de estrategias de aprendizaje (Fuente: Oller, M. (2011, p. 170))

También se consideró de utilidad la propuesta de competencias formulada por Santisteban (2011) para referirse a los distintos aprendizajes que se pueden promover desde las ciencias sociales, ésta fue útil como punto de partida para el análisis de los aprendizajes observados en las clases (Ver Tabla 15).

Tipología	Competencias básicas	Capacidades y habilidades a desarrollar
Competencias comunicativas	Comunicativa, lingüística y audiovisual	-Comunicar y expresar ideas y emociones -Dialogar y argumentar -Utilizar diversas tipologías textuales
	Cultural y artística	-Expresarse mediante lenguajes artísticos -Crear teniendo en cuenta la estética y la originalidad -Valorar la diversidad cultural -Contribuir a la conservación del patrimonio cultural
Competencias metodológicas	Tratamiento de la información y competencia digital	-Buscar y seleccionar información -Analizar e interpretar críticamente la información -Usar responsablemente las TIC
	Matemática	-Expresarse en lenguaje matemático -Realizar cálculos y estimaciones -Resolver problemas a partir de diversas estrategias -Desarrollar el pensamiento matemático
	Aprender a aprender	-Identificar y plantearse problemas y retos -Gestionar el propio proceso de aprendizaje -Aprender con los demás -Autoevaluarse y coevaluar
Competencias personales	Autonomía e iniciativa personal	-Planificar y realizar tareas y proyectos -Cooperar y trabajar en equipo -Desarrollar un pensamiento crítico -Tomar decisiones con criterio
Competencias específicas para convivir y habitar el mundo	Conocimiento e interacción con el mundo físico	-Analizar e interpretar fenómenos naturales -Desarrollar el pensamiento científico (método científico) -Interactuar responsablemente con el entorno

	Social y ciudadana	-Analizar e interpretar problemas sociales -Desarrollar el pensamiento social -Ejercer derechos y deberes democráticamente -Desarrollar habilidades sociales
--	--------------------	---

Tabla 15. Tipología de competencias que pueden promoverse desde los procesos de enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales (Fuente: Santisteban, A. (2011, p. 55-56))

4.2.3.3 Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis de la información recopilada se inició con el caso 1 para luego seguir con el caso 2. Este análisis se realizó usando el software Atlas ti versión 7.0, y se creó una unidad hermenéutica en cada caso con el fin de hacer un análisis detallado. El orden en el que se procedió en cada caso para el estudio de los datos, fue el siguiente:

1. Se partió del análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de estudios de ciencias sociales,
2. Se analizaron las entrevistas a los directivos (en caso de contar con ellas),
3. Se siguió con el análisis de la entrevista grupal a los docentes sobre el diseño, implementación y evaluación de su plan de estudios,
4. Se analizaron las entrevistas iniciales realizadas a los profesores de ciencias sociales,
5. Se analizaron las observaciones de clase y las entrevistas grupales al alumnado,
y
6. El análisis finalizó con el estudio de la segunda entrevista realizada a los docentes observados.

En el análisis de los documentos se identificó información sobre lo siguiente:

1. Acerca de la identidad del centro y sus propósitos formativos,

2. Sobre los propósitos de la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales en el centro,
3. Sobre las prácticas de enseñanza que se prefieren en las Institución, y
4. Acerca de las prácticas de evaluación del aprendizaje que se priorizan desde la documentación.

En el caso 1, esto se contrastó con lo expresado por los directivos docentes en las entrevistas realizadas con el fin de conocer los procesos de diseño, implementación y evaluación del currículo, y se confrontó con lo que al respecto fue aportado por el profesorado en las entrevistas. En el caso 2 lo identificado en el análisis de los documentos se comparó con lo dicho por los docentes en las distintas entrevistas.

Posteriormente se siguió con el estudio de los registros escritos de las observaciones de clase para identificar información que corroboró y confrontó los hallazgos preliminares. El estudio de las observaciones de clase se complementó con el análisis de las entrevistas grupales a los estudiantes de los profesores observados, en ellas los chicos mencionaron cuáles habían sido sus aprendizajes en las clases, y plantearon sus opiniones sobre las clases de ciencias sociales en el centro. Finalmente, y teniendo en cuenta que la segunda entrevista hecha a cada uno de los profesores observados tuvo como finalidad recoger sus perspectivas sobre las clases observadas, se enriqueció el análisis con lo aportado en la entrevista en profundidad.

El proceso expuesto permitió contrastar distintas fuentes e informantes y así hacer una triangulación en el análisis. De acuerdo con Flick (2014) la triangulación es un recurso para gestionar la calidad de la investigación cualitativa y permite confrontar y someter a

un control recíproco relatos de diferentes informantes, y datos obtenidos a través de distintas técnicas de recolección de información. Así mismo, la comparación de métodos y fuentes de datos facilita una comprensión más profunda del escenario y las personas estudiadas (Stake, 2010).

Cada documento fue codificado en el software Atlas ti Versión 7.0, siguiendo a Flick (2012): “Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (p. 64). Este ejercicio permitió recuperar todo el texto codificado de la misma forma para combinar fragmentos que mostraran el mismo fenómeno, idea o explicación, lo que fue útil para gestionar y organizar los datos. Así mismo, favoreció un examen estructurado de las codificaciones con el fin de hacer comparaciones entre los códigos y establecer relaciones entre los mismos, lo cual posibilitó paulatinamente la formulación de una organización jerárquica del análisis que da cuenta de la interpretación propuesta con respecto a los fenómenos estudiados.

Este proceso implicó el manejo de abundante información, su clasificación, y el surgimiento de más en la medida en que el análisis se nutría de mayor número de codificaciones, de representaciones gráficas, y de textos analíticos sobre los códigos y sus relaciones²⁶, de acuerdo con Flick:

(...) la codificación en el análisis cualitativo es una manera de organizar o gestionar los datos. Todos los datos originales se conservan. Los códigos (y sus documentos analíticos asociados) les añaden interpretación y teoría. De hecho, es habitual que el texto esté densamente codificado; no sólo se asignará un código a la mayor

²⁶ En el programa Atlas ti, la opción de “Memos” permite la escritura de textos en los que se puede avanzar en el desarrollo de las ideas que surgen en el proceso de análisis, estos textos se pueden relacionar dentro del programa con los códigos, o entre sí, con el fin de configurar una estructura interpretativa.

parte del texto, sino que la mayor parte de él tendrá asignado más de un código.
(Flick, 2012, p. 22)

El proceso de codificación progresivamente se alejó de las descripciones, o del uso de términos de los entrevistados, para avanzar hacia un nivel de codificación más analítico y teórico, para ello fue útil el marco de interpretación desarrollado como parte del conjunto de categorías previas y las ideas presentes en el marco teórico, así siguiendo a Flick (2012) se asumió que el análisis de la información esta mediado por un marco de referencia:

(...) el análisis cualitativo está guiado y enmarcado por ideas y conceptos preexistentes. Lo que los investigadores hacen a menudo es comprobar corazonadas; es decir, deducen explicaciones particulares a partir de teorías generales y ven sí corresponden con las circunstancias que observan. (Flick, 2012, p. 24)

No obstante, el conjunto de códigos preliminares se modificó y enriqueció a lo largo del análisis ya que se identificaron situaciones no previstas y fue necesario cambiar algunas formulaciones previas, así como surgieron nuevas situaciones y matices particulares de los fenómenos de estudio dando origen a codificaciones emergentes. El proceso de codificación implicó desarrollar paralelamente una ordenación y jerarquización de los códigos lo cual fue útil para: “mantener las cosas organizadas y para prevenir la duplicación de códigos” (Flick, 2012, p. 121). Este ejercicio supone a la vez un trabajo analítico y teórico para establecer relaciones entre los códigos orientados por el marco de la referencia del estudio y por la particular interacción de estos en el desarrollo de los

fenómenos investigados, así los códigos propuestos fueron mezclados, divididos o fusionados con el fin de generar finalmente estructuras explicativas que sintetizaran lo encontrado pero conservando la riqueza y diversidad del análisis. En este camino, por último se definieron un conjunto de dimensiones de estudio de los casos y se generaron estructuras explicativas que reunieron la codificación relacionada con cada una de ellas; estas constituyeron modelos útiles para: “explicar lo que se ha identificado como aspectos clave del fenómeno desde el punto de vista de varios otros aspectos o elementos de la situación” (Flick, 2012, p. 119)²⁷. A continuación se describe el proceso de análisis de la información desarrollado en cada uno de los casos de estudio.

a. Descripción del proceso de codificación de la información

El proceso que se describirá a continuación se siguió separadamente con la información de cada caso, se comenzó con el análisis del Caso 1 y luego se siguió con el Caso 2. El punto de partida fue la creación de dos unidades hermenéuticas²⁸ en el programa Atlas ti, una con el nombre de “Caso 1” y otra con el de “Caso 2”, en las que se incluyeron todos los documentos asociados a cada caso en formato PDF (transcripciones de entrevistas, registros escritos de observaciones de clase, y análisis documental).

En la unidad hermenéutica llamada “Caso 1” se agregaron 30 documentos en total, luego se hicieron 6 familias de documentos primarios²⁹, así:

1. Documentos correspondientes al análisis documental (2 documentos),

²⁷ Los modelos se plasmaron en el desarrollo de redes semánticas, estas son un recurso del software Atlas ti que permite graficar las relaciones entre códigos, super códigos, familias de códigos y memos, para visualizar así la estructura del análisis.

²⁸ En el software Atlas ti, la unidad hermenéutica corresponde al proyecto a analizar, y en ellas se reúnen todos los documentos y materiales asociados al mismo.

²⁹ En el software Atlas ti, las familias de documentos primarios corresponden a un mecanismo de agrupación de los documentos con el fin de hacer filtros o comparaciones.

2. Documentos correspondientes a las entrevistas a directivos (2 documentos),
3. Documento correspondiente a la transcripción de la entrevista grupal a docentes (1 documento),
4. Documentos correspondientes a las entrevistas realizadas a los profesores (9 documentos),
5. Documentos correspondientes a los registros escritos de las observaciones de clase (14 documentos), y
6. Transcripciones de entrevistas a los estudiantes (2 documentos)

En la unidad hermenéutica llamada "Caso 2" se agregaron 32 documentos en total, y se crearon cinco familias de documentos primarios, así:

1. Documentos correspondientes al análisis documental (2 documentos),
2. Documento correspondiente a la transcripción de la entrevista grupal a docentes (1 documento),
3. Documentos correspondientes a las entrevistas realizadas a los profesores (8 documentos),
4. Documentos correspondientes a los registros escritos de las observaciones de clase (17 documentos), y
5. Transcripciones de entrevistas a los estudiantes (4 documentos)

Luego, a partir del conjunto de categorías previas, se procedió al análisis de cada uno de los documentos que componen las distintas familias. Se siguió en su orden con el análisis

de los documentos desde la familia 1 hasta la familia 6 (Caso 1), y desde la familia 1 hasta la 5 (Caso 2). Durante el proceso de análisis, el conjunto de categorías previas sirvió como un grupo de temas que tuvieron distintos matices desde los datos lo cual dio origen a una propuesta de codificación emergente para cada estudio de caso. A lo largo del proceso de codificación se realizaron memos en los que se escribieron ideas que fueron surgiendo del análisis y que resultaron claves para comprender las particularidades de cada caso, estos memos se asociaron a distintos códigos y familias, y fueron útiles para elaborar planteamientos que se tuvieron en cuenta en la elaboración final de cada caso.

Varios de los temas definidos como categorías previas o códigos emergentes en el análisis pudieron verse desde distintos puntos de vista en distintas fuentes de información (análisis documental, observaciones de clase, entrevistas a distintos actores), de modo que fue posible confrontar entre sí la información obtenida desde distintas estrategias de recolección de información.

En el análisis de cada caso, de forma paralela al proceso de codificación, se llevó un registro de los códigos previamente establecidos y de los códigos emergentes en un documento en formato Word. Éste listado fue útil para construir las familias de códigos a medida que se iba avanzando en el análisis de la información, y tener en cuenta las semejanzas y diferencias entre las categorías propuestas para codificar los nuevos fragmentos de información que se iban estudiando.

Al finalizar el primer proceso de lectura y codificación de la información obtenida para el Caso 1 fue posible contar con 278 códigos que fueron clasificados en 60 familias de

códigos³⁰. En el Caso 2 surgieron 189 códigos que fueron clasificados en 41 familias de códigos. Los nombres de las familias de códigos correspondieron a categorías previas que surgieron del marco teórico y del plan de análisis propuesto antes de iniciar este proceso de codificación.

En un primer momento, se usó la herramienta de redes semánticas del programa Atlas ti para identificar formas de relacionar las familias de códigos con el fin de contar con un conjunto menor de temas que englobaran el análisis. Así se procedió a generar redes semánticas entre familias de códigos para identificar las conexiones significativas entre los distintos códigos emergentes (asociación, pertenencia, causalidad, contradicción), este ejercicio hizo posible plantear un menor número de temas de relevancia para cada estudio de caso, y relacionar para cada uno los códigos correspondientes.

De forma paralela al ejercicio anterior, se hicieron cuadros de doble entrada planteando los temas de relevancia y sus códigos relacionados e identificados en cada una de las fuentes de información. Esta clasificación permitió recoger las ideas que surgieron al realizar las redes semánticas y en los memos para organizar los códigos en grandes temas de análisis. En este proceso se definieron las dimensiones de estudio de los casos (Ver Tabla 8).

En los cuadros de doble entrada se clasificaron los códigos correspondientes a cada una de las dimensiones de los estudio del caso, y se establecieron relaciones jerárquicas entre ellos; luego se procedió a generar para cada caso “súper códigos”³¹, y a relacionar cada

³⁰ En el software Atlas ti, las familias de códigos corresponden a una herramienta que permite agrupar categorías relacionadas entre sí.

³¹ En el software Atlas ti, los súper códigos agrupan códigos emergentes como parte de la construcción de una estructura jerarquizada para el análisis de la información.

uno de ellos con códigos emergentes. En algunas ocasiones varias de las familias de códigos hicieron parte de un “súper código” e incluyeron las categorías emergentes que abarcaban previo al ejercicio de reducción del análisis.

En el Caso 1, los temas de análisis constituyeron 13 familias de códigos y se generaron 43 “super códigos” con sus respectivos códigos emergentes asociados. A continuación se muestra como ejemplo la red semántica de la familia de códigos: “desarrollo del plan de estudios” (Ver ilustración 4), en esta se identificaron cinco “súper códigos” (percepción de profesores sobre procesos de diseño curricular, formas en las que podría mejorarse el plan de estudios, críticas al plan de estudios, fortalezas del plan de estudios, la evaluación del plan de estudios) y cada uno de estos se asoció con sus respectivos códigos emergentes, a la vez se definieron relaciones entre códigos asociados a diferentes “súper códigos” (en este ejemplo: de asociación y de contradicción). Las redes semánticas del Caso 1 pueden verse en el Anexo 4.

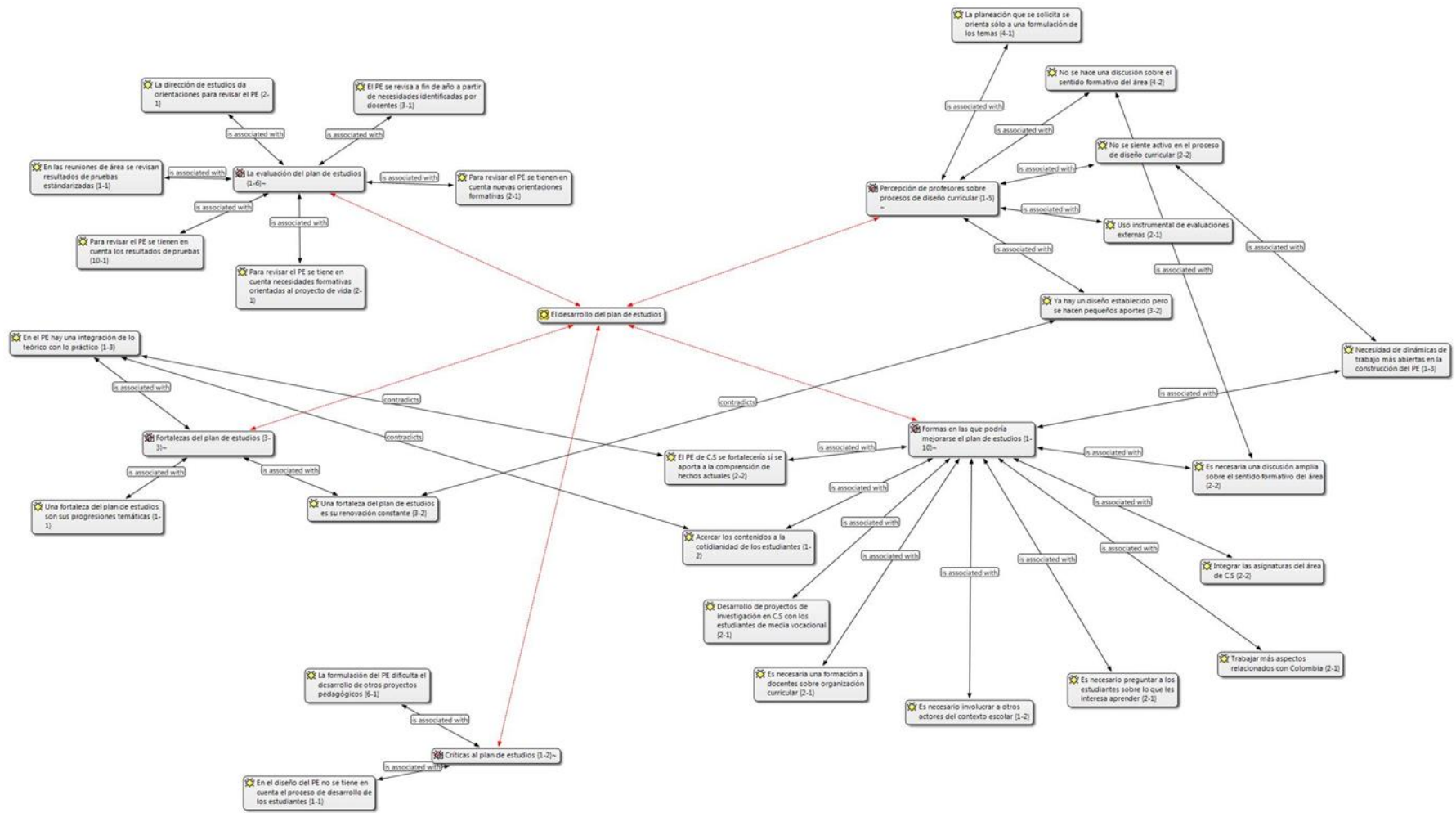


Ilustración 4. Red semántica "Desarrollo del plan de estudios" - Caso 1 (Fuente: elaboración propia)

Para el Caso 2 este proceso de reducción permitió plantear 12 familias de códigos y 43 “súper códigos” que engloban de forma significativa el conjunto de códigos emergentes. A continuación se muestra la red semántica de la familia de códigos: “Factores relacionados con la interacción con los colegas” (Ver ilustración 5), en esta se identificaron tres “súper códigos” (posibilidades de ser parte activa de más de un grupo de trabajo, las interacciones de los docentes no se orientan a brindar retroinformación sobre sus prácticas, disposiciones de los profesores hacia el aprendizaje y el trabajo conjunto) y cada uno de estos se asoció con sus respectivos códigos emergentes, a la vez se definieron relaciones entre códigos asociados a diferentes “súper códigos” (en este ejemplo de: pertenencia, asociación, causa y contradicción). Las redes semánticas del Caso 2 pueden verse en el Anexo 5.

Finalmente, se hicieron redes semánticas para cada uno de los grandes temas de análisis en cada caso (familias de códigos) y este ejercicio permitió identificar semejanzas, diferencias y contradicciones entre los códigos emergentes relacionados. El conjunto de información presente en cada una de estas redes semánticas muestra lo identificado en las distintas fuentes de información para cada uno de los grandes temas del análisis y fueron un insumo importante para la escritura de los casos. En la Tabla 16 se hace una síntesis del proceso de análisis seguido en cada caso.

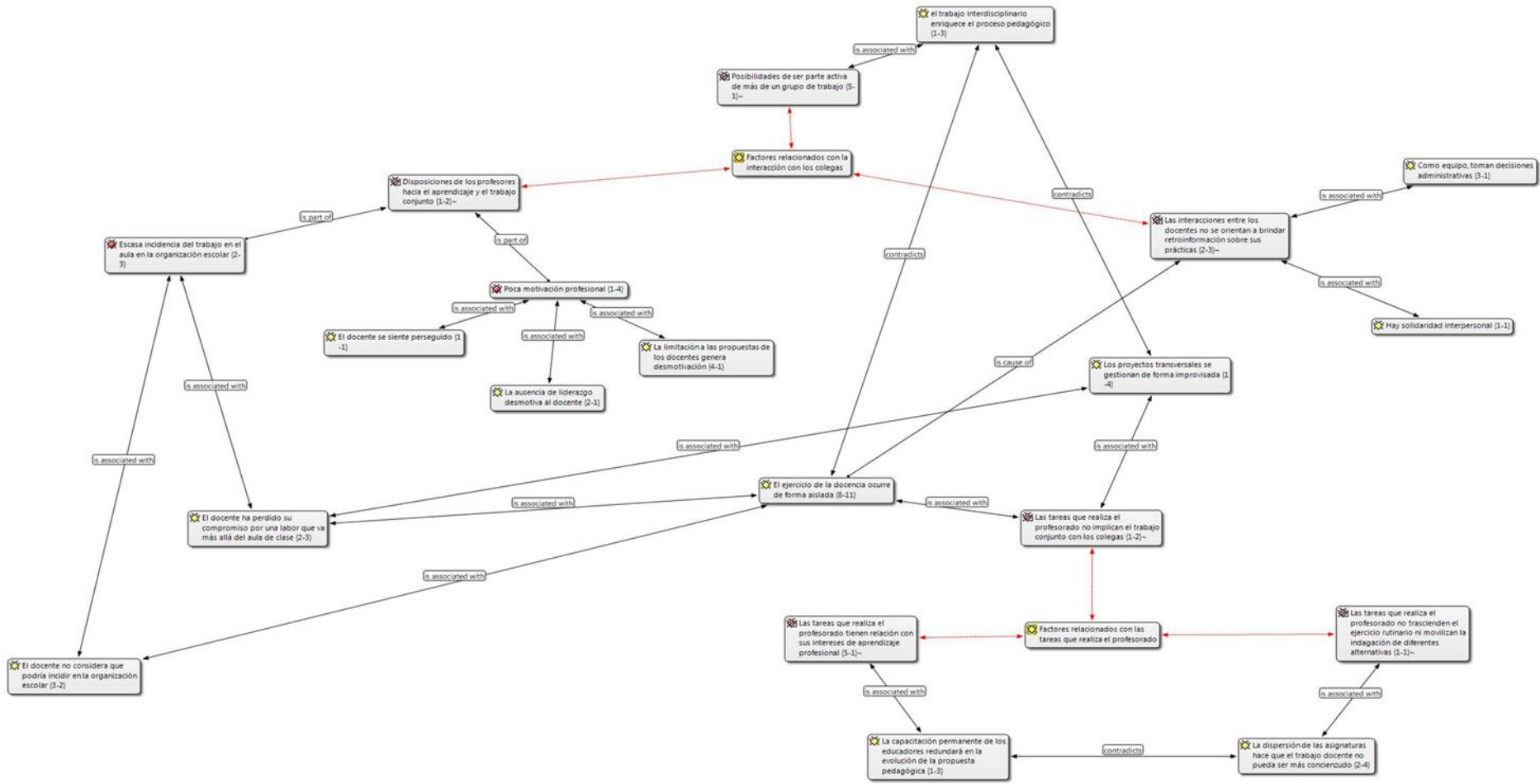


Ilustración 5. Red semántica "Factores relacionados con la interacción con los colegas" - caso 2 (Fuente: elaboración propia)

Descripción del proceso de análisis	Caso 1	Caso 2
1. Número de documentos asociados a cada unidad hermenéutica.	30	32
2. Número de familias de documentos.	6	5
3. Número de categorías resultado de la primera etapa de análisis de la información.	278	189
4. Número de familias códigos resultado de la primera etapa de análisis de la información.	60	41
5. Número de "súper códigos" formulados en el proceso de concreción del análisis.	43	43
6. Número de familias códigos formuladas en el proceso de concreción del análisis (dimensiones de los estudios de caso).	13	12

Tabla 16. Proceso de análisis de información en cada estudio de caso (Fuente: elaboración propia)

b. Escritura de los casos

A partir de las redes semánticas relacionadas con cada una de las dimensiones de estudio de los casos se procedió a la construcción de un documento preliminar para cada caso. En estos documentos cada una de las dimensiones de estudio correspondió a una sección, y en ellas se desarrolló lo identificado teniendo como referencia la codificación correspondiente. En el documento preliminar se escribió una narrativa de cada caso, que fue producto de las siguientes etapas:

(...) Normalmente es un proceso de tres fases. La primera es la de identificar y confirmar las categorías. La segunda, la de examinar las relaciones y conexiones entre ellas. La tercera, la generación de ideas de amplio alcance que cuenten una historia o parte de una historia del caso. (Simons, 2011, p. 190)

La escritura de los casos se orientó a la construcción de una descripción detallada de lo identificado en los centros teniendo en cuenta la información proveniente de las diferentes estrategias y actores con el fin de ofrecer una interpretación que recoge y contrasta la diversidad de las fuentes. El propósito fue construir una "descripción densa" (Geertz, 1975. Citado por Flick 2012) que corresponde a "aquella que

demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (Flick, 2012, p. 23). A partir de una descripción de estas características es posible ir un paso más allá y ofrecer una explicación de lo que se ha identificado.

De acuerdo a la perspectiva epistemológica constructivista, la escritura de los casos es parte de un ejercicio interpretativo en el que intervienen las perspectivas de los investigados y del investigador para ofrecer una narrativa rica y sólida que favorezca la generalización de conclusiones:

La investigación con estudio de casos comparte la carga de clarificar las descripciones y de dar solidez a las interpretaciones. Aceptar una visión constructivista del conocimiento no obliga al investigador a abstenerse de ofrecer generalizaciones. Por el contrario, una visión constructivista invita a ofrecer a los lectores buena materia prima para su propio proceso de generalización. (Stake, 2010, p. 91)

Así el proceso de escritura de los casos fue parte del trabajo interpretativo realizado en torno a la información y conllevó a la integración de las distintas perspectivas ofrecidas por las fuentes de información en torno a los temas de análisis, y a su contrastación, para ofrecer interpretaciones orientadas por los marcos de referencia del estudio.

Una primera versión de cada caso fue sometida a una “validación del respondiente”, esta se refiere al análisis con los implicados de la exactitud, la adecuación y la imparcialidad de las observaciones y las interpretaciones presentes en el texto (Simons, 2011). De este modo, los participantes leyeron la versión preliminar del texto y aportaron sugerencias que ayudaron a precisar ideas, matizar observaciones y

fortalecer las conclusiones de los casos. De acuerdo con Flick (2014) la validación del respondiente o de los participantes constituye una estrategia para favorecer la credibilidad en tanto permite confrontar las interpretaciones con el punto de vista de los actores; Así mismo abre un espacio “para que la diversidad aparezca y fuerza al investigador a desarrollar maneras de manejar esta diversidad en la investigación en curso” (Flick, 2014, p. 58), de modo que las observaciones recibidas de los docentes participantes se tuvieron en cuenta para una revisión de los textos preliminares y para enriquecer las ideas que conducirían a la elaboración de las conclusiones de cada caso. Así una versión final de cada caso fue el producto de lo identificado en el ejercicio de validación con los participantes, pero adicionalmente incluyó la elaboración de las conclusiones generadas del contraste entre los hallazgos y las ideas presentes en el marco teórico del trabajo con el fin de plantear conclusiones pertinentes a contextos de condiciones similares a las de los casos estudiados.

5. Resultados

En éste capítulo se presentan los dos casos realizados en esta investigación, se abordan separadamente con el fin de mostrar las particularidades de cada uno de los contextos. En la organización de cada uno se han seguido las dimensiones establecidas para hacer el análisis de la información recopilada (Ver Tabla 8), ya que estas permitieron estructurar el análisis de los temas relevantes del estudio y triangular la información que al respecto aportaban las diferentes fuentes.

En la construcción y elaboración de cada uno de los casos se ha tenido en cuenta el conjunto de información recolectada proveniente de las distintas fuentes de datos establecidas en la sección de metodología. En cada apartado (o dimensiones del análisis) se ha contrastado lo que al respecto aportaban distintas fuentes de información (entrevistas, observaciones, revisión documental, entre otras) para así ofrecer una lectura de lo identificado desde distintos referentes. Al final de cada caso se presenta una síntesis de las principales ideas relacionadas con cada contexto de estudio.

5.1 Caso 1

5.1.1 Identidad de la institución

Esta es una institución educativa ubicada en el suroriente de la ciudad de Bogotá D.C y con una trayectoria de más de cincuenta años en la formación de estudiantes de sectores socioeconómicamente desfavorecidos. Ha sido administrada por la

Arquidiócesis de Bogotá desde su constitución como centro educativo por tanto su proyecto formativo tiene un carácter religioso y católico. Actualmente recibe cerca de 1200 estudiantes que atiende en jornada única y en distintos niveles educativos (preescolar, educación primaria, educación secundaria y media vocacional), muchos de ellos se encuentran en el colegio debido a la presencia de un convenio entre la Institución y la Secretaría de Educación de Bogotá por el cual el Distrito cubre los gastos de estos estudiantes pero aporta directamente los recursos al Centro.

La Arquidiócesis de Bogotá administra la Institución, pero las orientaciones pedagógicas y académicas han estado a cargo de docentes seculares que han configurado un proyecto educativo orientado hacia una formación de “excelencia académica para una niñez desfavorecida” (Proyecto Educativo Institucional, p. 4). En el centro se ofrece un Bachillerato Académico con el fin de que el alumnado se prepare para acceder a estudios universitarios en diferentes centros de educación superior de la ciudad de Bogotá D.C., pretendiendo así que el estudiantado consiga un alto nivel formativo que les permita superar sus limitaciones socioeconómicas iniciales.

La actual propuesta pedagógica se formuló hace doce años y se orienta por la *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) (Stone, 2008), sobre ésta se ha planteado que constituye un “lenguaje para planear, desarrollar y evaluar el currículo” (Proyecto Educativo Institucional, p. 13). Así mismo, dadas las orientaciones religiosas de la Institución, hay una continua revisión de los contenidos y de la forma en la que estos se presentan, tanto en el currículo como en los planes de aula, por parte de la pastoral educativa escolar.

Se asume que la labor docente está orientada por consideraciones relacionadas con el catolicismo, así se plantea en los documentos institucionales que esta lleva consigo una vocación de servicio, se orienta por los principios del evangelio, y que a través de ella se da testimonio de fe. De otro lado y en conexión con las orientaciones pedagógicas, se plantea que son responsabilidades fundamentales de los docentes, el desarrollo de la capacidad crítica en el estudiantado, y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Los estudiantes se consideran el eje de las acciones que se realizan en la Institución educativa, se conciben como sujetos activos y críticos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje; y se asume su formación como un camino que conduce a su realización personal a través del acercamiento a una orientación religiosa católica, el fomento de su vocación de servicio, la inquietud por el saber y el desarrollo de sus capacidades analíticas y críticas.

5.1.2 La formulación de la propuesta educativa en el área de ciencias sociales

En este apartado se hará referencia a la propuesta educativa del centro para el área de las ciencias sociales, en su elaboración se ha tenido en cuenta lo identificado en el análisis de los documentos institucionales, y lo que al respecto aportaron los profesores y los directivos del colegio a través de las diversas entrevistas realizadas.

5.1.2.1 Finalidades educativas de las ciencias sociales

Las finalidades educativas del estudio de las ciencias sociales propuestas en el plan de estudios y en el Proyecto Educativo de la Institución (PEI), se orientan a capacitar al alumnado para ser agentes de transformación social, para ello se espera que el proceso educativo contribuya a la mejora de sus condiciones de vida, y favorezca el desarrollo de su pensamiento propositivo y crítico.

De otro lado, los integrantes del equipo docente manifestaron que las finalidades del estudio de las ciencias sociales con respecto al proceso educativo de los estudiantes, tienen que ver con varios aspectos, en primer lugar, el estudio de las ciencias sociales permite que los chicos entiendan lo que sucede actualmente:

Digamos que sirve para entender lo que vivimos, cómo lo vivimos y por qué estamos como estamos ¿sí? Pienso que la historia no son hechos aislados (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor B³²]

Los docentes también señalaron que el estudio de las ciencias sociales posibilita conocer el funcionamiento de la sociedad y las normas que orientan la convivencia, lo que les permitiría ser ciudadanos preparados para convivir en ella:

Creo que es muy importante [el estudio de las ciencias sociales] porque definitivamente una sociedad sin normas, una sociedad sin reglas pues se desborda, entonces aunque en ocasiones eso implique un límite de las acciones de cada ser humano, considero que tiene que existir porque si tenemos tantos problemas alrededor del poco acatamiento de normas y disposiciones, pues qué sería da una sociedad que no se rija por ningún punto de vista. [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

³² Los profesores del caso 1 se identifican con una letra a lo largo del texto para mantener la confidencialidad. En la Tabla 6 puede verse una descripción de la experiencia docente y de la formación del profesorado.

Por otra parte, se manifestó que el estudio de las ciencias sociales redundaba en el fomento de las capacidades de expresión de los propios puntos de vista a través del desarrollo de la argumentación:

Si se puede decir habilidades: argumentación oral, argumentación escrita (...) que comiencen a manejar una escritura un poco más fluida, que la expresión... que no les de pena hablar en público, que expresen sus argumentos de manera obviamente respetuosa pero que los den porque son válidos como cualquiera de los de nosotros. [C1-Entrevista inicial-Profesor X]

Otra finalidad del estudio de las ciencias sociales expresada por los docentes tiene que ver con que éstas permiten generar en los alumnos una criticidad asociada con la posibilidad de convertirse en transformadores de sus contextos desde acciones cotidianas:

Transformación yo le diría a eso, es como transformación, reconstrucción, yo no sé, subversión si se puede llamar subvertir (...) El cambiar, transformar, eso es, esa es la esencia de nosotros creo yo, yo la veo desde ese punto de vista y es necesario que nuestra juventud un poco posmoderna aprenda digamos a ver una sociedad un poco más... menos al día, menos instantánea. [C1-Entrevista inicial-Profesor X]

Los propósitos educativos expresados por los profesores para el estudio de las ciencias sociales se conectan con las finalidades planteadas en los documentos institucionales; hay un acuerdo sobre la necesidad ofrecer una formación orientada al conocimiento del propio contexto, al desarrollo de habilidades críticas y propositivas, y a la generación de una inquietud que permita ser un agente transformador de realidades difíciles. No obstante, los estudiantes entrevistados dijeron que las finalidades fundamentales del estudio de las ciencias sociales corresponden al desarrollo de una cultura general que les permita estar bien informados para situaciones futuras, a continuación se presenta un ejemplo de ello:

Niño 1³³: Pues para mí es sólo simple cultura porque uno no puede viajar a un país y no saber nada de ese lugar, entonces pues yo lo relaciono con eso.

Niña 1: Pues prácticamente es como eso y para reconocer en qué mundo estamos, y por ser parte de un mundo y de un entorno uno tiene que saber en qué situación está metido. Independientemente de lo que el profesor nos dice... si uno va a estudiar geografía o una parte de esto, eso le va a servir en su carrera toda la vida. Pero por lo menos para mí y para [niño 1] que él va a ser escritor y yo quiero ser ingeniera ambiental, estas cosas así son más como para reconocer ¿no? ... por lo menos él como escritor tiene que saber si va a Alemania, tiene que saber muchas cosas y uno también para aprender y para ser curioso... para tener una capacidad amplia y unos conocimientos fundamentados. [C1-Entrevista grupal a estudiantes- alumnos de grado noveno]

Los estudiantes entrevistados señalaron que la finalidad del estudio de las ciencias sociales era fundamentalmente el documentarse sobre temáticas relacionadas con lo histórico y lo geográfico, en sus respuestas no se identificaron aportes relacionados con el desarrollo de sus habilidades argumentativas o con inquietudes orientadas a la transformación de sus contextos cercanos, de modo, que el alumnado parece no identificar los propósitos educativos expresados en los documentos institucionales y por sus maestros, en su experiencia educativa.

5.1.2.2 Relación de la propuesta formativa con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

En la revisión del plan de estudios del área de ciencias sociales fue posible identificar que en su formulación no siguen las orientaciones curriculares propuestas para el área por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) debido a que la organización curricular está orientada fundamentalmente al manejo de temas y contenidos, de otro

³³ En la citación de los aportes del alumnado a través de las entrevistas grupales se ha mantenido la confidencialidad. Se hará referencia a éstos identificando su género: niño o niña, y se presentará un número que corresponde a la identificación que se le dio en la transcripción de la entrevista.

lado, no se identifica una integración de las disciplinas de las ciencias sociales a través de la formulación de tópicos generadores, ámbitos problemáticos o proyectos, ya que se formulan planes de estudio independientes para las asignaturas de: historia, geografía, competencias ciudadanas³⁴, filosofía, y ciencias económicas y políticas.

Si bien, en la organización de estos planes de estudios es posible identificar que se sigue la estructura de diseño curricular propuesta por la “*Enseñanza para la Comprensión*” (EpC) (Stone, 2008), a través de la enunciación de metas de comprensión e indicadores de desempeño, la revisión de los documentos permitió inferir que dichas formulaciones se orientaban al desarrollo de aprendizajes relacionados fundamentalmente con el dominio de las temáticas y que son menos frecuentes indicadores de desempeño orientados al desarrollo de tipos de aprendizaje más complejos por parte del alumnado.

Así, en la revisión documental no se encontraron planteamientos que evidenciaran como propósitos de aprendizaje para el área el acercamiento a los procesos metodológicos que se siguen en las ciencias sociales, y que se plantean en los estándares de competencias del MEN como aprendizajes relevantes. De igual modo, no se hallaron en las metas de comprensión e indicadores de desempeño, formulaciones relacionadas con el carácter propositivo que lleva consigo el conocimiento social y que se desarrolla en los estándares de competencias del MEN como un conjunto de competencias y desempeños que permite al alumnado hacer análisis de sus contextos y plantear alternativas para su comprensión y/o intervención.

³⁴ Se denomina como “competencias ciudadanas” a una asignatura orientada al manejo de temáticas relacionadas con el estudio de la constitución colombiana y las normas de convivencia.

Lo anterior permite afirmar que la formulación del plan de estudios de ciencias sociales no favorecería su aprendizaje significativo en tanto el énfasis en los contenidos y las temáticas descuida una mayor conexión entre lo que se aprende y las experiencias de vida e intereses del alumnado. De otra parte, la separación por asignaturas obstaculiza el abordaje integral del conocimiento social, de modo que el estudio de los espacios físicos se separa del estudio de los procesos sociales e históricos que han ocurrido allí.

Los integrantes del equipo docente del área al hacer referencia a sus percepciones sobre las orientaciones curriculares del MEN, y particularmente sobre los estándares, plantearon que en ellos identificaban los aspectos en los cuales les corresponde preparar al alumnado, no obstante se refirieron a ellos como una propuesta de temas y contenidos:

Digamos que... pensaría yo que los lineamientos son como el general, lo general, y los estándares son más como las temáticas propias de cada nivel. [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

Bueno los lineamientos y los estándares, bueno me parece que tienen una muy buena distribución temática con unos objetivos claros frente a los temas que se quieren manejar dependiendo de la edad, dependiendo del grado o del curso en el que se encuentren los chicos.

[C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Las citas muestran que los docentes identifican en los estándares un conjunto de temáticas que orientan los aprendizajes, esta impresión deja notar un posible desconocimiento de la propuesta curricular del MEN en tanto allí se plantean un conjunto de estándares de competencias que van más allá del dominio de unos contenidos predeterminados.

Otros docentes reconocen que la propuesta curricular del MEN va más allá de la formulación de unos referentes temáticos para orientar los planes de estudio y plantean que para su implementación resultan necesarios esfuerzos conjuntos:

(...) es cuestión como de crear estrategias de tal forma que se puedan cumplir y se puedan llevar a cabo, y que el objetivo de la educación como tal esté en pro de que se lleven a cabo esos lineamientos porque como te digo está muy bonito el documento pero ¿realmente existe el compromiso y el apoyo por parte del Estado, de parte de la institución y de parte mía como docente para que se cumpla...? [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

Esta cita es ejemplo de que las orientaciones se ven como ideales pero poco aplicables a los contextos escolares, en tanto se manifiesta que hace falta una mayor preparación del docente para su implementación, y unas condiciones de acompañamiento institucional que favorezcan el proceso de apropiación e implementación de la propuesta de acuerdo a las particularidades de los centros y del alumnado.

5.1.2.3 El desarrollo del plan de estudios

El plan de estudios de ciencias sociales, al igual que los demás planes de estudio de otras áreas curriculares, se consideran en continua construcción. Desde la dirección de estudios del centro se orienta un proceso anual de revisión de los mismos por parte de cada equipo docente, con el fin de que introduzcan los cambios que consideran pertinentes de acuerdo a los logros de aprendizaje y a los resultados de las pruebas censales:

Y así es como ha sido diseñado, entonces al finalizar cada año, se hacen las modificaciones, lo que quiere decir que el plan de estudios del 2013 es el resultado de la reflexión de los maestros de cada área que observaron unas necesidades identificadas en resultados Icfes, y unas necesidades identificadas en lo que ellos ven de los niños. [C1-Entrevista al director de estudios del Centro]

Se espera que los profesores revisen las metas de comprensión y los desempeños propuestos teniendo en cuenta lo que identificaron con respecto a su formulación durante el año escolar. Sin embargo, el proceso de revisión del plan de estudios, desde la perspectiva de los profesores, parece ser más coyuntural, asociado a cambios que resultan necesarios en algún momento dado, o a una actividad de cierre del año académico:

Si son esporádicas pero ellos las pueden hacer [modificaciones en el plan de estudios], hay un formato dentro del sistema [sistema de gestión de información] que permite la modificación de metas e indicadores. (...) Se llama control de cambios entonces cuando un profesor ve que por tiempo no alcanzó una meta, o que la meta estuvo mal planteada, o que ese grado no la necesita porque ya vio ese contenido, lo que hace es pasarme a mi ese informe y se lo llevamos al director de estudios y él modifica el plan de estudios. [C1-Entrevista inicial-Profesor N]

En este proceso, se valora como muy necesaria la revisión de los resultados de los estudiantes de grado once en las pruebas censales, con el fin de definir qué nuevas temáticas y desempeños deben tenerse en cuenta para preparar a los chicos en el desarrollo de próximas pruebas, de modo, que los resultados de los estudiantes en las pruebas censales de aprendizaje determinan el contenido del plan de estudios del área:

Pues digamos que el currículo está como anclado, digamos a una cosa muy importante, que son los estándares, y la otra son los resultados de pruebas externas que hay acá en el colegio ¿sí? entonces se está pidiendo constantemente que se revisen, o bueno al final de año se pide que se revisen esos currículos viendo los resultados por ejemplo, de los del ICFES (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

Con respecto a este uso de las evaluaciones censales de aprendizaje, algunos docentes del área lo calificaron como instrumental, debido a que está encaminado a sumar

temas o indicadores de desempeño al plan de estudios, sin promover una revisión a fondo sobre cómo ha venido ocurriendo el proceso de aprendizaje del alumnado:

Si y creo que esto de usar las evaluaciones externas como parámetro para determinar los diseños, es en mi opinión erróneo (...) exacto como [decir] que: "Ay!, nos fue mal en este tipo de preguntas es porque no estamos abordando este tema. [C1-Entrevista inicial-Profesor L]

Así, parece haber un uso finalista de los resultados de aprendizaje de los estudiantes tanto en los procesos pedagógicos como en las pruebas, que descuida una revisión acerca de los propósitos formativos del área. De otra parte, con respecto a la participación en el diseño y evaluación del plan de estudios, los profesores del equipo de ciencias sociales manifestaron dos puntos de vista, algunos consideraron que hacían aportes para su diseño pero que se contaba con un esquema ya establecido que no les corresponde modificar:

Sinceramente, yo creería que no es mucho ¿sí? soy un profe que es nuevo y pues frente a eso el modelo ya está planteado, el currículo ya está planteado, la planeación ya está planteada aunque pues uno va haciendo unas modificaciones pero digamos no hay una incidencia que genere mayores cambios ¿sí? [C1-Entrevista inicial -Profesor E]

Por otro lado se dijo que no se participaba de forma activa en el diseño y evaluación curricular en tanto al interior del equipo no es frecuente un ejercicio de discusión con respecto a los propósitos formativos en los distintos grados, y se favorece el desarrollo de un trabajo individual e instrumental:

No... no, yo creo que yo incidí digamos en algunos cambios pero no creo que eso sea haber formado un rol activo. Yo veo el rol activo más como de sentarme a discutir y pensar con los profesores cómo armar un plan de estudios, pues a pesar que yo no sea el profesor de esa asignatura específica, porque creo que... digamos tengo criterio para hablar sobre las ciencias sociales en la escuela. Yo creo que un... un rol a veces como que es muy funcional ¿no? o sea hay una definición de tareas como muy funcionales. [C1-Entrevista inicial-Profesor L]

Así se identifica una ausencia de interacción del equipo docente más orientada a la discusión de los propósitos formativos del área y a una verdadera construcción conjunta de la evaluación y el diseño curricular:

Es más un ejercicio que aunque nos sentamos todos... yo reviso la parte del currículo de los grados que yo voy a orientar y determino si está en conformidad con lo que pretende el Ministerio de Educación Nacional. Y luego se lo envío al jefe, y el jefe mira si hay revisión, y si no la hay... es como una cadena de comunicación solamente escrita más que verbal, simplemente decidimos "está en conformidad" o "no está en conformidad" y creo que ese es el ejercicio, no hay como más, realmente no se comenta mucho [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

Las dinámicas expuestas con respecto a la evaluación y el diseño curricular generan en el grupo de docentes la percepción de que el plan de estudios es un documento ya elaborado en el que resulta difícil articular distintas iniciativas de innovación pedagógica, que más bien ocurren de forma paralela al desarrollo de lo propuesto en el plan de estudios³⁵:

Pero el deber ser de lo que yo me había pensado es intentar o hacer ver a los estudiantes que... pues que la historia no es simplemente esa que está encerrada en los libros, o encuadrada en los libros, sino que pues de una u otra manera todos hacemos historia y que todos podemos llegar a ser sujetos históricos. Entonces la idea era que a través de la historia popular, de las entrevistas, de las historias de vida, ellos comprendieran eso. Sin embargo, pues anclarlo, digamos al currículo, es... me ha quedado un poco difícil en cuanto las temáticas ya están fijadas ahí, y es difícil para mí intentar anclarlo. [C1-Entrevista grupal a profesores-Profesor B]

Esta percepción con respecto al plan de estudios actual del área de ciencias sociales se constata al conocer las iniciativas que estos mismos docentes proponen para fortalecer su diseño curricular, pues si estas se llevaran a la acción modificarían

³⁵ En el estudio de este caso fue posible identificar que los docentes vienen desarrollando un conjunto de proyectos de innovación pedagógica que se desenvuelven de forma paralela a la ejecución de lo propuesto en el plan de estudios, sobre esto se hará referencia más adelante.

ampliamente los documentos actuales. En primer lugar se señala la necesidad de generar en el mismo equipo espacios para una discusión amplia sobre los propósitos formativos del área:

Yo diría que el plan de estudios debería tener un... no sé cómo decirlo... es que un plan de estudios no es un listado de temas por ver. Un plan de estudios también tiene que ver con describir el rol del docente, el rol del estudiante, cómo se relacionan esas distintas tareas de las distintas asignaturas en un conjunto ¿no? porque en definitiva los estudiantes no están acá para cursar ciencias sociales sino para adquirir competencias y habilidades básicas necesarias para desempeñarse mejor en su vida adulta, como ciudadanos, pero también en los distintos roles que cumplen. Yo creería que se puede mejorar el plan de estudios teniendo una visión mucho más amplia y mucho más enriquecedora de lo que es un proceso de formación. [C1-Entrevista inicial-Profesor L]

También se consideró como necesario hacer un trabajo en torno a la integración de las distintas asignaturas del área argumentando que esto favorecería la comprensión del alumnado, y también aportaría mayor sentido a la labor docente al planear y orientar los procesos de enseñanza – aprendizaje:

Creo que es un trabajo que deberíamos hacer, y es mirar entre las diferentes disciplinas, mirar que estén articulados de cierta manera los temas ¿Sí? Por ejemplo si yo voy a trabajar en un periodo historia medieval de Europa, puedo estar trabajando geografía física de Europa, al mismo tiempo, porque me sirve para entender muchas cuestiones. Hay que poner a dialogar un poco más las diferentes asignaturas. [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Con el fin de acercar el conocimiento social a la experiencia de los chicos, los docentes también hicieron mención de la necesidad de que la propuesta formativa favorezca el conocimiento y reflexión sobre la actualidad nacional y personal del alumnado, ya que

se considera que una propuesta alrededor de los contenidos puede resultar poco pertinente para los intereses y posibilidades de desarrollo de los estudiantes:

Hace falta pensar ¿Qué es lo que un área de ciencias sociales debe desarrollar en los niños? Para qué está hecha en medio de un tema de matoneo, como por ejemplo ahora se acaba de legislar; en medio de un tema como por ejemplo diálogos de paz de la Habana; en medio de un tema como por ejemplo la crisis económica de los Estados Unidos y sus repercusiones... uno diría que nos es esperable de un área de ciencias sociales y por consiguiente de su plan de estudios, a dónde deberíamos estar apuntando. [C1-Entrevista inicial-Profesor N]

De ejecutarse, las propuestas de los docentes para fortalecer el plan de estudios transformarían notablemente el actual, sin embargo, el proceso que se sigue para su evaluación y diseño da cuenta de una participación parcial del profesorado en la medida en que no se ha tocado la organización curricular actual, por ejemplo, para la integración de las asignaturas. De este modo, es posible afirmar que se mantiene un diseño curricular que despierta críticas pero que se continúa implementando dentro de un aparente acuerdo.

5.1.3 Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales

A continuación se hará referencia a los ambientes de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales, y a la implementación de la propuesta educativa del colegio. Para la elaboración de esta sección se ha tenido en cuenta la información proveniente de las observaciones de clase, de las distintas entrevistas realizadas al profesorado, y de la revisión de los documentos institucionales.

5.1.3.1 Concepciones y experiencias de los profesores en la enseñanza de las ciencias sociales

Los docentes fueron interrogados para conocer sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y su valoración de las experiencias formativas que vivieron como estudiantes en el área, con el fin de acceder a las ideas que orientan sus actuales prácticas pedagógicas. Así, los profesores pertenecientes al equipo de ciencias sociales señalaron con respecto a la naturaleza del conocimiento que enseñan que éste es aplicable a los contextos de vida de sus alumnos:

(...) y me ha permitido visualizar que el conocimiento siempre se puede aplicar, siempre, no hay una sola categoría que quede en abstracto, siempre hay una realidad existencial cercana a mis estudiantes que les permita aplicar el concepto, entonces pienso que esa ha sido como la base.

[C1-Entrevista inicial-Profesor N]

Y manifestaron que el estudio de las ciencias sociales lleva consigo un carácter político en tanto favorece el desarrollo de una perspectiva crítica que incide de manera inevitable en su enseñanza:

(...) uno si tiene una posición política (...) mejor dicho uno no puede... un profesor de ciencias sociales, o un profesor cualquiera, por ejemplo un profesor de ciencias sociales que diga que es apolítico es de lo más contradictorio que pueda haber, y yo jamás voy a negar... digamos desde mi punto de referencia, desde donde estoy dando digamos la lectura de la historia sin decir que se está adoctrinando ni nada de eso porque eso tampoco sería la idea. [C1-Entrevista inicial-

Profesor X]

En relación con las concepciones de los profesores sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área, se identificaron varias ideas que fueron compartidas por los distintos integrantes del equipo. En primer lugar se dijo que como docentes les

corresponde generar motivación en el alumnado con el fin de que participen activamente en las clases y aprendan mejor:

Que sea el estudiante el que halle su propio interés, su propia razón del conocimiento y del estudio, y que no simplemente lleve un cuaderno porque hay que llevarlo, que haga la ecuación porque hay que hacerla, sino que encuentre la razón por la cual quiere investigar sobre ese tipo de cosas. [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

En concordancia con lo anterior, los profesores manifestaron que tanto el docente como los estudiantes son sujetos activos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y de su interacción se desprende el aprendizaje de ambos actores, de forma que sus didácticas estarían orientadas a favorecer tal relación:

(...) me di cuenta que enseñar no es una cuestión monolítica del discurso; o sea un profesor habla, el estudiante escucha, y después eso se revierte en una... en una repetición del discurso, no. Ví que a través de este modelo, y sobre eso fue mi tesis, uno puede generar acciones en el aula que son acciones de aprendizaje, entonces creo que esa es la base, entender que el profesor y el estudiante son actores de aula y los dos hacen cosas y los dos aprenden, es curioso, tanto el estudiante como el docente. [C1-Entrevista en profundidad final-Profesor N]

Se consideró que cuando hay una participación activa del alumnado ocurren los aprendizajes de modo que garantizar este tipo de participación en las clases constituye algo básico para promover y atender los logros de los estudiantes:

Las fortalezas yo las tengo claras y es que con grado noveno hay que dejarlos hablar y hay que dejarlos expresarse, así uno tome veinte o treinta minutos escuchando eso, para mí es mucho más válido a que yo llegue a darles un tema y listo copien y nos vemos, o póngales una actividad. A mí me parece que es mucho más válido que ellos hablen, y que ellos a la hora del té están acostumbrados, hasta cierto punto conmigo... a construir su propio conocimiento. [C1-Entrevista en profundidad final-Profesor X]

Los docentes valoraron como muy importante que el estudiantado genere sus propias producciones, a través del uso de distintos recursos informáticos, y manejando en ellas información proveniente de distintas fuentes, se espera con ello favorecer el desarrollo de los procesos analíticos y propositivos:

Si correcto, de sintetizar, de producir, de darle sentido a algo ¿Sí? porque hay una cuestión y es que en el medio en el que estamos actualmente el acceso a la información para los estudiantes ahí está... O sea el trabajo de nosotros es complejizar su pensamiento, volverlo más complejo, y eso se puede hacer a partir de las preguntas que nosotros les podamos generar y que ellos puedan crear algo nuevo ¿No? que es potenciar un poco la creatividad de ellos porque no tiene sentido para los estudiantes copiar y pegar, no hay ahí un proceso cognitivo ni mucho menos actitudinal, ni nada (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Los profesores también se plantearon inquietudes con respecto a la necesidad de generar conexiones directas desde las ciencias sociales y con la experiencia de los estudiantes. Al respecto cuestionaron el hecho de que el alumnado se vea enfrentado a dar cuenta de distintas temáticas que en sí mismas podrían no tener mayor trascendencia para lograr aprendizajes pertinentes y significativos:

Realmente yo a veces me pongo a preguntarme: "¿qué le puede interesar a un niño de estos que tiene 8 años, qué fue lo que ocurrió en las cruzadas, qué fue lo que ocurrió con Napoleón, o sea ¿qué injerencia, qué importancia tiene eso en su vida? Entonces más bien como tratar... bueno, es importante conocerlo porque no hay que desconocer la importancia de la historia y todo eso; pero sí creo que la preocupación máxima nuestra es hallar la articulación entre eso que ocurrió hace 200, 300 años, con lo que es hoy. [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

Los docentes manifestaron que los contenidos en sí mismos no constituyen la finalidad fundamental en el aprendizaje de las ciencias sociales, es necesario preguntarse por el sentido de esos contenidos actualmente, y llevar a los alumnos a un análisis de las implicaciones de lo estudiado en su experiencia, en la siguiente cita el profesor señala

que lo relevante en el estudio de la historia es la comprensión de los procesos históricos, de sus implicaciones, y de las intencionalidades de los involucrados:

Para mí procesos, si tú te das cuenta yo siempre les enfatizo que la historia no son fechas, no estoy diciendo que las desconozco... pero que no son solo fechas, que no son caudillos, que no son personajes, son procesos, y que los procesos obviamente los hacen las personas, pero también un grupo de personas y una sociedad; Y que todos esos procesos... como estamos viendo guerras, el período entre guerras, esos procesos lo que hacen es cambiar un orden mundial ¿Sí? y que todo tiene intencionalidad, que aquí no es porque pasó, porque se alinearon los astros y... no, todo tiene intencionalidad, y el ser humano es el que construye su historia y ellos son sujetos históricos que deben saber eso. [C1-Entrevista en profundidad final-Profesor X]

Con respecto a las experiencias que tuvieron los docentes durante su proceso formativo en el área de ciencias sociales, plantearon experiencias tanto significativas, como no significativas. Sobre las segundas se dijo que se trataban de evitar en la práctica pedagógica para dar paso a otras que favorecieran la pertinencia de lo estudiado y la participación del alumnado. Como prácticas no significativas se calificó al énfasis en el aprendizaje memorístico de contenidos, su poca conexión con la realidad, y la ausencia de un sentido para el estudio de las ciencias sociales:

(...) en primaria yo tuve acceso a un tipo de educación muy tradicional, muy cuadrículada, cuadrículada en qué aspecto, en que de pronto era una teoría que no te la enganchaban con la realidad, entonces eran clases muy teóricas, supremamente teóricas, y había un problema que era el problema de la educación tradicional, y era que nunca te decían el para qué estudiabas ciencias sociales. [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

También se hizo mención de prácticas unidireccionales en las cuales se limitaron sus posibilidades de participación como estudiantes:

(...) recuerdo que era de una forma muy poco participativa, y la docente que orientaba el curso... que en ese entonces no era ni historia, ni geografía, era como sociales lo que uno veía... y ella

decía quiénes eran los posibles candidatos a representar el curso, entonces sacaba a las niñas que a ella le parecieran, o a los chicos que a ella le parecieran (...) O sea sin la posibilidad de nosotros decir quiénes... entonces tengo desde ahí esa sensación de la poca motivación y la poca participación que se nos brindaba en esos espacios. [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

El recuerdo de las prácticas no significativas ha hecho que se valoren de forma positiva otro tipo de prácticas educativas más orientadas a conectar lo que se aprende con la propia experiencia y a fomentar la participación del alumnado. Así, los docentes valoraron como significativas prácticas que les permitieron entender su realidad a través de la lectura y análisis de distintos tipos de textos:

Yo siempre he considerado que eran muy buenos [los profesores de ciencias sociales] porque... bueno aparte de la afinidad que yo tengo con las ciencias sociales, es porque nos ponían a estar muy actuales (...) actual era en el sentido de que uno estaba leyendo... yo me acuerdo cuestiones de Avianca, cuestiones del Palacio de Justicia, cuestiones... y eran por medio de pequeños recortes de noticias que nos ponían a leer (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor X]

También se valoraron como pertinentes para su propio aprendizaje las actividades orientadas a que pudieran expresar sus puntos de vista a través de la participación en debates:

(...) me iba en general bien en todas las asignaturas pero con las ciencias sociales como que sentía gusto también, como que alzar la mano me producía gusto y para mí era como gratificante la clase de ciencias sociales (...) Yo recuerdo que los temas me gustaban mucho y esto de debatir por ejemplo en clase también me animaba mucho, como la actividad consistía en debatir y yo me alegraba un montón...siempre y cuando fuera en ciencias sociales. [C1-Entrevista inicial-Profesor L]

O actividades en las que se planteaban sus ideas por medio de distintos recursos expresivos:

(...) con sociales fue muy bacano, tuvimos periódico, teníamos la emisora, teníamos un mural... era muy bacano. [C1-Entrevista inicial-Profesor X]

Las concepciones que el grupo de profesores plantea con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales contrastan ampliamente con lo identificado en la revisión documental del plan de estudios, en donde se encuentra un énfasis en el aprendizaje de contenidos y pocas referencias al logro de otro tipo de aprendizajes que favorezcan el análisis del contexto por parte del estudiantado, o la expresión de sus propios puntos de vista. Cabe tener en cuenta que lo propuesto en el plan de estudios corresponde a un referente orientador que puede ser superado en el trabajo en el aula.

5.1.3.2 El proceso de enseñanza – aprendizaje

En los documentos institucionales se plantea que el aprendizaje trasciende lo teórico para tener una aplicación cotidiana, lo que resulta consistente con el marco conceptual de la *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) (Stone, 2008), estas ideas orientan la propuesta de que el Centro es un gran taller de experiencias significativas:

El Gimnasio es un gran taller de experiencias significativas en donde cada miembro de la comunidad tiene la posibilidad y la responsabilidad de ser protagonista de sus propios aprendizajes. (Proyecto Educativo Institucional, p. 13)

En este marco se considera que se aprende como resultado de la interacción no sólo entre docentes y estudiantes, sino también entre los mismos estudiantes, y entre estos y los recursos y actividades que se disponen para el aprendizaje, así la enseñanza se concibe como:

¿Cómo concebimos la enseñanza? Es el conjunto de interacciones, relaciones y mediaciones pedagógicas entre el maestro y el aprendiz. En estas interacciones el maestro comparte su experiencia e influye – como experto disciplinar y como sujeto que quiere compartir su experiencia en el aprendiz. (Proyecto Educativo Institucional, p. 17)

De acuerdo al marco conceptual de la “*Enseñanza para la Comprensión*” (EpC) (Stone, 2008) se considera que el docente es un acompañante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y un observador del mismo con el fin de generar estrategias pertinentes a las particularidades de sus estudiantes:

El área asume el marco pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión a partir de la cual el docente se convierte en un orientador de procesos, un generador de acciones formativas dentro del aula que permiten el desarrollo de las inteligencias particulares de sus estudiantes y un sujeto capaz de suscitar el deseo por aprender cada vez más. (Plan de estudios de ciencias sociales, p. 1)

De modo que se espera generar procesos de enseñanza – aprendizaje en los que se reconozcan las particularidades de los estudiantes para atenderlas desde el diseño de experiencias pertinentes para la atención de las diferencias.

Por su parte, los profesores manifestaron que las estrategias de enseñanza – aprendizaje que han preferido emplear en sus clases tienen el propósito de que el estudiantado se involucre activamente, le halle sentido a lo que aprende, interactúe y manifieste sus puntos de vista. Algunos de ellos describieron prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el colegio, y en las que se pretendió favorecer conexiones con la experiencia para así promover la comprensión:

(...) Y hay una que me ha funcionado muchísimo que es para ver empirismo británico hay que ver un autor que se llama Hume y otro que se llama Locke, y es que las ideas llegan a la mente humana a través de los sentidos (...) Entonces bajo esa premisa pues yo me inventé un taller sobre sentidos, es vendarles los ojos a los estudiantes y darles a probar ají, azúcar, miel, granadilla; que

escuchen sonidos estruendosos, chistosos, dolorosos; y que después escriban su experiencia (...)

[C1-Entrevista inicial-Profesor N]

En las prácticas descritas se manifestó como muy importante que los estudiantes interactúen alrededor del manejo de distintos tipos de textos y recursos con el fin de analizar, sintetizar y desarrollar sus propios puntos de vista. A continuación se presenta la descripción de actividades realizadas en el centro y que tienen estas características:

(...) estoy en esta semana implementando una metodología rotativa a manera de seminario entonces lo que hago es por semana se asigna un tema entonces en el período fácilmente son diez semanas, diez temas que se pueden ir desglosando. Entonces lo que hago es separar al grupo en pequeños grupos de trabajo para que de esa manera trabajen mejor. A un grupo le asigno la tarea de exponer un tema; otro grupo es como el encargado de hacer la parte práctica entonces que elabore un taller o unas preguntas guía; otro grupo debe presentar una reseña o una propuesta de lectura... ¿sí? que es como la parte escrita; otro grupo se encarga de la participación; y otro grupo se encarga de la parte visual, ellos deben recrear todo el contexto desde imágenes, fotografías, o bueno el recurso que ellos decidan. Como es rotativo, la semana siguiente el grupo que tenía la exposición hace el taller, los del taller hacen la relatoría y bueno, así van rotando. Son más o menos tres clases a la semana, yo aprovecho dos de esas clases para que ellos hagan como el trabajo independiente, obviamente asesorándolos; y la tercera hora de clase lo que busco es hacer la síntesis, recoger los elementos, los aciertos, e ir concluyendo el proceso. [C1-Entrevista inicial- Profesor E]

(...) establezco en las clases algo que se llama: "Laboratorio de Ciencias Sociales", y entonces por ejemplo la temática que tengo que orientar es digamos el conflicto armado, con los chicos de quinto, entonces el grosso del tema es el conflicto armado pero por grupos de trabajo elijen qué quieren saber del conflicto armado, entonces unos elegirán el "conflicto armado y los niños", "la figura de las mujeres en el conflicto armado", "el comercio"... qué pasa con el comercio cuando se da en la zona un conflicto armado... bueno, en fin, el tema que los estudiantes quieran elegir. Y

a partir de eso utilizan diferentes fuentes de información, entonces unos irán al internet, otros irán a la biblioteca, otros irán a preguntar a los demás estudiantes de cursos superiores o docentes... Y finalmente, cuando ya tienen la información y cuando ya han consultado lo que les interesa del tema que se planteó inicialmente, entonces se hace un puesta en escena, una puesta en común, una especie de foros, y entonces trabajamos el tema grosso "El Conflicto Armado" desde diferentes dimensiones. [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

En el desarrollo de prácticas en las que se acerca lo que se aprende a la experiencia de los estudiantes, para generar su implicación activa, se recurre a diferentes recursos que resultan útiles al fomentar la reflexión y el análisis, por ejemplo, a materiales culturales que hacen alusión al conflicto colombiano:

Incluso también hay veces utilizo la música ¿sí? me acuerdo una vez en quinto, cuando yo recién entre estábamos viendo conflicto armado, era el tema ¿sí?, y teníamos que ver la posición digamos de los sectores sociales y me acuerdo que puse una canción, esa del campesino embejucado (...) fue muy chévere, porque además sí muestra la realidad de ese sector social, y digamos que fue impactante para ellos también. [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

También se hacen esfuerzos por aproximar a los estudiantes a distintos tipos de material escrito con el fin de que se acerquen al estudio de los hechos históricos desde perspectivas enriquecidas desde la literatura o la caricatura:

(...) en este contexto estamos leyendo varios libros... el período pasado leímos uno que se llamaba: "Economía para principiantes", que es de Rius, que son sólo caricaturas. Él hizo uno que yo lo leí en la Universidad que se llama "la truculenta historia del capitalismo", pero entonces me pasaron otros que eran también de caricaturas y lo trabajamos ¿para qué? para hacer una configuración cronológica de todos los modelos económicos y que ellos tuvieran una presente, digamos, de todo lo que se ha vivido, y que no vean que una cosa es completamente allá aparte y que otra independiente (...) Este periodo estamos leyendo uno que se llama: "Un tal Bernabé Bernal" que es de Álvaro Salom Becerra (...) es una novela pero con mucho contenido político y social. [C1-Entrevista inicial-Profesor X]

Las tecnologías de la información y comunicación se valoran como recursos que permiten a los estudiantes consultar, analizar, organizar y sintetizar distintas fuentes de información de cara a generar producciones propias en las que plasmen sus propios análisis, y conozcan los aportes de sus compañeros de clase:

A mí personalmente me gustan mucho las herramientas de la tecnología de información, digamos que esos espacios le permiten potenciar increíblemente la creatividad al estudiante porque pues lastimosamente como la información está ahí, los estudiantes lo ven ya hecho; pero digamos si tú les colocas a trabajar una presentación, y les enseñas y los guías en ese trabajo ellos pueden producir algo nuevo, y cosas de verdad muy sorprendentes; incluso el día de hoy yo tuve un trabajo con niños de geografía de octavo, y con ellos trabajamos a través de internet, trabajamos con Power Point y es impresionante el trabajo, y son cosas diferentes, cada niño tiene un producto totalmente distinto al del otro, pero totalmente válido. [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Las prácticas que los docentes describieron como el tipo de acciones educativas que prefieren hacer en el aula resultan consistentes con orientaciones contemporáneas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y podrían ser aplicaciones interesantes de algunos propósitos educativos presentes en los lineamientos curriculares del MEN con respecto a las ciencias sociales, pues en ellas el alumnado maneja distintos tipos de información y participa en actividades orientadas a desarrollar sus habilidades analíticas y reflexivas, con el fin de elaborar y plantear sus propios puntos de vista.

Las observaciones de clase permitieron conocer directamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se realizaron en las aulas de clase. Se hicieron observaciones de clase durante dos períodos académicos, en dos cursos de secundaria (grados 9º y 10º), orientados por los profesores X y N respectivamente. Las actividades

de clase identificadas en las observaciones favorecieron el desarrollo de distintos tipos de aprendizajes por parte de los alumnos, al respecto, vale precisar que estos fueron más allá de los relacionados con el manejo de contenidos, propuestos en el plan de estudios del área. En las Tablas 17 y 18 puede verse una breve descripción de las actividades de clase observadas en las distintas sesiones.

Relación de actividades de clase observadas en el grado 9o	
Observación No	Descripción
1	Se hizo un repaso sobre la primera guerra mundial en el que los estudiantes participaron activamente aportando información sobre el desarrollo del conflicto. Luego, el grupo observó un vídeo sobre la primera guerra mundial y el uso de armas químicas, y al final se conformaron grupos de trabajo que representaron en un mapa el avance de los distintos sectores implicados en el conflicto.
2	Se realizó un repaso sobre las causas de la revolución rusa en el que el alumnado aportó activamente información al respecto. Posteriormente se hizo una lectura de una crónica escrita por Gabriel García Márquez sobre un viaje que realizó a la Unión Soviética en 1957, al finalizar la lectura se desarrolló una plenaria en donde los estudiantes plantearon ideas provenientes del texto e hicieron una valoración personal del mismo.
3	El estudiantado realizó en grupos un análisis de la crónica leída en la clase anterior, se les solicitó que identificaran la forma en que se describe: el espacio, la infraestructura y las personas, y que elaboraran una opinión como equipo frente al texto. Luego, se proyectaron imágenes correspondientes a publicidad elaborada por la Unión Soviética, y se pidió a los estudiantes que plantearan a la clase sus impresiones y el posible mensaje de cada imagen para quien la observa.
4	Se socializaron varios escritos grupales sobre la crónica de García Márquez y se discutieron implicaciones de la extensión, la diversidad cultural y lingüística de la Unión Soviética, en el desarrollo del proyecto socialista. Los estudiantes participaron activamente y propusieron cuestionamientos. Posteriormente, se les solicitó realizar un mapa en parejas en donde representarían los cambios geopolíticos del territorio ruso en los dos últimos siglos.
5	Se proyectó un vídeo sobre la revolución China. En un primer momento sólo se observó, y en una segunda proyección el alumnado identificó información puntual a partir de unas preguntas formuladas por el profesor, también se solicitó que al observar el vídeo identificaran aspectos comunes entre esta revolución y las demás que han estudiado.
6	El alumnado hizo coplas y trovas sobre la segunda guerra mundial y la guerra fría con el fin de mostrar al docente lo que conocían sobre los temas. Luego, el grupo realizó una lectura correspondiente a una crónica publicada en la página web de la Deutsche Welle sobre el inicio de la segunda guerra mundial.
7	Se hizo una socialización en la que el alumnado presentó información consultada acerca de las placas tectónicas en Colombia, a la vez los chicos plantearon preguntas y el profesor las atendió. Luego se realizó este mismo ejercicio pero haciendo referencia a la formación de la sabana de Bogotá.

Tabla 17. Relación de actividades de clase de ciencias sociales, observadas en el grado 9o (Fuente: elaboración propia)

Relación de actividades de clase observadas en el grado 10o	
Observación No	Descripción
1	Se hizo un repaso de las concepciones sobre el hombre en el medioevo y renacimiento, y los estudiantes aportaron información activamente. Luego, el profesor retomó ideas propuestas por el alumnado en el repaso para aclarar algunas que no parecían ser bien manejadas por el grupo.
2	Como actividad de evaluación, los estudiantes elaboraron en parejas un mapa conceptual en donde debían organizar los diferentes temas vistos en el período académico en los siguientes ámbitos: historia de la filosofía, antropología, teología, y política.
3	El profesor aclaró ideas sobre las pruebas de la existencia de dios, propuestas por Santo Tomás de Aquino, y el alumnado tomó notas. Posteriormente, se hizo una actividad de evaluación en la que se respondió a dos preguntas relacionadas con el tema, éstas se presentaron en formato de test de selección múltiple con única respuesta.
4	En un primer momento, el alumnado elaboró un escrito sobre su concepto de dios que luego entregaron al profesor. Posteriormente, el docente hizo una explicación en la que presentó el contexto del renacimiento en Europa con el fin de introducir el estudio de la filosofía de los siglos XVI y XVII.
5	El profesor inicialmente realizó una introducción sobre la estética dentro de la filosofía; luego los estudiantes realizaron una lectura en su libro de texto sobre apreciación del arte, para posteriormente hacer un ejercicio de apreciación al escuchar dos piezas de música clásica y elaborar individualmente un texto con sus apreciaciones.
6	El alumnado se distribuyó por distintos espacios del centro educativo para elaborar individualmente una pintura. Al finalizar la sesión, se reunieron nuevamente en el salón para hacer una exposición de sus trabajos y comentar entre sí las motivaciones de sus compañeros para realizar su producción personal.
7	Se realizó una actividad en la que los estudiantes con los ojos vendados tocaron distintas texturas y percibieron distintos sabores y olores, para luego escribir las emociones y pensamientos que esto les generaba. Al finalizar la actividad, se hizo una socialización de las percepciones del alumnado y el profesor introdujo el tema del empirismo.

Tabla 18. Relación de actividades de clase de filosofía, observadas en el grado 10o (Fuente: elaboración propia)

En las clases se observaron actividades de aprendizaje de tipo elaborativo (Oller, 2011)³⁶ en las cuales hubo un primer nivel de manejo de los contenidos bien sea al identificarlos en un material audiovisual:

O: El profesor X dicta el enunciado de la actividad y este es escrito en los cuadernos por el grupo:
 “A partir de la observación del video: la primera guerra mundial, establecer: actores del conflicto, espacios geográficos donde se desarrolló el conflicto, intereses en juego. [C1-Observación de clase 1-Grado 9º]

O cuando se llevó a los estudiantes a dibujar en un mapa el desarrollo de los procesos históricos estudiados:

³⁶ Como se explicó en el capítulo sobre el marco metodológico, para el análisis de las actividades de clase observadas se siguió la tipología propuesta por Oller (2011) sobre estrategias de enseñanza – aprendizaje en ciencias sociales, ver Tabla 14.

O: A partir de la observación del video, los estudiantes realizarán un corema presentando el desarrollo de la primera guerra mundial, adicionalmente responderán tres preguntas. Estas actividades son el insumo para la evaluación de su trabajo en la clase. Mientras se explica la actividad, también se clarifica a los estudiantes nuevos qué es un “corema” (...) [C1-Observación de clase 1-Grado 9º]

También al ubicar cronológicamente a algunos autores y sus ideas relevantes, en una línea de tiempo:

O: En el tablero el profesor hace una línea de tiempo sobre la historia de la filosofía occidental, allí ubica etapas de la filosofía, pregunta a los estudiantes sobre los periodos y su temporalidad (...) Identifican las escuelas de la filosofía antigua y con una palabra señalan el interés de cada una de ellas. Por ejemplo: la duda, la felicidad, el placer, entre otras. Luego el docente pide a los alumnos que le den nombres de filósofos representativos, los estudiantes revisan el cuaderno y responden dando nombres de filósofos relacionados con cada etapa y/o escuela. Los estudiantes realizan la misma figura en sus cuadernos. [C1-Observación de clase 1-Grado 10º]

Por otra parte, se identificaron actividades de tipo organizativo en las cuales el alumnado realizó mapas conceptuales o mentales para relacionar distintas ideas, estas resultaron fundamentales para que ellos identificaran características de territorios y poblaciones, y pudieran así desarrollar explicaciones de hechos históricos:

Ent: ¿Y del mapa mental qué recuerdan?

Niño 1: Bueno, me encantó cómo manejamos el tema de la revolución Bolchevique (...) Porque acá está el territorio en el que se llevó a cabo y acá nos está proyectando los antecedentes, entonces estamos hablando de un territorio zarista que en ese entonces era la clase dominante, y que estaba dominada por la familia Romanov que fue una dinastía en el gobierno Ruso. Después nos muestra que el 80% del territorio ruso se basaba en una condición rural y por ende eran campesinos... la población; y que había una desigualdad social de parte de los zares con una monarquía absoluta. Que además era un territorio multi-culto (sic) y que estaba compuesto por los ucranianos, los finlandeses, los cosacos que eran los rusos puros, los polacos, y que el zar que estaba en ese momento era Nicolas Romanov quien desató las guerras internas. [El estudiante

está presentando un mapa mental que tiene en su cuaderno sobre el tema de la Revolución Bolchevique] [C1-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 9º]

Además se observaron actividades de tipo epistemológico en las que los estudiantes elaboraron hipótesis explicativas sobre fenómenos ambientales, y desarrollaron argumentaciones para sustentar sus puntos de vista. Por ejemplo, el alumnado propuso explicaciones para problemáticas ecológicas de la actualidad nacional:

O: También se aborda el caso de la sequía en el Casanare, el profesor explica sus causas y un estudiante complementa sus ideas planteando la forma en que las petroleras han manejado los recursos hídricos de la zona. Esta situación ilustra también la "actividad antrópica". Después del receso de semana santa continuarán trabajando el tema de la "actividad antrópica" y como tarea se solicita al grupo que indaguen por tres catástrofes naturales en el país y presenten posibles causas que las hayan generado. [C1-Observación de clase 7-Grado 9º]

Y se realizaron actividades en donde se desarrolló una argumentación personal alrededor de temas tan controvertidos como su concepto personal de dios:

Profesor N: (...) ustedes van a estar trabajando en parejas de a dos, binas de a dos...van a estar trabajando una última parte que se llama el concepto de dios (...) usted qué piensa de dios, positivo y negativo. Ya de 10B me salieron dos ateos y muy bien fundamentados, me salieron unos cuatro creyentes muy bien fundamentados. [C1-Observación de clase 4-Grado 10º]

Igualmente se identificaron actividades de clase que tuvieron como propósitos fomentar otro tipo de competencias relacionadas con lo comunicativo, lo artístico y lo intrapersonal (Santisteban 2011), estas son muestra de que se considera que a través del aprendizaje de las ciencias sociales es posible desarrollar otras competencias fundamentales para la formación tanto personal como ciudadana. Entre ellas se

identificaron actividades orientadas al desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y audiovisuales, por medio de la expresión de ideas o emociones³⁷:

O: Todos deben pegar sus obras en la pared, y esto se hace en las paredes del salón, y a una altura que nos permita a todos observar los trabajos. A las 12:35 todos ya habían pegado su trabajo en las paredes. Es posible recorrer todo el salón y observar el trabajo de cada estudiante, efectivamente todos lo hacemos durante más de diez minutos y podemos pasar por cada dibujo y observarlo. Esto se hace en silencio y con mucho respeto por el trabajo del otro. Se evidencia un trabajo muy cuidadoso y reflexivo. N pide a los estudiantes que seleccionen durante el recorrido los trabajos que más los impacten para preguntarle a quien lo hizo por sus motivaciones y por lo que quiso expresar allí. [C1-Observación de clase 6-Grado 10º]

Se reconocieron además actividades orientadas al desarrollo de competencias culturales y artísticas por medio de la expresión través de diversos lenguajes:

O: Varios estudiantes leen sus coplas, son escuchados con atención por todos y aplaudidos, algunas de las coplas que se leyeron fueron:

Em1³⁸ [lee]: Era el año 1929, una bolsa de dinero decayó. Después llegué a 1989 donde el muro de Berlín también se derrumbó.

O: Em2 compone una trova muy bien hecha, de varias coplas y es el único que canta, es muy aplaudido por todos. [C1-Observación de clase 6-Grado 9º]

Y se observaron otras actividades e interacciones en las cuales se llevó a los estudiantes a reflexionar sobre sus vidas y los riesgos que pueden tener al asumir conductas que podrían afectar su bienestar:

Profesor N: Saben por qué tanta gente cae en las drogas, en el alcoholismo, en el sexo fácil (...) cuando uno se aboca a ese mundo de la desesperanza donde nada tiene sentido y encuentra la

³⁷ Como se explicó en el capítulo sobre el marco metodológico, en el registro y clasificación de las actividades observadas y que conducen al desarrollo de distintos tipos de competencias básicas para la formación personal y ciudadana se ha tenido en cuenta la tipología propuesta por Santisteban (2011). Ver Tabla 15.

³⁸ En las observaciones de clase se identifica a los estudiantes con la letra "E", a continuación aparece la letra m o f, para señalar su género: (m) masculino, (f) femenino. Luego se ha asignado un número para señalar su orden de aparición en el registro de observación de clase.

tranquilidad o el entretenimiento en abandonar el sufrimiento. Cuando tú amigo mío, o amiga mía, llegas a la casa y lo primero que abres es el Facebook o el chat vives en un mundo de desesperanza tratando de encontrar una realidad alterna que te tranquilice, es decir una realidad virtual ¿Cuántos de ustedes tienen más amigos conectados al Facebook que amigos en la vida real?

O: Los estudiantes se sienten identificados, y lo manifiestan. [C1-Observación de clase 4-Grado 10º]

En este contexto, las interacciones observadas entre los docentes y el estudiantado fueron de doble vía, esto es, en ellas los estudiantes compartieron inquietudes y opiniones frente al profesor y los demás estudiantes de la clase; y los docentes, inquietaron a los chicos, respondieron a sus inquietudes y orientaron continuamente el desarrollo de las acciones de enseñanza – aprendizaje.

No obstante, se identificaron algunas interacciones orientadas a reforzar un conocimiento factual, éste se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben reproducir de forma literal (Barriga y Hernández, 2002). Este aprendizaje se logra por una asimilación memorística, sin comprensión de la información. En las observaciones de clase se identificaron apartes en los que se hace énfasis en datos, personajes y hechos:

O: Durante la segunda proyección [observan un video sobre el tema] se hacen pausas, el profesor plantea éstas preguntas a la clase para que ellos identifiquen aspectos relevantes:

- ¿Qué dinastía que gobernaba a China desde 1644? • ¿Quién trajo el opio? • ¿Qué actitud toma la población China frente a los Manchú a partir de las guerras del opio? • ¿Quiénes estuvieron implicados en la primera y segunda guerra del opio? • ¿En qué consiste la guerra de guerrillas? • ¿Qué se proponía desde la ideología Taiping? • ¿Por qué surgió el partido Nacionalista Chino?

Para cada pausa se formula a los chicos una pregunta y ellos la contestan, varios a la vez, a partir de lo que han observado, luego toman notas en sus cuadernos. [C1-Observación de clase 5-Grado 9º]

Este tipo de interacciones se consideraron fundamentales pues permitían saber si los alumnos estaban manejando las temáticas dispuestas en el plan de estudios y que serían evaluadas en la prueba del período. Sin embargo, se registraron con mayor frecuencia actividades dirigidas a propiciar aprendizajes conducentes a un conocimiento conceptual, el cual resulta más complejo que el factual. Éste se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos de forma literal sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen (Barriga y Hernández, 2002). En este aprendizaje se comprende lo que se está aprendiendo, la siguiente cita lo ejemplifica:

[Las y los estudiantes hacen intervenciones sobre “la paz armada”] Em1: La paz armada fue un período en el que las potencias se armaban para la guerra, cuando se armó la guerra pues entonces los países que estaban juntos se enriquecieron ya que podían comerciar... gracias a las guerras podían comerciar las armas y los recursos.

Profesor X: Bien, bien [nombre de Em1]

Ef1: Pues en la paz armada lo que ellos buscaban era expandir su territorio... y poner en práctica en los demás territorios la materia prima, la mano de obra, y el dominio político, social e ideológico de las personas.

Profesor X: Y...ah [Ef2], qué pena

Ef2: Con el final de la guerra se dio un nuevo orden mundial... (La grabación no es clara pero la estudiante plantea que Estados Unidos creció económicamente como resultado de las guerras mundiales) (...)

Ef3: Que las dos grandes potencias que se hicieron durante las guerras fue la de Estados Unidos y ¿la de Japón?

Profesor X: Emergieron, si

Ef3: Eso emergieron, si...y Estados Unidos fue porque él le estaba dando las armas a...

Otro estudiante le dice: Gran Bretaña.

Ef3: Gran Bretaña [C1-Observación de clase 1-Grado noveno]

Durante la totalidad de las observaciones de clase se identificó que el alumnado tenía una actitud atenta y motivada al desarrollo de las clases. Esto puede evidenciarse en el hecho de que los estudiantes mantuvieron una participación activa frente a las preguntas y requerimientos de sus docentes:

O: El profesor hace continuas preguntas y los estudiantes muestran mucho interés por participar y responder satisfactoriamente lo preguntado, permanentemente hay cerca de ocho estudiantes con sus brazos levantados solicitando turno para participar, y X procura dar la palabra a diferentes niños y niñas para que no haya una concentración de la participación en sólo algunos de los alumnos. El alumnado responde a las preguntas revisando continuamente sus materiales y cuadernos, y en algunas ocasiones parecen recordar y conocer las respuestas pues no observan ningún material. [C1-Observación de clase 2-Grado 9º]

Los alumnos mostraron interés por el desarrollo de las actividades propuestas y las realizaron así el docente no se encontrara en el aula o cerciorándose de que cumplieran con el trabajo propuesto para la clase:

O: [Los estudiantes se encuentran en las zonas verdes del colegio] Salgo con el profesor N y lo acompaño en la revisión de la tarea de los estudiantes, mientras ellos realizan sus obras de arte. Inicialmente, pasamos por la zona verde del colegio que es bastante amplia y allí se encuentran ubicados cerca de ocho estudiantes, todos se encuentran trabajando. [C1-Observación de clase 6-Grado 10º]

Así mismo, solicitaron acceso a los recursos necesarios con el fin de cumplir de manera satisfactoria con el trabajo propuesto, como ocurre en la siguiente cita:

O: Los chicos solicitan que les pongan en el grupo de Facebook el enlace para poder observar de nuevo las imágenes publicitarias, pues esto les permitirá planear mejor la actividad. Me llama la atención que lo soliciten, se muestran interesados en volver a observarlas para recordarlas. [C1-Observación de clase 3-Grado 9º]

Y se observaron estudiantes que adelantaron de forma autónoma la lectura de materiales que no necesariamente debían ser estudiados como parte de las actividades propuestas en la clase:

O: El profesor les pregunta a los estudiantes si les ha quedado claro lo explicado y manifiesta nuevamente que sobre estos temas seguirán avanzando hasta el otro curso. Pregunta al grupo quién estaba leyendo un libro que les propuso: "El hombre en busca de sentido", una niña levanta la mano y el profesor le da la palabra para que presente lo que leyó. Ella plantea lo que leyó (...)
[C1-Observación de clase 1-Grado 10º]

Al preguntar a los estudiantes sobre los aprendizajes que lograron durante las clases observadas, los alumnos del grado noveno que tomaron la clase de ciencias sociales hicieron referencia a aspectos relacionadas con las temáticas que se estuvieron tratando, dijeron que lo aprendido les permitió ampliar lo que sabían previamente, y conocer el desarrollo procesual de un conjunto de hechos, en este caso las guerras mundiales:

Niño 1: Pues yo personalmente he aprendido como a identificar esos puntos y esas causas de los problemas que han afectado a Europa, que es lo que hemos visto estos dos periodos... y pues como profundizando en esos conocimientos que tenía y he como aumentado más ese campo de conocimiento.

Niña 1: Bueno, pues yo pienso que lo principal es eso, pero digamos como que enfatizarse en algo ¿No? pues como comenzamos con lo de las guerras entonces meterse en el cuento de la primera guerra mundial, entonces la segunda guerra y la guerra fría y bueno... como seguir un proceso histórico (...) [C1-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 9º]

Los estudiantes de grado décimo que tomaban la clase de filosofía manifestaron no sólo aprendizajes relacionados con los contenidos, también señalaron que habían tenido distintas oportunidades para expresar sus puntos de vista y cada vez hacerlo de mejor manera, esto lo lograron por medio de un ejercicio de la escritura más abierto que el que vivieron en otras áreas de estudio:

Niño 3: (...) el cerebro tiene una fiesta cuando uno escribe filosofía porque uno escribe lo que uno piensa más no lo que a uno le dan como reglas para escribir. En lenguaje, tú tienes normas Icontec, tienes que escribir con... que tenga estas características el tipo de cuento que estás haciendo, que si no tiene esas características entonces está mal ¿sí? Eso es lo que a mí me gusta de la filosofía que uno tiene libertad de escritura... y uno cuando escribe filosofía uno se concentra mucho, o sea...y empieza una discusión en la cabeza de uno (...) o sea es una experiencia diferente a cuando uno escribe para una cosa sólo por escribir. [C1-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 10º]

Las observaciones de clase permitieron conocer un alumnado implicado en las actividades propuestas, motivado hacia el aprendizaje, y responsable frente a sus deberes dadas las exigencias académicas del colegio. Así mismo, las actividades de las clases estuvieron orientadas a que el alumnado se apropiara de información correspondiente a lo dispuesto en el plan de estudios, no obstante, el desarrollo de las actividades permitió identificar que en varios casos se iba más allá del contenido para llevar al estudiantado a analizar distintos materiales, elaborar sus propios puntos de vista, o expresar por medio de la escritura o de otros recursos sus ideas y emociones. De otra parte, los aprendizajes que reportaron los estudiantes entrevistados en

relación con las ciencias sociales dan cuenta de aspectos fundamentalmente relacionados con los contenidos, en los cursos superiores se proponen otros tipos de aprendizajes vinculados por ejemplo, con el ejercicio de la argumentación.

5.1.3.3 Evaluación del aprendizaje

Acerca de la evaluación del aprendizaje se plantean en los documentos institucionales ideas relacionadas con el marco de la *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) alrededor de la *“evaluación diagnóstica continua”*. En dicha propuesta se concibe la evaluación del aprendizaje como un proceso continuo de acompañamiento al estudiante, y que puede ser observado por medio del diseño y realización de actividades en las cuales demuestre lo que ha comprendido a través de desempeños auténticos de aprendizaje. La evaluación requiere un ejercicio de realimentación constante al estudiante con el fin de que identifique sus fortalezas y debilidades, se haga consciente de su aprendizaje, y supere sus dificultades (Stone, 2008).

De acuerdo a la *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) el proceso de aprendizaje tiene tres momentos (exploración, investigación guiada, proyecto final de síntesis), de acuerdo a esto se propone plantear tres tipos de desempeños de comprensión para hacer seguimiento y valorar los aprendizajes de los alumnos en cada una de estas etapas. Los criterios para proponer cada desempeño de comprensión deben ser: 1. Claros (enunciados explícitamente al comienzo de cada desempeño de comprensión, aunque pueden elaborarse en el curso del desempeño mismo, sobre todo si es la primera vez que el docente y los estudiantes lo abordan), 2. Pertinentes (estrechamente vinculados a las metas de comprensión de la unidad), 3. Públicos (todos en la clase los conocen y los comprenden).

Como parte del proceso se contempla que el docente diseñe distintos tipos de estrategias evaluativas que van desde el uso de distintos materiales hasta la alternancia del trabajo individual y el trabajo en grupo. Así mismo, resulta necesario que los estudiantes hagan juicios sobre sus logros a través de actividades de auto y co – evaluación. Y dado que en el PEI se contempla que los estudiantes pueden tener diferencias en cuanto a sus formas de aprender, se solicita a los docentes estar atentos a ellas para así orientar los procesos de aprendizaje de forma individual y pertinente.

Los docentes del equipo de ciencias sociales señalaron que como prácticas de evaluación prefieren valorar los ejercicios en los cuales el estudiantado demuestra sus puntos de vista frente a lo estudiado, en particular destacaron el ejercicio de la escritura como un mecanismo que les permite conocer qué está comprendiendo el alumnado y cómo lo está haciendo:

Porque ahí me revelan todo, en un escrito yo puedo saber cómo están manejando las categorías, si entienden el contexto, si están relacionando al filósofo, y algo muy importante es saber ellos qué piensan, cómo están reevaluando, re significando su vida frente a las categorías que les doy
(...) [C1-Entrevista en profundidad final-Profesor N]

Sin embargo, estas prácticas evaluativas se combinan con otras que tienen como fin entrenar a los chicos para la prueba censal que realizarán al final de sus estudios secundarios, en ellas se formulan preguntas con el mismo formato de las del examen de estado, y se pregunta sobre los contenidos:

(...) ellos [los profesores de ciencias sociales] a través de dos metodologías, una la revisión de los martes de prueba, que es una prueba semanal que les hacen a los niños, es retroalimentar la prueba, hacer una pregunta y analizarla, van trabajando ese, ese esquema evaluativo a nivel nacional; pero también a través de otra metodología que se llama minuto cuarenta... entonces el

profesor lleva una pregunta para todos, se la distribuye a cada uno en un papelito, y en ese papelito hay una pregunta tipo ICFCES, ellos tienen un minuto y cuarenta segundos para dar la opción de respuesta. [C1-Entrevista inicial-Profesor N]

De este modo, se combinan dos tipos de prácticas evaluativas, unas en las que se observa y retroalimenta la producción personal del alumno, en las que se siguen las orientaciones de la Enseñanza para la Comprensión; y otras específicamente orientadas al entrenamiento del estudiantado para la presentación de las pruebas de estado, estas directamente dirigidas a evaluar el manejo de contenidos y a ofrecer un contexto de ejercitación que simule las condiciones en las que ocurre el examen censal.

Con respecto a las prácticas de evaluación sobre el desempeño del alumnado se dijo que se dan los criterios de evaluación desde el comienzo del período, de modo que los chicos conozcan cómo van a ser evaluados y los tengan en cuenta para elaborar las actividades propuestas en las clases:

(...) a los muchachos le doy los criterios de evaluación de todas las clases, ellos saben cómo se va a evaluar, qué se va a evaluar y a qué hora se va a evaluar. Entonces ellos tienen muy claros los criterios de evaluación. Entonces digamos, cuando hay una confrontación y hay un diálogo frente a cómo se está llevando la evaluación los estudiantes lo entienden, lo entienden porque yo siempre les dejo claro, desde el primer momento les digo: "miren, los criterios de evaluación son los siguientes (...)" [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

En las observaciones de clase se identificaron prácticas de evaluación constantes a lo largo de los periodos académicos y llamados a los estudiantes para que a lo largo del proceso trabajen por mejorar sus desempeños de aprendizaje:

Profesor X: Muchachos, voy a hacer aproximadamente cuatro valoraciones fuera del examen... quiero que quede claro eso para que después no tengamos inconvenientes, cuatro valoraciones

fuera del examen, sin embargo, obviamente la primera de ellas... como en el período anterior, obviamente es de argumentación oral ¿sí? que hay unos que están muy bien argumentados para hablar con el compañero pero no para hablar en clase, entonces la primera va a ser eso... Sin embargo, esa valoración no va a ser de que participe y levante la mano, tiene que tener un nivel de argumentación mayor que el que tuvo durante el primer período ¿si me entienden? Tiene que tener más coherencia en sus argumentos, tiene que tener mayor propiedad para expresar esos argumentos, y las otras personas en caso de que sea un debate o que no se encuentren de acuerdo tienen que tener la posibilidad de contrarrestar esos argumentos de una manera propia y constructiva ¿estamos de acuerdo? (...) [C1-Observación de clase 6-Grado 9º]

Se observó que al inicio de los períodos académicos los profesores comunicaron a los estudiantes los indicadores de desempeño de los que deberían dar cuenta al final de los mismos, sin embargo lo presentado a los estudiantes tuvo que ver más bien con los aspectos de contenido que tendrían que dominar, no se identificaron indicaciones descriptivas sobre lo esperado en su desempeño:

O: Se dictan los referentes de la planeación del segundo bimestre:

Meta de comprensión:

2.1 El estudiante desarrollará comprensión sobre los procesos políticos y económicos que dieron origen a la crisis del 29 y la consolidación del fascismo

Indicadores de desempeño:

2.1.1 Analiza las causas y consecuencias de la crisis del 29

2.1.2 Identifica las características del fascismo revisando los procesos dados en Italia, España y Alemania

2.1.3 Describe las causas y consecuencias de la segunda guerra mundial [C1-Observación de clase 6-Grado noveno]

En otra clase:

O: N pide a los alumnos que alguno lea los distintos indicadores, quien lee lo hace desde su cuaderno (...) Una niña lee los indicadores: "1. Explica las categorías propuestas por la filosofía

medieval acerca del problema de dios, 2. Explica los principales cambios que se dan con la llegada de la edad moderna con los representantes en todos los campos de la revolución. 3. Responde cuestionamientos sobre cuál es la naturaleza del ser humano haciendo referencia a posturas de diferentes autores. [C1-Observación de clase 2-Grado 10º]

No obstante, las observaciones de clase dejaron notar que ocurrió un acompañamiento activo al estudiantado durante las actividades propuestas para orientar su trabajo y atender sus inquietudes:

O: (11:45) los estudiantes trabajan en la actividad de evaluación. Se escuchan conversaciones sobre lo que corresponde hacer. El profesor pasa por los grupos y atiende dudas de los estudiantes sobre la actividad, por ejemplo, si hacen un mapa conceptual para cada ámbito o si hacen uno que englobe todo. N también atiende preguntas sobre los temas que se deben tener en cuenta, dos alumnas preguntan sobre quiénes eran los sofistas, buscando aclaración [C1-Observación de clase 2-Grado 10º]

Así mismo se observó una valoración continua de los docentes a los alumnos sobre sus trabajos y calificaciones, bien sea para conversar con ellos sobre su desempeño académico:

O: Mientras los estudiantes se organizan en parejas, N comienza a llamar a los estudiantes uno a uno para ver sus notas, en esta conversación con cada uno, el profesor dice a cada estudiante qué evaluación le hace falta, y si no han presentado el quiz les da oportunidad para que lo presenten en esta clase, luego de hacer un rápido repaso individual revisando su cuaderno (...) Todos los estudiantes del curso pasan a revisar sus notas con N, sea que tengan un buen desempeño como que no lo tengan. [C1-Observación de clase 2-Grado 10º]

O para dar una valoración a los avances y limitaciones en su proceso de trabajo en clase:

O: El profesor manifiesta al grupo que con el ejercicio realizado se han cumplido los objetivos, felicita a los estudiantes que mostraron su compromiso frente a la realización de los productos

solicitados; y también su preocupación con respecto a los estudiantes que poco participan en las actividades propuestas y que requieren presión para realizar el trabajo asignado, al respecto plantea:

Profesor X: Son aquellas personas que no argumentan, que su nivel de análisis tanto escrito como verbal es casi nulo, las personas que todavía están acostumbradas a la presión para trabajar. Compañeritos: esas personas están quedadas, no tanto quedadas frente al curso, vuelvo y repito sino al proceso. Desen cuenta cuál es la ventaja... y ustedes se deben estar dando cuenta cómo aquellas personas que ya están participando un poco más activamente desde el primer día, que están tomando la cuestión mucho más en serio se les están yendo a las otras. [C1-Observación de clase 6-Grado 9º]

Las prácticas identificadas con respecto a la evaluación del aprendizaje son constantes y en ellas se procura ofrecer un acompañamiento y realimentación permanente a los chicos frente al trabajo realizado para la clase. No obstante, se identificó que los indicadores evaluativos que orientan el aprendizaje, y de los que son informados los estudiantes, corresponden más a un conjunto de indicadores temáticos que describen la forma en que deben poder dar cuenta de los contenidos vistos en clase. Si bien, las actividades desarrolladas en clase buscan generar aprendizajes que van más allá de los contenidos, estos propósitos de aprendizaje no son parte explícita de los logros a alcanzar por parte del alumnado. De otro lado, se perciben dos tipos de prácticas evaluativas unas efectivamente relacionadas con el marco de la *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC), y otras dirigidas al entrenamiento de los chicos para la prueba de estado y orientadas a la evaluación de contenidos.

5.1.3.4 Desarrollo del marco pedagógico

La *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) se sigue en el desarrollo de propuestas didácticas, pero la propuesta pedagógica no es tan consistente al plantear los logros de

aprendizaje de los estudiantes y al hacer su evaluación. En las observaciones de clase, se registró que hay un esfuerzo por desarrollar proyectos interdisciplinarios con otras áreas encaminados a favorecer la reflexión de los chicos sobre sus proyectos de vida, estos se plantean como “*tópicos generativos*”. De acuerdo con la EpC, éstos son el punto de partida del diseño curricular, corresponden a una formulación de lo que se va a estudiar que motive la curiosidad del alumnado, que a la vez tenga conexiones directas con la experiencia de los estudiantes y con otras asignaturas, y movilice procesos de indagación en la clase con el fin de generar un marco para el aprendizaje activo de los alumnos (Stone, 2008). En la siguiente cita se hace alusión a un tópico generativo:

Profesor X: El tópico se nos va a ir semestral, no lo vamos a hacer bimestral sino semestral porque vimos que sus papás están colaborando resto en el tópico, están trabajando, están enviando documentos, están enviando fotografías entonces lo alargamos y estamos por ahora semestral... dependiendo de cómo nos vaya y de los resultados que ustedes también den pues se nos puede ir para todo el año ¿sí? la idea es tener un buen tópico y camellarlo bien.

O: Se dictan los referentes de la planeación del segundo bimestre:

“Hilo conductor: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me veo en el futuro? ¿En qué soy bueno? ¿Qué esperan los demás de mí? ¿Qué pienso de la vida? ¿Qué quiero hacer? y ¿Qué puedo hacer? Tópico generativo: ¡Qué inventa!” [C1-Observación de clase 6-Grado 9º]

No obstante, los “*tópicos generativos*” no son el punto de partida del trabajo en el aula como parte del avance de las asignaturas, más bien se constituyen en proyectos que se realizan junto a otras áreas pero que fluyen como iniciativas paralelas al desarrollo del plan de estudios, en donde están especificadas las temáticas y contenidos que los estudiantes deben manejar en cada periodo.

De otra parte, La EpC plantea que los desempeños de aprendizaje pueden ser de distintos tipos. Inicialmente se proponen los de *exploración* para acceder a los saberes previos de los chicos, luego siguen los de *investigación guiada* en los que se condensan el desarrollo de habilidades de indagación, y por último, se proponen los de *proyecto final de síntesis* en los que los estudiantes desarrollan distintos productos de aprendizaje en donde muestran su comprensión y su perspectiva personal. La formulación de los desempeños no sólo corresponde al desarrollo de unas actividades de tales características pues tienen conexión directa con el proceso de evaluación del aprendizaje al observar la forma en que se transita desde la exploración hasta el proyecto final de síntesis (Stone, 2008). Los docentes del centro hicieron referencia al desarrollo de distintas actividades como parte del proceso de enseñanza – aprendizaje y relacionaron su formulación con la propuesta que se hace desde el marco de la “Enseñanza para la Comprensión” (EpC) para el desarrollo de distintos tipos de desempeños del alumnado con el fin de favorecer su comprensión, al respecto el profesor C mencionó:

Bueno, las estrategias yo las trato de variar bastante, lógicamente aquí frente al modelo pedagógico hay unas etapas: etapas de exploración, otras etapas de investigación guiada, hay otras etapas de proyecto de síntesis. Entonces frente a la exploración, uno puede explorar de diversas maneras, por ejemplo a partir de preconceptos, a partir de algo que decía Bachelard que era sobre la vida cotidiana, frente a la vida cotidiana qué conocen y qué pueden traer. Se utiliza también a veces la estrategia de cine-foros, musi-foros también, las utilizo también en ocasiones. Ya en la parte de investigación guiada, ya trato siempre de ligar eso que ya se exploró con un componente teórico; entonces ahí ya adelantamos lecturas, frente a esas lecturas se pueden hacer resúmenes, se pueden trabajar mapas conceptuales si el texto lo requiere, se pueden trabajar cuadros sinópticos, mapas de ideas. Esas las estrategias que utilizaría en la investigación guiada. Y

ya en proyectos de síntesis ya depende del acuerdo que se haga con los estudiantes porque a veces nosotros como docentes queremos imponer un tipo de trabajo pero a veces es bueno dialogarlo con ellos ¿Sí? entonces mirar qué proyecto de síntesis se puede hacer, si de pronto se puede hacer a partir de un video, o una presentación Power Point (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Y la profesora K, dijo:

De acuerdo a la metodología que el colegio tiene que es la enseñanza para la comprensión, pues ahí uno digamos se guía un poco. Y primero iniciamos con actividades de exploración que es permitirle al estudiante que observe, que reflexione, que investigue, que sea él mismo quien halle la importancia de conocer acerca de algo que uno propone. [C1-Entrevista inicial-Profesora K]

Si bien, los docentes conocen el marco conceptual de la *“Enseñanza para la Comprensión”*, lo planteado se relaciona más con el desarrollo de una serie de actividades con diferentes características pero que no logran compaginarse del todo con el proceso de evaluación del aprendizaje, pues no se hace una formulación explícita del tipo de desempeños a observar en el estudiante cuando realizan las distintas actividades propuestas; y de otro lado, se enfatiza tanto en el plan de estudios como en la planeación del período, en el logro de aprendizajes de contenidos, no tanto en otros relacionados con el desarrollo de habilidades de indagación o la exposición de las propias comprensiones a través de distintos recursos expresivos.

Por otra parte, algunos aspectos relacionados con las condiciones en las cuales ocurre el proceso de enseñanza – aprendizaje en el centro inciden en que no sea posible implementar adecuadamente el marco de la *“Enseñanza para la Comprensión”*, entre estos los profesores identifican que un elevado número de alumnos por salón no

favorece la realización de un seguimiento más cuidadoso e individualizado de los aprendizajes de los chicos:

A mí me gustaría tener menos estudiantes porque creo que el proceso de evaluación es fundamental, y creo que un buen proceso de evaluación no es posible llevarlo con 350 o más estudiantes. Ehh creo que un proceso de evaluación significativo implica como la posibilidad de hacerlo... casi que personalizar la evaluación, para acompañar por ejemplo al estudiante en su proceso de escritura, darle una retroalimentación mucho más efectiva (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor L]

Adicionalmente, se manifestó que la atención a posibles requerimientos en la preparación de los estudiantes para el examen de estado, como por ejemplo la selección de los temas de estudio, hace difícil trabajar con el alumnado tópicos que motivarían los intereses de los estudiantes y el profesorado, y que podrían estar más vinculados con el fomento de las capacidades analíticas frente a la realidad nacional:

(...) que eso va de la mano de una categoría que nos llama mucho la atención que se llama reconstrucción de la memoria histórica, si a mí me permitieran, yo metería una cátedra de conflicto armado aquí en el colegio para décimo y para once, que los estudiantes reconozcan la historia del conflicto, que no lo vean como datos estadísticos ni como fenómeno televisivo (...) Yo lo haría, pero pues obviamente no hay ni el tiempo ni la disponibilidad para hacerlo (...) Entonces esa cátedra que sería mucho más vocacional, mucho más carismática de los profes porque a ellos les apasiona ese tema, ehh pues se ahondaría en el conocimiento pero le aportaría poco a lo que necesitamos que es ICFES. [C1-Entrevista inicial-Profesor N]

La atención al dominio de contenidos por parte del alumnado hace que se pierda de vista la posibilidad de generar alternativas de diseño curricular que podrían ser más consistentes con lo propuesto por la *“Enseñanza para la Comprensión”*, en la cita anterior, es posible identificar que las posibilidades de estudio y análisis del conflicto

armado en Colombia, y de ahondar de forma significativa en el conocimiento del mismo, se consideran poco viables de cara a la necesidad de trabajar un conjunto de contenidos dispersos y así preparar a los chicos para la prueba de estado.

El énfasis que se percibe en el dominio de contenidos genera la necesidad de cubrir los temas propuestos en el plan de estudios en cada período con el fin de poder avanzar rápidamente a los siguientes. En las observaciones de clase se identificaron momentos en los cuales se planteaba como necesario “correr” con el estudio de los temas para así atender lo dispuesto en el plan de estudios:

Profesor X: [dice a la clase] Son cuatro horas que vamos a trabajar Revolución China ¿Es suficiente para trabajarla? Obviamente no, es muy compleja de entender, no solamente por el espacio que ustedes ni siquiera se lo imaginan sino también por los nombres y procesos que se dieron, esta revolución es menos trabajada que las otras revoluciones que hemos visto ¿Sí? y atraviesa los conflictos que ya hemos visto, atraviesa tanto la primera guerra mundial como la revolución rusa y una parte de la segunda guerra mundial, que nosotros todavía no hemos visto; entonces es muy compleja de entender. Yo no estoy acá planteando que ustedes van a quedar duchos en el proceso de la revolución china pero si es necesario que ustedes por los menos reconozcan el contexto en el que se dio, que reconozcan algunos autores y algunos procesos que se dieron frente a ese espacio geográfico ¿Si estoy siendo claro?... ¿Cómo vamos a trabajar? Obviamente como hemos venido trabajando con anterioridad (...) [C1-Observación de clase 5-Grado 9º]

Así mismo, la finalidad de algunos temas de estudio se justificó a los chicos mencionando que estos eran contenidos fundamentales para su preparación del examen de estado:

O: Luego N explica a los estudiantes cómo será la evaluación. Al respecto les dice que estudiarán dos corrientes del pensamiento: el racionalismo y el empirismo y que se fijen en la forma como termina la meta de comprensión: “el arte como visión del mundo”, a partir de esto pregunta al

grupo cuál es el “ámbito” que se trabajará en este período. Un chico responde “la estética”. Se justifica el estudio del ámbito desde las pruebas Icfes:

Profesor N: En el Icfes hay varias preguntas que apuntan a eso de la estética, por eso nosotros en el plan de estudios de filosofía vamos a dar unas pinceladas de lo que filosóficamente se debe entender de toda obra artística (...) [C1-Observación de clase 5-Grado 10º]

Se identifica que el énfasis manifiesto en el estudio de contenidos tiene dos justificaciones fundamentales: el cumplimiento de lo dispuesto en el plan de estudios, y la preparación para el examen del Icfes. La orientación al dominio de contenidos contradice lo propuesto desde la *“Enseñanza para la Comprensión”*, donde lo clave es justamente el desarrollo de un aprendizaje comprensivo por parte del alumnado que le permita desarrollar sus habilidades analíticas, reflexivas y propositivas. Si bien, se desarrollan actividades orientadas a generar una participación activa del alumnado en su aprendizaje y posiblemente en esos procesos se va más allá del sólo dominio de temas, hace falta que las intencionalidades por generar aprendizajes relacionados con la comprensión sean más explícitas tanto en la formulación de planes de estudio, en las prácticas pedagógicas, como en lo que se comunica al estudiantado sobre el tipo de logros que se esperan de ellos.

5.1.4. Las condiciones del trabajo docente

En esta sección se tratarán aspectos relacionados con el contexto en el que los docentes ejercen su ejercicio profesional, se hará referencia a sus condiciones laborales, sus dinámicas de trabajo conjunto, y sus disposiciones hacia el aprendizaje y trabajo con los colegas, con el propósito de mostrar las condiciones en las cuales ocurre el diseño curricular en este caso. Para ello se han tenido en cuenta aportes

provenientes tanto del profesorado como de los directivos, a través de las diversas entrevistas realizadas, así como lo identificado al respecto en la revisión documental.

5.1.4.1 Condiciones laborales del profesorado

En los documentos institucionales del centro se plantea que el ejercicio docente es dinámico y requiere el mejoramiento continuo, para ello se prevén mecanismos que contribuyen a un acompañamiento para tal fin, entre estos se proponen:

1. La elaboración de un plan de mejoramiento anual por parte de cada docente que es seguido y realimentado por parte de sus jefes y compañeros,
2. Las observaciones de clase por parte de jefes y entre pares con el fin de contribuir al mejoramiento de la práctica pedagógica, y
3. La realimentación para la mejora en la evaluación anual de desempeño.

Así mismo, se valora a nivel institucional como meritorio el que un docente demuestre interés e inquietud por el desarrollo tanto de su conocimiento disciplinar como pedagógico, y que haga innovaciones en sus prácticas docentes.

Estas ideas con respecto a la acción docente en el colegio permiten plantear que ésta se concibe como una labor susceptible de mejora gracias a los mecanismos que el centro ha estipulado para contribuir a ello, y que se prevé una continuidad de los profesores con el fin de que efectivamente se beneficien de estas acciones. No obstante, se encontró que los docentes tienen poca continuidad en su puesto de

trabajo³⁹ y quienes fueron entrevistados manifestaron que esto redundó en una débil continuidad de las iniciativas pedagógicas y propuestas curriculares:

Profesora D: Y la continuidad porque digamos si aquí todos... es como el sueño de cada uno su plan de estudios, y ¿si tú dejas tu trabajo ahí y no sigues? Por X, Y... pues tu trabajo quedo ahí porque quien va a venir le va a parecer o no le va a parecer.

Profesora G: No se sabe si le va a gustar o no le va a gustar.

Profesora D: Ese ciclo ahí... tú vienes das tu aporte y te vas.

Profesora D: Luego tú vienes, recibes, y te vas [C1-Entrevista grupal a profesores]

En la poca continuidad de los docentes inciden factores tanto internos como externos, con respecto a los segundos se tiene que en los últimos años se han realizado concursos docentes para el ingreso a las plazas de los colegios públicos de la ciudad, estas ofrecen un contrato indefinido, y buena parte de quienes han accedido a estas plazas provienen de centros educativos privados como el de este caso; por otro lado, ya que la mayor parte de estos docentes tienen un contrato a término fijo por once meses, están dispuestos a buscar opciones laborales que les ofrezcan mayor estabilidad. Estas situaciones son reconocidas por los directivos del centro y plantean que la estabilidad del profesorado constituye uno de los retos principales de cara al fortalecimiento del centro educativo:

Tenemos que disminuir la rotación de docentes, o sea eso es un reto para mí, porque yo digo que yo soy una facultad de educación muy buena, yo les enseño Enseñanza para la Comprensión, yo les enseño sobre calidad, los formamos en una identidad gimnasiana de maestro: el orden, el cumplimiento ¿no? y entonces se te van... y entonces vuelva y empiece. [C1- Entrevista a rectora]

³⁹ Durante el proceso de recolección de información (dos semestres académicos) hubo un continuo ir y venir de profesores del área de ciencias sociales, sólo dos de los docentes del equipo tenían una permanencia de más de tres años en su puesto de trabajo.

La corta permanencia del profesorado en la institución incide en las escasas posibilidades de aplicación de la formación docente que se hace al interior del Colegio, y hace que los esfuerzos formativos deban ser reiniciados cuando los profesores se van y llegan nuevos maestros. Así la continua rotación de docentes genera una débil continuidad tanto en el trabajo alrededor del currículo, como en el desarrollo de la propuesta pedagógica del centro vía la capacitación del profesorado.

5.1.4.2 El ejercicio del liderazgo escolar para favorecer el aprendizaje

En los documentos institucionales del colegio se plantea de forma enfática que el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes es el propósito primordial de todas las acciones que se generan en la institución. De otra parte, se manifiesta que el desarrollo profesional de los docentes es vital para que las acciones educativas redunden en el beneficio del alumnado, al respecto las directivas también señalaron que la capacitación del profesorado es de suma importancia:

(...) para mí siempre ha sido prioritaria la formación de las personas porque yo sí creo que si yo tengo maestros bien formados las cosas marchan mucho mejor entonces pues por eso hay unos espacios de capacitación: hay unos espacios al principio de año, los martes, en junio (...) [C1-Entrevista a rectora]

Los espacios de capacitación en el centro han tenido como propósito formar a los maestros en los principios que orientan el proyecto pedagógico institucional del colegio, y adicionalmente prepararlos para la implementación del marco pedagógico del centro: la “*Enseñanza para la Comprensión*” (EpC). Con el fin de favorecer unos espacios de formación en los que se dé una mayor interacción y reflexividad entre los docentes se han venido generando nuevas alternativas de capacitación tales como la observación entre pares, o la discusión colegiada, que tienen como finalidad situar la

formación en el contexto de la actividad pedagógica para que esta pueda ser analizada y mejorada.

Los directivos del centro manifestaron que se han brindado posibilidades a los docentes para que planteen su puntos de vista y participen activamente en el diseño y desarrollo de los planes de estudios, no obstante, se identifican perspectivas antagónicas entre los actores ya que los directivos resaltan las posibilidades de participación del profesorado mientras que los docentes manifiestan no sentirse tan participes. Al respecto, las opiniones son contradictorias al hacer referencia a la criticidad que se atribuye como propia el equipo docente de ciencias sociales, por un lado los líderes la consideran una fortaleza:

(...) pero me gusta que sean críticos, el día que un área de ciencias sociales no sea crítica es una mala área, es decir están haciendo mal el trabajo porque a ellos les pertenece y les corresponde, yo un poco les alcahueteo que lo sean ¿sí? pero sí creo que el tema de la criticidad me parece que es un tema sano en esta área. Son creativos, se inventan cosas, tienen el foro de, y hacen el panel de, y participan en la semana por la paz con sus ponencias. O sea, participan y ellos tiene un ímpetu que me parece es una cosa muy buena. [C1-Entrevista a director de estudios]

Por su parte, profesores del equipo de ciencias sociales señalaron que esta criticidad no era bien recibida por parte de algunos de sus colegas y por tanto se consideraba como una particularidad que podía llegar a ser no bien vista:

(...) curiosamente el docente de ciencias sociales si tiene una característica que la he visto en mucho en otros lados, y es que es muy crítico (...) Entonces esa personalidad hace que sean personas que todo el tiempo presenten su postura, que contra argumenten, que vayan en contra de y también eso puede ser tomado como malo ¿no? una persona que todo el tiempo está renegando del sistema, que está criticando pues no suele ser bien vista (...) [C1-Entrevista inicial- Profesor N]

Así mismo, los docentes manifestaron que algunos procedimientos relacionados con la gestión de la información en el centro y el registro de procesos académicos les restaban espacios para el trabajo pedagógico con el alumnado:

Bueno, ya lo que pasa es que por políticas nacionales y demás, y estándares de calidad, pues hay que llenar cierto tipo de informes, formatos, requisitos, acá también estamos en el tema de calidad ISO 9001, por medio de la norma Icontec... entonces digamos que eso dificulta el trato directo con los estudiantes entonces este es un trabajo más administrativo que pedagógico, eso son como inconvenientes dentro del proceso (...) [C1-Entrevista inicial-Profesor E]

Al respecto, los directivos señalaron que era necesario reenfocar los lineamientos institucionales con el fin de favorecer escenarios de trabajo conjunto para fortalecer el desarrollo de la propuesta pedagógica y generar un ambiente de trabajo que promueva una mayor motivación para el profesorado:

Yo creo que el horizonte tenemos que mejorarlo, y obviamente hacer un cambio en la misión, en la visión, en la política de calidad... entonces eso me va a tocar el PEI (...) el PEI tiene que convertirse como en un norte, y entonces ahí va a pasar lo que te digo yo de por qué esa idea me parece tan buena, porque pues tenemos que pensar qué es lo que no hace enamorar a la gente (...) [C1-Entrevista a rectora]

Los profesores del área, a la vez, manifestaron que era necesario contar con más espacios para trabajar en torno al fortalecimiento del plan de estudios, de modo que éste verdaderamente pueda recoger las modificaciones que van considerando como necesarias a lo largo del desarrollo del año escolar, para que así se constituya una dinámica de trabajo constante alrededor del análisis de los logros de aprendizaje de los chicos y del trabajo de aula:

(...) el ideal sería que se le hiciera un seguimiento constante [al desarrollo del plan de estudios], o sea que fuera constante porque uno ve muchas cosas durante el año, y uno dice: "bueno, yo

puedo hacer esto”, pero lastimosamente se concentra en esa época [final del año escolar]. Ese es el trabajo fuerte de esa época, es enmarcarnos dentro del diseño curricular de ciencias sociales (...) pero me gustaría que existieran [más espacios de trabajo alrededor del plan de estudios] porque es importante ¿Sí? es importante porque uno ahí puede entrar a un proceso de evaluación y evaluar también el diseño curricular, y decir: “bueno en este momento esto está funcionando, o no está funcionando, y qué podemos hacer? [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Los directivos reconocen el hecho de que los espacios de trabajo, en particular, alrededor del plan de estudios son insuficientes pues el trabajo se concentra en el momento de cierre del año escolar y por distintas razones puede que no sea el momento más idóneo para realizar una evaluación exhaustiva a lo largo del año:

(...) entiendo que estamos cerrando año, que estamos cansados, que estamos agotados, entonces puede que la participación... y mira que yo nunca la he intentado siquiera estimar, puede que la participación sea pensada para que sea activa, colaborativa, constructiva, pero es probable que también sea en los escenarios que no sean los mejores. [C1-Entrevista a director de estudios]

Por tanto se reconoce como necesario generar más espacios a lo largo del año para fortalecer la capacitación de los docentes a través de espacios que permitan una interacción entre el profesorado alrededor de su trabajo, y dentro de la cual se realice un ejercicio constante de revisión del plan de estudios pero en conexión directa con el análisis de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se han venido adelantando:

(...) yo quisiera permitirle a otros profesores que también fueran y se capacitaran para que vengan... porque este año mandamos a cuatro que todos son jefes de área entonces eso es muy importante porque esa es la idea de que quien sea jefe de área pues tiene que tener esas posibilidades. ¿Qué más haría yo? No y mirar de verdad cómo hacemos para amarrar lo de la revisión del plan de estudios, que creo que eso también ayudaría a fortalecer las prácticas. [C1-Entrevista a rectora]

Puede afirmarse que este centro educativo está en un momento de cambio hacia un tipo de liderazgo que favorezca más la capacitación y el desarrollo docente en su

espacio de trabajo para que esta redunde tanto en la calidad de las prácticas de enseñanza – aprendizaje, como en el aprendizaje de los estudiantes. En este camino, se ha venido considerando la necesidad de brindar más espacios de autonomía al docente para que este se pueda sentir participe del diseño de las orientaciones educativas y así desarrollar un mayor sentido de pertenencia y compromiso con la Institución.

5.1.4.3 El trabajo conjunto del profesorado

A lo largo del proceso de trabajo de campo se observó que las interacciones entre los docentes del equipo de ciencias sociales se orientaron a brindar retroinformación y apoyo sobre sus prácticas docentes. Los profesores plantearon que hacían reuniones en las cuales diseñaban estrategias para acercar a los alumnos de formas significativas a los contenidos propuestos en el plan de estudios:

(...) digamos en el seguimiento de casos por ejemplo de los niños entonces ya nos reunimos los profesores que estamos, que les damos ahí, miramos estrategias conjuntas, o hacemos trabajos conjuntos, en la planificación... en las planeaciones nos sentamos muchas veces a mirar: “bueno, usted qué va a dar, cómo logramos interrelacionar ahí, qué trabajo les pedimos, cómo hacemos”, también como para que los niños noten que no es cada uno por su lado sino que también hay una unión ahí; y que ellos sientan también cierta responsabilidad de nosotros hacia ellos. [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

También hubo interacciones orientadas a intercambiar los planes de clase para que sean revisados por los colegas y en ese proceso se proponen mejoras a los mismos, o se sugieren materiales que podrían ser utilizados para lograr los propósitos de aprendizaje enunciados:

Ellos me la revisan, la idea es que nos retroalimentamos, entonces yo me retroalimento con el profesor C, con el profesor N, nos miramos... a veces miramos planeaciones anteriores en las cuales uno pega un artículo, un tema o alguna presentación muy buena, claro... si, siempre intentamos hacer eso siempre y cuando el tiempo nos dé (...) tenía la lista de unos libros ahí del Bogotazo y eso, los clásicos, y en fin... cuando yo le pregunté a el profesor C, él me propuso uno que se llama Calle 13 o Calle Décima, algo así, no lo recuerdo bien, y entonces: "léanse este libro que es el desarrollo del Bogotazo y del frente nacional pero es más cercano", y como no, que los muchachos lo leyeron y les gustó. [C1-Entrevista inicial-Profesor X]

En este contexto, el profesorado perteneciente al equipo docente de ciencias sociales manifestó una valoración positiva de la interacción con los colegas para el aprendizaje, reconocieron a sus compañeros de equipo como profesionales que aportan en su trabajo, y que la relación con ellos incide en su desarrollo profesional, este tipo de interacción llevó a considerar a algunos de ellos que el colegio es en sí un espacio que les permite aprender:

Digamos que el haber llegado incluso a este colegio me ha permitido comenzar a repensar mi práctica pedagógica. Sí, la he podido repensar, he podido implementar otras alternativas de generar ese proceso de formación con los estudiantes. [C1-Entrevista inicial-Profesor C]

Con el fin de generar oportunidades de intercambio y de aprendizaje al interior del equipo, el grupo de docentes ha venido trabajando en un espacio para la socialización de iniciativas personales de investigación en el aula, este espacio es altamente valorado como parte de su desarrollo profesional:

Profesor N: (...) hablo de esta puesta en escena de nosotros aquí en el área porque sabemos que ninguna otra área lo hace. Nos ha funcionado y nos ha enriquecido mucho más que lo que hacemos a diario (...) es como el momento de desfogue, de venir a decir: "mire, tengo un sueño, quiero investigar tal cosa, me gusta mucho este tema". Y también otra cosa que nos ha pasado es

sorprenderse de lo que el otro tiene como persona, de las ideas que se le ocurren (...) [C1-Entrevista grupal a profesores]

Como lo dice el docente, este espacio ha sido generado al interior del equipo, como un proyecto del grupo mas no institucional, y se ha convertido en un espacio de estudio que les permite salir de la rutina para dar a conocer sus intereses y las iniciativas que han venido adelantando en su trabajo en el aula:

(...) el proyecto de investigación, puede que no sea algo institucional pero que si para nosotros representa, representa cosas, sí, más allá de que el jefe se siente con nosotros a darnos una serie de cosas que toca hacer ... sino que también nos escuche, sentarnos a escucharnos como pedagogos, nuestras experiencias también, nuestras clases: qué hicimos en clase, qué no hicimos en clase... digamos que todas esas cosas nos nutren mucho como área también. [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

Los proyectos han tenido la intención de generar ambientes de aprendizaje que trascienden las temáticas aisladas, así se han propuesto trabajos para analizar el conflicto colombiano, y para llevar a los estudiantes a manejar distintas fuentes de información en el ánimo de reconstruir la memoria histórica frente a hechos puntuales del desarrollo del conflicto nacional, como por ejemplo la configuración de grupos armados en zonas particulares del país. De otro lado, hay otros que se constituyen en esfuerzos por intervenir directamente la práctica pedagógica, por ejemplo, al analizar las propias prácticas de evaluación del aprendizaje y promover cambios en ellas.

Se señala que este tipo de interacción avanza en paralelo con la realización de las tareas administrativas relacionadas con el diligenciamiento de documentos y la planeación de jornadas comúnmente relacionadas con el área de ciencias sociales⁴⁰.

En las reuniones del área más allá de seguir la agenda de qué debemos entregar, más allá de hacer ese seguimiento, también buscamos un pequeño espacio para compartir con los compañeros; entonces más allá del refrigerio es como el momento de hacer alusión a algunas inquietudes frente a la institución, frente a lo que estamos haciendo, o incluso mostrar avances de nuestros propios proyectos. [C1-Entrevista inicial-Profesor E]

Puede afirmarse que la presencia de estos espacios ocurre de manera informal como una actividad a la que el grupo de docentes le encuentra un importante valor agregado, tanto para favorecer su aprendizaje, como su bienestar en la institución pues constituye a la vez un encuentro en donde prima la confianza y es posible fortalecer las relaciones personales entre los compañeros:

(...) no hay día que uno no vaya de agrado a una reunión de área ¿sí? (...) nos agrada ir a mirar en qué va nuestro compañero, que está pensando él, cómo se está pensando este cuento, qué quiere hacer, es interesante también ir (...) digamos que también las relaciones se dinamizan mucho, puedes descargar muchas cosas que tienes con ellos y se sabe que va a estar digamos que en confianza. [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

Si bien, para los docentes esta iniciativa tiene una alta valoración, se reconoce que el desarrollo de sus proyectos duplica sus niveles de trabajo en tanto se adelantan de forma paralela al desarrollo de lo propuesto en el plan de estudios, y no ha resultado

⁴⁰ En Colombia se desarrollan celebraciones de fechas de la historia patria, y estas se denominan en los colegios como “izadas de bandera”. Usualmente, el área de ciencias sociales le corresponde planear y ejecutar las celebraciones relacionadas con la independencia nacional o la conquista de América. Luego de la formulación de la Ley General de Educación de 1994, cuando se planteó la participación de los estudiantes en el gobierno escolar, resultó ser usual que se le diera también a los profesores de ciencias sociales la responsabilidad de organizar los procesos participativos por los cuales se escogen los representantes estudiantiles. Este conjunto de actividades corresponden a jornadas precisas del año escolar que deben ser planeadas y organizadas como parte de un conjunto de actividades paralelas a los currículos y que en escasas ocasiones se relacionan con proyectos formativos de mayor alcance.

fácil encontrar conexiones directas entre las propuestas de los docentes y lo dispuesto en los documentos curriculares del centro.

Profesor N: Yo lo que siento es que así como vamos estamos duplicando y triplicando el trabajo (...) Entonces claro, terminamos el proyecto y terminamos completamente exhaustos ¿por qué? porque fue una cuestión adicional, que nos sorprende en el tiempo, que no la teníamos completamente preparada ni vinculada al diario vivir. [C1-Entrevista grupal a profesores]

En esta situación incide el hecho de que el plan de estudios se entienda como un conjunto de temas y logros que deben ser cubiertos en cada período, en donde no cabe la posibilidad de articular nuevas formas de organización curricular que trasciendan las temáticas aisladas para favorecer un trabajo en el aula que desde su inicio favorezca un aprendizaje más significativo a través del desarrollo de iniciativas a modo de proyectos. Paradójicamente es esta la propuesta de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), no obstante, esta forma de encarar el proceso de enseñanza – aprendizaje resulta duplicando los esfuerzos docentes y haciendo que sus iniciativas tengan una débil posibilidad de continuidad y desarrollo.

Así mismo, las posibilidades que al interior del currículo pueden existir para el desarrollo de proyectos transversales⁴¹, se ven limitadas al estar planteado desde el Proyecto Educativo Institucional que el desarrollo de los mismos está bajo la responsabilidad de áreas específicas, así se ha estipulado que la formación ciudadana y

⁴¹ A partir del desarrollo de la Ley General de Educación de 1994 se ha estipulado que en las instituciones educativas deben desarrollarse proyectos transversales orientados a todos los grados y en los que participen conjuntamente tanto en su diseño como en su implementación las distintas áreas del currículo. Los proyectos transversales propuestos corresponden a las siguientes temáticas: educación ambiental, educación sexual, educación en derechos humanos, formación ciudadana, y estudio de la Constitución política de Colombia. Se espera que el desarrollo de estos proyectos ocurra a modo de esfuerzos conjuntos en distintas asignaturas, o a través de actividades que pueden ir paralelas al currículo formal pero que hagan parte de la cotidianidad de los centros educativos. El propósito de la propuesta es favorecer el desarrollo de espacios de aprendizaje en los que de modo transversal se integren distintos saberes, y a la vez, se favorezca el trabajo conjunto del profesorado.

el estudio de la Constitución colombiana corresponde al área de ciencias sociales, esta situación cuestiona a algunos docentes:

Y también es otra problemática que eso [la formación ciudadana] siempre lo agregan al área de ciencias sociales y pareciera que fuera solamente el problema de nosotros, en todos... desde las elecciones, en todos esos temas: “eso es de ustedes, ustedes verán” ¿sí? como si la democracia digamos fuera algo solamente de nosotros y de allí el hecho de ser maestro no... ¿no llama consigo a eso, no trae explicito eso también? [C1-Entrevista inicial-Profesor B]

Esta formulación institucional con respecto al desarrollo de los proyectos transversales ha limitado las oportunidades de trabajo conjunto entre los docentes de distintas áreas. No obstante, hay algunos atisbos de trabajo entre docentes de distintas áreas del currículo al promover el desarrollo de “tópicos generativos” que se abordan en un mismo grado y desde diferentes asignaturas, al respecto se dijo:

(...) nos unimos varias asignaturas para hacer la misma cuestión y estar trabajando mancomunadamente en algún curso; yo estoy por lo menos con noveno, aunque yo no soy del comité de noveno, yo trabajo con el tópico de noveno, les digo algunas temáticas, algunos procesos que son importantes para que ellos vayan trabajando en el tópico (...) en cada espacio pues nosotros vamos dando desde nuestra disciplina algo que le aporte el pelado, pero eso ya es más coyuntural. [C1-Entrevista en profundidad final-Profesor X]

Como se dijo al abordar el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área, éste trabajo alrededor de los “tópicos generativos” se desarrolla como un aspecto adicional a la ejecución de los dispuesto en el plan de estudios, de modo, que la propuesta de los tópicos realmente no orienta el trabajo en el aula pues se constituye en una actividad agregada a la que se le hace algún énfasis en distintas asignaturas.

Sobre la interacción del equipo docente de ciencias sociales puede afirmarse que como grupo han venido construyendo espacios de trabajo y aprendizaje conjunto que valoran altamente, sin embargo, estos han surgido por su propia iniciativa y con un escaso apoyo institucional en tanto el desarrollo de sus reuniones y proyectos duplica sus niveles de trabajo. De otro lado, las orientaciones institucionales no facilitan que haya una mayor interacción entre docentes de distintas asignaturas para promover el desarrollo de una verdadera transversalidad, lo cual limita también las posibilidades de fortalecer relaciones de colegaje entre el profesorado. No obstante, los docentes tienen inquietudes y disposiciones para el aprendizaje, lo cual es muy valioso, y podría ser el punto de partida de iniciativas que favorezcan el desarrollo de la Institución vía la disposición de sus mismos docentes.

5.1.5 La cultura docente presente en el caso 1

En este centro se hace un esfuerzo por capacitar a los docentes en torno a una propuesta educativa y las acciones institucionales tratan de orientarse al cumplimiento de los propósitos formativos presentes en su proyecto formativo. Así mismo, el colegio está viviendo un proceso de tránsito hacia un tipo de liderazgo más colegiado, en donde se favorezca la participación del profesorado y su cualificación en actividades de formación permanente centradas en su ejercicio profesional.

Los profesores del equipo de ciencias sociales tienen concepciones acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje cercanas a lo propuesto en las orientaciones curriculares del MEN para el área, pero el diseño curricular en el que participan no refleja dichas ideas en el plan de estudios. Éste se formula alrededor de contenidos que los estudiantes deben dominar, y difiere de las propuestas curriculares difundidas

desde el MEN, ya que no se evidencia una integración curricular ni un aprendizaje competencial. A la vez ésta propuesta resulta contradictoria frente al modelo pedagógico del centro.

De otra parte, las dinámicas de trabajo conjunto alrededor del diseño y evaluación del plan de estudios no han favorecido un tipo de interacción en el que se haga una revisión crítica de los propósitos formativos del área y de su organización curricular. No obstante, el equipo docente de ciencias sociales sí ha generado espacios de trabajo conjunto alrededor de iniciativas que podrían favorecer la innovación pedagógica en el área, pero estas posibilidades de innovación de las prácticas educativas en ciencias sociales pueden verse obstaculizadas por la implementación de un plan de estudios que enfatiza el dominio de contenidos y no favorece la integración del conocimiento social.

Ha resultado valioso corroborar que los docentes del equipo de ciencias sociales valoran altamente la interacción con sus compañeros puesto que les permite aprender en su espacio de trabajo y consideran a sus colegas como profesionales idóneos. Así mismo, muestran disposiciones hacia el aprendizaje a partir de su propio ejercicio profesional y voluntad de innovación pedagógica. Esto resulta fundamental como paso previo en la promoción de dinámicas de trabajo conjunto que favorezcan el desarrollo de *“culturas de aprendizaje”* en una organización escolar, alrededor del desarrollo curricular y el mejoramiento pedagógico.

5.2 Caso 2

5.2.1 Identidad de la institución

Este caso corresponde a una institución educativa pública que ha recibido estudiantes en condiciones de vulnerabilidad provenientes de contextos sociales conflictivos del sur – occidente de Bogotá D.C. El centro educativo, como varios colegios públicos de la ciudad tiene más de una jornada académica y varias sedes, en este caso hay dos sedes, una principal (Sede A) en la que se ofrece educación pre – escolar, primaria, secundaria y media vocacional, en jornadas de la mañana y de la tarde. En la jornada de la mañana se cuenta con cerca de 600 alumnos, mientras que en la de la tarde con no más de 400. En la sede anexa (Sede B) se ofrecen sólo los niveles de educación pre – escolar y básica primaria, en las jornadas de mañana y tarde, en esta sede se cuenta con una población aproximada 400 estudiantes en cada jornada, que continua su educación secundaria en otros centros educativos de la localidad, dado que la sede A no cuenta con la infraestructura necesaria para recibirlos.

El estudio de caso se realizó en la Sede A y con el grupo de docentes de ciencias sociales de la jornada de la tarde, que en el momento de realización del trabajo de campo estuvo integrado por dos profesores y dos profesoras, con una experiencia profesional que oscila entre los diez años y los más de veinte años. La Sede A funciona como centro educativo hace cerca de veinticinco años, la sede B fue anexada hace doce años como parte de una política nacional orientada a favorecer el curso de los procesos formativos del estudiantado en una sola institución. Sin embargo, en este caso, esto no ha sucedido en tanto ninguna de las dos sedes cuenta con la

infraestructura física y docente que les permita atender de forma continua a la totalidad del alumnado⁴².

Desde la anexión de la sede B, el Colegio tomó el nombre de la Sede A y se constituyó un mismo Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se establece que esta institución ha sido creada para desarrollar competencias integrales en el ser humano de acuerdo a sus etapas de desarrollo:

(...) es una Institución Educativa oficial, de educación formal en los niveles de preescolar, básica y media, creada para formar y desarrollar competencias integrales del ser humano, de acuerdo a su etapa de desarrollo y aptitudes personales, que desde el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el uso de herramientas tecnológicas didácticas, se forma para construir su proyecto de vida, aportando al desarrollo de la comunidad, basado en los estándares, políticas educativas nacionales y las necesidades del contexto. (Proyecto Educativo Institucional, p. 43)

En la formulación de la propuesta educativa se resaltan las posibilidades de acceso al estudiantado a la ciencia y a la tecnología para contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida, y en tal sentido, recientemente se han propuesto cambios en la orientación educativa institucional con el fin de ofrecer una educación media vocacional con énfasis en electromecánica y medios audiovisuales, en asocio con una Institución de Educación Superior de la ciudad. De esta manera, se pretende que los egresados de la institución no sólo cuenten con las herramientas que les brinda cursar

⁴² La formulación de la Ley 715 de 2002 tuvo como propósito fortalecer las instituciones educativas públicas, como parte de las acciones propuestas se planteó un proceso de integración de las instituciones mediante la creación de colegios completos, desde el nivel pre - escolar hasta el grado once. En la ciudad de Bogotá se pasó de contar con 666 colegios administrados por la Secretaría de Educación, a 337. Este proceso implicó unir escuelas que se encontraban cercanas a centros educativos más grandes, no obstante, con el paso del tiempo la medida ha afectado el funcionamiento de los centros pues estas ocurrieron en muchos casos sin procesos de consulta previa, afectaron el desarrollo de los proyectos educativos institucionales, y dieron origen a colegios de grandes dimensiones y distribuidos en sedes que no siempre son cercanas entre sí (Miñana, C y colectivo de directivos 2004).

una educación secundaria básica, sino que tengan conocimientos que les permitan continuar su formación profesional en el énfasis seleccionado por la institución.

Así mismo, el proyecto educativo institucional propone una formación para fortalecer la autoestima del estudiantado, y apoyarlos en el desarrollo de proyectos de vida que ayuden a mejorar las condiciones de sus contextos. Como parte del logro de este propósito se considera necesario promover un clima de aprendizaje que favorezca la educación de sujetos autónomos:

El Colegio (...) fundamenta su filosofía con el propósito de promover en los diferentes estamentos de la Comunidad Educativa la valoración de la persona, centrada en el respeto por sí misma y por los demás, la responsabilidad y la autoestima. De esta forma se pretende que sus integrantes sean los propios constructores de su formación académica y personal, impulsando el desarrollo de sus potencialidades, su autonomía y la adquisición de valores y herramientas de aprendizaje y de trabajo que les permita enfrentar sus retos ante sí mismos y ante la sociedad. (Proyecto Educativo Institucional, p. 43)

A la vez, se ha pretendido ofrecer un clima de aprendizaje afectuoso y democrático en el que sea posible que los estudiantes vivencien una convivencia pacífica y desarrollen habilidades para reconocer y respetar las diferencias, promover su autonomía, y contribuir a la generación de ambientes que permitan compartir experiencias:

(...) las relaciones de convivencia en el interior de nuestra institución están orientadas hacia:

* El desarrollo de prácticas y actitudes en todos los miembros de la comunidad educativa, las cuales les permita actuar y desenvolverse con autonomía en la vida cotidiana, estableciendo relaciones afectivas y siendo conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones.

* La construcción de un sitio de encuentro de niños(as), jóvenes y adultos, revalidándose como un espacio de socialización y confrontación de experiencias, es decir, como proyecto cultural.

* El educar y aprender a valorar la diferencia como una ventana que brinda la posibilidad de ver, acercarse, compartir y comprender múltiples modos de sentir, pensar, actuar y crear. (Proyecto Educativo Institucional, p. 4 – 5).

De acuerdo a estos propósitos formativos se pretende que los estudiantes en el centro construyan un proyecto de vida desde el fortalecimiento de su autoestima y de su autonomía para ser útiles a sus familias y a la sociedad. Como parte de ello, se proponen tres aspectos:

1. Que el alumnado debe tener buenas disposiciones hacia el aprendizaje académico,
2. Deben tener una formación axiológica sólida basada en los valores de la honestidad y el respeto, y
3. Estarán preparados para ser líderes y trabajar en equipo.

En este contexto, se concibe que la función docente puede asumirse desde un rol comprometido con la comunidad que permita acercarse a la población estudiantil a través de relaciones personales más flexibles, y así extender el trabajo pedagógico más allá del aula de clase:

La reorientación de la Práctica Docente, en el sentido de extenderla a la comunidad permitiendo que el maestro asuma un rol de compromiso, en la medida en que pueda acercarse a los integrantes del proceso educativo en relaciones personales más flexibles a la vez que extiende su función pedagógica más allá del aula de clase, beneficiando a los estudiantes, mediante acciones educativas, propiciando la formación de ciudadanos competentes en el desempeño óptimo en diferentes contextos sociales. (Proyecto Educativo Institucional, p. 3).

Así, este centro educativo público desde sus documentos institucionales tiene unos propósitos educativos dirigidos a ofrecer una formación que permita a sus alumnos

superar sus limitaciones socioeconómicas, pero también pretende ofrecer un ambiente de aprendizaje que los prepare para convivir de manera armónica en su cotidianidad, formular proyectos de vida transformadores y ser sujetos autónomos.

5.2.2 La formulación de la propuesta educativa en el área de ciencias sociales

En esta sección se hará referencia a la propuesta educativa de éste centro para el área de las ciencias sociales, en su elaboración se ha tenido en cuenta lo identificado en el análisis de los documentos institucionales, y lo que al respecto aportaron los profesores a través de las diversas entrevistas realizadas.

5.2.2.1 Finalidades educativas de las ciencias sociales

En el plan de estudios del área de ciencias sociales se dice que éstas constituyen un conocimiento necesario para entender las circunstancias propias de los momentos actuales y así contar con herramientas que permitan transformar y mejorar las condiciones de vida, en este sentido su enseñanza se orienta a promover una perspectiva reflexiva, crítica y transformadora:

La enseñanza de las ciencias sociales busca que el (la) estudiante transforme su realidad cotidiana y que a su vez este conocimiento retroalimente la reflexión teórica para proyectar unas nuevas y mejores condiciones de vida para él (ella) y para su entorno y así lograr verdaderamente la sana convivencia y evidenciar el progreso de la ciencia en la justicia social (...) (Plan de estudios del área de ciencias sociales, p. 6)

Los profesores del equipo de ciencias sociales, al plantear los propósitos formativos del área, manifestaron ideas consistentes con los propósitos formativos del centro y con lo

presente en el plan de estudios. En conjunto, señalaron que una finalidad importante del estudio de las ciencias sociales es la formación de ciudadanos preparados para convivir y ser críticos frente a sus realidades:

A ver por el contexto socio-económico de estos “pelados” ¿para qué les sirve?... a estos chicos les debe servir es para ser mejores ciudadanos, mejores personas (...) personas que sean capaces de ser tolerantes, de ser reflexivas, de ser capaces de opinar (...) [C2-Entrevista inicial-Profesor S⁴³]

Así mismo, señalaron que las ciencias sociales permiten que los estudiantes relacionen lo que aprenden con sus vidas, y por tanto resultan necesarias para conocer el contexto e identificar sus problemáticas:

Porque muchos chicos no relacionan lo que aprenden con su vida entonces por eso es que desertan y por eso es que pierden el interés [los alumnos dicen]: “pero yo qué tengo que ver con los derechos humanos, qué tengo que ver con la participación, o qué tengo que ver con la Constitución, ¿para qué?”, cuando entonces se les enseña a relacionar eso con su vida, se apropian del conocimiento y saben que en realidad les va a servir para su vida cotidiana [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

En este sentido, los docentes manifestaron que el estudio de las ciencias sociales permite que los estudiantes puedan convertirse en “críticos sociales”, cuestión que constituye un paso necesario para que puedan ser agentes transformadores de sus circunstancias de vida:

Bueno, una parte podría ser por el interés de conocer su espacio, de valorar su espacio, de que hay que preservar ¿sí? y que para preservar lo que tenemos, y lo que “nos puede quedar”, entre comillas digo yo por tanto despilfarro de las condiciones políticas en las que vivimos (...) Entonces es también volver a los estudiantes críticos sociales, que no lean solo por leer, sino que dentro de las tendencias de pensamiento de los autores pues que miren: “oiga esto tiene sentido

⁴³ Los profesores del caso 2 se identifican con una letra a lo largo del texto para mantener la confidencialidad. En la Tabla 7 puede verse una descripción de la experiencia docente y de la formación del profesorado.

o no tiene sentido" ¿sí? y pues mirar a ver para qué nos sirve y qué podemos retomar. [C2-Entrevista inicial-Profesor L]

Las ideas planteadas por los docentes como finalidades del estudio de las ciencias sociales están alineadas con los propósitos formativos institucionales y del área. No obstante, los estudiantes entrevistados al ser preguntados por las finalidades de aprendizaje de las ciencias sociales dieron respuestas genéricas, por ejemplo, mencionaron que el estudio de las ciencias sociales les permitía conocer hechos del pasado:

Niño 1⁴⁴: [se refiere al estudio del proceso de mestizaje en América] Para más o menos uno saber qué tanto fue lo que se sufrió o se vivió bien en esa época, porque por lo menos a nosotros nos decían que los españoles venían aquí y no nos hicieron nada... y ahorita pues uno ya más grande, ya le dijeron bien las cosas, uno más o menos ya entiende cómo fue todo lo que pasó (...) [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 8º]

También se refirieron a que lo aprendido en clases de ciencias sociales les podría servir para un futuro, sin embargo, no situaron de forma específica situaciones en las que vislumbren su utilidad:

Niña 2: Que eso después nos puede servir más adelante para pues ayudarle a otra gente...

Ent: ¿Y ahora es importante, esto es importante por ejemplo hoy?

Niña 2: Pues sí porque uno aprende mucho, después le va a hacer falta lo que aprendió.

Ent: Ya ¿y para ti por qué es importante lo que has aprendido en clase?

Niño 2: Pues lo que ella nos enseña nos sirve para las evaluaciones y luego para más grandes cuando estemos en la universidad [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 7º]

El alumnado entrevistado no hizo referencia a las posibilidades de las ciencias sociales para comprender sus realidades y tener la posibilidad de transformarlas; las entendieron como necesarias para saber del pasado y quizá útiles para un futuro, de

⁴⁴ En la citación de los aportes del alumnado a través de las entrevistas grupales se ha mantenido la confidencialidad. Se hará referencia a éstos identificando su género: niño o niña, y se presentará un número que corresponde a la identificación que se le dio en la transcripción de la entrevista.

modo, que no sitúan el estudio de las ciencias sociales como útil y necesario en su presente. Así, puede decirse que las finalidades educativas que se le dan al área de estudio desde los documentos institucionales y por parte de los docentes, al parecer, no son identificadas por los estudiantes a partir de sus experiencias educativas.

5.2.2.2 Relación de la propuesta formativa con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

A partir de la revisión documental del plan de estudios puede decirse que los propósitos formativos planteados para el área de ciencias sociales, y las orientaciones pedagógicas, son muy consistentes con respecto a lo planteado en el PEI sobre las finalidades educativas de la formación que pretende ofrecer el colegio, en tanto se quiere brindar una educación orientada al análisis de las realidades y a la formación de sujetos que puedan incidir en su transformación.

El plan de estudios está justificado desde los lineamientos propuestos por el MEN para el área de ciencias sociales. Sin embargo, hay una ambigüedad en el documento con respecto a la organización del currículo, ya que en varios apartes se propone trabajar a partir de “*ejes generadores*”⁴⁵ pero no se hace referencia alguna a ellos al plantear la estructura curricular. Se mantiene una propuesta de trabajo por asignaturas, entre

⁴⁵ Como se ha planteado en el marco contextual, en los lineamientos curriculares diseñados por el MEN se propone una organización curricular a partir de la formulación de “*ejes generadores*”, estos corresponden a tópicos de estudio que integran de forma significativa conocimientos provenientes de distintas ramas (historia, geografía, economía, ciencias políticas, antropología, entre otras). Estos tópicos pueden ser problemáticas sociales o ambientales, situaciones de la actualidad o temas abarcadores, que permitan desarrollar en el aula procesos de aprendizaje en los que se desarrollen competencias relacionadas con la indagación, con lo propositivo, y con la argumentación.

estas: economía y ciencias políticas, filosofía y ética; aunque de grado sexto a noveno se trata de plantear una articulación entre la historia y la geografía⁴⁶.

Al revisar la estructura curricular en algunos grados y bimestres se identifica una desalineación entre los propósitos de aprendizaje y los desempeños que darían cuenta de ellos, pues los últimos no corresponden a lo propuesto como metas de aprendizaje. Por esta razón, la revisión de los desempeños supuso hacer una lectura cuidadosa del material, y se tuvo en cuenta sólo aquellos que tenían una formulación clara y alineada con las metas de aprendizaje de los distintos períodos académicos; los apartes no alineados no se tuvieron en cuenta en este análisis, vale clarificar que estos fueron más frecuentes en la asignatura de filosofía.

En la revisión de los desempeños de aprendizaje que se proponen para los estudiantes es posible identificar que la mayor parte corresponde al nivel elaborativo de *“comprensión y aplicación”*, el cual compete a las siguientes acciones: *“interpretar hechos, comparar, contrastar, ordenar, agrupar; inferir las causas, predecir las consecuencias”* (López, 2011, p. 83). Sin embargo, en la formulación de desempeños para ciencias sociales en los grados sexto, séptimo y noveno buena parte pueden relacionarse con tipos de aprendizaje profundo de *“análisis, síntesis y evaluación”* correspondientes a las siguientes acciones:

Utilizar viejas ideas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimientos de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas. Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la

⁴⁶ Sin embargo, las observaciones de clase permitieron conocer que en algunas de las prácticas de enseñanza se separan temáticas relativas a la historia y geografía, y se abordan en momentos diferentes.

presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia. (López, 2011, p. 83).

Aunque para el grado octavo los desempeños propuestos se clasifican en el primer nivel de procesamiento de información en el desarrollo de una tarea, el *“superficial”*, el cual se relaciona con acciones como las siguientes: “Observación y recuerdo de información; conocimiento de fechas, eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales” (López 2011, p. 82).

En los desempeños propuestos se identificó que en un buen número de ellos pretende que el estudiante relacione el conocimiento proveniente de las ciencias sociales con su experiencia, y haga acciones con el mismo, como: sintetizarlo, relacionarlo con situaciones de la actualidad, compararlo, o ejemplificarlo. Puede decirse que en el plan de estudios se ha tratado de elaborar una propuesta formativa que favorezca el aprendizaje significativo del área, pero esto no es constante a lo largo de la propuesta; en el documento hay apartes con una evidente desalineación en su construcción, y formulaciones en las que se favorecería un aprendizaje de tipo *“superficial”*. En este sentido, en la elaboración del plan de estudios hace falta una perspectiva integradora, interdisciplinar y de aprendizaje profundo que lo integre como totalidad bajo unas orientaciones comunes.

Por otra parte, este análisis permitió determinar la ausencia tanto de desempeños como de propósitos de aprendizaje dirigidos a que los estudiantes conozcan y manejen los procedimientos con los cuales se genera el conocimiento social; de este modo, los aprendizajes propuestos en el área no se orientan a involucrar a los estudiantes en

procesos de indagación propios de las ciencias sociales y que podrían contribuir al fortalecimiento de sus competencias argumentativas y propositivas.

Con respecto al conocimiento de los docentes sobre las orientaciones del MEN, algunos de los docentes del equipo identificaron que los lineamientos propuestos por el Ministerio para el área de ciencias sociales constituyen una propuesta innovadora, y reconocieron características de la propuesta curricular allí presentada:

Pues son unas propuestas bastante innovadoras en muchos ámbitos ¿no? Sobre todo en cambiar los ejes generadores, como tratar de ver a las ciencias sociales más como un conocimiento inacabado, flexible (...) [C2-Entrevista inicial-Profesora J]

Así mismo, manifestaron que la propuesta de lineamientos curriculares les resulta interesante, y ofrece buenas posibilidades de trabajo en el aula:

Fueron un buen intento, el documento de lineamientos y la gente que trabajó en lineamientos hizo un documento muy bueno, incluso supera por lejos los estándares... Es que usted cuando mira las preguntas problematizadoras, las posibilidades que le da a uno para trabajar en el aula son muy buenas. [C2-Entrevista inicial-Profesor S]

Con respecto a los estándares de competencias para el área, algunos de los docentes se manifestaron bastante críticos pues consideraron que su formulación no atiende la diversidad de los contextos educativos colombianos, y que por tanto suponer que esta es la propuesta de aprendizajes para todos los chicos pasa por alto las limitaciones de contextos como éste en el que se atienden estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad social:

(...) como que no se acude a las particularidades de cada centro educativo, es muy distinto asumir los lineamientos y los estándares de un colegio estrato 6 a un colegio distrital. [C2-Entrevista inicial-Profesora J]

Otros relacionaron su formulación con la presencia de intereses que pretenden favorecer una formación instrumental a través del desarrollo de una propuesta educativa dirigida al entrenamiento de una población no cualificada:

(...) este es un modelo de política pública montado sobre una serie de discursos planteados desde el Fondo Monetario, este es un modelo economicista, y sobre un modelo economicista pues obviamente estos son los resultados (...) los estándares que han matado el modelo educativo en Colombia, sí, eso es un error garrafal. [C2-Entrevista inicial-Profesor S]

Desde otra perspectiva, se dijo que los estándares de competencias son pertinentes y presentan los aprendizajes básicos que debe lograr el alumnado:

Pues a mí me parece que son pertinentes y tratan de abarcar lo básico, lo mínimo requerido que un estudiante debe conocer con respecto a los temas de las ciencias sociales. O sea, sería como el ideal (...) [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

No obstante, también se dijo que los estándares planteaban un conjunto de temas que los estudiantes deberían manejar, mostrando así un desconocimiento de la propuesta pues ésta sugiere un conjunto de competencias para trascender una enseñanza tradicional de las ciencias sociales centrada en el dominio de un conjunto de temáticas predefinidas. Esta percepción también fue expuesta por otro docente que relaciona lo propuesto por los estándares con la estructura temática que ha venido trabajando de tiempo atrás, de modo que no identifica en ella alguna novedad:

(...) de hecho son parámetros que ya están determinados. Si uno ve por ejemplo los estándares... cuando nacieron los estándares que los sacó el Ministerio de Educación, por lo menos para mí personalmente, yo no tuve ningún inconveniente porque lo creí muy acertado ¿Sí? entonces que hay un proceso evolutivo de la historia, desde prehistoria, allá desde el big bang y todo el cuento hasta la edad contemporánea, guarda como una relación. [C2-Entrevista inicial-Profesor L]

Si bien, se reconoce en los lineamientos de ciencias sociales propuestos por el MEN un carácter innovador, y nuevas posibilidades para el trabajo en el aula, algunos docentes se muestran críticos frente a la propuesta de los estándares de competencias pues creen que limita las posibilidades del proceso educativo en el área, o que no atienden las particularidades de diferentes entornos escolares. A la vez, se identifican otras perspectivas que entienden las propuestas como un conjunto prescrito de temáticas dejando notar que podría haber un mayor acercamiento a su conocimiento para así identificar que estas iniciativas parten de referentes diferentes a lo que ya han conocido.

5.2.2.3 El desarrollo del plan de estudios

Los cuatro docentes del área han participado en el diseño del plan de estudios, sin embargo sus opiniones con respecto a su implicación en el diseño y evaluación de la propuesta formativa difieren, algunos se consideran partícipes activos y otros no, quienes se consideran partícipes activos manifestaron simplemente que sus puntos de vista eran tenidos en cuenta:

Sí, me toman en cuenta, yo opino mucho con respecto a eso y me toman en cuenta. Sobre todo porque llevo dos años donde he trabajado con sexto, pero he trabajado en séptimo, octavo y noveno, aquí y en otros colegios (...) [C2-Entrevista inicial-Profesor L]

Mientras que quienes no se consideraron partícipes señalaron que el proceso de trabajo alrededor de la propuesta curricular ha quedado estancado en lo que se hacía años atrás, y en el uso acrítico de lo presentado en los textos escolares para el área:

No, siento que nos quedamos estancados como de hace 10 años en el mismo diseño curricular... entonces es como coger un libro y mirar qué nos sirve del libro, y por salir del paso, y hay que entregarlo y rapidito, organicemos. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

Las perspectivas de los integrantes del equipo alrededor de las dinámicas de trabajo sobre el plan de estudios son claramente diferentes: unos consideran que hay un trabajo activo, mientras que otros ven éste como un proceso estancado en el que no ocurre una revisión a fondo de la propuesta educativa. En este contexto, se reconoce que se trata de mantener alguna continuidad en el desarrollo de la formación pero adaptada a las consideraciones de cada docente:

[en la reunión de área] aquí hay que guerrear mucho, se trata de más o menos mantener una unidad de materia, y tratar de tener una cierta continuidad, adaptándola ya a lo que cada maestro quiere y puede hacer. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor S]

Al hacer referencia a las dificultades del centro para desarrollar el plan de estudios hubo acuerdo en plantear como obstáculo el hecho de que no se puedan desarrollar los procesos educativos con continuidad. En primer lugar, se manifestó que la población estudiantil de la jornada de la tarde es muy cambiante, y que esta situación impide proyectar sus logros a largo plazo:

Aquí no se guarda la regularidad con los estudiantes que comienzan de grado sexto hasta grado once, y sobre todo porque la jornada de la tarde no es tan apetecida como la de la mañana (...) llegan muchos muchachos repitentes, de otras regiones, desplazados ¿sí? entonces el proceso se pierde, entonces hay que volver a retomar, casi que cada año. [C2-Entrevista grupal a profesores-Profesor L]

En segundo lugar, se planteó que en la institución hay un desconocimiento frente a la labor docente que los profesores desarrollan y sobre la necesidad de su continuidad, así se rompen los procesos generados por decisiones administrativas que no resultan comprensibles:

(...) institucionalmente no se ha trabajado en los procesos, no se respetan, entonces hay grupos de grado interesantes que van trabajando muy bien con ciertos docentes o con los mismos docentes del área... pero de manera inocua, y más que inocua, sin responder a ninguna cosa lógica se cambian, se cambian, se sacan los chicos buenos, se mueven de jornada (...) [C2-Entrevista grupal a profesores-Profesor S]

A las anteriores situaciones, se añadió como dificultad adicional la ausencia de orientaciones institucionales para la gestión del currículo, de modo que el diseño y ejecución de los procesos de enseñanza – aprendizaje no cuentan con una orientación hacia el logro de propósitos institucionales conjuntos. A la vez, dado el carácter público del colegio, este resulta objeto de aplicación de políticas educativas cambiantes que no favorecen la continuidad de los procesos educativos⁴⁷. En este escenario, los docentes reconocen que el PEI del centro existe como un conjunto de orientaciones, pero que estas no toman cuerpo en el trabajo docente:

Como tal para el currículo, y para el plan de estudios, y para lo que tiene que haber ahí está, aparece (...) Pero como tal no hay ninguna articulación ni nada de eso. [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

Lo expuesto hace considerar al grupo de docentes que es necesario que en la institución se defina un derrotero que oriente su trabajo, y que se desarrolle un liderazgo que promueva un trabajo articulado alrededor de un propósito común:

⁴⁷ Las recientes administraciones distritales han promovido una serie de reformas curriculares discontinuas, situación que ha generado en los centros educativos públicos la sensación de que sus currículos van y vienen de acuerdo a los requerimientos cambiantes de las administraciones. Por ejemplo, se promovió hasta el año 2012 una reformulación curricular para la creación de ciclos formativos que luego no volvió a ser retomada, dado que la siguiente administración propuso unas nuevas orientaciones encaminadas al desarrollo de un currículo integral para la implementación de la jornada “extendida”. Si bien, las propuestas de la administración distrital podrían tener en su formulación puntos de encuentro, estos no han sido comunicados con claridad a los centros generando la percepción de que se encuentran frente a requerimientos móviles y sujetos a las voluntades políticas del momento.

(...) lo primero que hay que hacer es que hay que hacerle un proceso de reingeniería al colegio total, a todo nivel, entonces yo creo que la gran falencia de este colegio es esa. Lo primero que se necesita es un proceso de reingeniería a nivel de la gestión administrativa, a nivel de la gestión en el aula, en lo que tiene que ver con el trabajo con el estudiante, eso. Segundo término, basados en ese proceso de reingeniería definir un norte serio, coherente, real. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor S]

Se percibe que hay una usencia de orientaciones institucionales, y de un liderazgo que genere una dinámica de trabajo articulada en torno a propósitos comunes, esta situación es identificada por los docentes como un hecho que altera su trabajo en lo relativo a las posibilidades de continuidad de los procesos educativos que generan con el alumnado. Si bien, hay unas orientaciones propuestas en el PEI, los profesores no las identifican como un horizonte de sus acciones, dejando notar que ha hecho falta un proceso de apropiación de las mismas, o incluso de participación para su formulación. En este contexto, no se reconocen planteamientos curriculares y pedagógicos que institucionalmente dirijan el trabajo pedagógico y curricular del área.

Sin embargo, a partir del análisis de sus prácticas, los docentes señalaron como necesario fortalecer su plan de estudios en lo relativo a la formación ciudadana y para ello han venido desarrollando una propuesta de trabajo que les permita articular la formación en ética y religión con la formación en ciudadanía. Esto resulta pertinente pues se relaciona con los propósitos formativos del área pero también porque contribuye a tener espacios de aprendizaje en los que se puedan tratar las realidades de los estudiantes para llevarlos a reflexionar sobre ellas:

(...) antes teníamos la hora de religión, y la hora de ética, y la verdad en religión mirábamos como qué hacíamos, cómo llenábamos ahí el hueco porque de pronto meternos en alguna doctrina pues complicado porque eso ya no se puede... entonces nos limitábamos a la historia de

las religiones porque de nosotros ninguno tiene la especialidad en religión, nosotros somos todos licenciados en ciencias sociales, y como que lo fuerte era pues la historia de las religiones; entonces de ahí no salíamos. Pero ahorita uniendo las dos áreas, ética y religión, y teniendo ese espacio así, y enfocándonos en competencias ciudadanas me parece muy pertinente, me parece muy rico ese ejercicio porque es que de verdad que uno puede desarrollar muchas temáticas que les sirven a ellos, y que pueden relacionar directamente con sus vidas que es lo importante. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora P]

El trabajo alrededor de la formación ciudadana ha resultado interesante para los docentes ya que les ha permitido reorientar la manera en que se venía asumiendo tanto la ética como la religión, con el fin de hacer de estos espacios ambientes de aprendizaje más significativos para los chicos y útiles para su desarrollo personal. Esta iniciativa evidencia las posibilidades que puede tener el equipo para intervenir su propio plan de estudios aunque no se perciba una orientación institucional que favorezca una dinámica conjunta de intervención frente al currículo del centro.

5.2.3 Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el área de ciencias sociales

En este apartado se presentarán los ambientes de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales, y la implementación de la propuesta educativa del centro. Para la elaboración de esta sección se ha tenido en cuenta la información proveniente de las observaciones de clase, de las distintas entrevistas realizadas al profesorado, y de la revisión de los documentos institucionales.

5.2.3.1 Concepciones y experiencias de los profesores en la enseñanza de las ciencias sociales

Los docentes del equipo de ciencias sociales al hacer referencia a sus creencias con respecto a la enseñanza y el aprendizaje estuvieron de acuerdo en manifestar que los procesos educativos que tienen continuidad les permiten conocer más al alumnado y generan mejores disposiciones hacia el aprendizaje, al plantearlo recurrieron a ejemplificaciones provenientes de su experiencia docente en el centro:

(...) yo tuve unos chicos que los tuve desde sexto hasta once, yo creo que esa fue una de las mejores clases que yo dicté con ellos porque ya había un conocimiento profundo de los estudiantes y de ellos hacia mí... o sea yo sabía cuál era el contexto en el que vivían, sabía perfectamente las condiciones familiares, si tenían algún problema (...) con ellos se generó una dinámica muy buena porque no había que gritar, no había que organizar, sino que ellos ya sabían cómo se organizaba el trabajo, qué esperaba yo de ellos en cierta medida, sabían a qué atenerse y yo sabía a qué atenerme con ellos. [C2-Entrevista inicial-Profesora J]

En un entorno en donde la movilidad del alumnado es frecuente parece consecuente notar acuerdo en que la continuidad de los procesos les permitiría favorecer mejores aprendizajes, y a la vez, conocer más a sus alumnos. De otra parte, hubo también acuerdo al decir que los aprendizajes deseables en las ciencias sociales deben ir más allá de la memorización de la información:

Es más para nosotros en la tarde, no creo equivocarme pero no tenemos la percepción de que un muchacho en octavo debe saberse todos los países y las capitales de América (...) Este es un mundo multicultural, es un mosaico, la globalización, ver lo que integra la cultura más que todo ¿sí? pero no que efectivamente tiene que ser: "dígame desde el norte hasta aquí cuáles son los volcanes", creo que no. [C2-Entrevista grupal a profesores-Profesor L]

El equipo docente valoró como relevantes los aprendizajes que permiten a los estudiantes analizar sus contextos y ser críticos frente a sus realidades, de modo que señalaron que sus acciones en el aula se orientaban a propiciarlos:

(...) yo los molesto para que vean las noticias, la televisión pero de manera crítica, no que se sienten a ver las noticias del espectáculo o de chismes, y les digo: "eso puede ser interesante para ciertas personas pero para nosotros en este momento, no"; porque el futuro son ellos, y ellos son los ciudadanos que ya están por salir del colegio entonces las decisiones que se van a tomar son decisiones que se están aquí cocinando entonces tienen que ser más críticos frente a lo que pasa y a su entorno cercano. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

Así mismo, se mostraron de acuerdo en que los estudiantes deben acercarse al conocimiento social de forma significativa, por ello manifestaron necesario plantear al estudiantado el para qué de lo que estudian, y relacionar esto con sus experiencias de vida:

Pues procuro siempre que los niños estén motivados, que siempre sepan para qué van a aprender eso que estamos trabajando porque si no hay un "para qué" entonces es difícil porque entonces ellos obviamente van a decir: "para qué vamos a recordar lo que sucedió hace muchísimos años si no tiene nada que ver con lo que nosotros vivimos". Y siempre trato como de contextualizarlos y decirles que todo lo que nosotros estamos viviendo en este momento es el resultado de un proceso, y que ese proceso es importante reconocerlo. [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

Con respecto a las experiencias formativas vividas por los docentes y que consideran necesarias para el aprendizaje de las ciencias sociales, se resaltó el hecho de que el docente promueva el debate alrededor de las problemáticas sociales y siembre inquietud en sus alumnos frente a ello:

Yo tuve un docente que me marcó mucho (...) Las clases aunque eran de religión no eran de religión en sí, eran muy políticas, eran muy de debate social, y creo que fue de los primeros que me sembró la semilla sobre eso (...) aprendí con él que el primer revolucionario que hizo un

cambio con su posición fue ¡Jesús! más revolucionario que ese ¿cuál? Y sobre eso se debatía, sobre temas de tipo político, de tipo social (...) [C2-Entrevista inicial-Profesor S]

Estas ideas con respecto al aprendizaje de las ciencias sociales pueden relacionarse con la consideración de que éstas son necesarias para ser crítico y transformador frente a la realidad. Al docente del área le correspondería un rol orientado al desarrollo de la criticidad en el estudiantado. Por otro lado, las experiencias formativas de los docentes también los han llevado a tener en cuenta que su aprendizaje requiere viajar y conocer otros lugares:

(...) las profesoras [de ciencias sociales] eran muy buenas profesoras... las tres que tuve habían viajado muchísimo, las tres eran solteras y se habían ido a viajar y a conocer medio mundo, y entonces los relatos de ellas eran bastante interesantes, nos mostraban fotografías y cosas que habían traído de sus viajes, y a mí me llamaba mucho la atención, y yo decía: "yo quiero algo así, yo quiero enseñar sobre eso, poder estar en otros lugares, poder trasladarme"... a través de su clase poder trasladar a otro estudiante a otro espacio físico, a otro espacio temporal (...) [C2-Entrevista inicial-Profesora J]

De modo, que estas experiencias han llevado a la consideración de que el estudio del área posibilita acercar a los alumnos a otros contextos de vida, a otros paisajes, para así ampliar sus referentes.

Las concepciones y experiencias de los profesores en ciencias sociales permiten identificar que sus ideas se orientan al desarrollo de prácticas que fomenten en sus alumnos un aprendizaje significativo para que puedan ser críticos frente a sus contextos. Los docentes valoran como muy importante la posibilidad de dar continuidad a los procesos educativos y han identificado en su experiencia que esto es vital para acercarse a los chicos y desarrollar en ellos interés por aprender. El profesorado reconoce que las ciencias sociales son significativas sí se relacionan con el

contexto de vida del alumnado, pero a la vez, plantean que permiten ampliar sus marcos de referencia al darles a conocer otras culturas y entornos.

5.2.3.2 El proceso de enseñanza – aprendizaje

En el PEI de la Institución se plantea que las ideas con respecto al aprendizaje significativo orientan las acciones formativas:

(...) consciente de la necesidad de unificar criterios para el alcance del horizonte institucional, [el centro] adopta el Aprendizaje Significativo como modelo pedagógico, con el fin de representar el conjunto de relaciones que describen nuestra forma de enseñar, es decir, la forma de llevar a cabo la práctica de todos los docentes. (Proyecto Educativo Institucional, p. 29)

La propuesta pedagógica debe ser mediadora al propiciar el acercamiento permanente de los estudiantes a su entorno para que de él aprendan y asuman una perspectiva crítica frente al mismo. Se propone que el conocimiento es una herramienta indispensable para desempeñarse en la vida, por tanto se dice que es necesario superar una educación reproductiva para favorecer otra dirigida al desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

De acuerdo a lo anterior, se concibe que el estudiante debe ser activo en su proceso de aprendizaje y corresponde fomentar su trabajo creativo y espontáneo. En los documentos institucionales no se proponen acciones específicas encaminadas a orientar los procesos de enseñanza – aprendizaje en el centro, sin embargo se invita a los docentes a trabajar desde la inter y transdisciplinariedad para formular planes de aula y proyectos pedagógicos a partir de “tópicos generadores”:

[La propuesta pedagógica] Debe ser interdisciplinaria y transdisciplinaria, razón por la cual en los planes de aula y proyectos pedagógicos se trabaje a partir de tópicos generadores de procesos,

es decir, desde la creación de experiencias significativas las cuales serán abordadas en diferentes contextos en cada grado. (Proyecto Educativo Institucional, p. 3 – 4)

De acuerdo a las ideas pedagógicas del PEI, la puesta en marcha de ambientes de aprendizaje en los que se integren distintos saberes, y donde hayan conexiones directas con las inquietudes y experiencias del alumnado, contribuirían al desarrollo de aprendizajes significativos. En este marco, la propuesta pedagógica enfatiza en la necesidad de que ocurran interacciones respetuosas y afectuosas entre docentes y alumnos con el fin de promover ambientes en los que se vivencie una convivencia sana.

Con respecto al desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje en el centro, los docentes entrevistados han identificado las dificultades de sus alumnos de secundaria para la comprensión de lectura como una problemática importante a atender desde el área de ciencias sociales:

Bastantes debilidades en lecto - escritura, creo que de ahí parten los problemas prácticamente de mi materia y de muchas, incluso de matemáticas... porque no saben leer, piensan que la respuesta a una pregunta esta textual (...) ellos buscan y quieren que uno les dé la respuesta exactamente del renglón (...) [C2-Entrevista inicial-Profesora J]

Por esto manifestaron que una de sus principales estrategias de enseñanza parte de la lectura de textos breves con el fin de que desarrollen habilidades para leer comprensivamente. Con este propósito, los docentes plantearon como necesario el desarrollo de estas lecturas y de actividades que lleven a los chicos a trabajar con esas ideas: identificando información relevante, estableciendo relaciones significativas entre las ideas, sintetizándolas o comparándolas.

Bueno, por lo general siempre partimos de lecturas, de lecturas para poder trabajar los temas. Entonces yo los ubico en el espacio y en el tiempo, hacemos la lectura, y sobre esa lectura ellos trabajan cosas para definir, para inferir, hacemos líneas de tiempo, hacemos cuadros, esquemas (...) [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora P]

(...) mapas conceptuales, porque el mapa conceptual creo que resume muchas cosas y como que lo enfoca a uno en lo más importante. Incluso también he trabajado con ellos la forma de elaborar el mapa conceptual (...) para ellos es importante porque les organiza mucho las ideas y extraen como lo principal. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

Al igual que con la lectura comprensiva, los docentes consideraron necesario favorecer actividades en las que se promueva la expresión escrita de los alumnos con el fin de desarrollar sus competencias argumentativas y propositivas:

(...) [Hace alusión a lo que dice al alumnado] "lo mismo quiero que usted haga, porque usted comienza a hacer eso, y a escribir y a escribir, y me dice a mí: "posiblemente esto podría pasar, o esto pasa en la actualidad, o no me gusta por esto". Y posiblemente está haciendo cosas como el plantear una hipótesis, y qué difícil es lograrlo en un estudiante, y creo que si lo estoy logrando porque aunque a veces se les dificulte escribir, logran hacerlo. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor L]

Así mismo, con la finalidad de que los estudiantes expresen y desarrollen sus puntos de vista, los docentes señalaron su preferencia por actividades de clase en las cuales haya una participación activa del alumnado para plantear sus ideas, y sus preguntas:

(...) me gusta que los estudiantes me pregunten mucho y para eso en cada explicación hago veinte preguntas al azar. Voy explicando y voy preguntando, voy explicando y voy preguntándoles: "¿usted qué opina?", "¿usted qué cree?", "¿qué ha visto usted?" "¿tiene sentido lo que estoy hablando?", "¿si me está entendiendo?", "qué me podría aportar de lo que estoy diciendo?"... cosas como esas para dinamizar pues el cuento (...) [C2-Entrevista individual-Profesor L]

Se consideró necesario que como parte de la formación de ciudadanos se genere una cultura de participación entre el estudiantado, y para ello se mencionó haber fortalecido espacios como el del gobierno escolar. Igualmente, los docentes valoraron como necesaria la participación de los alumnos y se mostraron dispuestos a acompañarlos en la propuesta y desarrollo de sus iniciativas:

Profesora P: Yo pienso que con la organización del gobierno escolar y la participación de todos los estamentos (...) estamos brindando los espacios de participación, y pues estamos dando la oportunidad a las personas que se perfilan como líderes de que hagan innovaciones, o de que planteen estrategias o soluciones (...) pero hay resistencia, cuando los chicos empiezan a hacer observaciones críticas de alguna cosa que de pronto nos atañe a nosotros directamente en nuestro rol (...)

Profesor L: Pero yo pienso... con respecto a lo que tiene que ver con el actuar de nosotros, los muchachos si nos buscan a nosotros muchísimo para guiar movilizaciones, o cosas que atañen con la convivencia acá en el colegio (...) [C2-Entrevista grupal a profesores]

El profesorado señaló que, dadas las circunstancias sociales que vive la población estudiantil, un aspecto fundamental en la formación de sus alumnos es la presencia de interacciones docente – estudiante caracterizadas por el afecto y la cercanía que les permita vivenciar un buen trato, ya que esto redundaría en su formación personal y ciudadana.

(...) aquí se ha desarrollado una relación entre maestro y estudiante más soportada en la parte afectiva, entonces entre ellos y nosotros hay muy buena confianza (...) en la tarde es una relación más cercana, de confianza, con ellos uno juega... y ellos trabajan más en eso y aprecian mucho eso. [C2-Entrevista grupal a profesores-Profesor S]

Las prácticas educativas que plantean los docentes para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales resultan consistentes con ideas planteadas en los documentos institucionales relacionadas con la participación activa de los alumnos, y el desarrollo

de un ambiente de aprendizaje de buena convivencia. No obstante, a partir del trabajo realizado con el alumnado, los docentes han considerado necesario fortalecer aprendizajes relacionados con el ejercicio de la lecto – escritura para que desde allí el estudiantado pueda desarrollar habilidades que les permitan fortalecer sus interpretaciones y argumentaciones.

Con el fin conocer las prácticas de enseñanza - aprendizaje se hicieron observaciones de clase durante dos períodos académicos, en un curso de cada uno de los profesores del equipo docente. Se observaron clases de ciencias sociales (historia, geografía, ciudadanía, filosofía), en los grados 7º, 8º, 9º y 11; de esta forma, se conoció de forma directa el proceso de enseñanza - aprendizaje desarrollado en cuatro cursos durante cerca de cinco meses. Al respecto se identificó que las clases de ciencias sociales se orientan más al ejercicio de la lectura comprensiva para luego identificar información relevante; mientras que las observadas en las clases de formación ciudadana implicaron más la participación del alumnado, el cuestionamiento de sus realidades, y el desarrollo de sus puntos de vista. En las Tablas 19, 20, 21 y 22 se presenta una breve descripción de las actividades observadas en las distintas sesiones.

Relación de actividades de clase observadas en el grado 7o	
Observación No	Descripción
1	El alumnado trabajó en parejas a partir de la lectura de un caso presente en un libro de texto para identificar los derechos fundamentales que se vulneraban allí y redactar una acción de tutela, siguiendo un formato establecido para ello. Posteriormente, hicieron una actividad de evaluación en la cual debían identificar los derechos fundamentales que más se vulneran en sus contextos cercanos (familia, colegio, vecindario).
2	Se realizó un debate sobre los principales problemas de convivencia del colegio y el uso que se hace del manual de convivencia del centro, el grupo participó de forma activa. Luego, en parejas respondieron por escrito preguntas formuladas por la profesora sobre la utilidad de las normas para la convivencia social.
3	Se realizó una lectura del libro de texto sobre la presencia de normas en la sociedad civil para que los estudiantes respondieran en parejas preguntas formuladas allí. Luego, y de acuerdo a lo leído, el alumnado realizó un cuadro sobre los mecanismos legales que garantizan el cumplimiento de las normas.
4	El alumnado, en parejas, elaboró carteleras para presentar las normas que consideraron

	necesarias para el manual de convivencia de su colegio. Cada bina desarrollo un grupo de normas correspondientes a un ámbito del manual, éstos fueron asignados por la docente antes de la clase a cada pareja de estudiantes.
--	--

Tabla 19. Relación de actividades de clase de competencias ciudadanas, observadas en el grado 7o
(Fuente: elaboración propia)

Relación de actividades de clase observadas en el grado 8o	
Observación No	Descripción
1	A partir de una lectura presente en un libro de texto sobre la colonización europea en América, los estudiantes en grupos de tres debían identificar los territorios correspondientes a los diferentes países colonizadores, y las instituciones que se crearon para la administración de las colonias en cada caso. Se solicitó que ésta información la registraran por escrito en sus cuadernos.
2	Los estudiantes continuaron realizando la actividad descrita en la observación 1, cuando todos los estudiantes la terminaron, se socializó la información correcta que debían haber identificado en el texto. Los alumnos identificaron errores en sus respuestas y los corrigieron en sus cuadernos.
3	Se realizó individualmente la lectura “La Ilustración” de I. Kant, luego los estudiantes debían responder por escrito unas preguntas formuladas por la profesora con respecto a los principales aspectos de la argumentación del autor.
4	Los estudiantes continuaron realizando la actividad descrita en la observación 3 mientras la docente revisaba las carpetas de mapas y los cuadernos del alumnado con el fin de calificar su trabajo.

Tabla 20. Relación de actividades de clase de ciencias sociales, observadas en el grado 8o (Fuente: elaboración propia)

Relación de actividades de clase observadas en el grado 9o	
Observación No	Descripción
1	<i>(Competencias ciudadanas)</i> Se observaron fragmentos de la película “Doce años esclavo” previamente seleccionados por el docente, al finalizar cada fragmento se discutió con los estudiantes sobre la forma en que se atropellaba la dignidad del protagonista; a la vez, se reflexionó con el grupo sobre aspectos de su cotidianidad que también eran evidencia de atropellos a la dignidad humana.
2	<i>(Competencias ciudadanas)</i> En el patio del Centro, los estudiantes realizaron una actividad física en la que algunas veces debían seguir instrucciones del profesor, y otras realizar movimientos bajo su propio criterio. Luego, en el salón se hizo una reflexión por escrito acerca de lo que los estudiantes sintieron cuando actuaron a partir de instrucciones, o a partir de su criterio, con el fin de diferenciar las dos experiencias.
3	<i>(Ciencias sociales)</i> Los estudiantes en grupos de cuatro leyeron una lectura sobre el imperialismo europeo presente en un libro de texto, a partir de la lectura identificaron sus ideas principales y elaboraron un mapa conceptual. Mientras tanto el profesor revisó las actividades de clases anteriores presentes en los cuadernos del alumnado.
4	<i>(Ciencias sociales)</i> El docente realizó una breve explicación sobre el desarrollo del capitalismo en el siglo XIX. Luego los estudiantes, en parejas, hicieron una lectura al respecto en un libro de texto e identificaron ideas clave para elaborar un crucigrama en sus cuadernos.
5	<i>(Competencias ciudadanas)</i> El grupo se organizó en mesa redonda, y en grupos de a cuatro dibujaron la silueta de uno de los integrantes. A partir de preguntas del docente, el alumnado reflexionó sobre sus cuerpos y la forma en que se sentían frente al mismo, los estudiantes plantearon sus opiniones a toda la clase.

Tabla 21. Relación de actividades de clase de ciencias sociales y competencias ciudadanas, observadas en el grado 9o (Fuente: elaboración propia)

Relación de actividades de clase observadas en el grado 11	
Observación No	Descripción
1	Se entregó a los estudiantes una evaluación escrita calificada y realimentada por el docente, los estudiantes revisaron individualmente su evaluación y la realizaron en su cuaderno de nuevo atendiendo lo sugerido por el profesor. El docente atendió las dudas individuales del alumnado con respecto a sus observaciones.
2	Se realizaron actividades de repaso de los temas vistos en 10º grado. El docente hizo una breve explicación sobre el contexto en el que surgió la filosofía medieval y la moderna resaltando sus diferencias. Luego, el alumnado escribió individualmente en sus cuadernos un texto sobre las ideas de la ilustración.
3	Los estudiantes observaron un vídeo sobre la obra de Santo Tomás de Aquino, luego en parejas, respondieron en sus cuadernos preguntas formuladas por el docente sobre la obra del autor. Mientras tanto, el docente revisó el trabajo de clases anteriores en los cuadernos del alumnado.
4	El profesor recogió los cuadernos de los estudiantes y revisó sus actividades con el fin de completar la evaluación del período académico. No se asignaron actividades al alumnado relacionadas con la clase por tanto ellos conversaron y jugaron.

Tabla 22. Relación de actividades de clase de filosofía, observadas en el grado 11 (Fuente: elaboración propia)

Las observaciones de clase permitieron identificar que los estudiantes del centro han sido una población heterogénea en cuanto a sus edades e intereses, pues a la institución llega población en condición de extraedad que comparte clases con alumnos de menores edades, esta población ha tenido dificultades en cuanto a su rendimiento académico y/o su convivencia en otros centros educativos, y merece una atención que responda a sus necesidades educativas⁴⁸, no obstante, son asimilados sin atender estas particularidades lo que genera dificultades en el manejo de las clases ya que se cuenta con dos poblaciones con disposiciones muy diferentes al aprendizaje. En las clases observadas se identificó que los alumnos en situación de extraedad no se involucraban en el desarrollo de las actividades propuestas. Así mismo, los docentes tuvieron que dedicar parte del tiempo correspondiente al desarrollo de la clase a atender las dificultades disciplinarias de estos estudiantes:

⁴⁸ La Secretaría de Educación de Bogotá tenía un programa denominado “Aceleración del aprendizaje” dirigido a estudiantes que han tenido dificultades académicas y disciplinarias con edades superiores a las del promedio del alumnado. Este programa no tuvo continuidad y se decidió remitir a estos alumnos a centros educativos que tuvieran cupos disponibles, pero no se ofreció acompañamiento a las instituciones para atender a esta población, lo que hizo que se asimilaran a la población estudiantil ya existente y se generaran dificultades relacionadas con la convivencia y su rendimiento académico.

O: Hay cerca de 32 estudiantes en la clase que se organizan en filas de a dos mirando el tablero, es posible observar que el curso está integrado por estudiantes de diferentes edades, hay niños y niñas que parecen tener entre 12 y 13 años, y estudiantes (niños y niñas) mayores que ya se encuentran en la adolescencia. Las diferencias de edades son muy evidentes y es más notorio en el caso de los muchachos.

Los estudiantes más pequeños ingresan primero al salón, se ven más tranquilos y dispuestos al trabajo en clase; los estudiantes mayores ingresan luego y resulta necesario que la profesora se tome un tiempo para lograr su atención. [C2-Observación de clase 1-Grado 8°]

Se identificó además irregularidad en su permanencia en el centro pues estos alumnos no tenían una asistencia frecuente a las clases, estas circunstancias inevitablemente alteraron el desarrollo de las actividades propuestas y las condiciones de aprendizaje de los grupos debido a que fue necesario que los docentes hicieran frecuentes llamados de atención a estos alumnos, y retomaran continuamente el desarrollo de actividades con el fin de que estos chicos pudieran ponerse al día con sus compromisos académicos. Sin embargo, se observó un esfuerzo constante de los docentes por dar un curso normal a los procesos educativos generando en la mayor parte del estudiantado motivación, y haciendo que estos se mostraran receptivos a las actividades propuestas.

Las actividades observadas en las clases de ciencias sociales (historia, geografía y filosofía) fueron en buena parte de tipo “*elaborativo*” (Oller, 2011)⁴⁹, estas se caracterizaron por ser un primer paso en el dominio de los contenidos a aprender, así se observaron actividades orientadas a la lectura de un texto para extraer ideas principales o conceptos relevantes, por ejemplo:

⁴⁹ Como se explicó en el capítulo sobre el marco metodológico, para el análisis de las actividades de clase observadas se siguió la tipología propuesta por Oller (2011) sobre estrategias de enseñanza – aprendizaje en ciencias sociales, ver Tabla 14.

O. Las instrucciones de la actividad son las siguientes (se dictan y se escriben en los cuadernos):

“Imperialismo europeo. Con base en la lectura del documento (página 78 – 81) hacer lo siguiente: sobre los cambios económicos, hacen la lectura y establecen la idea principal.

Sobre la economía e imperialismo hacen lo siguiente: subrayan las ideas principales y las anotan en el cuaderno. [C2-Observación de clase 3-Grado 9º]

Se identificaron actividades en las que el alumnado debía reconocer información en un texto para completar gráficos que tenían como propósito relacionar ideas:

O: En un primer momento se completa el cuadro sobre los territorios que hacían parte de las colonias inglesas, francesas y portuguesas en América. En el cuaderno, los estudiantes llenan el cuadro así:

Inglés: Costa oriental de E.U y Centro de Norteamérica

Francés: Nororiente de N.A Guadalupe, Canadá, Haití, Lousiana

Portugués: Oriente de Suramérica

Los estudiantes que participan activamente aportan los nombres de los territorios, estos alumnos corresponden a tres grupos que se observaban trabajando en la clase. Otros estudiantes van corrigiendo lo que han escrito en sus cuadernos teniendo en cuenta lo que aparece en el tablero.

[C2-Observación de clase 2-Grado 8º]

Otras actividades de tipo elaborativo partieron del uso de materiales diferentes a los textos escritos, se recurrió al uso de recursos audiovisuales en los que se presentó una información que debía ser identificada por el alumnado:

O: Se solicita a los estudiantes que indiquen el inicio del segundo bimestre en sus cuadernos, haciendo el aviso en una página. Los chicos lo hacen mientras se preparan para ver un vídeo sobre la vida y obra de Santo Tomás. Luego de ver el vídeo deben responder en sus cuadernos las siguientes preguntas:

1. Escriban cinco premisas o ideas fundamentales sobre los aportes de Santo Tomás
2. Escriba dos opiniones frente a la importancia de la ideología cristiana
3. ¿Cuál es la importancia de la filosofía de Santo Tomás para el desarrollo de la iglesia como institución?

[C2-Observación de clase 3-Grado 11]

Y como parte de este tipo de actividades, se observaron otras dirigidas a que el estudiantado presente la forma en que entienden ideas presentes en un documento escrito, como en el caso de explicar con las propias palabras alguna afirmación:

O: [se presenta una instrucción para el trabajo en clase] Profesor S: explique la siguiente afirmación: "la economía del gran capitalismo, las imposiciones del poder político y su efecto en las relaciones internacionales llevaron a Europa a finales del siglo XIX y comienzos del XX, a una gran expansión, control y explotación del resto del mundo. [C2-Observación de clase 4-Grado 9º]

De este modo, los ambientes de aprendizaje observados en las clases de ciencias sociales correspondieron a unos en donde se promovió el trabajo alrededor de la lectura de materiales escritos, o la observación de material audiovisual, para luego identificar la información relevante a través de actividades dirigidas a trabajar sobre la apropiación de ésta por parte de los alumnos. En contraste, las actividades observadas en las clases de competencias ciudadanas⁵⁰ tuvieron una mayor riqueza en tanto no sólo los estudiantes pudieron tener acceso a unos contenidos, sino que analizaron problemáticas de su contexto, expusieron sus puntos de vista, y desarrollaron aprendizajes diversos. Así se observaron actividades de tipo "*organizativo*" (Oller, 2011) en las que se elaboraron planteamientos sobre las problemáticas de convivencia de la institución para proponer normas que podrían hacer parte del manual de convivencia del centro:

O: En la clase de hoy realizarán carteleras en las cuales representarán gráficamente las normas de convivencia que han diseñado en el trabajo en grupo de las clases anteriores. Los estudiantes han

⁵⁰ Los docentes del área se encontraban haciendo una nueva propuesta con el fin de orientar las clases de ética y educación religiosa hacia la formación en competencias ciudadanas. Se adoptó este nombre a partir de la propuesta del MEN en torno al desarrollo de competencias para la ciudadanía como aspecto transversal en el proceso formativo.

traído papel kraft, lápices y marcadores. Cada grupo de estudiantes redactó cinco normas sobre uno de los temas que aparecen escritos en el tablero [ámbitos del manual de convivencia del Centro], esos grupos representarán con dibujos las cinco normas que crearon. [C2-Observación de clase 4-Grado 7º]

En las clases de competencias ciudadanas, se llevó al alumnado analizar situaciones ilustradas en textos y documentos audiovisuales con el fin de que determinaran vulneraciones a los derechos de las personas, estas actividades de tipo “*epistemológico*” (Oller, 2011) estuvieron orientadas a que el alumnado identificara aspectos que han configurado el fenómeno de la discriminación:

O: [Se observa y analiza la película “Doce años esclavo”, identificando situaciones en las que se han vulnerado los derechos del protagonista] En las respuestas de los alumnos es posible identificar estas ideas: “que se volviera sumiso”, “que les hiciera caso”, “que él trabajara gratis para ellos”. El profesor recoge los aportes de los estudiantes y repasa lo sucedido en la película hasta el momento, haciendo estas preguntas a los estudiantes: ¿Cómo se llamaba el protagonista? ¿Qué profesión tenía? ¿Qué le pasó para llegar a esta condición? [C2-Observación de clase 1-Grado 9º]

Otras actividades de tipo “*epistemológico*” observadas en las clases de competencias ciudadanas, tuvieron como finalidad que los chicos analizaran una problemática de convivencia de su colegio, y plantearan posibles soluciones a la misma, en este caso los estudiantes discuten sobre las peleas que ocurren entre algunos estudiantes del Centro a la hora de la salida de clases:

O: Se pregunta a los chicos cuáles son los principales problemas de convivencia en el colegio, y ellos responden:

Ef1⁵¹: La violencia

Profesora P: La violencia, y ¿la violencia manifestada en qué tipo de actos?

⁵¹ En las observaciones de clase se identifica a los estudiantes con la letra “E”, a continuación aparece la letra m o f, para señalar su género: (m) masculino, (f) femenino. Luego se ha asignado un número para señalar su orden de aparición en el registro de observación de clase.

Varios chicos responden: matoneo, violencia física, violencia psicológica, violencia verbal (...)

O: Se pregunta al grupo si ellos creen que cuando hay una agresión física en el colegio, hay una reacción adecuada por parte de la Institución [Las respuestas de los chicos son críticas frente a la acción del centro al respecto] [C2-Observación de clase 2-Grado 7º]

El tipo de actividades observadas en las clases de competencias ciudadanas implicó la participación del estudiantado, y el análisis de situaciones cercanas a ellos, el tipo de actividades propuestas conllevó además el desarrollo de competencias comunicativas (Santisteban, 2011) orientadas a la expresión de ideas y emociones⁵²:

O: [Se realiza una actividad en la que los estudiantes trabajan en grupo y dibujan una silueta humana]

Al terminar los dibujos se vuelven a sentar en el círculo, y el profesor hace preguntas acerca de los tipos de rostros que hicieron, se pregunta por qué un rostro ha sido pintado con rojo y los alumnos responden: "porque es muy malo", se pregunta por el de otra alumna y no se presenta una explicación, se dice que: "no hay una intención específica". Después de dibujar los rostros se pide a los chicos que en sus siluetas representen con la figura que quieran y en el lugar que quieran, lo siguiente: el amor, el hambre, el deseo, el hígado, el tobillo, el miedo, la coquetería, el fútbol. Mientras hacen estas representaciones los chicos discuten entre ellos sobre el símbolo y el lugar a ocupar en la silueta [C2-Observación de clase 5-Grado 9º]

Como también el desarrollo de competencias comunicativas a través de la realización de textos correspondientes a diversas tipologías textuales, en este caso se solicitó a los chicos escribir una biografía de un personaje imaginario, y a través del ejercicio se hizo posible que aprendieran a desarrollar un texto biográfico:

O: (...) se entrega a cada estudiante una hoja blanca con el fin de que escriban en ella una biografía imaginaria para el personaje que más les llame la atención de los dibujos que se han

⁵² Como se explicó en el marco metodológico, para identificar actividades orientadas al desarrollo de competencias básicas se siguió la tipología propuesta por A. Santisteban (2011) para clasificar competencias básicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje en ciencias sociales. Ver Tabla 15.

hecho en la clase. Los estudiantes preguntan “¿Cómo así?”, es necesario explicarles que les corresponde escribir una historia sobre la vida de ese personaje, ponerle un nombre, y hacer referencia a su familia, a sus gustos, sus costumbres, a sus vivencias. [C2-Observación de clase 5-Grado 9º]

Al indagar con el alumnado sobre sus opiniones con respecto a las actividades de las clases de ciencias sociales y de competencias ciudadanas, los estudiantes valoraron de forma positiva que en algunas de estas actividades tenían acceso a otros espacios del centro, o aprendían a través de recursos distintos a los tradicionales:

Niña 1: Sí, obvio porque son muy pocas las veces que salimos a hacer una actividad al patio, que hacemos algo fuera de lo común de copiar y entender el tema...

Niña 2: O que hacemos lo de los cuerpos... en esa parte, sociales y ética es muy divertida porque son actividades que nos... como que sí, como que nos llenan

Niña 1: Que no son sólo escribir y leer, y copiar en el tablero (...)

Niña 2: Puede ser que muchas veces esta clase de sociales se pone divertida y se pone emocionante, y uno le presta más atención a esa clase (...) [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 9º]

En el mismo sentido, los estudiantes entrevistados reconocieron interacciones cercanas con sus docentes en las que notaban esfuerzos para que ellos comprendieran lo que estaban aprendiendo:

E: Y en relación con otras clases de ciencias sociales del colegio... se parecen en cuanto a las actividades, en lo que ustedes hacen... (...)

Niño 1: Pues a mí no me parece porque hay unos profesores que sólo dan el ejercicio y no explican, en cambio la profesora [...] nos da el ejercicio primero, nos explica de que...

Niña 1: De qué se trata

Niño 1: De qué va a ser el ejercicio y ahí nos lee, y si no entendimos nos vuelve a leer, y si a ella le parece que esa actividad no la vamos a entender mucho, ella nos saca unas copias “pa’que” nosotros mismos leamos y comprendamos la lectura [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 7º]

El alumnado también fue entrevistado para conocer los aprendizajes que identificó a partir de su participación en las clases y reportaron aprendizajes en ciencias sociales directamente relacionados con las temáticas que se habían venido trabajando; mientras que para competencias ciudadanas reportaron aprendizajes relacionados con su cotidianidad y plantearon encontrarles más sentido. En lo dicho por los estudiantes, para el caso de ciencias sociales, a la vez se identifica que hacen distinciones entre lo aprendido en historia y en geografía:

Niño 1: Eh pues yo considero que las clases son muy chéveres porque nos hablan de... pues sociales tiene dos diferencias de clase que es historia y geografía, en geografía pues hemos aprendido sobre los países, los pueblos; y en historia hemos aprendido cómo se crearon los reyes de los pueblos, cómo se llaman esos pueblos... (...)

Niña 1: Pues en historia nos han enseñado sobre los germanos (...) que es un pueblo... sobre los... espere que se me olvidó... Ay se me olvidó (...) también nos han enseñado sobre los bárbaros, la invasión bárbara, y pues no sé es que no me acuerdo más (...) [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 7º]

Lo reportado por los estudiantes para el caso de ciencias sociales corresponde a temáticas puntuales, sin embargo en sus respuestas no se identifica que hagan alguna profundización en ellas o que las relacionen con sus propias ideas o cuestionamientos. En estas respuestas también se hizo evidente que los entrevistados no plantearon conexiones significativas entre lo reportado como aprendido y su cotidianidad:

Ent: (...) y de historia ¿lo que han aprendido de historia les parece importante?

Niño 1: Pues más o menos porque uno reflexiona sobre la que habíamos hecho mucho antes, lo que habíamos hecho mucho antes las personas (...)

Ent: Y en geografía ¿lo que aprenden de geografía es importante?

Niña 1: Pues no tanto porque...

Niña 2: Pues para los que quieran seguir una carrera por ejemplo como...

Niña 1: Política o algo así

Niña 2: Como biología... o saber de los accidentes geográficos o algo así, serviría mucho... [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 9º]

Mientras que al indagar sobre lo aprendido en los espacios dedicados a competencias ciudadanas se hizo mención actividades puntuales de las clases junto a reflexiones realizadas por los mismos estudiantes, en esto casos se reportaron aprendizajes cercanos a las vivencias y necesidades del estudiantado:

Niña 1: Y que él [el profesor] deja mucha enseñanza porque así digamos uno aprende a conocerse mejor o no sé...

Niña 2: Y a darse cuenta de que todos somos iguales, de que nadie es más y nadie es menos, como en las actividades que hemos hecho con los ojos tapados...

Niño 1: la del tren

Niña 2: Sí

Ent: ¿En ética?

Niña 2: De cómo orientarse en grupo y trabajar con otra persona

Niño 1: De cómo trabajar en grupo y confiar también en las personas

Niña 1: O sea porque éramos todos tapados y sólo uno nos podía dirigir a todos

Niña 3: Todos bajo la orientación de una persona [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 9º]

Tanto las observaciones de clase como lo registrado en las entrevistas a los estudiantes permiten plantear que los ambientes de aprendizaje que se desarrollan en las clases de ciencias sociales, y en las denominadas como competencias ciudadanas, difieren en sus propósitos y en las actividades propuestas. Las clases observadas de ciencias sociales (en las que se abordaron temáticas relacionadas con la historia, la geografía o la filosofía) estuvieron centradas en el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva con el fin de que los estudiantes se apropiaran de conceptos e ideas relevantes frente a las temáticas que estaban estudiando. Mientras que los espacios dedicados a la formación en competencias ciudadanas propiciaron mayor reflexividad en el alumnado

a través de actividades que tenían mayor conexión con sus experiencias y necesidades de aprendizaje, de modo que los estudiantes se mostraron más participativos y motivados.

A partir de lo mostrado en este apartado puede decirse que la propuesta pedagógica del centro orientada al aprendizaje significativo se sigue de forma parcial en las actividades observadas, en tanto las clases de ciencias sociales están orientadas a que el estudiantado se apropie de información correspondiente a temáticas que no siempre relacionan de forma directa con situaciones problémicas sobre las cuales vale la pena profundizar. Así mismo, las respuestas del alumnado con respecto a los aprendizajes reportados demuestran un dominio superficial de las temáticas y una escasa relación con otras ideas de las mismas ciencias sociales. De otro lado, los ambientes de aprendizaje generados para la formación en competencias ciudadanas tienen características relacionadas con el aprendizaje significativo en tanto se parte de situaciones problémicas y se lleva al estudiantado al cuestionamiento movilizándolo sus habilidades interpretativas y críticas.

5.2.3.3 Evaluación del aprendizaje

En los documentos institucionales se entiende a la evaluación del aprendizaje como necesaria para orientar los procesos educativos ya que aporta información para implementar estrategias pedagógicas que permitan apoyar a los estudiantes que presenten debilidades o desempeños superiores. Así, se plantea que esta debe ser un ejercicio permanente:

La evaluación se hará en todas las actividades en las que participa el estudiante y durante la ejecución de sus diversos desempeños en cada una de las fases en las que se da el proceso de

enseñanza. Se evaluarán tareas, trabajos, exposiciones, ensayos y demás actividades pedagógicas programadas. (Plan de estudios de ciencias sociales, p. 35)

En este marco, se prevé como pertinente la evaluación de diversas actividades en las que se evidencie el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas por parte del estudiantado. Con respecto a las competencias interpretativas se dice que estas se evidencian: “identificando y explicando problemas, caracterizándolos, dándoles sentido, entendiéndolos e interrelacionándolos.” (Plan de estudios de ciencias sociales, p. 35). Se plantea que las competencias argumentativas se reflejan: “justificando y comprendiendo causas y consecuencias, demostrando teorías, sustentando conclusiones, articulando conceptos, aplicándolos y dando ejemplos.” (Plan de estudios de ciencias sociales, p. 35). Y se dice que las competencias propositivas se demuestran: “planteando y resolviendo situaciones conflictivas, generando o creando nuevas hipótesis, haciendo generalizaciones y construyendo nuevos conceptos o modelos.” (Plan de estudios de ciencias sociales, p. 35).

Como se entiende que los propósitos educativos en el área de ciencias sociales van más allá de la adquisición de la información con el fin de educar ciudadanos, se propone como imprescindible generar momentos de diálogo entre profesores y estudiantes con respecto a los puntos de vista que desarrolle el alumnado:

Tal vez más que en cualquier otra área, la evaluación en Ciencias Sociales debe incluir el diálogo reflexivo entre docente y estudiante: preguntar a los estudiantes para que demuestren que indagaron a profundidad un tema, mediante la presentación en detalle de su conocimiento. (Plan de estudios de ciencias sociales, p. 35)

A la vez, las interacciones que ocurren en la evaluación deben propender por la realimentación a los estudiantes sobre su desempeño con el fin de que sigan trabajando en él, y se desarrollen así disposiciones hacia el aprendizaje autónomo. De

otra parte, se plantea como importante la generación de espacios en los que ocurran momentos de autoevaluación y coevaluación por parte de los chicos con el propósito de que tengan responsabilidad frente al proceso de valoración de su aprendizaje.

En las clases observadas, se identificaron algunas prácticas evaluativas orientadas a que los estudiantes revisaran su desempeño en una evaluación escrita con el fin de que pudieran identificar sus desaciertos y mejorarlos:

O: En la clase anterior los estudiantes realizaron una evaluación individual y escrita sobre los temas vistos hasta ahora (...) el profesor L ya ha calificado la evaluación y en esta clase hace comentarios sobre lo identificado en su valoración. Todos los estudiantes se encuentran atentos y en silencio.

El profesor manifiesta que identificó fallas en la redacción y construcción de las respuestas. Un estudiante tuvo la calificación de 5,0 y la evaluación sólo fue aprobada por otros cuatro alumnos.

En esta clase se realizará una actividad orientada a que cada estudiante revise su evaluación, identifique sus errores, y mejore su trabajo. [C2-Observación de clase 1-Grado 11]

Sin embargo se observaron con mayor frecuencia evaluaciones del trabajo que los estudiantes realizaban directamente en la clase, y esta evaluación se realizó por medio de la revisión de los cuadernos del alumnado. Esta forma de evaluar se justificó por el alto número de estudiantes que los docentes tenían a cargo:

Pues para mí, el trabajo que hacen en el salón porque hoy por hoy, por el número de estudiantes, y por muchas cosas, pues difícilmente uno va a poner trabajos cada 8 días y no se va a poner en el trabajo de leerlos porque es sencillamente una multiplicación de mucho trabajo que no alcanza uno por más que quiera. Prefiero ver el trabajo que se hace en clase. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor L]

Esta revisión correspondió a una constatación de que el estudiante tuviera la actividad solicitada en su cuaderno; o a una actividad más minuciosa de seguimiento del trabajo

que el estudiantado realiza en la clase, observando el avance de la actividad, leyendo las ideas escritas por los chicos, y revisando la presentación de las tareas:

(...) prefiero calificarles el trabajo que hacen en clase, que yo veo, el que es tangible en ese momento (...) Les califico su trabajo en clase, les califico sus opiniones, les califico su orden, su presentación... bueno en eso si soy un poquito cuadrículada... les califico su ortografía, su redacción. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora P]

La revisión de las actividades en los cuadernos de los estudiantes fue un ejercicio constante a lo largo de las observaciones de clase. Mientras que los estudiantes trabajaban individualmente o en grupos en el desarrollo de las tareas asignadas, los docentes revisaban los cuadernos de los chicos:

O: A las 2:40 pm los grupos se ven organizados y se ha iniciado la actividad. La profesora llama a algunos estudiantes para que le entreguen los cuadernos y así revisar sus tareas. En el tiempo que sigue, los alumnos realizan sus carteleras, y la profesora revisa cuadernos. [C2-Observación de clase 4-Grado 7º]

O: El profesor revisa la actividad de la clase anterior (3:40 pm), va llamando a cada alumno para revisarla en sus cuadernos y hace anotaciones en su planilla. La actividad consistió en que los estudiantes diferenciaron materias primas y mercancías, para ello debían representarlas haciendo dibujos e identificando características que hacen lo dibujado una materia prima o una mercancía. En los cuadernos se observan los dibujos coloreados y diferenciados. Mientras el profesor realiza la revisión, el grupo continúa haciendo su trabajo. [C2-Observación de clase 3 –Grado 9º]

O: Durante el transcurso de la clase (los 35 minutos siguientes) los estudiantes se encuentran en pequeños grupos conversando, el profesor revisa las tareas en los cuadernos y hace entrega a cada estudiante de su valoración, y los chicos que deben recuperar trabajan individualmente en la actividad asignada. [C2-Obseración de clase 4-Grado 11]

Fue posible identificar que esta estrategia de evaluación fomentó en el alumnado un compromiso inmediato por la realización de lo asignado debido a que iba a ser revisado por el o la docente en sus cuadernos, pero a la vez, se observó que el trabajo de los estudiantes se limitó al cumplimiento de lo que iba a ser revisado y calificado, de modo, que cuando esto no ocurría mostraron una débil implicación con las actividades propuestas:

O: El grupo que está en frente mío ya ha pasado a la revisión de las actividades en el cuaderno, antes de pasar trabajaron juiciosamente poniéndose al día y avanzado en el desarrollo de la guía propuesta hoy; después de la revisión se sientan en sus pupitres, se preguntan sobre sus calificaciones individuales, y comienzan a jugar. A pesar de no haber terminado lo propuesto para hoy no continúan haciéndolo porque ya les revisaron el cuaderno. [C2-Observación de clase 4-Grado 7º]

Al parecer, estas prácticas de evaluación orientadas a la revisión de las actividades en el cuaderno poco logran incentivar un compromiso que vaya más allá del reporte de lo realizado, en este sentido podrían no ser muy favorables para la promoción de la autonomía del alumnado, y de sus disposiciones hacia el aprendizaje permanente. Si bien, estas revisiones ocurrieron de forma constante durante los períodos observados, permitieron valorar el cumplimiento en la realización de las distintas tareas propuestas en clase, pero no profundizar en la forma en que el estudiantado las estaba realizando. De otra parte, el ejercicio puede limitarse a la evaluación de ciertos desempeños en desmedro de otros que podrían ser visibilizados a través de otro tipo de actividades evaluativas, por ejemplo, los ejercicios de argumentación pueden ocurrir a través de la interacción y la elaboración de diversos productos escritos, o el desarrollo de las

competencias propositivas puede darse por medio del desarrollo de proyectos de indagación que superan la realización de actividades aisladas.

5.2.4 Las condiciones del trabajo docente

En este apartado se abordarán aspectos relacionados con el contexto en el que los docentes ejercen su ejercicio profesional, se hará referencia a sus condiciones laborales, sus dinámicas de trabajo conjunto, y sus disposiciones hacia el aprendizaje y trabajo con los colegas, con el fin de dar cuenta de las condiciones en las cuales ocurre el diseño curricular en el caso 2. Para ello se han tenido en cuenta aportes provenientes del profesorado a través de las diversas entrevistas realizadas, así como lo identificado al respecto en la revisión documental.

5.2.4.1 Condiciones laborales del profesorado

Los docentes del equipo de ciencias sociales señalaron que una limitación importante para la enseñanza de ésta es que se ha venido limitando su intensidad horaria con el fin de dar espacio al énfasis formativo del colegio en electromecánica y medios audiovisuales, ellos interpretan que este cambio incide en que las ciencias sociales paulatinamente pierdan importancia en la propuesta educativa del centro:

Yo inicialmente manejaba cinco horas aquí, entonces teníamos dos de historia, dos de geografía y una de democracia, la hora de democracia se perdió, ya no existe, entonces me gustaría que ese espacio se volviera a retomar porque es importante (...) mientras uno tenga el espacio y el tiempo para poderlas trabajar pues no hay ningún problema pero cuando todo se reduce es complicado. Yo pienso que de aquí a algún tiempo si siguen las instituciones con esos énfasis pues van a tender a acabarse las ciencias sociales porque... de pronto algunos pensarán: "para qué se necesitan" y empiezan a quitarle y a quitarle horas y espacio. [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

Una implicación de la orientación de la propuesta formativa hacia el desarrollo del énfasis, desde la perspectiva de los profesores, es que los directivos del centro no hayan realizado los trámites necesarios ante la Secretaría de Educación para contar con otro docente en el equipo, pues consideran necesario que haya un profesor con formación disciplinar en filosofía, de modo, que han venido encargándose de estas clases frente a la ausencia de un docente formado para ello:

[No hay docente de filosofía] Porque en este momento el colegio está enfocado en otra cosa, y el énfasis, o sea el eje principal de esto es la tecnología. Y entonces filosofía y tecnología como que no van de la mano y por eso no se gestiona el maestro de filosofía. [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

El énfasis del colegio, al parecer, ha venido limitando el desarrollo del área de ciencias sociales en tanto los docentes perciben una disminución de la intensidad horaria y su paulatina reducción como equipo. De otro lado, hay una ausencia de participación del área en el desarrollo de la propuesta formativa del énfasis, la cual se ha venido construyendo a partir de la creación de asignaturas que se suman a las ya existentes sin crear puentes que favorezcan conexiones significativas entre distintas disciplinas.

Con respecto a su ejercicio profesional, los docentes valoraron de forma positiva el tener una libertad para la realización de sus clases de acuerdo a sus propios criterios, pero manifestaron sentirse limitados en el acceso a los recursos didácticos:

(...) las oportunidades son muchas, sobre todo por la libertad que yo tengo para poder desarrollar mis clases como yo las considere. Y esa es creo que la mayor oportunidad ¿no? Las limitaciones de pronto que uno carece de... yo trabajo en otro colegio en donde tengo fotocopias, tengo libros, tengo cosas que aquí a veces hemos terminado por desgastarnos y ya no molestamos. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor L]

En las observaciones de clase se identificó que las dificultades en el acceso a los recursos didácticos, como material audiovisual o libros, podían afectar el desarrollo de las actividades propuestas, y limitar las posibilidades de trabajo del estudiantado:

O: (...) tres estudiantes (una alumna y dos estudiantes) piden que trabajen en mapas sin embargo, aunque esto estaba previsto, no es posible contar con los materiales necesarios ya que el armario en el que se guarda el material didáctico del profesor se encuentra cerrado desde hace varias semanas, y no ha sido posible que las personas de servicios generales abran las chapas. El profesor me comenta que esta situación no sólo afecta su trabajo en este curso, sino con los demás, en tanto no puede acceder a los libros de texto y materiales audiovisuales que ha reunido para hacer sus clases.

El profesor explica al grupo que no cuenta con los materiales necesarios para hacer el trabajo de mapas ya que no se ha podido abrir el armario, y que en esta clase trabajarán en otra actividad.

[C2-Observación de clase 3-Grado 9º]

Por otra parte, el profesorado identifica condiciones en el alumnado del centro que actualmente limitan el desarrollo exitoso de los procesos educativos, cabe anotar que esto no sólo ocurre para el caso del área de ciencias sociales sino que incide de modo general en el aprendizaje. Se manifiesta que la itinerancia del estudiantado hace difícil tener una continuidad en el desarrollo de la propuesta educativa, adicionalmente, las diferencias de edades y de motivaciones en los grupos hacen que el docente tenga dificultades para atender las diferencias al plantear propuestas formativas pertinentes, este hecho se hace más complejo si se tiene en cuenta que los cursos son numerosos:

Además, los más grandes, los de extraedad tienden a irse y a perderse en otros intereses, entonces a veces uno no logra captar el interés de ellos, y se van, se pierden ahí, se quedan, no trabajan al mismo ritmo que los otros, se van atrasando en las actividades... Entonces es también complicado para mí manejar los 38 [estudiantes] porque mientras estoy con unos pues no puedo estar con el otro grupo (...) [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

También se identifica que las familias de buena parte del alumnado de la Institución no muestran un compromiso activo con el proceso formativo de los chicos, por esto los profesores consideran que la labor formativa del centro sólo llega a circunscribirse a este ámbito. Los docentes identifican que en las familias no suelen haber las condiciones para que ocurra una resonancia de su labor y por esto prefieren diseñar actividades que ocurran en las aulas:

(...) Uno sabe que fuera del aula es muy poco lo que van a hacer, si no hacen dentro del aula, pues mucho menos fuera donde no tienen apoyo o acompañamiento con los papás. [C2-Entrevista individual final-profesora J]

En las observaciones de clase se identificó que el débil acompañamiento de las familias a los estudiantes redundaba en que sea usual que no acudan a conocer los informes de desempeño de los chicos, y en que estos no se muestren interesados por recuperar las asignaturas que les corresponden siguiendo los procedimientos establecidos para tal fin:

O: (...) en este curso hay cuatro estudiantes que perdieron filosofía en el período anterior y por lo tanto para hoy debían traer elaboradas las actividades de recuperación. El docente pregunta a cada uno de estos cuatro estudiantes si han traído las actividades de recuperación, cada uno dice que no las ha hecho y además afirman no haber reclamado el boletín de calificaciones (es decir, dicen que sus acudientes no han venido por el boletín, la entrega de informes ocurrió hace más de dos semanas). Frente a las respuestas de estos alumnos, el profesor manifiesta que no hay excusas valederas pues sabían que habían perdido la materia y les correspondía acercarse al docente para preguntarle cuáles eran las actividades de recuperación. [C2-Observación de clase 4- Grado 11]

Estas particularidades del estudiantado hacen que los docentes perciban que el colegio está sólo frente a la labor formativa. Además los entornos sociales conflictivos en los

que vive buena parte de la población estudiantil hacen que los chicos vislumbren con dificultad otras posibilidades para el desarrollo de sus proyectos de vida:

Pues algunos chicos son muy asertivos, algunos chicos como que caen en cuenta de la cuestión. Otros no, otros no miran más allá de lo que sucede en su familias, de que el papá va y trabaja hasta las diez de la mañana en Abastos, y deja para el almuerzo, y que el resto del día consume licor o ese tipo de cosas. Hay unos que no quieren salir de ese entorno, pero hay otros que sí muestran como la inquietud y muestran como las ganas de salir de ese ambiente; y entonces con esos chicos.... pues uno sabe que el mensaje de uno no le llega a todos, pero si le llega bien a dos o tres estudiantes, y pueden salir y hacer de sus vidas una cosa diferente, pues ya con eso vale la pena... [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora P]

No obstante se reconoce que hay excepciones, y que algunos chicos y chicas logran aprovechar lo que les brinda el colegio para proyectarse hacia estudios superiores mejorando así sus condiciones de vida, sin embargo, esto ocurre cuando hay un acompañamiento familiar que apoya al alumno. Lo expuesto evidencia que el principal propósito formativo del centro que es que los estudiantes logren formularse proyectos de vida para superar sus limitaciones se logra de forma restringida, y que puede ser necesario reorientar las acciones institucionales para atender las actuales condiciones de las y los estudiantes que llegan al colegio.

5.2.4.2 El liderazgo escolar

A lo largo del proceso de recolección de información se identificó una injerencia mínima de los coordinadores y del rector del centro en el desarrollo del trabajo curricular y en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es necesario indicar que durante el proceso de recolección de información no fue posible acceder a una entrevista con los directivos del centro, por ejemplo, en el caso del coordinador, éste cargo estuvo ocupado por cuatro personas diferentes a lo largo de los dos períodos

académicos, y quien lo ocupó por más tiempo (4 meses) señaló que lo hacía por una asignación temporal y por tanto no podía dar cuenta de los procesos institucionales. Por otro lado, los docentes mostraron una débil credibilidad frente al liderazgo del rector y de los coordinadores, llegando a manifestar que éste es inexistente y que es necesario que ocurran cambios:

(...) hay que hacer es un reajuste institucional y sobre eso se podría decir: "este es el plan de estudios y el currículo de ciencias sociales"... eso es en una situación ideal. Hay que hacer cambios, el rector creo que ya cumplió su ciclo y tiene otros intereses que lo mueven, los coordinadores son de una ineptitud absoluta...Y por eso es que tiendo a chocar. Esa es mi visión.

[C2-Entrevista en profundidad final-Profesor S]

Así mismo, se señaló que los directivos parecen tener intereses diferentes a los relacionados con el fortalecimiento del centro, por tanto no están atentos al trabajo del profesorado y no se apoya la innovación:

Sí, y también porque desde arriba está la limitación de que: "ah, usted no se preocupe sino estrictamente en lo que tiene que hacer", o sea aquí no hay un impulso a proyectos, aquí no hay eso porque las directivas están más preocupadas por otras cosas. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

Si bien los profesores manifestaron que su trabajo en el aula se desarrolla libremente y cuentan con autonomía en el aula, a la vez, consideran necesario que se desarrolle un liderazgo que oriente las acciones individuales hacia el logro de los propósitos formativos del centro y favorezca un ejercicio común dirigido a repensar el proyecto educativo escolar con el fin de generar una propuesta que atienda las características del estudiantado que actualmente llega a la Institución.

El profesorado a la vez hizo énfasis en que ha venido ocurriendo una limitación del trabajo en equipo, lo que redundaría en la actual ausencia de espacios para el trabajo conjunto orientados a la planeación y seguimiento del trabajo pedagógico:

(...) para que el colegio funcione nosotros los maestros debemos tener espacios para poder poner de acuerdo, para ver qué cosas podemos manejar, y qué cosas podemos innovar, pero aquí esos espacios tampoco se dan. Un colegio normalmente tiene una jornada pedagógica por periodo, nosotros el año pasado tuvimos una jornada pedagógica al año. [C2-Entrevista grupal a profesores –Profesor S]

(...) aquí de verdad que lo que nos hace falta es jornadas pedagógicas, que no las hay, están vetadas prácticamente; entonces reunirse con el otro y sentarnos a decir: “Bueno, esto lo vamos a hacer de esta manera, propongámoslo así, este debe ser el primer paso, el segundo paso...” No lo hay, siempre nos quedamos en el deseo (...) [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

Esta situación afecta la continuidad de los procesos educativos y favorece la atomización de las acciones de los docentes⁵³. Si bien desde el punto de vista de algunos profesores, la no injerencia de los directivos en los procesos curriculares y pedagógicos puede ser normal, y no se cuestiona la ausencia de espacios para el trabajo con los colegas sobre esto:

No, yo creo que somos autónomos, con respecto a eso [el trabajo alrededor del plan de estudios] somos autónomos (...) simplemente ellos son administradores en donde de pronto dicen: “no, pero yo qué voy a opinar” cuando de ciencias sociales nada que ver. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor L]

⁵³ Lo expuesto también puede explicarse por la implementación que se ha hecho en el Distrito de la Ley 715 de 2002 en lo relativo al incremento de horas de clase del profesorado, estas se incrementaron teniendo como criterio que el único trabajo docente deseable para favorecer la calidad educativa era el de dedicar más tiempo a la orientación de las clases, olvidando la necesidad de contar con tiempo para el trabajo en equipo y el desarrollo de proyectos formativos de carácter institucional (Miñana y colectivo de directivos, 2004).

En otros casos, la ausencia de norte, de liderazgo, y los pocos espacios para trabajar de forma conjunta afectan la motivación del docente con respecto a su trabajo a tal punto de considerar necesario un traslado a otra institución educativa:

Claro es que es muy duro... este colegio es un colegio desagregado, hace rato que no oía eso, desmembrado, por eso le digo los protagonistas son la parte básica y no la que debería ser (...) Por eso pedí traslado, yo no quiero seguir, me cansé de protestar... [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor S]

De otra parte, los profesores señalaron que los directivos del centro poco han apoyado sus iniciativas de innovación pedagógica, lo que ha generado una percepción de que estas no son viables en el colegio; lo ocurrido ha incidido en que paulatinamente se propongan menos y se restrinja la labor al trabajo que pueda realizarse a modo individual en el aula:

Profesor S: (...) por ejemplo una cosa que pasó el año pasado, se acuerdan lo del foro local, lo del foro institucional...

Profesora P: Sí, habían unas ponencias, unos trabajos...

Profesor S: Aquí habían unas cosas muy buenas, y se reventó todo el trabajo del maestro aquí...

Profesora P: Porque si se pide para material o para alguna cosa siempre es el problema y siempre es la limitación entonces uno ya como que se cansa...

Profesor L: Mire, yo puedo contar desde mi experiencia, yo llevo cuántos años aquí, llevo siete años en el distrito y en los colegios privados uno ve que se dice: "Hay que hacer" y se tiene que hacer, entonces busque la manera, busque los recursos, hable con uno, con el otro, y se hacen las cosas; entonces a veces aquí nos ha pasado, cuando mencionó por ejemplo lo de los foros, uno termina desgastándose y ya se relaja ¿por qué? porque decimos: "vamos a hacer un foro, montamos todo el cuento, con las invitaciones, invitamos a tales personas..." entonces nos limitan: "no puede asistir todo el colegio..."

Profesora P: No puede ser en toda la jornada, no pueden asistir todos los maestros, tiene que ser un espacio reducido...

Profesor L: Un espacio reducido, entonces con ese entusiasmo que uno viene quedamos...

Profesora P: Uno dice mejor no hago nada...

Profesor L: ¿Si me entiendes? Es que no... uno puede estar planteando maravillosas cosas para la convivencia, para todo, y llegan y lo reducen (...) Lo desmotivan y uno se "fresquea". [C2-Entrevista grupal a profesores]

Las limitaciones que se presentan en el desarrollo de las iniciativas propuestas por el profesorado se relacionan con requerimientos procedimentales que son necesarios para desembolsar recursos tanto económicos como materiales, y que se anteponen al trabajo pedagógico; a la vez, se suma una posible falta de interés en el desarrollo de iniciativas que rompan la cotidianidad y favorezcan la presencia de nuevos espacios de aprendizaje para los chicos. Lo expuesto provoca desánimo en el profesorado e incrementa su desmotivación.

Sin embargo, parece que es poca la incidencia que los docentes pueden tener para plantear la necesidad de un liderazgo escolar que de movilidad a una propuesta educativa y favorezca el ejercicio de una labor profesional satisfactoria, quizás la atomización de las acciones del profesorado y la ausencia de espacios para el trabajo conjunto restringen las oportunidades para que exijan un tipo de liderazgo diferente al actual, más bien se registró una actitud pasiva frente a lo que pueda suceder:

(...) pues la única es esperar que de pronto llegue una persona algún día a esta institución que maneje, que dirija la educación, que de verdad crea en la educación y que de verdad se dedique a la educación porque es bien importante eso, que sean educadores de corazón. Es que cuando la gente tiene esos cargos [los cargos directivos] y no tiene vocación, o no le preocupa la educación, pues todo lo que uno haga se va a perder. [C2-Entrevista inicial-Profesora P]

Lo evidenciado muestra una inmovilidad de los distintos actores que redunde en el debilitamiento del centro e incide en el desarrollo de procesos educativos

discontinuos, en la limitación de las oportunidades de aprendizaje del estudiantado, y en el débil seguimiento al logro de una propuesta formativa, que desde los documentos institucionales, pretende contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los chicos que acuden al colegio.

5.2.4.3 La interacción con los colegas

En el proyecto educativo institucional se concibe que la función pedagógica va más allá del aula de clase para beneficiar a los estudiantes, y se asume que la capacitación permanente del profesorado puede incidir en el desarrollo de la propuesta educativa del centro:

(...) [La propuesta pedagógica] Debe ser flexible, entendida como la posibilidad de estar abierta a los avances de la pedagogía moderna donde la permanente capacitación de los educadores sea elemento clave para la evolución de la propuesta pedagógica, que a su vez buscará ser estable en la medida en que mantenga la consecución de los objetivos y dinámica en la posibilidad de reestructurar los procesos que sean necesarios. (Proyecto Educativo Institucional, p. 4).

Estas ideas sugieren como deseable una articulación de los intereses formativos de los profesores con la dinamización de la propuesta educativa del centro, lo cual conduce a la posibilidad de un trabajo colegiado con el fin de poner en marcha iniciativas pertinentes a las necesidades del alumnado y que movilizan los intereses de los docentes. No obstante, a lo largo del proceso de recolección de información se registró que el ejercicio profesional de los docentes ocurre a modo individual, y ellos mismos lo corroboraron:

(...) [Cada docente] es una rueda suelta, cada uno de nosotros: "Ah sí, que estamos trabajando aprendizaje significativo..." pero cada uno hace su planeación y organiza sus clases como rueda suelta porque así es. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora P]

Algunos integrantes del equipo manifestaron que el trabajo alrededor del plan de estudios también se ve limitado en cuanto a su implementación, pues el documento como tal existe, pero es posible que en las prácticas no se siga lo que se ha diseñado:

(...) yo veo es que hay un cumplimiento con ciertas asignaturas, ciertos conocimientos que hay que enseñar por cumplir con ciertos conocimientos, ciertas asignaturas, cosas que hay que enseñar (...), sí que todo esté bien bonito y organizado en el plan de estudios, pero de puertas para adentro cada cual hace lo que quiere. Y si tú miras el plan de estudios, seguramente muy poquitos estamos siguiendo el plan de estudios como nos lo propusimos... entonces no sé los otros cómo realizan esos procesos. [C2-Entrevista inicial-Profesora J]

La ausencia de un trabajo articulado se percibe como algo problemático por parte de estos mismos docentes, y aluden a que es causado por la ausencia de espacios en su jornada de trabajo para que este ocurra:

(...) no podemos hacer una jornada en donde los estudiantes de grado once colaboren... situaciones así, jornadas pedagógicas, pueden tener todas las necesidades valderas pues porque a veces no tenemos como ese espacio de decir: "oiga, pongamos puntos en común, pongamos ideas en común" (...) Cuestiones qué digo yo, académicas, convivenciales ¿sí? entonces pues terminamos como actuando de manera aislada y eso pues también nos friega. [C2-Entrevista inicial-Profesor L]

Durante el proceso de recolección de información se identificó que hay un espacio semanal para la reunión de los profesores del equipo docente, si bien el espacio es breve pues tiene una duración de una hora y treinta minutos, este está previsto. Los propósitos de las interacciones que allí ocurren se relacionan con la gestión de decisiones grupales sobre aspectos de carácter organizativo:

Ent: ¿Qué decisiones toman ustedes como conjunto, como área? ¿Cuáles son las más usuales?

Profesor S: Las actividades, todo lo que tiene que ver con las actividades

Profesor L: Con actividades, a veces posturas con respecto lo que tiene que ver con las comisiones, posturas frente a situaciones que se presentan aquí: "mandan preguntarle al área que si participan de tal cosa", entonces pues da uno su opinión, y nos ponemos de acuerdo.

Profesora P: Pues todo lo que tenga que ver de pronto con modificaciones de cargas académicas, o de intensidad horaria, siempre se hace en conjunto. [C2-Entrevista grupal a profesores]

De modo que en los espacios en que puede ocurrir el trabajo conjunto se da prelación a asuntos organizativos que corresponde atender y definir conjuntamente, como la distribución de la carga horaria, o se toman decisiones conjuntas frente a situaciones que afectan la cotidianidad del centro. Como parte de los propósitos de estas interacciones no se planteó la oportunidad de comentar aspectos relacionados con el desarrollo del trabajo en el aula que realizan los integrantes del equipo, o la posibilidad de hacer seguimiento al desarrollo del plan de estudios.

Con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, vale plantear que los estudiantes entrevistados⁵⁴ identificaron diferencias entre el profesorado, al hacerlo resaltaron que hay unas que favorecen su aprendizaje y otras que no lo favorecen:

Niño 1: Pues yo opino que aprendemos más por la forma en que nos enseña la profesora porque hay profesores que sólo nos entregan la guía pero no nos explican, y ahí uno está aprendiendo por leer la guía pero no... pues uno aprende pero sólo por leer la guía pero el profesor no le está explicando a uno y entonces uno no lleva muy bien la idea, en cambio la profesora [...] sí nos explica y nos da la guía, cuando nos toca guía. [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Gado 7º]

Niño 1: (...) al comienzo le preguntaban a uno y uno responde cosas sin sentido, en cambio pues... hay profesores que no saben explicar y pasa uno, en cambio pues llegó la profesora [...] y pues nos supo explicar, y pues ahí vamos... yo por ejemplo he aprendido bastante con ella, de lo que he dicho, porque ella me ha sabido ubicar en lo que he aprendido con ella.

⁵⁴ Se presenta el punto de vista de los alumnos en este apartado porque ilustra diferencias notables entre las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el centro.

Niña 3: La profesora [...] nos explica mucho más, o sea se va hasta el fondo para explicarnos todo, en cambio la otra profesora nos ponía actividades, nos ponía a leer un libro; y el que entendió, entendió, y el que no, no. [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 8º]

Niño 4: Si porque cada clase tiene como un sentido no es como otros profesores que “bueno, háganme este taller” y uno lo termina, lo presenta y se va, en cambio él dice bueno van a hacer este taller pero van a ver cuáles son sus características principales, qué fue lo que nos dejó a nosotros, digamos lo que más presente nos quedó entonces uno lo va haciendo y va aprendiendo al mismo tiempo. [C2-Entrevista grupal a estudiantes-Grado 11]

Las percepciones del alumnado dejan notar que posiblemente se desarrollan algunas prácticas de enseñanza que no promueven su aprendizaje significativo, lo que denota debilidades en el seguimiento de lo propuesto en las orientaciones pedagógicas institucionales y ausencia de un trabajo docente articulado orientado a favorecer mejores aprendizajes en los chicos.

A la realización de un ejercicio docente individual se suma que hacen falta profesores en el equipo del área de ciencias sociales, y si se tiene en cuenta que el plan de estudios propone una organización curricular por asignaturas, esto redundaría en que sea necesario dedicar mucho tiempo a la preparación de actividades aisladas para las diversas materias y cursos:

(...) Y también es que este año la cantidad de materias que yo tenía, eran como ocho asignaturas diferentes (...) entonces la cantidad de planeación que tenía uno que hacer era agobiante, o sea para el domingo yo tenía mil cosas que hacer para la semana para preparar clases.” [C2-Entrevista en profundidad final-Profesora J]

Esta organización del trabajo limita las posibilidades de hacer una preparación más concienzuda de los procesos de enseñanza – aprendizaje:

(...) todavía tenemos serias falencias porque como le digo nos falta un maestro con cara de dos profes, nosotros estamos cubriendo lo divino y lo humano prácticamente y eso mata... en un comienzo con (J) ella paseaba por la mitad más cuatro cursos, otro tanto (P), otro tanto (L), entonces eso no permite realizar un trabajo más sesudo, más concienzudo. [C2-Entrevista en profundidad final-Profesor S]

Así a las menguadas condiciones que existen para favorecer el trabajo conjunto de los profesores del equipo de ciencias sociales, se suma que la organización curricular concebida desde las asignaturas promueve un diseño fragmentado de las actividades de enseñanza – aprendizaje, llegando a limitar la posibilidad de que el docente pueda hacer un ejercicio pedagógico un poco más reflexivo a través del diseño de procesos de aprendizaje articulados.

Las circunstancias expuestas sobre las posibilidades para el trabajo conjunto en este centro permiten identificar un ejercicio docente aislado que ha venido siendo reforzado por la ausencia de liderazgo institucional y la débil credibilidad en los directivos del centro. Esta situación genera desmotivación en el profesorado, escasa disposición hacia la innovación en tanto manifiestan que sus iniciativas no han sido apoyadas, y afecta el aprendizaje del estudiantado pues la propuesta pedagógica del área no se desarrolla a partir de un trabajo orquestado para el logro de los fines educativos allí expuestos.

5.2.5 La cultura docente presente en el caso 2

Este centro se ha visto afectado por medidas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) que han incidido notoriamente en los procesos formativos, entre estas se destaca la finalización de programas como el de “aceleración del aprendizaje” sin

prever la atención a las particularidades de la población que atienden. Lo que deja notar que el centro, como colegio público, cuenta con una autonomía institucional débil ya que se encuentra sujeto a las variables disposiciones del nivel central de la SED, las cuales se implementan unidireccionalmente sin atender las particularidades de las instituciones educativas. Así mismo, las condiciones del alumnado del centro (itinerancia, extraedad, situaciones familiares conflictivas) hacen necesaria la reorientación de las acciones pedagógicas institucionales pero para ello resulta indispensable un trabajo colegiado entre el profesorado y la presencia de un liderazgo escolar que contribuya a dar norte a la institución.

Lo propuesto en los documentos institucionales con respecto a los propósitos formativos para la enseñanza de las ciencias sociales se encuentra con lo manifestado por el equipo docente con respecto a los propósitos formativos del área, y a lo expuesto en el plan de estudios. De modo, que hay una continuidad entre los documentos y los puntos de vista del profesorado con respecto a los fines educativos del área.

No obstante, el plan de estudios de ciencias sociales difiere de la propuesta de lineamientos curriculares del MEN en tanto promueve una organización por asignaturas, y aunque se plantea la intención de organizarlo a partir de “tópicos generadores” esto no se evidencia en el documento. El tipo de aprendizaje que se promueve en el área de ciencias sociales corresponde a uno de tipo “elaborativo” en el que los estudiantes entran en contacto con la información y hacen actividades de apropiación de la misma, este tipo de desempeños se identificó en buena parte de la revisión documental y así mismo se observó en las clases. Sin embargo, en la

formación en competencias ciudadanas se hacen esfuerzos por promover aprendizajes orientados al análisis de la cotidianidad del alumnado y hacia el desarrollo de sus competencias argumentativas y propositivas. En estos espacios se observaron actividades que favorecieron la motivación del estudiantado y el uso de diversos recursos didácticos.

Se identifica un ejercicio individual de la docencia como resultado de la ausencia de liderazgo escolar, y de disposiciones hacia el trabajo conjunto alrededor de lo pedagógico y curricular, esto redundando en el desarrollo de procesos educativos discontinuos y en un débil seguimiento de lo propuesto en los documentos que dan identidad a la propuesta formativa de la Institución. Pero es interesante y positivo que el trabajo alrededor de una propuesta formativa en ciudadanía haya movilizado el interés de los docentes por plantear un trabajo innovador en sus clases, fomentando ambientes de aprendizaje más significativos para los chicos. La iniciativa puede verse como un punto de partida para reorientar el plan de estudios y favorecer oportunidades de trabajo conjunto docente en torno a este ejercicio pedagógico.

6. Análisis y discusión de los resultados

En esta tesis doctoral se estudiaron las culturas docentes y las dinámicas de trabajo conjunto de los equipos de profesores del área de ciencias sociales, en dos centros educativos de educación secundaria de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia). En el estudio se ha querido comprender la cultura docente presente en los procesos de desarrollo curricular para el área de ciencias sociales, seguidos por el profesorado en dos instituciones de educación secundaria de Bogotá D.C (Colombia), y analizar la influencia de dicha cultura en las prácticas de enseñanza–aprendizaje de los docentes para conocer cómo se apropian de las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales.

Se han realizado dos estudios de caso en centros educativos de educación secundaria que atienden a poblaciones de niveles socioeconómicos medios y bajos en la ciudad de Bogotá D.C, las instituciones que atienden a estas poblaciones suelen ser las que guían su acción por las orientaciones curriculares que genera el MEN. La cultura docente generada por: las disposiciones del profesorado de ciencias sociales para el aprendizaje e interacción con sus colegas, el tipo de trabajo que realizan como equipo, y el liderazgo escolar que se da en torno a las prácticas pedagógicas y el desarrollo curricular, inhibe el desarrollo de procesos formativos en el área a partir de las orientaciones del MEN. Las orientaciones se formularon con el propósito de que en cada centro se generen currículos de ciencias sociales adaptados a los contextos de las escuelas y siguiendo la propuesta educativa presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Así mismo, el estudio de las prácticas de enseñanza – aprendizaje ha permitido evidenciar que las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales

se implementan de forma parcial en los centros, por tanto resultan necesarias mayores acciones de acompañamiento y formativas orientadas a los docentes, como un trabajo institucional que favorezca las condiciones para el desarrollo curricular y el aprendizaje continuo del profesorado.

Estos hallazgos permiten ampliar la comprensión de los procesos de implementación de las reformas curriculares, en tanto se revela la importancia del liderazgo escolar y del trabajo colegiado de los docentes en la implementación de estas reformas educativas. No parece ser suficiente que las propuestas lleguen a los colegios para que estos las implementen, antes que nada parece fundamental que los centros educativos sean escenarios de aprendizaje tanto para directivos, como para docentes y estudiantes de cara a favorecer la innovación y el fortalecimiento de las instituciones. Ello implica pensar que el cambio educativo o el mejoramiento escolar va más allá de la concentración de las acciones en elementos asociados exclusivamente al desempeño docente (formación y cualificación de prácticas pedagógicas) para generar disposiciones hacia el aprendizaje continuo, el trabajo colegiado, y atender factores asociados al liderazgo escolar y el colegaje, que inciden en la generación de culturas de aprendizaje de los centros.

6.1 Análisis de resultados

A continuación se analizan separadamente los resultados de cada uno de los estudios de caso de acuerdo a las orientaciones teóricas que se han seguido en este estudio. El análisis de cada caso se encuentra dividido en dos apartados: el primero, corresponde a lo relativo a la cultura docente del centro; y el segundo, tanto al plan de estudios

como a las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales. Éstos son los principales temas que han orientado el desarrollo de la investigación.

6.1.1 Análisis del caso 1

6.1.1.1 Cultura docente presente en los procesos de desarrollo curricular en el caso 1, para el área de ciencias sociales

Sobre la interacción del equipo docente de ciencias sociales de éste centro educativo puede afirmarse que como grupo han venido construyendo espacios de trabajo y aprendizaje conjunto que valoran altamente puesto que les permite aprender en su espacio de trabajo y consideran a sus colegas como profesionales idóneos; esto resulta fundamental en el desarrollo de unas relaciones de colegaje colaborativas (Hargreaves, 2005) que favorecen el intercambio de experiencias y la motivación del profesorado (Day, 2005). Actividades como: el intercambio de planes de clase y su realimentación por otro colega, y el desarrollo de pequeños proyectos de indagación en el aula que se socializan en reuniones de equipo, son muestra de iniciativas que favorecen la interacción alrededor del trabajo pedagógico. Sin embargo, estos han surgido por su propia iniciativa y con un escaso apoyo institucional en tanto el desarrollo de sus reuniones y proyectos duplica sus niveles de trabajo.

Los docentes del equipo docente de ciencias sociales son personas inquietas, que muestran interés por mejorar su desempeño profesional, y voluntad de innovación en sus prácticas educativas. Estas actitudes son evidencia de que cuentan con un compromiso frente a su profesión que redundará en la voluntad de mejora y aprendizaje frente al mismo. Siguiendo a Eraut (2004) el compromiso profesional favorece el

desarrollo de disposiciones positivas frente al aprendizaje en los contextos laborales, así mismo Day y Quing (2012) señalan que mientras exista una motivación positiva hacia la carrera docente generalmente se genera un mayor compromiso e inquietud frente a la misma.

Es posible afirmar que los docentes entrevistados tienen concepciones con respecto a su aprendizaje en las que se aprecia como útil el trabajo conjunto con sus colegas, e identifican en su trabajo cotidiano oportunidades de aprendizaje. De acuerdo con Hodkinson y Hodkinson (2005), Opfer y Pedder (2011) y Vermunt (2012), las concepciones que el profesorado tiene con respecto al aprendizaje inciden en la forma en que aprovecha las oportunidades que le ofrece su trabajo, y en la generación de otras que redunden en su desarrollo profesional; en tal sentido, puede afirmarse que las concepciones del profesorado del equipo de ciencias sociales favorecen el desarrollo de iniciativas de aprendizaje conjunto y posibilitan que estos espacios existan por lo menos dentro de su interacción como equipo.

Los docentes plantearon que algunas de las tareas que realizan en conjunto van más allá de las rutinas asociadas a los procesos institucionales y se relacionan con sus intereses personales y profesionales. Siguiendo a Eraut (2004) las tareas que posibilitan el aprendizaje informal en los contextos laborales deben ir más allá de la rutina para ofrecer contextos problemáticos de aprendizaje e indagación, en este sentido los proyectos de aula que describieron los docentes son tareas con estas características y movilizan una interacción orientada al aprendizaje. Así mismo, el profesorado relacionó su alta valoración de los espacios de trabajo conjunto con el hecho de que en ellos podían poner en común y desarrollar sus intereses personales y profesionales, de acuerdo con Hargreaves (2005) y Opfer y Pedder (2011), una

interacción que conduzca al aprendizaje debe partir de los intereses de los involucrados pues esto garantiza su desarrollo y continuidad.

No obstante, estas acciones constituyen esfuerzos aislados que sí favorecen una cooperación alrededor del trabajo pedagógico pero que no constituyen iniciativas de largo alcance que promuevan el desarrollo de un trabajo conjunto a lo largo del tiempo. De acuerdo con Opfer y Pedder (2011) y Day (2012), el desarrollo de interacciones orientadas a la reflexividad alrededor del trabajo pedagógico en los equipos docentes implica que la colaboración no ocurra alrededor de tareas a corto plazo, sino en función de procesos de larga duración orientados al fortalecimiento de contextos de aprendizaje e innovación en los centros.

Así mismo, los espacios para el diseño curricular existen pero en momentos específicos del año, no se ha generado una dinámica continua de trabajo y discusión alrededor de la propuesta curricular entre el equipo docente del área. Algunos de los docentes entrevistados señalan que no hacen aportes mayores al diseño y que su labor se centra más en el desarrollo de lo propuesto en el plan de estudios en el aula y en la planeación de actividades para implementarlo. Otros docentes identifican que hace falta un tipo de interacción entre ellos en la que se den discusiones de fondo, por ejemplo, relacionadas con los propósitos formativos del área, o con el sentido de la propuesta curricular actual; en este sentido, hace falta un tipo de interacción más crítica y reflexiva que permita revisar conjuntamente el plan de estudios actual y realizar cambios más amplios de los que hasta ahora se han venido haciendo. Así, de acuerdo con Childs, Burn y McNicholl (2013) puede identificarse que la presencia de dinámicas colaborativas entre el profesorado no implica que ocurran procesos que contribuyan a aprendizajes relacionados con la revisión crítica y reflexiva de sus

supuestos con respecto a la enseñanza – aprendizaje; de modo que las interacciones se circunscriben a un tipo de cooperación que favorece un intercambio de información con respecto a la labor pedagógica pero que no supone un trabajo conjunto y crítico frente a la misma. De acuerdo con Day (2005) este tipo de interacciones orientadas a la colaboración no son suficientes para el desarrollo profesional del profesorado en tanto no promueven un aprendizaje reflexivo y profundo desde una revisión crítica del trabajo docente.

Por otra parte, los espacios de trabajo en equipo que han surgido por iniciativa del profesorado se ven afectados por algunas situaciones, entre ellas se identifican condiciones laborales que inhiben el desarrollo de un trabajo conjunto; hay pocos tiempos dentro de la jornada laboral asignados para ello, y estos son necesarios para favorecer una interacción orientada al desarrollo continuo de los docentes y al fortalecimiento de los centros (Lohman, 2000; King, 2011). De otra parte, la estabilidad del equipo docente es importante para el sostenimiento de interacciones e iniciativas orientadas a la colaboración (Armengol, 2001) pero la continua rotación del profesorado hace difícil mantener las iniciativas de trabajo conjunto que surgen al interior del equipo docente del área.

Leithwood et al., (2004) y Ávalos (2011) hacen referencia al *“liderazgo distribuido”* planteando que la participación activa del profesorado en las decisiones institucionales redundaría en su compromiso y en la sostenibilidad de las iniciativas de innovación educativa. A partir de lo identificado en las entrevistas al profesorado puede afirmarse que éste no se siente participe de las decisiones acerca del funcionamiento del centro, La poca participación percibida por los docentes en las decisiones del centro hace que sus iniciativas de trabajo conjunto no logren tener un impacto institucional, ni

sostenibilidad en el tiempo, ya que su desarrollo depende de la continuidad de las personas implicadas más no de procesos institucionales.

De igual modo, las orientaciones institucionales poco contribuyen a la interacción entre docentes de distintas asignaturas para promover el desarrollo de una verdadera transversalidad curricular, lo cual limita también las posibilidades de fortalecer relaciones de colegaje entre el profesorado. Para Hargreaves (2005) se produciría una *“balcanización”*, puesto que las dinámicas de interacción sólo ocurren entre los equipos de área ya que hay pocas oportunidades de articulación con docentes de otros equipos. Siguiendo Hodkinson y Hodkinson (2005) en un centro en el cual el trabajo conjunto es la norma para el desarrollo personal y profesional, los docentes no sólo hacen parte de los proyectos que se desarrollan en su departamento, también participan de otras iniciativas de trabajo institucionales y con colegas que hacen parte de otros departamentos. El profesorado tiene inquietudes y disposiciones para el aprendizaje, lo cual es muy valioso, y podría ser el punto de partida de iniciativas que favorezcan el desarrollo de la institución vía la disposición de sus mismos docentes.

De acuerdo a lo aportado por los directivos, el centro está viviendo un proceso de tránsito hacia un tipo de liderazgo más colegiado, con el objetivo de promover la participación del profesorado y su cualificación en actividades de formación permanente centradas en su ejercicio profesional. Puede afirmarse que este centro educativo está en un momento de cambio hacia un tipo de liderazgo que fomente más la capacitación y el desarrollo docente en su espacio de trabajo para que ésta redunde tanto en la calidad de las prácticas de enseñanza – aprendizaje, como en el aprendizaje de los estudiantes. En este camino, se ha venido considerando la necesidad de brindar más espacios de autonomía al docente para que se pueda sentir participe del diseño,

implementación y evaluación de las orientaciones educativas; y de generar estrategias para favorecer la continuidad laboral en la institución.

6.1.1.2 Las prácticas de enseñanza – aprendizaje de los docentes en ciencias sociales del caso 1, y la apropiación de las orientaciones curriculares del MEN

Los profesores entrevistados señalan una vocación por las ciencias sociales que los ha llevado a formarse en ellas, y valoran las experiencias formativas en las que se propició tanto su participación como el desarrollo y expresión de sus puntos de vista. Las observaciones de clase permitieron identificar que estas percepciones orientaron la selección de actividades en las que el estudiantado fue activo frente a su aprendizaje, y hubo acciones dirigidas al desarrollo de perspectivas personales. Así lo expresado por los docentes acerca de las prácticas que valoraban como más relevantes en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales orientó el desarrollo de su trabajo en el aula, llegando a superar lo propuesto en el plan de estudios en donde se hace un énfasis en el dominio de la información. Así de acuerdo con Elbaz (1981), Thornton (1992), y Clandinin y Connelly (1998) puede afirmarse que las experiencias formativas previas y las percepciones de los docentes sobre ellas orientaron el desarrollo de sus estrategias de enseñanza – aprendizaje en el aula.

Los docentes entrevistados y observados señalaron que el aprendizaje de las ciencias sociales podría contribuir a la transformación de la realidad y al desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado, lo cual es consistente con los propósitos que se dan al estudio del área en los documentos institucionales, y con una perspectiva crítica en la enseñanza del área (Benejam, 1998; Canals y González, 2011; Santisteban, 2011). No obstante, los estudiantes señalaron como aprendizajes relevantes los relacionados con los temas de estudio, o con el desarrollo de

habilidades de argumentación a través de la escritura. Sus aportes al respecto no se orientaron a señalar aprendizajes relacionados con la revisión crítica de problemáticas de su contexto o el planteamiento de alternativas transformadoras de su cotidianidad. De este modo, las concepciones de los docentes con respecto al carácter transformador y crítico de las ciencias sociales no condujeron al desarrollo de aprendizajes consistentes con dichas ideas.

Al indagar a los docentes entrevistados sobre su conocimiento con respecto a las orientaciones curriculares del MEN fue evidente que las relacionaron con el conjunto de temas que era necesario cubrir en los distintos grados educativos. No se señalaron características relacionadas con la integración curricular que proponen o con el tipo de competencias vistas allí como necesarias, más bien se identificó que se entendían como un conjunto de temáticas. Estas ideas orientaron el diseño curricular en el área en tanto el plan de estudios tiene un énfasis en los contenidos y los docentes priorizan en su labor, según lo identificado en las observaciones de clase, el desarrollo de aprendizajes asociados a los temas. Así se identifica de acuerdo con Thornton (1992) que la forma en que el profesorado de ciencias sociales concibe el conocimiento relevante en el área incide en los aprendizajes que promueve en el estudiantado.

Los ambientes de aprendizaje observados favorecieron una activa participación del alumnado en diversas actividades en las que se apropiaron de las temáticas estudiadas a través de distintos recursos (elaboración de mapas conceptuales, de cartografías, de interpretaciones a partir de materiales escritos o audiovisuales). En algunas ocasiones se identificaron acciones orientadas a que los chicos elaboraran y expresaran sus puntos de vista a través de la elaboración de textos o de otro tipo de producciones creativas. Buena parte de las actividades observadas se dirigieron a que los estudiantes

se apropiaran de la información que se estaba estudiando, en menos ocasiones se identificó que estas llevaran al estudiantado a problematizar los temas en estudio, o a transferir este conocimiento a situaciones problémicas cercanas a su experiencia.

En relación con el plan de estudios de ciencias sociales, éste enfatiza en los contenidos que los estudiantes deben dominar, dicha formulación se relaciona con la perspectiva *tradicional o transmisionista* en los fines para la enseñanza del área (Benejam, 1998; Canals y González, 2011; Santisteban, 2011), donde se asume que hay una cultura común y valores que se deben conocer, lo que supone una transmisión del conocimiento en los contextos escolares.

La formulación de un plan de estudios alrededor de contenidos difiere de las propuestas curriculares generadas desde el MEN, y a la vez resulta contradictoria frente al modelo pedagógico del centro. Se identifica que el énfasis manifiesto en el estudio de temas tiene dos justificaciones fundamentales: las ideas tanto del centro como del profesorado acerca de lo que los estudiantes deben saber, y la preparación para el examen del Icfes, o prueba censal de aprendizaje. La orientación al dominio de contenidos contradice lo propuesto desde la *“Enseñanza para la Comprensión”* (EpC) donde lo clave es justamente el desarrollo de un aprendizaje comprensivo por parte del alumnado que le permita desarrollar sus habilidades analíticas, reflexivas y propositivas. Si bien, se desarrollan actividades orientadas a generar una participación activa del estudiantado en su aprendizaje y posiblemente en esos procesos se va más allá del sólo dominio de los temas, hace falta que las intencionalidades por generar aprendizajes relacionados con la comprensión sean más explícitas tanto en la formulación del plan de estudio, en las prácticas pedagógicas, y en lo que se comunica al estudiantado sobre el tipo de logros que se esperan de ellos.

El plan de estudios se ve como un documento ya hecho sobre el cual los docentes tienen muy poca influencia, sus aportes al proceso de desarrollo del currículo los hacen más bien en el ámbito del aula al desarrollar actividades o proyectos particulares, pero no relacionan estas apuestas con posibles cambios al diseño curricular de forma que éste también pueda enriquecerse a partir de lo que sucede en el aula. Los docentes plantean sugerencias que son acordes a las orientaciones curriculares del MEN (por ejemplo, una integración de las asignaturas, relacionar las temáticas con la realidad nacional y la cotidianidad de los estudiantes), no obstante, a pesar de que hay espacios al final del año académico para revisar el plan de estudios, estas propuestas no han hecho parte del diseño curricular actual. Se mantiene una organización centrada en el dominio de temas, a pesar de que se reconoce que otras formas de organización curricular podrían ser más pertinentes para favorecer la motivación del alumnado hacia el área y un aprendizaje más significativo.

De esta forma el plan de estudios y el currículo no se entiende como objeto de una reconstrucción continua a partir de lo que hacen los docentes en su trabajo en el aula. Si bien, algunos de los profesores entrevistados señalaron la necesidad de tener discusiones en su equipo más críticas con respecto al diseño curricular en el área, varios no manifestaron tal necesidad y consideraron natural ser implementadores de un documento ya existente. Se evidencia así, de acuerdo con Thornton (1992) y Pagès (1994) que este profesorado circunscribe su acción al ejercicio en el aula y no se concibe a sí mismo como un activo constructor curricular en tanto sus decisiones sobre los procesos de enseñanza pueden ser parte del desarrollo del currículo.

El plan de estudios parece una camisa de fuerza que hace difícil el mismo desarrollo de la propuesta pedagógica de *“Enseñanza para la comprensión”* (EpC) que se ha

asumido en el centro. Se identifica que el plan de estudios va por un lado, con sus énfasis en temas y contenidos, mientras que por la otra parte los docentes tratan de dar vida a una propuesta pedagógica en la que podrían ocurrir aprendizajes más amplios que los relacionados con los contenidos, a través del desarrollo de proyectos de indagación y de aula. De otra parte, la insistencia en los contenidos se refuerza con la necesidad de preparar a los estudiantes para el examen de estado, asumiendo que lo que deben manejar para obtener buenos resultados en las pruebas corresponde a temas de las ciencias sociales.

Estudios sobre centros educativos con éxito académico en contextos vulnerables han demostrado que un currículo orientado a la atención de las necesidades educativas de esta población es un factor que incide en los buenos resultados académicos (Camargo et al., 2000; Leithwood et al., 2004; Ainscow y West, 2008). En este caso no se identifica un plan de estudios de ciencias sociales que parta de las necesidades educativas de la población estudiantil, o en el que se estudien situaciones propias de su contexto para analizarlas y comprenderlas críticamente; más bien se cuenta con un currículo que prioriza los temas y poco se relaciona con el contexto cotidiano del alumnado. La generación de un currículo que atienda tales necesidades puede ser una oportunidad para articular un trabajo conjunto permanente del profesorado que permita determinar las necesidades de la población y las mejores formas de atenderlas; de otra parte, estos currículos pueden ser un marco de experiencias educativas pertinentes que garantizan aprendizajes más significativos en el estudiantado.

6.1.2 Análisis del caso 2

6.1.2.1 Cultura docente presente en procesos de desarrollo curricular en el caso 2, para el área de ciencias sociales

En el caso 2 se percibe que hay una ausencia de orientaciones institucionales, y de un liderazgo que genere una dinámica de trabajo articulada en torno a propósitos comunes. Esta situación es identificada por los docentes como un hecho que altera su trabajo en lo relativo a las posibilidades de continuidad de los procesos educativos que generan con el estudiantado. Siguiendo a Antúnez (1999), Armengol (2001) y Hargreaves (2005), el desarrollo de una cultura colaborativa en los centros requiere de una alta valoración de la misma por parte de los directivos y de la presencia de tiempos y espacios que favorezcan la interacción y el trabajo conjunto del profesorado; de acuerdo a la información obtenida en este caso no se cuenta con estas condiciones en el centro, y esto efectivamente promueve una desarticulación entre los docentes.

Si bien, hay unas orientaciones pedagógicas y curriculares propuestas en el PEI, los profesores no las identifican como un horizonte de sus acciones, dejando notar que ha hecho falta un proceso de apropiación de las mismas, o incluso de participación para su formulación. En este contexto, no se reconocen planteamientos curriculares y pedagógicos que institucionalmente dirijan el trabajo pedagógico y curricular del área. De acuerdo con Armengol (2001) y Lee (2012) la presencia de una congruencia de propósitos entre los distintos actores involucrados en los procesos de enseñanza – aprendizaje redundaría en el desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas y en mejores resultados de aprendizaje en el alumnado. En este centro, se ha hecho evidente que existen unas orientaciones en los documentos institucionales pero que

estas no son validadas por el equipo de ciencias sociales generando así acciones guiadas por distintas perspectivas e intereses.

Paradójicamente, en el PEI se señala que la propuesta pedagógica del centro implica el desarrollo de proyectos inter y transdisciplinares, no obstante estos no ocurren, dada la ausencia del trabajo conjunto y articulado de los docentes en torno a iniciativas que impacten el proceso formativo del estudiantado. Igualmente, el PEI plantea como deseable una articulación de los intereses formativos de los profesores con la dinamización de la propuesta educativa del centro, lo cual conduce a la posibilidad de un trabajo colegiado con el fin de poner en marcha iniciativas pertinentes a las necesidades del alumnado y que movilicen los intereses de los docentes. No obstante, las acciones de los líderes y docentes del centro no se orientan al desarrollo de proyectos conjuntos en los que se integren distintos equipos docentes, y los procesos formativos del profesorado no redundan en el fortalecimiento de las prácticas educativas de la institución.

Esta situación es consistente con lo identificado sobre las dinámicas del PEI en centros educativos públicos colombianos por Ávila y Camargo (1999), quienes al estudiar la implementación de estas propuestas en las instituciones han señalado que los documentos existen como tales pero que no han afectado las prácticas educativas ni las culturas escolares.

A lo largo del proceso de recolección de información se registró que el ejercicio profesional de los docentes ocurre a modo individual. Se identifica un ejercicio individual de la docencia como resultado de la ausencia de liderazgo escolar que no propicia espacios para el trabajo conjunto del profesorado alrededor del currículo o

para la capacitación de los docentes. Lohman (2000) y King (2011) sostienen que la presencia de espacios para discutir alrededor de la enseñanza y el aprendizaje resulta vital para favorecer la innovación y el desarrollo profesional del profesorado, pero esto no se evidencia en este centro. Igualmente, el profesorado manifestó como poco usual en sus interacciones la discusión alrededor de temas pedagógicos y curriculares y señalaron que en sus reuniones de equipo este tipo de interacciones no ocurren con frecuencia. De modo, que no se identifica que la interacción con los colegas puede ser un contexto para la innovación pedagógica y el aprendizaje, más bien se ve como útil para definir aspectos organizativos, así las concepciones que los docentes tienen frente a sus colegas y con respecto a la interacción con ellos inciden en la forma en que se aprovechan los pocos espacios de trabajo conjunto existentes (Hodkinson y Hodkinson 2005; Opfer y Pedder, 2011; Day y Qing 2012). En este caso se evidenció que la ausencia de una orientación hacia el trabajo pedagógico no promueve la interacción del equipo docente en este sentido. Lo anterior redundó en el desarrollo de procesos educativos discontinuos ya que cada docente lleva a cabo procesos de enseñanza – aprendizaje sin tener un conocimiento amplio sobre las acciones realizadas por sus colegas; así mismo la revisión documental del plan de estudios permitió establecer que éste no cuenta con una estructura integradora alrededor del desarrollo de aprendizajes profundos y significativos en el estudiantado, más bien se identificaron apartes que varían en la formulación de los propósitos de aprendizaje y el alcance del mismo.

Un ejercicio individual de la docencia, y la percepción de un liderazgo débil, genera desmotivación en el profesorado del equipo de ciencias sociales. Eraut (2004) plantea que la motivación de un profesional incide en su disposición hacia el aprendizaje en su

contexto de trabajo, y en este centro los docentes manifiestan una escasa disposición hacia la innovación en tanto mencionaron que sus iniciativas no han sido apoyadas. Así mismo identifican que la ausencia de liderazgo de sus directivos no favorece un trabajo orquestado. Day y Qing (2012) han mostrado que la motivación del profesorado es resultado de la interacción de varios aspectos, entre estos se encuentran las percepciones del ambiente de trabajo y de los beneficios de la participación, y el apoyo del equipo directivo, de modo, que en la motivación para la permanencia en la carrera docente incide el factor organizativo de las instituciones escolares. La desmotivación del profesorado inhibe la innovación educativa y termina por afectar el aprendizaje de los estudiantes pues la propuesta pedagógica del área no se desarrolla a partir de un trabajo articulado de los docentes.

Así mismo, los profesores entrevistados cuestionaron el débil liderazgo del centro pero no mostraron disposiciones hacia el ejercicio de un *“liderazgo distribuido”* (Leithwood et al., 2004; Ávalos, 2011), al considerar que su acción docente va más allá del trabajo de aula para ser partícipes de iniciativas que impacten al centro, por vía de un trabajo colegiado con otros docentes alrededor de proyectos orientados al fortalecimiento institucional. Se hacen críticas al rector y coordinador del momento, asumiendo que si las personas cambian el centro se transformaría. Lo evidenciado muestra una inmovilidad del profesorado que redundaría en el debilitamiento de la institución escolar e incide en el desarrollo de procesos educativos discontinuos, en la limitación de las oportunidades de aprendizaje del estudiantado, y en el débil seguimiento al logro de una propuesta formativa.

Siguiendo a Leithwood et al., (2004), la presencia de lazos que unen como comunidad a diferentes estamentos del centro (directivos, profesores, alumnos, administrativos,

entre otros), repercute en la creación de un sentido de identidad y pertenencia que incide en la vivencia compartida de las orientaciones formativas institucionales. Dadas las condiciones expuestas no se percibe entre los entrevistados un sentido de comunidad, más bien se encuentra una ausencia de acuerdos frente al norte institucional lo que favorece la atomización de las acciones educativas.

Las condiciones del alumnado del centro (itinerancia, extraedad, situaciones familiares conflictivas) hacen necesaria la reorientación de las acciones pedagógicas pero para ello resulta indispensable un trabajo colegiado entre el profesorado y la presencia de un liderazgo escolar que contribuya a dar horizonte a la Institución. En este contexto, se hace necesaria la formulación de una propuesta pedagógica que atienda las dificultades y necesidades educativas del estudiantado, pues sólo así es posible promover mejores aprendizajes (Camargo et al., 2000; Ainscow y West, 2008). Así, tanto el trabajo colegiado como el fortalecimiento del liderazgo escolar resultan fundamentales para lograr lo que se pretende desde el actual PEI del centro que es el mejoramiento de las condiciones de vida del alumnado a través del acceso a la educación.

A lo largo del proceso de estudio del caso 2 se encontró que esta institución se ha visto afectada por medidas de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) que han incidido notoriamente en los procesos formativos, entre estas se tienen:

1. Las cambiantes propuestas curriculares provenientes de la SED que llegan a los centros para ser implementadas, afectando el desarrollo del PEI y la continuidad de los procesos educativos,

2. La finalización de programas como el de “aceleración del aprendizaje” sin prever la atención a las particularidades de la población que atienden.

Estos hechos dejan notar que el centro, como colegio público, cuenta con una autonomía institucional débil ya que se encuentra sujeto a las variables disposiciones del nivel central de la SED, las cuales se implementan unidireccionalmente sin atender sus particularidades. Lo identificado es consistente con lo planteado por Miñana et al., (2004) con respecto a la forma en que se ha venido afectando la autonomía institucional propuesta por la Ley General de Educación de 1994, a partir de una centralización en las Secretarías de Educación que tienen la función de dar orientaciones que impactan los currículos y la cotidianidad de los centros. Esta situación resulta particular del funcionamiento de las instituciones educativas públicas, mientras las privadas cuentan con un mayor control frente al desarrollo de sus propuestas formativas, y resulta contradictoria frente a la propuesta de la Ley General de Educación en donde se postula la autonomía institucional de los centros de cara a que puedan dar vida a sus propias propuestas educativas.

6.1.2.2 Las prácticas de enseñanza - aprendizaje de los docentes en ciencias sociales del caso 2, y la apropiación de las orientaciones curriculares del MEN

Lo planteado en los documentos institucionales con respecto a los propósitos formativos para la enseñanza de las ciencias sociales se encuentra con lo manifestado por el equipo docente con respecto a los propósitos formativos del área, y con lo expuesto en el plan de estudios. Hay una continuidad entre los documentos y los puntos de vista del profesorado con respecto a los fines educativos del área. Se considera que el estudio de las ciencias sociales debe contribuir a que el alumnado del

centro analice el contexto en el que vive, desarrolle su criticidad y a partir de ello se plantee proyectos de vida transformadores.

Las concepciones y experiencias de los profesores en ciencias sociales permiten identificar que sus ideas se orientan al desarrollo de prácticas que fomenten en sus alumnos un aprendizaje significativo para que puedan ser críticos frente a sus contextos. De acuerdo con Elbaz (1981) Thornton (1992) y Clandinin y Connelly (1998), las ideas de los docentes con respecto a lo que enseñan inciden en sus decisiones pedagógicas y curriculares, y en este caso se evidencia que estas ideas alrededor del carácter crítico de las ciencias sociales toman cuerpo en prácticas de enseñanza – aprendizaje orientadas a la problematización de la realidad y a la búsqueda de alternativas de acción frente a la misma en las clases de competencias ciudadanas. Sin embargo, las prácticas de enseñanza en ciencias sociales se orientan a favorecer aprendizajes relacionados con el manejo de temas y contenidos, lo que no resulta consistente con una orientación crítica en la formulación de la propuesta formativa del área (Benejam, 1998; Canals y González, 2011; Santisteban, 2011).

En las concepciones de los docentes con respecto a los ambientes de aprendizaje deseables en el centro, se identifican creencias que provienen de la experiencia profesional de varios años como profesores de la institución. Entre éstas se enfatiza en la necesidad de favorecer un clima cercano y afectuoso al alumnado para atender sus necesidades psicológicas dadas las condiciones sociales de sus familias. Por otra parte, se identificó un énfasis en las prácticas de enseñanza del área hacia el desarrollo de una lectura comprensiva con el fin de atender las dificultades del alumnado en sus procesos de lecto-escritura. De otro lado, los docentes valoraron como muy

importante la posibilidad de dar continuidad a los procesos educativos ya que han identificado en su experiencia que esto es vital para acercarse a los chicos y desarrollar en ellos interés por aprender. Estas ideas que tomaron forma en algunas de las prácticas de enseñanza – aprendizaje observadas, pueden relacionarse con la presencia de un conocimiento docente que proviene de la experiencia en contextos particulares de enseñanza y que influye en las acciones que se realizan en el aula, siguiendo lo señalado por Elbaz (1981) y Clandinin y Connelly (1998).

Con respecto a las orientaciones curriculares del MEN, se reconoce en los lineamientos de ciencias sociales un carácter innovador, y nuevas posibilidades para el trabajo en el aula. Sin embargo, algunos docentes se muestran críticos frente a la propuesta de los estándares de competencias pues creen que limita las posibilidades del proceso educativo en el área, o que no atienden las particularidades de diferentes entornos escolares.

A la vez, se identificó que algunos de los profesores entienden que las propuestas del MEN constituyen un conjunto prescrito de temáticas, lo que demuestra un desconocimiento de las orientaciones curriculares. Estos profesores no reconocieron que en los estándares del área se proponen unas competencias relacionadas con el aprendizaje de las ciencias sociales y que implican el manejo de procedimientos relacionados con la generación del conocimiento social, y otras orientadas al desarrollo de habilidades propositivas del estudiantado para generar compromisos sociales y ciudadanos.

Se encontró que el plan de estudios del área de ciencias sociales difiere de la propuesta de lineamientos curriculares del MEN en tanto promueve una organización

por asignaturas, y aunque se plantea la intención de organizarlo a partir de “tópicos generadores” esto no se evidencia en el documento. La organización curricular concebida desde las asignaturas promueve un diseño fragmentado de las actividades de enseñanza – aprendizaje, llegando a limitar la posibilidad de que el docente pueda hacer un ejercicio pedagógico un poco más reflexivo a través del diseño de procesos de aprendizaje articulados.

De otra parte, Los procesos de diseño, implementación y evaluación del plan de estudios se ven afectados por el ejercicio individual de la docencia que se evidenció en este caso. El plan de estudios existe como documento, pero en él se identifica que no hay una línea integradora de la propuesta formativa en tanto la formulación de propósitos y metas de aprendizaje difiere en su sentido y alcance de un grado a otro. Así mismo, el estudiantado manifestó que las prácticas del profesorado varían entre sí, ellos identificaron que unas favorecen más su aprendizaje frente a otras. La ausencia de un trabajo conjunto del profesorado en torno a la propuesta pedagógica y curricular del equipo hace posible afirmar que la injerencia del profesorado en el desarrollo del currículo sólo se circunscribe al ámbito del aula, y que esta labor no influye en el desarrollo de revisiones al plan de estudios de acuerdo a las necesidades del estudiantado. De modo que siguiendo a Pagès (1994), los docentes toman decisiones con respecto a cómo enseñar lo dispuesto en el plan de estudios, pero no entran a revisar críticamente qué se enseña en las asignaturas de ciencias sociales ya que se asume que hay unos contenidos establecidos. No obstante, la orientación hacia una formación en competencias ciudadanas, ha favorecido que cada docente tome decisiones sobre qué enseñar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes y desarrolle unas apuestas pedagógicas que han dinamizado los ambientes

de aprendizaje, sin embargo estas acciones se realizaron de modo individual sin mediación de un trabajo conjunto del equipo docente.

Tanto las observaciones de clase como lo registrado en las entrevistas a los estudiantes permiten plantear que los ambientes de aprendizaje que se desarrollan en las clases de ciencias sociales, y en las denominadas como competencias ciudadanas, difieren en sus propósitos y en las actividades propuestas. Las clases observadas de ciencias sociales (en las que se abordaron temáticas relacionadas con la historia, la geografía o la filosofía) estuvieron centradas en el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva con el fin de que los estudiantes se apropiaran de conceptos e ideas relevantes frente a las temáticas que estaban estudiando. Así se favoreció una orientación *“transmisionista”* (Canals y González, 2011), al considerar que los estudiantes deben manejar una serie de temas y poder dar cuenta de ellos.

Mientras que los espacios dedicados a la formación en competencias ciudadanas propiciaron mayor reflexividad en el alumnado a través de actividades que tenían mayor conexión con sus experiencias y necesidades de aprendizaje, de modo que los estudiantes se mostraron más participativos y motivados. Igualmente, los docentes señalaron que dicha orientación hacia la formación ciudadana les había permitido repensar sus clases para plantearlas alrededor de situaciones problémicas, favorecer actividades de reflexión alrededor de la cotidianidad del alumnado, y desarrollar mayor interacción entre los chicos. Estos ambientes de aprendizaje se relacionaron más con una perspectiva *“crítica”* para la enseñanza de las ciencias sociales (Benejam, 1998; Canals y González, 2011; Santisteban, 2011) en tanto partieron de problemas significativos e integraron en su estudio el acceso a distintos recursos didácticos para favorecer la reflexividad en el alumnado; así mismo en ellos se promovió la interacción

entre los estudiantes alrededor de tareas conjuntas y la expresión de sus puntos de vista (Santisteban, 2009).

Puede decirse que la propuesta pedagógica del centro orientada al aprendizaje significativo se siguió de forma parcial en las actividades observadas, en tanto las clases de ciencias sociales estuvieron orientadas a que el estudiantado se apropie de información correspondiente a temáticas que no siempre relacionan de forma directa con situaciones problémicas sobre las cuales vale la pena profundizar. De otro lado, los ambientes de aprendizaje generados para la formación en competencias ciudadanas tuvieron características relacionadas con el aprendizaje significativo en tanto se partió de situaciones problémicas y se llevó al alumnado al cuestionamiento movilizando sus habilidades interpretativas y críticas.

Es interesante notar que el trabajo alrededor de una propuesta formativa en ciudadanía ha movilizado el interés de los docentes por plantear un trabajo innovador en sus clases y a la vez ha fomentado ambientes de aprendizaje más significativos para los chicos. La iniciativa podría verse como un punto de partida para reorientar el plan de estudios y favorecer oportunidades de trabajo conjunto docente en torno a este ejercicio pedagógico. Esta iniciativa evidencia las posibilidades que puede tener el equipo para intervenir su propio plan de estudios aunque no se perciba una orientación institucional que favorezca una dinámica conjunta de intervención frente al currículo del centro.

6.2 Discusión de resultados: implicaciones en contextos de reforma curricular

En esta sección se presentan siete temas que se han identificado como relevantes en el estudio. Al respecto se relaciona lo identificado en los dos casos y se señalan sus implicaciones en la comprensión de procesos de cambio en las organizaciones y de reforma curricular. También se proponen aspectos que resultaría necesario tener en cuenta en el contexto colombiano como parte del proceso de transformación de las prácticas de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, en el mejoramiento del desarrollo curricular en el área, y en la promoción de una cultura docente centrada en el aprendizaje.

6.2.1 Disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje y el trabajo conjunto

En el desarrollo de los casos es evidente que las disposiciones del profesorado frente a su propio aprendizaje en el ejercicio de la docencia, y en relación con la interacción con los colegas, inciden en las características de sus interacciones como equipo, en su motivación frente al trabajo y en los procesos de desarrollo curricular. Los docentes que mostraron mayor disposición hacia el aprendizaje en su trabajo se mostraron orientados al desarrollo de prácticas innovadoras, y consideraron la interacción con sus colegas como un recurso importante para su propio aprendizaje y desarrollo profesional (caso 1). De otra parte, los profesores que consideraron que la interacción con sus colegas se dirigía al desarrollo de temas organizativos, y que el ejercicio de la

docencia corresponde más a una tarea individual, no participaron de espacios de trabajo conjunto orientados a la labor pedagógica y mostraron desmotivación frente a su trabajo (caso 2).

Las disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje en su ejercicio profesional están estrechamente relacionadas con la motivación frente a su carrera y en ellas inciden varios aspectos: las relaciones con los colegas, la presencia de un liderazgo que genere confianza y apoye la innovación, y el interés de desarrollo profesional (Day y Quing, 2012). Las disposiciones son moldeadas por los contextos y las percepciones que se tienen sobre los mismos y éstas finalmente determinan la forma en que el profesorado aprovecha las oportunidades de aprendizaje de su contexto de trabajo, y genera nuevas alternativas, contribuyendo así a la coproducción y reproducción de la cultura de los equipos docentes a los cuales pertenecen (Hodkinson y Hodkinson, 2005).

Esto resulta vital en el contexto de la implementación de reformas curriculares como las propuestas por el MEN para el área de ciencias sociales, ya que implican grandes cambios frente a las prácticas tradicionales de enseñanza – aprendizaje en el área:

1. La integración curricular de diferentes disciplinas de las ciencias sociales,
2. La orientación hacia un aprendizaje por competencias, y
3. El desarrollo de aprendizajes relacionados con el manejo de distintas fuentes de información y con la educación en ciudadanía.

Estos cambios requieren que los docentes se involucren en transformaciones importantes frente a lo que han sido sus propios procesos formativos y sus prácticas pedagógicas, lo que implica hacer parte de aprendizajes que transformen concepciones con respecto a las ciencias sociales, y su enseñanza.

Así mismo, las propuestas curriculares del área se han planteado como orientaciones para el desarrollo de los currículos en los centros, y es a los equipos docentes a quienes les corresponde generar una dinámica de trabajo alrededor del desarrollo curricular teniendo en cuenta tanto las orientaciones del MEN como lo planteado en los PEI. Esto implica generar interacciones orientadas al aprendizaje conjunto de cara a fortalecer la propuesta curricular y hacerla pertinente a las necesidades educativas del alumnado. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2014) el trabajo curricular implica el desarrollo profesional del profesorado, por tanto las disposiciones hacia el aprendizaje de los docentes resultan de gran importancia si se pretende que los currículos de los centros educativos colombianos sean resultado del trabajo conjunto alrededor de propuestas educativas institucionales.

6.2.2 La interacción con los colegas

Las finalidades que se dan a la interacción con los colegas inciden en la presencia de intercambios orientados al aprendizaje y la innovación educativa. Los docentes del caso 1, identificaron que sus interacciones podrían ser un contexto de trabajo alrededor de sus iniciativas pedagógicas y las aprovecharon autogestionando espacios que reconocen como importantes para su desarrollo profesional; así mismo ven a sus colegas como personas idóneas que contribuyen a la realización de un buen trabajo e inciden en su aprendizaje profesional. De otro lado, en el caso 2 se identifica que la interacción del profesorado tiene como finalidad el desarrollo de temas organizativos del centro y se da menor prelación al trabajo alrededor de temas pedagógicos y curriculares, por tanto este tipo de finalidades no son usuales en la interacción del equipo docente. Así mismo, el profesorado no señaló que la interacción con los colegas

podría ser un espacio orientado a su propio aprendizaje y desarrollo profesional, de modo que estas finalidades no se hicieron evidentes en este contexto.

Distintos trabajos sobre procesos de implementación de reformas curriculares que implicaban la integración de las disciplinas de las ciencias sociales, y un aprendizaje competencial, reafirman la presencia del trabajo conjunto de los equipos docentes para el desarrollo curricular (Priestley, 2011; Childs, Burn y McNicholl, 2012; Ashley, Fenwick, Minty y Priestley 2013). La cultura de trabajo conjunto favoreció la discusión y la reflexividad en torno a la propuesta de organizaciones curriculares que promovieron el aprendizaje significativo del estudiantado, así como el aprendizaje de los docentes de nuevas formas de atender los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área.

La implementación de las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales implica que los equipos docentes las estudien, y realicen una selección y adecuación de lo allí presentado de acuerdo a su pertinencia con los proyectos educativos de los centros, y a la propuesta formativa del área. A la vez se ha pretendido generar una integración de las disciplinas con el fin de ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas y contextualizadas al alumnado. Las dinámicas de trabajo conjunto expuestas en los casos revelan que el uso propuesto por el MEN para sus orientaciones curriculares tiene limitaciones si el trabajo conjunto de los equipos docentes no se orienta al desarrollo del currículo, o si sólo se dirige al trabajo alrededor de prácticas pedagógicas aisladas que no logran impactar el desarrollo curricular.

El desarrollo de dinámicas de trabajo conjunto entre el profesorado resulta vital de cara a las características de la legislación educativa colombiana, en donde se plantea

que los PEI constituyen el marco para la acción educativa y la autonomía de las instituciones. El desarrollo de los PEI implica un proceso de trabajo articulado alrededor de una propuesta pedagógica pertinente a los contextos de los centros y el desarrollo de dinámicas de evaluación de las propuestas. Si el trabajo conjunto alrededor del currículo no ocurre difícilmente puede darse vida a los PEI. En el caso particular de las ciencias sociales, la ausencia de un trabajo conjunto alrededor del desarrollo curricular impide las discusiones del profesorado sobre las finalidades de aprendizaje del área, y sobre qué y cómo se enseña, las cuales resultan muy necesarias para la implementación de las orientaciones del MEN.

En este contexto es necesario resituar dentro del alcance del trabajo docente el desarrollo del currículo, esto implica:

1. Trascender la idea de que el plan de estudios es un documento hecho que sólo corresponde implementar,
2. Considerar que desde las acciones de aula también se dinamiza y construye el currículo, siguiendo propuestas como las de Stenhouse (1991), desde la práctica educativa resulta posible que los docentes se conviertan en sujetos activos en la construcción curricular, y
3. Considerar que la interacción con los colegas repercute en el desarrollo profesional, y esto incide en el desarrollo curricular, por tanto en el aprendizaje del alumnado (Hargreaves y Fullan, 2014).

La colaboración no se puede forzar porque se corre el riesgo de generar una “*colaboración artificial*” entre el profesorado (Hargreaves, 2005), más bien resulta pertinente la generación de ambientes de aprendizaje “*expansivos*” (Hodkinson y Hodkinson, 2005) en donde las distintas acciones administrativas y de los actores

contribuyan a generar dinámicas de aprendizaje entre todos los integrantes de una comunidad escolar, fortaleciendo así una cultura orientada al aprendizaje en la organización educativa. Los cambios, de esta forma no se orientarían a la realización de acciones puntuales, sino hacia un cambio cultural que involucra las creencias y prácticas del profesorado.

6.2.3 El liderazgo escolar

La presencia de un liderazgo que se percibe como unidireccional en el Caso 1 incide en que se entienda que la propuesta curricular y el plan de estudios pueden ser mínimamente modificados, de modo que las ideas de cambio de los docentes a la propuesta curricular del área de ciencias sociales toman poca forma en los documentos, y sus iniciativas tienen una débil continuidad en el tiempo. Por su parte, la ausencia de orientaciones pedagógicas y curriculares, y de un liderazgo por parte de los directivos del centro en el caso 2, ha favorecido el desarrollo de un ejercicio individual de la docencia que coadyuva al debilitamiento en la implementación de una propuesta educativa institucional.

Se caracteriza por un lado, un liderazgo unidireccional que afecta la autonomía del profesorado y la implementación de una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de procesos educativos comprensivos como la *“Enseñanza para la Comprensión”* (caso 1). Y de otro lado, una gestión marcada por la ausencia de orientaciones que promueve la anomia institucional, la discontinuidad de los procesos educativos y la desmotivación del profesorado (caso 2).

La legislación educativa colombiana (Ley 115) partió del supuesto de que en los centros educativos era posible el desarrollo continuo de los PEI pero lo identificado

demuestra que la ausencia de un liderazgo orientado hacia el trabajo colegiado en los centros dificulta tanto su formulación como implementación. En el estudio de Ávila y Camargo (1999), para el contexto colombiano, se identificaron aspectos relacionados con el ejercicio del liderazgo en los centros escolares que afectaban el desarrollo e implementación de los PEI, al respecto señalaron que en ocasiones los docentes resentían los liderazgos autoritarios porque pasaban por encima de sus opiniones, intereses y posibilidades de decidir; pero en otras oportunidades se quejaban de la ausencia de un liderazgo por parte de los directivos porque llevaba a una anarquía que dificultaba la toma de decisiones y favorecía el individualismo. Ninguna de estas formas de liderazgo promueven culturas docentes para el aprendizaje colectivo, resulta necesario fortalecer un liderazgo escolar que promueva el trabajo colegiado en los centros educativos, estudios sobre la implementación exitosa de reformas curriculares hacen énfasis la presencia de un liderazgo que fomenta el interés por la innovación y favorece el trabajo conjunto del profesorado a través de la asignación de tiempos, apoyos y recursos (Margolis, 2008; Der-Thanq, Li – Yi y Wei Leng, 2015).

Hargreaves y Fullan (2014) plantean que el rol de los directivos escolares es indirecto pero explícito en la creación de oportunidades de aprendizaje a través del desarrollo curricular del profesorado, esto tiene que ver tanto con la asignación de tiempos y apoyos, así como con la generación de un clima de confianza que favorezca la autonomía del profesorado en su ejercicio profesional, aspectos que resultan necesarios para favorecer la “experimentación” de propuestas de innovación pedagógica en el marco de la implementación de reformas curriculares.

No obstante, los cambios hacia un tipo de liderazgo que favorezca el trabajo colegiado no sólo conciernen a los directivos escolares, también al profesorado a través de la

consideración de que su rol no sólo corresponde al que desarrolla en el aula sino que implica también su aporte al desarrollo de la institución escolar. La literatura reciente sobre el desarrollo continuo del profesorado coincide en afirmar que el rol docente debe trascender de la perspectiva individual asociada al trabajo en el aula a una perspectiva colegiada que da un lugar relevante al trabajo articulado con los colegas y al desarrollo institucional (Day y Quing, 2012; Hargreaves y Fullan, 2014).

El *“liderazgo distribuido”* se entiende como el movimiento del liderazgo de un individuo hacia una comunidad de profesionales comprometidos con su aprendizaje y la mejora de los de los estudiantes (Margolis, 2008). Las creencias de los profesores frente al liderazgo pueden afectar el desarrollo de uno de carácter distribuido, entre estas, la consideración de no contar con habilidades de liderazgo, o no considerarlo como parte de las propias funciones. También algunas dinámicas pueden impedir un liderazgo distribuido, entre estas, la ausencia de dinámicas de apoyo colegiado alrededor del trabajo pedagógico, o la falta de tiempo y apoyo para el desarrollo del trabajo conjunto. Fortalecer un liderazgo escolar que promueva el trabajo colegiado alrededor del desarrollo curricular implica tanto a los directivos como al profesorado en la revisión de los propios roles, y en la generación de disposiciones, tiempos y condiciones que favorezcan la participación continua en la puesta en marcha tanto de los PEI como de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes a sus centros educativos.

6.2.4 Los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular

En las dos instituciones educativas se encontraron dos contextos muy diferentes para el desarrollo del plan de estudios, en el caso 1 se identificó que existe un espacio definido al final de año escolar para el trabajo conjunto de los equipos docentes alrededor del currículo. Sin embargo, se reconoce que este espacio resulta insuficiente ya que el trabajo docente alrededor del plan de estudios se reduce a revisar lo que se logró o no en el año, y a modificar la formulación de temáticas y desempeños de los cursos a cargo para reportar los cambios a la administración del centro.

Los docentes del equipo manifestaron que este trabajo alrededor del plan de estudios es limitado en tanto no se generan discusiones sobre los propósitos formativos del área, o dirigidas a la modificación del plan de estudios actual, que varios de ellos consideraron mejorable si se asume una organización curricular que integre las asignaturas y si se favorecen aprendizajes relacionados con los intereses y contextos de vida del alumnado. El profesorado del equipo señaló reconocer limitaciones en el documento actual que guía las acciones formativas del área, no obstante sus propuestas de cambio no se han llevado a cabo ya que se considera institucionalmente que el documento actual que enfatiza el aprendizaje de temas y contenidos resulta idóneo para favorecer la preparación de los estudiantes para el examen de estado. Así se cuenta con un plan de estudios que se sigue por parte de los docentes, y se regula desde la dirección de estudios, pero que a la vez se percibe como una camisa de fuerza que limita las posibilidades de innovación pedagógica en la enseñanza del área.

De otro lado, en el caso 2 el profesorado señala no contar con orientaciones alrededor del trabajo pedagógico y curricular, a pesar de que es posible identificar algunas en el PEI del centro, éstas no son reconocidas por el profesorado, y el débil liderazgo institucional tampoco ha velado por su desarrollo. Por tanto, los docentes cuentan con un plan de estudios pero a la vez reconocen que en este documento no se plasman las acciones educativas del área en tanto son pocos los espacios para trabajar de manera conjunta en su construcción. Así mismo, el profesorado señaló que en pocas ocasiones tienen interacciones orientadas a intercambiar su trabajo pedagógico en el aula, de forma que sus acciones son individuales y hay un conocimiento superficial acerca del trabajo que puedan estar realizando los colegas. Esta situación hace que se den procesos formativos discontinuos, muestra de ello es que los estudiantes entrevistados reconocieron prácticas educativas diferentes entre sus docentes y manifestaron que unas favorecían más su aprendizaje frente a otras.

Los lineamientos curriculares en ciencias sociales (MEN, 2002) presentaron un conjunto de orientaciones que permitirían a los docentes decidir sobre los problemas de estudio, su abordaje y su desarrollo, considerando que los maestros podrían plantear diseños curriculares contextualizados en relación con los intereses y necesidades de sus alumnos, y los PEI de sus centros. No obstante, lo identificado en los dos casos muestra que estas dinámicas de trabajo de los equipos docentes no ocurren puesto que se entiende al plan de estudios como un documento ya hecho que corresponde implementar, por tanto las dinámicas de trabajo conjunto no se dirigen al análisis de los propósitos formativos del área o al planteamiento articulado de iniciativas de enseñanza – aprendizaje que enriquezcan el desarrollo curricular.

El desarrollo profesional de los docentes es inseparable del desarrollo curricular (Hargreaves y Fullan, 2014), de modo que el trabajo de los equipos docentes alrededor del diseño e implementación del currículo de ciencias sociales tiene el potencial de ser un espacio importante para promover su aprendizaje profesional, y por esta vía el del alumnado. Para ello resulta necesario un trabajo articulado del profesorado en torno a propuestas educativas contextualizadas a las necesidades de los centros.

Como lo ha señalado Ross (2006) los profesores de ciencias sociales pueden ser activos implementadores del currículo cuando como equipo participan en discusiones sobre lo que se pretende enseñar y cómo enseñarlo; y en su práctica se involucran en el desarrollo de un currículo orientado por una perspectiva crítica de las ciencias sociales, en donde proponen situaciones problema para su estudio junto al alumnado, participan de la búsqueda y selección de recursos pertinentes, y generan dinámicas de reflexión y debate en el aula. Esto es consistente con la propuesta generada en los lineamientos curriculares (MEN, 2002) e implica que los equipos docentes de ciencias sociales tengan dinámicas de aprendizaje conjunto que permitan la construcción continua de propuestas curriculares, que no parten de temas o contenidos, sino que favorecen el desarrollo de ambientes de aprendizaje orientados a la indagación.

Investigaciones recientes han mostrado que el trabajo colegiado en los equipos docentes del área de ciencias sociales resulta necesario en procesos de integración curricular y de formulación de aprendizajes competenciales (Priestley, 2011; Childs, Burn y McNicholl, 2012; Ashley, Fenwick, Minty y Priestley 2013). De modo, que el desarrollo de este tipo de dinámicas de trabajo al interior de los equipos del área en la

implementación de propuestas curriculares con las características mencionadas parece ser un aspecto necesario en su desarrollo exitoso.

6.2.5 Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y los aprendizajes que se priorizan en las prácticas educativas

En los proyectos educativos institucionales de los dos centros se propone que el estudio de las ciencias sociales es necesario para que los estudiantes conozcan sobre su realidad y se preparen para intervenir en ella como ciudadanos transformadores. Lo propuesto en los documentos institucionales fue consistente con lo planteado por los docentes entrevistados en las dos instituciones, quienes también reconocieron que las ciencias sociales constituyen una herramienta que permite el conocimiento de los contextos de vida del alumnado y favorece el desarrollo de la criticidad frente a la sociedad preparándolos así para asumirse como ciudadanos reflexivos y transformadores. Lo propuesto tanto por los PEI como por los docentes puede relacionarse con los propósitos formativos de la perspectiva crítica en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales (Benejam, 1998; Canals y González, 2011; Santisteban, 2011), donde el estudio del conocimiento social es un medio para que el alumnado conozca su contexto, desarrolle habilidades reflexivas y críticas frente al mismo, y se interpele sobre su lugar en la sociedad.

Al referirse a su experiencia formativa, el profesorado señaló distanciarse de prácticas educativas orientadas a la apropiación de información para promover otras que favorecieran la participación del alumnado y su criticidad frente al contexto en el que

viven. Así pareciera que la revisión de las propias experiencias educativas en el área ha permitido a estos docentes valorar de mejor manera los ambientes de aprendizaje en los que se promueven aprendizajes que superan el dominio de temas y contenidos.

No obstante, los estudiantes entrevistados en los dos casos al ser indagados por las finalidades de aprendizaje de las ciencias sociales dijeron que estas favorecían el aprendizaje de aspectos relacionados con *“la cultura general”* (caso 1), o de conocimientos del pasado que podrían ser útiles eventualmente en un futuro (caso 2). Sus respuestas difieren de los propósitos expuestos para el área tanto en los documentos institucionales, como por el profesorado, y se ubican en una perspectiva *“transmisionista”* en la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales (Canals y González, 2011; Santisteban, 2011) en tanto su estudio se relaciona con el conocimiento de unos saberes de referencia que todos deberían manejar.

En las respuestas del estudiantado no se identificaron aportes orientados a las posibilidades de las ciencias sociales para el conocimiento de su medio, o para el análisis crítico de la realidad. Sus percepciones difieren de forma notable de las de los docentes, y de lo propuesto como finalidades educativas del área en los documentos institucionales. Lo que deja notar un desencuentro entre los propósitos educativos expresados por los centros y profesores, y lo identificado por el alumnado en su proceso educativo.

Las propuestas curriculares del MEN para el área de ciencias sociales se han implementado a través de la amplia difusión de cartillas al profesorado, pero parece haber una ausencia de acompañamiento a los docentes y a los centros que favorezca la revisión crítica de las concepciones docentes con respecto a las áreas y su proceso de

enseñanza – aprendizaje. De acuerdo con Zenobi (2012) los materiales curriculares por sí solos no son suficientes para promover cambios educativos. Se ha querido hacer propuestas que trascienden las prácticas educativas tradicionales (MEN, 2002; MEN, 2004) para promover la integración curricular en el área y el desarrollo de aprendizajes que superan los relacionados con los temas y contenidos. No obstante, los datos expuestos en los dos casos muestran que estas ideas aún no logran implementarse.

En los procesos de reforma curricular resulta necesario tener en cuenta que las concepciones de los docentes con respecto a las disciplinas y su enseñanza y aprendizaje tienen una importante incidencia en las prácticas pedagógicas y el trabajo curricular (Elbaz, 1981), para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, esto ha sido expuesto por Thornton (1992). De modo que son necesarios procesos de formación docente orientados al trabajo con las concepciones de los docentes con respecto a los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área en el marco de la implementación de nuevas orientaciones curriculares (Munby, Russell y Martin, 2001), pues estas concepciones son parte de esquemas de acción fortalecidos por las experiencias formativas y personales, no siempre conscientes, y que pueden revisarse a través de acciones orientadas a su cuestionamiento y revisión crítica (Pajares, 1992).

En los dos estudios de caso se evidencia que tanto los documentos como los docentes parecen acercarse más a la postura crítica para la enseñanza – aprendizaje del área, pero los aprendizajes más valorados por el alumnado se acercan más a una perspectiva transmisionista (Canals y González, 2011; Santisteban, 2011). Es necesaria una revisión crítica de los docentes e instituciones con respecto a los fines educativos que dan al área y a los aprendizajes más valorados por el alumnado, con el fin de articular sus

esfuerzos en el logro de los propósitos formativos que han definido. Para ello cabe una revisión conjunta de los tipos de aprendizajes que se priorizan en los planes de estudios y del tipo de prácticas de enseñanza – aprendizaje que mayormente ocurren, e identificar oportunidades para la introducción de acciones más relacionadas con los propósitos que se han asignado para el estudio del área.

6.2.6 El conocimiento del profesorado de ciencias sociales de las orientaciones curriculares del MEN

En el caso 1 se identificó que el plan de estudios de ciencias sociales no sigue lo propuesto por los lineamientos curriculares, ni lo por los estándares de competencias, en tanto el área se plantea compuesta por asignaturas separadas (historia, geografía, filosofía, competencias ciudadanas, y ciencias económicas y políticas), con escasas posibilidades de conexiones temáticas entre sí ya que se formulan planes de estudios diferentes que no se encuentran temáticamente o a través de proyectos en algún momento del año escolar.

En la formulación de los aprendizajes de los estudiantes hay un marcado énfasis en el desarrollo de aprendizajes relacionados con el manejo de contenidos y temáticas, de acuerdo con Shmeck (citado por López, 2011) este tipo de aprendizaje relacionable con acciones como las de observación y recuerdo de información; conocimiento de eventos, lugares, y conocimiento de las ideas principales, corresponde a un nivel *“superficial”*.

Por otra parte, en el caso 2 se identificó un plan de estudios que desde sus propósitos sigue lo propuesto por los lineamientos curriculares de ciencias sociales, y propone una integración curricular del conocimiento social a través de “*ejes generadores*” (MEN, 2002). Sin embargo, el esfuerzo de articulación sólo se realiza en lo relacionado con la enseñanza – aprendizaje de la historia y la geografía entre los grados sexto a noveno, las demás asignaturas (filosofía, competencias ciudadanas, y ciencias económicas y políticas) figuran como planes de estudio independientes y con escasa conexión temática entre sí.

Con respecto a la formulación de los aprendizajes del alumnado, vale precisar que este plan de estudios presenta una mayor diversidad de logros y se identificaron desempeños de aprendizaje de tipo “*profundo*” (Schmeck, citado por López 2011) al llevar a los estudiantes a procesos análisis, síntesis y evaluación de situaciones de carácter problémico, y al manejo de distintas fuentes de información. No obstante, la presencia de este tipo de metas de aprendizaje no fue constante a lo largo del documento ya que se encontraron otras formulaciones de naturaleza “*superficial*” (Schmeck, citado por López 2011) en grados específicos, dejando notar discontinuidades en la formulación del documento por parte del profesorado.

En la revisión documental de los planes de estudio de los dos casos no se identificaron propósitos de aprendizaje dirigidos al manejo de los procesos metodológicos que se siguen para generar el conocimiento social (tales como observaciones, diarios de campo, análisis de distintas fuentes de información, manejo de cartografías, entre otros), con el fin de que los estudiantes se acerquen a los lógicas disciplinares y a la vez desarrollen sus habilidades de indagación. Este tipo de aprendizajes se desglosan en

los estándares de competencias para el área, donde incluso se señala enfáticamente que la propuesta apunta a la formación de pequeños científicos sociales a través del desarrollo de la indagación (MEN, 2004).

Al preguntar al profesorado sobre su conocimiento y opinión sobre las orientaciones curriculares del MEN, sólo fue posible identificar que algunos docentes del caso 2 reconocieron en los lineamientos del área una forma alternativa de organización del currículo orientada a la integración disciplinar, así como posibilidades novedosas para el trabajo en el aula. Sin embargo, su plan de estudios no se orientó por estas formas de integración curricular.

Resultó interesante notar que en buena parte de las respuestas de los docentes, en ambos casos, se reconoce a los estándares de competencias como un conjunto de temáticas de estudio, y no como una formulación de las competencias que el estudiantado podría alcanzar en su proceso formativo. Así mismo, no señalaron que estas competencias corresponden a distintos tipos, y que en ellas hay unas orientadas al manejo de los procesos metodológicos para la producción del conocimiento social, y otras dirigidas al desarrollo de habilidades propositivas a través del análisis de distintas problemáticas sociales.

Lo identificado en los dos casos resulta consistente con lo expuesto por otros estudios sobre procesos de integración curricular en ciencias sociales que han señalado las limitaciones de los mismos debido a concepciones del profesorado en donde las temáticas se entienden como aspectos fijos y necesarios dentro de los procesos educativos (Priestley, 2011; Ashley, Fenwick, Minty y Priestley, 2013), lo que genera tensiones e incertidumbres frente a las posibilidades de otras formas de integración

curricular que impliquen partir de problemáticas o proyectos para generar otras dinámicas de aprendizaje.

Por otra parte, en los lineamientos curriculares del área se ha reconocido que los docentes colombianos tienen una formación profesional que ha hecho énfasis en las disciplinas de historia y geografía, y que esto puede dificultar la implementación de estas orientaciones, sin embargo esto no se ha traducido en acciones concretas para fortalecer la formación docente en el área por parte de los centros de formación del profesorado.

En la propuesta se ha dicho que como resultado de los procesos de coinvestigación que deberían darse en las aulas, los docentes podrían desarrollar los conocimientos necesarios con respecto a otras disciplinas (MEN, 2002). Se esperaba que en las clases de ciencias sociales, tanto el estudiantado como los docentes, se involucraran en procesos de investigación alrededor de las preguntas problematizadoras para ampliar su conocimiento, y en particular a los docentes desarrollar aprendizajes relacionados con otras disciplinas del conocimiento social. Este tipo de aprendizajes se dejaron en manos del profesorado aduciendo que constituye un deber del ejercicio docente.

No obstante, lo planteado parece ser insuficiente si se considera que la formulación de los lineamientos curriculares también se justifica debido a la presencia de prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales y de la fragmentación de este conocimiento en asignaturas, particularmente en la historia y la geografía; así resultan necesarias más acciones formativas que acerquen a los docentes a la complejidad de la propuesta planteada por el MEN, pues no basta dejar sólo en manos del profesorado su actualización cuando la nueva propuesta requiere

transformaciones profundas en las concepciones pedagógicas y en sus procesos formativos, que como se evidencia en los dos casos no han llegado a ocurrir.

La promoción de un cambio educativo que mejore los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes requiere del seguimiento y acompañamiento al profesorado (Zenobi, 2012), de forma que estas acciones son necesarias en el marco de una reforma curricular para lograr la apropiación de las mismas. En el caso colombiano han sido ausentes, para el área de las ciencias sociales, pues no se ha contado con un programa que apoye el proceso de conocimiento e implementación de las orientaciones curriculares del MEN y se ha asumido que los materiales por sí mismos contribuirían a ello.

6.2.7 Las prácticas de enseñanza – aprendizaje en el área de ciencias sociales

En el caso 1 se identificó que las prácticas de enseñanza – aprendizaje observadas superaron lo propuesto en el plan de estudios ya que en ellas se promovieron distintos tipos de aprendizajes, no sólo los orientados al dominio de los temas y contenidos. Los docentes de este caso al describir las prácticas pedagógicas que prefieren para el desarrollo de sus clases hicieron referencia a acciones educativas diversas en las que se recurría a distintos materiales escritos, audiovisuales y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Sus descripciones pueden ser aplicaciones interesantes de algunos de los propósitos educativos presentes en los lineamientos curriculares del MEN.

Las observaciones de clase permitieron conocer ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se mostraron motivados y participativos, involucrados con el desarrollo de las actividades propuestas por el profesorado, y cumplidores de los compromisos académicos propuestos tanto en el desarrollo de las clases como con la realización del trabajo asignado como tarea extraescolar.

En este caso, llama la atención que la planificación individual que realiza el profesorado de sus clases supera lo propuesto en el plan de estudios para ofrecer experiencias formativas motivadoras y promover distintos tipos de aprendizaje. No obstante, estos esfuerzos no logran enriquecer la propuesta educativa del área de modo que los documentos que orientan el actuar docente puedan reflejar la riqueza que sí pueden tener las acciones que se desarrollan en el aula. Por su parte, la evaluación de los aprendizajes se dirige a constatar la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, dejando de lado otros aprendizajes que se han generado en las prácticas educativas.

En el caso 2, se identificaron diferencias importantes entre las clases observadas correspondientes a ciencias sociales, y competencias ciudadanas, en ciencias sociales hubo un énfasis en el desarrollo de aprendizajes orientados al manejo de temáticas, y actividades de tipo “*elaborativo*” (Oller, 2011) a partir de la lectura de textos, fundamentalmente libros de texto, para favorecer la lectura comprensiva en el alumnado, así se buscó que los chicos reconocieran información relevante, establecieran relaciones significativas entre las ideas, hicieran síntesis y comparaciones. Mientras que en las clases orientadas al desarrollo de las competencias ciudadanas se promovió más la participación del alumnado, el

cuestionamiento de sus realidades y la expresión de sus puntos de vista. A la vez, en estas clases se favoreció el desarrollo de aprendizajes que van más allá del manejo de los contenidos, tales como los relacionados con la promoción de competencias argumentativas a través de la elaboración de las ideas personales, y la expresión de emociones.

En las clases observadas fueron evidentes dificultades del alumnado asociadas a sus diferencias de edades, problemáticas de abandono escolar, y escasa motivación hacia el aprendizaje. Los docentes señalaron que las actividades que los estudiantes realizan como parte de su proceso formativo se circunscriben a lo que logra hacerse en el desarrollo de las clases, ya que difícilmente realizan actividades en casa. El profesorado identificó un débil acompañamiento familiar al proceso educativo de los chicos dadas las dificultades sociales que atraviesan algunos padres y acudientes.

Lo identificado en los dos casos permite plantear que los aprendizajes que mayoritariamente se priorizan son los asociados al dominio de temas y contenidos en los ámbitos específicos de las ciencias sociales escolares (historia, geografía, filosofía). Si bien, hubo acciones orientadas al desarrollo de diversas actividades, y la promoción de otro tipo de aprendizajes, el énfasis en el aprendizaje de temáticas fue lo más frecuente en el desarrollo de las clases observadas, y en lo referido por el alumnado con respecto a lo que consideraron como su aprendizaje más relevante.

Desde los lineamientos curriculares de ciencias sociales (MEN, 2002) se proponen unas orientaciones curriculares que favorecen un aprendizaje en contextos de indagación e investigación alrededor de situaciones que movilizan el aprendizaje, o de problemáticas que generan tanto la indagación y contrastación de información, como

el estudio del propio contexto escolar y social. Estas orientaciones guiaron parcialmente las prácticas de enseñanza – aprendizaje observadas en esta investigación, esto es explicable por la prelación que se da en los planes de estudio a las temáticas y contenidos, y debido a la permanencia de una organización curricular por asignaturas aisladas, lo que dificulta el desarrollo de actividades de enseñanza aprendizaje que integren distintos saberes en un contexto abierto y problematizador.

Si bien los docentes manifestaron concepciones sobre la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales relacionadas con una perspectiva crítica (Benejam, 1998; Canals y González, 2011; Santisteban, 2011), las prácticas pedagógicas observadas no fueron del todo consistentes con dichas ideas. Lo evidenciado en los casos implica generar esfuerzos para acercar al profesorado a las propuestas curriculares del MEN para el área, pero a la vez, promover dinámicas institucionales en las cuales sea posible la revisión crítica de los planes de estudio con respecto a las orientaciones curriculares del MEN.

6.2.8 Las culturas de aprendizaje en los procesos de desarrollo curricular

La legislación educativa colombiana propuesta desde el año 1994 ha estipulado que los centros deben generar sus propias apuestas formativas a través de los PEI, y el desarrollo de propuestas curriculares contextualizadas a las orientaciones institucionales en las que se promuevan aprendizajes complejos, tal como lo que se ha pretendido desde el área de ciencias sociales. Las implicaciones para contextos de reforma curricular expuestas señalan el importante rol que puede tener la

organización escolar en el propósito de generar una cultura que favorezca el trabajo articulado de los docentes para el desarrollo del currículo. En el caso del área de ciencias sociales esto es de particular relevancia en tanto distintas investigaciones sobre la implementación de reformas curriculares en el área, señalan que el trabajo colegiado es necesario para el desarrollo de currículos integrados que favorecen aprendizajes competenciales (Priestley, 2011; Childs, Burn y McNicholl, 2012; Ashley, Fenwick, Minty y Priestley 2013).

A la vez se reconoce que el desarrollo curricular puede favorecer el desarrollo profesional del profesorado (Hargreaves y Fullan, 2014), lo que sitúa al currículo como un contexto que puede promover tanto el aprendizaje docente como el fortalecimiento institucional. Generar acciones orientadas al trabajo en equipo en escenarios en los que éste no ha sido usual no parece ser el camino idóneo para el cambio, ya que se podría favorecer una interacción artificial que no tendrá mayor impacto (Hargreaves, 2005). Más bien resulta necesario generar contextos institucionales orientados hacia el aprendizaje a través de *“ambientes de aprendizaje expansivos”* (Hodkinson y Hodkinson, 2005) o de *“culturas de aprendizaje”* definidas como contextos en los cuales ocurren una serie de interacciones y de regulaciones que favorecen el aprendizaje de sus miembros, y en este sentido el desarrollo organizacional (Johnston y Hawke, 2002). Algunas características de las culturas de aprendizaje en las instituciones escolares son las siguientes:

1. Se generan relaciones de colegaje docente alrededor de los procesos de enseñanza – aprendizaje,

2. Se favorecen oportunidades de desarrollo profesional que no sólo se relacionan con los intereses institucionales o de la política educativa del momento,
3. Hay espacios para discutir, reflexionar y pensar de formas alternativas,
4. Es posible participar en más de un grupo de trabajo,
5. Se apoya la propuesta y desarrollo de formas alternativas de hacer las cosas,y
6. Los profesores usan un amplio rango de oportunidades y recursos para su aprendizaje (Hodkinson y Hodkinson, 2005; Castellanos, 2014).

Recientes investigaciones han empezado a mostrar que un desarrollo curricular basado en lo que sucede en los centros escolares, tal como lo han planteado las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales, se da de forma exitosa cuando ocurre en contextos con características de las culturas de aprendizaje (Der-Thang, Li – Yi y Wei Leng, 2015). Las interacciones colaborativas son necesarias en estos contextos pero es importante plantear que todo trabajo conjunto por sí mismo puede no ser suficiente para favorecer el desarrollo profesional docente, pues la colaboración entre el profesorado no implica que ocurran procesos de trabajo que realmente contribuyan a su aprendizaje (Childs, Burn y McNicholl 2013). La colaboración puede ocurrir alrededor de las tareas cotidianas e inmediatas pero no necesariamente favorece interacciones en donde la norma sea una observación crítica tanto de las propias acciones como de las de los demás. De acuerdo con Day (2005) puede que la colaboración no se extienda al trabajo en el aula, así esta podría quedarse en una

cooperación para hablar sobre la enseñanza, aconsejarse e intercambiar técnicas. La presencia de culturas de aprendizaje en los centros escolares puede contribuir al desarrollo profesional docente cuando se generan interacciones que favorecen la reflexión en y sobre la práctica educativa, y esto se convierte en la dinámica usual de los equipos de trabajo (Opfer y Pedder, 2011; Day, 2012). Lo anterior implica que el trabajo conjunto no ocurriría alrededor de tareas a corto plazo, sino en función de procesos de larga duración orientados al fortalecimiento de contextos de innovación. Para ello se requiere el desarrollo de interacciones que estimulen la revisión de los supuestos acerca del ejercicio de la docencia, sobre el aprendizaje, y la enseñanza, con el fin de fortalecer relaciones de colegaje caracterizadas por la reflexividad y la discusión crítica alrededor de los supuestos y creencias sobre el ejercicio docente.

7. Limitaciones de la investigación y propuestas para investigaciones futuras

Tras presentar el análisis de los resultados y la sección de discusión, en este capítulo se hace referencia inicialmente a las limitaciones de la investigación, y posteriormente a las posibilidades de estudio que se vislumbran desde lo identificado en el desarrollo de esta tesis doctoral.

7.1 Limitaciones de la investigación

La realización de los dos estudios de caso que han hecho parte de esta investigación ha permitido conocer las culturas docentes de los centros en cuestión y la forma en que se implementan allí las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales. No obstante, aspectos relacionados con las circunstancias particulares del momento en que se hizo el proceso de recolección de la información han podido influir en los hallazgos que se han mostrado a lo largo de éste documento.

Durante el proceso de visita a los centros fue posible acceder a un grupo de docentes que ha variado ya que algunos miembros de los departamentos de ciencias sociales han cambiado posteriormente de trabajo, o se han trasladado a otra institución educativa. Este hecho incide en que las condiciones en que ocurre la interacción de los equipos varíe en tanto sus integrantes no son los mismos a lo largo del tiempo.

Así mismo, la presencia de directivos escolares no es una constante en los centros. Para el caso particular del caso 2, en el momento de realización del proceso de recolección de información los directivos presentes señalaron no conocer los procesos institucionales en tanto tenían un rol provisional. Esta situación incidió en los hallazgos

identificados. Igualmente, las políticas institucionales propuestas por nuevos coordinadores o rectores pueden modificar las condiciones en que se ejerce la labor de los docentes y sus dinámicas de trabajo en equipo.

Las circunstancias planteadas no son controlables en el contexto de la investigación cualitativa, el acceso a los centros ocurre en espacios y tiempos dados, cuando se facilita tanto la colaboración como el interés de los actores por la presencia del investigador. En este estudio se ha accedido a dos contextos escolares y en el proceso se ha profundizado en el conocimiento de los centros tal como eran en ese momento a través de la indagación con distintas fuentes de información con el fin de contrastar diferentes puntos de vista.

De otra parte, es posible que en la misma ciudad puedan encontrarse instituciones tanto públicas como privadas con características diferentes en relación con el trabajo docente, el desarrollo curricular o el liderazgo escolar. Sin duda la realización de estudios de caso de similares características a los realizados en esta investigación podría increpar los hallazgos aquí presentados. Sin embargo, vale plantear que la orientación de este estudio puede ser un punto de partida valioso para analizar esos mismos casos y así ampliar la perspectiva de los hallazgos aquí expuestos.

Puede plantearse que la realización de dos estudios de caso en el mismo número de escuelas de la ciudad de Bogotá D.C resulta limitada para comprender los procesos de implementación de las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales. Vale tener en cuenta que se ha querido comprender las culturas docentes de los equipos de profesores de ciencias sociales en el marco de la implementación de las propuestas curriculares del MEN. Éste propósito hace pertinente un enfoque que permita adentrarse en el conocimiento de contextos específicos para acceder al

estudio del trabajo del profesorado y de sus interacciones, cuestión que resulta consiste con la realización de estudios de caso de carácter cualitativo.

7.2 Propuestas para investigaciones futuras

Este estudio aporta un conjunto de reflexiones sobre temáticas relacionadas con las culturas docentes y la implementación de orientaciones curriculares en el área de ciencias sociales que pueden ser analizados en otros contextos de forma más específica; entre éstas las relativas a la interacción entre los docentes, las disposiciones del profesorado hacia el aprendizaje, y el liderazgo escolar. Así, lo expuesto en esta tesis doctoral puede brindar orientaciones para el estudio de los procesos de reforma curricular en el marco de las organizaciones educativas con el fin de analizar el cambio educativo más allá de lo que ocurre en el ámbito específico del aula de clase y de las prácticas pedagógicas.

De otra parte, lo identificado con respecto a la implementación de las orientaciones curriculares del MEN para el área de ciencias sociales, permite plantear posibilidades de investigación alrededor de procesos de acompañamiento tanto a los centros como a los docentes del área para favorecer: el conocimiento de las mismas, el análisis crítico de las prácticas curriculares y pedagógicas actuales, y la apropiación de las orientaciones. Todo ello orientado a promover el cambio educativo y el fortalecimiento del trabajo conjunto del profesorado.

Así mismo, la caracterización que se ha hecho en este trabajo de las culturas de aprendizaje en las instituciones escolares permite hacer estudios en centros con estas características, con el fin de corroborar una incidencia positiva o discutir sus implicaciones para los procesos de desarrollo curricular. A la vez, ésta caracterización

permite diseñar estrategias de intervención en las escuelas orientadas a generar procesos de cambio institucional para favorecer el aprendizaje, bien sea por medio del análisis de la presencia de los factores asociados a las culturas de aprendizaje en los centros, o por medio del desarrollo de acciones dirigidas a que esos factores tomen vida en la cotidianidad de los colegios.

8. Conclusiones y propuestas para el desarrollo de los centros

En esta sección se presentan en un primer apartado las conclusiones del estudio, en relación con los objetivos que han guiado la investigación. Luego se formulan unas recomendaciones para los actores involucrados en este estudio, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los centros, con el fin de que éstas puedan ser tomadas en cuenta en los procesos de reforma curricular.

8.1 Conclusiones de la investigación

Objetivo general

- *Conocer la influencia de la cultura docente en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria, en centros educativos de la ciudad de Bogotá D.C (Colombia).*

Con respecto al objetivo general se concluye lo siguiente:

- La cultura docente influye en la implementación de las orientaciones curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria propuestas por el MEN. Dicha cultura puede favorecer o inhibir el desarrollo de las disposiciones de los docentes hacia el aprendizaje en su ejercicio profesional, la innovación educativa, y el trabajo conjunto alrededor del mejoramiento de las condiciones de aprendizaje del alumnado.

Objetivo específico 1

- *Comprender la cultura docente presente en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular para el área de ciencias sociales, seguidos por el profesorado en dos instituciones de educación secundaria de Bogotá D.C*

Con respecto al primer objetivo específico se concluye lo siguiente:

- La cultura docente presente en los procesos de diseño, implementación y evaluación curricular para el área de ciencias sociales orienta las interacciones que se dan al interior de los equipos del área alrededor tanto de aspectos organizativos como pedagógicos y curriculares.
- Las disposiciones que tienen los docentes de los equipos de área de ciencias sociales hacia su aprendizaje profesional y la interacción con los colegas, facilitan o inhiben las acciones orientadas a la innovación pedagógica en el área.
- Los propósitos que el profesorado asigna a las interacciones con sus colegas hacen posible que el trabajo en equipo se oriente o no a la discusión pedagógica y curricular.
- El liderazgo escolar afecta el trabajo conjunto del profesorado alrededor del diseño curricular, en tanto posibilita los espacios y tiempos para ello, y puede generar o inhibir la presencia de ambientes de confianza y autonomía para el profesorado.

- Cuando el currículo se entiende como un documento ya elaborado, los docentes conciben que su rol sólo corresponde a la implementación del mismo, lo cual dificulta que su trabajo se oriente a la construcción activa de las propuestas curriculares.

Objetivo específico 2

- *Analizar la influencia de dicha cultura en las prácticas de enseñanza–aprendizaje de los docentes para conocer cómo se apropian de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de ciencias sociales.*

Con respecto al segundo objetivo específico se concluye lo siguiente:

- La ausencia de espacios y tiempos para generar discusiones en torno a las finalidades de aprendizaje de las ciencias sociales, y en torno a las prácticas de enseñanza, dificultan el proceso de desarrollo curricular propuesto por las orientaciones curriculares elaboradas desde el MEN.
- Cuando los profesores no se perciben a sí mismos como constructores activos del currículo, no generan interacciones orientadas a la revisión crítica de los planes de estudio, y a la discusión acerca de lo que se enseña y cómo se enseña.
- Cuando las disposiciones de los profesores hacia el aprendizaje a partir de su ejercicio profesional son limitadas, difícilmente podrán participar de un proceso de trabajo conjunto para el desarrollo del currículo, y promover espacios en los centros para que esto ocurra.

- Sí se entiende que los currículos corresponden a documentos ya elaborados que corresponde implementar difícilmente pueden desarrollarse procesos de trabajo conjunto del profesorado en torno al currículo.
- Coexisten concepciones docentes orientadas hacia el aprendizaje activo y crítico de las ciencias sociales, con prácticas de enseñanza - aprendizaje dirigidas al aprendizaje de temas y contenidos.
- El énfasis persistente en el aprendizaje de temas y contenidos en el área de ciencias sociales no da lugar al trabajo alrededor de las formas de organización curricular propuestas por los lineamientos curriculares del MEN para el área de ciencias sociales, como los proyectos, los tópicos generativos o el aprendizaje problémico.
- El desarrollo de aprendizajes competenciales en el área de ciencias sociales se ve limitado por las consideraciones del profesorado y de los centros acerca de la necesidad de que el alumnado domine temas y contenidos como resultado de su proceso formativo en el área. En esto inciden valoraciones que enfatizan que el aprendizaje de temas y contenidos es relevante en las ciencias sociales, así como la idea de que una buena preparación de los estudiantes para la prueba censal de aprendizaje implica que dominen contenidos de las ciencias sociales, particularmente de la historia y la geografía.

8.2 Propuestas para el desarrollo de los centros

A continuación se presenta un conjunto de propuestas que podrían ser implementadas tanto por los centros, como por el MEN, con el fin de generar culturas de aprendizaje

orientadas tanto al desarrollo curricular como al mejoramiento pedagógico en las instituciones educativas.

8.2.1 Propuestas dirigidas a los centros escolares

* Es necesario promover un liderazgo escolar que favorezca el aprendizaje conjunto de directivos y docentes a través del desarrollo de iniciativas de innovación pedagógica, para ello la generación de confianza y de autonomía en el profesorado es necesaria.

* Generar estrategias que respalden el desarrollo de un sentido de pertenencia a un cuerpo profesional en el profesorado, esto permitirá fortalecer las relaciones de colegaje al interior de los equipos docentes.

* El profesorado de ciencias sociales puede incidir desde sus prácticas pedagógicas en la dinamización del currículo, sí el análisis que hace de su trabajo en el aula hace parte de las discusiones de los equipos docentes en torno a la implementación de los actuales planes de estudios.

* Los equipos de docentes pueden ser contextos valiosos para el desarrollo curricular y en este propósito favorecer un clima de aprendizaje y motivación entre sus integrantes. Es necesario brindar condiciones para que estos equipos generen dinámicas de trabajo articulado en torno a la revisión crítica de los planes de estudio, y las prácticas de enseñanza en el área de ciencias sociales.

* El trabajo conjunto de los equipos docentes puede orientarse al desarrollo de proyectos de larga duración orientados a la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje, más que a la realización de actividades aisladas y de corta duración. Esto

favorecerá la generación de interacciones dirigidas a la colaboración y el aprendizaje de sus miembros.

Por ejemplo, la formulación de planes de estudio alrededor de tópicos generativos o problemas puede ser un proyecto de largo alcance en el que podrían involucrarse los equipos docentes; así mismo el desarrollo de habilidades de indagación en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el área, podría ser otra alternativa de trabajo conjunto que va más allá de las acciones coyunturales.

* Es necesario trascender la organización del plan de estudios del área de ciencias sociales actual, en la que hay una división por asignaturas, y se promueven aprendizajes orientados al manejo de temas y contenidos. Esto no es lo propuesto por las orientaciones curriculares del MEN en el área,

* En las orientaciones curriculares del MEN se promueve la integración disciplinar de las ciencias sociales y el desarrollo de distintos tipos de aprendizajes competenciales, bien vale hacer un análisis de dichas orientaciones con el fin de dinamizar las discusiones al interior de los equipos docentes, en torno a los planes de estudio y las prácticas de enseñanza en el área. Estas acciones podrían favorecer espacios formativos para el profesorado que redundarán en la oferta de una propuesta educativa más significativa para el alumnado.

8.2.2 Propuestas para el Ministerio de Educación Nacional (MEN)

* Es necesario resituar el ejercicio de la docencia como un escenario de aprendizaje, y de desarrollo personal y profesional.

* Es fundamental la reconsideración acerca de la supervisión de la aplicación de las orientaciones curriculares en Colombia, pues las acciones de difusión se han dirigido a la preparación de documentos por parte de expertos, y su llegada a las escuelas y docentes en forma de cartillas. Esta estrategia no se ha enriquecido con acompañamientos a las instituciones y a los docentes para su implementación y evaluación. Dicha dinámica hace que las propuestas no lleguen a impactar el proceso de desarrollo curricular ni a ser parte de los planes de estudio.

*Para el caso particular de las ciencias sociales se han querido implementar orientaciones curriculares con el fin de superar las prácticas de enseñanza – aprendizaje tradicionales en el área; pero la sola difusión de los materiales no ha garantizado que estas hayan sido comprendidas por el profesorado. Resulta muy importante diseñar procesos para acompañar al profesorado en la revisión de sus concepciones sobre la enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, y en la implementación y análisis de nuevas formas de orientar los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta la integración y el desarrollo de aprendizajes orientados por competencias.

* Vale la pena analizar si los programas de formación de docentes en ciencias sociales promueven ambientes de aprendizaje consistentes con lo que se ha propuesto desde las orientaciones curriculares del MEN para el área, con el fin de alinear los propósitos y prácticas de éstos programas con lo que se requiere del profesorado del área en su ejercicio profesional. Para ello un escenario pertinente será el de la próxima

acreditación de alta calidad que se ha solicitado de los programas de licenciatura para que sigan en funcionamiento⁵⁵.

* Se ha querido dar autonomía a los centros educativos a partir de la formulación de sus PEI, y del desarrollo de currículos contextualizados a dichas propuestas y a las particularidades de los contextos escolares. Sin embargo, la ausencia de un liderazgo escolar y del trabajo colegiado docente en torno al desarrollo del currículo inhibe que realmente los PEI tomen vida en las acciones cotidianas de los centros, lo que afecta a los procesos de desarrollo curricular. Es necesario promover un liderazgo escolar que favorezca el trabajo pedagógico, y comprometer la participación del profesorado en espacios de discusión acerca de los currículos y de sus prácticas de enseñanza – aprendizaje.

* Revisar la regulación existente sobre el trabajo docente para reconocer que en las instituciones educativas ocurre también el desarrollo del profesorado, así resulta necesario favorecer los espacios de trabajo conjunto de los docentes (limitados por implementaciones de la Ley 715 de 2001) y considerar que éstos son relevantes tanto para el desarrollo institucional, como para el desarrollo profesional de los docentes.

* Examinar los roles asignados por la Ley 715 de 2001 a los directivos docentes, actualmente orientados más a la observancia del cumplimiento de las funciones del profesorado y al registro de novedades, para que sus funciones se relacionen más con el desarrollo del trabajo pedagógico en los centros y el favorecimiento de tiempos, apoyos y recursos para el desarrollo de un trabajo conjunto entre docentes y directivos en torno a la implementación de las propuestas educativas institucionales.

⁵⁵ La información ha sido difundida el pasado 8 de mayo de 2015 en el sitio web: http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=5712:2015-05-08-12-45-05&catid=16:noticias&Itemid=198

9. Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia en Colombia (1948–1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221–244. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1637>
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89–110.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237–252. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/248535/332662>
- Ávila, R. y Camargo, M. (1999). *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá D.C: Ediciones Anthropos.
- Ávila, R., Rodríguez, M. y Plata, W. (1999). *Las concepciones sobre el PEI convergencias y divergencias*. Bogotá D.C: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Benejam, P. (1998). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: ICE – HORSORI.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en el aula. *Pensamiento educativo*, 30(1), 61–74. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/213/450>
- Borko, H. y Putnam, B. (1996). Learning to teach. En R. Berliner y C. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673–708). New York: Macmillan.
- Bustamante, G. (2003): Estándares curriculares ¿inofensivos?, *Educación y Cultura*, 63, 7–12.
- Calderón, J. (2008). *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los Lineamientos Curriculares y en los textos escolares de Ciencias Sociales, de la educación en Colombia: Análisis de casos* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/675/perspectivas-epistemologicas-y-didacticas-delconocimiento-escolar-en-los-lineamientos-curriculares-y-en-los-textos-escolares-de-ciencias-sociales-de-la-educacion-en-colombia-analisis-de-casos>
- Canals, R. y González, N. (2011). El currículo de conocimiento del medio social y cultural y la formación de competencias. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.),

Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria (pp. 4–62). Madrid: Editorial Síntesis.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castellanos, S. (2011). La formación de docentes en Bogotá D.C, desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas. En J. Montoya; A.M Mejía, A. Mejía (eds.), *Educación para el siglo XXI. Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación - CIFE*, Vol 2 (pp. 405-428). Bogotá D.C: Ediciones Uniandes.

Castellanos, S. (2013). El currículum implementado, una aproximación etnográfica a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en colegios públicos de Bogotá. D.C. En C. Peláez y M. Jociles (eds.), *Estudios etnográficos de políticas públicas en contextos educativos* (pp. 257-262). Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:500383IIICongresoEtnografia1060&dsID=Documento.pdf>

Castellanos, S. (2014). Factores asociados con la existencia de culturas de aprendizaje en contextos escolares. En J. Gairín y A. Barrera (eds.), *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento* (comunicación publicada en CD adjunto). Madrid: Wolters Kluwer.

Castillo, E., Cortés, J., Ortiz, L., García, L., Vélez, M., Villadiego, A. y Rivas, A. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio – Ediciones Uniandes.

- Corpoeducación. (2000). *Estudios de caso sobre la gestión escolar*. Informe de investigación no publicado. Bogotá D. C, Colombia.
- Coll, C. (1992). Elementos para el análisis de la práctica educativa. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 5, 45–65.
- Colley, H., James, D. y Diment, K. (2007). Unbecoming Teachers: Towards a more Dynamic Notion of Professional Participation. *Journal of Education Policy*, 22(2), 173-193. doi: 10.1080/02680930601158927
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1994). Telling Teaching Histories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1). 145–158.
- Childs, A., Burn, K. y McNicholl, J. (2013). What Influences the Learning Cultures of Subject Departments in secondary schools? A Study of Four Subject Departments in England. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 17(1), 35-54. doi: 10.1080/13664530.2012.753945
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1998). Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149 – 164.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). *Teachers' thought processes*. Informe de investigación no publicado. Recuperado de <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf>
- Craig, C. y Ross, V. (2008). Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers. En F. Connelly; M. Fang y J. Phillion (eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 282-305). Los Angeles: Sage.

- Cruz, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31894/LCG_TESIS.pdf?sequence=1
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Day, C. y Quing, G. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Decreto 1860 de 1994 (3 de agosto de 1994), Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Der–Thanq, C., Li-Yi, W. y Wei-Leng, N. (2015). School-Based Curriculum Development Towards a Culture of Learning: Nonlinearity in Practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 213–228. doi: 10.1080/00071005.2015.1034236
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2008). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N, Denzin y I. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–32). Thousand Oakes: Sage.
- Elbaz, F. (1983). The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum and inquiry*, Vol 1(11), 43–71.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Work Place. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. doi: 10.1080/158037042000225245

- Feinwick, A., Minty, S. y Priestley, M. (2013). Swimming against the tide: a case study of an integrated social studies department. *The Curriculum Journal*, 24(3), 454–474. doi: 10.1080/09585176.2013.805658
- Ferrer, G. (2007). *Estándares de currículo. Algunas tendencias internacionales e implicancias para su implementación en América latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREALC). Informe de investigación no publicado. Recuperado de <http://m.preal.org/detalle.asp?det=856>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. En N, Denzin y I, Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (p. 301–316). Los Angeles: Sage.
- Galindo, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la historia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, G. (2011). La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas. En J. Pagés, y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*

(p. 103-110). Bellaterra: Servei de Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.

González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96830/gagv1de1.pdf;jsessionid=A849BD42906A51774927C4FBAC050CBA.tdx2?sequence=1>

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART5.pdf>

Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973 – 2007* (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/>

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Hodkinson, H. y Hodkinson, P. (2005). Improving Schoolteachers' workplace Learning, *Research Papers in Education*, 20(2), 109-131. doi: 10.1080/02671520500077921

- Hodkinson, P., Biesta, G. y James, D. (2007). Understanding Learning Cultures. *Educational Review*, 59(4), 415–427. doi: 10.1080/00131910701619316
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. y Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 191-208. doi: 10.1080/13540600601152546
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105–122.
- Johnston, R. y Hawke, G. (2002). *Case studies of organizations with established learning cultures*. Kensington: NCVET.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519. doi: 10.1080/03054980600884227
- King, F. (2011). The Role of Leadership in Developing and Sustaining Teachers' professional Learning. *Management in Education*, 25(4), 149–155. doi: 10.1177/0892020611409791
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México D.F: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- LeCompte, M. (2009). Trends on Research on Teaching: An Historical and Critical Overview. En G. Dworkin (ed.), *International Handbook on Research and Teaching* (pp. 25 – 60). New York: Springer.

- Lee, L. (2012). The Diversity of School Organizational Configurations. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(4), 1-32. doi: 10.1080/1743727X.2012.705274
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership Influences Student Learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado de <http://www.sisd.net/cms/lib/TX01001452/Centricity/Domain/33/ReviewofResearchLearningFromLeadership.pdf>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero de 1994), Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 715 de 2001 (21 de diciembre de 2001), Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Thousands Oaks: Sage.
- Lohman, M. (2000). Environmental Inhibitors to Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83–101. doi: 10.1177/07417130022086928
- López, M. (2011). Evaluación auténtica de los aprendizajes en historia y en ciencias sociales: contexto, problemáticas y alcances metodológicos. *Horizontes educacionales*, 16(2), 73–92. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/revistahorizontes/>
- Mahecha, J, y Borda, S. (2009). Autonomía curricular en los colegios: contradicciones entre teoría y práctica. En J. Montoya; A.M Mejía, A. Mejía (eds.), *Educación para*

el siglo XXI. Aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación CIFE, 2001 – 2008 (pp. 583-623). Bogotá D.C: Ediciones Uniandes.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Margolis, J. (2008) When Teachers face Teachers: Listening to the Resource “right down the hall”. *Teaching Education*, 19(4), 293-310. doi: 1080/10476210802425628

Marrero, J. (2010). El curriculum que es interpretado ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En: J. Gimeno (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 221 – 245). Madrid: Morata.

Marsick, V. y Watkins, K. (2001). New Directions for Adults and Continuing Education. *The New Update on Adult Learning Theory*, 89, 25-34.

Mèlich, J. (1997). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Programas analíticos de estudios sociales y Filosofía para el primero y segundo ciclos de educación media*. Medellín: Bedout.

Ministerio de Educación Nacional (1988). *Marco general de las ciencias sociales- Propuesta de programa curricular sexto grado de educación básica secundaria* (Documento inédito). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2001). Estándares para el currículo. *Al tablero*, 4. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87317.html>

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Recuperado de

<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2004). *¡Formar en ciencias: el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias en ciencias sociales*. Recuperado de

<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstándaresCienciasSociales2004.pdf>

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1996). *Colombia al filo de la oportunidad*.

Tomo 1. Recuperado de

http://www.icesi.edu.co/investigaciones_publicaciones/images/pdf/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf

Miñana C. y colectivo de directivos. (2004). *La autonomía escolar en el contexto de las recientes reformas educativas en Bogotá*. Informe de investigación no publicado. Recuperado de

<http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/informes-de-investigacion/>

Miñana, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo, control, reflexividad y política. *Revista Pensamiento Educativo*, 45, 53–76.

Recuperado de

<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/448/public/448-1000-1-PB.pdf>

- Montero, I. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (ed.), *La función docente* (pp. 47–83). Madrid: Editorial Síntesis.
- Munby, H., Russell, T. y Martín, A. (2001). Teacher's Knowledge and How It Develops. En V. Richardson (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 877 – 904). Washington D.C: American Educational Research Association.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (pp. 163 – 183). Madrid: Editorial Síntesis.
- Opfer, V. y Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407. doi: 10.3102/0034654311413609
- Ordóñez, S. (2014). La Ley entre el tintero tras veinte años de promulgación de la Ley General de Educación, balance de Abel Rodríguez Céspedes. *Educación y Ciudad*, 27, 109–116.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2004). *El desarrollo de la educación en el siglo XXI. Informe Nacional de Colombia*. Informe del Proyecto Sistemas Educativos Nacionales. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>
- Pagès, J. (1993). *El disseny, el desenvolupament del curriculum; el pensament del professor. El cas de l'experimentació del curriculum de ciències socials del ciclo superior d'EGB a Catalunya* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. España.

- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 3–51. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_39/a_617/617.html
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez-Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay., M. Altet., E. Charlier y P. Perrenoud (eds.), *La formación profesional del maestro estrategias y competencias* (pp. 265 – 308). México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. México D.F: Mac Graw Hill.
- Pulido, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educación y Ciudad*, 27, 15–26.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of educational Change*, 12(1), 1-23. doi: 10.1007/s10833-010-9140-z
- Rodríguez, J. (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá D.C: Programa RED - Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP).

- Ross, W. (2006). The Struggle for The Social Studies Curriculum. En W. Ross (ed.) *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 17 – 36). New York: State University of New York Press.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria* (p. 63–84). Madrid: Editorial Síntesis.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de una competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba., F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277–286). Sevilla: Díada. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf
- Secretaría de Educación de Bogotá D.C. (2013). *Caracterización sector educativo de Bogotá D.C 2012*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2013/BoletinEstadisticoAnual2013.pdf
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janés editores.

- Schwab, J. (2009). *The practical: A Language for Curriculum* (primera edición publicada en 1969). En D. Flinders y S. Thornton (eds.) *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge.
- Shon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. & Shulman, J. (2008). How and What Teachers Learn. A Shifting Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257 – 271.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse. L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stone, M. (2008). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?, En M. Stone (comp.). *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica* (p. 95–126). Buenos Aires: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torres, A. (1994). La enseñanza de la historia en Colombia. Notas sobre el estado de las búsquedas actuales. *Educación Hoy*, 120, 69–95.
- Thornton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 5, 67–74.

- Thornton, S. (2004). *Teaching Social Studies that Matters. Curriculum for Active Learning*. New York: Teacher College Press.
- Tyler, R. (1998). *Principios básicos del currículo* (Trabajo original publicado en 1949). Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Vermunt, J. (2012, julio). *Processes and Outcomes of Teacher Learning*. Trabajo presentado en el seminario de investigación REHTS, Barcelona, España.
- Villaquirán, T. (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf?sequence=1
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Wilson, E. y Demetriou, H. (2007). New Teachers Learning: Substantive Knowledge and Contextual Factors. *The Curriculum Journal*, 18(3), 213–229. doi: 10.1080/09585170701589710
- Yilmaz, K. (2008). Social Studies Teachers' views of learner-centered Instruction. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 158 -176. doi: 10.1080/02619760701845008
- Yorks, L., Marsick, V., Kasl, E. y Dechant, K. (2003). Conceptualizing Team Learning: Implications for Research and Practice. *Advances in Developing Human Resources*, 5(1), 103–117. doi: 10.1177/1523422302239185

Zamudio, J. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza de las ciencias sociales, Revista de Investigación*, 11. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263453>

Zenobi, V. (2012). *Los profesores de geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123357/vz1de1.pdf?sequence=1>

10. Anexos

10.1 Anexo 1. Protocolos y guiones de entrevistas semiestructuradas.

Protocolo para la realización de las entrevistas individuales semi estructuradas a la totalidad de profesores participantes

Estas entrevistas se realizarán a la totalidad de los profesores de ciencias sociales que trabajan en los cuatro centros educativos en los cuales se realizará este estudio, en cada centro educativo, el área de ciencias sociales está integrada por un número que oscila entre seis y ocho profesores. Las entrevistas serán realizadas por la doctoranda que ha planteado esta investigación, y se accederá a cada participante de forma individual, se espera no superar un tiempo de 60 minutos en cada entrevista.

Luego de haber obtenido la autorización de las directivas de los centros educativos, y el permiso de los profesores de ciencias sociales que allí laboran para la realización de este estudio, se procederá a realizar con cada uno de estos docentes la entrevista en mención. Inicialmente se dirá al profesor(a) que el propósito de la entrevista no será obtener información para hacer un juicio sobre su acción pedagógica; sino que se pretende conocer su trabajo, y las oportunidades y limitaciones que tiene en el ejercicio de la docencia de ciencias sociales, con el fin de plantear un conjunto de orientaciones que permitan mejorar los procesos de diseño e implementación del currículo en el área de estudio.

Las entrevistas se realizarán en los centros educativos pero en momentos en los cuales las y los maestros no deban atender sus obligaciones docentes, tales como los momentos de descanso, o en sus horas libres, esto se hará con el fin de no interferir en su trabajo. Se dirá a los participantes que se mantendrá su anonimato para evitar que sus opiniones puedan ser reconocidas tanto en el informe como en la devolución que se realice en la institución educativa, al finalizar el estudio. Con el propósito de mantener este anonimato se definirá una estrategia de codificación que sólo será conocida por el o la participante y la investigadora.

Todas las entrevistas serán grabadas y transcritas, esta información se organizará en archivos en formato HTML con el fin de ser procesada usando el software Atlas ti para el análisis de información cualitativa, siguiendo un conjunto de categorías deductivas definidas a partir de la revisión bibliográfica de la investigación, y del estudio de los lineamientos y de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia, en los años 2002 y 2004, respectivamente. Lo referente a los datos arrojados en la pregunta 3.3 será procesado haciendo una relación de frecuencias a partir de la escala que se presenta en el guion de entrevista.

Guion para la realización de las entrevistas semiestructuradas a la totalidad de profesores participantes

1. Información sobre el entrevistado(a)

- 1.1 ¿Hace cuánto tiempo es profesor(a) de ciencias sociales?
- 1.2 ¿Cuál es su título universitario de pregrado? ¿En qué Universidad estudió?
- 1.3 ¿Usted ha realizado estudios de posgrado, o se encuentra ahora realizando alguno? ¿Cuál?
- 1.4 ¿Hace cuánto tiempo trabaja como docente en este centro educativo?
- 1.5 ¿Tiene otra experiencia docente? ¿Dónde?
- 1.6 ¿Actualmente en qué grados enseña ciencias sociales?
- 1.7 ¿Qué asignaturas del área de ciencias sociales tiene a su cargo actualmente?

2. Indagación sobre la incidencia de sus experiencias formativas previas en sus prácticas de enseñanza y en las finalidades que asigna a las mismas.

- 2.1 ¿Qué recuerda de las clases de ciencias sociales que recibió en la primaria, en la secundaria, y en la universidad? Se solicitará al entrevistado(a) que describa cómo era una clase típica en estos tres contextos
- 2.2 ¿Por qué cree que estos maestros optaron por estos métodos?
- 2.3 ¿Cómo valoraba estas clases en ese entonces?
- 2.4 ¿Cómo valora estas clases ahora?
- 2.5 ¿Para qué creía que le servía aprender ciencias sociales, en ese entonces?
- 2.6 ¿Para qué le sirvió el estudio de las ciencias sociales posteriormente?
- 2.7 ¿Para qué cree que sirve estudiar ciencias sociales?

3. Estrategias de enseñanza

- 3.1 ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que normalmente usa en clase? ¿Por qué?
- 3.2 ¿Cuál es la estrategia de enseñanza que prefiere emplear en clase? ¿Por qué? ¿Podría darme un ejemplo sobre esto?
- 3.3 ¿Cómo prefiere organizar el salón de clases? ¿Por qué?
- 3.4 En un contexto de enseñanza ideal ¿Qué estrategias didácticas emplearía? ¿Por qué? ¿Qué le impide hacerlo?

3.5 ¿Cómo ha sido la mejor clase que ha dado hasta el momento? ¿Por qué cree que fue una buena clase?

3.5 ¿Cómo evalúa usualmente el aprendizaje de sus estudiantes? ¿Podría darme un ejemplo?

4. Procesos de diseño curricular

4.1 ¿Cómo se planea el currículo de ciencias sociales en este colegio?

4.2 ¿De qué forma se revisa si lo planeado en el currículo ha ocurrido?

4.3 ¿Usted se siente participe activo en este proceso sobre el currículo? ¿Por qué?

4.4 ¿Los profesores del área tienen distintos puntos de vista sobre el currículo de ciencias sociales? ¿Cuáles son esos puntos de vista? ¿Cómo se tienen en cuenta en la planeación y evaluación del currículo?

4.5 En circunstancias ideales ¿Qué cambios introduciría a este currículo de ciencias sociales?

5. Incidencia de la cultura organizativa

5.1 ¿Cómo trabaja el área de profesores de ciencias sociales? ¿Qué actividades realizan en conjunto?

5.2 ¿Qué decisiones toman conjuntamente sobre el currículo de ciencias sociales?

5.3 ¿Qué influencia tiene el equipo directivo en la formulación del currículo?

Protocolo para la entrevista grupal a los equipos de profesores del área de ciencias sociales

Esta entrevista grupal se realizará con los equipos de docentes de ciencias sociales de cada uno de los centros educativos, se hace con el fin de indagar la forma en que cada equipo docente interviene en el diseño de su currículo, los aspectos que tienen en cuenta en su diseño curricular, y sus impresiones frente a los lineamientos curriculares y estándares de ciencias sociales propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia.

Luego de haber obtenido las autorizaciones y permisos necesarios para la realización de este estudio en los centros educativos, de realizar la totalidad de las entrevistas individuales a los profesores de cada equipo de área, y de hacer la revisión documental del currículo de ciencias sociales del centro educativo, se procederá a realizar esta entrevista grupal.

Siguiendo lo comentado a cada docente sobre los fines del estudio durante la entrevista individual, se insistirá al grupo que el propósito de la entrevista no será obtener información para hacer un juicio sobre su acción pedagógica; sino que se pretende conocer su trabajo, y las oportunidades y limitaciones que tiene en el ejercicio de la docencia de ciencias sociales, con el fin de plantear un conjunto de orientaciones que permitan mejorar los procesos de diseño e implementación del currículo en el área de estudio.

La entrevista será realizada por la doctoranda que ha diseñado este estudio. Ocurrirá en el centro educativo, en un espacio de reunión del equipo docente, y en un momento de su jornada laboral destinado a su trabajo conjunto. Durante la entrevista se buscará la participación activa de todos los integrantes del equipo docente.

La entrevista será grabada y transcrita, esta información se organizará en archivos en formato HTML con el fin de ser procesada usando el software Atlas ti para el análisis de información cualitativa, siguiendo un conjunto de categorías deductivas definidas a partir de la revisión bibliográfica de la investigación, y del estudio de los lineamientos y de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación de Colombia, en los años 2002 y 2004, respectivamente. También se podrán plantear categorías inductivas provenientes de la información sobre las condiciones particulares del centro educativo.

Guión preliminar para la primera entrevista grupal a los equipos de profesores del área de ciencias sociales

1. Propósitos formativos y orientaciones pedagógicas del equipo de profesores

La entrevistadora hace una relación de los propósitos de aprendizaje identificados en los documentos curriculares del centro y pregunta lo siguiente:

1.1 ¿De qué forma su currículo actual, favorece o no, el logro de estos propósitos educativos?
¿Por qué?

1.2 ¿por qué consideran que estos propósitos educativos son pertinentes para el grupo de estudiantes del colegio?

2. Dinámica de grupo

2.1 ¿Qué actividades realizan conjuntamente para revisar y evaluar el desarrollo de este currículo?

2.2 ¿Qué han identificado en estas actividades?

2.3 ¿De qué forma han introducido lo identificado en el actual diseño curricular?

3. Balance de su diseño curricular actual

3.1 ¿Qué consideran que es lo más valioso que tiene su diseño curricular en el área de ciencias sociales? Solicitar ilustración teniendo como punto de partida el actual diseño del área.

3.2 ¿Qué consideran que hace falta tener en cuenta en su currículo de ciencias sociales para fortalecerlo?

3.3 ¿Cómo podrían fortalecer y mejorar su currículo actual?

10.2 Anexo 2. Estilos de aprendizaje según los niveles de procesamiento de la información del estudiante, Ronald Schmeck (1988) (Tomado de López, 2011, p 82- 83).

Niveles de procesamiento de información - estilos de aprendizaje (según R. Schmeck)	Aprendizajes esperados (según taxonomía clásica de B. Bloom)	Indicadores - acciones en el aula
Superficial	<p align="center">Conocimiento</p> <p>Observación y recuerdo de información; conocimiento de fechas. eventos, lugares; conocimiento de las ideas principales; dominio de la materia</p>	<p>define lista rotula nombra identifica describe examina tabula</p>
Elaborativo	<p align="center">Comprensión Aplicación</p> <p>Entender la información; captar el significado; trasladar el conocimiento a nuevos contextos; interpretar hechos; comparar, contrastar; ordenar. agrupar; inferir las causas predecir las consecuencias - Hacer uso de la información; utilizar métodos, conceptos. teorías, en situaciones nuevas; solucionar problemas usando habilidades o conocimientos. - Hacer la información personalmente relevante.</p>	<p>predice asocia estima diferencia resume describe interpreta contrasta distingue explica compara aplica demuestra muestra cambia clasifica resuelve construye calcula</p>
Profundo	<p align="center">Análisis Síntesis Evaluación</p> <p>- Encontrar patrones; organizar las partes; reconocer significados ocultos; identificar componentes - Utilizar ideas viejas para crear otras nuevas; generalizar a partir de datos suministrados; relacionar conocimiento de áreas diversas; predecir conclusiones derivadas. - Comparar y discriminar entre ideas; dar valor a la presentación de teorías; escoger basándose en argumentos razonados; verificar el valor de la evidencia; reconocer la subjetividad</p>	<p>separa ordena divide compara selecciona infiere clasifica analiza categoriza contrasta combina integra reordena crea diseña inventa prepara generaliza modifica plantea hipótesis desarrolla formula prueba recomienda - juzga explica</p>

		compara critica justifica discrimina apoya crea concluye selecciona establece rangos argumenta
--	--	---

10.3 Anexo 3. Categorías previas formuladas para el análisis a partir de los propósitos de las estrategias de recolección de información y/o de los guiones de entrevistas.

Entrevistas a directivos	Categorías previas
	1. Participación del profesorado en el proceso de diseño del plan de estudios
	2. Participación del profesorado en el proceso de evaluación del plan de estudios
	3. Características de la formación docente que se promueve en el centro
	4. Ilustraciones ^a sobre mejoras realizadas al plan de estudios a partir del proceso de evaluación del mismo
	5. Rol de los directivos en el desarrollo del Plan de Estudios
Entrevista grupal a los profesores	Categorías previas
	1. Aspectos que consideran valiosos de su currículo
	2. Aspectos que consideran pueden fortalecer su currículo actual
	3. Razones que ilustran la relevancia de los propósitos de aprendizaje propuestos para el área de ciencias sociales, en el centro
	4. Ilustraciones ^b sobre el proceso que siguen para diseñar el currículo
	5. Ilustraciones sobre el proceso que siguen para evaluar el currículo
	6. Ilustraciones sobre el proceso de trabajo conjunto alrededor del currículo
	7. Opiniones sobre lo propuesto en los lineamientos curriculares y estándares de ciencias sociales propuestos por el Ministerio de Educación Nacional
Observaciones de clase	Categorías previas
	1. Propósitos de aprendizaje expresados a los estudiantes
	2. Tipos de actividades desarrolladas en las clases
	3. Uso de recursos didácticos
	4. Actividades relacionadas con la evaluación del aprendizaje
	5. Tipos de interacciones entre el profesor(a) y el estudiantado
	6. Tipos de interacción entre el estudiantado
	7. Aprendizajes observados en el desempeño del alumnado
	8. Atención a las particularidades del alumnado del centro
	9. Implicación de las y los alumnos en el desarrollo de la clase
Entrevistas grupales a los estudiantes	Categorías previas
	1. Aprendizajes alcanzados desde la perspectiva de los estudiantes
	2. Puntos de vista sobre el desarrollo de las clases observadas, desde la perspectiva de los estudiantes
	3. Similitudes de estas clases de ciencias sociales con otras clases de la misma área
	4. Diferencias entre estas clases de ciencias sociales con otras clases de la misma área
	5. Razones de los estudiantes para explicar su disposición hacia las clases observadas

^a Se refiere a ejemplificaciones de los procesos en cuestión o a relación de situaciones ocurridas en el centro y que muestran mejoras en el plan de estudios.

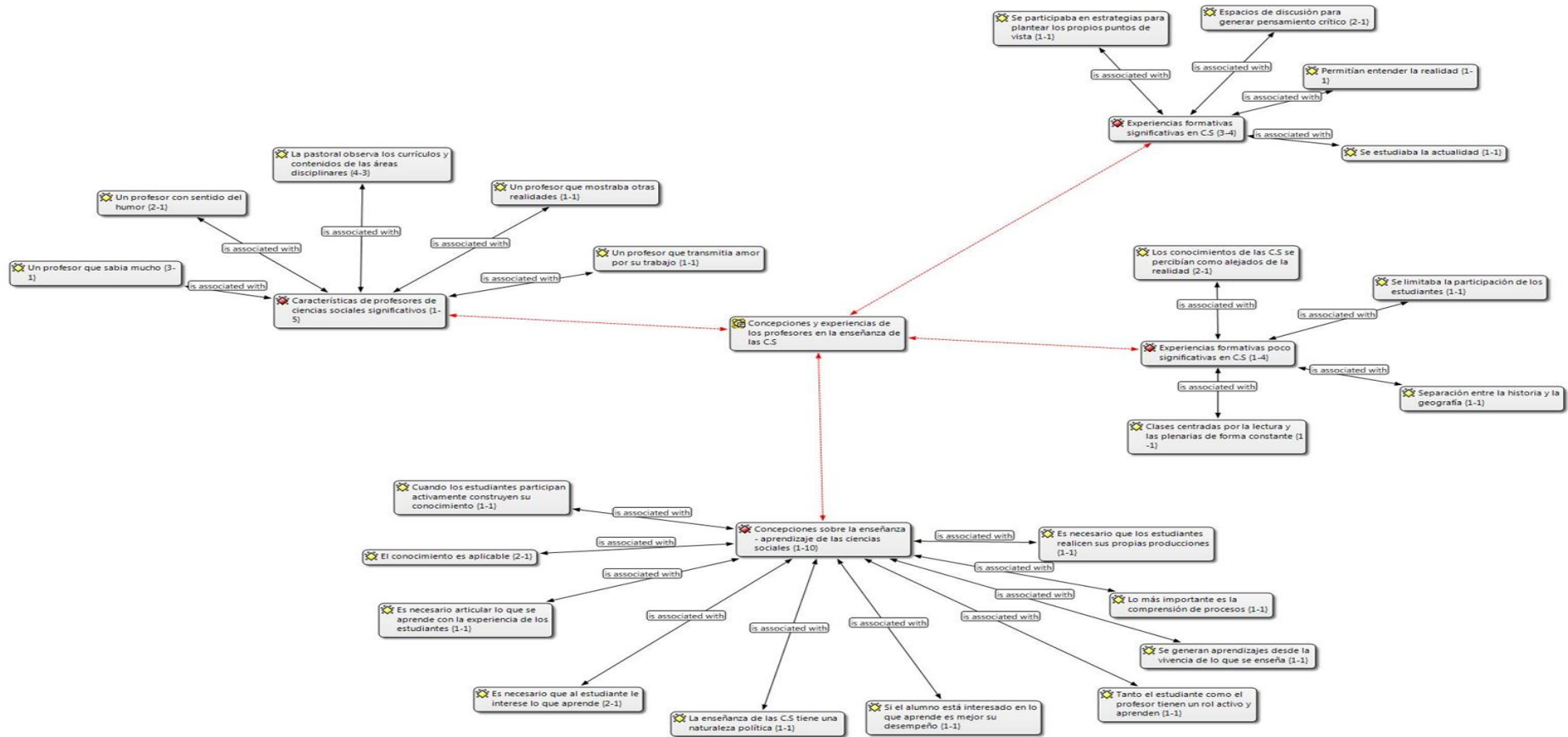
^b Se refiere a ejemplificaciones de los procesos en cuestión o a relación de situaciones ocurridas en el centro y que muestran el proceso de trabajo del profesorado alrededor del currículo.

Entrevistas semiestructuradas a los docentes

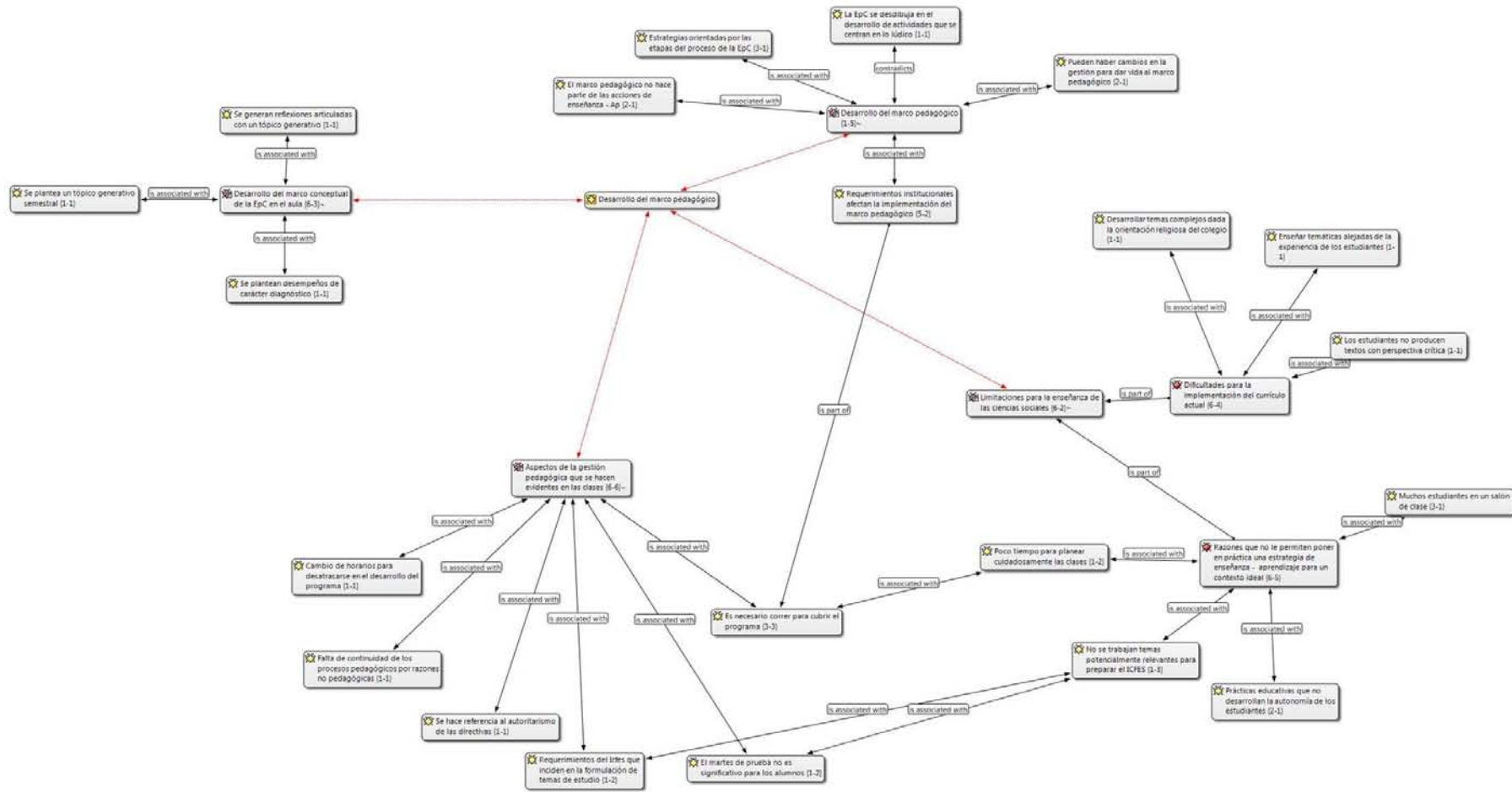
Temas de la entrevista	Categorías previas relacionadas con cada ámbito de la entrevista
1. Las finalidades que tiene aprender ciencias sociales en sus centros	1.1 Finalidades personales que han orientado el estudio de las ciencias sociales. 1.2 Finalidades del estudio de las ciencias sociales relacionadas con sus estudiantes. 1.3 Finalidades para el estudio de las ciencias sociales relacionadas con toda la sociedad.
2. Las prácticas de enseñanza – aprendizaje en ciencias sociales	2.1 Estrategia de enseñanza – aprendizaje que prefiere emplear en sus clases. 2.2 Estrategias de enseñanza – aprendizaje que normalmente realiza en clase. 2.3 Estrategia de enseñanza- aprendizaje que realizaría en un contexto ideal. 2.4 Características de una buena clase de ciencias sociales que ya ha realizado en ese centro. 2.5 Estrategias para la evaluación del aprendizaje
3. Sus oportunidades y limitaciones para la enseñanza de las ciencias sociales	3.1 Dificultades para la implementación del currículo actual. 3.3 Formas en las que mejoraría el currículo actual.
4. Las dinámicas del centro para el diseño, implementación y evaluación del currículo	4.1 Circunstancias en las que ocurre el trabajo en equipo del profesorado. 4.2 Valoraciones personales sobre el trabajo en equipo del profesorado. 4.3 Decisiones del equipo de profesores sobre el currículo. 4.4 Tipos de intervenciones que se han decidido sobre el currículo. 4.5 Trabajo individual alrededor del currículo.
5. Valoración de las orientaciones curriculares del MEN	5.1 Percepciones sobre los lineamientos curriculares. 5.2 Percepciones sobre los estándares curriculares.

10.4 Anexo 4. Redes semánticas del caso 1

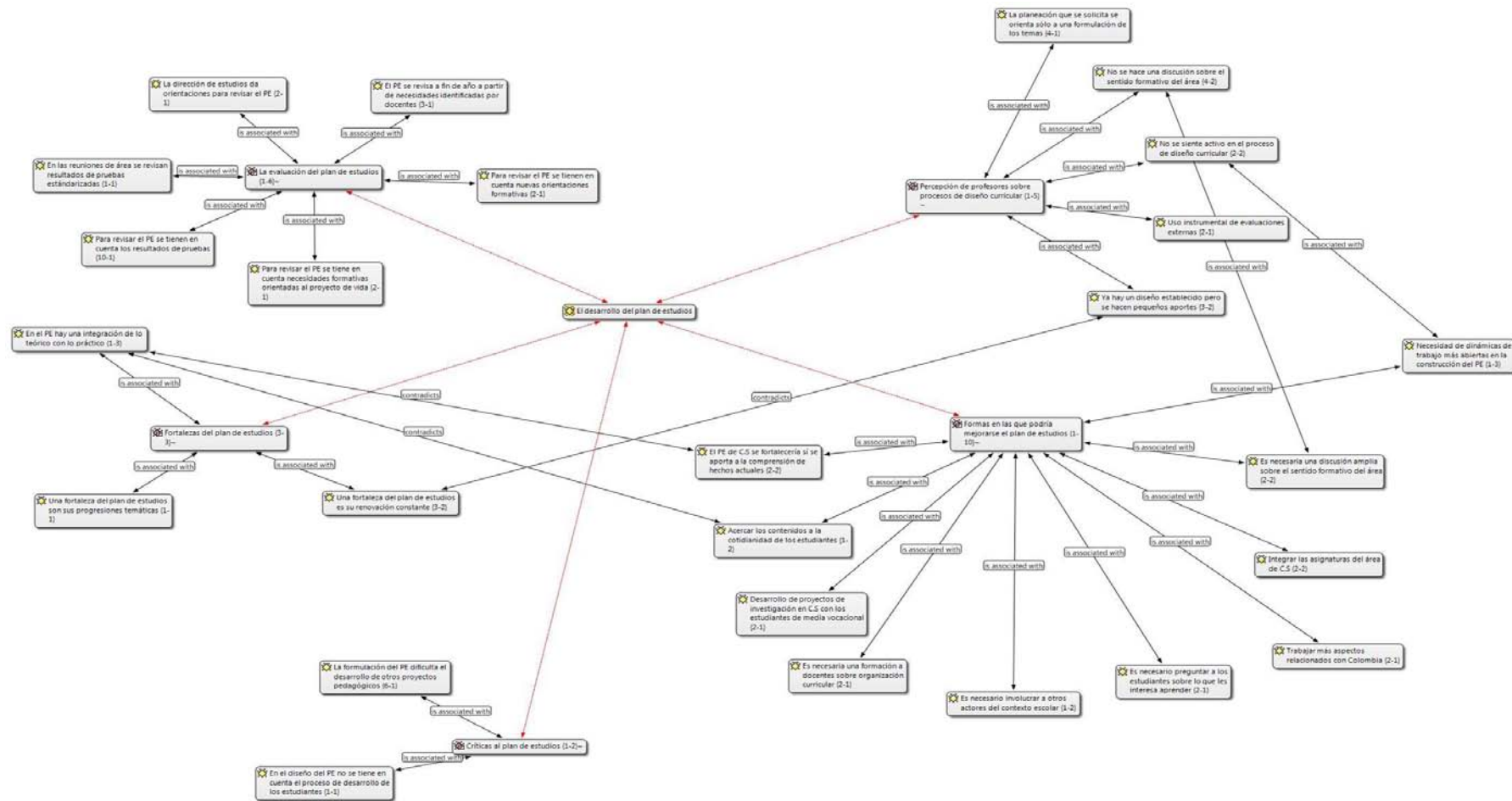
Red semántica sobre concepciones y experiencias de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales – caso 1



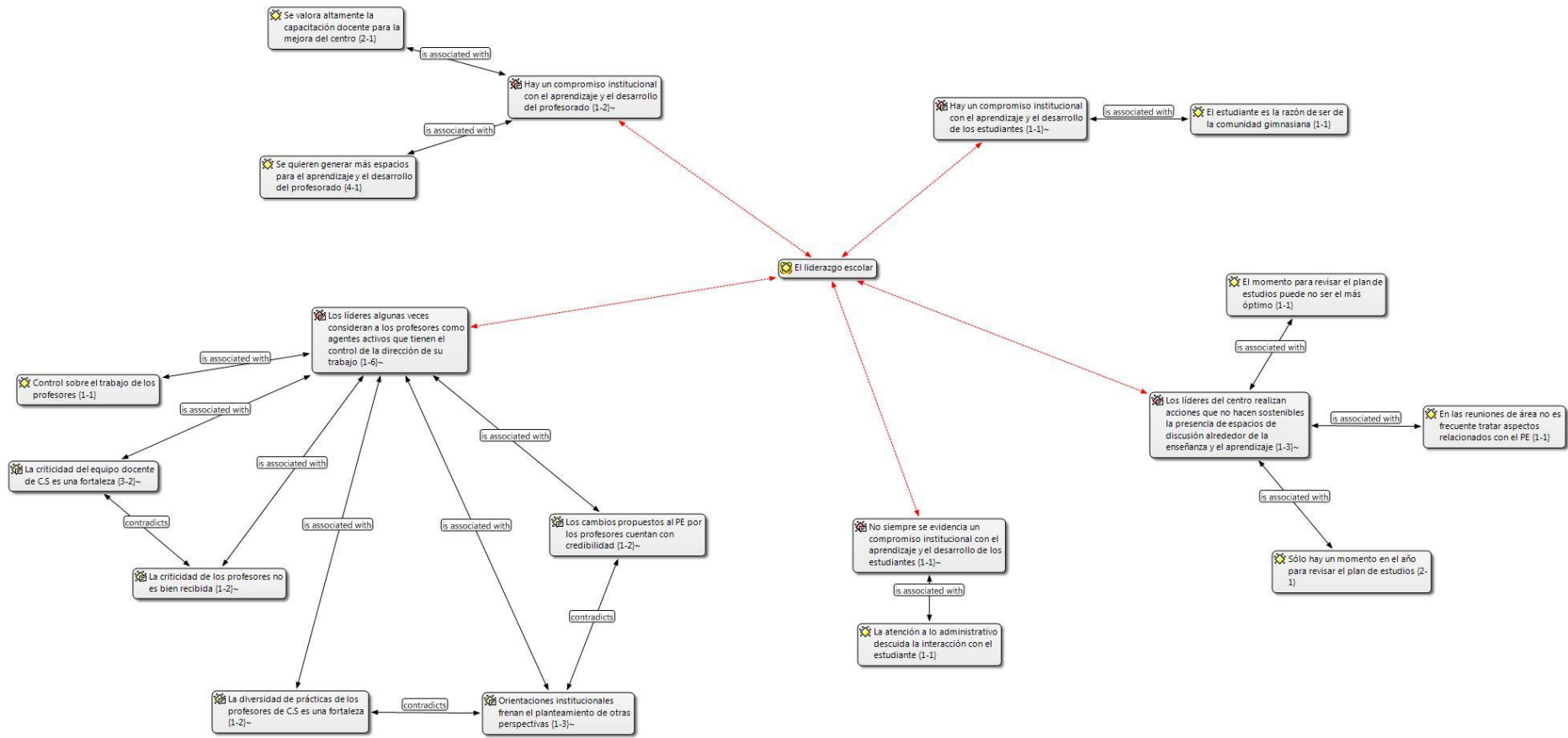
Red semántica sobre desarrollo del marco pedagógico – caso 1



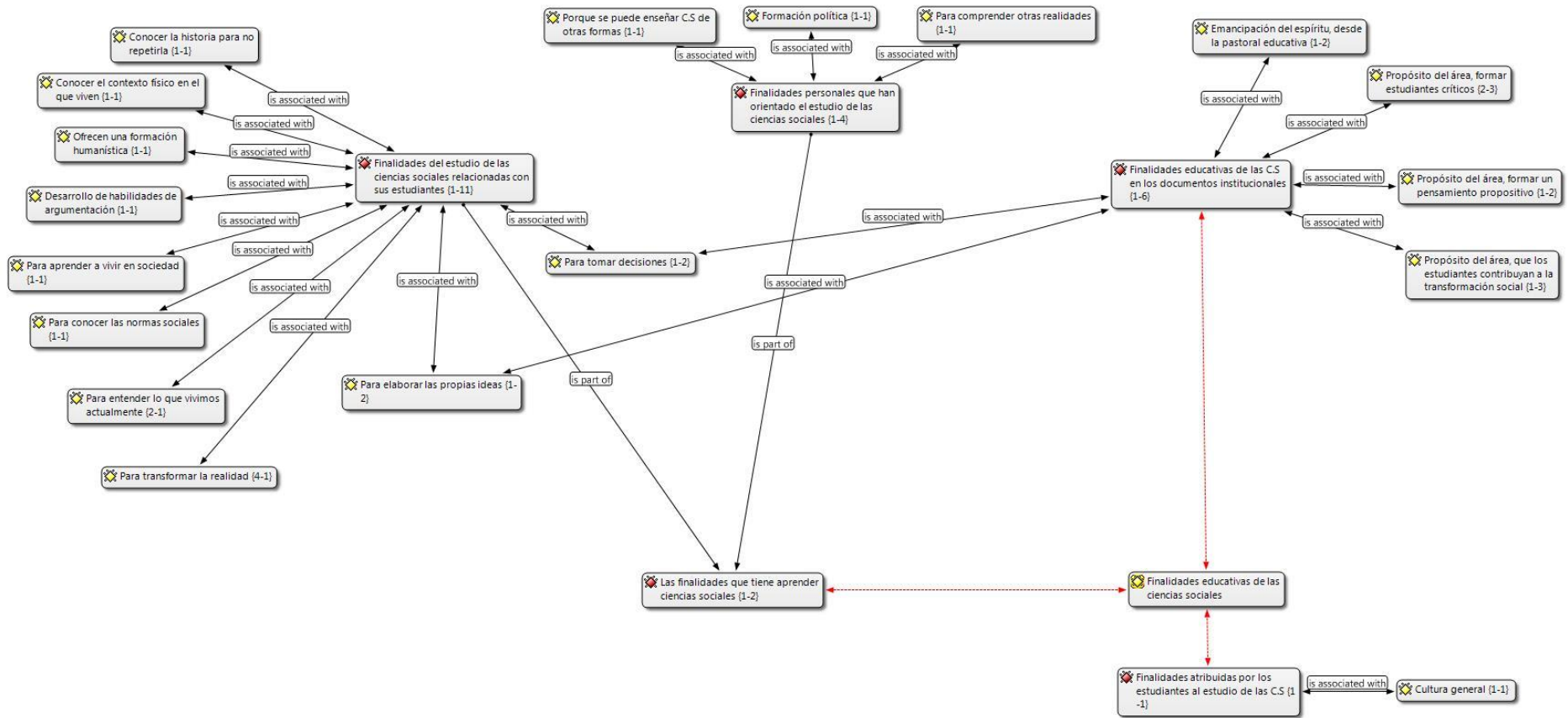
Red semántica sobre el desarrollo del plan de estudios – caso 1



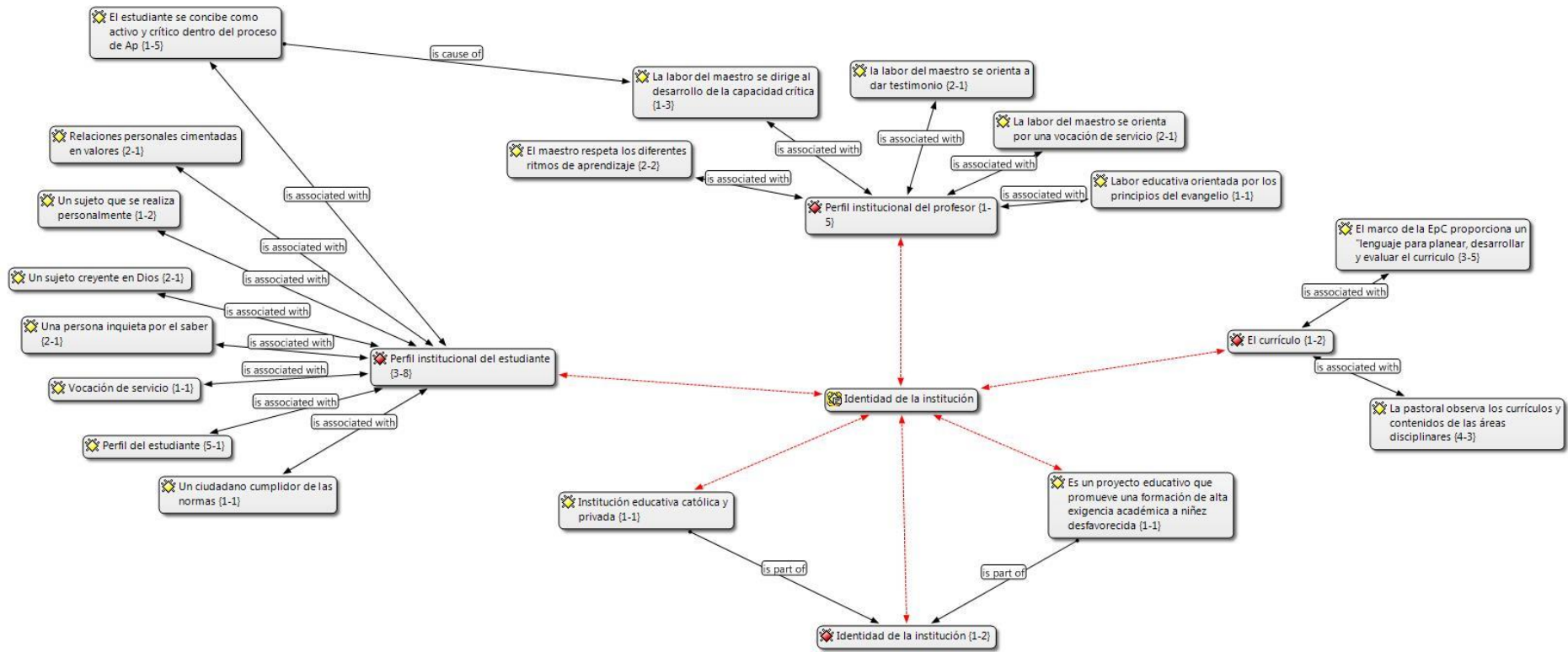
Red semántica sobre el liderazgo escolar – caso 1



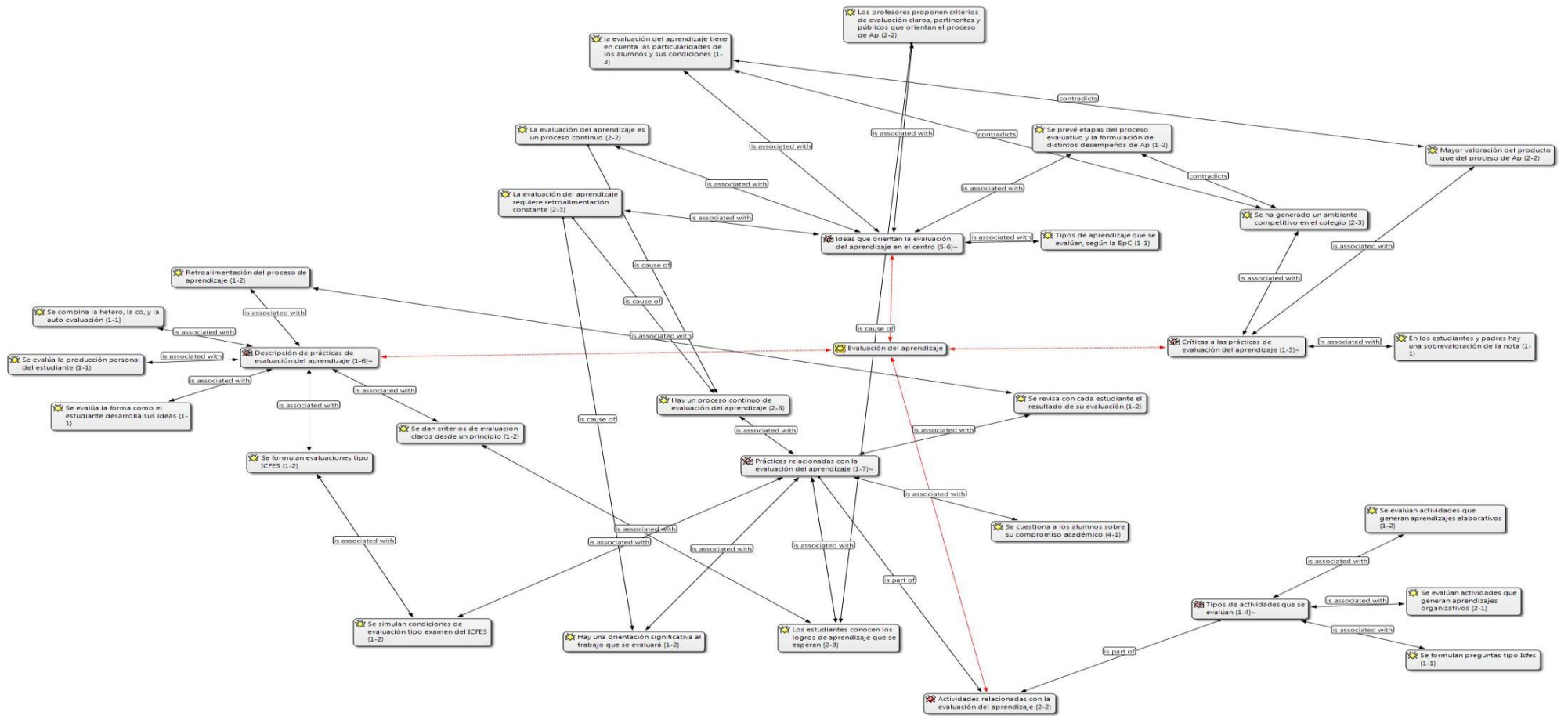
Red semántica sobre las finalidades educativas de las ciencias sociales – caso 1



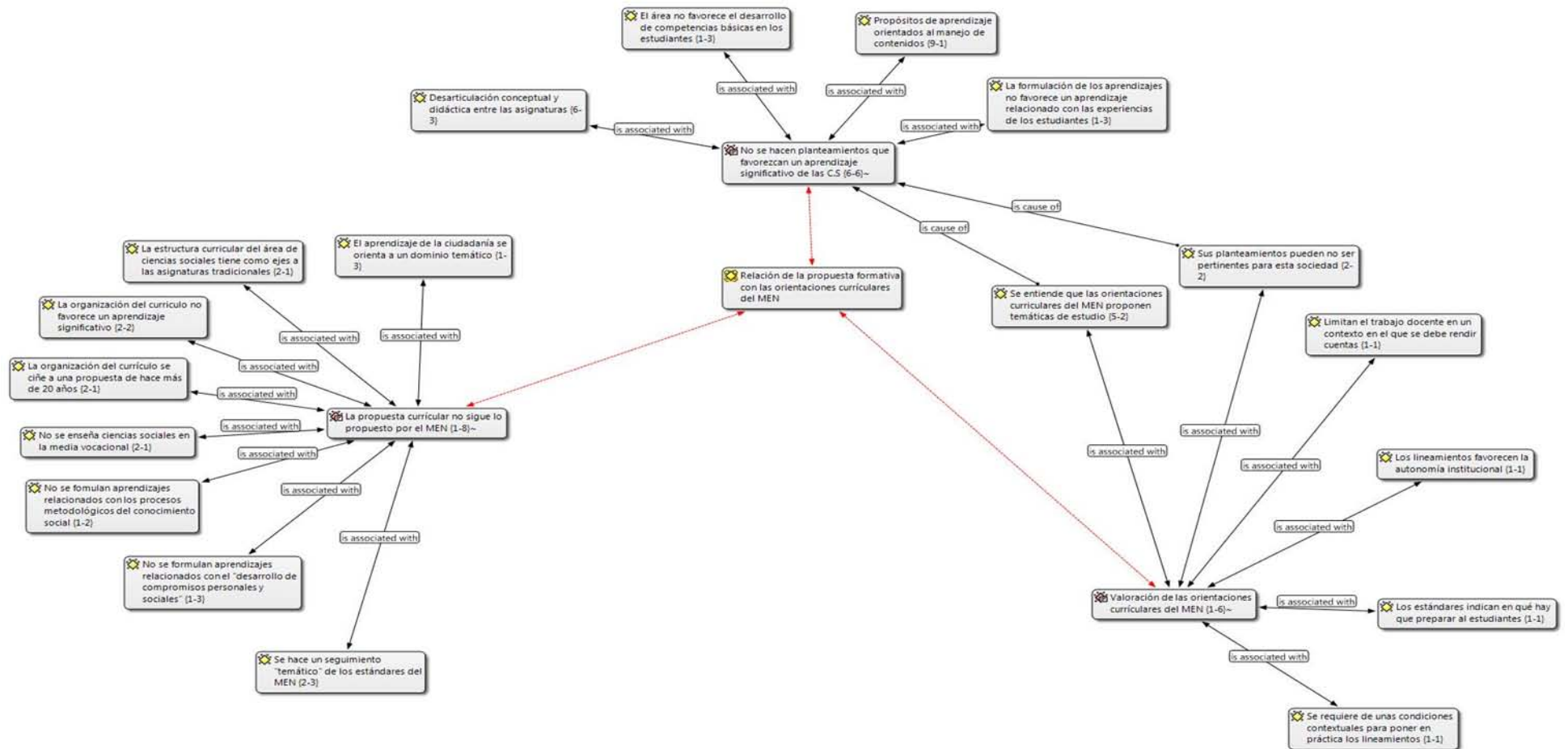
Red semántica sobre la identidad de la institución – caso 1



Red semántica sobre la evaluación del aprendizaje – caso 1

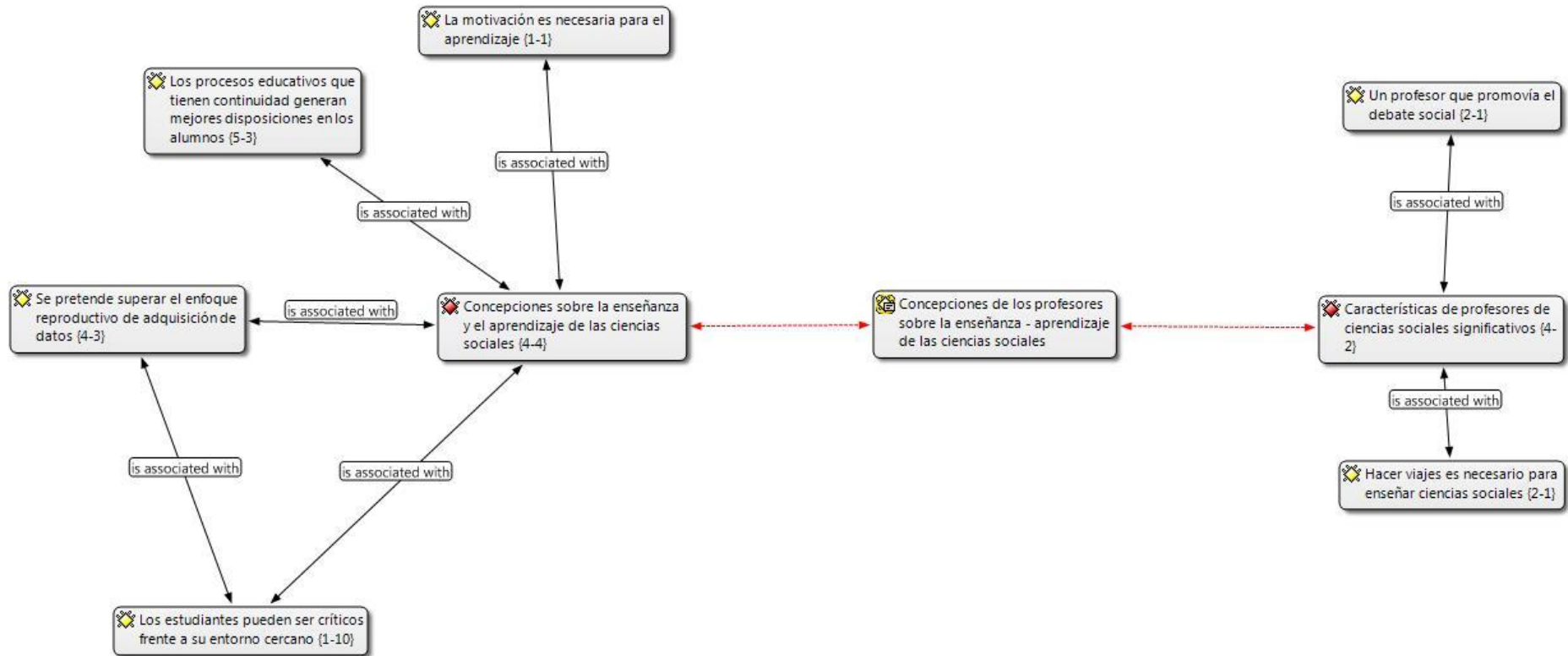


Red semántica sobre la relación de la propuesta formativa con las orientaciones curriculares del MEN – caso 1

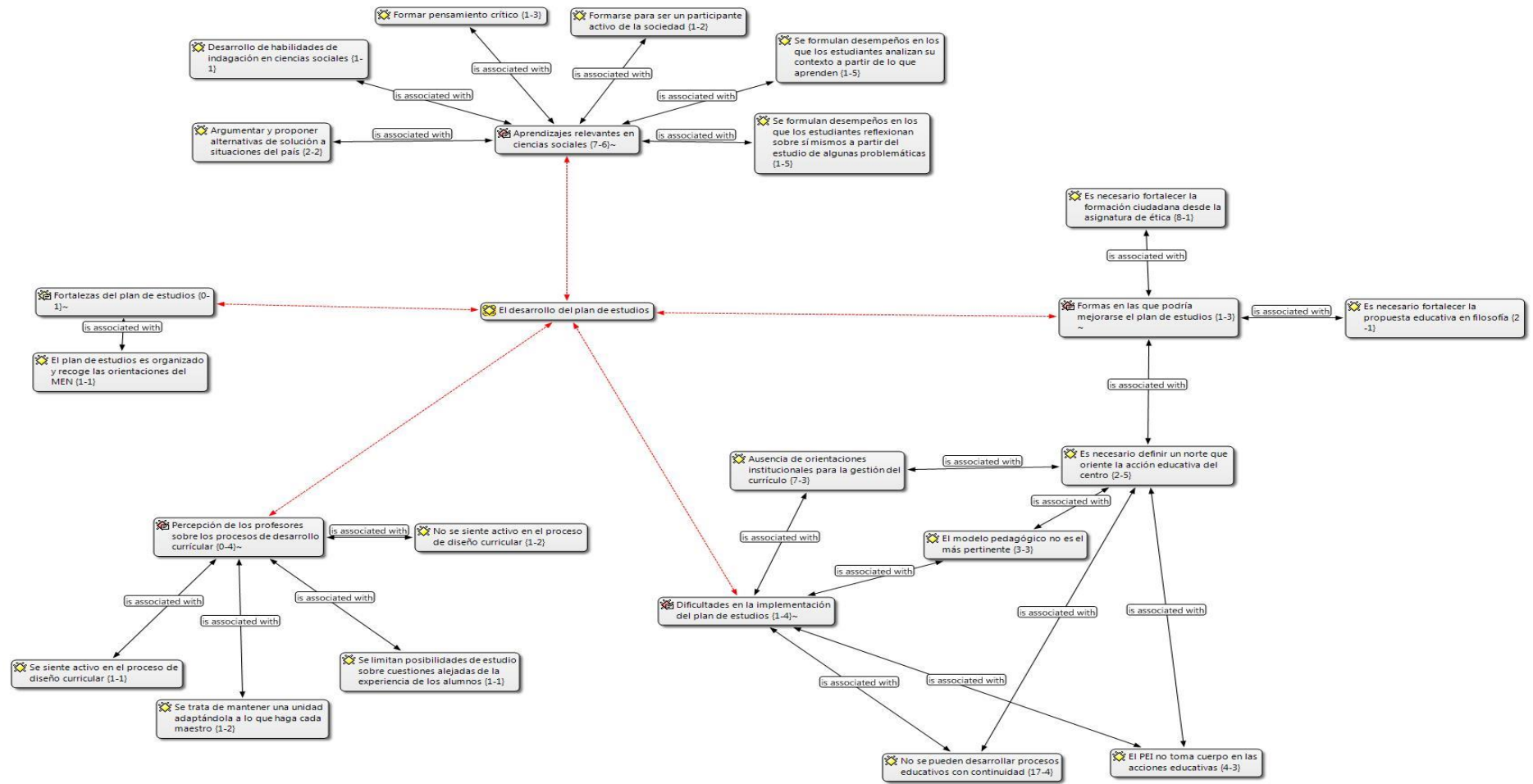


10.5 Anexo 5. Redes semánticas del caso 2

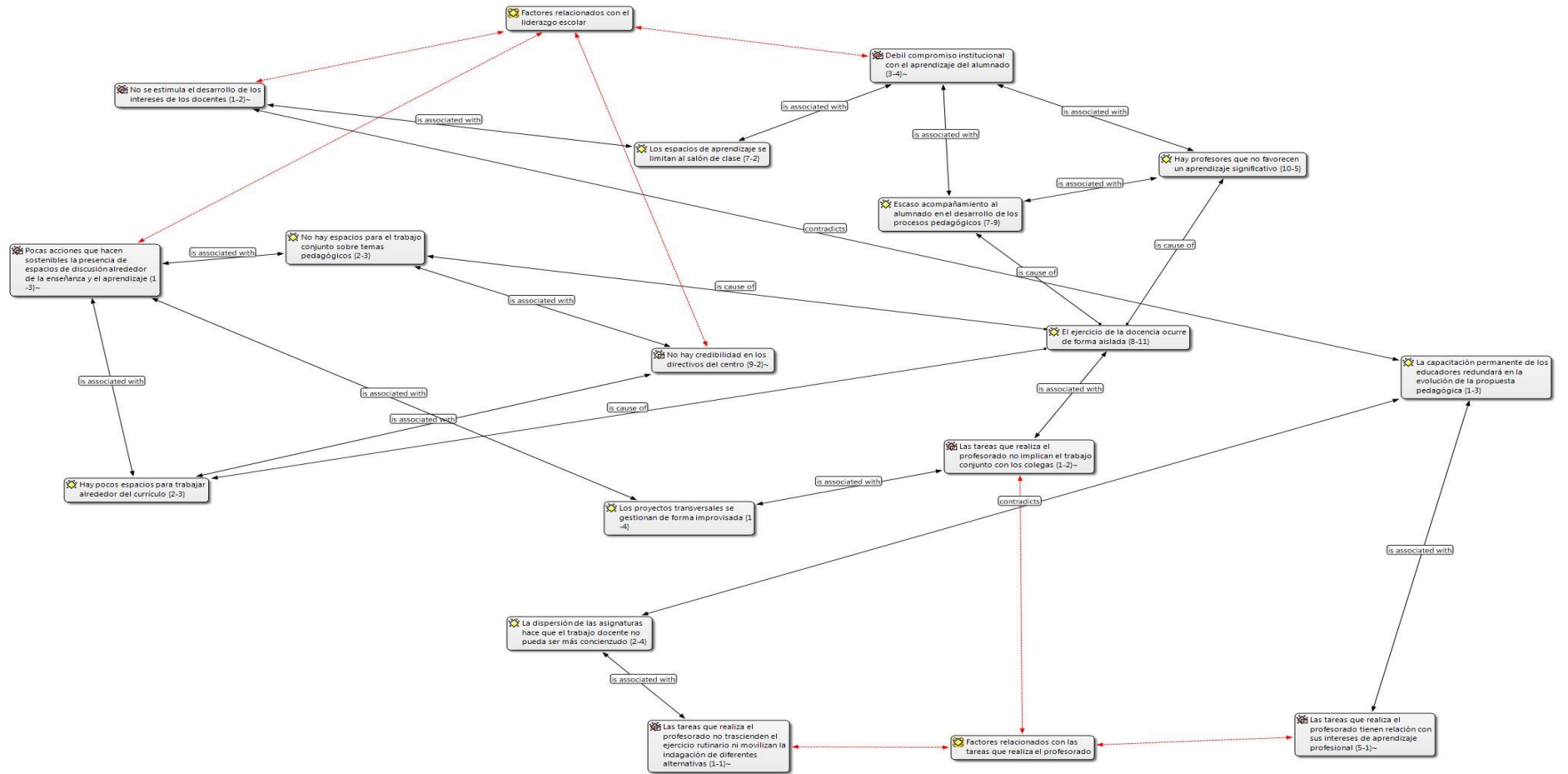
Red semántica sobre concepciones y experiencias de los profesores sobre la enseñanza de las ciencias sociales – caso 2



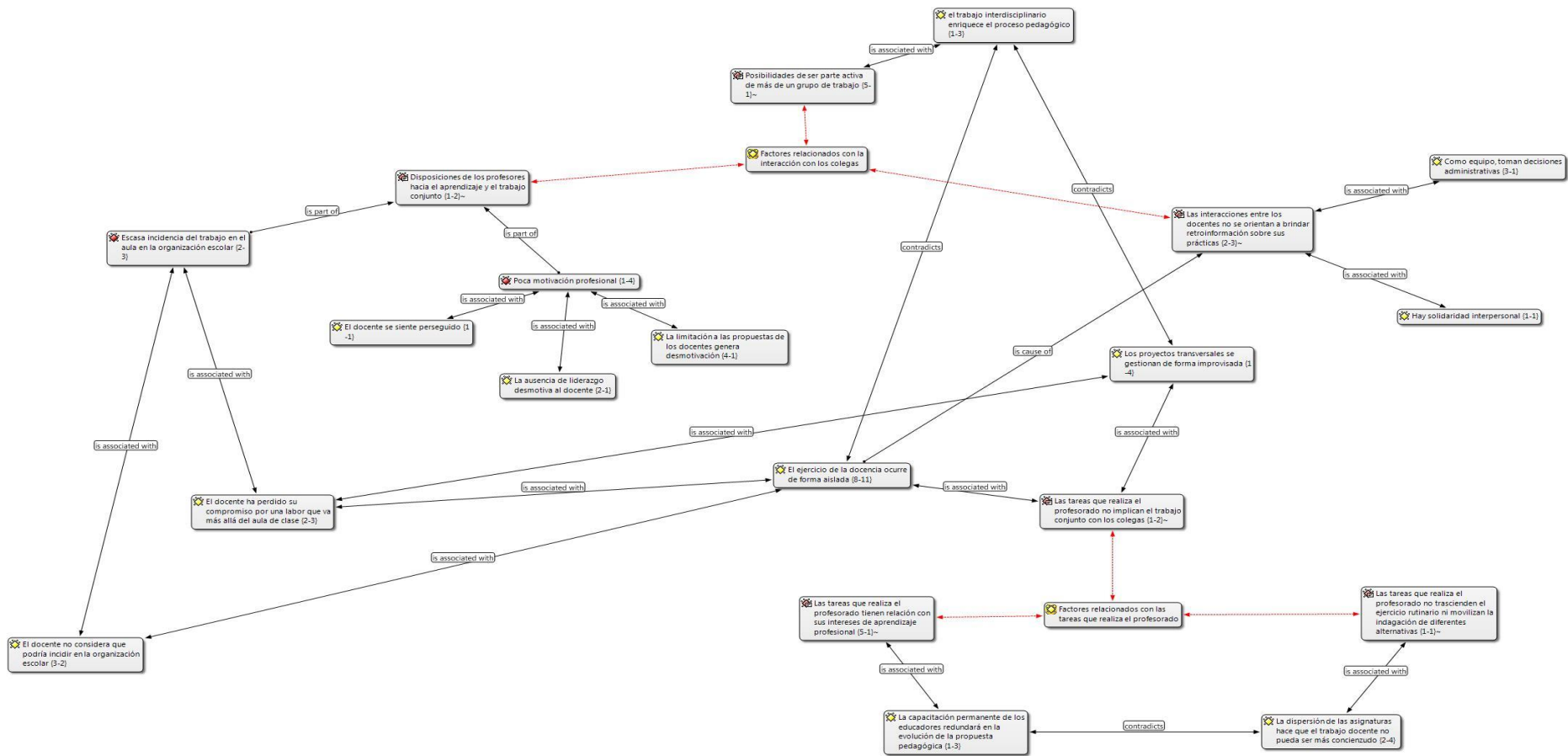
Red semántica sobre el desarrollo del plan de estudios – caso 2



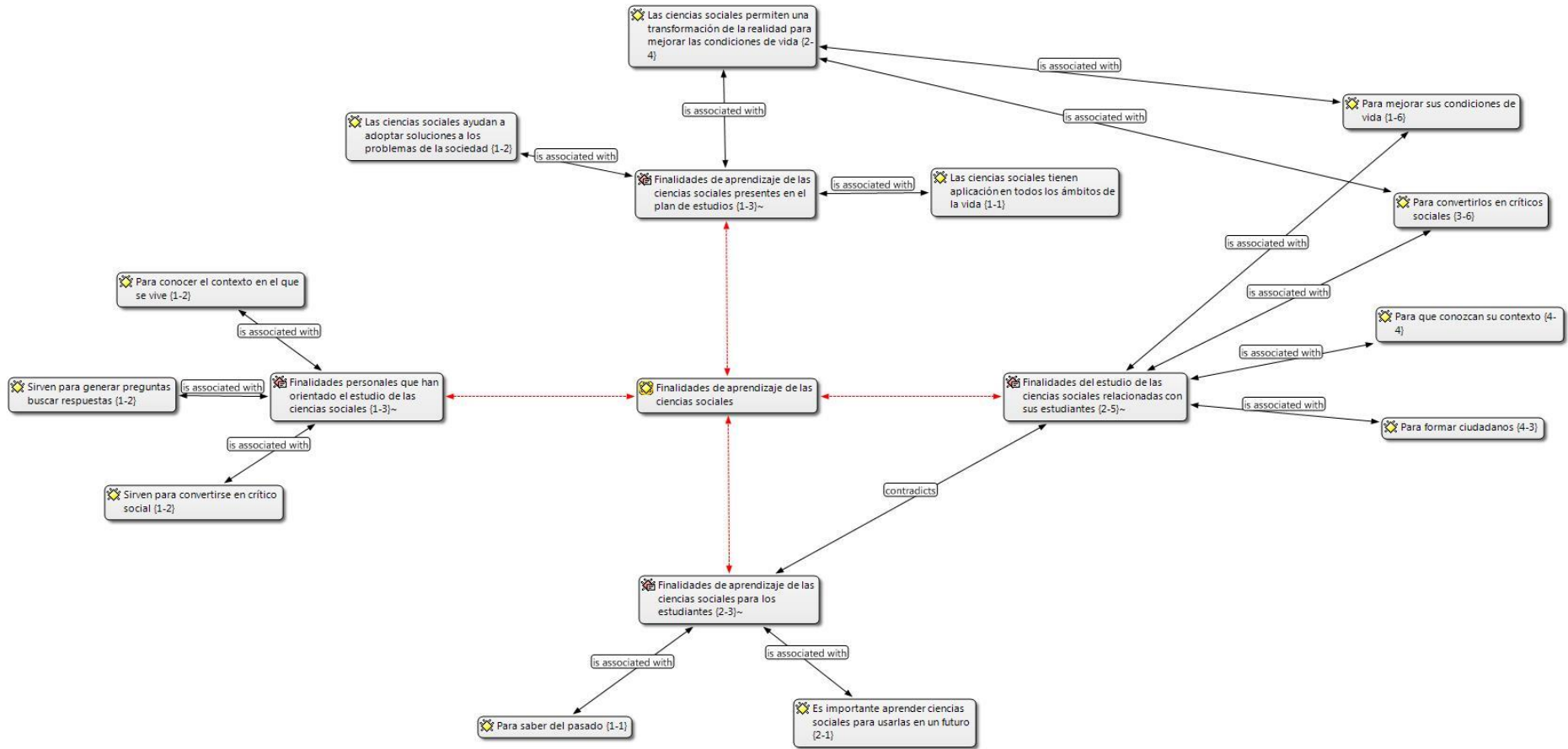
Red semántica sobre el liderazgo escolar – caso 2



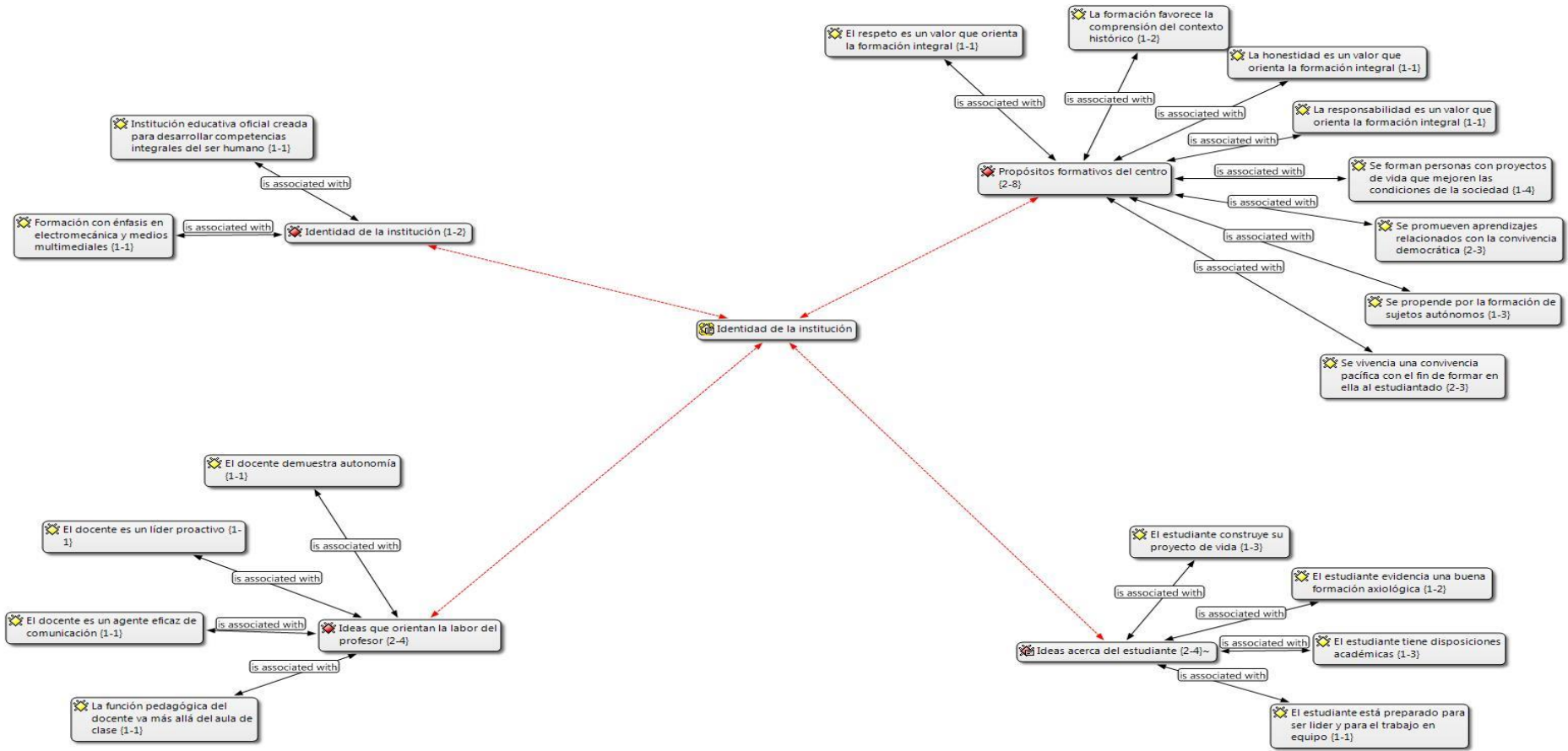
Red semántica sobre la interacción con los colegas – caso 2



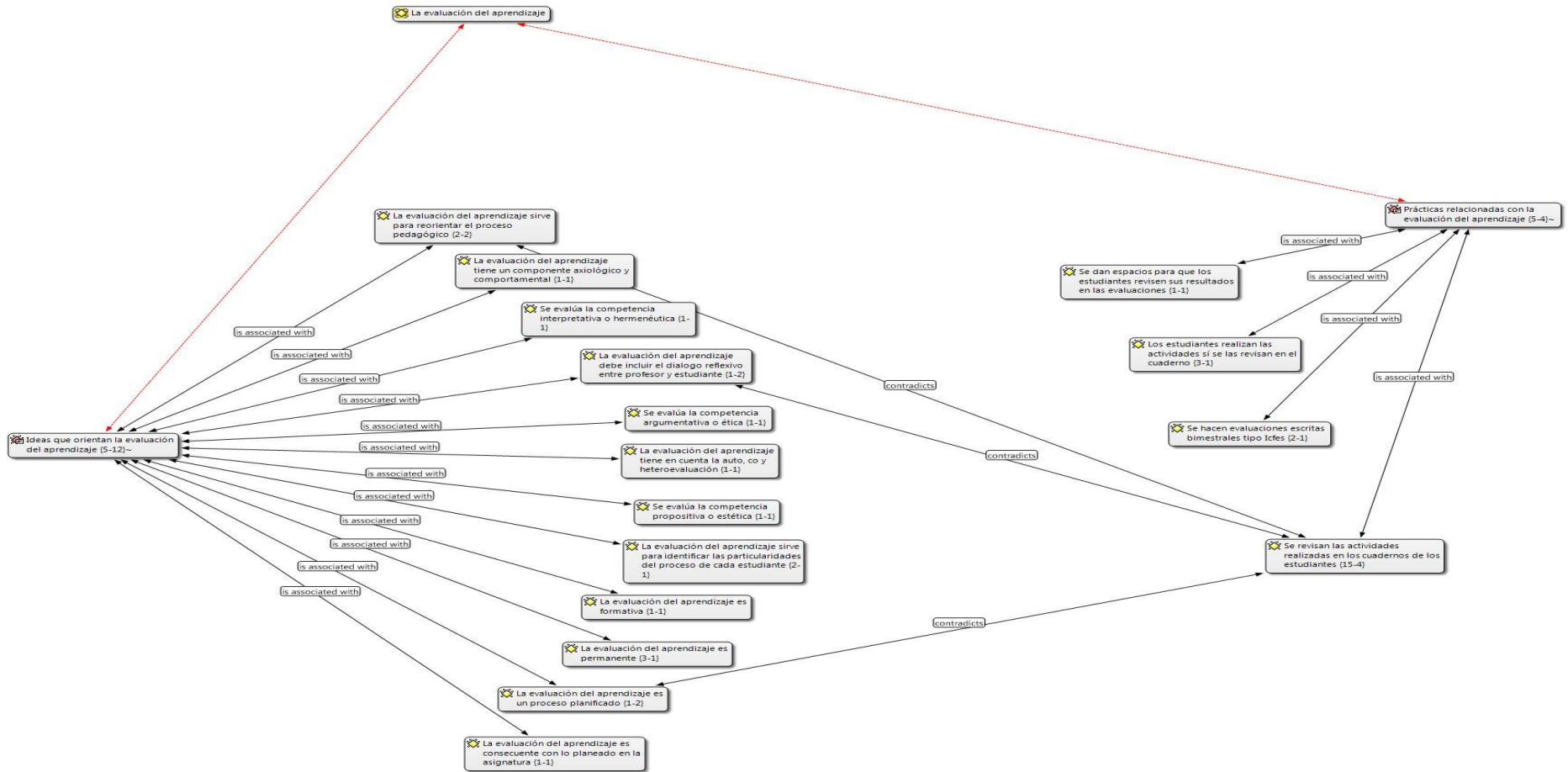
Red semántica sobre las finalidades del aprendizaje de las ciencias sociales – caso 2



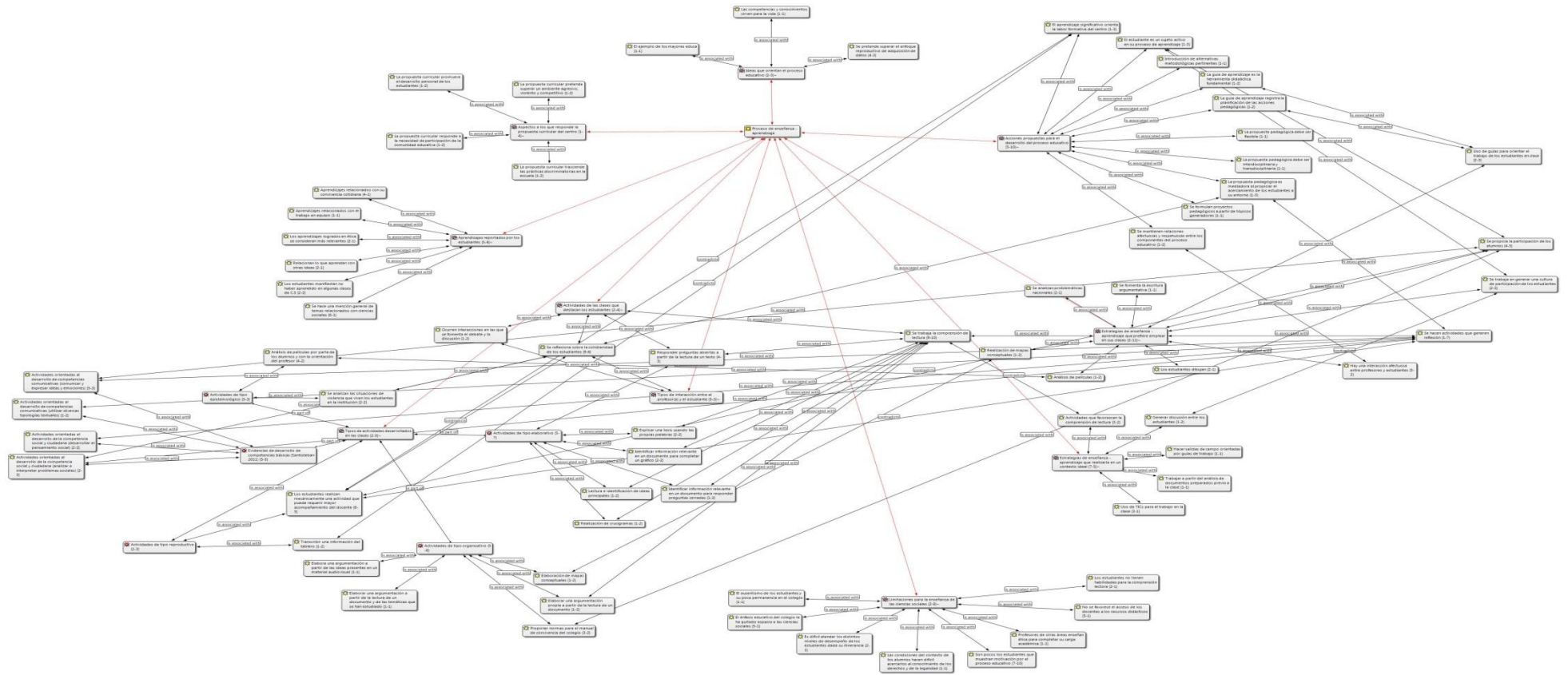
Red semántica sobre la identidad de la institución – caso 2



Red semántica sobre la evaluación del aprendizaje – caso 2



Red semántica sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje – caso 2



Red semántica sobre la relación de la propuesta formativa con las orientaciones curriculares del MEN – caso 2

