



*A mi narrador de historias, quien con su cariño y esfuerzo contribuyo a mi formación y hoy,
desde el cielo, me inspira a continuar por los senderos de Clío.
A mi madre y hermanas, cuyo ejemplo de unión, fortaleza y amor me han impulsado a creer
en mis sueños.*



Agradecimientos

Quiero agradecer al profesor Humberto Sánchez Rueda, quien durante el desarrollo del trabajo aportó valiosas sugerencias, reflexiones y críticas que enriquecieron su construcción.

A los docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, por sus conocimientos y por motivarme a creer en la educación como una posibilidad de transformar la realidad de nuestro país a través de nuestros jóvenes y niños.

A mi familia, por su apoyo en la culminación de mis estudios y por el amor hacia la educación que compartimos día a día. Y a Dante, mi compañero fiel.

A mis amigos y colegas Miguel, Sandra y Fernando, por ser un pilar ante las dificultades y por las asesorías y observaciones que contribuyeron a mejorar la calidad de este trabajo.



**Fortalecimiento Del Pensamiento Histórico Para La Formación Ciudadana En
Estudiantes De Grado 11 Del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial**

Por: Andrea Catalina Gutiérrez Beltrán

Maestría en Educación

Docentes: Humberto Sánchez y Sabas Bustamante

Universidad Santo Tomás

Sede Bogotá

4 de diciembre de 2025



Resumen

Esta investigación tiene como propósito fortalecer el pensamiento histórico como estrategia pedagógica para la formación ciudadana de los estudiantes del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial -IBTI-. El estudio surge de la problematización de la enseñanza tradicional de la historia en Colombia que persiste en la educación básica y media. Frente a este contexto y considerando las dificultades de los estudiantes de la institución en competencias como el pensamiento sistémico, el análisis de perspectivas y la argumentación crítica, se planteó la necesidad de integrar el pensamiento histórico como medio que permita la comprensión del pasado con rigurosidad, vinculado con los desafíos de la ciudadanía actual.

El trabajo se desarrolló mediante un enfoque cualitativo y el diseño de la Investigación-Acción. Participaron estudiantes de grado undécimo del IBTI y se emplearon diarios de campo, entrevistas y análisis documental. El marco teórico se fundamentó en los aportes de Seixas y Morton, Pagès, Santisteban y otros autores que estudian la relación entre enseñanza de la historia, pensamiento crítico y formación ciudadana.

Los resultados evidenciaron avances en conceptos de pensamiento histórico como relevancia histórica, cambio y continuidad, causalidad y dimensión ética. Los estudiantes lograron relacionar procesos históricos con problemáticas contemporáneas y reflexionar sobre las implicaciones éticas vinculadas a los temas trabajados en las secuencias didácticas. Sin embargo, la perspectiva histórica y el análisis de evidencias continúan siendo conceptos de mayor dificultad.

Palabras clave: Pensamiento histórico, enseñanza de la historia, formación ciudadana, IBTI.

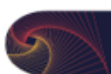


ÍNDICE

<i>Introducción</i>	10
1. Capítulo I: Problema de Investigación.....	12
1.1 Contexto del Problema	12
1.2 Estado de la Cuestión Dentro de un Campo del Conocimiento	18
1.3 Planteamiento y Pregunta de Investigación	19
1.4 Justificación.....	22
1.5 Objetivos	24
1.5.1 <i>Objetivo General</i>	24
1.5.2 <i>Objetivos Específicos</i>	24
2. Capítulo II: Marcos Referenciales	25
2.1 Referentes Teóricos.....	25
2.1.1 <i>Desarrollo del Pensamiento como proceso social</i>	25
2.1.2 <i>Enseñanza de la Historia</i>	26
2.1.3 <i>Pensamiento Histórico</i>	29
2.1.4 <i>Pensamiento Histórico y Formación Ciudadana</i>	31
2.2 Estado del Arte	35
2.2.1 <i>Textos Relacionados a la Enseñanza de la Historia</i>	35
2.2.2 <i>Textos Relacionados con el Pensamiento Histórico</i>	37



2.2.3	<i>Textos Relacionados con el Pensamiento Histórico y la Construcción de</i>	
	<i>Ciudadanía.....</i>	<i>388</i>
2.3	Enfoque epistemológico	39
2.4	Marco Metodológico	42
2.4.1	<i>Tipo y enfoque de investigación.....</i>	<i>42</i>
2.4.2	<i>Ruta metodológica: Investigación-acción</i>	<i>44</i>
2.4.3	<i>Fases de trabajo.....</i>	<i>47</i>
2.4.4	<i>Técnicas e Instrumentos.....</i>	<i>48</i>
2.5	Diseño de la Propuesta de Intervención	50
2.5.1	<i>Objetivo de la intervención.....</i>	<i>50</i>
2.5.2	<i>Contexto de la implementación.....</i>	<i>50</i>
2.5.3	<i>Cronograma</i>	<i>51</i>
2.5.4	<i>Secuencias Didácticas</i>	<i>51</i>
3.	Capítulo III: Acciones de Fortalecimiento del Pensamiento Histórico	62
3.1	Implementación y Resultados	62
3.2	Discusión.....	766
4.	Capítulo IV: Conclusiones y Recomendaciones	81
4.1	Conclusiones	81
4.2	Recomendaciones.....	83
	Referencias Bibliográficas	85
	Anexos	91





Índice de Anexos

Anexo A. Consentimiento Informado.	90
Anexo B. Secuencia Didáctica 1 - Etapa 1 - Guía-taller	91
Anexo C. Secuencia Didáctica 1 – Etapa 1 - Desarrollo	92
Anexo D. Secuencia Didáctica 1 – Etapa 1 - Resultados.	93
Anexo E. Secuencia Didáctica 1 - Etapa 2 - Guía-taller	94
Anexo F. Secuencia Didáctica 1 – Etapa 2 - Desarrollo	95
Anexo G. Secuencia Didáctica 1 – Etapa 2 - Resultados	96
Anexo H. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 - Explicación	97
Anexo I. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 – Guía Taller	98
Anexo J. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 – Desarrollo	99
Anexo K. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 - Resultados.	100
Anexo L. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 2 - Quiz	101
Anexo M. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 2 – Resultados	102
Anexo N. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 – Guía Taller	103
Anexo O. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3	104
Anexo P. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 – Resultados Prensa	105
Anexo Q. Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 – Resultados Socialización	106
Anexo R. Ejemplo Diario de Campo	107



Índice de Tablas

Tabla 1. Plan de estudios IBTI - 2024	14
Tabla 2. Conceptos sobre la enseñanza de la historia	27
Tabla 3. Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico y su aplicación a la formación ciudadana en el IBTI	33
Tabla 4. Cronograma de aplicación	51
Tabla 5. Secuencia Didáctica – Primer Ciclo. Fortalecimiento del Pensamiento Histórico a Partir de la Comprensión del Conflicto Armado y la Construcción de Paz en Colombia	56
Tabla 6. Secuencia Didáctica Segundo ciclo: De la Historia Económica a la Acción Ciudadana: Neoliberalismo, Globalización y Desarrollo	59
Tabla 7. Rúbrica de evaluación: Línea de tiempo colaborativa sobre el conflicto armado y los procesos de paz en Colombia	65

Índice de Figuras

Figura 1. Conceptos sobre la enseñanza de la historia.	31
Figura 2. Proceso de Investigación – Acción para el fortalecimiento del pensamiento histórico	47
Figura 3. Fuentes para la elaboración de Secuencia Didáctica	52



Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Presentación Conflicto Armado Colombiano	63
Ilustración 2. Guía del conflicto armado	63
Ilustración 3. Trabajo Grupal 1101 y 1102- Guía Conflicto Armado Colombiano	64
Ilustración 4. Socialización y construcción de línea de Tiempo 1101 y 1102- Guía Conflicto Armado Colombiano	65
Ilustración 5. Trabajo grupal consulta de fuentes 1101 y 1102- Guía mapas del conflicto	67
Ilustración 6. Presentación Víctimas: Verdad, justicia y reparación	68
Ilustración 7. Guía – taller Neoliberalismo y Globalización	72
Ilustración 8. Taller Neoliberalismo y Globalización – Estudiantes 1101 y 1102	74

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Resultados Prueba Saber 11: 2014-2023	20
---	----



Introducción

La historia como disciplina fundamental de las Ciencias Sociales, ocupa un lugar central en el currículo de las instituciones educativas en Colombia. Durante varios años, su enseñanza estuvo orientada a la transmisión de conocimientos acordes a la formación de un tipo de ciudadano que cumpliera las expectativas del gobierno. Sin embargo, los cambios sociales y pedagógicos de las últimas décadas han generado una transformación en su enseñanza y aprendizaje, encaminada al desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los estudiantes constituirse como sujetos críticos, reflexivos y participes.

En este contexto, surge la presente investigación cuyo propósito es la formación de la ciudadanía crítica de los estudiantes de grado undécimo del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial -IBTI-, a través del fortalecimiento del pensamiento histórico como proceso importante en la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo presenta el contexto nacional e institucional de la enseñanza de la historia en los últimos años, mediante la revisión documental de los estándares y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, así como de la lectura del contexto institucional y grupal. Así mismo, se hace un acercamiento a los principales autores que han abordado la temática de la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico y la construcción de ciudadanía desde la escuela.

A continuación, en el segundo capítulo se desarrollan el marco teórico y epistemológico que sustentan la investigación, resaltando los aportes de autores como los canadienses Peter Seixas y Tom Morton (2013), con sus seis conceptos de pensamiento histórico, junto a la



perspectiva crítica latinoamericana representada por investigadores como Paulo Freire (1985) cuyo enfoque dialógico y emancipador resulta importante para comprender el papel de la escuela en la formación ciudadana. Este capítulo finaliza con el marco metodológico, basado en una investigación de tipo cualitativa orientada bajo el enfoque de investigación-acción que permite establecer una relación directa entre la teoría revisada y la práctica pedagógica desarrollada en el aula.

El análisis de las estrategias pedagógicas implementadas en el transcurso de la investigación es el eje central del tercer capítulo, donde a partir de la aplicación de dos secuencias didácticas, se logran identificar los progresos, límites y oportunidades en el proceso de fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes del IBTI, evidenciando avances en su capacidad de análisis, comprensión y argumentación del contexto.

Para finalizar, el cuarto capítulo expone las conclusiones y recomendaciones surgidas del proceso de investigación, destacando los aportes de las estrategias implementadas para el fortalecimiento del pensamiento histórico y su incidencia en la formación ciudadana. Se destaca la consolidación de los estudiantes como sujetos activos, capaces de comprender su contexto, analizando las fuentes y perspectivas diversas, participes de la toma de decisiones informadas, contribuyendo a una ciudadanía más crítica y comprometida.



1. Capítulo I: Problema de Investigación

1.1 Contexto del Problema

En los últimos años, el cambio de paradigmas en la educación ha llevado a que las instituciones educativas establezcan modelos más adecuados al contexto. En el caso del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial -IBTI- de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central -ETITC-, donde se busca fortalecer el modelo educativo basado en el pensamiento crítico, es importante repensar las prácticas pedagógicas tradicionales que han centrado la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la transmisión memorística de los procesos limitando la capacidad de los jóvenes para interpretar los discursos, causas y consecuencias, continuidades y transformaciones del mundo. Frente a los desafíos sociales, políticos y culturales de la actualidad, trabajar el pensamiento histórico se convierte en una necesidad fundamental para la formación ciudadana, ya que permite a los estudiantes la comprensión de los procesos del pasado, cuestionar las narrativas hegemónicas y asumir una postura activa frente a su realidad conllevando a la construcción de sentidos desde la experiencia escolar.

Este trabajo se desarrolla en el IBTI de la ETITC, el cual es una institución pública de educación secundaria y media, ubicada en el centro de Bogotá. Este establecimiento cuenta con características particulares en su organización administrativa, pues no hace parte de la entidad territorial del Distrito Capital, diferenciándose de otras instituciones públicas en su proceso de selección de estudiantes (examen de admisión y entrevista), dirección por parte de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle), entre otros. El IBTI cuenta actualmente con 1140 estudiantes, 96 docentes y 8 directivos docentes.



Los estudiantes cuentan con una formación académica y técnica en alguna de las especialidades industriales que oferta el colegio: Mecatrónica, Procesos Industriales, Diseño, Sistemas y Computación. Esta formación académica integral, se complementa con la oferta de diferentes opciones deportivas y artísticas.

Como lo presentan en su página web, el IBTI se destaca por sus excelentes resultados académicos, muestra de ellos son los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 11° (primeros puestos en Bogotá en las instituciones públicas), el alto porcentaje de egresados aceptados en importantes universidades públicas y privadas del país, entre otras distinciones. Por otra parte, los estudiantes se destacan en olimpiadas a nivel nacional e internacional en matemáticas, ciencias naturales y sistemas, representado en diferentes ocasiones al país en eventos internacionales como INFOMATRIX. El grupo de debate DOXA se ido fortaleciendo en los últimos años, el cual hace uso de competencias relacionadas al pensamiento crítico, importante para este trabajo.

El Instituto de Bachillerato Técnico Industrial cuenta con estudiantes entre los 11 y 18 años, principalmente provenientes de la ciudad de Bogotá o de municipios cercanos como Soacha y Madrid. Sus estudiantes se caracterizan por ser autónomos, respetuosos, responsables, con un saber social, válido para vivir, convivir y proyectarse como una persona ética, con excelencia académica y de formación técnica según su Manual de Convivencia (Acuerdo 02 de 2020).

En cuanto al componente académico tiene un horario establecido en una jornada de 8 horas de clase diaria y dos descansos (30 minutos), a la semana tienen 4 días de clase académica y un día de jornada técnica (taller). A continuación, se presenta el plan de estudios, adoptado a partir de la Resolución 025 de 2021.

Tabla 1.
Plan de estudios IBTI - 2024

Áreas	Asignaturas	6°	7°	8°	9°	10°	11°
		Horas de clase a la semana					
Matemáticas	Matemáticas	5	5	5	5	5	5
Ciencias Naturales y Ed. Ambiental	Física	1	1	1	1	1	4
	Química	1	1	1	1	-	-
	Biología	2	2	2	2	-	-
	Bioquímica.	-	-	-	-	4	4
Filosofía	Filosofía	1	1	1	1	2	2
C. Sociales.	C. Sociales.	4	4	4	4	2	2
Ética y Valores	Ética	1	1	1	1	1	1
Edu. Religiosa.	Religión	2	2	2	2	1	1
Castellano.	Castellano	4	4	4	4	3	3
Lengua Extranjera	Inglés	3	3	3	3	3	3
Expresión. Artística y Cultural	Artes	2	2	2	2	1	1
Edu. Física, Recreación y Deportes	Edu. Física	2	2	2	2	2	2
Tecnología e Informática	Informática	2	2	2	2	2	2
Dibujo	Dibujo Técnico	2	2	2	2	2	2
Taller	Taller	8	8	8	8	8	8
Total, horas		40	40	40	40	40	40

Tomado de: ETITC, Resolución 025 de 2021



El IBTI ofrece educación desde grado sexto a undécimo, establecido en 3 divisiones que son:

Sexto y Séptimo: Cuenta con 17 cursos. En esta etapa los estudiantes rotan por las diferentes especialidades técnicas (taller), artísticas y deportivas, en lo que se denomina exploración vocacional.

Octavo y noveno: Cuenta con 14 cursos. En esta etapa los estudiantes ingresan a su especialidad técnica, a partir de los resultados académicos en cada taller, una prueba vocacional y la oferta de cada especialidad. Además, seleccionan una disciplina de artes y una de deportes.

Décimo y undécimo: Cuenta con 7 cursos. En esta etapa los estudiantes entran a profundizar en su especialidad técnica, en algunas con práctica laboral o desarrollo de proyecto de grado. En las artes y deportes escogen una disciplina en la cual profundizar.

Como se presenta en la tabla 1, en el plan de estudios del IBTI se encuentra el área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, la cual en educación básica secundaria se denomina Ciencias Sociales y cuenta con una intensidad horaria semanal de 4 horas, mientras en educación media vocacional se denomina Ciencias Políticas y Económicas y cuya intensidad es de 2 horas a la semana. Esto es importante de contemplar en el momento de formular una propuesta pedagógica para los estudiantes de grado undécimo, debido a la baja intensidad horaria que limita los tiempos de las intervenciones.

El área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, contempla tres ejes fundamentales definidos desde los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales* (MEN, 2001), los cuales han contribuido a una fundamentación en el marco temporal (relación con la historia), el marco espacial (relación con la geografía) y un marco ético-político



(relación con la ciudadanía). A partir de la proyección de los Estándares básicos de competencias (MEN, 2001) y de los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales (MEN, 2016), en el actual plan de área se plantean las siguientes dimensiones para grado undécimo, las cuales se tendrán en cuenta en la propuesta académica, cuyos estándares son:

- a. Relaciones con la historia y las culturas: Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo de los siglos XX y XXI.
- b. Relaciones Espacio ambientales: Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de diferentes teorías y modelos económicos en los siglos XX y XXI y formulo hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en ese contexto.
- c. Relación ético - política: Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos.

En este último elemento, la formación en ciudadanía es pertinente y transversal en el proceso de enseñanza – aprendizaje y aún más en las ciencias sociales, por lo cual, trabajar en el fortalecimiento del pensamiento histórico que contribuya a la mejora en este aspecto es fundamental para su cotidianidad en la escuela y contexto social, así como en el momento de presentar la prueba de Estado Saber 11.

Además, el área cuenta con un proyecto pedagógico de formación en competencias ciudadanas, el cual se generó a partir del desafío de educar a niños, niñas y jóvenes en un pensamiento crítico que les permita participar activamente en la construcción de una ciudadanía responsable y respetuosa de los derechos. Para ello, se sigue la orientación dada por el Ministerio

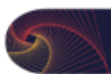


de Educación desde los Estándares en Competencias Ciudadanas (2004), los cuales plantean aquellas herramientas que los estudiantes deben saber y saber hacer en relación con la convivencia, la participación democrática y el respeto a la pluralidad.

En este contexto, la educación desempeña un papel central al transformar la percepción de los estudiantes como ciudadanos capaces de generar cambios positivos en su entorno, promoviendo acciones orientadas a la solidaridad, a la defensa del bien común y el respeto a la diferencia.

Por otra parte, teniendo en cuenta el SIEE institucional, el currículo está establecido a partir de cuatro periodos académicos, cada uno con una valoración igual al 25%. En cada periodo se cuenta con procesos de evaluación que abarcan *“la dimensión cognitiva, la cual se relaciona con conceptos, principios o leyes; la dimensión procedimental que corresponde a las actividades, acciones, prácticas o labores; y finalmente, la dimensión actitudinal que concierne a los valores, acciones, normas o convicciones. Estos componentes engloban el saber, saber hacer y saber ser”* (SIEE, 2022).

Las anteriores disposiciones se contemplarán en el momento de la definición de la secuencia didáctica a desarrollar con los estudiantes, en las cuales se contará con los estándares establecidos desde el Ministerio de Educación: temporal (relaciones con la historia y las culturas), el marco espacial (relaciones espacio ambientales) y, un marco de ciudadanía (relaciones ético-políticas y competencias ciudadanas). Además, se tendrán en cuenta las tres dimensiones en la evaluación; cognitiva, procedimental y actitudinal, acogiendo a lo establecido desde el SIEE de la institución.





1.2 Estado de la Cuestión Dentro de un Campo del Conocimiento

El trabajo por desarrollar busca establecer las relaciones entre la enseñanza de la historia con el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de educación media y, puntualmente, cómo este pensamiento contribuye a su configuración como ciudadano. Para ello, en el trabajo se revisaron obras que a partir de las temáticas se dividieron en tres ejes y que se expondrán más adelante en el estado del arte: primero, trabajos que contextualizan los debates contemporáneos de la enseñanza de la historia; segundo, las investigaciones en el marco del desarrollo del pensamiento histórico y; para finalizar se presentarán los estudios relacionados con el pensamiento histórico y su papel en la configuración de ciudadanía.

En el análisis bibliográfico se identificaron tendencias, perspectivas y algunos vacíos en la articulación entre la enseñanza de la historia, el pensamiento histórico y la formación ciudadana. La revisión permitió conocer la existencia de un grupo consolidado de investigación sobre la enseñanza de la historia y los marcos teóricos del pensamiento histórico, sin embargo, en el contexto escolar colombiano siguen siendo limitadas las investigaciones y las prácticas pedagógicas en este sentido. Además, se evidencia que la mayoría de investigaciones son experiencias internacionales, contemplando el desafío de generar propuestas que se ajusten a las necesidades, tensiones y particularidades del contexto social del país.

Por lo anterior, este trabajo se sitúa en un campo de conocimiento que demanda integrar enfoques críticos con propuestas didácticas y contextualizadas que aporten a la enseñanza de la historia, así mismo al fortalecimiento de la formación ciudadana que amplíe la participación en la escuela.



1.3 Planteamiento y Pregunta de Investigación

La enseñanza de la historia en Colombia en el siglo XIX se enfocó en crear relatos de unidad nacional usando la memorización y la repetición. Los primeros planes de estudio de historia se centraron en presentar un pasado común con cronologías, narraciones y métodos desde una mirada eurocéntrica, generalmente desvinculada a las realidades sociales y culturales del país. Algunos de los elementos persisten en la enseñanza actual en escuelas de educación básica y media.

A finales del siglo XX surgieron reflexiones que han generado una transición hacia propuestas de la enseñanza de la historia con sentido crítico y que buscan enfrentar los retos de la sociedad actual. Entre ellas se destaca el pensamiento histórico, enfoque que promueve en los estudiantes aprendizajes con mayor profundidad, así como análisis, críticas y argumentaciones más rigurosos. Esto permite la formación en las competencias necesarias para la actualidad y que contribuyan a la construcción de una sociedad respetuosa, reflexiva y comprometida con la convivencia democrática.

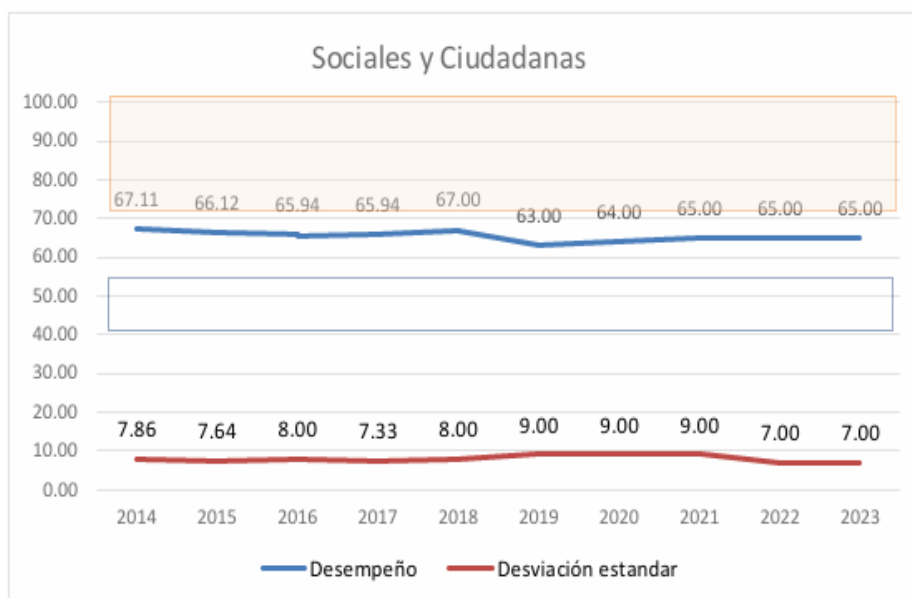
En el caso del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial (IBTI), una institución pública de educación secundaria y media con formación técnica, cuyo modelo educativo, según el Proyecto Educativo Institucional vigente (Acuerdo 03 de 2017), se fundamenta en el fomento del pensamiento crítico, pero en la práctica diaria aún predomina un enfoque centrado en los contenidos. El área de Ciencias Sociales del IBTI no es la excepción. Además, los resultados en las pruebas de Estado en competencias ciudadanas evidencian deficiencias en el desarrollo de competencias como el pensamiento sistémico y la capacidad de adoptar múltiples perspectivas.



Por otra parte, para ampliar el contexto académico de los estudiantes del IBTI, a continuación, se expone una gráfica que presenta el desempeño de los estudiantes en la Prueba Saber 11° en los últimos años:

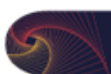
Gráfico 1.

Resultados Prueba Saber 11: 2014-2023



Tomado de: Los tres editores.

Como se muestra en el Gráfico 1, los resultados obtenidos por los estudiantes del IBTI en el área de ciencias sociales se encuentran entre los 63.0 y 67.11 puntos de las Pruebas Saber 11, representado el desempeño en el gráfico por la línea de color azul. Esta describe un comportamiento estable y con muy pocas fluctuaciones a lo largo de los años registrados. En este sentido, la línea de color rojo representa la desviación estándar la cual permite observar que los resultados presentan una dispersión relativamente baja (7.0 a 9.0), solo con incrementos en los años 2019 al 2021, donde los puntajes en las pruebas de Estado estuvieron por debajo del





promedio señalado en la gráfica. En los años 2022 y 2023, el desempeño se estabiliza en 65.00, mostrando cierta recuperación respecto a los años anteriores.

Si bien los resultados en el área de Ciencias Sociales son positivos en comparación a otras instituciones educativas del sector público, se plantea la necesidad de integrar el pensamiento histórico en la enseñanza de esta área para fortalecer los desempeños y competencias de los estudiantes que proyecten una visión más clara del ejercicio ciudadano.

A partir de los resultados académicos de los últimos cinco años, se evidencian algunas falencias en el desarrollo de competencias como el pensamiento sistémico y la perspectiva histórica en los estudiantes, debido a fallas en habilidades cognitivas complejas como el análisis de cambios y continuidades o el establecer relaciones entre diferentes ámbitos; la poca exposición a puntos de vista diversos que les permitan confrontar y dialogar con diferentes perspectivas políticas, sociales o culturales o, la carencia de modelos, metodologías o prácticas pedagógicas adecuadas que fomenten el pensamiento crítico y la apertura de múltiples interpretaciones en el aula.

Desde el trabajo en los grados de la media vocacional (10° y 11°), con la disminución en la intensidad horaria y la afectación en el desarrollo de las clases efectivas por actividades institucionales, se dificulta el fortalecimiento de la argumentación y proposición de los estudiantes frente a situaciones específicas a nivel institucional, nacional o mundial, por lo que estos aspectos se deben abordar con mayor rigor y nuevas metodologías en clase.

A partir de lo anterior, surge la pregunta que orienta la presente investigación: ¿Cómo el pensamiento histórico contribuye al fortalecimiento de la formación ciudadana en los estudiantes de grado 11 del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial?



1.4 Justificación

El tema de la enseñanza de la historia ha estado presente en el contexto colombiano desde el periodo colonial, pero, fue en la configuración como República donde pasa a cobrar relevancia como medio para la formación de los nuevos ciudadanos. En 1903 se proclama la Ley 39 que asignó a la enseñanza de la historia un papel formativo crucial en la educación primaria y secundaria. Esta medida respondió a la necesidad de construir una narrativa de unidad nacional tras las constantes guerras civiles del siglo XIX y, en especial, la Guerra de los Mil Días.

Lo anterior, llevó a que la narrativa histórica en las escuelas, las celebraciones patrióticas y la gestión del patrimonio se convirtieran en pilares de la identidad nacional, caracterizada por el culto al pasado y a la patria. Así, la enseñanza histórica se basó en la adopción de textos escolares avalados por el Estado (*Compendio de la historia de Colombia* escrito por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla), planes de estudio centrados en resaltar un pasado común, métodos de enseñanza memorísticos que contribuyeran a la preservación del legado cultural hispánico y patriótico, y un enfoque docente orientado por la guía y el ejemplo.

En la segunda mitad del siglo XX, la profesionalización de la historia y la introducción de programas de licenciatura cambiaron la forma en que se enseña esta disciplina. En los últimos años se han gestado grupos que desarrollan nuevas propuestas de la enseñanza de la historia, algunos provenientes de facultades extranjeras de educación como el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICHS) de la Universidad Autónoma de Barcelona, otros provenientes de las facultades de educación y de historia en Colombia como el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP) y desde estamentos gubernamentales como la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC).



Esta última, surgió a partir de la Ley 1874 de 2017, cuyo objetivo fue restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en la educación básica y media. De allí, que las instituciones educativas estén en una reflexión sobre los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la historia de Colombia, de manera que se logre una articulación de la educación con las diversas dinámicas cotidianas que se desarrollan en el país, como es el ejercicio de la ciudadanía.

Sin embargo, todavía existen prácticas que simplifican el estudio del pasado y limitan la capacidad de la historia para abordar los problemas contemporáneos de manera efectiva, por lo cual es un tema que continúa en constante investigación. Este trabajo espera fortalecer en los estudiantes de grado undécimo del IBTI, una revisión crítica del contexto (pasado-presente), construyendo relaciones de causalidad y analizando cómo los relatos históricos suelen reflejar los intereses de los grupos dominantes. Desde esta perspectiva, el pensamiento histórico busca responder el qué, cuándo, dónde, por qué ocurrió y quién lo cuenta, cuestionando las narrativas que perpetúan la hegemonía de ciertos procesos o grupos en el estudio de la historia.

Por otra parte, se espera la reflexión histórica-crítica que permita ampliar el debate en aula, comprenderse como un actor en su contexto que lo lleve a potenciar su ejercicio ciudadano y que los estudiantes no sólo entiendan la historia, sino reflexionen y aprendan de ella para construir sociedades más democráticas y justas.



1.5 Objetivos

1.5.1 *Objetivo General*

Fortalecer el proceso de pensamiento histórico como estrategia pedagógica en la formación ciudadana de los estudiantes de grado undécimo del IBTI.

1.5.2 *Objetivos Específicos*

- Identificar las características del proceso de enseñanza -aprendizaje del pensamiento histórico en los estudiantes de grado undécimo del IBTI.
- Implementar estrategias didácticas basadas en el pensamiento histórico que favorezcan la formación ciudadana en los estudiantes de grado undécimo del IBTI.
- Evaluar las estrategias implementadas en el fortalecimiento del pensamiento histórico y su contribución a la formación ciudadana en los estudiantes.



2. Capítulo II: Marcos Referenciales

2.1 Referentes Teóricos

El fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes es fundamental para formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno social y político. En este contexto, la enseñanza de la historia es fundamental para promover una comprensión profunda y crítica del pasado, la cual influye en la capacidad de los estudiantes para actuar como ciudadanos reflexivos. A continuación, se abordan los referentes conceptuales enmarcados en el presente trabajo: desarrollo del pensamiento, pensamiento histórico, enseñanza de la historia y su vínculo con la formación ciudadana.

2.1.1 *Desarrollo del Pensamiento como proceso social*

Para situarnos en el concepto de desarrollo del pensamiento se retoman los planteamientos de la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky (1988), la cual plantea el desarrollo como un proceso social, cuyo conocimiento y habilidades se amplifican a través de la mediación cultural. De allí, que se entable la importancia con el contexto histórico y cultural en el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje.

Uno de los ejes centrales de la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo es la Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- la cual afirma que el proceso de aprendizaje se genera dentro de un conjunto de habilidades que no logran dominar por sí solos los estudiantes, pero que pueden desarrollar con la orientación de un tutor o la guía de un compañero más avanzado.



En el caso del fortalecimiento del pensamiento histórico, implica que los estudiantes puedan comprender y aplicar conceptos históricos complejos como la significancia histórica, la interpretación de evidencias o el análisis de perspectivas, cuando son orientados adecuadamente por un docente o en colaboración de otros compañeros, además este proceso de construcción de sus habilidades es importante ya que deben desarrollarse gradualmente debido a su nivel de dificultad.

Por otra parte, Vygotsky planteó que el aprendizaje es inherentemente social y se da a través de la interacción con otros, por lo cual las actividades como el debate o las discusiones colaborativas son importantes en el desarrollo de las clases, ya que los estudiantes al compartir sus conocimientos y puntos de vista sobre los procesos históricos trabajados logran desarrollar sus habilidades cognitivas, en este caso la interpretación y crítica, fomentando la empatía y significancia histórica, así como la dimensión ética.

Al relacionar los planteamientos de la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo con el fortalecimiento del pensamiento histórico, se puede observar cómo las habilidades que los estudiantes desarrollan a través del estudio de los seis conceptos planteados por Seixas y Morton (2013) - en especial la interpretación de las evidencias, el análisis crítico de las perspectivas y el debate en la dimensión ética - contribuyen a su aprendizaje en una participación activa, en la comprensión de los problemas actuales a partir del estudio del pasado y de su construcción como ciudadanos reflexivos que pueden aportar al diálogo democrático en sus contextos.

2.1.2 Enseñanza de la Historia

La enseñanza de la historia es una temática ampliamente abordada durante los últimos años, desde diferentes perspectivas se define como un proceso formativo que busca desarrollar



en los estudiantes una comprensión crítica del pasado, que les permite situarse activamente en el presente y proyectarse hacia el futuro como ciudadanos democráticos. La enseñanza de la historia trasciende la simple transmisión de hechos: se orienta a formar ciudadanos críticos, éticos y participativos, capaces de usar el conocimiento histórico para entender su realidad, intervenir en ella y construir una sociedad más justa. A continuación, la Tabla 2 presenta las principales definiciones desde la enseñanza de la historia.

Tabla 2.*Conceptos sobre la enseñanza de la historia*

Autor(es)	Concepto central	Aportes clave	Enfoque pedagógico
Seixas y Morton (2013)	Enseñar historia es formar el pensamiento histórico.	Seis conceptos del pensamiento histórico.	Desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión crítica.
Barton y Levstik (2004)	La historia como deliberación ciudadana.	Indagación, interpretación y juicio moral del pasado.	Participación democrática y reflexión ética.
Peter Stearns (2010)	Comprender el pasado para entender el presente.	Pensamiento crítico, análisis de cambio y continuidad.	Historia como herramienta de comprensión global.
Pagés y Santisteban (2018)	Conciencia histórica crítica y formación ciudadana.	Multiperspectiva, uso de fuentes, análisis ético.	Metodologías activas, enfoque crítico.
Joan Pagès (2012, 2019)	Historia para interpretar conflictos y formar ciudadanía.	Historia como construcción social; relación pasado-presente.	Didáctica crítica e investigativa.
Sam Wineburg (2001)	El pensamiento histórico requiere disciplina y empatía contextual.	Uso crítico de fuentes, ruptura de certezas modernas.	Enseñanza de la lectura histórica disciplinada.
Mario Carretero (2007, 2011)	Cuestionar relatos históricos tradicionales; promover nuevas memorias.	Importancia de la memoria colectiva, inclusión de nuevas narrativas.	Enfoque crítico de los relatos escolares y nacionales.

Fuente: Propia



Por otra parte, para el desarrollo del trabajo, se hizo la revisión del plan de área de Ciencias Sociales del IBTI, que permite identificar los principios, competencias y contenidos que han venido trabajando el grupo de estudiantes de grado undécimo. A partir de este acercamiento, se establece que el plan se enmarca en tres ejes fundamentales definidos desde los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (2001)*, los cuales han contribuido a una fundamentación en el marco temporal (relación con la historia), el marco espacial (relación con la geografía) y un marco ético-político (relación con la ciudadanía).

A partir de esto, se delimita el concepto de competencia como las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los individuos desenvolverse de manera efectiva en la sociedad (MEN, 2021). En el contexto de las ciencias sociales y en específico de la enseñanza de la historia, se refieren a las capacidades que los estudiantes deben adquirir para comprender el pasado, analizarlo críticamente y aplicar ese conocimiento en su vida cotidiana, se busca desarrollar competencias históricas y fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes.

Entre las competencias en relación con la historia y las culturas se incluyen la capacidad para investigar, la interpretación de fuentes, el análisis de contextos, la comprensión de los procesos históricos y la evaluación de diferentes perspectivas más allá de la tradicional memorización de los hechos. La formación en las relaciones con su espacio permite la comprensión y transformación que hace el ser humano de su entorno, el desarrollo de habilidades para diseñar estrategias que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos, así como su protección y valoración. Para concluir, las relaciones con el eje ético-político y las competencias ciudadanas permiten a los estudiantes fortalecer su participación activa en la sociedad, en un proceso de continuo diálogo y que les permita tomar decisiones informadas.



2.1.3 *Pensamiento Histórico*

El pensamiento histórico, desde un enfoque pedagógico, surge en el contexto europeo de las últimas décadas del siglo XX, especialmente en la propuesta británica de *History Education* de investigadores como Shemilt, Dickinson y Lee (1984), los cuales introducen la noción de “*cómo piensan los historiadores*”.

En la década de 1990, el español Joan Pagès y un grupo de investigadores conforman el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el cual retoma y profundiza la formación del pensamiento histórico. Luego, junto a Antoni Santisteban, plantean que en el pensamiento histórico se debe ir más allá de memorizar datos pues la formación en historia implica el desarrollo de habilidades para formular preguntas, identificar causas y consecuencias, reconocer cambios y continuidades y adoptar múltiples perspectivas. Ellos destacan la dimensión formativa del pensamiento histórico y su importante relación con la ciudadanía, ya que permite a los estudiantes construir una comprensión crítica del pasado que les ayude a participar de forma reflexiva en el presente.

Santisteban (2010) señala que pensar históricamente es un proceso intelectual complejo que exige comprender que el conocimiento del pasado es una construcción basada en evidencias, interpretaciones y debates. En tanto, Pagès (2019) expone que el pensamiento histórico se enlaza con la construcción de la conciencia histórica, entendida como la relación temporal que establecen los estudiantes entre el pasado, el presente y el futuro, lo cual es fundamental para su comprensión de los procesos sociales y tomar decisiones informadas en la actualidad.

Por otra parte, en el contexto estadounidense encontramos autores como Wineburg (2001), quien sostiene que pensar históricamente conlleva a cuestionar lo que parece lógico y evitar interpretar el pasado desde la lógica del presente, ya que comprender otros tiempos se da



desde la empatía hacia los contextos de las personas del pasado y analizar rigurosamente las fuentes que permiten la construcción de explicaciones argumentadas.

Barton y Levstik (2004) son autores clave en los trabajos sobre el pensamiento histórico a inicios del siglo XXI. Ellos resaltan que este pensamiento fomenta la adquisición de conocimiento, así como la participación activa en la deliberación a través de la interpretación crítica de los hechos y la valoración de diferentes perspectivas. Complementando estas visiones, Stearns (2010), propone que el pensamiento histórico es fundamental para comprender cómo el pasado moldea el presente, ya que permite analizar procesos históricos con sentido crítico. De esta manera, estos autores estadounidenses coinciden en que el pensamiento histórico es una práctica compleja que articula análisis crítico, contextualización y reflexión informada.

En el desarrollo de esta investigación, la obra de los canadienses Peter Seixas y Tom Morton (2013) es de gran relevancia. Sus planteamientos se centran en resaltar el pensamiento histórico como un proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas, ello involucra el desarrollo de seis conceptos clave que son: *la relevancia histórica* que implica una elección sobre lo que consideramos importante; *el uso de evidencias* que permite establecer las fuentes para conocer ese pasado; la comprensión del *cambio y la continuidad* que da sentido al fluir de la historia, el análisis de *causas y consecuencias* que establece el por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus efectos; *la perspectiva histórica* que conlleva a entender mejor a las personas del pasado; y finalmente, *la dimensión ética* que establece cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente.

En la Figura 1, se presentan los anteriores conceptos como un conjunto en el momento de enseñar la historia, fortaleciendo en los estudiantes el cuestionar las narrativas, reconocer las diversas interpretaciones del pasado y relacionar los acontecimientos con su presente.



Figura 1.

Conceptos de Pensamientos Histórico de Seixas y Morton



Adaptado de: Seixas y Morton (2013)

2.1.4 Pensamiento Histórico y Formación Ciudadana

La mayoría de autores que trabajan pensamiento histórico establecen una fuerte relación entre este y la formación ciudadana. Sin embargo, antes de entrar a profundizar en ello, se necesita plantear los aportes del paradigma crítico para el fortalecimiento del pensamiento histórico, ya que uno de los puntos centrales de este paradigma es la promoción de una ciudadanía crítica.



La formación de una ciudadanía capaz de participar activamente en la sociedad es clave en el paradigma crítico. En este marco, Jürgen Habermas sustentó que la democracia se construye a partir de la participación formal en procesos electorales, así como a través del diálogo crítico y la deliberación pública (Solares, 2015). Desde esta perspectiva, el estudio crítico de la historia permite a los estudiantes desarrollar las habilidades necesarias para participar en debates democráticos, como la capacidad de evaluar diferentes argumentos, comprender los contextos históricos de las decisiones políticas y reflexionar sobre las implicaciones de sus acciones en el presente.

El enfoque sociocrítico desde el aspecto educativo se basa en las teorías de autores de gran relevancia en el marco latinoamericano como Paulo Freire (1985), quien invita a los estudiantes a cuestionar las estructuras de poder y las narrativas históricas hegemónicas. La pedagogía crítica de Freire promueve una educación autónoma y liberadora, en la que los estudiantes se constituyen como sujetos activos que transforman su realidad a través del análisis crítico de los textos históricos superando la actividad pasiva de la enseñanza -aprendizaje en los contextos tradicionales en la escuela.

Puntualizando en autores que trabajan pensamiento histórico, Barton y Levstik (2004) plantean que este debe centrarse en la reflexión crítica sobre el bien común conectándose con la formación ciudadana. Al fomentar que los estudiantes analicen las causas de los procesos históricos y las decisiones tomadas, se promueve una conciencia de las problemáticas sociales preparándose para abordar los problemas actuales con una perspectiva informada. Además, afirman que la enseñanza de la historia debe tener un propósito ético y ciudadano, donde los estudiantes se formen como ciudadanos comprometidos con la justicia social. Este enfoque ético



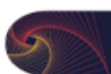
implica que los estudiantes aprendan a valorar la diversidad de experiencias y perspectivas, tanto en el pasado como en contexto.

Tabla 3.

Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico y su aplicación a la formación ciudadana en el IBTI

Concepto	Definición	Criterio	Ejemplo
1. Relevancia histórica	Selección de eventos, personas o procesos que se consideran importantes para comprender el pasado, y por qué de esa importancia.	Consecuencias, representatividad, relevancia para el presente.	La firma de los Acuerdos de Paz en Colombia.
2. Uso de evidencia histórica	Uso y análisis crítico de fuentes primarias y secundarias para construir interpretaciones sobre el pasado.	Evaluación de la confiabilidad y propósito de las fuentes.	Analizar testimonios de víctimas del conflicto armado.
3. Continuidad y cambio	Identificar qué ha cambiado y qué ha permanecido a lo largo del tiempo.	Evaluar la magnitud, el ritmo y las causas del cambio.	Cambios y permanencias en los procesos de Paz en Colombia.
4. Causa y consecuencia	Analiza las relaciones causales entre eventos, reconociendo que las acciones tienen consecuencias inmediatas y a largo plazo.	Considerar consecuencias intencionales y no intencionales.	Causas del desplazamiento forzado en Colombia.
5. Perspectiva histórica	Comprender que cada evento histórico puede ser interpretado desde diferentes puntos de vista, considerando las perspectivas de las personas que lo vivieron.	Evitar el anacronismo (juzgar el pasado con valores del presente).	Perspectiva de los campesinos sobre el conflicto armado.
6. Dimensión ética	Reflexión crítica sobre la moralidad en los procesos históricos.	Preguntas sobre responsabilidad, justicia y reparación.	¿Qué responsabilidad tiene el Estado en el conflicto armado?

Adaptado de: Seixas y Morton (2013).





En la Tabla 3, se hace una relación entre la aplicación de los conceptos de Seixas y Morton (2013) para el fortalecimiento del pensamiento histórico, con la formación en ciudadanía. En ella se presentan los seis conceptos planteados por los autores en su primera columna, la segunda establece una corta definición de ellos, se dan unos criterios de evaluación para cada concepto y finaliza con un ejemplo puntual del tema a desarrollar durante la primera secuencia didáctica.

En el contexto del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial, el fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes debe tener en cuenta los principios pedagógicos como el perfil ciudadano que se busca formar. En este sentido, es fundamental integrar un enfoque pedagógico que promueva el conocimiento de los procesos históricos y que permita a los estudiantes interpretar dichos procesos mediante los valores democráticos y éticos que rigen la sociedad actual y en específico los presentados en el Proyecto Educativo Institucional en los horizontes de sentido: *“La Escuela está convencida de que el país se construye cuando toda acción social y estatal encuentra su sustento en normas que, al ser aplicadas, se orientan hacia la protección de la dignidad humana y de los derechos fundamentales, crean un ambiente de respeto absoluto por el ser humano y por el orden público, y garantizan que todos los colombianos puedan vivir de la manera más digna posible; que sin importar su situación económica, cada ciudadano tenga el derecho y pueda acceder a buenos servicios de salud, de educación, a un trabajo digno, a una alimentación de calidad y, finalmente, que puedan tener una participación activa en la construcción democrática del país.”* (PEI, 2017).



2.2 Estado del Arte

2.2.1 *Textos Relacionados a la Enseñanza de la Historia*

Entre los textos centrados en la investigación de la enseñanza de la historia, se destacan obras como la de Guerrero (2011). En ella se examina el efecto de las reformas educativas sobre la enseñanza de la historia en Colombia entre 1973 y 2007, y cómo esas transformaciones han establecido la relevancia de la materia para la construcción de una nación con memoria y conciencia social. De forma similar, Plá (2012) subraya la necesidad de indagar la enseñanza de la historia como medio para mejorar los procesos de aprendizaje y la generación de significados históricos en el entorno escolar. En la obra de Pagès y Plá (2014) se presentan diversas investigaciones sobre la enseñanza de la historia realizadas en algunos países de América Latina, España y Portugal, poniendo de relieve tanto las metodologías empleadas como las posibles líneas de investigación en el futuro. En un estudio más reciente, Lahera y Pérez (2021) reflexionan acerca del desinterés que manifiestan los estudiantes hacia la historia y destacan la necesidad de diseñar nuevas estrategias metodológicas que los motiven.

Otras obras se centran en la relación del currículo y la enseñanza de la historia. Un ejemplo es el estudio de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Grupo de Investigación de Enseñanza de la Historia - GIEH (2007), quienes publicaron una serie de orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico en las instituciones de educación básica y media. En tanto, el trabajo de Martínez-Hita et.al. (2022), compara los currículos de 10 países donde están presentes conceptos propios del desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Un trabajo importante en el contexto colombiano fue el desarrollado por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (2022), la cual elaboró una propuesta de ajustes



curriculares para fomentar una enseñanza crítica de la historia de Colombia y promover la paz y la ciudadanía activa.

Los escritos sobre la didáctica de la historia y de las ciencias sociales son otro tema abordado por las investigaciones. En este se destaca la obra de Benejam y colaboradores (1997), la cual examina los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la educación secundaria centrando su análisis en el currículo y ofreciendo diferentes perspectivas útiles para los docentes. En esa misma línea se encuentran los aportes de Castaño y Velasco (2006), quienes proponen una serie de enfoques teóricos y metodológicos para la enseñanza de la historia, destacando la historia oral y la resolución de problemas, trazan una propuesta práctica que invita a analizar críticamente los resultados del proceso con el objetivo de precisar sus alcances y sus límites frente a los desafíos contemporáneos. La obra de Murphy (2011) es un manual que reúne ejercicios y actividades prácticas encaminadas a la enseñanza de la historia en los distintos niveles escolares, adaptando la metodología a cada etapa e impulsando la motivación de los estudiantes. Por otro lado, Acuña, et. al. (2022), nos presentan distintas experiencias de investigación sobre la didáctica de la historia en algunos países latinoamericanos. Desde esta perspectiva, reflexionan acerca del saber histórico y de la práctica docente desde un enfoque crítico, con la finalidad de promover el pensamiento histórico en los futuros docentes.

Por otra parte, algunos textos profundizan en la relación de la formación docente y la didáctica, en ella encontramos obras como la de Maestro (2002) en donde expone la colaboración entre historiadores y docentes, proponiendo una relación más equitativa para mejorar la enseñanza de la historia. En tanto, Pantoja (2017) nos presenta las características de la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia, destacando la necesidad de integrar conocimientos disciplinarios y pedagógicos. Para finalizar, el trabajo de Andelique (2022) busca



reflexionar sobre los instrumentos metodológicos y las competencias teóricas de la disciplina histórica y su didáctica, que permitan generar los elementos necesarios para la formación de profesores de historia reflexivos y críticos.

2.2.2 Textos Relacionados con el Pensamiento Histórico

Enfatizando en el pensamiento histórico se encuentran investigaciones centradas en el desarrollo del pensamiento histórico en contextos escolares, es el caso de Mejía et. al. (2018), cuya tesis se centra en un estudio de caso en Medellín, sobre las limitaciones de la enseñanza tradicional y el uso del pensamiento histórico para resignificar el estudio de la historia. Ibagón y Minte (2020) analizan la estructuración del pensamiento histórico, la enseñanza de la historia en contextos escolares y los retos para desarrollar el pensamiento histórico. De manera similar, Palacios et. al. (2022) presentan una investigación que tuvo como objetivo analizar el desarrollo del pensamiento histórico y geográfico en estudiantes colombianos de primaria y secundaria, surgiendo algunas recomendaciones para políticas públicas.

Otro eje entre las lecturas consultadas son las propuestas teóricas sobre competencias y evaluación del pensamiento histórico, ejemplo de ello es la obra de Santisteban Fernández (2010), quien propone una serie de competencias claves en el pensamiento histórico como la conciencia temporal, la imaginación y la interpretación histórica. Así mismo, las obras de Domínguez (2015, 2016), presentan una propuesta para enseñar y evaluar el pensamiento histórico, alejándose de la memorización, y promoviendo el análisis crítico en los jóvenes. En su obra de 2016, reflexiona sobre la evaluación educativa del pensamiento histórico y su relación con las competencias necesarias en secundaria.



En relación a las perspectivas sobre la epistemología y conceptos claves del pensamiento histórico, ubicamos obras como la de Parra y Larez (2004) quienes discuten las principales corrientes historiográficas y sus características en la construcción del pensamiento histórico. Así mismo, Gómez et.al (2014) reflexionan sobre la construcción del conocimiento histórico y el papel de la epistemología en la enseñanza de la historia. Para finalizar esta sección, encontramos dos obras claves en este contexto realizadas por Peter Seixas, la primera de ellas (Seixas y Peck, 2004), aborda conceptos epistemológicos para el desarrollo del pensamiento histórico, como causalidad, continuidad y cambio, progreso y declive, significados y empatía histórica. En tanto, su obra con Morton (2013), presenta seis conceptos a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado: la significancia histórica, la evidencia histórica, la continuidad y el cambio, las causas y las consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética.

2.2.3 Textos Relacionados con el Pensamiento Histórico y la Construcción de Ciudadanía

El español Joan Pagès se ha destacado en sus trabajos por vincular los procesos del pensamiento histórico como medio de formación para la ciudadanía. En su artículo del año 2012, analiza los cambios en la educación desde los años 90, particularmente en España, con la introducción de un currículo por competencias a partir de 2006-2007. El autor señala la importancia de los cambios en el currículo y en los libros de texto que se reflejan en la práctica, permitiendo a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y transferir conocimientos históricos al presente y futuro. Además, en su trabajo junto a Marolla (2018) se comparan los currículos de Chile, Argentina y Colombia en relación con el tratamiento de la memoria



histórica, utilizando una metodología cualitativa. Los resultados indican que estos países abordan temas como la historia reciente, los derechos humanos y la violencia política, pero lo hacen desde una perspectiva oficial, sin problematizar los procesos históricos. Esto limita la crítica y la reflexión, reduciendo la participación ciudadana en la protección de los Derechos Humanos. Otro de sus trabajos es una nota editorial escrita junto a Antoni Santisteban (2018), en la cual aborda los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la historia, así como sus finalidades y usos sociales. Los autores proponen reflexionar sobre qué tipo de historia se enseña en las aulas y cómo se relaciona con la historia investigada, cuestionando la formación del profesorado y la percepción de la ciudadanía sobre el papel de la historia para comprender el presente.

Desde el contexto norteamericano algunos autores importantes en la enseñanza de la historia desde un enfoque en la ciudadanía son Barton y Levstik (2004), quienes exponen la importancia de enseñar historia desde la teoría de acción mediada, la cual contribuye como preparación a la participación democrática de los estudiantes, fomentando acciones de reflexión crítica sobre el pasado y orientando su comprensión de sujetos activos en la sociedad actual. Para finalizar, el trabajo de Marshall y Gram (2022), indaga la relación entre el pensamiento histórico y la noción de ciudadanía en la democracia estadounidense, proponiendo un enfoque de aprendizaje en donde los estudiantes exploran sus habilidades de pensamiento histórico y transforman las clases historia en espacios de compromiso democrático, puntos centrales en la formación de ciudadanos informados y participativos.

2.3 Enfoque epistemológico

La investigación a desarrollar se basará en un enfoque sociocrítico, el cual se fundamenta en diferentes argumentos que relacionan el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión



del pasado y la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la sociedad dentro de su formación ciudadana.

En un primer momento, el enfoque sociocrítico en la enseñanza de la historia invita a los estudiantes a cuestionar y analizar críticamente las versiones dominantes del pasado, así como las estructuras de poder y las narrativas oficiales que han prevalecido. Con este enfoque se puede hacer una revisión crítica de las visiones lineales de la historia, llegando a una reflexión sobre los múltiples factores sociales, políticos, económicos y culturales que configuran los procesos históricos. Al hacerlo, los estudiantes desarrollan la capacidad de interpretar el pasado de manera más profunda y matizada, lo cual es clave para la toma de decisiones informadas en su rol como ciudadanos.

Otro elemento en el enfoque sociocrítico consiste en el examen de los procesos históricos que permita a los estudiantes comprender su papel en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Este saber los fortalece para la participación en la vida democrática, ya que logran una comprensión más sólida de los problemas sociales que enfrentan y las formas en que se pueden abordar desde una perspectiva crítica.

Paulo Freire (1985) es uno de los principales teóricos de la educación crítica en Latinoamérica. Su obra pionera *La Pedagogía del oprimido*, publicada originalmente en 1968, expone que la educación debe ser un proceso liberador en el que los estudiantes debe posicionarse como agentes activos, capaces de analizar críticamente la realidad que los rodea. Sus conceptos sobre la conciencia crítica y el papel de la educación en la transformación social son fundamentales para un enfoque sociocrítico en la enseñanza de la historia.

Para este autor, el fortalecimiento de una conciencia crítica es central en la formación de ciudadanos, debido a que brinda las herramientas que desarrolla la capacidad de cuestionar la



cultura dominante y los sistemas de opresión. Esta capacidad crítica es importante en el contexto de la enseñanza de la historia pues permite identificar cómo las narrativas históricas han sido utilizadas para perpetuar o desafiar el poder en diferentes momentos históricos.

Desde las teorías críticas del currículo, Apple (2008) propone que el currículo escolar, aunque parezca objetivo no es neutral, reflejando las ideologías dominantes con sus intereses y valores, por lo cual defiende la necesidad de una educación que cuestione esas estructuras. En sus planteamientos sobre el currículo oculto, expone como esos mensajes, normas y valores que se transmiten de manera implícita en la escuela influyen en la forma como los estudiantes comprenden la sociedad y su lugar en ella.

Los aportes de Apple son importantes en la forma como se aborda la enseñanza de la historia, ya que tradicionalmente se ha narrado una versión del pasado que privilegia a ciertos grupos. A partir de esta perspectiva crítica los discursos pasan a ser cuestionados al incorporar las experiencias de diferentes actores sociales que frecuentemente han sido invisibilizados (mujeres, minorías étnicas, clase trabajadora, entre otros). Este reconocimiento de la pluralidad fomenta en los estudiantes un respeto por la diversidad cultural y una sensibilidad hacia las injusticias históricas y contemporáneas, valores esenciales para una convivencia democrática.

Por su parte, Henry Giroux se destaca entre la pedagogía crítica con obras como *Teachers as Intellectuals* (1988) y *La Escuela y la lucha por la ciudadanía* (1993), en donde se resalta el rol de los educadores como intelectuales transformadores que facilitan los espacios para que los estudiantes logren el desarrollo de visiones críticas del pasado, ayudando a la comprensión de su papel como agentes de cambio en sus contextos. De esta manera, más allá de brindar contenidos, se fomenta la capacidad crítica de los estudiantes para cuestionar los discursos y los sistemas de poder dominante. Esto es relevante en la enseñanza de la historia ya que permite el análisis



crítico de las narrativas que brinda las herramientas para evitar la manipulación ideológica, la desinformación y las narrativas simplistas que presentan una visión hegemónica de la historia.

2.4 Marco Metodológico

2.4.1 Tipo y enfoque de investigación

Este trabajo propone un diseño de investigación cualitativo por su pertinencia para la enseñanza de la historia, dado que ofrece herramientas adecuadas para explorar, junto con los estudiantes, el fortalecimiento del pensamiento histórico. Para ello, se tomarán como referentes las características expuestas por Martínez (2006) y Hernández (2014).

Para Martínez (2006), la metodología cualitativa consiste en el estudio de la realidad como un todo integrado, orientado a comprender su naturaleza profunda y dinámica, sin reducirla a elementos aislados. Analiza unidades complejas como personas, comunidades o fenómenos atendiendo a sus relaciones internas y a los significados que configuran su identidad.

En el ámbito de la educación, el contexto donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia es algo que se tiene que considerar. El contexto incluye la cultura, la sociedad y la política que influyen en la forma en que los estudiantes interpretan y comprenden los hechos de la historia. Con este enfoque, el investigador habla directamente con los estudiantes, con los profesores y con los demás actores de la educación. El investigador quiere entender las experiencias de los estudiantes y los puntos de vista de los profesores. Para lograr eso, el investigador usa las entrevistas, las reflexiones en el aula y los grupos de discusión. En el desarrollo de una enseñanza de la historia desde el pensamiento histórico, esto permite



explorar las concepciones de los estudiantes sobre temas como la causalidad histórica, la objetividad de las fuentes o el papel de los actores históricos.

Este tipo de diseño se basa en descripciones detalladas, obtenidas a través de observaciones, análisis de documentos o grupos focales. En el caso de la enseñanza de la historia, ello permite observar cómo los estudiantes trabajan con documentos históricos, analizan textos o debaten sobre interpretaciones de eventos históricos. Más allá de medir resultados cuantificables, busca comprender cómo los estudiantes perciben, interpretan y otorgan significado a los eventos del pasado e indagando las percepciones que adoptan al enfrentarse a problemas históricos.

Los estudios cualitativos suelen tener un proceso de indagación flexible, que permite adaptarse a los hallazgos emergentes durante el proceso de investigación. Esto es útil en los contextos educativos, donde las interacciones y procesos de aprendizaje son dinámicos y en muchas ocasiones imprevisibles. Así, es posible ajustar las preguntas de investigación o los métodos de recopilación de datos en función de las necesidades que surjan durante el trabajo.

Además, este diseño permite explorar en profundidad los métodos y prácticas pedagógicas implementadas para promover el pensamiento histórico y la formación ciudadana. Así, es posible analizar las interacciones y dinámicas en el aula mediante la observación, entendiendo mejor qué funciona, qué no, y por qué de aquello.

Por último, el diseño cualitativo posibilita un análisis del contexto educativo, social y cultural en el que aprenden los estudiantes, reconociendo su influencia en el fortalecimiento del pensamiento histórico y en su construcción de ciudadanía. Desde esta perspectiva, el estudio del contexto es holístico e integra aspectos del entorno escolar, las expectativas familiares, las prácticas pedagógicas y otros factores relevantes que inciden en los procesos formativos.



2.4.2 Ruta metodológica: Investigación-acción

Entre los enfoques metodológicos cualitativos, el presente trabajo se orientará bajo la investigación-acción, este marco metodológico permite al docente investigar su propia práctica, implementar cambios pedagógicos y evaluar cómo estos cambios influyen en el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes, en este caso, el pensamiento histórico.

La investigación-acción es un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión que busca resolver un problema o mejorar una situación a través de la participación activa del investigador. En el contexto educativo, el docente-investigador busca mejorar su práctica pedagógica con la intención de generar un cambio en el aprendizaje de los estudiantes (Elliot, 2000).

Esta metodología se enmarca en un proceso cíclico que le permite al docente hacer los ajustes necesarios en sus prácticas de aula, llevando a progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Al asumir un rol de docente e investigador logra trabajar en su propio contexto generando resultados y estrategias de mayor relevancia para su quehacer pedagógico. Además, fomenta su actitud reflexiva con la cual evalúa constantemente sus prácticas pedagógicas generando las modificaciones pertinentes con el fin de mejorar el proceso de los enseñanza-aprendizaje.

En relación con el pensamiento histórico, la Investigación- Acción permite que a través del desarrollo de los ciclos se generen progresos permitiendo diseñar, implementar y clarificar estrategias de enseñanza de la historia orientadas a mejorar las competencias propias de este tipo de pensamiento como la capacidad de analizar críticamente las fuentes, interpretar el contexto, establecer conexiones entre eventos pasados y actuales, y desarrollar empatía histórica.



En este trabajo de investigación-acción se seguirá un proceso cíclico que incluye las siguientes fases:

1. Identificación del Problema y contextualización de la práctica:

Al inicio del proceso se identificó una necesidad pedagógica relacionada con el desarrollo del pensamiento histórico. En el caso del IBTI, los estudiantes tienen dificultades para elaborar análisis críticos de las fuentes históricas, ya que tienden a ver la historia de manera lineal sin considerar la diversidad de perspectivas que se dan en los procesos del pasado. Por ello, se estableció como pregunta de investigación: ¿Cómo el pensamiento histórico contribuye al fortalecimiento de la formación ciudadana en los estudiantes de grado 11 del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial?

2. Planificación de la acción educativa:

Con base en la identificación del problema, el siguiente paso fue planificar una intervención. Esto implicó diseñar estrategias de enseñanza que fomenten el fortalecimiento del pensamiento histórico. Estas estrategias incluyen el uso de fuentes primarias, debates sobre interpretaciones históricas, o la enseñanza explícita de habilidades como la contextualización y la empatía histórica siguiendo las propuestas de autores como Peter Seixas y Joan Pagés. En esta fase también se definieron los criterios de evaluación, como la capacidad de los estudiantes para interpretar múltiples puntos de vista o el desarrollo de su capacidad crítica.

3. Implementación de la acción:

Una vez diseñada la intervención, se implementaron en el aula. En esta fase se hizo la aplicación de la primera secuencia didáctica teniendo como eje los seis conceptos del desarrollo del pensamiento histórico, para esto los estudiantes trabajaron con documentos



históricos en grupo, analizaron los cambios y continuidades, identificaron las causas y consecuencias, debatieron sobre las diferentes perspectivas, comprendieron la relevancia o significancia histórica de los procesos y luego desde la dimensión ética, escribieron sus reflexiones sobre cómo esos acontecimientos del pasado afectan su comprensión del contexto actual y su formación como ciudadanos.

4. Observación sistemática del proceso:

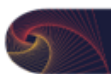
Durante la implementación, se identificaron el impacto de las estrategias en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Esto incluye la recolección de datos a través de la observación en clase, entrevistas con los estudiantes y análisis de sus trabajos escritos. El objetivo fue evaluar cómo están respondiendo los estudiantes a las nuevas estrategias de enseñanza.

5. Reflexión crítica sobre la práctica:

Se hicieron una serie de consideraciones sobre los resultados obtenidos. A partir de la observación y análisis de los datos, se evaluaron los logros o procesos de mejora de la intervención frente al pensamiento histórico en los estudiantes. Se revisaron aspectos como la mejora en la comprensión crítica de las fuentes, su capacidad para contextualizar procesos históricos o el desarrollo de una multiperspectiva sobre los eventos estudiados.

6. Replanificación del ciclo:

Con base en los resultados y reflexiones, se retomó la etapa de planificación para ajustar una nueva intervención y desarrollar una nueva secuencia didáctica. La investigación-acción al ser un proceso cíclico puede repetirse en varias ocasiones hasta que se logre una mejora significativa, sin embargo, por la limitación de tiempo se llevará a cabo dos ciclos.





2.4.3 Fases de trabajo

A partir de lo expuesto anteriormente, la Figura 2 presenta la ruta metodológica que guiará el desarrollo de esta investigación, fundamentada en el modelo de investigación- acción de John Elliot. Este enfoque cíclico permite intervenir de manera reflexiva en los procesos pedagógicos con el objetivo de fortalecer el pensamiento histórico en los estudiantes.

Figura 2.

Proceso de Investigación – Acción para el fortalecimiento del pensamiento histórico.



Fuente: Adaptado de Elliot (2000)

El ciclo se inicia con la identificación de las dificultades en la comprensión y aplicación de dicho pensamiento, seguido de una planificación didáctica contextualizada, la implementación mediante una secuencia didáctica que permita fortalecer los conceptos y competencias del



pensamiento histórico, la observación mediante la recolección sistemática de la información, la reflexión crítica sobre los hallazgos permitiendo analizar los logros y desafíos, y, finalmente, una re planificación que da inicio a un nuevo ciclo de mejora continua. Este modelo permite articular teoría y práctica en una dinámica de acción reflexión orientada a la transformación educativa.

2.4.4 Técnicas e Instrumentos

Para el desarrollo de este trabajo se tienen en cuenta las siguientes técnicas de recolección de información, las cuales fueron seleccionadas en función de los objetivos del estudio y del enfoque metodológico propuesto. Estos instrumentos fueron validados por docentes maestrantes de la institución quienes realizaron comentarios y correcciones pertinentes.

Las técnicas empleadas fueron:

1. **Análisis documental:** Esta técnica permite conocer el marco institucional en el que se inscribe la investigación, así como establecer un diagnóstico inicial del contexto educativo. Se analizan documentos oficiales de la institución como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y los informes de resultados de las pruebas de Estado (Prueba Saber 11°). Además, los distintos trabajos desarrollados por los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica. Esta revisión permitirá identificar aspectos claves del enfoque pedagógico, las metas de formación ciudadana y el rendimiento en el área de Ciencias Sociales.



2. Observación participante: Como parte del rol activo de docente-investigadora, se realizará observación participante durante el desarrollo de las clases. Esta técnica consistirá en el registro sistemático de la dinámica del aula mediante un diario de campo, donde quedará consignado las discusiones en clase, los trabajos en grupo y la ejecución de las actividades propuestas. El objetivo es analizar el comportamiento de los estudiantes, su nivel de participación y el desarrollo progresivo de las competencias del pensamiento histórico.

3. Entrevista y grupo focal: Se aplicará una entrevista con preguntas previamente diseñadas a un grupo seleccionado de estudiantes que participen en la intervención. Esta técnica permitirá recoger sus percepciones, dificultades y avances respecto al desarrollo del pensamiento histórico, así como su experiencia con las estrategias pedagógicas implementadas.

A partir de las técnicas mencionadas se emplean los siguientes instrumentos:

1. Ficha de análisis documental y guías de trabajo: Serán utilizadas para sistematizar la información obtenida de los documentos consultados y de los trabajos escolares. Las fichas permitirán organizar la información relevante para la construcción de este trabajo y relacionarlos con los objetivos del trabajo, las guías permitirán establecer los objetivos, conceptos y métodos del trabajo a desarrollar en el aula con los estudiantes.

2. Diario de campo: En este instrumento se hará el registro de las observaciones generadas en el transcurso de las actividades pedagógicas, permitiendo una reflexión sobre la dinámica en el aula y las respuestas de los estudiantes ante las estrategias implementadas.

3. Guías de entrevistas y grupo focal: Contendrá preguntas estructuradas y abiertas, diseñadas para indagar en las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia con las



estrategias implementadas. Este instrumento permitirá recoger información cualitativa clave para la fase de reflexión de la investigación-acción.

4. Rubricas de evaluación: Las rúbricas, por su parte, serán empleadas para evaluar productos como talleres y producciones audiovisuales, centradas en aspectos como la capacidad de análisis de fuentes, la contextualización, la argumentación y la empatía histórica.

2.5 Diseño de la Propuesta de Intervención

2.5.1 *Objetivo de la intervención*

La siguiente intervención tiene como objetivo el diseño y aplicación de dos secuencias didácticas que permitan desarrollar los seis conceptos del pensamiento histórico en los estudiantes de grado undécimo del IBTI.

2.5.2 *Contexto de la implementación*

Las secuencias didácticas por implementar tienen como propósito fortalecer el pensamiento histórico a través del desarrollo de los seis conceptos expuestos por Seixas y Morton (2013): en los estudiantes del grado 11 del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial, específicamente en los cursos de 1101 y 1102, cada uno conformado por 35 estudiantes.

En el plan de estudios institucional, el área de Ciencias Sociales en los grados de educación media (10° y 11°) contempla la asignatura de Ciencias Políticas y Económicas, desarrollada en cuatro periodos académicos, con una duración de 9 o 10 semanas, de acuerdo con el cronograma institucional. La intensidad horaria es de 2 horas semanales y, conforme al Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), se deben realizar al menos tres



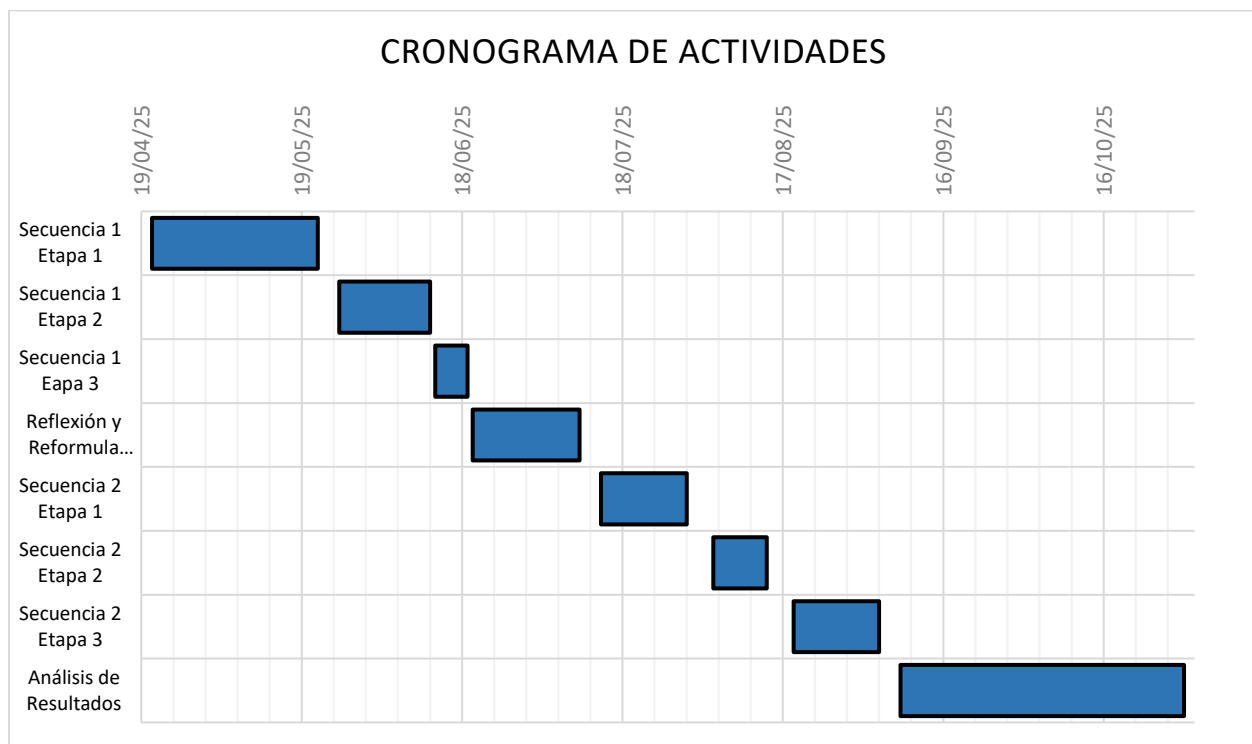
evaluaciones, una para cada tipo de desempeño establecido: cognitivo, procedimental y actitudinal.

2.5.3 Cronograma

En la Tabla 4 se exponen los tiempos de desarrollo de las secuencias didácticas propuestas, cuya duración será de siete meses entre los meses de abril a octubre de 2025.

Tabla 4.

Cronograma de aplicación



Fuente: Propia

2.5.4 Secuencias Didácticas

Las siguientes secuencias se sustentan en los principios de la investigación-acción, permitiendo a la docente intervenir de manera reflexiva y crítica en el aula mediante estrategias que articulan teoría y práctica. El enfoque didáctico se basa en el trabajo con fuentes primarias y

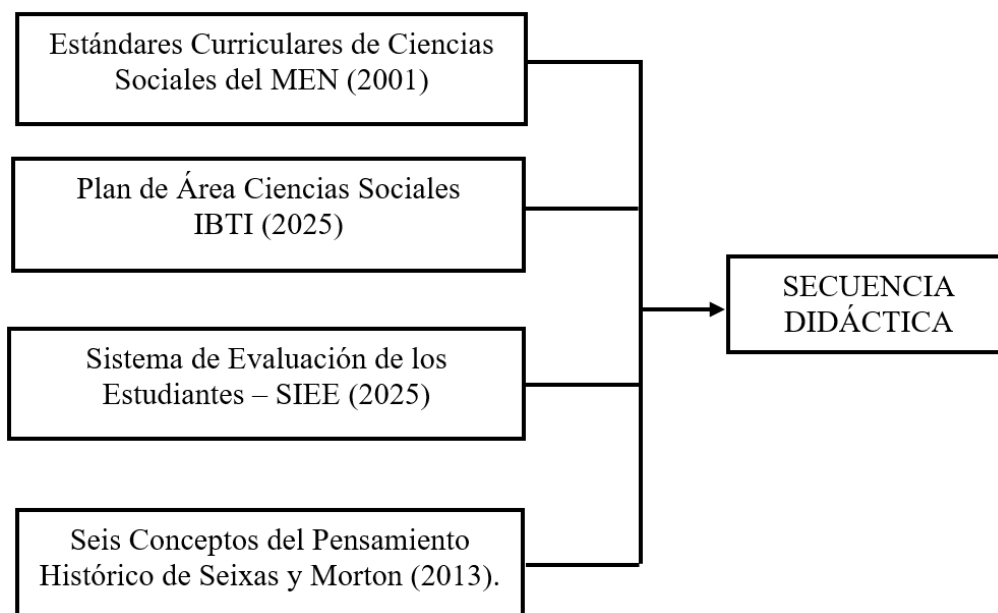


secundarias, el uso de mapas, gráficos y testimonios, y la elaboración de productos colaborativos que promuevan el fortalecimiento de los conceptos de relevancia histórica, uso de evidencias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, la perspectiva histórica y la dimensión ética.

Como se presenta en la Figura 3, las secuencias se diseñaron teniendo en cuenta los Estándares de Competencias en Ciencias Sociales del MEN (2001); los seis conceptos del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013); el Plan de Área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas del Instituto de Bachillerato Industrial – IBTI (2025) donde se contará con los tres estándares temporal (relación con la historia), el marco espacial (relación con la geografía) y un marco ético-político (relación con la ciudadanía). Además, se tendrán en cuenta las tres dimensiones en la evaluación; cognitiva, procedimental y actitudinal.

Figura 3.

Fuentes para la elaboración de Secuencias Didácticas



Fuente: Propia



- Secuencia Didáctica 1: Fortalecimiento del pensamiento histórico a partir de la comprensión del Conflicto Armado y la Construcción de Paz en Colombia.

La intervención se estructura en tres etapas. La primera, titulada “Explorando las causas y etapas del conflicto” se orienta al desarrollo de los seis conceptos del pensamiento histórico a partir de los estándares de relaciones con la historia y las culturas. En esta fase se busca comprender los orígenes, actores y procesos históricos del conflicto armado colombiano, mediante el análisis de fuentes, la elaboración de una línea de tiempo y la reflexión sobre sus repercusiones en el presente. La segunda etapa, denominada “Mapeo del desplazamiento y el impacto geográfico del conflicto”, aborda las relaciones espaciales y ambientales del fenómeno, centrándose en el estudio de la geografía colombiana y en cómo el desplazamiento forzado ha afectado a las comunidades y sus territorios, promoviendo la elaboración de informes con mapas y análisis regionales. Finalmente, la tercera etapa, llamada “Estrategia de memoria histórica y respeto a los derechos de las víctimas” se enfoca en el análisis de las relaciones ético – políticas propuestas desde los estándares en Ciencias Sociales, y busca reconocer el papel de la justicia transicional y la memoria en la construcción de paz, a través del trabajo con casos, testimonios y propuestas colaborativas que fomentan la reflexión ética y la reconciliación.

Cada etapa se divide en tres sesiones para un total de nueve, las cuales contemplan tres momentos: una sesión de contextualización teórica por parte de la docente, una sesión de trabajo colaborativo y consulta por parte de los estudiantes, y una tercera sesión destinada al desarrollo y socialización de los productos elaborados por los equipos.

En la Tabla 5 se presenta la Secuencia Didáctica 1, titulada “Fortalecimiento del pensamiento histórico a partir de la comprensión del Conflicto Armado y la Construcción de Paz en Colombia”. En ella se expone el propósito general, orientado a la comprensión de las



implicaciones políticas, geográficas y sociales del conflicto armado, así como de los procesos de paz en Colombia y su incidencia en una sociedad gestora de paz. Además, se describen las diferentes etapas de la intervención, junto con los propósitos de cada una, sus contenidos, actividades centrales, recursos, evaluación y resultados de aprendizaje.

Esta secuencia didáctica busca que los estudiantes fortalezcan el desarrollo de habilidades propias del pensamiento histórico como la comprensión temporal, el uso de evidencias, la conciencia de cambio y continuidad. Estas habilidades están en consonancia con los seis grandes conceptos del pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton (2013), que permiten a los estudiantes aproximarse a la historia como una disciplina interpretativa que exige juicio crítico y reflexión contextualizada. Así mismo, fomenta la reflexión sobre los desafíos que enfrenta el país en la construcción de paz, vinculando los aprendizajes históricos con la formación ciudadana.

- Secuencia Didáctica 2: de la Historia Económica a la Acción Ciudadana: Neoliberalismo, Globalización y Desarrollo

La Tabla 6 presenta la secuencia didáctica correspondiente al segundo ciclo que se titula “De la historia económica a la acción ciudadana: Neoliberalismo, Globalización y Desarrollo”, cuyo propósito general es fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes de grado 11 del IBTI, entorno a los procesos económicos, políticos y ambientales contemporáneos. La propuesta se organiza en tres etapas articuladas con los seis conceptos de Seixas y Morton, los cuales fueron explicados al inicio de este ciclo, de manera que los estudiantes puedan comprenderlos y aplicarlos en el desarrollo de sus trabajos.



La primera etapa denominada: “Mundos Conectados, Economías Desiguales: El Neoliberalismo y la Globalización” se construyó con los estándares de relación de la historia y las culturas, en donde se articula la historia económica reciente con las problemáticas políticas y sociales de la actualidad. En la segunda etapa nombrada: “Tratados y Bloques: El Mapa Económico del siglo XXI”, se analizan las relaciones espaciales y ambientales con la conformación de bloques económicos y tratados internacionales, reflejando los desequilibrios en la economía mundial y en especial los tratados de libre comercio firmados por Colombia. Para finalizar, la etapa de cierre de aplicación se titula: “Teorías del Desarrollo: Del Progreso Económico a la Sostenibilidad”. En ella se amplían las relaciones ético – políticas, analizando las relaciones económicas con la protección ambiental y la garantía de derechos, mediante el estudio de las teorías sobre el desarrollo desde una perspectiva crítica y ciudadana.

Cada etapa contempla propósitos específicos, contenidos, actividades pedagógicas, recursos de apoyo y criterios de evaluación que buscan integrar el pensamiento histórico con la formación política de los estudiantes que los lleve a comprenderse como ciudadanos del siglo XXI.

A partir de esta experiencia se espera generar nuevas preguntas e inquietudes en los estudiantes que permitan la reflexión propia de la investigación-acción educativa, profundizando en los seis conceptos de Seixas y Morton que permitan conocer los avances frente al ciclo anterior.

Tabla 5.

Secuencia Didáctica – Primer Ciclo. Fortalecimiento del Pensamiento Histórico a Partir de la Comprensión del Conflicto Armado y la Construcción de Paz en Colombia

PROPÓSITO GENERAL		Comprender las implicaciones políticas, geográficas y sociales del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia y su incidencia en una sociedad gestora de paz.			
Primera Etapa		<i>Explorando las Causas y Etapas del Conflicto (Relaciones con la historia y las culturas)</i>			
Propósito	Contenidos	Actividades Centrales	Recursos	Evaluación y resultados del aprendizaje	
Analizar las causas históricas y las etapas del conflicto armado en Colombia.	Teorías sobre el origen del Conflicto El Bogotazo y la Violencia Surgimiento de guerrillas Narcotráfico y paramilitarismo Procesos de Paz.	1. Lluvia de ideas sobre el conflicto armado colombiano. 2. Explicación magistral del contexto histórico y las teorías sobre el origen del conflicto armado. 3. División y asignación por grupos de trabajo de una etapa del conflicto. 4. Construcción y socialización de línea de tiempo con los procesos importantes de la historia de conflicto y paz en Colombia. 5. Reflexión grupal sobre el impacto del conflicto en el contexto actual.	Fuentes primarias (prensa y testimonios). Fuentes secundarias (texto Diane Tawse - Smith y fuentes web). Presentación introductoria en Canva. Material de apoyo en Campus Virtual del curso.	Evaluación: 1. Evidencia histórica con manejo de fuentes. 2. Causas y Consecuencias. 3. Cambios y continuidades. 4. Relevancia histórica. 5. Dimensión ética. Resultado de aprendizaje: 1. Trabajo grupal con manejo de fuentes primarias y secundarias. 2. Construcción y presentación de una línea de tiempo colaborativa del conflicto armado y posconflicto. 3. Reflexión grupal sobre cómo las causas del conflicto siguen afectando la realidad actual	

**Segunda Etapa***Mapeo del Desplazamiento y el Impacto Geográfico del Conflicto (Relaciones espaciales y ambientales)*

Propósito	Contenidos	Actividades Centrales	Recursos	Evaluación y resultados del aprendizaje
Explorar cómo el desplazamiento y la pérdida de territorios han afectado a las comunidades.	La geografía colombiana y su influencia en las dinámicas del conflicto. El desplazamiento forzado en Colombia.	1. Explicación de la docente de geografía humana, presentación de estadísticas y mapas sobre desplazamiento en Colombia. 2. Consulta en grupos a partir de una región específica; análisis de casos y localización de los territorios. 3. Presentación y socialización de los mapas y su análisis sobre cómo el desplazamiento ha afectado el desarrollo de esas regiones.	Fuentes primarias (estadísticas y testimonios de víctimas). Fuentes secundarias (Mapas de Colombia, datos sobre desplazamiento forzado).	Evaluación: 1. Evidencia histórica con manejo de fuentes. 2. Causas y Consecuencias. 3. Cambios y continuidades. 4. Perspectiva histórica 5. Dimensión ética. Resultados de aprendizaje: 1. Elaboración de actividades por sesión de clase. 2. Recopilación de resultados en un informe con mapas y su análisis sobre el desplazamiento y su impacto en las diferentes regiones de Colombia.

Tercera Etapa*Estrategia de Memoria Histórica y Respeto a los Derechos de las Víctimas (Relaciones ético – políticas)*

Propósito	Contenidos	Actividades Centrales	Recursos	Evaluación y resultados del aprendizaje
Comprender el papel de la memoria histórica, la justicia transicional y la reconciliación en la	Posconflicto en Colombia	1. Explicación conceptual Justicia Restaurativa y Transicional. Ejemplificación con casos	Testimonios de víctimas.	Evaluación: 1. Evidencia histórica con manejo de fuentes.

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

construcción de paz.	Justicia Restaurativa y Transicional	reales de víctimas y excombatientes.	Casos de masacres en Colombia.	2. Relevancia histórica.
	Víctimas	2. Análisis en grupos sobre la aplicación de mecanismos de justicia transicional y sus desafíos en Colombia.	Documentos sobre Justicia transicional (JEP, Ley de Víctimas, Comisión de la Verdad).	3. Cambios y continuidades.
	Memoria Histórica	3. Diseño de estrategias para fortalecer la reconciliación en las comunidades y construcción de una propuesta de paz mediante un documental.	Recursos audiovisuales y herramientas digitales.	4. Perspectiva histórica
		4. Socialización de propuestas para la paz y reflexión sobre los dilemas éticos de estos procesos en Colombia.	Auto y coevaluación mediante cuestionario en Campus Virtual.	5. Dimensión ética.
		5. Heteroevaluación actitudinal a partir de Rúbrica de Evaluación		Resultados de aprendizaje:
				1. Elaboración de actividades por sesión de clase.
				2. Tríptico con análisis de casos de Justicia Transicional.
				3. Documental con propuesta para la construcción de paz
				4. Desarrollo heteroevaluación actitudinal

Fuente: Propia

Tabla 6.

Secuencia Didáctica Segundo ciclo: De la Historia Económica a la Acción Ciudadana: Neoliberalismo, Globalización y Desarrollo

PROPÓSITO GENERAL		Fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes, para comprender las implicaciones económicas, políticas y sociales de los procesos de globalización, integración y desarrollo que se han configurado en los últimos años y los relaciona con el actual contexto colombiano.			
Primera Etapa		<i>Mundos Conectados, Economías Desiguales: El Neoliberalismo y la Globalización (Relaciones con la historia y las culturas)</i>			
Propósito	Contenidos	Actividades Centrales	Recursos	Evaluación y resultados del aprendizaje	
Identificar las ventajas y desventajas económicas, políticas y sociales que tienen los procesos neoliberales y de globalización en las sociedades actuales.	Neoliberalismo: concepto y características El Consenso de Washington en América Latina Globalización Implicaciones políticas, económicas y sociales en Colombia	1. Explicación de la docente sobre los 6 conceptos de Seixas y Morton. 2. Activación de saberes previos y contextualización del tema de Neoliberalismo y Globalización. 3. Desarrollo de taller por parejas a partir de 3 fuentes. Se desarrolla en dos secciones: preguntas abiertas y mapa mental. 4. Lectura sobre el Consenso de Washington y la Globalización.	Fuentes (gráfico de comercio internacional, editorial de prensa y lectura sobre el Consenso de Washington y la Globalización). Presentación introductoria en Canva. Material de apoyo en Campus Virtual del curso.	Evaluación: 1. Evidencia histórica con manejo de fuentes. 2. Causas y Consecuencias. 3. Cambios y continuidades. 4. Relevancia histórica. 5. Perspectiva histórica. 6. Dimensión ética. Resultado de aprendizaje:	
				1. Participación en la explicación de los seis conceptos de Seixas y Morton. 2. Elección, lectura y análisis de fuentes. 3. Taller con preguntas abiertas. 4. Elaboración mapa mental sobre el tema.	

**Segunda Etapa***Tratados y Bloques: El Mapa Económico del siglo XXI (Relaciones espaciales y ambientales)*

Propósito	Contenidos	Actividades Centrales	Recursos	Evaluación y resultados del aprendizaje
Situar los bloques económicos y los tratados de integración que se han configurado en los últimos años, así como las consecuencias que estos han traído para Colombia.	Integración Económica Bloques y Comunidades Económicas Tratados de Libre Comercio Los TLC en Colombia	1. Contextualización por la docente de los elementos generales sobre las formas de integración y los bloques económicos. 2. Lectura individual sobre Tratados de Libre Comercio. 3. Elaboración de preguntas en grupos redactan: 1 pregunta abierta argumentativa y 2 preguntas de selección múltiple. 4. Aplicación de cuestionario (quiz) con preguntas tipo saber, falso o verdadero y pregunta abierta.	Fuente específica (texto de Daniel Hawkins) Presentación introductoria en Canva. Material de apoyo en Campus Virtual del curso. Recursos audiovisuales y herramientas digitales.	Evaluación: 1. Evidencia histórica con manejo de fuentes. 2. Causas y Consecuencias. 3. Cambios y continuidades. 4. Perspectiva histórica. 5. Dimensión ética. Resultados de aprendizaje: 1. Elaboración de actividades por sesión de clase. 2. Resultado cuestionario.

Tercera Etapa*Teorías del Desarrollo: Del Progreso Económico a la Sostenibilidad (Relaciones ético – políticas)*

Propósito	Contenidos	Actividades Centrales	Recursos	Evaluación y resultados del aprendizaje
Participar activamente en las discusiones	Desarrollismo y la CEPAL	1. Contextualización de las teorías de Desarrollo, comercio	Fuentes (prensa, textos académicos, gráficos de PNUD).	Evaluación: 1. Evidencia histórica con manejo

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

académicas sobre la aplicación del desarrollo sostenible como mecanismo de protección ambiental por diferentes actores.	Desarrollo Humano	justo y seguridad alimentaria.	Presentación introductoria en	de fuentes.
	Desarrollo Sostenible	2. Elección de tema para el trabajo: desarrollo sostenible, comercio justo o seguridad alimentaria.	Canva.	2. Relevancia histórica. 3. Cambios y continuidades. 4. Causas y consecuencias. 5. Perspectiva histórica. 6. Dimensión ética.
	Objetivos de Desarrollo Sostenible		Material de apoyo en Campus Virtual del curso.	
	Seguridad Alimentaria	3. Consulta de fuentes para elaboración de noticia.	Recursos audiovisuales y herramientas digitales.	Resultados de aprendizaje:
	Comercio Justo	4. Elaboración de noticia. 5. Socialización de noticias y reflexión. 6. Desarrollo de heteroevaluación actitudinal a partir de rúbrica.	Rúbrica de heteroevaluación.	1. Elaboración de actividades por sesión de clase. 2. Elaboración de noticia sobre temática seleccionada 3. Participación en la socialización de los resultados. 4. Calificación de la heteroevaluación actitudinal.

Fuente: Propia



3. Capítulo III: Acciones de Fortalecimiento del Pensamiento Histórico

3.1 Implementación y Resultados

Se inició con una observación y encuesta diagnóstica respectivamente, esto con el fin de seleccionar las principales debilidades en el manejo de los seis conceptos expuestos por Seixas y Morton. Los datos relacionados con el ambiente escolar y la dinámica de la clase hicieron parte de los contenidos de los diarios de campo mediante la observación de los estudiantes en los diferentes ejercicios.

Se valió principalmente de la observación documental y de clase, debido que, al ser una encuesta voluntaria del total de 70 estudiantes, solo 16 estudiantes participaron. De estos instrumentos se pudo concluir que los estudiantes perciben la historia como una herramienta fundamental para comprender la realidad social y política del país, fortalecer su pensamiento crítico y desarrollar conciencia ciudadana. Consideraron que el aprendizaje histórico les permite analizar las causas y consecuencias de los hechos, valorar los procesos que han marcado la sociedad y evitar la repetición de ciertos procesos del pasado. Por otra parte, la identificación de diversas perspectivas y la proposición crítica son debilidades en el momento de las participaciones.

En cuanto al desarrollo de las clases y la didáctica, los estudiantes consideraron las actividades prácticas, colaborativas y dinámicas son las que más favorecen el desarrollo del pensamiento histórico. Estrategias como los debates, los estudios de caso, la visualización de documentales, la gamificación y los proyectos cooperativos son valorados por su capacidad de vincular el conocimiento histórico con la actualidad. Además, expresaron interés por clases más contextualizadas que fortalezcan competencias en análisis histórico y en la argumentación,

promoviendo una actitud activa frente los procesos del pasado y su relación con la vida ciudadana del presente.

A partir de lo anterior y con apoyo de los documentos señalados en la figura 3, se formuló la primera secuencia didáctica. Las primeras intervenciones de cada etapa estuvieron dirigidas a la explicación por parte de la docente de los procesos a estudiar (Ilustración 1), así como de las actividades a desarrollar (Ilustración 2).

Ilustración 1.

Presentación Conflicto Armado Colombiano



Diario de campo 1, ETITC, 2025. Fotografía propia.

Ilustración 2.

Guía del conflicto armado



Diario de campo 3, ETITC, 2025. Fotografía propia.

Tras la introducción básica al tema del conflicto armado y la clasificación de las potencias de ambos grupos, se inició en cada curso con el trabajo grupal que constó de dos momentos: un componente de discusión grupal, identificación de los principales procesos del conflicto armado colombiano, síntesis y clasificación de la información (Ilustración 3). En el segundo momento, se realizó la socialización general de sus hallazgos y la construcción de la línea de tiempo colaborativa, esto generó un acercamiento a la historia como interpretación construida, se logró una superación de errores cronológicos y se fortaleció la valoración de la dimensión ética en su formación como ciudadanos (Ilustración 4).

Ilustración 3.

Trabajo Grupal 1101 y 1102- Guía Conflicto Armado Colombiano



Diario de campo 3 y 4, ETITC, 2025. Fotografías propias.

Ilustración 4.

Socialización y construcción de línea de Tiempo 1101 y 1102- Guía Conflicto Armado Colombiano



Diario de campo 5 y 6, ETITC, 2025. Fotografías propias.

La evaluación del proceso de los estudiantes en esta etapa se desarrolló de forma grupal mediante una rúbrica expuesta al inicio de la etapa, en ella se buscaba valorar los avances y dificultades que presentaba el grupo a nivel del desarrollo de los conceptos del pensamiento histórico, además se contemplaba las tres dimensiones de evaluación según el SIEE institucional. En la Tabla 7, se observan los criterios usados.

Tabla 7.

Rúbrica de evaluación: Línea de tiempo colaborativa sobre el conflicto armado y los procesos de paz en Colombia

CRITERIO	SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
1. Identificación de hechos, actores, causas y consecuencias	Identifican con precisión y profundidad los hechos clave, actores relevantes, causas y consecuencias del período asignado.	Identifican adecuadamente la mayoría de los hechos, actores, causas y consecuencias, aunque con menor profundidad.	Presentan una identificación parcial o superficial de los elementos históricos clave.	Omiten elementos importantes, presentan información incorrecta o irrelevante.

2. <i>Análisis de cambios y continuidades del proceso histórico</i>	Analizan de forma clara y crítica los cambios y continuidades, relacionándolos con las etapas anteriores del conflicto.	Presentan un análisis adecuado de cambios y continuidades, aunque sin establecer relaciones complejas.	Tienen dificultad para distinguir entre cambios y continuidades o lo hacen de forma confusa.	No identifican ni analizan adecuadamente cambios y continuidades.
3. <i>Organización y diseño de la línea de tiempo</i>	La línea de tiempo es clara, cronológicamente coherente, bien estructurada, y sigue el código de colores correctamente.	La línea de tiempo está mayormente bien organizada y utiliza correctamente la mayoría de los colores propuestos.	La línea presenta errores en la secuencia cronológica o en el uso del código de colores.	La línea está desorganizada, con secuencia confusa y sin aplicar correctamente el código de colores.
4. <i>Trabajo colaborativo y participación</i>	Todos los integrantes participaron activamente y demostraron colaboración en la construcción y presentación.	La mayoría participó activamente, con colaboración adecuada.	Participación desigual dentro del grupo; algunos miembros asumieron mayor responsabilidad.	Falta de trabajo en equipo evidente; mínima participación de varios miembros.
5. <i>Reflexión crítica y argumentación</i>	La exposición incluyó reflexiones profundas y bien argumentadas sobre su papel en la paz como ciudadanos en formación.	Se presentó una reflexión pertinente, aunque con argumentos menos elaborados sobre su papel en la construcción de paz.	La reflexión fue superficial o poco relacionada con la formación como ciudadano.	No se evidenció una reflexión crítica o fue irrelevante para el tema y su papel como ciudadano en formación.

Elaboración propia.

En esta actividad, la mayoría de grupos se ubicaron en los desempeños Alto y Superior, teniendo sus mayores aciertos en los criterios de identificación causas y consecuencias, análisis de los procesos de cambio y continuidad, así como del manejo cronológico. Su debilidad se ubicó en la reflexión crítica y argumentada, que en un principio no se daba hasta el momento en que eran interpelados por la docente o compañeros.

La segunda actividad, centrada en el aspecto geográfico, constituía un trabajo que implicaba un manejo de fuentes de diverso tipo (textos académicos, prensa, mapas, testimonios de víctimas, entre otros). Se inició con una clase de explicación tipo magistral donde los estudiantes tomaban apuntes, para pasar a los talleres grupales donde se analizaron artículos especializados, motivando a los estudiantes a consultar y clasificar las fuentes que se les presentaban, a cuestionarlas y compartir sus interpretaciones en clase, contribuyendo a la actualización de los saberes. En esta parte, se intervino constantemente en la orientación sobre la evidencia histórica, ya que diversos equipos presentaron inconvenientes en la búsqueda y crítica de las fuentes como se resalta en los diarios de campo de la segunda etapa (Gutiérrez, 2025).

Ilustración 5.

Trabajo grupal consulta de fuentes 1101 y 1102- Guía mapas del conflicto



Diario de campo 9 y 10, ETITC, 2025. Fotografías propias.

Al finalizar esta etapa los estudiantes construyeron un mapa y desarrollaron las preguntas de la guía propuesta (Ver Anexo E). Entregaron como producto un mapa de la región de Colombia que les correspondió, así como el análisis y reflexión a partir de las fuentes consultadas (Ver Anexos G). Entre los aspectos de mejor desempeño se encontraron los relacionados con la representación gráfica de los mapas (precisión en la representación y claridad

visual de cada uno de los elementos) y la reflexión final que relacionaba los hallazgos en la transformación del territorio con los elementos de ciudadanía (reconocimiento de los recursos en disputa y los motivos para ello). Por otra parte, las dificultades se encontraron en el uso de las evidencias, ya que en ocasiones se limitaban a material obtenido a través de inteligencia artificial, no se referenciaban las fuentes o se empleaban sin someterlas a verificación.

La tercera etapa propuesta en la secuencia inicial tuvo problemas en su aplicación debido a la dinámica institucional que llevó a la pérdida de clase durante dos semanas del mes de mayo. Ante esta situación, fue necesario recortar el último ítem, sobre las víctimas y la memoria histórica.

Ilustración 6.

Presentación Víctimas: Verdad, justicia y reparación



Diario de campo 13, ETITC, 2025. Fotografía propia.

La presentación expuesta en la Ilustración 6, se trabajó con el curso 1101, debido a los cambios de cronograma de la escuela. En esta sesión se atendieron algunas dudas e inquietudes de los estudiantes, pero sin lograr consolidar el trabajo planteado para los equipos de trabajo. La



importancia de trabajar este tema lo expresan los estudiantes de la siguiente forma: “[...] a pesar de que siempre opinábamos diferente, llegábamos a la misma conclusión de que pues realmente cada uno de los colombianos más que nada somos víctimas de una u otra manera.” (Entrevista grupo focal 1102).

En la primera secuencia didáctica, las actividades se diseñaron con la intencionalidad de lograr una comprensión de la perspectiva histórica por parte de los estudiantes, estas variaron debido a los estándares a trabajar (histórico, geográfico o ético-político), pero tenían un mismo propósito: La formación crítica de los estudiantes como ciudadanos. Aquí se observa cómo se da una crítica al papel del Estado en las acciones frente al conflicto armado: *“Y también comprendí que, digamos, el Estado ha tenido bastantes oportunidades para erradicar el este problema que es el conflicto, pero creo que en realidad como que quieren mantenerlo de alguna manera. Eso es lo que veo yo. Y también comprendí que, digamos, eh este problema es por es más por falta de respeto y toda la esperanza entre nosotros mismos”*. (Entrevista grupo focal 1101).

Los ejercicios destinados a fortalecer la relevancia histórica estuvieron sujetos a discusión primero a nivel grupal y luego se profundizaron durante las socializaciones generales en curso, teniendo en cuenta la relación de los temas con la actualidad, buscando relacionar a nivel social y personal la historia (aportes de las acciones estatales, discusiones sobre los derechos, etc.): *“Y siento que después de esta experiencia nosotros podemos como entender y también empezar a hacer algunas opciones porque la paz no se construye, digamos, solo por los acuerdos entre gobierno y entre guerrilla, por ejemplo, sino también con la participación de todos los ciudadanos, siendo como una Colombia unida. Entonces, siento que si cada colombiano aporta, bueno, pues haciéndolo general, si cada colombiano aporta su grano de arena en conciencia*



aprobación o, digamos, en aporte eh político alzando la voz, siento que podríamos empezar a hacer un cambio como tal en Colombia”. (Entrevista grupo focal 1102).

El proceso de evaluación de la acción se realizó durante la finalización de la intervención, utilizando los aprendizajes de la primera secuencia didáctica: recolectando, evaluando y midiendo las dificultades a pulir para el planteamiento de la segunda secuencia durante el tercer periodo académico. Fue un proceso en donde los desempeños de los estudiantes y sus aportes en la entrevista al grupo focal se usaron de manera crítica, así como las sugerencias de los docentes validadores de los instrumentos.

A partir de lo anterior, y siguiendo la metodología Investigación- Acción, una vez finalizado el primer ciclo se hicieron los correctivos necesarios y se diseñó un nuevo ciclo. Entre los cambios realizados se logran ver:

1. La explicación de cada uno de los conceptos del pensamiento histórico de Seixas y Morton, ejemplificando con el tema trabajado, conflicto armado y paz en Colombia
2. Mayor rigurosidad y exigencia en la selección, manejo y análisis de fuentes ya que se evidenció una dificultad en este aspecto debido a la no citación, al plagio o al uso constante de las inteligencias artificiales.
3. Aumentó el trabajo individual, así como la conformación de equipos de trabajo más pequeños, ya que en la mayoría de los grupos manifestaron un correcto desarrollo de las actividades y ambientes de cooperación, en muchas ocasiones el trabajo grupal no permitió conocer a fondo el grado o competencia alcanzado por cada estudiante.
4. Necesidad de hacer control de lectura que permita verificar la lectura adecuada y analítica, más allá del uso de la inteligencia artificial para resumir los textos.



A partir de los anteriores elementos, se formuló una nueva secuencia didáctica implementando los cambios necesarios. Así surge la segunda secuencia titulada: “De la Historia Económica a la Acción Ciudadana: Neoliberalismo, Globalización y Desarrollo”.

La primera etapa inició con la presentación del marco teórico central del trabajo, los seis conceptos para el desarrollo del pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton. En esta sesión, se presentaron los conceptos de relevancia histórica, causas y consecuencias, cambio y continuidad, evidencia histórica, perspectiva histórica y dimensión ética. Cada uno con un ejemplo práctico, principalmente relacionado con el tema anteriormente visto: el conflicto armado colombiano. Sin embargo, identificando que los dos conceptos de mayor dificultad para trabajar por los estudiantes durante la primera secuencia fueron el uso de evidencia histórica y las perspectivas para el estudio de un proceso histórico, además de la dimensión ética para fortalecer la formación ciudadana, al final de la clase se profundizó en estos tres elementos (ver Anexo H).

A continuación, se dio la explicación sobre los contenidos a desarrollar durante la primera etapa de la secuencia: neoliberalismo y globalización. La presentación en Canva (ver Anexo H), inició con una pregunta de contextualización que pretendía ubicar al estudiante en la temática, las respuestas permitieron observar la cercanía con el tema de globalización diferente al concepto de neoliberalismo, por lo cual se decidió profundizar en este último como se presenta en la Ilustración 7, donde se amplía la explicación y se manejan elementos importantes para su comprensión como el Consenso de Washington, la apertura económica, la privatización estatal, entre otras políticas económicas.

Ilustración 7.

Guía – taller Neoliberalismo y Globalización



Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central
Establecimiento Público de Educación Superior

CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS - GRADO 11*
NEOLIBERALISMO Y GLOBALIZACIÓN
TERCER PERIODO

Primera Parte

Lean el siguiente documento sobre el Neoliberalismo y el Consenso de Washington.

¿Qué es el Neoliberalismo?

Para la mayoría de los economistas críticos y las corrientes de pensamiento económico alternativo, la crisis estructural de los años setenta marcó el inicio de una nueva etapa que se ha convenido en llamar *neoliberal*. Hablamos entonces de un cambio en la configuración de la economía capitalista, que desde el final de la Segunda Guerra Mundial y hasta los años setenta había estado gestionada a partir de un ideario obtenido de las enseñanzas de Keynes. Esa etapa del capitalismo, apellidada dorada entre otras cosas por la inexistencia de crisis graves y por responder a un círculo virtuoso de crecimiento de salarios y crecimiento económico, entró en crisis y abrió la puerta a una nueva forma de comprender la sociedad.

El neoliberalismo es evidentemente una ideología, con un proyecto más o menos definido de cómo tiene que ser la sociedad, y sus bases pueden encontrarse en Friedrich Hayek y Milton Friedman. Pero el neoliberalismo es también la configuración resultante de aplicar un determinado tipo de políticas, las que fueron inspiradas por aquella ideología. El capitalismo no se articula siempre de la misma forma y sus instituciones cambian (las relaciones entre capital-trabajo, entre Estado-trabajo y otras...) bien como respuesta a su propia dinámica (como se suele postular desde la teoría marxista) o bien como resultado de políticas concretas (como afirman los teóricos poskeynesianos).

Desde la teoría económica marxista puede explicarse el neoliberalismo a partir de la óptica de clases, como el proyecto de las clases más ricas para recuperar unos espacios de poder político y económico que perdieron tras la Segunda Guerra Mundial. Desde otros enfoques, complementarios en todo caso, el neoliberalismo es un nuevo régimen de acumulación (teoría regulacionista) o una nueva estructura social de acumulación (teóricos de la escuela radical). Hay diferencias al respecto de qué llevó al surgimiento del neoliberalismo como nueva forma de configuración capitalista y sobre su estabilidad a medio o largo plazo, pero no hay disensiones importantes a la hora de definir como tal una etapa muy bien caracterizada.

• **El Consenso de Washington: Los 10 puntos de Williamson¹**

La agenda del Consenso de Washington salió a la luz por primera vez en el artículo "Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a las reformas de políticas económicas", publicado en 1990 por John Williamson, en este artículo abarcó las siguientes reformas de política económica:

1. Disciplina fiscal: Se consideró que los altos déficits que habían acumulado casi todos los países de América Latina habían conducido a desequilibrios macroeconómicos que hicieron entrar a la región en problemas inflacionarios.
2. Reordenación de las prioridades del gasto público: Para hacer frente al déficit fiscal se optó por reducir el gasto, más concretamente, redistribuirlo desde subsidios no justificados hacia la sanidad, la educación e infraestructuras.
3. Reforma tributaria: Basada en aumentos de los impuestos, sobre una base amplia y con tipos marginales moderados. Es decir, el impuesto adicional que se pagaba por disponer de más renta era bajo.
4. Liberalización de las tasas de interés: Para que fuesen establecidas por el mercado.
5. Tipo de cambio marcado, también, por el mercado.
6. Liberalización del comercio: Para llevar a cabo una política económica orientada al exterior también se creyó necesario liberalizar las importaciones. La idea de proteger las industrias nacionales frente a "las de fuera", se consideró un obstáculo al crecimiento.
7. Liberalización de la inversión extranjera directa: Y así aportar capital, tecnología y experiencia.
8. Privatización: Se basaban en la idea de que la industria privada está gestionada más eficientemente que las empresas estatales.
9. Desregulación: Se consideró una manera de fomentar la competencia en América Latina, ya que era donde se encontraban las economías más reguladas del mundo.
10. Derechos de propiedad: En una región donde los derechos de propiedad eran muy inseguros, se optó por implantar unos derechos garantizados como en EEUU.

¹ Para profundizar observa los videos sobre la temática en el Aula virtual

Fuente: Propia

Durante las siguientes sesiones se buscó principalmente la búsqueda de fuentes confiables, el menor y mejor uso de la Inteligencia Artificial - IA, la variedad de tipo de fuentes - fuentes académicas, fuentes gráficas, fuentes de prensa- así como, preguntas orientadoras que ayudarán a examinar cada fuente y potenciarán el concepto de la evidencia histórica (Anexo I).

Lo anterior queda sustentado con los trabajos presentados por los estudiantes donde indagaron las fuentes, las contrastaron y generaron argumentos de mayor calidad como lo



demuestran sus trabajos en el taller de neoliberalismo (Anexo K) y la elaboración del artículo de prensa (Anexo P).

Esta última actividad fue desarrollada en parejas, por lo cual se tuvo una visión más cercana del desempeño de cada estudiante, obteniendo la mayoría resultados en el nivel Alto a Superior en categorías relacionadas con la comprensión de la relevancia del proceso histórico (significancia histórica); explicación sobre las causas y consecuencias (causalidad); el reconocimiento de los aspectos que se mantienen o han variado (cambio y continuidad); la integración de diversas perspectivas (perspectiva histórica) y la emisión de juicios éticos fundamentados históricamente. Por su parte, en un nivel Básico a Alto se ubicaron las categorías relacionadas con el uso y análisis de fuentes confiables (evidencia histórica) y la claridad en la escritura (correcta redacción).

Dicha situación quedo registrada en las entrevistas desarrolladas para esta segunda secuencia: *“¿cuál de estas actividades consideran contribuyó a fortalecer ese pensamiento histórico y por qué? Alejandra: Bueno, personalmente a mí me sirvió bastante la elaboración de la noticia. Anoche, de hecho, hice un trabajo de eso y de, ¿cómo decirlo? Para tú hacer una noticia tienes que informarte bien del tema. Entonces no es mirarlo superficialmente, ni siquiera con la IA sirve porque no te da un vistazo pues profundo y también pues va a ver a ver las cosas de cierta manera. Entonces tienes que ponerte a investigar páginas, fuentes confiables y hacer una lectura de todo eso y pues reunir toda la información y poder como procesarla con tus propias palabras y contar tú mismo y en qué caso puedes usar las citas, cómo te sirven esas citas y así”*. (Entrevista Alejandra Torres y Brandon Hernández, 1101).

En cuanto a la categoría de perspectiva histórica, los estudiantes reconocieron la importancia de comprender los diferentes puntos de vista para la formación de un pensamiento

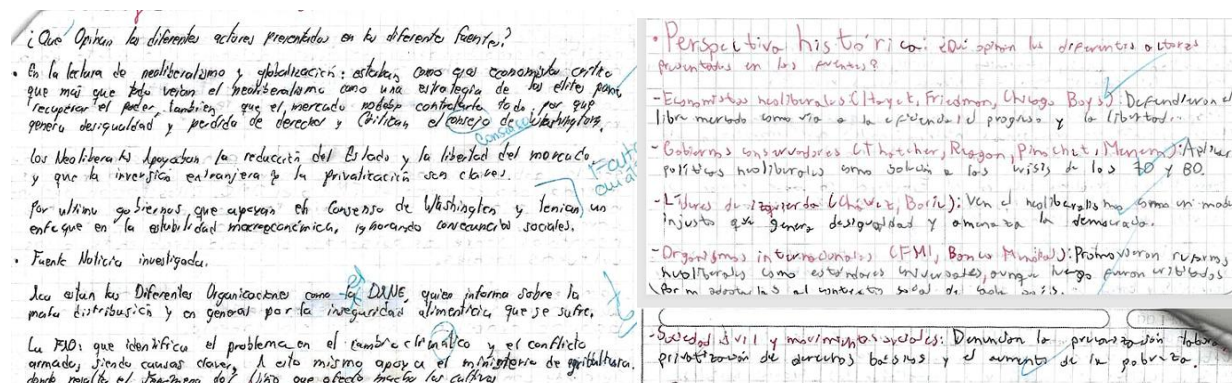
crítico y relacionarlo con su contexto: “O sea, el mirar la historia desde un punto objetivo nos ayuda mucho no a polarizarnos y quedarnos solo con un pensamiento, sino mirar realmente lo que pasa pues a través de la historia y ver todos los puntos de vista y así en base a ello nosotros crear un pensamiento crítico. Eh, también el poder ver como qué sigue pasando hoy actualmente, hoy en día eh contraste pues a causa de todo lo que ha venido pasando a lo largo de los años”.

Los estudiantes manifestaron que las actividades fortalecieron este concepto del pensamiento histórico: “Eh, yo diría más que las negociaciones porque, o sea, así como cada persona tiene diferente perspectiva, así los negociantes de las grandes empresas y las grandes entidades también tienen diferentes perspectivas y buscan tanto el beneficio propio como el beneficio comunitario, aunque pues mayormente es el beneficio común, no, el beneficio individual.” (Entrevista Natalia Lofiego y Kevin Tunjano, 1102).

Los trabajos escritos vislumbran avances en esta categoría a partir de cuestionar las diferentes posiciones o interpretaciones sobre los procesos estudiados como se refleja en la Ilustración 8, donde a partir de la comparación de fuentes comprender las posiciones de cada autor.

Ilustración 8.

Taller Neoliberalismo y Globalización – Estudiantes 1101 y 1102



¿Qué Opinan los diferentes actores presentados en la diferente fuentes?

- En la lectura de neoliberalismo y globalización: estudian como que es un ejemplo crítico que más que todo veían el neoliberalismo como una estrategia de los elites para recuperar el poder, también que el mercado no podía controlarlo todo, por que genera desigualdad y pérdida de derechos y critican el enfoque de Washington.
- Los Neoliberales apoyaban la reducción del Estado y la libertad del mercado y que la inversión extranjera y la privatización son claves.
- Por último gobiernos que apoyaron el Consenso de Washington, y tenían un enfoque en la estabilidad macroeconómica, ignorando consecuencias sociales.
- Fuente Noticias investigadas.
- Los están los diferentes Organizaciones como la DANE, quien informa sobre la mala distribución y en general por la inseguridad alimentaria que se sufre.
- La ODA que identifica el problema en el cambio climático y el conflicto armado, siendo causas claves. A esto mismo apoya el ministerio de agricultura, donde registra el fenómeno del Niño que afecta mucho la cultura.

Perspectiva histórica: ¿qui opinan los diferentes actores presentados en las fuentes?

- Economistas neoliberales (Hayek, Friedman, Chicago Boys): Defendieron el libre mercado como vía a la eficiencia, el progreso y la libertad.
- Gobiernos conservadores (Chavez, Reagan, Pinochet, Menem): Aplicaron políticas neoliberales como solución a las crisis de los 70 y 80.
- Liberales de izquierda (Chavez, Borio): Ven el neoliberalismo como un modelo injusto que genera desigualdad y amenaza la democracia.
- Organismos internacionales (FMI, Banco Mundial): Promovieron reformas neoliberales como estándares internacionales, aunque luego fueron criticados por su impacto al bienestar social del país.
- Sociedad civil y movimientos sociales: Denuncian la privatización, la explotación de recursos básicos y el aumento de la pobreza.

Fuente: Trabajos estudiantes 1101 y 1102



En cuanto a la dimensión ética, en los tres productos a entregar por parte de los estudiantes en esta secuencia didáctica (taller neoliberalismo y globalización, quiz lectura y artículo de prensa), se generan preguntas de reflexión sobre este aspecto permitiendo conocer limitaciones en algunos estudiantes con argumentaciones de tipo subjetivo, sin uso de evidencias o creadas a partir de la inteligencia artificial, u otros, con análisis más estructurados, basado en el uso de evidencias de mayor credibilidad y con un saber situado en los contextos próximos (Ver Anexo K y Anexo P).

Los estudiantes constantemente plantean que los trabajos desarrollados ayudaron a fortalecer sus fundamentos de ciudadanía como se observa en las respuestas de las entrevistas:

“Lucrecia: Yo creo que también es parte de cuál es nuestro papel, nosotros ahorita que vamos a salir del colegio y de cómo influye que nosotros somos jóvenes y como el papel que tenemos en la sociedad ahorita de que nuestras actuaciones son importantes y también digamos que el otro año son las elecciones. Entonces, yo creo que es importante saber cómo todo el tema político y estar informado y de saber que cómo tener una opinión crítica a la hora de tomar las decisiones y de en general hablar de política.

Manuel: Eh, digamos, yo creo que es importante en este momento darnos cuenta que estamos a punto de salir al mundo real y darnos cuenta que empezamos hacer con mayor presencia un agente político que tenemos en cuenta las decisiones que se toman en el país y cómo eso puede afectar a nosotros y al resto del mundo. También es necesario estar informado de las situaciones que pasan pues en todo el mundo porque pues es necesario conocer el contexto de todo de todos estos lugares.” (Entrevista Lucrecia Henao y Manuel Díaz, 1101).



3.2 Discusión

El proceso de intervención pedagógica orientado al fortalecimiento del pensamiento histórico que se desarrolló con los estudiantes de los cursos 1101 y 1102 del IBTI, permite observar el grado en que las categorías centrales de la enseñanza de la historia y de pensamiento histórico se aplicaron, fortalecieron o presentaron dificultades. A continuación, se presentan algunas discusiones a partir de los resultados de las secuencias didácticas aplicadas.

1. Significancia o relevancia histórica: Seixas y Morton afirman que la relevancia histórica se fundamenta en dos criterios: “la importancia que un hecho tuvo en su tiempo y la significancia que mantiene para las sociedades del presente” (Seixas & Morton, 2013, p13). A partir de esto, se logró identificar en los estudiantes el reconocimiento de la relevancia del estudio del conflicto armado para comprender la realidad política y social del país, así mismo en los temas de la economía actual como neoliberalismo o tratados de libre comercio.

La percepción de la historia como herramienta para analizar la actualidad indica que los contenidos elegidos poseen alta significatividad histórica, pues conectan el pasado con problemáticas vigentes: paz, participación ciudadana, impacto del conflicto en la vida cotidiana, economía global, desigualdad social, desarrollo sostenible y crisis ambiental. Este tipo de apropiación del pasado confirma lo que Pagès denomina “utilidad social del conocimiento histórico”, entendida como la capacidad del estudiante para “interpretar el mundo en el que vive y participar activamente en su transformación” (Pagès, 2009).

Las actividades de cada secuencia didáctica hicieron que los estudiantes identificaran los hechos, los actores y los cambios para comprender el mundo. El enfoque que se desarrolló gana



pertinencia con la identificación de los hechos, los actores y los cambios. Sin embargo, se observa que algunos estudiantes todavía experimentan dificultades para justificar por qué ciertos hechos o actores son más relevantes que otros, evidenciando la necesidad de guiar mejor la selección crítica de información, esto confirma uno de los desafíos señalados por Santisteban: la necesidad de enseñar a los jóvenes a “jerarquizar el valor histórico de los acontecimientos” para evitar que el aprendizaje se reduzca a listar nombres y fechas (Santisteban, 2010).

2. Cambio y continuidad: La construcción de la línea de tiempo en el primer ciclo y el reconocimiento del desarrollo de las políticas neoliberales en Colombia en el segundo, permitió que los estudiantes reconocieran las transformaciones y las permanencias en el conflicto armado colombiano y en las políticas económicas de la actualidad, ejemplo los diferentes análisis sobre los tratados de libre comercio. Según las observaciones, los estudiantes lograron superar errores cronológicos y desarrollar una comprensión más ordenada de los procesos, lo que evidencia avances en la distinción entre “lo que cambia” y “lo que permanece”. Esto confirma lo que Santisteban denomina “la competencia temporal”, esencial para que el estudiantado logre “relacionar evoluciones, ritmos y permanencias dentro de un mismo proceso histórico” (Santisteban, 2011).

Los estudiantes ven dificultades en el proceso de relacionar etapas con pasos o en el proceso de identificar continuidades de la estructura, como las causas del conflicto relacionadas con la economía y la sociedad o el cambio del papel del Estado. La tensión aparece mucho en la enseñanza de la historia. Los estudiantes pueden ver cambios que suceden ahora, pero los estudiantes tienen problemas con estructuras que duran mucho tiempo. Pagès y Santisteban han analizado la situación en los estudios que tratan de el pensamiento del tiempo.



3. En The Big Six Historical Thinking Concepts, los autores subrayan que “la causalidad histórica no es lineal, sino que opera en múltiples niveles, con variedad de actores y condiciones que interactúan” (Seixas & Morton, 2013, p. 48). En el trabajo desarrollado con los estudiantes de grado 11, muchos expresaron explícitamente, en los talleres y socializaciones que el estudio de la historia les ayuda a comprender causas y consecuencias de los diferentes procesos trabajados, y cómo estas inciden en la sociedad actual.

El pensamiento histórico ha fortalecido mucho este concepto. El avance del concepto muestra también que funcionan las estrategias. Entre esas estrategias están los estudios de caso, los debates y el análisis contextualizado. Pagès defiende esas estrategias como herramientas para “problematizar la causalidad y desarrollar pensamiento crítico”.

Pero sigue habiendo una tendencia a explicaciones simples. Santisteban dice que los estudiantes atribuyen los hechos a causas individuales y no comprenden la complejidad de los procesos históricos (Santisteban, 2010). Por eso el enfoque en fuentes múltiples y en debates es útil. El enfoque en fuentes múltiples y en debates ayuda a ampliar la comprensión de los temas y de los procesos que estudian los estudiantes.

4. Evidencia histórica: el uso de diferentes fuentes de información para el desarrollo de las actividades puso a prueba la competencia en el manejo de estas: textos, prensa, mapas, gráficos, testimonios y artículos especializados.

Este concepto constituye uno de los pilares epistemológicos más complejos del pensamiento histórico. Según Seixas y Morton, comprender la evidencia implica que los estudiantes “aprendan a leer las fuentes como construcciones humanas, reconociendo su autoría,



intencionalidad, y límites interpretativos” (2013, p. 23). Este proceso no es natural: requiere enseñanza, guía concreta y una práctica constante.

En los trabajos que hacen los estudiantes se ve la debilidad en el uso de la evidencia. La evidencia es el concepto que más falla en la intervención. Los estudiantes tienen dificultades para citar, para elegir fuentes en las que confían, para evitar el plagio y para distinguir la evidencia de la opinión. La falta de evidencia llevó a la toma de decisiones.

5. Perspectiva Histórica: Seixas y Morton dicen que la perspectiva histórica significa entender “las acciones y decisiones del pasado dentro del marco de creencias, valores y contextos de quienes las vivieron” (2013, p. 62). Este aprendizaje exige alejarse de los juicios del presente para entender la lógica interna de los actores. Por eso la perspectiva histórica implica esfuerzo incluso para los estudiantes que están cerca del final de la escuela.

Este trabajo dejó claramente que la identificación de varias perspectivas y la proposición crítica fue una de las debilidades que se detectaron al inicio. Aunque en las actividades se hicieron preguntas y se realizaron acciones para el desarrollo y el fortalecimiento de la identificación, los estudiantes tuvieron dificultades para reconocer la pluralidad de voces, las posiciones de los actores contradictorios y las intenciones de los discursos.

La etapa recortada sobre víctimas y memoria habría mejorado la competencia. Trabajar la perspectiva necesita entender la experiencia histórica desde la mirada del otro. Los testimonios que se recogieron en los grupos focales y en las entrevistas muestran un avance en la comprensión del carácter múltiple de los procesos sociales que se estudiaron.



6. Dimensión Ética de la Historia: este concepto es uno de los más visibles en la experiencia. Las reflexiones de los estudiantes muestran una fuerte preocupación por la responsabilidad ciudadana, la importancia de la paz y el papel del Estado. Varios comentarios en los trabajos escritos, las socializaciones, los grupos focales y las entrevistas, evidencian que las actividades permitieron comprender el pasado, cuestionar las implicaciones morales de los diferentes procesos y su vigencia en la vida cotidiana.

Para Seixas y Morton, la dimensión ética necesita que entendamos que “la historia plantea dilemas morales que continúan resonando en el presente, pero que deben juzgarse considerando el contexto de la época” (2013, p. 72). De los seis conceptos, la dimensión ética es el que más se fortaleció en la intervención.

Las reflexiones de los estudiantes muestran profunda preocupación por la responsabilidad estatal, la paz, la justicia y el sentido ciudadano de la memoria. Esto coincide con la postura de Pagès, quien sostiene que la enseñanza de la historia tiene una función irrenunciable: “formar sujetos críticos capaces de posicionarse ante los problemas de su tiempo” (Pagès, 2009).

En conjunto, todos los aspectos anteriormente expuestos, representan un avance hacia la construcción de una pedagogía histórica crítica, orientada por los principios del pensamiento histórico y la formación ciudadana democrática. Esto confirma lo planteado por Santisteban cuando afirma que la educación histórica debe promover “competencias sociales y éticas para la participación democrática y la construcción de una cultura de paz” (Santisteban, 2019).



4. Capítulo IV: Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo reúne las principales conclusiones y recomendaciones surgidas en el trabajo realizado con los estudiantes de grado undécimo del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial – IBTI- en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico. Las conclusiones permiten comprender cómo se articula el pensamiento histórico en el contexto del IBTI y cuáles son las posibilidades de fortalecerlo en consonancia con los estándares nacionales e institucionales, las prácticas pedagógicas actuales y las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, las recomendaciones buscan generar acciones de mejora, orientar lineamientos que optimicen la práctica docente, promuevan los aprendizajes significativos y logren consolidar la formación ciudadana crítica y reflexiva.

4.1 Conclusiones

A partir del análisis documental se evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento histórico en los estudiantes de grado undécimo del IBTI se enmarca en los estándares nacionales entorno a los tres ejes centrales de la disciplina: temporal, espacial y ético-político. Este último eje, se presenta de forma clara en la orientación que se tiene a nivel institucional de una formación ciudadana, respaldada por el PEI, el plan de área de ciencias sociales y el proyecto de competencias ciudadanas. Esta articulación permite que el pensamiento histórico sea entendido como una serie de competencias que ayudan a la comprensión del pasado, a analizar las transformaciones político-sociales en diferentes periodos, a identificar tensiones contemporáneas y a ubicarse como un ciudadano activo en su contexto.



A pesar de ello, se hizo visible la continuidad de prácticas tradicionales que reducen el estudio de la historia a una transmisión de contenidos, además la baja intensidad horaria en educación media (2 horas semanales) limita el tiempo disponible para la profundización de habilidades y conceptos complejos de la disciplina como la multiperspectiva.

El proceso formativo a partir de la implementación de las secuencias didácticas muestra que el contexto del IBTI ofrece bases sólidas para fortalecer el pensamiento histórico de sus estudiantes mediante el desarrollo de competencias históricas, como las planteadas por los seis conceptos de Seixas y Morton. La significancia histórica, la causalidad, el estudios de cambios y continuidades, el análisis de la evidencia histórica, la diversidad de perspectivas y la dimensión ética, resultan pertinentes y factibles en este marco, generando espacios para discutir diferentes procesos históricos con actividades de reflexión, análisis contextual y elaboración de productos desde su propia voz, las cuales contribuyeron a un reconocimiento de la importancia de informarse, tomar decisiones políticas conscientes y comprender la vigencia de procesos del pasado en su cotidianidad. Permitió que los jóvenes de grado 11 construyeran argumentos más sólidos, fortaleciendo su pensamiento histórico y contribuyendo a su construcción de ciudadano crítico y reflexivo. Sin embargo, se identificó la necesidad de superar las prácticas de memorización del pasado que persisten en algunas prácticas en el aula.

Por otra parte, la evaluación de las estrategias implementadas evidencia que el trabajo con fuentes históricas, preguntas orientadoras, análisis de casos y actividades de producción escrita, fortaleció de manera significativa el pensamiento histórico en los estudiantes de grado undécimo, aunque persisten dificultades en el uso riguroso de las fuentes y en la comprensión de diversas perspectivas históricas. Los trabajos académicos y las entrevistas a los estudiantes muestran avances en la capacidad para contrastar información, analizar causas y consecuencias,



reconocer cambios y continuidades, y establecer conexiones entre pasado y presente. Este fortalecimiento cognitivo se evidencia directamente en la formación ciudadana: los estudiantes demostraron una mayor conciencia sobre su papel como actores políticos, valoraron la importancia de la información confiable y establecieron posturas críticas frente a las problemáticas del mundo actual, desarrollando actitudes reflexivas esenciales para su formación ciudadana.

4.2 Recomendaciones

Entre las recomendaciones que surgen a partir de este trabajo se proyecta el ajuste a la planificación didáctica debido a la baja intensidad horaria de la asignatura y los constantes cambios en el cronograma propios de la escuela. Es recomendable diseñar secuencias didácticas breves, articuladas y focalizadas en las competencias centrales del pensamiento histórico, lo cual implica priorizar algunas habilidades como el uso y análisis de fuentes, la perspectiva histórica y la causalidad, evitando la sobrecarga de contenido y privilegiando actividades que aborde la mayoría de las habilidades.

En cuanto las prácticas tradicionales que continúan en la escuela, es importante implementar estrategias que vayan más allá de la repetición y memorización centrándose en conceptos y competencias de interpretación, análisis crítico y construcción de significados, a partir del trabajo con fuentes primarias y secundarias, la cartografía histórica y social, los estudios de caso, el análisis crítico de las narrativas o discursos, los debates, entre otras. Estas estrategias favorecen la comprensión histórica crítica y fortalecen la formación ciudadana desde la escuela, al ubicar al estudiante en un rol activo que cuestiona, interpreta, delibera y propone.



Por otra parte, el clave la articulación del proyecto de competencias ciudadanas con el plan de estudios de ciencias sociales, políticas y económicas en el IBTI, ya que este constituye un recurso con gran valor que puede vincular claramente las habilidades ciudadanas como la deliberación, la resolución de conflictos, la reflexión ética y el pensamiento crítico con actividades propias de un análisis histórico. Estas pueden incluirse en las secuencias didácticas propias el plan de asignatura de cada nivel.

Para finalizar, se recomienda fortalecer los procesos de investigación-acción en los docentes del área, ya que se necesita una mayor reflexión sobre su práctica, identificar obstáculos y oportunidades en los procesos de aula que lleven a la implementación de ajustes necesarios para fortalecer el pensamiento histórico y crítico de los estudiantes. Además, es importante llevar la reflexión a un documento sobre las experiencias pedagógicas que permita consolidar un práctica más crítica y orientada a formar ciudadanos en el mundo actual.



Referencias Bibliográficas

- Acuña, O. Guzmán, J. Zavala, A. (2022). *Voces de la enseñanza de la historia Miradas cruzadas en torno a la didáctica de la historia*. Editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC
- Acuerdo 01 de 2022 [Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central]. Por medio del cual se adopta el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE - del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial de la Escuela Tecnológica Instituto Técnica Central. Enero 12 de 2022.
- Acuerdo 02 de 2020 [Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central]. Por medio del cual se adopta el Manual de Convivencia del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial de la Escuela Tecnológica Instituto Técnica Central. 4 de diciembre de 2020.
- Acuerdo 03 de 2017 [Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central]. Por medio del cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial de la Escuela Tecnológica Instituto Técnica Central. 28 de febrero de 2017.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Serie Cuadernos de Currículo.
- Andelique, C. M. (2011) *La Didáctica de la Historia y la formación docente: ¿Qué profesor de historia necesitan las escuelas?* Clío & Asociados (15), 256-269. En Memoria Académica.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.



- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Benejam, P., & Pagès, J. Blanch (coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Horsori: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Campos, D. (2022) *Fomentar el pensamiento histórico, clave para construir una sociedad en paz*. Periódico UNAL, Unimedios. Recuperado: 5 de septiembre 2024
- Castaño, R (2006). *Aprender historia haciendo historia: métodos y técnicas para la enseñanza de la historia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chávez Preisler, C. (2024). *Un pensamiento que trasciende. Peter Seixas y sus contribuciones para el desarrollo del pensamiento histórico*, 1–18.
- CAEHC (2022). *La Enseñanza de la Historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Cartagena. MEN
- Congreso de la República de Colombia (2017). Ley 1874 de 2017. Imprenta Nacional de Colombia., 6(6.035), 6.173.
- Dickinson, A., Lee, P., Rogers, P. (1984). *Learning History*. Heinemann Educational Books.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao, Biblioteca de Iber, Serie Didáctica de las ciencias sociales, 308.
- Domínguez, J. (2016): *Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: competencias, conceptos y destrezas cognitivas*, Íber 82, 43-49.
- Elliot, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.



- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. A. (1993). *La Escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía Crítica de la época moderna*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Cosme, J., Ortuño, J., & Molina, S. (Enero / abril de 2014). *Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia del siglo XXI*. Revista Tempo e Argumento, 6(11), 05-27.
- Guerrero García, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ibagón Martín, N. J., & Andrea, M. M. (2022). *El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío*. Zona Próxima, 30, 107–131.
- Lahera Prieto, D; & Pérez Piñón, F,. (2021). *La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar*. Debates por la historia, 9(1), 129-154.
- Maestro, P. (2002). *Historiadores y profesores. Acerca de una enseñanza democrática de la historia*. Pasajes, 9, 30–49.
- Marshall, L. S., & Gram, J. R. (2022). *Historical Thinking and the Democratic Mind: An Apprenticeship Approach to Teaching Narrative Complexity in the History Classroom*. Journal of American History, 108(4), 788–793.
- Martínez, M. M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM, 9(1), 123–146.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psi/article/view/4562>



- Martínez Hita, M., Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2022). *Comparative Study on the Presence of Historical Thinking Skills in the Educational Curricula of Different Countries*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2).
- Mejía David, J. E. Restrepo García, A. Suárez Gutiérrez, C. (2018). *El pensamiento histórico en la escuela: un acercamiento a las clases de Ciencias Sociales en la Institución Educativa San Juan Bosco*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2001). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La formación en ciencias: ¡el desafío!* Estándares Nacionales de Educación, 96–147.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie Guías No. 6.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales*.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria*. Graó Educación – 285
- Pagès, J. (2012). *Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. In Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. Horizontes Educativos. Aprendizaje de la Historia, 1, (19-66).
- Pagès, J. (2019). *Teaching history, educating temporality, training for the future*. *Futuro Del Pasado*, 10, 19–56.



- Pagès, J., & Marolla, J. (2018). *La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales*. *Historia y Memoria*, 17, 153–184.
- Pagès, J., & Plá, S. (coord.) (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas/UPN, 324 p.
- Pagès, J. & Santisteban Fernández, A. (2018). *La enseñanza de la historia*. *Historia y Memoria*, (17), 11-16.
- Palacios Mena, N, Corredor Vallejo, D. y Díaz Marín, J. (2022). *El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia*. Universidad de los Andes.
- Pantoja Suárez, P. (2017). *Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia*. *Diálogo Andino*, 53, 59–71
- Parra Contreras, Reyber, & Larez Rubio, José. (2004). *Historia del pensamiento histórico moderno*. *Frónesis*, 11(2), 34-57.
- Plá, S. (2012). *La enseñanza de la historia como objeto de investigación*. *Secuencia*, (84), 163-184.
- Ponce Gea, A. I. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. *The Big Six Historical Thinking Concepts*. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 225-228.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.



Resolución 025 de 2021 [Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central]. Por medio del cual se adopta el plan de estudios del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial para el año 2021. Febrero 5 de 2021.

Santisteban Fernández, A. (2010) *La formación de competencias de pensamiento histórico*.

En Memoria Académica. Clío & Asociados (14), 34-56.

Schunk, D. H. (1999). *Constructivismo*. En *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Education, Sexta edición, (228–277).

Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching historical thinking*. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press. 109–117.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Nelson Education).

Solares, B. (2015). *La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos*. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 41(163).

Stearns, P. N. (2010). *Pensar históricamente. La historia como herramienta para entender el pasado y el presente* (J. A. Piqueras, Trad.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1998).

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, tomo 2. Madrid: Visor.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Anexos

Anexo A.

Consentimiento Informado

ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL
INSTITUTO DE BACHILLERATO TÉCNICO INDUSTRIAL
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

El presente documento tiene como objetivo informar que, durante el segundo y tercer período académico del año 2025, se llevará a cabo una investigación en el grado undécimo del Instituto de Bachillerato Técnico Industrial, como parte del proyecto de trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad de Santo Tomás. Para ello, se desarrollarán una serie de actividades investigativas orientadas al fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes de grado 11 del IBTI, con el propósito de contribuir a su formación como ciudadanos en el contexto actual. La intervención se realizará a través de una secuencia didáctica que permita valorar los distintos componentes del pensamiento histórico en el ámbito escolar. Para el desarrollo de las sesiones de trabajo, se requerirá la realización de grabaciones en formatos de audio, video y la toma de fotografías.

Adicionalmente se informa que:

- La participación del estudiante en esta investigación es libre y voluntaria y puede retirarse en el momento que lo desee.
- No se otorgará ninguna remuneración económica por la participación. Sin embargo, se espera que los resultados de la investigación beneficien el rendimiento académico de los estudiantes, al favorecer el desarrollo de competencias y aprendizajes relacionados con las ciencias sociales.
- La información obtenida en la investigación será presentada en un trabajo de grado de maestría, donde se manejará el anonimato de los y las estudiantes.

De esta manera, solicitamos su consentimiento para el uso de la información recolectada, asegurando que esta será manejada con responsabilidad y exclusivamente para propósitos académicos.

Declaro que he sido informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación, autorizo a ANDREA CATALINA GUTIÉRREZ BELTRÁN, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, a hacer uso de la información recopilada durante la investigación.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados y de forma consciente y voluntaria:

☒ DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

☐ NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Firma: _____
 CC.

De antemano muchas gracias.

Anexo B.

Secuencia Didáctica 1 - Etapa 1 - Guía-taller



ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TECNICO CENTRAL
CIENCIAS POLITICAS
GRADO 11°
Segundo Período

Guía de trabajo – Actividad 1

Construcción de una Línea de Tiempo Colaborativa sobre el Conflicto Armado y los Procesos de Paz en Colombia

Objetivo:

Analizar los cambios y continuidades en la historia del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, a través de una línea de tiempo colaborativa.

Preguntas Orientadoras

- ¿Cuáles han sido las principales causas y actores del conflicto armado en Colombia?
- ¿Qué hitos marcan los procesos de paz en el país?
- ¿Qué aspectos han cambiado y cuáles han permanecido a lo largo del conflicto?
- ¿Cómo se ha transformado el rol del Estado, la sociedad civil y los grupos armados?
- ¿Qué papel tenemos como ciudadanos en la construcción de paz?

Producto final

Línea de tiempo colaborativa que incluye los principales hitos, actores, causas, consecuencias, acuerdos de paz y momentos de continuidad o cambio desde 1948 hasta la actualidad.

Fases de trabajo

- Fase 1: Saberes previos y contextualización

Duración: Primera sesión

Actividades:

- A. Lluvia de ideas sobre el conflicto armado en Colombia.
- B. Explicación magistral de la docente sobre el proceso del conflicto armado y los procesos de paz en Colombia
- C. Selección de tema a trabajar en grupo:
 1. 1948-1970: Violencia bipartidista y aparición de las guerrillas.
 2. 1970-1980: Auge guerrillero y surgimiento del narcotráfico.
 3. 1980-1990: Proceso de paz con el M-19, exterminio de la UP.
 4. 1990-2000: Nueva Constitución, FARC, ELN, AUC.

5. 2000-2010: Seguridad Democrática, desmovilización paramilitar.
6. 2010-2016: Proceso de paz con las FARC.
7. 2016-actualidad: Implementación del acuerdo y nuevas violencias.

- Fase 2: Investigación y construcción de la línea de tiempo por equipos de trabajo

Duración: Segunda Sesión

Actividades:

- A. Cada equipo debe:
 - Identificar hechos claves, actores, causas, consecuencias, acuerdos.
 - Analizar cambios y continuidades en relación con las etapas anteriores.
 - Construcción de la Línea de Tiempo utilizando cartulinas de colores para crear la línea de tiempo
- B. Cada equipo ubica sus eventos y destaca en colores:
 - Eventos clave del conflicto (Amarillo).
 - Inicios o intentos de paz (Blanco).
 - Cambios sociales, políticos, económicos (Azul).
 - Elementos que permanecen (continuidades) (Rosado).

- Fase 3: Socialización y Reflexión Crítica

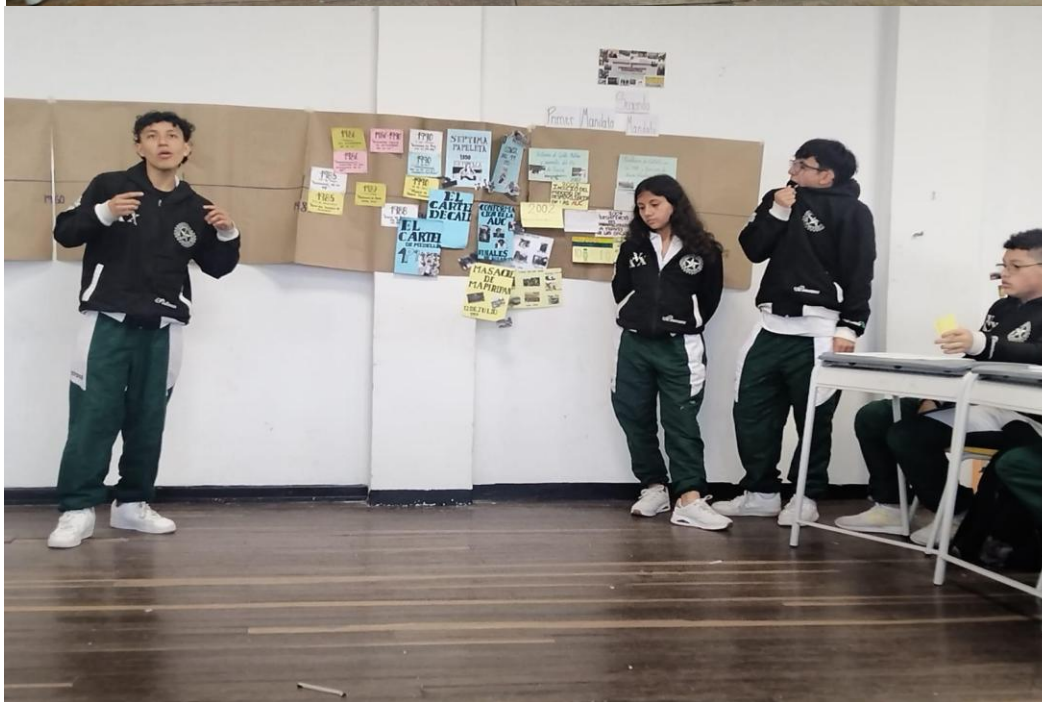
Duración: Tercera sesión

Actividad:

- Presentación por parte de cada equipo.
- Preguntas cruzadas entre equipos.
- Discusión guiada por la docente.

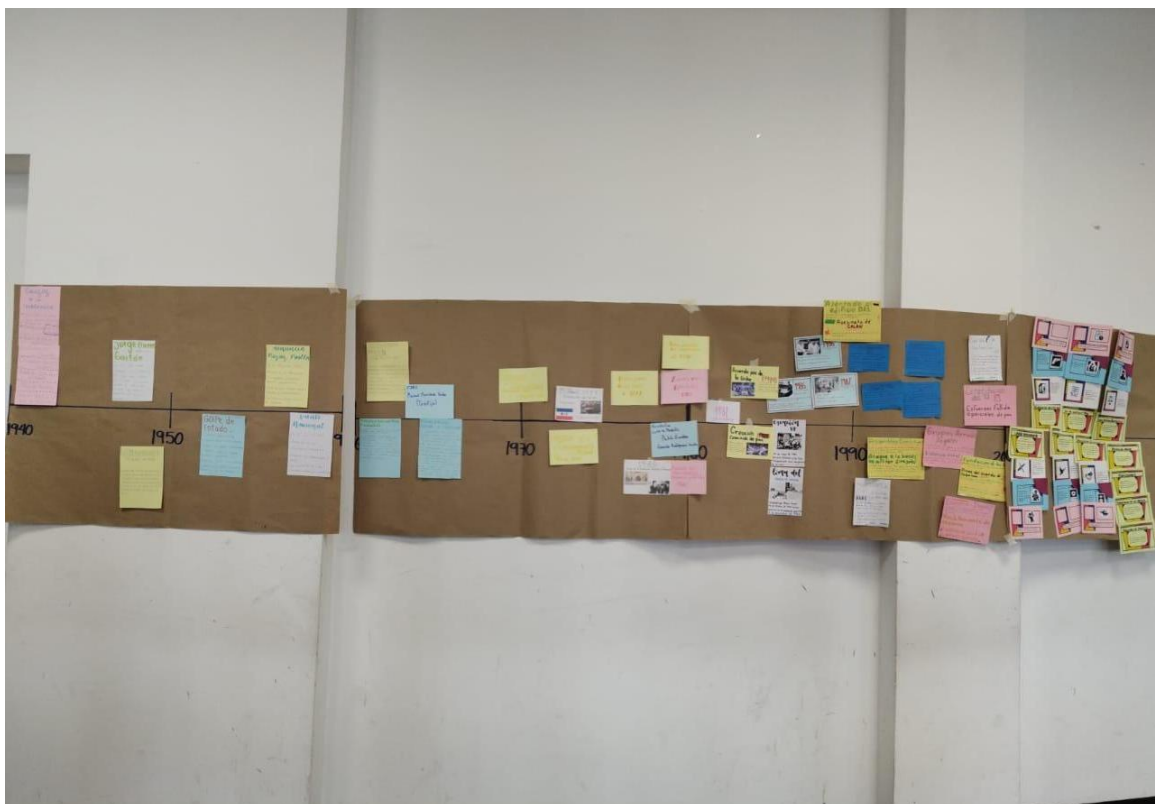
Anexo C.

Secuencia Didáctica 1 – Etapa 1 - Desarrollo



Anexo D.

Secuencia Didáctica 1 – Etapa 1 - Resultados



Anexo E.

Secuencia Didáctica 1 - Etapa 2 - Guía-taller



ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL
CIENCIAS POLÍTICAS
GRADO 11
Segundo Período

Guía de trabajo – Actividad 2
Territorio, conflicto armado y desplazamiento

Objetivo:

Explorar cómo el desplazamiento y la pérdida de territorios han afectado a las comunidades, a través de procesos de cartografía social e histórica que fomenten la reflexión crítica, la memoria colectiva y la construcción de ciudadanía.

Producto final

Los grupos presentan un informe con:

- Dos mapas: mapa histórico y mapa analítico regional.
- Análisis de la relación entre territorio, geografía, conflicto y desplazamiento (En cada sesión entregarán una página según el ejercicio en clase).
- Reflexión final: ¿Cómo afecta esto al desarrollo y la equidad territorial? ¿Cómo aporta el conocimiento del tema a su formación como ciudadanos?

Fases de trabajo

- Fase 1: Saberes previos y contextualización

Duración: Primera sesión

Actividades:

- Presentación por parte de la docente sobre la geografía colombiana, que es la cartografía histórica y social, estadísticas y mapas sobre el conflicto armado en Colombia.
- “El territorio que habita en mí”
 - Los estudiantes se organizan en los grupos de trabajo y cada uno dibuja en una hoja los lugares significativos de su vida.
 - Hacen una breve socialización y responden en una hoja blanca, las siguientes preguntas:
 - ¿Qué hace que un lugar sea significativo?
 - ¿Cómo se transforma un territorio con el paso del tiempo?
 - ¿Qué dilemas surgen al representar los lugares?
- Selección de región a trabajar en grupo:
 1. Amazónica
 2. Andina Suroccidente (Nariño, Huila, Tolima, Eje Cafetero, Cundinamarca).
 3. Andina Noroccidente (Boyacá, Santander, Norte de Santander)
 4. Caribe
 5. Insular
 6. Orinoquía
 7. Pacífica

- Fase 2: Geografía, conflicto y desplazamiento

Duración: Segunda Sesión

Actividades:

A partir de la región seleccionada cada equipo debe:

- Análisis de mapas geográficos y de conflicto:
 - Cada equipo analizará los mapas recopilados previamente (geográficos, de actores armados, de desplazamiento y recursos).
- Elaborar un mapa analítico en una hoja blanca señalando:
 - Rutas de desplazamiento
 - Zonas con presencia histórica de conflicto.
 - Recursos en disputa
 - Infraestructura afectada (salud, educación, vías, etc.)
- Con base en sus mapas y lecturas responder:
 - ¿Cómo ha influido la geografía en la presencia de actores armados?
 - ¿Qué factores geográficos favorecen o dificultan el desplazamiento?
 - ¿Qué consecuencias sociales y económicas ha tenido el conflicto en esta región?
 - ¿Por qué esta región es importante en el contexto del conflicto armado colombiano?
 - ¿Cómo estas historias nos interpelan hoy como ciudadanos?

- Fase 3: Historias de desplazamiento y pérdida

Duración: Tercera sesión

Actividad:

- Visualización de testimonios de personas desplazadas (ver videos en el campus virtual).
- Elaboración del “Mapa histórico de desplazamiento y pérdida”. Cada grupo construye un mapa histórico de su región en el que presenten:
 - Lugares de origen y destino de las personas desplazadas.
 - Transformaciones del territorio: abandono, cambio de uso del suelo, militarización, nuevas construcciones, etc.
 - Elementos simbólicos perdidos o resignificados: cementerios, escuelas, iglesias, ríos, caminos, etc.
- Con base en sus mapas y los testimonios responder:
 - ¿Qué se transformó?
 - ¿Qué deberíamos recordar?
 - ¿Qué aprendimos al ver y representar estas historias?
 - ¿Qué responsabilidad tenemos como ciudadanos frente a estas memorias?
 - ¿Cómo puede el pensamiento histórico ayudarnos a comprender mejor el presente?

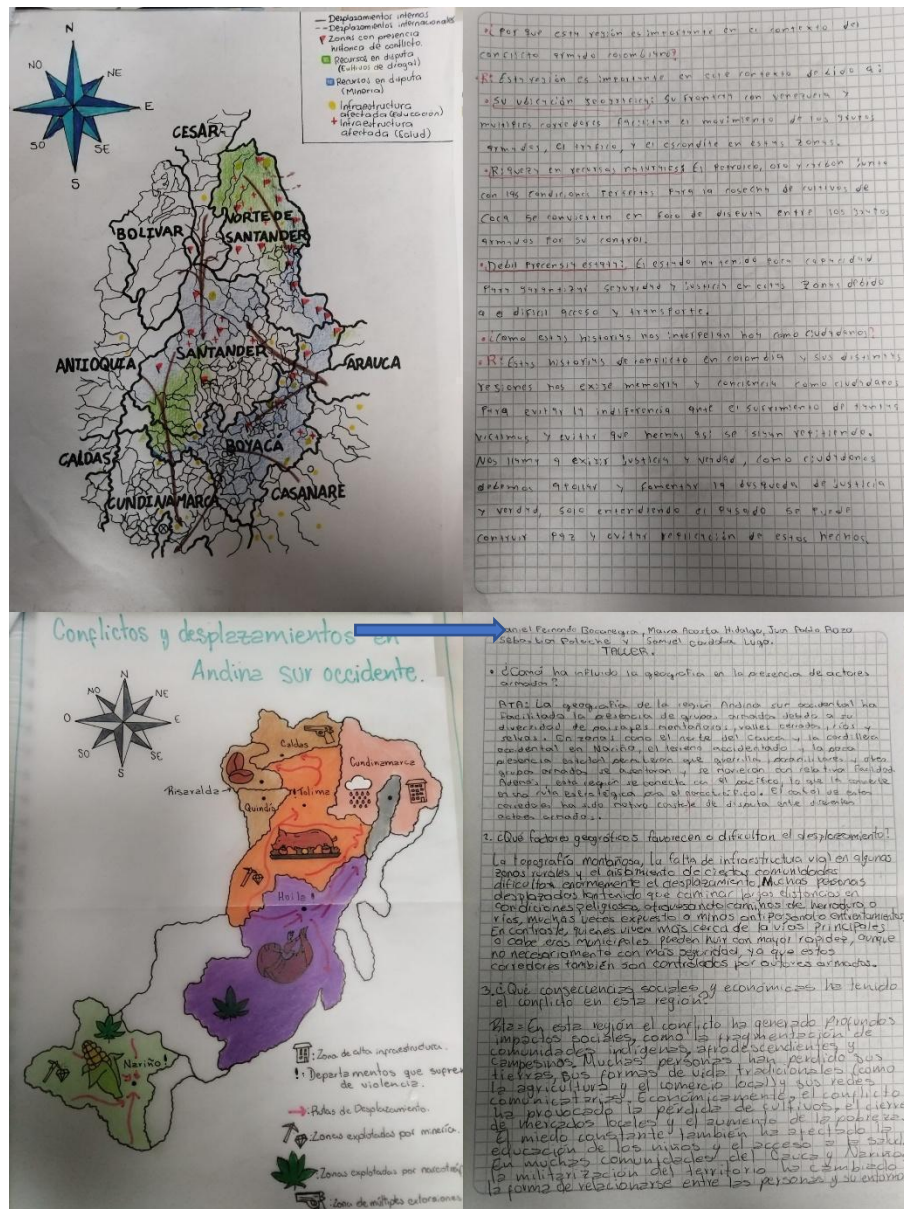
Anexo F.

Secuencia Didáctica 1 – Etapa 2 - Desarrollo



Anexo G

Secuencia Didáctica 1 – Etapa 2 - Resultados

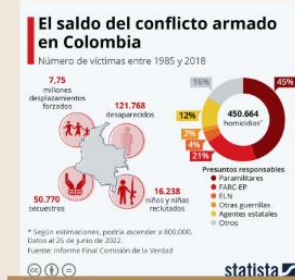


Anexo H.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 - Explicación

APLICACIÓN

- Usa fuentes reales (cartas, fotos, mapas).
- Promueve debates sobre causas y consecuencias.
- Fomenta la reflexión ética.
- Relaciona el pasado con problemas actuales.



Evidencia histórica



Multiperspectiva



Dimensión ética

PREGUNTA INICIAL



¿Qué imágenes, titulares o experiencias personales relacionas con los conceptos neoliberalismo y globalización?

Anexo I.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 – Guía Taller



ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL
CIENCIAS POLÍTICAS
GRADO 11
Tercer Período

GUÍA DE TRABAJO GENERAL

De la historia económica a la acción ciudadana: neoliberalismo, globalización y desarrollo

Objetivo:

Fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes, para comprender las implicaciones económicas, políticas y sociales de los procesos de globalización, integración y desarrollo que se han configurado en los últimos años y los relaciona con el actual contexto colombiano.

Producto final

Se presentarán tres actividades que son:

- Taller en parejas sobre neoliberalismo y globalización.
- Prueba escrita sobre lectura de Tratados de Libre Comercio.
- Noticia sobre desarrollo sostenible, comercio justo o seguridad alimentaria.

Fases de trabajo

- Fase 1: Neoliberalismo y globalización

Sesión 1: Explicación ¿Qué es pensar históricamente?

Intervención de las docentes con participación activa: explicación de los 6 conceptos de Seixas y Morton.

Sesión 2: Activación saberes previos y contextualización

Pregunta central: *¿Qué imágenes, titulares o experiencias personales relacionan con los conceptos neoliberalismo y globalización?*

Sesión 3: Desarrollo de taller por parejas

Cada pareja recibe:

- 1 gráfico de comercio internacional.
- 1 editorial de prensa.
- 1 lectura sobre el Consenso de Washington y la Globalización.

Con ello desarrolla un taller que se divide en dos partes:

En la primera parte deberán dar respuesta a las siguientes preguntas:

- Evidencia: ¿Cuál es el contexto de cada fuente? ¿Cuál es el aporte para el tema?
- Causa y consecuencia: ¿Qué políticas causaron cambios en el empleo? ¿Por qué?
- Cambio/continuidad: ¿Qué ha cambiado y qué ha permanecido desde los años 1980 a la actualidad?
- Perspectiva histórica: ¿Qué opinan los diferentes actores presentados en las fuentes?
- Significatividad histórica: ¿Por qué este tema es relevante hoy?

- Dimensión ética: ¿Hay injusticias? ¿Quién es responsable? ¿Cómo podría contribuir a una sociedad democrática?

En la segunda parte deberán elaborar un mapa mental con los principales conceptos del neoliberalismo.

- Fase 2: Tratados de Libre Comercio y Bloques Económicos

Sesión 1: Contextualización de los bloques económicos y lectura sobre Tratados de Libre Comercio

Intervención de las docentes con participación activa: explicación sobre los principales bloques económicos en el mundo.

Sesión 2: Desarrollo de preguntas de la lectura

En la primera parte de la clase se reúnen en grupos de 4 personas y redactan:

- 1 pregunta abierta argumentativa.
- 2 preguntas de selección múltiple.

En la segunda parte, desarrollan a nivel individual la evaluación sobre la lectura. Cuestionario con preguntas tipo saber, falso o verdadero y pregunta abierta.

- Fase 3:

Sesión 1: Contextualización de las teorías de Desarrollo.

Intervención de las docentes con participación activa: explicación sobre las principales teorías de desarrollo: desarrollismo, desarrollo humano, desarrollo sostenible.

Sesión 2: Consulta y elaboración noticia.

En grupo de 3 personas elaboran una noticia. Eligen uno de estos temas:

- Desarrollo sostenible
- Comercio justo
- Seguridad alimentaria

Sesión 3: Socialización de noticias y reflexión.

Cada equipo deberá presentar y dejar constancia en post-its:

- 1 síntesis de su noticia
- 2 ideas importantes que aprendieron
- 1 posible acción ciudadana
- Reflexión: ¿Qué elementos trabajados contribuyen a la formación ciudadana crítica e informada?

- Fase 4: Heteroevaluación actitudinal

- Rúbrica general de heteroevaluación a partir de los Acuerdos de clase inicial.



Anexo J.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 – Desarrollo



Anexo K.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 1 - Resultados

Dimensión Ética:

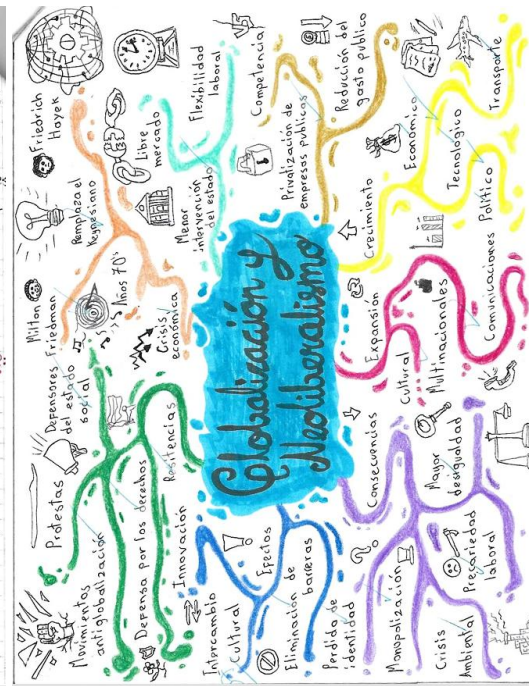
¿Hay injusticias? Si existen varias: la globalización y el neoliberalismo han generado injusticias como el aumento en la desigualdad y la explotación laboral en países en vías de desarrollo. Aunque han traído avances, también ha provocado un gran daño al medio ambiente y a debilitado muchas culturas.

¿Quiénes son los responsables? Los principales responsables son los gobiernos, las grandes empresas y los organismos internacionales como el FMI o el OMC. Ellos toman decisiones que priorizan el crecimiento económico y el libre comercio, mucha veces sin considerar sus efectos negativos sobre las personas, el medio ambiente o las culturas locales.

También influyen los consumidores y ciudadanos cuando no se cuestionan estas decisiones o cuando apoyan prácticas injustas sin saberlo.

¿Cómo podría contribuir a una sociedad democrática? Se puede contribuir informando sobre lo que pasa en nuestros entornos, respetando las opiniones de los demás y las formas de sustento actual pero dando a conocer la imposibilidad de sostener esta economía a largo plazo además de buscar la forma de defender los derechos humanos y el medio ambiente mediante un consumo responsable principalmente.

El cliché de siempre, pero cierto, el cambio inicia con uno mismo, debemos todos aportar nuestro granito de arena para generar un futuro en el cual no haya necesidades ni injusticias.



2021/02/27 // Ana Sofía Pérez // 1102 (19.08.25)

TALLER NEOLIBERALISMO

c° Evidencia:

1. Fuente 1: Gráfico de Eurostat

Contenido: Muestra los principales países socios comerciales de la Unión Europea en 2020, evidenciando tanto importaciones como exportaciones y su porcentaje sobre el total. Estos datos fueron tomados de Eurostat, la oficina estadística de la UE.

Aporte: Este gráfico evidencia la gran importancia que tiene la UE en otros mercados, por una parte, se ve una gran independencia en cuanto al exportador así un cuarto (22%) de los bienes comerciales, mientras que en las exportaciones la Unión Europea participa con un 18%. Sobre el total, esto sumado a otras mercados importantes como lo son Reino Unido, Japón y Rusia.

Si embargo, la clave se halla sobre la categoría "Otros" la cual suma con un 14% en importaciones y un 4% en exportaciones, indicando así una diversificación de mercados, países, evidenciándose de esta forma la globalización económica, donde a que estos bienes comerciales se expanden en gran parte del mundo.

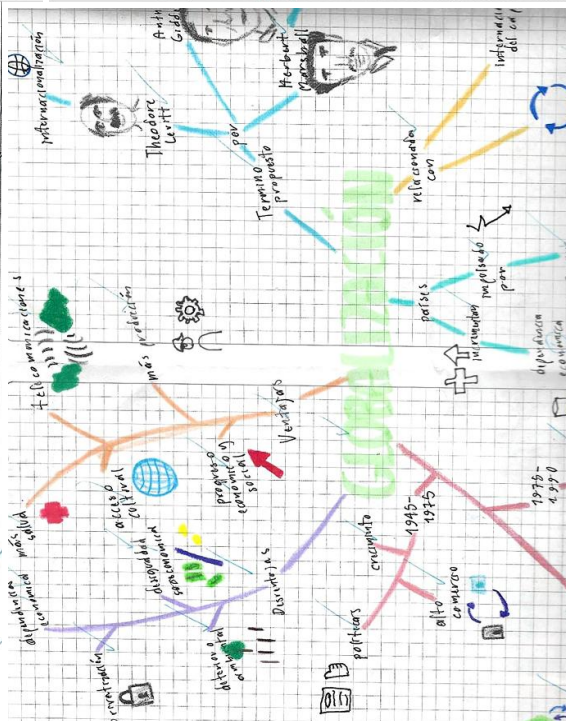
2. Fuente 2: Editorial de prensa de BBC News Mundo

Contenido: Este artículo expone el surgimiento del Neoliberalismo en Latinoamérica desde los años 80, evidenciando su influencia a día de hoy.

Sobre el autor: Gerardo Li Sberdy, periodista, muestra información, el dato más importante es que su nacionalidad es uruguayo, y actualmente reside en Nueva York, y a la fecha de publicación del artículo (2021), 68 años, se ve marcado por un gobierno neoliberalista (Joe Biden), mientras que Uruguay, tuvo algunos turbulentos de ese estilo (Luis Lacalle Pou), sin embargo, es difícil determinar las tendencias políticas del autor.

Aporte: La fuente muestra que el neoliberalismo aporta de dar un modo culinario, también es un debate político e ideológico.

Lo evidente mediante ejemplos importantes enforados en Latinoamérica, tales como Argentina y Chile, los cuales hablan sobre el problema que ha tenido implementar este modo en nuestro continente.



Anexo L.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 2 - Quiz



Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central
Establecimiento Público de Educación Superior

ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL CIENCIAS POLÍTICAS - GRADO 11 CONTROL DE LECTURA - 3 PERIODO*

NOMBRE: _____ CURSO: _____ NOTA: _____

Lea atentamente los siguientes enunciados y responda si la afirmación es Falsa (F) o Verdadera (V), en caso de ser falsa justifique su respuesta.

1. El autor de la lectura "Los tratados de libre comercio, la internacionalización de la economía y la asimetría de los derechos en Colombia" es Daniel Hawkins. R.D. en Ciencias Políticas y director del Departamento de Atención Comercial. _____

2. En el artículo se profundiza el estudio de los Tratados de Libre Comercio entre nuestro país con Estados Unidos, Corea del Sur, la Unión Europea y el CAN. _____

Lea atentamente los siguientes enunciados y seleccione con equis (X) la respuesta correcta:

3. Las situaciones sociales y políticas que han condicionado los acuerdos de integración regional se han visto apoyadas por:
 - A. Los gobiernos que buscan favorecer la mayor circulación de personas y mercancías mediante una unidad regional.
 - B. La presencia de intereses particulares que chocan con los procesos de integración y hacen más difícil el trabajo en equipo.
 - C. Las continuas luchas que se han dado entre los países y al interior de los mismos, como forma de reclamar sus derechos.
 - D. Las iniciativas populares que reclaman cambios radicales en los modelos neoliberales e individualistas.
4. De acuerdo a la obra estudiada, señale cuáles de los siguientes son temas importantes para la inversión extranjera de los TLC:
 - A. Admisión de requisitos de desempeño, protección contra las expropiaciones y trato justo.
 - B. Admisión de controles de capital, propiedad intelectual y arbitraje supranacional.
 - C. Arbitraje supranacional, trato justo y equitativo, y propiedad intelectual.
 - D. Prohibición de controles de capital, admisión de requisitos de desempeño y trato justo.
5. Según se analiza en el artículo los puntos para atraer la IED son:
 - A. Dañinos debido a que el Estado pierde su capacidad de implementar políticas en la transferencia de tecnología por nuestro bajo desarrollo.
 - B. Poco efectivos porque el Gobierno Nacional no le da prioridad a las exigencias de trato justo y equitativo de los inversionistas extranjeros.
 - C. Posibles de lograr debido a la exigencia de pagar cualquier compensación en una moneda fácil de transferir como el dólar.
 - D. Generosos con la finalidad de atraer y proteger a los potenciales inversionistas extranjeros sin priorizar la soberanía nacional.
6. A partir de las conclusiones presentadas por el autor podemos deducir que los gobiernos:
 - A. Son homogéneos en la competitividad y por ello la necesidad de abrirse al mundo de la globalización del mercado.
 - B. Dan mayor importancia a la protección de los derechos de capital que a la garantía de los Derechos Humanos.
 - C. Quedan satisfechos con el nombramiento y establecimiento de compromisos políticos ya que implican un cambio significativo.
 - D. Dan mayor importancia a la protección de los derechos humanos que a la protección de la propiedad privada.

Lea atentamente la pregunta y responda en la parte posterior de la hoja.

7. ¿Por qué el autor argumenta que existen debates internacionales sobre las problemáticas y los altos costos socio-políticos y ambientales que conllevan los Tratados de Libre Comercio?

Anexo M.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 2 – Resultados

 Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central
Establecimiento Piloto de Educación Superior

ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL
CIENCIAS POLÍTICAS - GRADO 11
CONTROL DE LECTURA - 3 PERIODO*

NOMBRE: Alison Sofía Novoa Merichón CURSO: 1101 NOTA: 35/35

Lea atentamente los siguientes enunciados y responda si la afirmación es Falsa (F) o Verdadera (V), en caso de ser falsa justifique su respuesta.

1. El autor de la lectura "Los tratados de libre comercio, la internacionalización de la economía y la asimetría de los derechos en Colombia" es Daniel Hawkins, Ph.D. en Ciencias Políticas y director del Departamento de Atención Comercial. F
El autor es Daniel Hawkins, pero en realidad es el Director del Área de Investigación - ENVS

2. En el artículo se profundiza el estudio de los Tratados de Libre Comercio entre nuestro país con Estados Unidos, Corea del Sur, la Unión Europea y el CAN. F
En el artículo se profundiza más a cerca de los TLC con Estados Unidos, Canadá y la Unión Europea

Lea atentamente los siguientes enunciados y seleccione con equis (X) la respuesta correcta:

3. Las situaciones sociales y políticas que han condicionado los acuerdos de integración regional se han visto apoyadas por:
A. Los gobiernos que buscan favorecer la mayor circulación de personas y mercancías mediante una unidad regional.
B. La presencia de intereses particulares que chocan con los procesos de integración y hacen más difícil el trabajo en equipo.
C. Las continuas luchas que se han dado entre los países y al interior de los mismos, como forma de reclamar sus derechos.
D. Las iniciativas populares que reclaman cambios radicales en los modelos neoliberales e individualistas.

4. De acuerdo a la obra estudiada, señale cuáles de los siguientes son temas importantes para la inversión extranjera de los TLC:
A. Admisión de requisitos de desempeño, protección contra las expropiaciones y trato justo.
B. Admisión de controles de capital, propiedad intelectual y arbitraje supranacional.
C. Arbitraje supranacional, trato justo y equitativo, y propiedad intelectual.
D. Prohibición de controles de capital, admisión de requisitos de desempeño y trato justo.

5. Según se analiza en el artículo los puntos para atraer la IED son:
A. Darleños debido a que el Estado pierde su capacidad de implementar políticas en la transferencia de tecnología por nuestro bajo desarrollo.

B. Poco efectivos porque el Gobierno Nacional no le da prioridad a las exigencias de trato justo y equitativo de los inversionistas extranjeros.
C. Posibles de lograr debido a la exigencia de pagar cualquier compensación en una moneda fácil de transferir como el dólar.
D. Generosos con la finalidad de atraer y proteger a los potenciales inversionistas extranjeros sin priorizar la soberanía nacional.

6. A partir de las conclusiones presentadas por el autor podemos deducir que los gobiernos:
A. Son homogéneos en la competitividad y por ello la necesidad de abrirse al mundo de la globalización del mercado.
B. Dan mayor importancia a la protección de los derechos de capital que a la garantía de los Derechos Humanos.
C. Quedan satisfechos con el nombramiento y establecimiento de compromisos políticos ya que implican un cambio significativo.
D. Dan mayor importancia a la protección de los derechos humanos que a la protección de la propiedad privada.

7. ¿Por qué el autor argumenta que existen debates internacionales sobre las problemáticas y los altos costos socio-políticos y ambientales que conllevan los Tratados de Libre Comercio?

Debido a la falta de garantías en muchos países con respecto a sus tratados, lo cual ha llevado al surgimiento de campañas internacionales que se oponen a la firma de los TLC, si no incluyen un capítulo o acuerdo que trate de la protección y garantías de los estándares laborales fundamentales. También, se presenta oposición por parte de muchos sindicatos de los países del sur, mientras que movimientos sindicales europeos, tienen una posición en la que toman en cuenta la solidaridad internacional y las ventajas que la firma de los TLC les puede dar a sus países o aliados. También, se han tenido que implementar acuerdos sobre comercio y desarrollo sostenible para garantizar su cumplimiento.

 Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central
Establecimiento Piloto de Educación Superior

ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL
CIENCIAS POLÍTICAS - GRADO 11
CONTROL DE LECTURA - 3 PERIODO*

NOMBRE: Danna Sofia Alvarado Sabado CURSO: 1101 NOTA: 00/35

Lea atentamente los siguientes enunciados y responda si la afirmación es Falsa (F) o Verdadera (V), en caso de ser falsa justifique su respuesta.

1. El autor de la lectura "Los tratados de libre comercio, la internacionalización de la economía y la asimetría de los derechos en Colombia" es Daniel Hawkins, Ph.D. en Ciencias Políticas y director del Departamento de Atención Comercial. V
En la lectura nos habla de muchas situaciones entre otros los diferentes problemas que se pueden presentar los tratados de libre comercio y los altos costos que pueden llegar a ser

2. En el artículo se profundiza el estudio de los Tratados de Libre Comercio entre nuestro país con Estados Unidos, Canadá y la Unión Europea. V
Contenido que se habla más de los diferentes problemas y que nos lleva a los tratados de libre comercio

Lea atentamente los siguientes enunciados y seleccione con equis (X) la respuesta correcta:

3. Las situaciones sociales y políticas que han condicionado los acuerdos de integración regional se han visto apoyadas por:
A. Los gobiernos que buscan favorecer la mayor circulación de personas y mercancías mediante una unidad regional.
B. La presencia de intereses particulares que chocan con los procesos de integración y hacen más difícil el trabajo en equipo.
C. Las continuas luchas que se han dado entre los países y al interior de los mismos, como forma de reclamar sus derechos.
D. Las iniciativas populares que reclaman cambios radicales en los modelos neoliberales e individualistas.

4. De acuerdo a la obra estudiada, señale cuáles de los siguientes son temas importantes para la inversión extranjera de los TLC:
A. Arbitraje supranacional, trato justo y equitativo, y propiedad intelectual.
B. Admisión de requisitos de desempeño, protección contra las expropiaciones y trato justo.
C. Admisión de controles de capital, propiedad intelectual y arbitraje supranacional.
D. Prohibición de controles de capital, admisión de requisitos de desempeño y trato justo.

5. Según se analiza en el artículo los puntos para atraer la IED son:
A. Darleños debido a que el Estado pierde su capacidad de implementar políticas en la transferencia de tecnología por nuestro bajo desarrollo.
B. Generosos con la finalidad de atraer y proteger a los potenciales inversionistas extranjeros sin priorizar la soberanía nacional.
C. Poco efectivos porque el Gobierno Nacional no le da prioridad a las exigencias de trato justo y equitativo de los inversionistas extranjeros.
D. Posibles de lograr debido a la exigencia de pagar cualquier compensación en una moneda fácil de transferir como el dólar.

6. A partir de las conclusiones presentadas por el autor podemos deducir que los gobiernos:
A. Son homogéneos en la competitividad y por ello la necesidad de abrirse al mundo de la globalización del mercado.
B. Dan mayor importancia a la protección de los derechos de capital que a la garantía de los Derechos Humanos.
C. Quedan satisfechos con el nombramiento y establecimiento de compromisos políticos ya que implican un cambio significativo.
D. Dan mayor importancia a la protección de los derechos humanos que a la protección de la propiedad privada.

7. Lea atentamente la pregunta y responda en la parte posterior de la hoja.
¿Por qué el autor argumenta que existen debates internacionales sobre las problemáticas y los altos costos socio-políticos y ambientales que conllevan los Tratados de Libre Comercio?

* El autor argumenta estas situaciones, ya que en lo largo del tiempo se han visto diferentes problemáticas después de los tratados de libre comercio, esto ya que no todos están de acuerdo con esto o tienen un pensamiento totalmente diferente o en algunos casos no se ven beneficiados por ellos.

→ No plantear argumentos claros y relacionados con el texto

Anexo N.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 – Guía Taller



ESCUELA TECNOLÓGICA INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL
 CIENCIAS POLÍTICAS Y ECONÓMICAS
 GRADO 11
 Tercer Período

GUÍA DE TRABAJO: ARTÍCULO DE PRENSA SOBRE SOSTENIBILIDAD

Objetivo

Fortalecer el pensamiento histórico de los estudiantes, para comprender las implicaciones económicas, políticas y sociales de los procesos de globalización, integración y desarrollo que se han configurado en los últimos años y los relaciona con el actual contexto colombiano.

Producto final

En grupo de tres personas elaboraran un artículo de prensa sobre desarrollo sostenible, comercio justo o seguridad alimentaria.

Secciones de trabajo

➤ Formato del artículo:

El artículo se deberá presentar en hojas blancas, escrito a mano. Para su escritura se recomienda leer el documento "Normas para la redacción de un artículo periodístico" de la página GeocritiQ.

Ver en el siguiente enlace: <https://www.ub.edu/geocrit/GQnormas.htm>

Se recomienda tener en cuenta los siguientes elementos:

- ✓ Estructura formal: título, resumen, introducción, desarrollo, conclusiones, bibliografía.
- ✓ Claridad y coherencia.
- ✓ Fundamentación teórica y uso riguroso de fuentes.
- ✓ Contribución crítica, originalidad y pertinencia.
- ✓ Relevancia de la temática.

➤ Fortalecimiento del pensamiento histórico:

Se deberán tener en cuenta los seis conceptos del pensamiento histórico. A continuación, se establecen unas preguntas orientadoras:

- ✓ Significancia histórica: ¿qué tanta importancia tiene el evento / noticia?
- ✓ Evidencia (uso de fuentes): ¿se usan fuentes confiables? ¿cómo se interpretan?
- ✓ Continuidad y cambio: ¿qué mantiene y qué cambia en el tiempo?
- ✓ Causas y consecuencias: ¿por qué ocurre y qué deriva de ello?
- ✓ Perspectivas históricas: ¿se considera el contexto y punto de vista de los actores?
- ✓ Dimensión ética: ¿se hace una valoración moral informada históricamente?

En la siguiente página podrán encontrar la rubrica con la cual serán evaluados los artículos de prensa:

Anexo O.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 - Desarrollo





Anexo P.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 – Resultados Prensa

El café y el turismo: dos apuestas al comercio justo en Colombia.

El comercio justo ha tomado un papel importante en la economía global, siendo una relación comercial basada en diálogo, transparencia y respeto, que busca estabilidad y sostenibilidad ambiental (Manos Verdes, s.f.). En la economía colombiana se han venido implementando iniciativas de comercio justo, en sectores como el turismo y cafetero.

Según Bonítez, el primer café colombiano...

La primera fuente, relacionada con el sector cafetero, demuestra la dependencia directa e indirecta de millones de familias a la producción, comercialización y procesamiento del café. Debido a la gran cantidad de personas que hacen parte de este sector, se ha producido la necesidad de incluir el sello de comercio justo para certificar los estándares que aseguran la calidad de vida de los trabajadores, promoviendo también la equidad de género. (Bonítez, 2025).

Cuidado con el famoso del taxi...

La segunda fuente, abarca el sector del turismo, refiriéndose a la Isla de Tierra Bomba, ubicada en la Bahía de Cartagena, el cual ha evolucionado para ofrecer una experiencia turística preservando el medio ambiente y el comercio justo. Por medio de los proyectos de la Fundación Green Apple, se han generado oportunidades laborales mediante prácticas ecológicas como la transformación de botellas de vidrio en arena para construcción y paisajismo, el reciclaje y la reutilización, ha permitido que el comercio local adopte prácticas ecológicas y un modelo de economía circular. (Noticias RCN, 2025).

Al menos, sectores fundamentales para el desarrollo económico en Colombia, tienen como objetivo fomentar la sostenibilidad ambiental, social y económica, para asegurar la viabilidad futura de ambos sectores. Basando cumplir los diez principios de las organizaciones del comercio justo como prácticas de desarrollo, la transparencia y velar en cada uno los derechos humanos. (La iniciativa Colombiana, s.f.). Gracias al desarrollo de estos principios se ha mejorado la disponibilidad de los servicios públicos, además de aumentar la capacidad productiva de asociaciones y comunidades locales.

El comercio justo ha mejorado las condiciones laborales y de vida de las comunidades, sin embargo, aún persisten problemáticas como el trabajo infantil, la discriminación, el trabajo forzado y la desigualdad de género (Fairtrade International, 2025). También ha buscado la mejora de las condiciones ambientales promoviendo iniciativas de sostenibilidad ambiental que se ven relacionadas con la economía local.

Referencias Bibliográficas:

- Bonítez, I. (4 de junio de 2025). El papel del café colombiano en la economía global y las iniciativas de comercio justo. Link: <https://alpozente.com/huira-un-estado-que-guarde-tambien-el-sentido-de-la-vida/>
- Fair Trade International. (2025). Colombia. Link: <https://visitmap.fairtrade.net/countries/colombia>

La iniciativa Colombiana. (s.f.). Pequeños productores de comercio justo, sólidos y sostenibles. Link: <http://www.iniciativa colombiana.com/articulo-1/>

Manos Verdes. (s.f.). Comercio Justo: ¿Cuáles son sus beneficios para tu empresa?. Link: [https://www.manosverdes.co/comercio-justo-que-es-y-beneficios-#:~:text=7%20%20BF%20%20es%20el%20comercio%20justo,recursos%20\(carato%20%20dos.f.\)](https://www.manosverdes.co/comercio-justo-que-es-y-beneficios-#:~:text=7%20%20BF%20%20es%20el%20comercio%20justo,recursos%20(carato%20%20dos.f.))

Noticias RCN. (30 de mayo de 2025). Tierra Bomba: el paraíso que impulsa el turismo responsable y el comercio justo en Cartagena. Link: <https://www.noticiasrcn.com/tendencias/tierra-bomba-el-paraíso-que-impulsa-el-turismo-responsable-y-el-comercio-justo-873681>

Elaborado por:

- Samuel Dario Agente Valencia
- Emy Dora Zapata
- Alison Sofia Mora Merchán

Estudiantes del curso: 1101

Buen trabajo, se falló en la redacción

RUBRICA DE EVALUACIÓN: ARTÍCULO DE PRENSA SOBRE SOSTENIBILIDAD

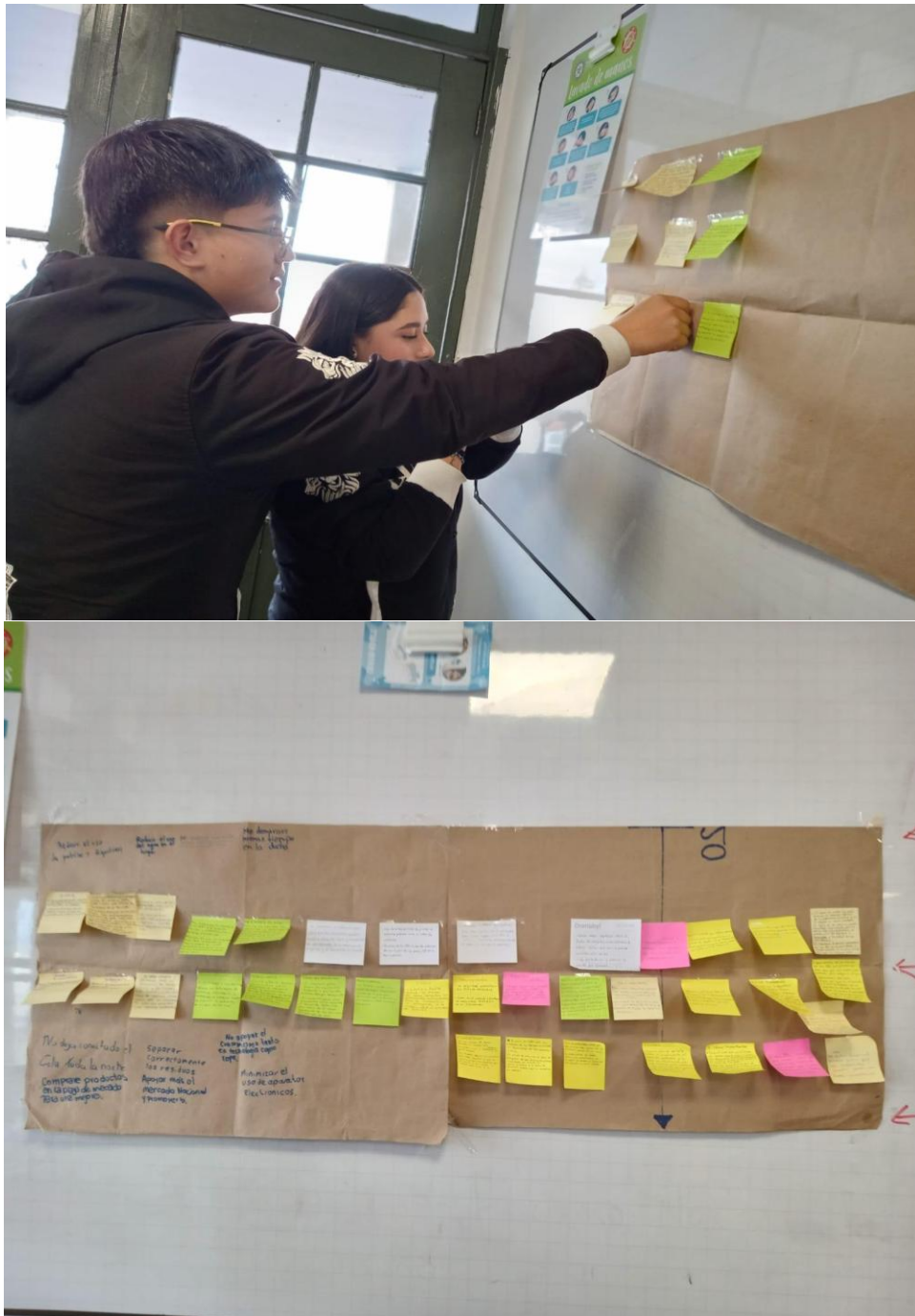
Criterio	Excelente (7)	Bueno (6)	Aceptable (4)	Insuficiente (2)
1. Significancia histórica	La noticia muestra gran relevancia para comprender la sostenibilidad en un marco histórico y actual.	Explica la relevancia de la sostenibilidad, pero de manera general o poco profunda.	Menciona la importancia de la sostenibilidad sin relación clara con lo histórico o ciudadano.	No aborda la importancia de la sostenibilidad.
2. Evidencia y fuentes	Utiliza fuentes confiables y variadas; las analiza críticamente considerando el autor y su contexto.	Usa fuentes confiables, aunque sin análisis profundo de ellas.	Presenta pocas fuentes o sin una contextualización y referencia crítica.	Carece de fuentes confiables y no las contextualiza.
3. Causas, consecuencias de los procesos	Explica con claridad las causas y consecuencias de la sostenibilidad.	Reconoce las principales causas y consecuencias.	Menciona causas o consecuencias con escasa referencia.	No aborda causas ni consecuencias de los procesos de sostenibilidad.
4. Continuidad y cambio	Explica claramente qué aspectos de la sostenibilidad se mantienen y cuáles han cambiado en el tiempo.	Reconoce algunos cambios o continuidades, aunque sin profundidad.	Menciona continuidad o cambio de manera muy superficial.	No analiza cambios ni permanencias de la sostenibilidad.
5. Perspectivas y dimensión ética	Integra distintas perspectivas y emite juicios éticos fundamentados históricamente.	Considera alguna perspectiva y un juicio ético básico.	Perspectivas muy limitadas o juicio ético débil.	No hay reconocimiento de perspectivas ni reflexión ética.
6. Claridad y estructura	La noticia está bien organizada (título, introducción, desarrollo, conclusión); lenguaje claro y sin errores.	Buena organización, aunque con detalles menores.	Organización básica, con errores de redacción o faltantes.	Desordenada, poco clara o con muchos errores.
7. Trabajo colaborativo y participación	Todos los integrantes participaron activamente y colaboraron en el trabajo.	La mayoría participó activamente, con colaboración adecuada.	Participación desigual dentro del grupo; algunos miembros asumieron mayor responsabilidad.	Falta de trabajo en equipo evidente; mínima participación de varios miembros.
Calificación	07	36		

43



Anexo Q.

Secuencia Didáctica 2 – Etapa 3 – Resultados Socialización



Anexo R.

Ejemplo Diario de Campo

APLICACIÓN PRIMERA SECUENCIA DIDÁCTICA

DIARIO DE CAMPO No. 01		
Nombre del observador: Catalina Gutiérrez		
Fecha: 22 de abril de 2025		
Lugar: Salón 1101 - IBTI		
Tema: Explicación causas y características conflicto armado y procesos de paz en Colombia.		
Objetivo: Analizar las causas históricas y las etapas del conflicto armado en Colombia.		
EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 1		
1a. Características del grupo.	El curso 1101 está conformado por un total de 35 estudiantes, distribuidos en 6 filas. Los estudiantes cuentan con edades entre los 16 y 18 años.	Los estudiantes de 1101 en general presentan un buen comportamiento y actitud receptiva sobre la clase. Se presentan algunas dificultades al inicio de la clase, por las llegadas tarde de algunos estudiantes que interrumpen el desarrollo de la clase.
1b. El aula y sus características. Distribución de tiempo.	El aula de clase queda en el 4 piso de la institución, cuenta con tablero acrílico y pantalla táctil. Se cuenta con dos horas de la jornada escolar del día martes (100 minutos), estas corresponden a la 1 y 2 hora. Llegan tarde los estudiantes Alejandro Barahona y Nicolás Torres.	
1c. Formulación de instrucciones en el desarrollo de la clase	Se da las indicaciones de toma de apuntes y realizar las participaciones, dudas e inquietudes que surjan en el transcurso de la explicación.	
2. Planeación didáctica.	Se plantea la clase en dos etapas: 1.Ulujia de ideas sobre el conflicto armado colombiano. 2.Explicación magistral del contexto histórico y las teorías sobre el origen del conflicto armado.	Los estudiantes participan de las actividades propuestas como el <u>padlet</u> y hacen preguntas sobre procesos históricos de Colombia, en los cuales sienten vacíos o están interesados en profundizar.

EJES TEMÁTICOS	DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
RUBRO 2		
1. Tratamiento de los contenidos.	- Teorías sobre el origen del Conflicto - El Bogotazo y la Violencia - Surgimiento de guerrillas - Narcotráfico y paramilitarismo - Procesos de Paz.	Muchos de los estudiantes tenían conocimientos previos sobre estos contenidos, debido a procesos de las clases de ciencias sociales de años anteriores, por los proyectos de competencias ciudadanas y catedra de paz, por conocimiento medios de comunicación o vivencias familiares-
2. Desarrollo de la clase y cumplimiento del objetivo propuesto.	Se inicia la clase con una pregunta de activación de saberes previos mediante la participación en un <u>Padlet</u> con la pregunta ¿Qué elementos del conflicto armado de nuestro país conoces?  Al socializar las respuestas se observa que principalmente se asocia a conceptos como violencia, guerrillas, víctimas, narcotráfico, desplazamiento, autodefensas, destrucción, etc. Posterior a eso, la docente mediante una presentación de <u>Canva</u> proyecta el concepto de ¿Qué es un conflicto armado? Hace	Fue interesante el ejercicio inicial, ya que se reflejan los estudiantes identifican conceptos centrales como violencia o desplazamiento. Así mismo, reconocer la mayoría de <u>actores</u> armados como guerrilla, autodefensas y narcotráfico. Sin embargo, muy pocos identifican el papel del Estado Colombiano como protagonista del Conflicto. Estudiantes como Brandon Hernández, Juan David Rojas, Laura Ceballos y Angela Larrota, participan constantemente, sea con preguntas o señalando conocimientos previos del tema. Se resaltan algunos conceptos del pensamiento histórico como: - Significancia histórica: Son hechos que trascienden lo personal y constituyen parte de la historia social de Colombia. - Causa y consecuencia: A partir de las explicaciones los estudiantes asocian con mayor facilidad las causas del conflicto y sus consecuencias en la actualidad. - Cambios y continuidades: con las diferentes preguntas y aportes hechos en la clase, se comienzan a desarrollar estas relaciones entre lo que permanece o se ha transformado en el contexto colombiano. - Dimensión ética: Los estudiantes