

**EFFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE**

ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO

TULIO JOSE VIZCAINO DE LA HOZ

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA
2017**

**EFFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE**

**ALBERTO LUIS CANTILLO
TULIO VIZCAINO DE LA HOZ**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**Director de tesis
MSc. Samara Romero Caballero**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
FACULTAD DE HUMANIDADES
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA
2017**

Nota Aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Febrero, de 2018

Dedicatoria

*A Dios, mis padres, mis hijos y mi esposa por su apoyo para continuar y hacer realidad mis sueños. A todas aquellas personas que hicieron sus aportes para poder conseguir este logro.
Alberto Luis Cantillo Orozco.*

A mis padres (qepd), a mi madre , a mi esposa e hijos por su incondicional apoyo para la consecución de este logro.

Tulio José Vizcaíno de la hoz

Agradecimientos

A Dios por sus continuas bendiciones y fortaleza para culminar con éxito este trabajo.

A la Magister Samara Romero Caballero por sus orientaciones, valiosos aportes y acompañamiento asertivo en el proceso de investigación.

A nuestros compañeros Docentes, especialmente a Gerson, Evaristo, Kelly, Ruby y Cristian por sus palabras de ánimo y apoyo cuanto sentí desfallecer.

Al rector de la I.E.D Liceo Pivijay, por abrir sus puertas para realizar esta investigación.

A los estudiantes de 11°A y 11°B quienes siempre estuvieron dispuestos a colaborar con las actividades propuestas.

A los docentes y tutores de la CUC, quienes con sus conocimientos y experiencias fueron pieza clave en la consecución de este trabajo.

A la gobernación del Magdalena por darnos la oportunidad de hacernos partícipes en el convenio de formación a docentes y directivos.

A todas aquellas personas que directa o indirectamente hicieron posible la consecución de esta investigación.

Alberto Luis y Tulio Jose.

Contenido	
Lista de tablas	9
Lista de anexos	10
Abstract	12
1.1 Formulación del problema	26
2. Objetivos	27
2.1 Objetivo general	27
2.2 Objetivos específicos	27
3. Hipótesis	28
3.1 Hipótesis nula	28
3.2 Hipótesis alternativa	28
4. Justificación	29
5. Referentes teóricos	33
5.1 Estado del arte	33
5.2 Fundamentación teórica	52
5.3 Definición de enseñanza problematizadora	62
6. Metodología	81
6.1 enfoque de investigación	81
6.2 Diseño	82
6.3 Sujetos	83
6.5 Definición de variantes	85
6.5.1 Definición Conceptual	85
6.6 Definición operacional	85
6.7 control de variables	95
6.8 Población	95
6.9 Instrumento	96
6.10 Variables no controladas	96
6.11 Técnicas, instrumentos y procedimiento	97
6.11.1 Técnicas e instrumentos	97
6.12 Procedimiento	97

7. Fase 1: elaboración y validación de instrumentos	98
8. Resultados	101
9. Discusión	110
10. Conclusiones	115
11. Recomendaciones	117
12. Referencias Bibliográficas	119
ANEXOS	124
LISTA DE ANEXOS	125

Lista de Figuras

Figura 1: Resultados Pruebas Saber grado once, año 2016. Sociales y competencias ciudadanas. Fuente: ICFES.....	19
Figura 2: Resultados totales Pre Test.....	101
Figura 3: Resultados por competencia Pre Test.....	102
Figura 4. Resultados Pos Test.....	104
Figura 5. Resultados comparativos. Pre Test vs Pos Test.....	105
Figura 6. Resultados comparativos por ámbitos evaluados. Postest.....	106

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen de las competencias y procesos que evidencia un desarrollo óptimo de las competencias ciudadanas.....	94
Tabla 2. Control de variables.....	95
Tabla 3. Confiabilidad del instrumento de evaluación.	96
Tabla 4. Variables no controladas.....	96
Tabla 5. Resultados descriptivos grupo Control.....	103
Tabla 6. Resultados descriptivos grupo Experimental.....	103
Tabla 7. Resultados descriptivos grupo Control. Post test.....	106
Tabla 8. Resultados descriptivos grupo Experimental. Post Test.....	106
Tabla 9. Resultados de Pruebas paramétricas grupo Control	108

Lista de anexos

Anexo A. Modelo de plan de clase.....	125
Anexo b. Modelo de taller de intervencion pedagogica.....	129
Anexo c . Validacion del instrumento.....	131
Anexo d. Modelo de carta dirigida a uno de los experto de validacion del instrumento...	134
Anexo e. Modelo de carta dirigida a los rectores de las instituciones educativas donde se realizo la prueba piloto.	136
Anexo f. Modelo de carta dirigido a los estudianes del grupo exprtimental.	139
Anexo g. Modelo de consentimiento informado a los padres para la toma de evidencias	140
Anexo h. Carta de radicacion del trabajo de grado ante el comité evaluador.....	141
Anexo i. Carta de autorización al icfes para utilizar preguntas de la prueba de competencia ciudadana	142

Resumen

El presente estudio busca establecer el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes del nivel de educación media académica.

Se enmarca dentro del paradigma empírico analítico con un enfoque cuantitativo y su alcance es explicativo fue realizado en cuatro fases: Desarrollo y validación del instrumento, aplicación del pre test, intervención con la enseñanza problematizadora como estrategia pedagógica y aplicación del post test.

Los resultados obtenidos evidencian claramente que la enseñanza problematizadora es una estrategia pedagógica apropiada para que los estudiantes alcancen realmente un aprendizaje significativo en torno al desarrollo las competencias ciudadanas.

Palabras clave: Educación, enseñanza problematizadora, competencias, ciudadanía.

Abstract

The present study seeks to establish the effect of problematizing teaching in the development of citizenship competences of students of the level of academic secondary education.

It is framed within the analytical empirical paradigm with a quantitative approach and its explanatory scope was carried out in four phases: Development and validation of the instrument, application of the pretest, intervention with problematizing teaching as a pedagogical strategy and application of the post test.

The results obtained clearly show that problematizing teaching is an appropriate pedagogical strategy for students to really achieve meaningful learning around the development of citizenship competencies.

Keywords: Education, problematizing teaching, competences, citizenship.

Introducción

El desarrollo de las competencias ciudadanas es un proceso en el que las instituciones educativas deben asumir un papel protagónico ya que en las escuelas los estudiantes interactúan cotidianamente y, por lo tanto, éstas se constituyen en el escenario propicio para impartir una educación que pueda hacer frente a problemas que como la violencia, la corrupción y la poca credibilidad en la institucionalidad pública, agobian a una sociedad como la de Colombia, donde el sistema educativo debe tomar parte activa contribuyendo a la formación de ciudadanos que promuevan el fomento de los valores cívicos y democráticos (Alvarado y Mieles, 2012).

El objetivo del presente artículo es establecer el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes teniendo en cuenta que en el contexto actual del posconflicto colombiano es necesario replantear la educación para la ciudadanía y la democracia que se imparte en las instituciones educativas, aprovechando que desde las aulas de clases se pueden generar espacios de reflexión que favorezcan el desarrollo de las competencias ciudadanas a través del análisis de las relaciones cotidianas que viven los estudiantes.

La metodología que aquí se presenta ha sido diseñada para medir el nivel de desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de educación media a través de la aplicación de instrumentos de medición apropiados que son transferibles a la población estudiantil de educación básica. Por consiguiente, la investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo con un alcance explicativo y un diseño cuasi-experimental, donde sus participantes, sesenta y cuatro (64) estudiantes del grado once de educación media pertenecientes a la Institución Educativa

Departamental Liceo Pivijay, en el municipio de Pivijay, fueron divididos en dos grupos, a saber: uno experimental y otro de control, conformados con igual número de estudiantes, a quienes se aplicaron diez (10) talleres con el fin de desarrollar su capacidad en la resolución de problemas.

Los resultados obtenidos están en concordancia con los objetivos propuestos en esta investigación ya que este estudio permite confirmar que después de la implementación de la enseñanza problematizadora como estrategia pedagógica, los estudiantes desarrollaron significativamente la capacidad de analizar y resolver situaciones o casos problemáticos relacionados con los ámbitos cognitivos y no cognitivos de las competencias ciudadanas.1.

Planteamiento del Problema

Por ser el hombre un ser sociable por naturaleza, las competencias ciudadanas juegan un papel importante, pues se traducen como una serie de habilidades (de tipo cognitivo, emocional y comunicativo), conocimientos y disposiciones que de forma integrada posibilitan al ciudadano para fomentar activamente la convivencia pacífica, la diversidad y el respeto de las diferencias. Asimismo, lo mueven a interactuar de manera responsable y constructiva en los procesos democráticos (ICFES, 2005 citado por Mejía y Perafán 2006).

Sobre esta temática es abundante la literatura en procura de comprender las realidades actuales de la convivencia y la ciudadanía. Por lo tanto, es necesario realizar un recorrido por las investigaciones y estudios en el contexto internacional. En términos generales, es a partir de la década del 90 cuando tanto la Unión Europea (UE), como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) comienzan a preocuparse y a realizar investigaciones sobre el aprendizaje basado en competencias.

Estas investigaciones se materializan en diferentes trabajos y publicaciones relativas a esta temática global, aproximándose cada vez más a los conceptos de ciudadanía, en particular a la aptitud reflexiva y crítica de los seres humanos. La Unión Europea (UE) las clasifica como competencias sociales y cívicas, mientras que, en países como España y Andalucía, las determina como competencia social y ciudadana.

En el Foro Mundial sobre la Educación (celebrado en DAKAR en el año 2000) así como en la Cumbre Extraordinaria del Consejo de Europa (celebrado en Lisboa) se apunta hacia la necesidad de que todas las personas puedan acceder a una formación que responda a sus necesidades educativas fundamentales. Entre ellas, aprender para saber, para hacer, para vivir junto y para ser mejores personas (López, 2010, p.5).

Ante esta preocupación a nivel internacional, María Alexandra Rendon Uribe en su investigación sobre las convivencias y las competencias en la universidad (2012), sostiene que

Si miramos la realidad en toda su complejidad, es necesario reconocer la diversidad y multiplicidad de fenómenos, sujetos, situaciones, contextos e intereses particulares en las relaciones sociales, elementos que son cambiantes en diferentes países y en sus relaciones e interacciones entre sujetos, lo que permite comprender los múltiples conflictos entre personas en la medida que se interponen intereses personales, valores y costumbres. Estos conflictos en palabras de María Uribe se asocian a las diferentes cogniciones o formas de construir el conocimiento, las representaciones simbólicas de los sujetos, los comportamientos, que perturban las relaciones y las normas de control de la sociedad, entendidas como las reglas de una sana convivencia.

La prioridad por el manejo de las competencias ciudadanas es latente. Al revisar algunas evaluaciones internacionales en el área de ciencias sociales se evidencia que buscan evaluar si los estudiantes cuentan con herramientas de pensamiento para comprender interdependencias e interconexiones entre eventos históricos y fenómenos sociales, si usan conceptos en la construcción de explicaciones sociales, si identifican cambios y permanencias en el desarrollo histórico de distintos fenómenos, si analizan usos de evidencias en la construcción de interpretaciones, si formulan conclusiones a partir de evidencias, si examinan consecuencias de decisiones y acciones, si analizan las ventajas y desventajas de la aplicación de teorías sociales y si comparan distintas interpretaciones sobre un mismo evento fenómeno (Seixas, 2006; Breakstone, 2012; Ancara, 2012, sead, 2013).

Al visualizar una evaluación como estas se puede inferir una conclusión, a saber, que la realidad colombiana es muy idéntica, en la que el Ministerio de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), evalúa conocimientos propios de las áreas de ciencias sociales, específicamente en historia y geografía, y que después de hacer un análisis de los resultados y la implementación de los estándares de ciencias sociales, desarrolló compromisos personales y sociales, construyendo una nueva propuesta de evaluación cuyo objetivo fue articular lo evaluado en la prueba con los estándares de formación para el área. Desde allí, se evalúan en la misma prueba elementos de las disciplinas de historia, geografía, sociología, antropología, ciencia política y economía.

De la misma manera, el estado colombiano en la constitución política (1991), se reconoce formalmente como un país pluralista, inclusivo, democrático y garante de los derechos humanos. Sin embargo, el ejercicio de la democracia y la ciudadanía ha sido entendido desde un sentido

formal e institucional, que le apuesta al ejercicio de la norma como reguladora de las acciones de convivencia. Entre tanto, en el ejercicio de la democracia, cuando se fijan las condiciones de acceso al poder político, los mecanismos de carácter electoral son considerados como la mejor opción para resolver las agudas problemáticas y como garantía del bienestar y de los desarrollos integrales de todos los ciudadanos en el marco de sus derechos y responsabilidades (Alvarado y Mieles, 2012, p. 55).

Desde lo expuesto anteriormente, en el país no se puede hablar de ciudadanía sin referirse a la pobreza, violencia, desarraigo, desigualdad, injusticia y vulneración de derechos que crecen cada día más. Especialmente en contextos profundamente desiguales y en poblaciones con características diversas (étnicas, sociales, políticas), tal y como ocurre con el fenómeno del desplazamiento y los problemas de exclusión por la marginalidad debidos al desplazamiento interno inducido por la violencia (Laura Rubio, 2014). De esta manera, los modelos de ciudadanía o las intenciones de normas que buscan crear espacios para el ejercicio de la misma no pueden ser ajenos a esta situación, lo cual preocupa ostensiblemente a autoridades estatales y entes educativos que reconocen en este uno de los problemas más de la nación (Alvarado y Mieles 2012, p. 55).

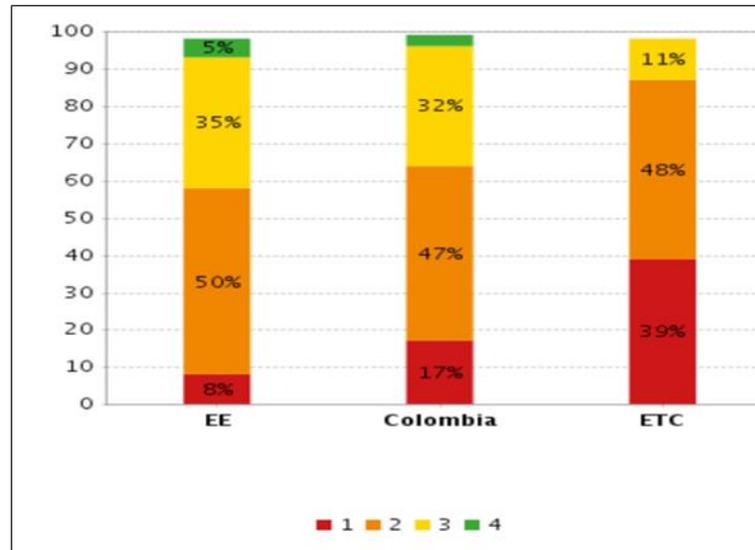
En ese orden de ideas, en Colombia se promulga la Ley 1620 de 2013 que exige asumir responsabilidades tanto a la familia (célula central de la sociedad), como a la escuela y a los otros integrantes del sector educativo. Asimismo, se involucran todos y cada uno de los miembros de la sociedad que como individuos también forman parte de las familias, las instituciones públicas y privadas, las asociaciones, federaciones y organizaciones, puesto que sus aportes ayudarán a

las familias a cumplir con su papel formador de entregar a la sociedad personas honestas, responsables y solidarias, ciudadanos de bien en el estricto sentido de la palabra (Arbeláez, 2015).

Es evidente que la familia debe situarse en un lugar importante dentro de la sociedad toda vez que le corresponde ser la primera escuela del individuo. Es allí donde el niño aprende a comunicarse, a respetar y a convivir a partir de unos parámetros de conducta establecidos para luego aprender a coexistir con los demás en sociedad y transformarse en un adulto comprometido con todos los aspectos de su entorno. En tal sentido, la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 declara que: “La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural” (1991 edición actualizada octubre de 2010 p 36).

Ante esta preocupación del país por mejorar las realidades hacia el mejoramiento de la práctica de las competencias ciudadanas, en el siguiente gráfico sobre los resultados de las Pruebas Saber en el año 2016 se evidencia una realidad nacional, departamental y local con respecto al Liceo Pivijay, que lo ubica muy lejos de la excelencia en cuanto a la reflexión en el ejercicio de la ciudadanía.

Figura 1.



Nota. Resultados Pruebas Saber grado once, año 2016. Sociales y competencias ciudadanas. Fuente: ICFES

Al analizar estos resultados es evidente que en el establecimiento educativo (EE), en este caso el Liceo Pivijay, se observa que el 58% de los estudiantes está por debajo del nivel 3 de desempeño (Satisfactorio). Esta realidad es aún más preocupante tanto a nivel nacional (Colombia) como a nivel de la entidad territorial certificada, ETC (Departamento del Magdalena), donde se observa que el 64% y el 87% de los estudiantes están por debajo del nivel de desempeño Satisfactorio. Por consiguiente, es necesario reconsiderar la estrategia pedagógica que actualmente se desarrolla en el área de ciencias sociales y competencias ciudadanas con el fin de mejorar estos resultados.

La construcción de conocimiento en esta área les permite a los estudiantes comprender los problemas humanos desde una perspectiva interdisciplinaria, así como reflexionar sobre las maneras de aportar a la estructuración de procesos en ciudadanía. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2011), en Colombia la formación en competencias ciudadanas es una de

las preocupaciones del gobierno nacional, en virtud de las diversas manifestaciones de intolerancia en los espacios urbano y rural.

A pesar de las preocupaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y de organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), existe una realidad muy compleja relacionada con las desigualdades de aptitudes de las personas frente a la vida cotidiana en convivencia que incide notablemente en la aplicación de las competencias ciudadanas en la escuela. Estos graves problemas exigen una respuesta inmediata, esto es, una reestructuración en los currículos y los planes de estudio de las instituciones porque, de alguna manera, se sigue educando con vestigios del sistema tradicional. Una educación para la ciudadanía desde la transversalidad de las áreas sería una forma de dar soluciones a los retos que se deben afrontar, concediendo un papel importante a la participación.

En este mismo sentido, es preciso resaltar que los docentes en su preocupación por los contenidos no implementan estrategias que a la luz de sus reflexiones puedan generar actitudes comprometidas con la acción en los problemas ciudadanos reales, es decir, no ofrecen soluciones a los problemas y/o preocupaciones por cumplir un programa y una evaluación por medio de exámenes predeterminados y algo convencionales, problemáticas evidentes en la IED Liceo Pivijay, que desdibujan la intencionalidad proyectada por el gobierno nacional en su política educativa.

Es evidente, entonces, que la Institución Educativa Liceo Pivijay como centro de formación ciudadana, detallará con respuestas certeras y oportunas este compromiso tan puntual. Desafortunadamente, sólo se reconoce el valor de las competencias desde lo conceptual, más no

existe un proceso institucional que le permita implementarlo según las necesidades de los educandos, elementos observados luego de una revisión y análisis a los planes de área de ciencias sociales en los diferentes grados.

En contraste, la falta de una eficaz aplicación de las competencias hace que esta formación no se traduzca en acciones concretas de cambio, y a diario viven en la incertidumbre por los problemas graves que embargan nuestra sociedad -desde las altas esferas hasta las clases sociales más vulnerables-, sin un horizonte de soluciones inmediatas que vislumbre resultados puntuales positivos. En una palabra, desde las instituciones que deben procurar por la aplicación de conductas y normas de buen desempeño como excelentes ciudadanos son abundantes los casos de destitución por malos manejos, por sobornos y por tráfico de influencias para beneficios propios en las decisiones y manejos del fisco nacional (Díaz Gómez, 2003).

De igual manera, y en procura de una articulación de los contenidos del área de ciencias sociales y sus respectivas evaluaciones hacia el ejercicio de una ciudadanía se han dado adelantos con algunos estudios internacionales y regionales sobre ciudadanía y competencias ciudadanas desde el accionar humano en la práctica. Estos estudios serán resaltados más adelante como elementos enriquecedores de la presente investigación, a manera de preparación del joven para asumir su papel protagónico como ciudadano del siglo XXI. Al respecto, el ICFES (2013) expresa que la formación en competencias responde a la necesidad de atender y entender los cambios sociales de los últimos años y debe corresponder a una transición entre los paradigmas en el área, pues se supera la educación cívica para dar lugar a la formación ciudadana: mientras en la primera los temas de formación eran los conceptos de gobierno y sus instituciones (Jaramillo y Reimers 2005), en la segunda el centro son los aspectos que incluyen a las instituciones políticas, las problemáticas sociales actuales, las habilidades, la participación en lo

político, en lo económico, social y cultural como elementos fundamentales del ser humano moderno que vive y ejerce una ciudadanía democrática. Por último, las actitudes fundamentales de pluralidad, diversidad y participación del otro como elementos esenciales para la convivencia democrática (OCDE, 2003).

Después de lo anterior, en la Institución Educativa Liceo Pivijay han sido identificadas situaciones que tienen que ver con el desarrollo de dichas competencias. El enfoque curricular adoptado por la institución en un 80% destinado a la formación académica y en un 20% a la formación psicosocial, se orienta hacia áreas como matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales y ciencias sociales (PEI, Liceo Pivijay, 2014).

En este sentido, la institución preocupada por los resultados académicos ha tomado la decisión de apostarle a las estructuras académicas, desaprovechando la oportunidad de fortalecer la formación en valores y la formación ciudadana y ética.

Dadas las condiciones que anteceden, la formación en competencias ciudadanas en la Institución Educativa Liceo Pivijay aparece como un ejercicio complementario con debilidades estructurales de cada unidad temática de las ciencias sociales.

No existe una articulación con las demás áreas de referencia, lo que pone en desventaja la formación ciudadana del estudiante y afecta las competencias ciudadanas como la competencia crítica, comunicativa y resolución de conflictos, la toma de decisiones con relación a aspectos vitales como el territorio y lo público; en fin, todas las prácticas integrales de ciudadanía. A partir de aquí, se observa claramente que los espacios para la formación de la ciudadanía son limitados en tiempo y profundidad (PEI Liceo Pivijay, 2014).

Según Villarini (2005) las condiciones para ser competentes requieren un conocimiento declarativo que implica saber hacer y porqué se hace y conoce el objeto sobre el que actúa.

Además, tener el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y sicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. En consecuencia, ser competente envuelve tener la actitud o disposición para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considere correcto. De esta manera, al no cumplir con estos requerimientos, la Institución Educativa Liceo Pivijay se pierde la oportunidad de estructurar las competencias ciudadanas como un plan integrado de formación en la medida que no existe según el PEI una transversalidad con los pocos proyectos como el de educación y sexualidad y el de convivencia.

Desde otro punto de vista, el desarrollo humano comprende diversas dimensiones que se constituyen e integran en la interacción con el medio cultural para ayudar a configurar la personalidad, y para propósitos educativos se concibe esta dimensión como competencia. Se define competencia humana como una habilidad general y forma de conciencia, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes, que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo (él/ella misma incluida).

En este orden de ideas, se puede citar lo consagrado en la política educativa del Ministerio de Educación Nacional con relación a las competencias ciudadanas y a la promoción de una educación de calidad para formar mejores seres humanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que cumplan con sus responsabilidades sociales y practiquen la convivencia pacífica. En ese sentido, una educación competitiva y pertinente puede contribuir a cerrar las brechas de inequidad y está abierta a la participación de toda la sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Cabe agregar que una de las manifestaciones del problema es la escasa articulación de proyectos dirigidos a las competencias ciudadanas en las diferentes áreas del plan de estudio académico y, en especial, en el área de ciencias sociales, donde no existe un plan estructurado de

los contenidos por medio proyectos transversales como lo propone el gobierno nacional.

Además, se ejecutan algunas acciones encaminadas al ejercicio de las competencias ciudadanas, donde éstas se desarrollan aisladamente y, en el peor de los casos, hay docentes que no las incluyen en sus contenidos.

Resulta oportuno señalar que en la actualidad en el país los resultados en cuanto a las pruebas de competencias ciudadanas, efectuadas en un primer momento en los grados tercero, quinto y noveno, posteriormente a grado once en el 2017, no han reflejado los resultados requeridos por las políticas educativas del Estado. Con el propósito de mejorarlos el gobierno ha diseñado algunas estrategias pedagógicas que promuevan ambientes democráticos de aprendizaje, así como una construcción colectiva de los contenidos en los docentes y los estudiantes, direccionada hacia una consecución de mejores prácticas ciudadanas en las instituciones educativas.

Con referencia a lo anterior, en la Institución Educativa Liceo Pivijay no existe un seguimiento detallado y sistematizado de los procesos educativos orientados hacia las competencias ciudadanas, tampoco existe una articulación entre áreas (PEI, Liceo Pivijay), y los docentes de ciencias sociales no trabajan por el ejercicio de una verdadera ciudadanía. Luego de un seguimiento continuo al trabajo en el aula a docentes y estudiantes se observa que muchas de las temáticas se orientan bajo la rigidez de los conceptos científicos de las áreas de geografía e historia, así como el análisis de los hechos y fenómenos sociales desde sus orígenes o causas y consecuencias.

Por lo anterior, es posible afirmar que este es uno de los elementos que impide que los estudiantes obtengan excelentes resultados en la medida en que la competencia ciudadana no es trabajada hacia la construcción de ciudadanía en contextos determinados sino al desarrollo de

conceptualizaciones determinadas: no a un ejercicio democrático sino a las funciones de las instituciones gubernamentales.

En este orden de ideas, se confirma que la comunidad estudiantil no toma conciencia de la gravedad de no ejercer una verdadera ciudadanía al no implementar estrategias para vivir en una convivencia pacífica con el otro. El estudiante está sumido en las nuevas tendencias sociales y los docentes no las interiorizan para tomar partido e inyectar desde allí los mecanismos persuasivos y, por ende, una aplicabilidad al bienestar positivo del joven.

Otro elemento que agudiza la problemática corresponde a los comportamientos presentados por los estudiantes, pues el seguimiento que se les hacía no era el más pertinente. A esto se le suma que en los últimos dos años la institución no contaba con los profesionales competentes (equipo psicosocial) para brindar las orientaciones pertinentes a la comunidad afectada en un momento determinado, situaciones evidenciadas al no encontrar datos que demuestren un seguimiento en la institución. En la actualidad, sólo se cuenta con una trabajadora social que por sus condiciones humanas no puede atender a toda la población estudiantil de la institución.

En ese mismo sentido, concurren dificultades conceptuales y de aplicabilidad al no existir una articulación entre los contenidos y las prácticas ciudadanas en el contexto institucional, así como una precaria relación entre la formación política y constitucional, con referencia a las estrategias para la formación de una verdadera ciudadanía en lo concerniente a los mecanismos de participación, deberes y responsabilidades del ciudadano consagrados en la Constitución Política de Colombia en su reglamentación que abre espacios y posibilidades para la construcción de un nuevo país y una nueva sociedad (Ministerio de Educación Nacional, serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales, Primera edición Julio de 2004).

1.1 Formulación del problema

¿Cuál es el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de grado once del Liceo Pivijay?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Establecer el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes del grado once en el Liceo Pivijay

2.2 Objetivos específicos

Identificar el nivel de desarrollo de competencias ciudadanas en que se encuentran los estudiantes de grado once de educación media en la Institución investigada.

Implementar como estrategia la enseñanza problematizadora para la mejora de las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado once de la educación media de la Institución investigada.

Verificar el nivel de desarrollo de competencias ciudadanas después de implementar como estrategia la enseñanza problematizadora en los estudiantes de grado once de educación media en la Institución investigada.

3. Hipótesis

Las hipótesis que se formulan de acuerdo con las características ya expuestas y que se enmarcan en un enfoque cuantitativo son:

3.1 Hipótesis nula

No existen diferencias significativas entre los valores promedios en los niveles de conocimiento sobre competencias ciudadanas demostrados por los estudiantes del grupo experimental después de haber implementado la enseñanza problematizadora como estrategia pedagógica en comparación con los valores promedios en los niveles de conocimiento sobre competencias ciudadanas demostrado por los estudiantes del grupo control

3.2 Hipótesis alternativa

Existen diferencias significativas entre los valores promedio en los niveles de conocimiento sobre competencias ciudadanas demostrado por los estudiantes del grupo experimental después de haber implementado la enseñanza problematizadora como estrategia pedagógica en comparación con los valores promedio en los niveles de conocimiento sobre competencias ciudadanas demostrado por los estudiantes del grupo control.

4. Justificación

Abrir la página de las competencias ciudadanas es encontrarse con un destino necesario de la educación que se ha balanceado entre la formación del ser y saber. También, es retomar los debates éticos sobre ciudadanía y formación cívica que está mediatizada por normas y que hoy subyace al currículo de las instituciones educativas. Desde otra perspectiva, las ciencias sociales con las competencias ciudadanas, reciben un aliento humano que ayuda a perfilar la formación hacia el ámbito ético y cívico. El tema que a continuación se presenta constituye un interesante perfil para investigar la educación integral y posibilitar de esa manera una educación más armónica con la relación del hombre consigo mismo y con su entorno social.

En ese orden de ideas, el desarrollo de las competencias ciudadanas es un proceso complejo y de gran impacto de la educación formal, muchas veces asumida por instituciones sociales tan diversas como la familia, los medios de comunicación o las autoridades nacionales, regionales y locales, incluso por organizaciones cívicas con las cuales los individuos interactúan a diario, situación que puede ocasionar la desvirtualización de las responsabilidades de cada una de ellas. De esta manera, las instituciones educativas no pueden sustraerse de la demanda social que las competencias ciudadanas les reclaman, y deben procurar ser coherentes con una educación cívica capaz de mejorar la eficiencia del actuar ciudadano y contribuir a la consolidación de la democracia (Ochman y Cantú, 2013, p. 2).

El Ministerio de Educación Nacional ha organizado las competencias ciudadanas en tres grandes grupos que están direccionados hacia la promoción de una convivencia fundada en el respeto por el ser humano, en el respeto de los derechos humanos y en la dignidad humana. Por ende, están basados en una ley de tolerancia, que no implica total aceptación de situaciones que vulneren los derechos fundamentales. El primer grupo, llamado Convivencia y paz, se enfoca en

el buen manejo de los conflictos sin el uso de la agresión, pero sí del diálogo, la negociación pacífica y el consenso de los diferentes intereses.

El segundo grupo, llamado Participación y responsabilidad democrática, se caracteriza por dirigirse a nivel micro a la promoción de la participación democrática, mediante la búsqueda de consensos, el diálogo directo y la construcción de acuerdos, y a nivel macro, hacia la participación mediada por personas o instituciones, pero de la cual el ciudadano debe exigir una rendición de cuentas. Por último, se encuentra el grupo de las competencias enmarcadas en la Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, destinadas a la formación de ciudadanos que identifiquen y respeten su propia identidad y la de los demás, que rechacen todo tipo de discriminación, y que valoren la pluralidad y la diferencia en el marco de los derechos fundamentales.

En estos tres grupos están inmersos los estándares que son criterios claros y públicos para establecer los niveles básicos de calidad de educación de los que deben gozar todos los niños y jóvenes del país, fundamentados en lo indispensable y con intenciones retadoras pero posibles de alcanzar (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Por esta razón, en las instituciones educativas no se puede ignorar la demanda social de una educación en competencias ciudadanas que fomente la formación y el desarrollo de individuos más responsables, más solidarios y cuyo accionar este orientado hacia la búsqueda y la consolidación de las bases de una sociedad más justa y más participativos en la construcción del Estado Social de Derecho que Colombia promueve y defiende.

Desde otra perspectiva, en la formación desde las ciencias sociales, la historia y la geografía deben potenciar la adquisición de todas las competencias, lo que demuestra la transversalidad de las competencias ciudadanas, que pueden ser desarrolladas y fomentadas desde estas disciplinas. Desde la historia es la competencia social y ciudadana, entendida como

la participación democrática dentro de la sociedad (Santisteban y Pagés, 2007). De la misma manera, desarrollar habilidades y actitudes en el alumnado desde las ciencias sociales para la consecución de la competencia social y ciudadana enfocada hacia la participación democrática real, para la vida real, requiere de la utilidad y puesta en práctica de un aprendizaje competencial (Carabaña, 2011).

En este sentido, el sistema educativo actual de Colombia especialmente desde el enfoque curricular del área de ciencias sociales, debe facilitar la puesta en marcha de unos instrumentos que fundamenten en los alumnos las habilidades para intervenir, participar y convivir como ciudadanos en un mundo que se presenta con una gran diversidad y pluralidad, con oportunidades para desarrollar propuestas donde los educandos se formen en el respeto y la colaboración, así como en el compromiso para conseguir una sociedad más libre, más equitativa y más justa (Casas, 2003).

Finalmente, es importante analizar la situación en contexto desde el papel del Estado como garante de justicia, equidad, libertad y democracia que propicia el ejercicio pleno de la ciudadanía, de la participación, la inclusión, o el ejercicio de los derechos, o los espacios reales para ejercer la ciudadanía. Consecuentemente, el concepto de ciudadanía se ha convertido en punto de debate, no solamente porque hoy se comprende mejor su complejidad, sino también porque sus sentidos semántico, simbólico, práctico y político se encuentran en plena expansión a causa de los profundos cambios económicos, sociales, culturales y políticos de final y comienzo de siglo (Mieles y Alvarado, 2012, p.56).

Según este punto de vista, y teniendo en cuenta el contexto del mundo globalizado, desde la escuela se deben orientar las acciones necesarias para liderar las diversas estrategias con el fin de asumir una práctica pedagógica que promueva el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes del

nivel de enseñanza media de la Institución Educativa Liceo Pivijay, por lo cual es necesario replantear la educación para la ciudadanía y la democracia que se imparte actualmente.

Hechas las consideraciones anteriores, proyectar una investigación basada en el desarrollo de las competencias desde la pregunta problematizadora en la Institución Educativa Liceo Pivijay, resultará muy oportuna para alcanzar resultados significativos en el ejercicio de una ciudadanía amparada en el buen ejercicio democrático, en la formación de un educando capaz de visualizar más allá de su realidad inmediata para que pueda proyectar sus constructos al bienestar comunitario.

Al realizar esta investigación se pretende un cambio de actitud del estudiantado, en un primer momento con el grupo en estudio (grado once), y luego en el resto de la población estudiantil, que no está sujeta únicamente a unos resultados de tipo numérico en las pruebas sino a crear una conciencia hacia la importancia de educar para una sana convivencia, conceptualizaciones que desde la comunidad de docentes debe engranarse para alcanzar logros puntuales y de gran alcance significativo en el Liceo Pivijay.

5. Referentes teóricos

5.1 Estado del arte

El concepto de competencias ciudadanas en el país empieza a visualizarse a finales del siglo xx, con el fin de lograr un desarrollo vertiginoso del Estado, pero es hasta los primeros años del presente siglo cuando se le da una importancia a las competencias ciudadanas a través del Ministerio de Educación Nacional, respondiendo a unas exigencias tanto internas como externas al tema de la calidad de la educación, sujeto a unos requerimientos de una educación para la convivencia y la ciudadanía, teniendo presente las grandes dificultades y problemáticas del país.

En este orden de ideas, hablar de competencias ciudadanas hoy en día constituye una gran preocupación para muchas instituciones gubernamentales y no gubernamentales con el firme propósito de reorientar el accionar de los seres humanos que en estos momentos reflejan unas realidades críticas que inciden notablemente en el bienestar de todos.

Ante esta preocupación, son muchas las investigaciones que apuntan a replantear lo actual, sobre la base de la práctica misma de situaciones reflexivas y puntuales hacia una sana convivencia. La presente investigación sobre las competencias ciudadanas desde la enseñanza problematizadora en la Institución Educativa Liceo Pivijay pretende mejorar esas prácticas. Estos referentes bibliográficos resultan esenciales para dicho propósito en la medida que una competencia es un saber que el aprendiz interioriza y que es capaz de poner en evidencia en contexto.

Antes de avanzar es preciso resaltar los referentes legales en competencias ciudadanas que en el país se encuentran en la Constitución Política de Colombia, en la Ley 715 de 1994 y en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 (PNDE).

Estos tres elementos establecen la obligación, por parte de las instituciones educativas privadas y públicas, de formar a los estudiantes para el desarrollo de aquellas habilidades necesarias para el pleno ejercicio de los derechos y los deberes ciudadanas (ICFES). García y Vargas (2008) señalan que las competencias están entre los conocimientos y las habilidades, y que su manifestación se da en situaciones concretas y en contextos que delimitan la acción y en los que es posible poner en práctica los conocimientos construidos.

El Ministerio de Educación Nacional crea los estándares básicos de competencias ciudadanas y los caracteriza del siguiente modo: las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales (relacionados con las situaciones) y promover los derechos fundamentales relacionados con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos pueden ser vulnerados, tanto en las propias acciones como por las acciones de otros. En esas situaciones las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6).

De igual manera, identifica los ámbitos Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Además, contempla los tipos de competencias: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras (acciones y actitudes ciudadanas). De otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, por intermedio de la Guía N° 48, dice lo siguiente al respecto:

El Gobierno Nacional entiende que las circunstancias culturales, sociales y políticas que han caracterizado a Colombia exigen hoy más que nunca personas formadas para ejercer una ciudadanía responsable, que les permita desarrollarse integralmente como seres humanos y que les dé plena libertad para crear y participar de manera activa y significativa en las transformaciones del país, se fundamentan entre otros aspectos, en desarrollar en todas y todos los estudiantes habilidades, los conocimientos y las destrezas necesarias para construir una ciudadanía democrática, participativa, incluyente, pluralista y capaz de convivir en paz (Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar ICFES, 2011, p. 5).

En este propósito se avanzará en los procesos reflexivos sobre las competencias ciudadanas. Al respecto, se cuenta con los planteamientos de los estudios del Proyecto Tuning en Europa y en América Latina sobre la educación basada en competencias de Liberio Victorino Ramírez y Guadalupe Medina Márquez que dan orientaciones en la medida que señalan que las competencias ciudadanas inician con expresiones como planes de estudio basados en el enfoque por competencias y propuestas evaluativas por competencias.

De esta manera, se muestran como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en la educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Díaz Barriga, 2005), congruente con la realidad del contexto objeto de estudio y pilar fundamental para una reflexión sobre la base de sus resultados.

Resulta oportuno mencionar los estudios del Banco Interamericano de Desarrollo, que se ha preocupado por formar mejores ciudadanos sobre el eje fundamental que es una educación con calidad en concordancia con algunos ministerios de educación nacional de diferentes naciones de América Latina. Chile, Colombia, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana participaron por primera vez en la prueba internacional *Civic and Citizenship Study* (ICCS, 2009) que evalúa el nivel de conocimientos cívicos en estudiantes para mejorar los

niveles de competencia como la comunicación afectiva, la capacidad de resolución de conflictos y la capacidad de trabajar en equipo, que se ven reflejadas en casi todas las esferas de la vida de la persona así como su capacidad académica y del desempeño laboral y la reducción de riesgo en los jóvenes. En esta medida se convierte en materia clave para el presente proyecto investigativo orientado a mejorar la calidad educativa y promover la convivencia pacífica en el estudiantado.

En referencia a las anotaciones anteriores, Claudia Elena Basto Buitrago, María Cristina Díaz Garcés, Claudia Fiorella Ospina Acevedo y Liliana Patricia Tabares Giraldo en su trabajo de tesis *Desarrollo de Prácticas Educativas en el tema de Competencias Ciudadanas* (2011), señalan como objeto de su investigación determinar en qué medida los jóvenes estaban preparados, así como su grado de interés, para asumir su papel como ciudadanos mediante una prueba de comprensión de conceptos y de competencias en cuanto al civismo y la ciudadanía.

Entre sus múltiples conclusiones sobresale la importancia que tiene la presencia de un ambiente educativo favorable basado en una práctica educativa que facilite la expresión de los puntos de vista en el salón de clase y que fomente la participación democrática de los estudiantes, así como el desarrollo de los conocimientos y las habilidades como elementos vitales en la formación.

De igual manera, Marta Ochman y Jesús Cantú Escalante puntualizan que el accionar democrático como forma de vida implica el desarrollo y la aplicación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes acerca de qué es el comportamiento democrático llevado al ámbito de la vida diaria, es decir, la relación del estudiante con sus compañeros, en la comunidad de vecinos, en la participación en las organizaciones de la sociedad civil, etc.

Dichos estudios resultan útiles en la medida que se pueden aplicar a las capacidades y los valores democráticos en la vida cotidiana, así como al ejercicio por una mejor forma de practicar los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas.

Es preciso apuntalar que al interior de la Institución Educativa Liceo Pivijay se desarrollan competencias democráticas orientadas a la aplicación de los principios y pautas de buen comportamiento cívico en la profundización sobre los deberes y derechos de los educandos, en la promulgación y puesta en práctica del gobierno escolar mediante los procesos electorarios en la conformación del mismo, y que el joven interiorizará en su vida como ciudadano en ejercicio de sus derechos constitucionales.

En efecto, las competencias ciudadanas se deben convertir en el eslabón o estandarte del desarrollo de los procesos evolutivos de las sociedades. Desde la escuela se deben forjar lineamientos puntuales de reflexión pedagógica para que en la práctica los educandos aprendan a liderar acciones hacia una nueva sociedad mirada sobre la base de los nuevos valores.

Los estudios de la filósofa Adela Cortina orientados en sus investigaciones sobre la ética civil, hacen una reflexión sobre la sociedad actual y señalan que estas transformaciones en los vacíos o crisis de valores de la sociedad moderna emergen desde la década de los años setenta del siglo xx en donde el hombre se ha preocupado por muchas cosas materiales desdibujando las relaciones en comunidad.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional brinda una ayuda fundamental a las instituciones educativas en el proceso de institucionalización de las competencias ciudadanas para formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores democráticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan con sus responsabilidades y mantengan una convivencia pacífica.

En relación con lo anterior, la investigación de Sandra Patricia Castellanos Bedoya y Jorge Eduardo Rubio Rodríguez (2015) sobre las competencias ciudadanas y los conflictos escolares en estudiantes de grado octavo, busca mejorar las relaciones interpersonales entre los educandos, y para tal fin se apoya en los estudios de sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas (Ochman y Cantú, 2013).

Esta es una investigación que fue iniciada en el año 2005 y terminada en el 2013, donde se pretendió evaluar el nivel de desarrollo de las competencias ciudadanas en estudiantes de educación media y superior en México.

Otro referente importante para el presente estudio sobre las competencias ciudadanas lo constituyen los factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes (López de Mesa, Carvajal, Soto – Godoy y Urrea - Roa, 2013). Los autores realizaron un trabajo investigativo para establecer un acercamiento sobre las condiciones y los factores asociados a la convivencia escolar, teniendo como variables esenciales el clima escolar, las conductas agresivas, los factores de apoyo y riesgo, la autoestima, la funcionalidad familiar y el bienestar subjetivo.

Todos estos elementos son necesarios para una investigación sobre competencias ciudadanas en el Liceo Pivijay debido al grado de dificultad reflejado en las observaciones hechas al grupo de estudiantes presentes para la muestra investigativa, y que son un reflejo de la realidad de toda la institución municipal, sin pretender aislarnos de la realidad de toda la sociedad.

Para profundizar aún más, la investigación de Graciela Pérez Montaña (2015) sobre la formación en competencias ciudadanas a través del área de ciencias sociales en los estudiantes del grado noveno dos de la Institución Educativa Jorge Clemente Palacios de Tibasosa (Boyacá), ayudará a dar luces para una convivencia pacífica en la medida que se apoya en un proyecto de

investigación relacionado con la especialización Educación, Cultura y Política, articulada con la línea de investigación educación y desarrollo humano de la Escuela de Ciencias de la Educación –ECEDU- de la UNAD.

Esta investigación tiene como propósito proponer a la institución educativa que se incluya dentro del Currículo del Proyecto Educativo Institucional la formación en competencias ciudadanas para el Grado Noveno, estableciendo una hora de la intensidad horaria semanal asignada para el área de ciencias sociales. Esto, como estrategia planificada para desarrollar habilidades que generen saberes fundamentados en la formación social y ciudadana, como lo plantean los Estándares de Competencias Ciudadanas publicados por el Ministerio de Educación Nacional (2006).

En este orden de ideas, y a la luz de los resultados, se implementarán tres horas semanales en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la institución foco del trabajo investigativo, con el propósito de mejorar los estándares en los resultados de las pruebas internas y externas, así como adquirir un compromiso por la aplicación de unas normas de convivencia eficaz, con base en la enseñanza problematizadora.

Resulta pertinente resaltar una vez más la necesidad que le compete a la educación en el presente, y que atraviesa por grandes desafíos. Uno de ellos es la diversidad cultural, y María Verdeja Muñiz (2016) hace una reflexión sobre los planteamientos de Paulo Freire, quien mostraría una preocupación en su pensamiento por el otro, reflejando la preocupación de educar para la convivencia multicultural, subyacente en el respeto por los demás, su diversidad cultural producto de los cambios continuos que nos depara la sociedad con una proyección heterogénea en todas las esferas del accionar humano.

Es allí donde la presente investigación quiere puntualizar e indagar para poner en práctica las competencias ciudadanas y hacer del individuo un ser comprometido por el bienestar de su entorno, para que lo refleje en la interacción en sociedad. Al reflexionar sobre el accionar democrático y comportamental del individuo de hoy, son muchas las incertidumbres que engloban nuestros intelectos.

Al tratar de cambiar o mejorar lo que se tiene surge la necesidad de que hoy la democracia interiorice el concepto de ciudadanía, y se mire el aspecto ético como una herramienta de cultura de paz con principios de racionalidad, respeto y tolerancia. En este sentido, Victoria Camps y Salvador Giner (2015) en su manual de civismo repasan las pautas de nuestra sociedad que hacen más amigable nuestra convivencia y, al mismo tiempo, detectan aquello que la perturban. Exploran las contradicciones de nuestro mundo, la visión dominante del trabajo y el dinero, y los efectos nocivos de la televisión. En palabras de los autores, la convivencia es difícil por tres razones, a saber:

La primera es que muchos deseamos, con recursos desiguales los mismos bienes, que son escasos; la segunda que una parte muy sustancial de la humanidad siente pasión por dominar a los demás; y la tercera, que con demasiada frecuencia los criterios egoístas predominan sobre los altruistas (Camps y Giner, 2015, p. 18).

Lo anterior se constituye en elementos para analizar y profundizar en la reflexión de la investigación pues es al interior de la escuela donde se debe reorientar el proceso de acomodación de las reflexiones en torno a una sana convivencia; reflexiones que deben tener su asiento en el mismo seno de las familias para obtener logros significativos en conceptos de ejercicio de ciudadanía.

El estudio de las competencias ciudadanas ha venido siendo foco de atención de investigaciones internacionales por medio de análisis de pruebas escritas para medir el grado de

civismo en los jóvenes de muchas instituciones educativas del mundo. Uno de estos estudios corresponde al Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), que tiene como objetivo investigar el grado de civismo y ciudadanía que han adquirido los jóvenes para comprender los derechos, las libertades y responsabilidades que corresponden a los ciudadanos para ser entes activos ante la sociedad. El ICCS valora el rendimiento de los estudiantes por medio de una prueba de comprensión y conocimientos conceptuales relacionados con la educación cívica y ciudadana.

Los estudios sobre las pruebas desarrolladas a estudiantes en competencias ciudadanas se han venido desarrollando en diversos países latinoamericanos, en el caso de Colombia esta prueba fue realizada inicialmente a estudiantes de grados inferiores y a sus respectivos rectores y profesores, y desde el año 2014 se ha realizado a estudiantes de grado once.

Es una prueba conjunta de sociales y competencias ciudadanas que busca indagar por la comprensión de los estudiantes sobre el mundo social, su habilidad de establecer relaciones espacio-temporales entre distintos eventos y su capacidad de reflexionar y emitir juicios críticos sobre ellos. Se orienta hacia la evaluación de conocimientos y competencias que habilitan la construcción de marcos de comprensión del entorno, los cuales promueven el ejercicio de la ciudadanía y la coexistencia inclusiva (Reimers 2013) dentro del marco de la Constitución Política de Colombia (ICFES, 2013).

En el marco de los estudios sobre investigaciones relacionadas con las competencias ciudadanas y que permitan ser una fuente que auspicie el robustecimiento de la presente investigación, es muy oportuno tener en cuenta los estudios realizados por Juliana Quiroz Macías en el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el marco de las competencias y el trabajo cooperativo (Chía, Cundinamarca, Colombia, 2014), toda vez que buscan generar aportes

a la didáctica con respecto a poner a prueba la influencia de la formación en competencias ciudadanas y en la convivencia escolar, con el objetivo de producir conocimiento pedagógico y nuevas alternativas teóricas y prácticas con respecto a la formación de los ciudadanos.

Esta última parte constituye uno de los elementos o propósitos de la presente investigación con estudiantes de grado once del Liceo Pivijay, en los efectos de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de las competencias ciudadanas, ejercicio que se realizará mediante el seguimiento continuo a los procesos en el aula con educandos y los docentes.

En tal sentido, para dar respuestas y contribuir con el desarrollo de la investigación sobre el resultado de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de las competencias ciudadanas, es necesario hacer un recorrido con la otra variable de análisis, esto es, la enseñanza problematizadora, para dar firmeza a la investigación desde los referentes conceptuales y las investigaciones que sobre este tópico se han realizado en los contextos internacionales, nacionales, regionales y locales.

La enseñanza problematizadora busca introducir métodos activos para el estudiante con el propósito de lograr que el aprendiz participe en la formación de su conocimiento. Representantes no contemporáneos de esta tendencia fueron Comenio, Rousseau y Pestalozzi. La enseñanza problematizadora o problémica (EP) tiene sus bases en el uso del método investigativo en la educación, y en contraposición con el método dogmático es una forma de enseñanza caracterizada por las resoluciones de una situación problémica.

Con relación a la enseñanza problematizadora, es necesario tener claridad sobre el concepto de problema. González (2008, p. 255) afirma que un problema es “una dificultad, cuestión o estado de perplejidad que se puede resolver o tratar de resolverse mediante el pensamiento reflexivo”. Por lo tanto, esta es una actividad que debe ejercitarse, ya que en la vida

cotidiana surgen dificultades que las personas tienen que resolver y ante esta situación se aumenta la comprensión del evento toda vez que se entiende como la capacidad de solucionar los problemas eficazmente. Al reflexionar ante el problema o dificultad se debe dirigir el pensamiento hacia alguna solución, someter esta o éstas a la crítica y comprobar cuál es la mejor.

En este sentido, el problema estimula la mente del niño, lo acostumbra a pensar pronto y a razonar activamente sobre la cooperación o socialización; lo pone en contacto con la vida, desarrolla la autoconfianza del alumno y sirve para agrupar los hechos. También, le enseña el manejo de los libros y la aplicación de los conocimientos adquiridos: el alumno debe saber el origen y conocer la meta a la que debe llegar, ejercitando la mente para encontrar nuevos caminos que le llevan a las soluciones. Según lo anterior, el aprendizaje por problemas prepara al niño para la vida porque le otorga oportunidades de tomar decisiones, de poner en práctica lo aprendido, y de demostrarse lo capaz que es para solucionar las dificultades.

Majmutov (como se cita en Ortiz, 2009) define la enseñanza problémica como

“La actividad del maestro encaminada hacia la creación de un sistema de situaciones problémicas como la exposición, explicación y la dirección de la actividad de los alumnos en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como en el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución. De conformidad con este planteamiento, las situaciones problémicas deben plantearse desde la iniciativa del maestro con el propósito de generar en los estudiantes la inquietud por el conocimiento a partir de las contradicciones que puedan surgir, desarrollando habilidades de orden superior que les permitan organizar sus ideas para llegar a la solución adecuada y aplicable a la realidad”.

Frente a este pensamiento, es pertinente anotar que a los estudiantes en muchas ocasiones se les niega la oportunidad de tomar decisiones y encontrar formas de solucionar problemas por

la sencilla razón de que los adultos son quienes toman la iniciativa, restringiendo así las ideas de los estudiantes. Los docentes, a su vez, poco se han preparado para brindar espacios de verdadera reflexión para que los alumnos puedan proyectar los conocimientos en la realidad.

“De acuerdo con Leyva, Folgueira y Córdova (2005, p. 34), la situación problémica: Es aquella en la que se produce un estado psicológico entre el docente y los educandos, caracterizado por la contradicción presente entre lo que el alumno sabe y aquello que desconoce y que necesariamente requiere dominar para dar solución a los problemas derivados de esta situación”.

En este orden de ideas, la situación problémica refleja la relación contradictoria entre el sujeto y el objeto de conocimiento en el proceso de aprendizaje. Surge cuando al sujeto le es imposible determinar la esencia del fenómeno por carecer de los elementos necesarios para el análisis. Por consiguiente, la enseñanza problematizadora es una didáctica apropiada porque a partir de ella se lleva a los estudiantes a reflexionar sobre su realidad en estrecha relación con los conocimientos adquiridos y con aquellos con los que empiezan a tener contacto, haciendo una introspección para la toma de decisiones adecuadas frente a las experiencias que requieran solución.

En su tesis doctoral, Norabuena (2013) plantea que la enseñanza problémica se enmarca en las tendencias actuales de los procesos de enseñanza - aprendizaje porque favorece el desarrollo de la capacidad creadora y la independencia cognoscitiva de los estudiantes. Por consecuencia, y en armonía con lo planteado por los autores anteriores, la implementación de la enseñanza problémica como estrategia pedagógica para desarrollar las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado once del Liceo Pivijay es la más apropiada para lograr que éstos alcancen un aprendizaje realmente significativo.

Otras revisiones que fundamentan la construcción del estado del arte sobre la variable enseñanza problematizadora, realizadas con la finalidad de obtener información que permitiera aclarar y entrelazar las aportaciones con las cuales se da sustento teórico a la presente investigación, son analizadas a continuación con los distintos referentes bibliográficos de importantes autores y exponentes del tema que se investigó.

En el contexto internacional, los trabajos realizados en España aportan elementos para ir fundamentando el presente estudio. En este sentido, es pertinente relacionar la tesis doctoral realizada en la Universidad de Granada por Guillomet (2011), que explica que *la enseñanza problémica se basa en una metodología docente constructivista orientada a formar profesionales dentro del paradigma “Aprender a Aprender”, por lo que este método utiliza situaciones reales en las que los estudiantes desarrollan competencias transversales más allá del tema trabajado.*

Concluye al respecto que este tipo de metodología docente reúne los requisitos necesarios para que la educación cumpla con los objetivos que se marcan en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

De igual forma, en Latinoamérica se han realizado muchos estudios sobre la aplicación de la enseñanza problematizadora en la práctica educativa, siendo Cuba el país que más aporta investigaciones al respecto. En menor grado lo hacen México, Chile, Perú, Ecuador y Colombia. Es pertinente reseñar el trabajo realizado por Zayas Adasha (2005), en el cual plantea el uso de Enseñanza Problémica en el desarrollo de los temas de las asignaturas de Embriología en el primer y segundo año de la carrera de medicina en la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, en las diferentes formas de organización del proceso docente-educativo.

Concluye al respecto que la enseñanza problémica es una de las vías que propicia un pensamiento creativo y productivo dentro del proceso docente educativo en esta asignatura, al promover la participación de los estudiantes en el descubrimiento de nuevos conocimientos científicos, en la medida en que dan solución a problemas docentes en las diferentes formas de organización del proceso.

En ese mismo sentido, Morales Meza (2006) aplica

“La enseñanza problémica con la finalidad de desarrollar aprendizajes significativos en la asignatura de la física. Concluye que la enseñanza problémica propicia el aprendizaje de la física, y que la actividad de los alumnos es el punto nodal de su proceso de desarrollo social y humano debido a la propiedad que ésta tiene de ser productiva y transformadora, ya que se lleva a cabo por medio de un sistema de acciones. La resolución de los problemas como conocimiento procedimental forma parte del sistema de conocimientos que se deben enseñar al alumno, siendo necesario que también los profesores de física tomen conciencia de ello”.

En esta misma línea, González Dosil (2006), en su tesis de doctorado llega a la conclusión de que la aplicación del aprendizaje problémico puede contribuir a conferir un carácter desarrollador al proceso de enseñanza aprendizaje de la matemática, y que la geometría presenta condiciones especialmente favorables para la aplicación de esta tendencia, pues en ella predominan los procedimientos heurísticos. Por su parte, González Martínez (2007) asevera que la utilización de la enseñanza problémica permite que el alumno sea el participe directo en la adquisición de los conocimientos y que verdaderamente cumpla su papel activo como sujeto de aprendizaje en el Proceso Docente Educativo, además señala que con la instrucción problémica los conocimientos -en gran parte- no se dan al alumno en su forma terminada, sino que son adquiridos por ellos en el proceso de actividad independiente.

Concluye, a su vez, que la Enseñanza Problémica constituye un medio para alcanzar variados objetivos básicos de la escuela, y sostiene que no debe pensarse que toda la enseñanza debe ser problémica, sino que debe ser organizada para no alterar el proceso de asimilación, y que deben ser siempre aplicados a la solución de los problemas. Afirma que la Enseñanza Problémica debe ocupar el lugar correspondiente en la impartición de la enseñanza de la historia.

Hernández Mujica (2008), en el estudio *La enseñanza problémica y su importancia en la motivación*, realizado en Cuba, explicita cómo la motivación y la enseñanza problémica, aunque tradicionalmente se han tratado como conceptos o categorías independientes, forman una unidad en la que ambas constituyen, a la vez, efecto y causa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su trabajo se utilizaron como apoyatura, principalmente, citas de diversos autores cubanos para mover a la reflexión del lector acerca de la importancia de la enseñanza problémica en la motivación por el estudio.

De igual forma, Pentón et. al. (2012), en su investigación *Elementos teóricos de la enseñanza problémica*, realizado en la Universidad de Ciencias médicas en Cuba, sustentan que la enseñanza problémica es uno de los modelos de aprendizaje aplicados en todos los niveles educacionales, sobre todo en las Ciencias Médicas. Afirman que en la asignatura de farmacología de la carrera de Enfermería se desarrolla poco el método problémico porque predomina el método memorístico y academicista por parte de los profesores en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Concluyen que la enseñanza problémica es un método activo que contribuye a que los profesores desarrollen las capacidades cognoscitivas de los estudiantes, así como una sólida asimilación de sus conocimientos.

Continuando este mismo recorrido, en el contexto latinoamericano es conveniente citar la tesis doctoral de Alexandra Lozano (2013) realizada en Guayaquil (Ecuador) y en la cual realiza un estudio del uso del método problémico por parte del docente para un aprendizaje significativo.

En esta de investigación se analizaron los métodos problémicos, entre los que se encuentran la exposición problémica, la conversación heurística, la búsqueda parcial y el método investigativo, porque según la autora, en la actualidad los docentes universitarios necesitan fortalecer el campo pedagógico, debido al vertiginoso cambio que ha traído consigo el mundo globalizado en el que se vive por la implantación de lo que se conoce como “*era de la información*” que hace que el conocimiento esté al alcance de muchos como herramienta fundamental para aprender.

Al respecto, concluye que la Enseñanza Problémica favorece el desarrollo del pensamiento creador y del independiente, promoviendo el interés por lo que se estudia, el desarrollo de una disposición emocional positiva por la investigación y el razonamiento, características que son deseables en la formación del profesional actual para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

En ese mismo orden de ideas, es pertinente nombrar la tesis doctoral de Misael Norabuena (2015) realizada en la ciudad de Huaraz (Perú), cuyo propósito es desarrollar la creatividad de los alumnos utilizando como herramienta la enseñanza problémica.

De acuerdo con los resultados estadísticos obtenidos, en el proceso de investigación se confirmó la hipótesis general, esto es, que si se aplica metodológicamente la enseñanza problémica se lograrán habilidades matemáticas en la resolución de problemas de álgebra. De igual manera, se confirmaron las hipótesis específicas donde la exposición problémica

participativa y la búsqueda parcial favorecen e influyen en el desarrollo de la capacidad creadora y de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que la enseñanza problémica se enmarca en las tendencias actuales de los procesos de enseñanza - aprendizaje del área de matemática, especialmente del álgebra, por considerar la búsqueda de contradicciones en la resolución de problemas como el eje fundamental en el desarrollo de aprendizaje de la matemática. El estudio realizado permitió caracterizar esta tendencia y sus categorías principales llegando a la conclusión de que su aplicación puede contribuir a conferir un carácter desarrollador al proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el ámbito nacional también se han realizado trabajos de investigación sobre el uso de la enseñanza problematizadora. Tal es el caso del trabajo realizado por Pedro A. León Tejada (2007). Este autor reporta un estudio de aplicación de la enseñanza problémica a un grupo de 96 alumnos de ingeniería de la Universidad de La Guajira, concretamente en la materia Física I. Trabajó con ellos en la fundamentación de conceptos, la ejercitación y explicación de conceptos y enunciados y en la aplicación de conocimientos, formulación de problemas, y su resolución, usando métodos problémicos, con la idea de contribuir al desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Sus resultados muestran, al compararlos con los de otro grupo de 96 alumnos (control), una mejoría en lo que se refiere a aciertos logrados.

En el mismo sentido, Castellanos y Hernández (2010), autores cubanos, propusieron y probaron en la Universidad Tecnológica de Bolívar, en Cartagena de Indias, la estructuración de un curso de ingeniería en el que se trabajaron las competencias básicas, genéricas y específicas usando la enseñanza problémica.

Los problemas que sirven de base son extraídos directamente de espacios laborales y se trata de que sean los alumnos quienes los propongan después de hacer visitas a empresas y ver en realidad lo que allí constituye un problema. El proyecto de curso es central en esta práctica educativa. Este tipo de desarrollos se trabaja en esa universidad desde el año 2008, y se realiza usando los métodos problémicos en conferencias y en laboratorios, usando la exposición problémica, la conversación heurística y la búsqueda parcial.

Igualmente, es importante reseñar el trabajo realizado por Cortés (2010), quien en la Fundación Universitaria Panamericana (Unipanamericana) de Bogotá propone una metodología para trabajar con la enseñanza problémica el aprendizaje significativo de las matemáticas. Para mostrar esto se diseñaron situaciones problémicas (el alumno no propuso los problemas), que involucraron, en su tratamiento y solución, el uso de los contenidos de la materia que se desea promover en el estudiante.

Asimismo, se propuso y se orientó la solución de las mismas y se evaluaron los resultados en 269 alumnos que cursan matemática fundamental de primer semestre de los programas Mercadeo y Publicidad, Periodismo, Finanzas y Negocios, Diseño Visual, Ingeniería de Sistemas, Operaciones Bancarias, Mantenimiento de computadores y Tecnología de Procesos de Calidad. En este estudio se hace mucha referencia al cubano Alexander Ortiz Ocaña.

García y Duarte (2012), por su parte,

Manifiestan que la enseñanza de las ciencias sociales y de las ciencias naturales deben aportar a la fundamentación y la formación del pensamiento crítico de los estudiantes a partir de medios y formas que conlleven al mejoramiento de las prácticas curriculares e incluso cotidianas de los actores del proceso educativo. Estos autores sostienen que los fundamentos de la pedagogía crítica, apoyados en una propuesta metodológica de la enseñanza problémica, posibilitan marcos de acción

epistemológicos y didácticos para abordar la realidad como problema. Desde ahí se posibilita la formación integral de los estudiantes en todas sus dimensiones.

Cabe destacar la importancia del trabajo realizado por el docente de la Universidad del Magdalena, Luis Gracia (2012), quien presenta un análisis crítico de la pedagogía problémica en el contexto de las propuestas orientadas al desarrollo del pensamiento, resaltando sus aportes al fomento de actitudes investigativas y del desarrollo de destrezas de pensamiento crítico.

Este autor concluye que la pedagogía problémica está acorde con la tendencia constructivista y humanista que enmarca la educación en los actuales momentos, resaltando que la pedagogía problémica desarrolla en el estudiante actitudes y aptitudes investigativas que lo llevan a vivir un continuo proceso de investigación, revisando periódicamente problemas de investigación que lo convierten en un sujeto crítico y pensante, capaz de reflexionar sobre su realidad. Con esto, construye un aprendizaje profundo que trasciende la superficialidad del aprendizaje memorístico.

En igual medida, debe citarse la investigación realizada en la Corporación Universitaria del Caribe por Francisco Mercado (2013), cuyo artículo es una reflexión producto del taller Profundización sobre Enseñanza Problémica, realizado para evaluar críticamente la utilidad de la enseñanza problémica en el aula de clase. En esta experiencia participaron los sesenta y seis docentes y directivos, quienes anotaron tres aspectos positivos y dos negativos de su experiencia al implementar la enseñanza problémica.

Esta información fue sometida a reflexión crítica usando la teoría relacionada y los aportes del autor. Los resultados de dicha reflexión muestran que la enseñanza problémica ayuda a los estudiantes a solucionar problemas y a construir conocimiento; contribuye a formar niños participativos, creativos e investigativos; contextualiza el conocimiento y propicia el aprendizaje

significativo. Igualmente, ayuda al docente a romper con la clase magistral. Finalmente, al formular y resolver problemas y preguntas problematizadoras, la enseñanza problémica pone en escena las contradicciones y los vacíos del conocimiento y posibilita el desarrollo de competencias ya que enfrenta a los estudiantes a nuevos problemas que estimulan la duda, la imaginación, el trabajo en equipo, la autonomía y la auto-confianza.

5.2 Fundamentación teórica

En la presente investigación sobre las competencias ciudadanas centradas el estudio de la enseñanza problematizadora en el Liceo Pivijay, se generarán espacios para el mejoramiento de las mismas, para lo cual es necesario hacer un recorrido conceptual sobre estas variables (competencias ciudadanas y enseñanza problematizadora).

En primer momento, es necesario clarificar una vez más el concepto de competencia, que es multidimensional, y que incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber - hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación), saber - hacer (actitudes y valores que guían el comportamiento) y saber - estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo). Es evidente que la competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, buscando la integración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Al respecto, Chomsky en *Aspects of Theory of Syntax* (1985), define

“Las competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y la interpretación. Una competencia en educación es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten

llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o tarea determinada en un momento dado”.

Felipe Trujillo Henao (2011) parte de la idea de que el propósito de los procesos educativos en todo sistema es el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especialización aumentan en tanto se alcanzan mayores niveles de educación.

Según el autor, el fomento de las competencias básicas y ciudadanas es la principal finalidad del quehacer educativo, pues son la base sobre la cual se construyen los aprendizajes en todos los niveles de desempeño. Miradas así las competencias se traducen en la posibilidad de integrar diversos saberes y recursos cognitivos bajo una situación problema, para lo cual el individuo debe mostrar la capacidad de resolver problemas en distintos escenarios o contextos.

Antes de seguir profundizando en competencias ciudadanas, es necesario tener claro el concepto de ciudadanía. Este ha sufrido numerosos cambios a lo largo de la historia, pero su desarrollo siempre ha estado vinculado a las ideas de igualdad y de libertad, que en el transcurrir de los tiempos se ha convertido en el objetivo de conquista de la vida en comunidad. Es así como se extienden diferentes posturas y doctrinas que enmarcan lo que se entiende por ser ciudadano y su aplicabilidad (Competencias ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, 2004). Algunas teorías centran el ejercicio ciudadano en una delimitación de reglas (deberes, libertades, responsabilidades), en la participación democrática (el poder de elegir y la opinión de ser elegido), o en la separación de las esferas entre lo público y lo privado, en la demarcación geográfica del territorio y la circunscripción de características culturales (ideología, raza, religión y costumbres).

La ciudadanía para los europeos del siglo XVIII simbolizaba una serie de libertades y garantías que habían estado restringidas o anuladas desde muchos años por diferentes gobiernos absolutistas. La Revolución Francesa (1789) marcó la época en que la noción de ciudadanía se empezó a vincular con la de igualdad entre los hombres y el ejercicio de la libertad, que se conoció tiempo después como la tradición liberal (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Sin embargo, en otras naciones la ciudadanía es mirada desde otras perspectivas diferentes, privilegiando el compromiso de cada individuo y haciendo de estos los elementos que determinan el carácter ciudadano. Hoy, el concepto se ha definido esencialmente en la tensión existente entre la reivindicación de los derechos individuales y el cumplimiento de los deberes para con el colectivo.

Al respecto, Adela Cortina en su libro *Ciudadanos del mundo* (1997), define la ciudadanía como un concepto mediador porque integra exigencias de justicia a la vez que hace referencia a los que son miembros de la comunidad: une la realidad de la justicia con el calor del sentimiento de pertenencia. También, elabora una teoría de la ciudadanía ligada a las teorías de la democracia y justicia, pero con una autonomía relativa con respecto a ellas, constituyéndose esto último en uno de los principales retos de nuestra sociedad, en especial la colombiana, en la medida que imperan múltiples dificultades en los procesos socializadores en la convivencia con el otro.

Sostiene la autora que la ciudadanía -como toda prioridad humana-, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (la familia, amigos medios de comunicación, ambiente social), porque se aprende a ser ciudadano, como en tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena o por el látigo, sino llegando al más profundo ser si mismo (Cortina, 1997).

Retomando los conceptos de competencias ciudadanas, algunos autores han delimitado las competencias en los siguientes aspectos:

1. La capacidad de aprender a aprender.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad de análisis y síntesis.
4. Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones.
5. Habilidades interpersonales.
6. Capacidad para generar nuevas ideas.
7. Comunicación oral y escrita.
8. Resolución de problemas y toma de decisiones.
9. Capacidad de crítica y autocrítica.
10. Trabajo colaborativo.
11. Compromiso ético (valores).
12. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.

Para Enrique Chaux, las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente. Sostiene Chaux que la capacidad para imaginar distintas alternativas creativas de solución es una competencia cognitiva para poder resolver pacíficamente los conflictos entre personas o entre grupos. El reconocimiento y el manejo de las emociones propias es una competencia emocional fundamental para relacionarse pacíficamente con los demás lo mismo que la capacidad para escuchar los puntos de vista del otro, sin importar si son contrarios. Esto es un ejemplo de

competencia comunicativa fundamental para vivir en una sociedad donde tenemos que construir a partir de las diferencias (Enrique Chaux, 2004).

Enrique Chaux sostiene, asimismo, que ejercer una ciudadanía no es poner en práctica unos conocimientos sino ejercer y tener una actitud comprometida con el bienestar de todos los ciudadanos. De igual manera, cuando el autor expresa que las instituciones educativas no son los únicos espacios apropiados para la formación en competencias ciudadanas, apunta a que “esta formación puede y debería ocurrir también en la familia, a través de los medios de comunicación y en otros espacios de socialización” (Chaux, 2004, p.10). Debe quedar muy claro, eso sí, que el aula es el espacio propicio para que los estudiantes pongan en práctica las competencias ciudadanas que a diario aprenden según el grado de complejidad de sus estudios y grados de interiorización según los contextos determinados.

El autor plantea en su explicación sobre los dominios de las competencias ciudadanas que hay muchas formas donde y como puede ocurrir la formación ciudadana en las instituciones educativas, pero que esta debe orientarse hacia la implementación de las competencias ciudadanas en la vida cotidiana, en las aulas y fuera de ellas. Sin embargo, existe una realidad: la formación en ciudadanía se limita al aprendizaje del contenido de la Constitución Política Nacional. Si bien lo anterior es importante, para lograr transformaciones en la ciudadanía es necesario desarrollar habilidades y competencias ciudadanas a través de la práctica (Chaux, 2004).

Otra realidad presente en las instituciones educativas, y detallada en el libro sobre competencias ciudadanas de Enrique Chaux, Juanita Lleras y Ana María Vásquez (2004), es que existe un gran énfasis en los valores, especialmente en su trasmisión a los estudiantes. Esto

genera una crisis pues no existe una articulación con la puesta en práctica de los mismos, toda vez que en la trasmisión de valores no se proveen las oportunidades para el desarrollo de las competencias que son necesarias para enfrentar situaciones de la vida real, elementos necesarios para la reflexión de la presente investigación.

Los autores resaltados proponen unos principios que permiten generar una mejor convivencia en los aprendizajes y en las prácticas de nuestros estudiantes, a saber:

1. Abarcar todas las competencias necesarias para la acción.
2. Brindar múltiples oportunidades para la práctica de las competencias
3. Integrar la formación ciudadana de manera transversal en las áreas académicas.
4. Involucrar a toda la comunidad educativa.
5. Evaluar el impacto de las competencias ciudadanas.

Al hablar de competencias ciudadanas es pertinente, según Chaux (2004), vivir en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente, y que trae consigo ciertos retos. En primer lugar, está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros, que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Por último, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia. Estos tres retos corresponden a tres ámbitos de la ciudadanía, que son: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Para Enrique Chaux un ciudadano competente debe ser capaz de convivir con los demás de manera pacífica y constructiva a pesar de los conflictos que pueda enfrentar en la convivencia con el otro. La convivencia pacífica implica que los conflictos que se presentan sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas por medio del diálogo y la negociación se pueden encontrar salidas. Bajo esta óptica, en la Institución Educativa Liceo Pivijay se implementarán las estrategias que favorezcan la convivencia pacífica y generen cambios en las conductas de los educandos para cambiar los niveles de dificultades entre los individuos.

Por lo anterior, en las instituciones educativas se vivencian manifestaciones de pluralidad debido a la complejidad de las escuelas y lo ratifica la Constitución Política de 1991 cuando declara que nuestra nación es pluriétnica y multicultural, es decir, que la nación reconoce y valora positivamente la diversidad cultural, pero que en nuestro medio y en otros contextos es rechazada. Es muy común que se rechace o se discrimine a personas por diferentes características, contrario a esto, Chaux (2004) piensa que un ciudadano competente no solamente evita cualquier tipo de discriminación, sino que promueve el respeto y la valoración de las diferencias. Debe dejarse en claro que la pluralidad y la valoración de las diferencias no pueden llevar a que se tolere a quienes vulneran los derechos fundamentales. En tal sentido, desde la niñez el individuo debe aprender a respetar al otro como una práctica educativa aceptable.

De igual manera, hay que forjar los lineamientos donde se identifiquen los principios de identidad como ciudadanos con la visión que debemos tener no sólo como individuos sino como miembros de grupos sociales para profundizar en que un ciudadano competente debe reconocer sus múltiples identidades y la de los demás. En este sentido, el respeto por las identidades del

otro dará sentido a la pluralidad y la valoración de las diferencias al reconocimiento, el respeto y la estimación por toda la sociedad en procura de una justicia social.

Al respecto, Adela Cortina en su *Ética mínima* sostiene que en una sociedad democrática y pluralista tiene sentido no inculcar en los jóvenes la imagen del hombre ideal, imagen sólo admitida como tal por algunos grupos que la componen, y que tampoco la sociedad debe renunciar a transmitirle actitudes sin las que es imposible la convivencia democrática. De allí, la importancia de explicar los mínimos morales que una sociedad democrática debe transmitir y que son principios, valores, actitudes y hábitos a los que no se puede renunciar, igualmente, no puede responder a todas las aspiraciones, pero es prioridad realizar la reflexión sobre las dificultades que enmarcan la ciudadanía en el día de hoy.

La relación entre democracia y ciudadanía en el ejercicio de las competencias ciudadanas está muy estrecha en la interacción del individuo con los demás. En tal sentido, Cortina (2010) vincula la necesidad de fortalecer la ciudadanía dentro de un modelo democrático, con su propuesta de una ética de los mínimos en la que la voluntad del diálogo se vuelve una pieza fundamental. Así, la autonomía de un sentido de solidaridad por descubrir en conjunto qué es lo justo y ponerlo en práctica en lo cotidiano se profundiza al afirmar que el ciudadano no puede separar la razón y las emociones, de tal manera que debe hacer uso de la razón cordial al momento de establecer acuerdos en una sana convivencia.

En este orden de ideas, para explicar las realidades de la sociedad actual y las disposiciones del gobierno frente a cómo actuar en condiciones diferentes, Cortina expresa en *El mundo de los valores* (1997), que los docentes se ven confrontados a la nueva legislación educativa, lo que implica una formación en valores.

En lo referente a las familias, la autoridad es cercenada por los amigos y las tendencias sociales, que reflejan una crisis de valores y, por consiguiente, de actitudes de los educandos. No obstante, la realidad demuestra que existen unas transformaciones que de una u otras formas son reflejadas en la sociedad del consumo. Es allí donde docentes y miembros de la sociedad adulta deben adaptarse a las nuevas realidades, lo mismo que donde los Estados deben direccionar sus objetivos para mejorar los el bienestar y la convivencia pacífica.

Al hablar de la enseñanza problematizadora hay que tener en cuenta que no corresponde a un concepto nuevo. Este surge desde tiempos remotos cuando se propicia la necesidad de enseñar a pensar para resolver situaciones. Sócrates utilizó con sus alumnos un método al que él denominó mayéutica, y en el que está presente la activación de los estudiantes en el proceso docente – educativo.

Con el transcurrir del tiempo otros pedagogos continuaron esta práctica. Así, el padre de la pedagogía Jan Amos Comenius, planteó en sus obras la preocupación por la utilización de un método que provocara en el alumnado cierto grado de problemicidad. Se puede citar, en este sentido, a otro pedagogo, el sueco J. E. Pestalozzi, que según Marta Martínez Llantada (1987), encaminó su obra a activar el proceso de enseñanza mediante la observación, la generalización y las conclusiones personales para desarrollar el pensamiento.

Igualmente, es importante resaltar los aportes de Konstantin D. Ushinski (1824-1870), quien de acuerdo con Martínez Llantada (1987, p. 32):

Creó un sistema didáctico dirigido al desarrollo de las fuerzas intelectuales de los estudiantes. Él defendía la idea de no sólo transmitir conocimientos, sino capacitar a los

estudiantes para que, de forma independiente, sin el maestro, pudieran adquirir nuevos conocimientos.

Este pedagogo consideraba la necesidad de un sistema didáctico encaminado a activar las fuerzas intelectuales de los estudiantes en el proceso enseñanza–aprendizaje. Una concepción, con fundamento psicológico, la desarrolló J. Bruner (como se cita en Martínez Llantada, 1987) y que se refiere a cuatro aspectos básicos, a saber: la significación de la estructura del conocimiento en la organización de la enseñanza, la preparación del estudiante para el aprendizaje, el pensamiento intuitivo como fundamento para el desarrollo de la actividad intelectual, y la motivación para el aprendizaje en la sociedad contemporánea. Las anteriores tesis propugnan un enfoque activo en la enseñanza, pero no tienen una base objetiva, pues se sustentan en la espontaneidad, sin participación del medio.

En la literatura analizada algunos autores sitúan el surgimiento de la Enseñanza Problemática en la década del 50. En este período, en la antigua URSS y otros países europeos (Polonia, Bulgaria, RDA y Checoslovaquia) se publicaron una serie de trabajos en los que se observan esfuerzos para que la actividad de enseñanza -aprendizaje tuviera un carácter más creador e independiente, y para que, además, en las circunstancias en que fuera recomendable y necesario contara con un carácter más activo y problemático. Igualmente importante es mencionar los estudios de Majmutov (1983), que en su obra *Enseñanza Problemática* hace un exhaustivo análisis, por lo que en el mundo de la pedagogía se le considera como un clásico de este tipo de enseñanza.

Es necesario destacar que Cuba, desde 1960 hasta la fecha, es el país que aporta más autores que se han dedicado al estudio de la Enseñanza Problemática como una vía para activar el

pensamiento de los estudiantes. Entre otros, se pueden mencionar a Paúl Torres Fernández (1996), Jorge Hernández Mujica (1997), Adania Guanche Martínez (1997), Carlos Álvarez de Zayas (1995) y Marta Martínez Llantada (1987). Además, se ha abordado esta temática como una forma de superación del personal docente en varios seminarios nacionales.

5.3 Definición de enseñanza problematizadora

La Enseñanza Problematizadora ha sido definida en un gran número de publicaciones de carácter pedagógico de muchas maneras. Majmutov (1983, p. 180) la define como:

La actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial) y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como mediante el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución.

Por su parte, Martínez Llantada (1987, p. 145) señala que

la Enseñanza Problémica es “*la dialéctica en el proceso de enseñanza*”. Sin embargo, Torres (1999, p. 4), plantea que:

“La Enseñanza Problémica es aquella donde los alumnos son situados sistemáticamente ante problemas cuya solución debe realizarse con su activa participación y en la que el objetivo no es sólo la obtención del resultado, sino además, su capacitación independiente para la resolución de problemas en general”

Asimismo, Guanche Martínez (1999, p. 3), la considera como

Una concepción del proceso docente educativo en la cual el contenido de enseñanza se plantea en forma de contradicciones a

los alumnos y estos, bajo la acción de situaciones problemáticas devenidas problemas docentes, buscan y hallan el conocimiento de forma creadora, a través de la realización de tareas cognoscitivas igualmente problemáticas.

También, Hernández (1997, p. 12), la define como “*La enseñanza por contradicciones o contrariedades*”. De acuerdo con lo expresado por estos autores, independientemente de que consideren la Enseñanza Problemática como un sistema de situaciones problemáticas, una regularidad o una concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, se puede considerar que su importancia como estrategia eficaz de enseñanza radica en el enfrentamiento de los estudiantes a las contradicciones que deben resolver con activa participación de forma independiente, con el propósito de lograr el más real y provechoso aprendizaje que se traduzca en tres elementos integradores de su personalidad, a saber: Aprender a aprender, Aprender a ser y Aprender a hacer.

Para comprender la teoría de la Enseñanza Problemática es necesario detenerse en las funciones y los principios de este tipo de enseñanza. Entre las funciones que cumple, según Martínez (1998), se encuentran las siguientes:

1. Propiciar la asimilación de conocimientos a nivel de su aplicación creadora.
1. Enseñar a los estudiantes a aprender, al proveerlos de los métodos del conocimiento y del pensamiento científico.
2. Contribuir a capacitar a los estudiantes para el trabajo independiente al adiestrarlos en la revelación y la solución de las contradicciones que se presentan en el proceso cognoscitivo.

Dar cumplimiento a estas funciones es importante en la formación de las nuevas generaciones, porque la escuela no puede propiciar en los estudiantes el cúmulo de conocimientos que la humanidad va almacenando como el resultado del desarrollo de la revolución técnico científica pero en cambio, sí puede proveerlos de métodos que les permitan aprender por sí mismos. Con el cumplimiento de estas funciones de la Enseñanza Problémica, se contribuye a desarrollar en los estudiantes la inteligencia, la creatividad y el pensamiento crítico.

No se deben dejar de señalar los principios que según Martínez (1998) están presentes en la Enseñanza Problémica y que son: el nivel de desarrollo de habilidades en los estudiantes, el establecimiento de la unidad de la lógica de la ciencia con la lógica del proceso docente-educativo, y la relación del contenido de la ciencia con su método de enseñanza. El último se refiere, fundamentalmente, a la categoría “método” a la que muchos autores han dedicado obras a su definición, así como a brindar una clasificación de ellos. Todos y cada uno de estos autores con una concepción determinada por una intención y finalidad, a tenor con sus presupuestos psicopedagógicos y filosóficos. Cada una respetable y susceptible de ser considerada o no.

La exposición problémica es uno de los métodos de la pedagogía problémica basada en el principio comunicativo y de construcción de sentidos que reviste el proceso educativo. Así, se infiere de lo expresado por Bravo (2002), quien defiende la comunicación, participación y construcción como elementos centrales del método en referencia, involucrando el ejercicio discursivo a partir del análisis de un problema enmarcado en la realidad del estudiante.

En tal sentido, a través de una pregunta problémica, el profesor enmarca su clase en la búsqueda de racionamientos que rescatan los conocimientos previos de los estudiantes, para que desarrollan niveles de comprensión, interpretación y de construcción de argumentos,

observándose en todo momento el enfoque humanista y constructivista de la educación moderna, al propiciar en el estudiante la reflexión y gestión del conocimiento, y no a la adquisición pasiva de conocimientos de la enseñanza tradicional y conductista.

De esta manera, la exposición problémica se centra en un diálogo donde interactúan el docente y los estudiantes para resolver el problema que se expone. Tal estrategia dialógica puede no sólo llevar a despejar el problema inicial que se formula en la clase, sino también a formular nuevos interrogantes que se convierten en elementos a trabajar en diversas temáticas, donde los estudiantes comienzan a tejer nuevos conocimientos a partir de sus reflexiones. Estos nuevos conocimientos promueven también un espacio de diálogo de saberes entre los estudiantes, quienes interactúan en función de las construcciones individuales, dando como resultado un aprendizaje colaborativo.

Para Majmutov (1983, p. 17) la esencia de la exposición problémica consiste en que *“En lugar de una exposición informativa, es decir, de una transmisión de conclusiones ya hechas de la ciencia, sin despertar la actividad mental”*. Es decir, que no basta con informar acerca de conclusiones ya establecidas, sino que se debe dar inicio a un proceso de aprendizaje que construye el estudiante a partir del desarrollo de los problemas que se le presentan.

Según este punto de vista, la exposición problémica es un espacio de construcción de conocimientos significativos con sentido de proposición de retos cognitivos para los estudiantes, quienes se ven incluidos en un conjunto de situaciones problémicas que deben resolver haciendo uso de sus saberes previos, nuevas informaciones que recopilan, análisis que logran desarrollar y argumentos para presentar sus alternativas de respuesta.

Es por esta razón que Martínez (1983, p.178) afirma que “el profesor no comunica a los estudiantes conocimientos acabados, sino que conduce la exposición demostrando la dinámica de formación y desarrollo de los conceptos, y plantea situaciones problemáticas que el mismo resuelve”.

Desde esta perspectiva, se evidencia una pedagogía humanista y constructivista al enseñar a los estudiantes a pensar, a aprender y desaprender desde la construcción de su propio conocimiento producto de la investigación que desarrollan, fomentando la resignificación y la construcción de esquemas de conocimiento, así como el desarrollo de procesos de pensamiento crítico soportados en la autorregulación.

Durante el proceso de la exposición problemática el profesor muestra el camino para la solución de las contradicciones que se presentan a través de los problemas que se exponen, modela ante los estudiantes la propia vía del pensamiento científico al llevarlos a la vivencia de un ejercicio de investigación, propicia que sigan la evolución dialéctica del pensamiento hacia la verdad profesional partiendo de las discusiones crítico reflexivas que se suscitan al revisar los planteamientos o referentes avalados por la comunidad científica y los hace participar con él en la búsqueda del conocimiento. El maestro media u orienta el proceso, mientras los estudiantes trabajan en la revisión e investigación de los problemas que se le presentan.

La búsqueda parcial de conocimiento es una acción inherente al proceso de aprendizaje desde una visión constructivista. Desde esta concepción de Bravo (2002, p. 54):

La búsqueda parcial se concatena con la exposición problemática. Convirtiendo los nuevos interrogantes o problemas que surgen en preguntas que el estudiante le busca respuesta valiéndose de la consulta de fuentes de información, haciendo uso de los elementos

propios de la investigación científica y de sus destrezas de pensamientos.

Por consiguiente, este método trasciende las tradicionales “*tareas escolares*”, por cuanto surge de los interrogantes que quedan como resultado de la exposición problémica, despertando en el estudiante un mayor interés, al encontrarle sentido y significado en la tarea que se le asigna. Por otra parte, Pablos y Rizo (2009) afirman que

En la búsqueda parcial se parte del problema, se organiza la solución, se exponen los elementos contradictorios, pero no los resuelve. Señalan que “la solución requiere una búsqueda independiente este método es aplicable durante la preparación de los alumnos para los seminarios, y al plantearles tareas desarrolladoras a los estudiantes más avanzados o que presentan dificultades, así como para el estudio independiente” (Pablos y Rizo, 2009, p. 36).

Cabe expresar, de acuerdo con lo propuesto por Martínez (1983, p. 167), que la utilización del método de búsqueda parcial, como parte de la pedagogía problémica “*depende no sólo del contenido del tema, sino del nivel de preparación y capacidad del trabajo de los estudiantes*”.

Como consecuencia, esta situación es atendida por el maestro, quien, cumpliendo su rol como mediador, de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes, propone problemas que los estimulan a pensar, crear, aprender y construir nuevos conocimientos.

La conversación heurística constituye un diálogo donde los estudiantes dan a conocer el resultado de sus investigaciones o búsquedas parciales. De acuerdo con Bravo (2002), este ejercicio problémico se alimenta de la discusión que se da alrededor del problema de investigación. Es un espacio para la reflexión colectiva, para la construcción de conocimiento en gran grupo, donde cada uno de los estudiantes tiene vivencias que compartir.

Cabe resaltar que la esencia de la conversación heurística es fomentar un diálogo dialéctico donde los estudiantes interactúen en función del conocimiento construido desde la búsqueda parcial a partir de los problemas suscitados en la exposición problémica.

En igual sentido el docente, actuando como mediador, problematiza el resultado de la búsqueda parcial que han realizado los estudiantes y construye desde allí un escenario donde la reflexión dialéctica lleva al ejercicio cognitivo apoyado en el conocimiento que se posee, y metacognitivo desde la reflexión que se realiza sobre la tarea desarrollada, fomentando la autorregulación.

De otra parte, la conversación heurística es definida como exposición problémica participativa. El profesor comunica el conocimiento a sus estudiantes a partir de un problema, cuya solución se logra mediante la interacción de ambas partes, donde los estudiantes presentan sus hallazgos a partir de las investigaciones que han adelantado y el docente fomenta la reflexión, la controversia, y el diálogo de saberes que lleva al encuentro de conocimientos.

De esta manera, se convierte así la conversación heurística en un espacio para la enseñanza recíproca, en el marco de la manifestación espontánea, fluida, tal vez de debate y controversia, pero al mismo tiempo de respeto por la opinión ajena.

Conforme lo señalado por Bravo (2002, p. 71),

“El método investigativo como estrategia problémica, corresponde a la articulación de la investigación científica como proceso de construcción de conocimiento, con la enseñanza y el aprendizaje”. Con tales expresiones queda claro que la investigación debe adquirir el carácter científico para que se considere parte del método problémico. Esta situación, en la actualidad, es una exigencia para el estudiante, en virtud de la variedad de

conocimientos que han derivado de la implementación de la información en el mundo.

Así, desde el escenario del aula, el docente/tutor, partiendo del nivel cognitivo en que se encuentran los estudiantes, de sus experiencias previas, y saberes, propone trabajos de investigación que los llevan a hacer uso del método investigativo, logrando con ello que la investigación se viva en el escenario del aula y resuelva problemáticas comunitarias.

Según las consideraciones de Ortiz (2009, p. 122):

Llevar a los estudiantes al ejercicio del método investigativo comprende el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten convertirse en un sujeto pensante que se inquieta sobre su realidad y que encuentra en esa situación problema un medio para el aprendizaje.

Puede considerarse que las estrategias que propone Bravo van relacionadas entre sí, pero es posible implementarlas paralelamente en el aula. Es necesario ser consciente del nivel en que se encuentran los estudiantes para saber qué reto o desafío cognitivo propone la enseñanza problémica y cómo ir revisando el ejercicio de construcción de conocimiento que ello significa. Al respecto, Pablos y Rizo (2009, p. 143) definen el método investigativo como “*aquel a través del cual los estudiantes resuelven problemas nuevos para ellos, aunque ya resueltos para la ciencia*”. Por consiguiente, este método requiere, entonces, de un alto nivel de creatividad. Es aplicable en la elaboración de trabajos de indagación y tareas integradoras y puede aplicarse lo recomendado en las metodologías propias del método científico.

Debe destacarse que el método investigativo está presente en cada uno de los métodos de la pedagogía problémica, por cuanto el estudiante construye ejercicios de conocimiento científico

desde las investigaciones que desarrolla, acorde con su nivel cognitivo en la exposición problémica, la búsqueda parcial y la conversación heurística.

Al trabajar en competencias ciudadanas bajo las orientaciones y los seguimientos con estrategias de la enseñanza problematizadora, los educandos reorientarán sus debilidades y fortalezas hacia una sana convivencia en diferentes contextos.

Asimismo, la pedagogía problémica fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al potenciar en el estudiante su capacidad de autorregulación asociada a la reflexión que desarrolla para darle respuesta a los problemas que el maestro le presenta en la clase y las discusiones dialécticas que desarrolla con sus compañeros y docentes, compartiendo desde sus aprendizajes y vivencias.

Finalmente, la pedagogía problémica constituye una propuesta de enseñanza coherente con la tendencia constructivista y humanista en que se sustenta la educación en los actuales momentos, rescatando el papel protagónico del estudiante al verlo como un sujeto activo, constructor de su aprendizaje, capaz de asumir un compromiso sobre pensar, aprender y desaprender, y en el cual el maestro asume un rol de mediador del conocimiento, de los problemas que se le presentan al estudiante y de las tareas que deben adelantarse.

De esta manera, el método problémico es un modelo de enseñanza que forma el pensamiento del estudiante y tiene carácter de búsqueda. Es investigativo, basado en las regularidades cognitivas y psicológicas de la actividad pensante en los estudiantes y el contexto social en el que se desenvuelven.

Usa una forma particular de enseñanza que se asemeja al proceso investigativo, en el cual el profesor expone problemas y los resuelve junto con los estudiantes. Su esencia es el carácter contradictorio del conocimiento científico, el estudiante se convierte en sujeto del aprendizaje, asimilando el método científico al resolver las contradicciones. Una vez planeado el problema, la contradicción se refleja en una hipótesis que requiere una refutación o demostración para llegar a un concepto o conocimiento nuevo.

Aplicar la enseñanza problémica para el desarrollo de las competencias ciudadanas en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Liceo Pivijay resulta muy significativo porque fomenta el pensamiento crítico del estudiante por su carácter investigativo basado en las regularidades cognitivas y psicológicas que ha venido construyendo día a día en interacción con los demás individuos.

En este orden de ideas, la enseñanza problémica tiene unas categorías entre las cuales está la situación problémica y, en este sentido, la enseñanza problémica, además de contribuir a la asimilación consciente del conocimiento, plantea teórica y metodológicamente alternativas. La situación problémica según Ortiz (2009),

“Fomenta un tipo de ejercicio intelectual que preparado por el maestro, estimula el pensamiento y la motivación intrínseca, sorprendiendo al estudiante en la medida en que se ve envuelto súbitamente en la situación problema que se le presenta” (p.139).

Por tal razón, la situación problémica que plantea el profesor es fundamental si se tiene en cuenta que la motivación es un elemento importante para el aprendizaje. Así mismo, es apreciable señalar que la enseñanza problémica le imprime a la motivación un carácter de desafío

cognitivo, que permite desarrollar en el estudiante una motivación intrínseca, que resulta de mayor jerarquía y significado dentro del proceso de aprendizaje.

Así, según Lagos y Revelo (2004),

“Las situaciones polémicas se manifiestan cuando el estudiante desea o quiere realizar un problema o un experimento que puede ser introductorio y no tiene las habilidades necesarias para ejecutarlo, manifestándose como una contradicción tradicional entre poder y querer”. (p.67).

Se infiere que esta situación similarmente se presenta cuando se da una contradicción entre los resultados obtenidos en la realización de una tarea práctica y no se tienen los conocimientos necesarios para interpretar de manera adecuada, esto es, una manifestación que se presenta cuando el estudiante observa un fenómeno natural y no puede explicar su justificación teórica.

Estos elementos son tenidos en cuenta en la investigación con los educandos de grado once en lo concerniente a las competencias ciudadanas y la implementación de la enseñanza problematizadora.

Por consiguiente, la situación problémica es la categoría fundamental de la enseñanza problémica porque expresa la contradicción dialéctica entre lo conocido y lo desconocido, entre el estudiante y el objeto del saber, es la que favorece la acción cognoscitiva y crea todo el proceso de solución de problemas.

Majmutov (1983) afirma que

La situación polémica es “un estado psíquico de dificultad intelectual, que surge en el hombre cuando en el problema que está

resolviendo, no puede explicar un hecho mediante los conocimientos que tiene” (p.144).

Por consiguiente, esta situación ocasiona en el individuo un desafío cognitivo que lo impulsa a una nueva situación de aprendizaje donde examina sus conocimientos y se direcciona hacia la búsqueda de una nueva información con la cual poder responder a lo que le inquieta. Desde este punto de vista, es evidente que el hombre comienza a pensar cuando aparece en él la necesidad de resolver una situación, cuando descubre una contradicción en su sistema de conocimientos.

Por su parte, Pablos y Rizo (2009) definen la situación problémica como “*el momento inicial del pensamiento, que se encuentra o se crea, para el cual el estudiante no tiene respuesta a la interrogante formulada, pero siente que puede y debe hacerlo.*” (p. 126). Esta se presenta de distintas maneras, a saber:

1. Comparación entre dos objetos, fenómenos o procesos que puedan generar dos o más opciones.
2. Situación cuyo contenido está basado en dos puntos de vista opuestos, pero parcialmente aceptables o verídicos que dependen de sus contrarios, se complementan.
3. Situaciones en las que se manejan dos criterios opuestos sobre un tema de los cuales el acertado es aparentemente erróneo.
4. Situaciones basadas en relaciones causa-efecto, en las que la causa puede transformarse en efecto, y viceversa.

Igualmente, la situación problémica tiene dos aspectos básicos: el conceptual y el motivacional. El primero, refleja la contradicción y el segundo, la necesidad de salir de los

límites del conocimiento que impiden resolver ese problema. Según esto, Martínez (1983) propone diversos tipos de situaciones problemáticas fundamentales:

1. La no correspondencia entre los conocimientos y las exigencias de la tarea a resolver.
1. La contradicción entre lo teórico y la posibilidad práctica de su solución.
2. La contradicción entre los conocimientos y las nuevas condiciones de aplicación.
3. La contradicción entre lo conocido y lo desconocido.

En ese orden de ideas, Majmutov (1983) expone que *“para el estudiante, es decir, para el sujeto del aprendizaje, la situación problemática surge, pero desde el punto de vista del proceso de enseñanza, se crea especialmente por el maestro mediante la aplicación de procedimientos metodológicos”* (p. 170).

De esta manera, se posibilita la construcción de un aprendizaje significativo como producto del ejercicio de las capacidades cognitivas a partir de la toma, la manipulación, la transformación y la transferencia de la información. Por consiguiente, a pesar de ser el estudiante, el promotor del aprendizaje y de la toma de decisiones para dar solución a la situación planteada; es primordial la implicación metodológica del profesor para que en realidad se hable del método problemático.

De acuerdo con Majmutov (1983) *“La preparación del alumno para el aprendizaje problemático se determina, en primer lugar, por su habilidad para descubrir la contradicción planteada por el docente”* (p. 110). Esta situación se ve favorecida por los métodos problemáticos

ya que ellos de manera progresiva promueven en el estudiante el interés, la curiosidad y la duda frente a los contextos que se le presentan.

El problema docente está estrechamente ligado con la situación problémica, de acuerdo con Ortiz (2009) *“Representa lo buscado, es la propia contradicción asimilada por el sujeto. Se trata solo de un cambio psicológico en el estudiante. El problema docente se resuelve con la ayuda de tareas y preguntas”* (p. 87).

Por consiguiente, el problema docente debe surgir como interrogante siempre para orientar la ruta de la labor docente, como una ayuda para saber hacia dónde vamos y que de ello surja un cambio psicológico para determinar el estado correcto de nuestro quehacer educativo.

Con relación al problema docente, Pablos y Rizo (2009) afirman

“Es la contradicción, ya creada en la situación problémica, y asimilada por el estudiante, representando en este sentido lo buscado por él, ya planteado por el docente” (p. 94). *Bajo esta concepción, presuponen que la asimilación de los conocimientos se logra a través de la contradicción por parte de los estudiantes, lo cual permite estimularlos hacia la búsqueda de nueva información, que de manera progresiva favorece en ellos el uso del pensamiento crítico y el espíritu investigativo.*

En contraste, Martínez (1983, p. 145) plantea que *“para lograr una buena estructuración del proceso docente se debe reflejar la contradicción esencial del proceso, vincularse con el material docente y los conocimientos estudiados anteriormente”*. Desde esta perspectiva, el problema docente limita la organización de la búsqueda heurística de las vías de solución y el objetivo de trabajo determinando antes la conectividad de las acciones.

En favor de lo anterior, no se puede instituir un obstáculo inaccesible entre la situación problémica y el problema docente, ya que una enuncia la contradicción y el otro expresa la asimilación de esa propia contradicción por el sujeto de aprendizaje para organizar la búsqueda científica. Si la situación problémica representa lo desconocido, se origina entonces la tarea problémica que en palabras de Ortiz (2009, p. 65) *“Es una actividad que conduce a encontrar lo buscado a partir de la contradicción que surgió durante la formación de la situación problémica en la que se reveló la contradicción”*.

De allí que se pueda inferir que el estudiante deberá validar o contradecir lo expuesto por el docente con el objeto de cumplir con las actividades encomendadas y darles respuesta conveniente. Es así de esta forma como se incentiva en el estudiante el interés y la habilidad para monitorear el crecimiento propio en aras de conseguir un aprendizaje significativo, y crítica.

En la concepción de Pablos y Rizo (2009, p.134),

“La tarea problémica surge del problema docente, cuando lo desconocido se convierte en lo buscado y los estudiantes quieren llegar a la solución de tal forma que para lograr este objetivo se debe presentar una dificultad que requiera investigación”.

De lo expuesto anteriormente, se concluye que la tarea es el factor fundamental de la búsqueda cognoscitiva. En el problema docente sólo se conoce la contradicción entre lo nuevo y lo conocido, que provoca que lo desconocido se convierta en lo buscado, pero los datos que permiten encontrar la solución no están incluidos en el problema por lo que este debe resolverse mediante la realización de tareas. En ese mismo contexto, Majmutov (1983), plantea:

La tarea problémica se identifica como una actividad que conduce a encontrar lo buscado, a partir de la contradicción que surgió durante la formación de la situación problémica en que se reveló la contradicción. Por ello en el conjunto de categorías de la

enseñanza problémica, las tareas problémicas se definen como las acciones que se organizan para la búsqueda de elementos nuevos, en cuya base subyace la contradicción entre lo que hay y lo que el alumno quiere lograr. (p. 192)

Desde este punto de vista se evidencia claramente que la tarea problémica, es un conjunto de acciones que se organizan para la buscar nuevos conocimientos.

La pedagogía problematizadora tiene por finalidad primordial fomentar las capacidades creativas de las personas, privilegiando la independencia cognitiva del sujeto en formación en la construcción del saber y la cultura.

Según lo plantea Ortiz (2009, p. 87), “*desde una perspectiva capaz de expresar la dialéctica propia de la vida, de la singularidad del ser humano, de su multifacética actividad socio histórico, cognoscitivo, afectivo, valorativo y transformador*”.

La pregunta problémica enfatiza al ser humano en todos los aspectos: su propia vida, sus facetas, y las actividades para que de ello todo ese conocimiento se transforme significativamente. Los conocimientos adquiridos son desarrollados en la vida donde el ser humano se desarrolla profesionalmente.

De acuerdo a como lo exponen Pablos y Rizo (2009), la pregunta expresa de forma concreta la contradicción entre los conocimientos y los nuevos hechos. La pregunta es una de las formas de revelar la esencia del objeto de forma directa, su planteamiento correcto indica que la

actividad del pensamiento ha determinado la tendencia fundamental del objeto, sus contradicciones.

De lo anteriormente expuesto se infiere que es un promotor directo del movimiento del conocimiento con un carácter heurístico. Por lo tanto, la pregunta problémica lleva a la reflexión del estudiante en la búsqueda de un conocimiento nuevo. Ella surge cuando las explicaciones al problema general se han consumido en el conocimiento común y se hace necesario recurrir al conocimiento académico científico. Por esta razón, se debe cambiar el carácter de las preguntas formuladas a los estudiantes, no se debe exigir la reproducción de los conocimientos profesionales, sino el análisis y la elaboración de deducciones e conclusiones propias.

Por consiguiente, la formulación de preguntas que llevan contenidas respuestas falsas es una estrategia que en la clase produce resultados discordantes entre los criterios formulados por los estudiantes. La reiteración de la pregunta durante el desarrollo de la clase induce nuevas versiones por parte de los estudiantes, lo cual genera la duda y obliga a pensar primero en ella más que en la respuesta. Una buena dirección y utilización de preguntas fomenta un adecuado ambiente para la asimilación provechosa del saber.

Por otra parte, Pablos y Rizo (2009) apuntan que

“La pregunta problémica se caracteriza por la existencia de algo desconocido que no se encuentra con facilidad sino mediante la apropiación de determinados recursos lógicos. Expresa un paso determinado de la acción de búsqueda que ayuda a resumir la solución de la tarea y, por consiguiente, del problema. Sin embargo, se diferencia de las tareas problémicas por el alcance del conjunto de operaciones a realizar y el nivel de ayuda que le presta al estudiante para la solución del problema”

De acuerdo con lo planteado por Ortiz (2009)

“Lo polémico no es duda exactamente, sino concientización de la necesidad de lo desconocido. Preside todo el proceso de la enseñanza problémica. Es el estado emocional que debe lograrse en los estudiantes y que posibilita el deseo de búsqueda”. (p.128).

Por consiguiente, el estudiante no debe de ser un sujeto pasivo ni ponerse límite en su proceso de aprendizaje. En la enseñanza problematizadora adquiere el conocimiento mediante lo desconocido, él mismo despertará sus deseos, inquietudes y necesidades de búsqueda. A través de este técnico se le estimula a ser investigativo y perspicaz para la obtención de su propio conocimiento.

De forma similar, se define como la categoría que expresa el nivel de complejidad de la situación problémica, de tal manera que pueda desempeñar su función motivadora, sistemática, gradual, humana y perfectible. Todo esto enmarcado dentro de una visión de desarrollo intelectual y ético. Según lo afirma Martínez (1983):

“Lo problémico es la expresión de la inquietud investigativa del hombre de ciencia. Se trata no sólo de una regularidad psicológica sino lógico-gnoseológica del proceso docente y también del proceso de conocimiento, fomentando así la duda, la reflexión, la construcción y autorregulación del conocimiento. (p.162)

Lo anterior quiere decir que el conocimiento y la determinación de la persona moldean la habilidad y su forma de reaccionar frente a la complejidad de lo que tiene que resolver, fomentando la creatividad para alcanzar los objetivos.

Se considera, entonces, que la enseñanza problematizadora está en concordancia con la tendencia constructivista y humanista que orientan la educación en los actuales momentos, rescatando el papel activo del estudiante como el constructor de su aprendizaje y el del maestro como el mediador del conocimiento. Por consiguiente, la enseñanza problémica constituye la pedagogía apropiada para fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado once del Liceo Pivijay.

6. Metodología

6.1 enfoque de investigación

Para determinar el efecto de la enseñanza problematizadora sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes de grado once, se plantea esta investigación de tipo cuantitativo, porque utiliza la recolección y el análisis de datos para ser confrontada con una pregunta de investigación y probar con esto una hipótesis establecida con anterioridad y confiada a la medición numérica. En este sentido, la recolección de los datos se fundamenta en la medición de las variables contenidos en las hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así mismo, el enfoque de la presente investigación es de tipo explicativo ya que se pretende según Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Restrepo (2002) responder por qué ocurre un fenómeno, qué lo causa y las variables que intervienen, identificando el efecto de variables independientes sobre variables dependientes, sin alteración en las variables dependientes.

Del mismo modo, la investigación va más allá de la descripción de conceptos, situaciones o del establecimiento de relaciones entre conceptos ya que los mismos están direccionados para responder ante las relaciones que se presentan en el proceso enseñanza - aprendizaje con respecto a la articulación entre la enseñanza problematizadora y las competencias ciudadanas.

Se centra en explicar los comportamientos de los educandos y de las personas en general dependiendo de las relaciones sociales coaccionadas por unas variables (Hernández, Fernández y Baptista. 2014).

Así mismo, la investigación se enmarca en el paradigma empírico analítico, ya que se pretenden comprobar las hipótesis por medios estadísticos y expresar sus variables de forma numérica. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar los procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad de investigadores quienes marcaran la ruta del proceso en el que la recolección de datos está fundamentada en la medición y el análisis mediante procedimientos estadísticos. Igualmente, la objetividad de la investigación permite aplicar el razonamiento deductivo para generalizar los resultados obtenidos en el grupo de estudio (Hernández, Fernández y Baptista.2014).

6.2 Diseño

El diseño metodológico de esta investigación es cuasi experimental, toda vez que se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes. Para el caso de la investigación se tiene como variable independiente la enseñanza problematizadora y como variable dependiente las competencias ciudadanas. Además, en los diseños cuasi experimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento, son grupos intactos (Hernández, Fernández Baptista. 2014).

Además de lo anterior, es importante precisar que los diseños cuasi experimentales se caracterizan por identificar un grupo de comparación, cuyas características sean muy parecidas al posible grupo de tratamiento, las cuales han debido ser identificadas en cuanto a las características del estudio de base antes de la intervención. De esta forma, el grupo de

comparación representa los resultados que normalmente hubiesen tenido lugar si la intervención no se hubiera aplicado.

En el mismo orden de ideas, el diseño cuasi experimental se pone en práctica cuando no es factible instaurar un control real sobre las variables intervinientes. En consecuencia, el investigador puede recurrir a diseños de control parcial o cuasi-experimentos donde es necesario prestarse en su aplicación especial interés a las variables que no se han podido controlar y considerar la posibilidad de que los resultados que obtenga, es decir, las relaciones entre las variables independientes y dependientes, puedan originarse debido a la influencia de las variables no controladas, más que a los efectos de las variables independientes.

De esta forma, la carencia de control se produce básicamente por el impedimento de manipular la variable independiente y por las dificultades de determinar aleatoriamente los sujetos a las condiciones experimentales (Hernández, Fernández y Baptista. 2014).

6.3 Sujetos

6.3.1 Población

La población objeto de estudio de esta investigación está representada por los estudiantes que cursan grado once del nivel de educación media en la Institución Educativa Departamental Liceo Pivijay, de carácter oficial y que ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media académica, ubicada en el municipio de Pivijay del departamento del Magdalena, y que en total son noventa y seis (96) educandos, con un promedio de edad entre los 15 y los 18 años.

6.4 Muestra

La Muestra estará representada por los grupos de Once A y Once B. El grupo Once A está integrado por 32 estudiantes, de los cuales 18 pertenecen al sexo femenino y 14 al sexo masculino. A su vez, el grado Once B tiene 32 estudiantes, y está compuesto por 15 estudiantes pertenecientes al sexo femenino y 17 al sexo masculino.

Un grupo participará como grupo experimental (Once A), donde se realiza la intervención utilizando como estrategia pedagógica la enseñanza problematizadora con el fin de fomentar el desarrollo de las competencias ciudadanas, y el grupo control que será el Once B, donde no se hará intervención pedagógica.

La muestra fue seleccionada de manera intencional, es decir, que el muestreo es no probabilístico y es explicado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como aquella que, tomada de forma intencional, se trabaja con un grupo control y un grupo experimental que no han sido escogidos al azar ni deliberadamente, sólo existían y fueron tomados para realizar la investigación, no han sido emparejados ni reunidos por una característica, por lo tanto, son intactos. La razón por la que fue seleccionado el grado once es motivada discrecionalmente por los investigadores teniendo en cuenta que son estudiantes del último año en el nivel de educación media y el desarrollo de las competencias ciudadanas que se proyecta que alcancen mediante la intervención pedagógica a través de la enseñanza problematizadora, lo ejerciten y multipliquen fuera de la institución, en la que comunidad en la que conviven para que de este modo puedan aportar su experiencia de manera positiva y oportuna con el fin de alcanzar resultados significativos en el ejercicio de una ciudadanía amparada en el buen ejercicio democrático, en la

formación de un educando capaz de visualizar más allá de su realidad inmediata para que pueda proyectar sus constructos al bienestar comunitario.

6.5 Definición de variantes

6.5.1 Definición Conceptual

Variable independiente: La enseñanza Problematizadora. Se define como:

La actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial) y a la dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas como mediante el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución Majmutov (como se cita en Ortiz, 2009, p. 25).

Variable dependiente: Competencias ciudadanas. Corresponden a las situaciones, las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo y el pensamiento crítico (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

6.6 Definición operacional

Variable independiente: Enseñanza problematizadora

Su incidencia y operatividad sobre la variable dependiente está coordinada con la realización de 10 talleres semanales que están estructurados según los lineamientos del Ministerio de Educación (2012), según el cual las pruebas de competencias ciudadanas evalúan, en primer lugar, el conocimiento y la comprensión de los conceptos básicos de la Constitución Política de Colombia.

La razón principal de esto es que ella enmarca la convivencia social en nuestro país y provee los fundamentos de la ética pública y política. En segundo lugar, la prueba evalúa las habilidades necesarias para enfrentar y analizar problemáticas sociales de una manera constructiva y responsable. Estas habilidades incluyen sopesar argumentos, abordar un problema desde diferentes puntos de vista y establecer relaciones entre los diferentes aspectos o dimensiones de una situación social.

A continuación, se especifican los talleres, con número, tiempo de trabajo y actividades a realizar por los docentes.

Taller: N° 1. Qué tanto sabes sobre las competencias ciudadanas.

Tiempo: 1 Semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Indagación de saberes previos sobre competencias ciudadanas.
2. Fundamentando a través de talleres pedagógicos.

Síntesis:

1. Se desarrollan preguntas para conocer conceptos generales sobre competencias ciudadanas.

2. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
3. Se fundamentan los conceptos básicos sobre competencias ciudadanas.
4. Se realiza el cuestionario.
5. Se socializan los conocimientos básicos sobre competencias ciudadanas.
6. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 2 Mecanismos de Protección de los Derechos Humanos en Colombia.

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

Identifica los mecanismos e instituciones constitucionales que protegen los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas en Colombia.

Relaciona el desarrollo normativo de los derechos humanos y su relación con la actual situación de la sociedad.

Síntesis:

1. Se desarrollan preguntas para conocer conceptos generales sobre competencias ciudadanas.
2. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
3. Se fundamentan los conceptos básicos sobre competencias ciudadanas.
4. Se realiza el cuestionario.
5. Se socializan los conocimientos básicos sobre competencias ciudadanas.
6. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 3: valoración de la diversidad étnica de nuestro País.

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Indagación de saberes previos sobre la diversidad étnica de nuestro país.
2. Fundamentando a través de talleres pedagógicos.

Síntesis:

1. Se desarrollan preguntas para conocer conceptos generales sobre competencias ciudadanas.
2. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
3. Se fundamentan los conceptos básicos sobre competencias ciudadanas.
4. Se realiza el cuestionario.
5. Se socializan los conocimientos básicos sobre competencias ciudadanas.
6. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 4: La discriminación de los niños indígenas en Colombia.

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Indagación de saberes previos sobre la diversidad étnica.
2. Fundamentando a través de talleres pedagógicos.

Síntesis:

1. Se desarrollan preguntas para conocer conceptos generales sobre competencias ciudadanas.
2. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
3. Análisis de nuestra constitución política de Colombia.
4. Preguntas de reflexión en torno a la discriminación de los niños.
5. Se socializan los conocimientos básicos relacionados con las competencias ciudadanas.
6. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 5. Video-taller sobre la Convivencia escolar

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Indagación de saberes previos sobre competencias ciudadanas.
2. Fundamentando a través de talleres pedagógicos.

Síntesis:

1. Se desarrollan preguntas para conocer conceptos a partir del video - taller.
2. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
3. Análisis de la Constitución Política de Colombia.
4. Preguntas de reflexión alrededor de las relaciones de convivencia escolar.
5. Se socializan los conocimientos básicos relacionados con las competencias ciudadanas.

6. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 6 Negociación de conflictos.

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.
2. Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.

Síntesis:

1. Se socializan las diferentes respuestas en plenaria.
2. Se proponen ejemplos concretos para reflexionar sobre la violencia, colaboración, tolerancia, solidaridad y diálogo en la negociación de acuerdos.
3. Preguntas de reflexión en torno a las dificultades de convivencia.
4. Se socializan los conocimientos básicos relacionados con las competencias ciudadanas.
5. Autoevaluación y evaluación.

Taller N° 7 Educación para la paz

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Se proponen ejemplos concretos para reflexionar sobre la violencia, colaboración, tolerancia, solidaridad y diálogo en la negociación de acuerdos.

Síntesis:

2. Se socializan las diferentes respuestas en plenaria.
3. Se proponen ejemplos concretos para reflexionar sobre la violencia, colaboración, tolerancia, solidaridad y diálogo en la negociación de acuerdos.
4. Preguntas de reflexión en torno a las dificultades de convivencia.
5. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 8: Mediación pacífica de conflictos

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.
2. Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias

Síntesis:

1. Se socializan las diferentes respuestas en plenaria.
2. Se proponen ejemplos concretos para reflexionar sobre la violencia, colaboración, solidaridad y diálogo en la negociación de acuerdos.

3. Se realizan preguntas de reflexión en torno a las dificultades de convivencia y se efectúa la autoevaluación y coevaluación.

Taller: N° 9. Compartiendo visiones.

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Incentivar a los estudiantes a tomar conciencia de los aspectos que caracterizan los ambientes de aprendizajes escolares como ambientes democráticos por medio de una reflexión dirigida hacia su propio quehacer.

Síntesis:

2. Se desarrollan preguntas para conocer conceptos generales sobre ¿Cuáles son las características de un ambiente de aprendizaje democrático en la escuela?
3. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
4. Se fundamentan los conceptos básicos sobre ambientes democráticos.
5. Se aplica el cuestionario.
6. Se socializan los logros alcanzados.
7. Autoevaluación y evaluación.

Taller: N° 10. Conociendo la nueva ley de Convivencia escolar.

Tiempo: 1 semana

Intensidad Horaria: 3 horas semanales.

Actividades:

1. Indagación de saberes previos sobre la Ley 1620 del 2013.
2. Presentación de diapositivas con los alcances de la ley de convivencia escolar

Síntesis:

1. Se desarrollan preguntas para conocer a partir del taller.
2. Se organizan grupos de discusión sobre el tema.
3. Análisis de los tres tipos de situaciones que plantea la ley de convivencia escolar.
4. Preguntas de reflexión en torno a las relaciones de convivencia escolar.
5. Autoevaluación y evaluación.

Variable dependiente: Competencias Ciudadanas.

El nivel de conocimientos sobre competencias ciudadanas alcanzados por los estudiantes del grupo experimental se medirá mediante la aplicación de un post test, y el valor obtenido se expresará en una escala de razón. Igualmente, se hará una comparación estadística con el resultado obtenido por el grupo control con el fin de establecer las conclusiones del caso y comprobar la hipótesis formulada. Los procesos de pensamiento y conocimientos que evidencian el desarrollo favorable en cuanto a competencias ciudadanas después de haber realizado la intervención pedagógica con la enseñanza problematizadora en el grupo experimental se relacionan a continuación:

Tabla 1.

Resumen de las competencias y procesos que evidencia un desarrollo óptimo de las competencias ciudadanas.

Competencia	Afirmación	Evidencia
Conocimientos	Comprende qué es la Constitución Política de Colombia y sus principios fundamentales.	<p>Conoce las características básicas de la Constitución.</p> <p>Reconoce que la Constitución promueve la diversidad étnica y cultural del país, y que es deber del Estado protegerla.</p> <p>Comprende que Colombia es un Estado social de derecho e identifica sus características.</p> <p>Conoce los derechos fundamentales de los individuos.</p> <p>Reconoce situaciones en las que se protegen o vulneran los derechos sociales, económicos y culturales consagrados en la Constitución.</p> <p>Conoce los derechos colectivos y del ambiente consagrados en la Constitución.</p>
	Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra.	<p>Conoce que la Constitución consagra deberes de los ciudadanos.</p> <p>Conoce las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control.</p>
	Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución.	<p>Conoce los mecanismos que los ciudadanos tienen a su disposición para participar activamente en la democracia y para garantizar el respeto de sus derechos.</p>
Valoración de argumentos	Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados-discursos.	<p>Devela prejuicios e intenciones en Enunciados o argumentos.</p> <p>Valora la solidez y pertinencia de enunciados o argumentos.</p>
	Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde	<p>En situaciones de interacción, reconoce las posiciones o intereses de las partes presentes y puede identificar un conflicto.</p>

Multiperspectivismo	interactúan diferentes partes	Reconoce que las cosmovisiones, ideologías y roles sociales, determinan diferentes argumentos, posiciones y conductas. Compara las perspectivas de diferentes actores.
	Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes	Establece relaciones entre las perspectivas de los individuos presentes en un conflicto y propuestas de solución.
Pensamiento sistémico	Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.	Establece relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación problemática. Analiza los efectos en distintas dimensiones que tendría una solución.

Nota. Adaptado de la Guía de orientación. Módulo de competencias Ciudadanas. Saber Pro 2016-2. Ministerio de Educación Nacional (2016).

6.7 control de variables

Para realizar la presente investigación, se tuvo en cuenta el control de las siguientes variables.

6.8 Población

Tabla 2.

Control de variables.

QUÉ	CÓMO	POR QUÉ
IED Liceo Pivijay	Se seleccionaron sujetos que estudiaran en la IED Liceo Pivijay.	Se analizaron los resultados de las pruebas internas y Saber en el área de Competencias ciudadanas.
Residencia en Pivijay	Se seleccionaron sujetos radicados en el municipio de Pivijay,	Existe homogeneidad teniendo en cuenta la cultura costeña, el nivel socioeconómico y el medio

		ambiente.
Estudiantes de once grado	Se seleccionaron estudiantes de once grados de educación media, de estrato 1y 2.	Los estudiantes de once grados culminan su educación obligatoria y por insertarse a la comunidad son apropiados para desarrollar activamente una ciudadanía responsable.

Nota: Elaboración Propia

6.9 Instrumento

Tabla 3.

Confiabilidad del instrumento de evaluación.

QUÉ	CÓMO	RESULTADOS
Confiabilidad del pre test/pos test para medir el nivel de conocimientos alcanzados en competencias ciudadanas a través de la implementación de la enseñanza problematizadora.	Se determinó el Alfa Cronbach, que es un modelo de consistencia interna que se basa en la correlación inter-elementos promedio.	La confiabilidad de este instrumento se obtuvo al calcular el Alfa de Crombach, cuyo valor de 0,772 indica un grado de confiabilidad satisfactorio del pretest. .

Nota Elaboración propia

6.10 Variables no controladas

Tabla 4. Variables no controladas.

Estudiantes	
Edad	Se escogieron los estudiantes teniendo en cuenta que estudian el once grado de educación media en el Liceo Pivijay municipio del Magdalena, tomando el grupo intacto sin hacer modificaciones de edad, genero, inteligencia o motivación porque en las pruebas censales realizadas por el MEN todos son evaluados por igual, presentando bajo nivel académico
Genero	
Nivel de conocimiento	
Motivación para el estudio	
Capacidad de aprendizaje	

Nota Elaboración propia.

6.11 Técnicas, instrumentos y procedimiento

6.11.1 Técnicas e instrumentos

Se desarrollaron 10 talleres pedagógicos con situaciones problémicas para que el estudiante a través de la argumentación y el razonamiento desarrolle sus capacidades y conocimientos en competencias ciudadanas, teniendo en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional (2012) estructuró la prueba en dos ámbitos, el cognitivo y el no cognitivo.

El instrumento utilizado, Pretest, se validó a través de la prueba Alfa de Cronbach, que es un modelo de consistencia interna que se basa en la correlación inter-elementos promedio. El coeficiente oscila entre -1,0 y 1,0 y se considera que la consistencia interna es alta si se encuentra entre 0,70 y 0,90. Los valores inferiores a 0.70 indican una baja consistencia interna y los superiores a 0.90 sugieren que la escala tiene varios ítems que miden exactamente lo mismo o que está compuesta por más de veinte ítems (Hernández, Fernández y Baptista, 2002). Los resultados obtenidos en la prueba demuestran que el formato de observación tiene una confiabilidad de .713, esto indica que los ítems tienen una consistencia interna alta.

6.12 Procedimiento

El procedimiento se cumplió de acuerdo con las siguientes fases.

7. Fase 1: elaboración y validación de instrumentos

Inicialmente, se hizo el proceso de selección del instrumento, que fue tomado de las preguntas liberadas por el ICFES 2015 y 2016, correspondientes a las competencias ciudadanas. Se seleccionaron 52 preguntas en los ámbitos cognitivo y no cognitivo, y los ítems fueron validados por dos expertos quienes consideraron después de un análisis que se impartieran en la prueba piloto veinte preguntas que midieran los aspectos cognitivos y no cognitivos que puedan medir la capacidad de resolución de conflictos en situaciones particulares.

El ejercicio fue realizado con el fin de obtener un diagnóstico inicial sobre el nivel de conocimientos de los estudiantes con relación a los estándares en competencias ciudadanas, y teniendo en cuenta que estos promueven el aprendizaje basado en conocimientos, las acciones y las actitudes que contribuyen a la convivencia pacífica, la participación democrática, la valoración de la diversidad y la puesta en práctica de los derechos humanos. Estas preguntas fueron tomadas de los cuestionarios liberados por el ICFES en las pruebas Saber de grado 11, toda vez que el ICFES autoriza su uso para fines investigativos.

7.1 Fase 2: pretest

En esta segunda fase de la investigación se realizó un pre-test conformado por 20 preguntas tipo I, las cuales constan de un enunciado y cuatro opciones de respuestas (designadas con letras mayúsculas: A, B, C, D), y sólo una de ellas completa correctamente el planteamiento del ítem o resuelve el problema formulado.

Una vez desarrollado este procedimiento, se validó el instrumento mediante la tabulación de datos y el análisis de la prueba piloto, calculando el Alfa de Cronbach. Luego, se descartaron 4 preguntas mediante la aplicación del análisis ítem – ítem, a través de la teoría clásica y de respuesta al ítem (dificultad y discriminación), implementando la curva característica para cada uno.

La confiabilidad de este instrumento se obtuvo al calcular el Alfa de Cronbach, cuyo valor de 0,772 indica un grado de confiabilidad satisfactorio del pretest, el cual quedó estructurado con 16 preguntas, de las cuales 8 corresponden al ámbito cognitivo y los 8 restantes al ámbito no cognitivo, referentes a conocimientos sobre competencias ciudadanas y actitudes hacia la aplicación en contexto de las mismas. Todas ellas relacionadas con las variables pertinentes a la presente investigación, a saber, la enseñanza problematizadora y las competencias ciudadanas.

7.2 Fase 3: intervención.

La fase de intervención fue aplicada en la Institución Educativa Liceo Pivijay, foco de acción de la investigación. El desarrollo de esta tercera fase consistió en aplicar el pre-test a 32 estudiantes de dos grupos de la media (once A, B). El primero, se constituye como el grupo experimental, y el segundo como grupo control. El proceso fue llevado a partir de los procesos pedagógicos, mediante la aplicación de diez talleres sobre competencias ciudadanas en los ámbitos cognitivos y no cognitivos, con una intensidad horaria de tres horas semanales en un mismo número de semanas. Los talleres estuvieron acompañados de actividades prácticas y pedagógicas que permitieron el accionar activo del estudiante mediante la implementación de videos, charlas, socio dramas y gráficas con el propósito de analizar situaciones claras de violación a los derechos individuales y colectivos relacionadas con las competencias ciudadanas.

Por medio de su puesta en práctica, y a partir de imitaciones y simulaciones, se pudieron alcanzar los logros proyectados inicialmente.

Durante el proceso se articularon los contenidos previos de los educandos con los contenidos programáticos del área por medio de acciones individuales y grupales, promoviendo el aprendizaje basado en conocimientos, acciones y actitudes que contribuyan a la convivencia pacífica, la participación democrática, la valoración de la diversidad y la puesta en práctica de los derechos humanos.

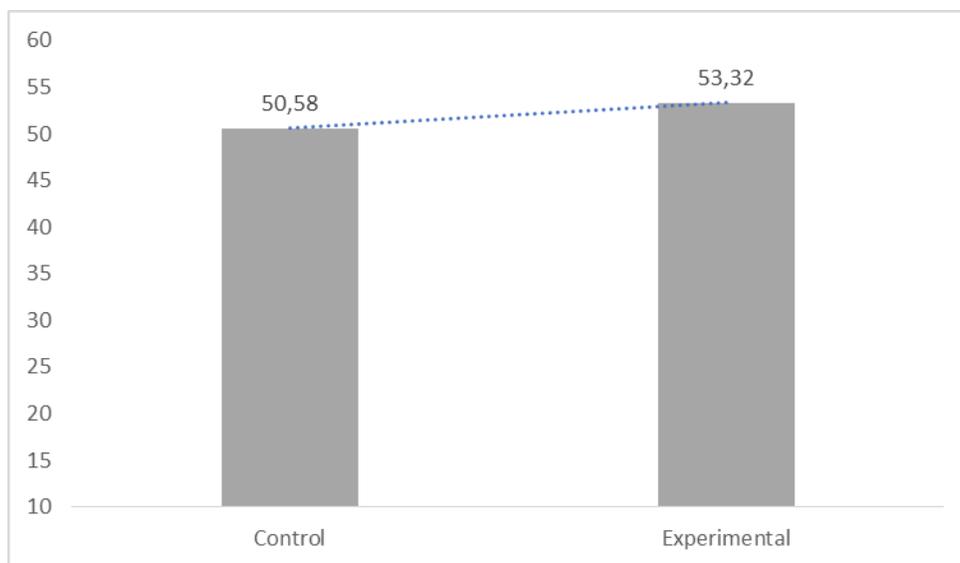
7.3 Fase 4: postest

Una vez terminada la fase de intervención se procedió a la aplicación del postest con las 16 preguntas seleccionadas, correspondientes a 8 preguntas cognitivas y a 8 no cognitivas, que miden los contenidos pedagógicos y las capacidades resolutivas de conflictos en situaciones particulares respectivamente. Esta prueba fue impartida tanto al grupo experimental como al grupo control con la intencionalidad de saber si los logros inicialmente proyectados en la investigación fueron alcanzados

8. Resultados

Para la presente investigación se utilizó la prueba T de student, la cual compara las medias de las variables de dos grupos para determinar la significancia de los resultados. También, se utilizó la prueba de Shapiro – Wilk para comprobar la normalidad de los componentes evaluados en el post test, tanto para el grupo control como para el experimental con el fin de obtener los respectivos p-valores y poder rechazar o no la hipótesis nula formulada. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el pre test y pos test.

Figura 2:



Nota. Elaboración propia

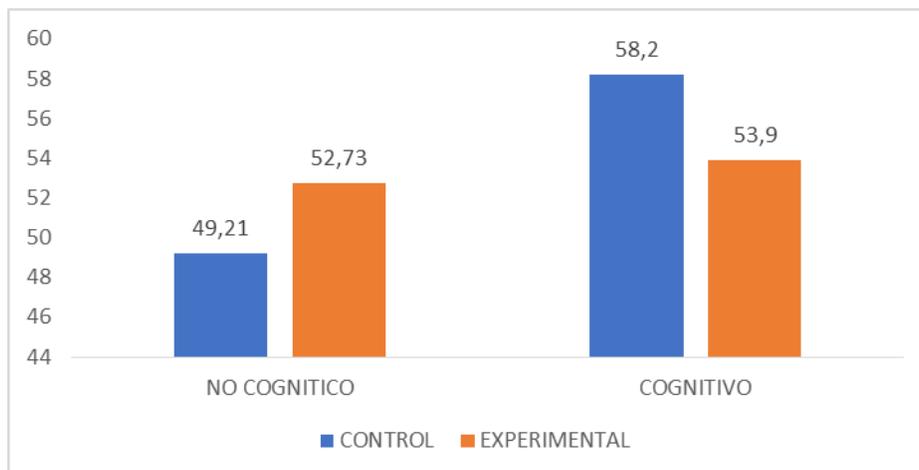
Según estos resultados los promedios de los porcentajes de logro en el pre test en la prueba de competencias ciudadanas para el grupo control y experimental son de 50,58% y 53,32%, con una desviación estándar de 6,42% y 5,01%. Así, los dos grupos evidencian un bajo comportamiento en el porcentaje de logro y una homogeneidad en la prueba aplicada, ya que los resultados de los estudiantes, de manera general, presentan desviaciones estándar bajas en

relación con la media. Adicional a este comportamiento se observa que no logran un resultado medio por grupo, igual al mínimo aprobatorio para la prueba que es 60%.

Conjuntamente, los intervalos de confianza con una significancia del 5% para la media en el grupo control y experimental son de 48,27 – 52,90 y 51,51 – 55,12 respectivamente, quienes refuerzan la idea del bajo rendimiento en este Pre Test. También se destaca la baja variabilidad en el conjunto de datos, teniendo en cuenta que sus respectivos coeficientes de variación de Pearson son 12,69% y 9,39%, los cuales muestran esta idea.

A pesar de que los promedios no muestran un buen resultado, se puede identificar en el conjunto de datos que se tiene al menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba de 62,5% para el grupo control y experimental. En contraste, se tiene como puntaje mínimo 37,5% para el grupo control y 43,75 en el experimental. Es claro que los dos grupos presentan un bajo nivel académico en el constructo que se ha evaluado y que en promedio poseen resultados similares en la prueba aplicada.

Figura 3:



Nota: : Elaboración propia

Tabla 5.*Resultados descriptivos grupo Control*

<i>Estadístico evaluado</i>	<i>No cognitivo</i>	<i>Cognitivo</i>
<i>Media</i>	49,21	58,20
<i>Desviación</i>	8,36	10,81
<i>Coefficiente de variación</i>	16,98	18,57
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	46,20 – 52,23	54,30 – 62,10

*Nota: Elaboración propia***Tabla 6.***Resultados descriptivos grupo Experimental*

<i>Estadístico evaluado</i>	<i>No cognitivo</i>	<i>Cognitivo</i>
<i>Media</i>	52,73	53,90
<i>Desviación</i>	8,23	7,40
<i>Coefficiente de variación</i>	15,60	13,72
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	49,76 – 55,70	51,23 – 56,57

Nota: Elaboración propia

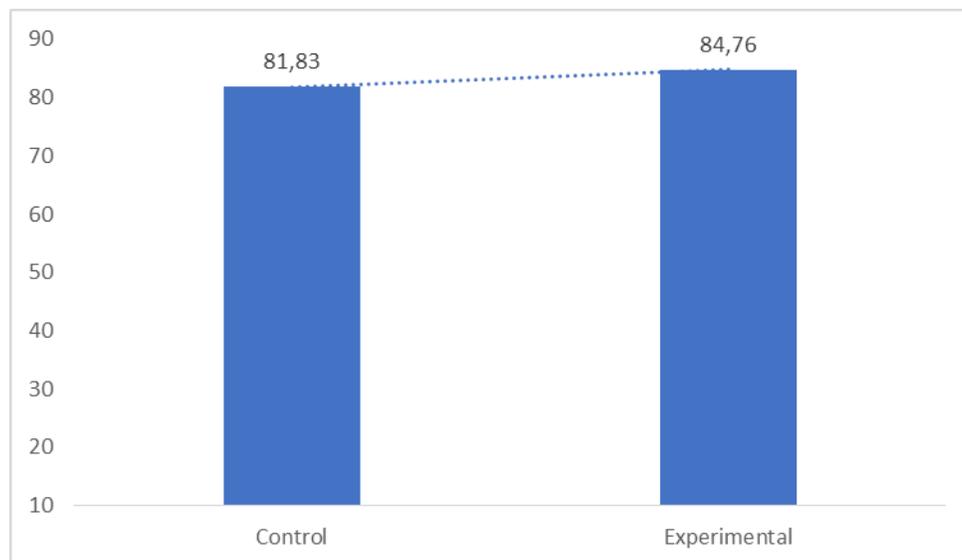
De acuerdo con los resultados de cada una de los componentes evaluados se identifica que para el grupo experimental y control los resultados en la prueba realizada no son satisfactorios, teniendo en cuenta que no superan el mínimo aprobatorio el cual es de 60%. De manera particular, el componente de mayor porcentaje de logro, es el cognitivo para el grupo control, con un porcentaje de logro del 58,2%, el cual tiene una desviación estándar de 10,81% y un coeficiente de variación de Pearson de 16,98%. Se muestra así una variación no tan alta con relación a la media. Estos hallazgos dan a conocer que el grupo manifiesta un mejor dominio de la parte conceptual en cuanto al desarrollo de las competencias ciudadanas.

En caso contrario, se identifica que el componente cognitivo para el grupo experimental tuvo un bajo rendimiento con un porcentaje de logro del 53,9%, una desviación estándar de 7,4%, y un coeficiente de variación de Pearson de 13,72%, respectivamente, evidenciando para este componente evaluado un bajo rendimiento.

Se tiene también que el resultado más bajo de los componentes evaluados es el no cognitivo en el grupo control, con una media de 49,21% y una desviación estándar de 8,36%, mostrando a su vez una baja variabilidad para este conjunto de datos reflejado en su coeficiente de variación de Pearson, el cual es 16,98%. Estos resultados muestran que los estudiantes participantes en el estudio poseen un bajo nivel para el componente evaluado.

8.1 Resultados pos test

Figura 4.



Nota: Elaboración propia

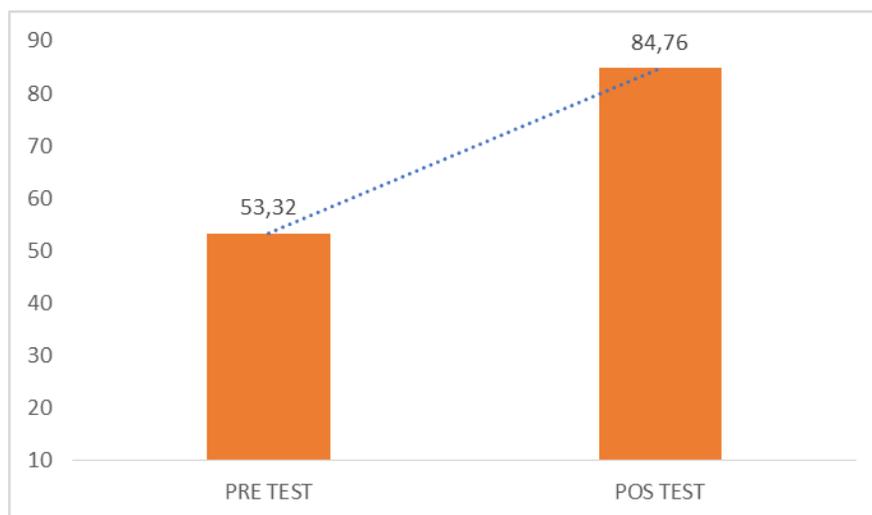
En resultados para el pos test se tiene que los promedios de los porcentajes de logro en la prueba de Competencias ciudadanas para el grupo control y experimental son del 81,83% y

84,76%, con una desviación estándar del 16,21% y 17,16%, respectivamente. Según estos elementos, se evidencia un resultado por encima del mínimo aprobatorio en ambos grupos, donde el porcentaje de crecimiento del grupo experimental en comparación con el grupo control es del 3,58%.

El intervalo de confianza con una significancia del 5% para la media en el grupo experimental es de 78,57 – 90,95 que apoya el resultado evidenciado por la media del conjunto de datos, la cual supera ampliamente al mínimo aprobatorio.

También, se puede identificar en el conjunto de datos, que se tiene al menos un estudiante con un puntaje máximo en la prueba del grupo control y experimental de 100; y un puntaje mínimo del 43,75% y 18,75% para los mismos grupos, respectivamente.

Figura 5.



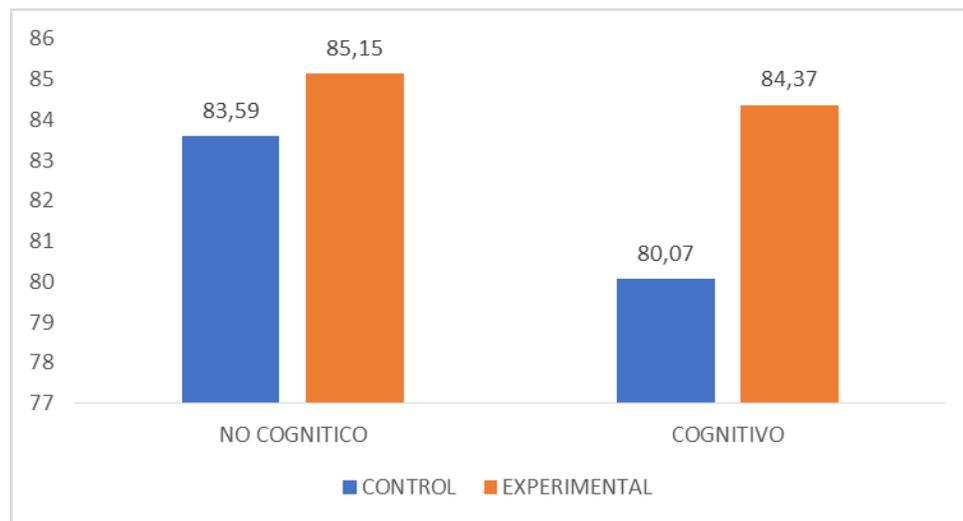
Nota: Elaboración propia

En estos resultados se identifica que los promedios de los porcentajes de logro al comparar el pre test con el pos test en la prueba de Competencias ciudadanas para el grupo experimental son del 53,32% y 84,76%, con una desviación estándar del 5,01% y 17,16%. Según estos elementos, dicho grupo evidencia un buen rendimiento en el pos test, donde se identifica

que el crecimiento que han tenido los estudiantes que recibieron la intervención en la prueba final en relación a los componentes evaluados fue del 58,96%.

8.2 Resultados del post test

Figura 6.



Nota Elaboración propia

Tabla 7.

Resultados descriptivos grupo Control. Post test

Estadístico evaluado	No cognitivo	Cognitivo
Media	83,59	80,07
Desviación	14,70	23,51
Coefficiente de variación	17,58	29,36
Intervalo de confianza del 95%	78,29 – 88,89	71,59- 88,55

Nota: Elaboración propia

Tabla 8.

Resultados descriptivos grupo Experimental. Post Test.

Estadístico evaluado	No cognitivo	Cognitivo
Media	85,15	84,37

<i>Desviación</i>	20,19	19,82
<i>Coefficiente de variación</i>	23,71	23,49
<i>Intervalo de confianza del 95%</i>	77,87 – 92,43	25 - 100

Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que cada uno de los resultados de logro promedio en los componentes No cognitivo y cognitivo en el grupo experimental son del 84,15% y 84,37%, respectivamente, se evidencia que los estudiantes superaron el mínimo necesario para aprobar la prueba. Además, al comparar cada uno de estos resultados con los obtenidos por el grupo control, en dichas competencias, se identifica poca diferencia en relación al grupo experimental.

Se resalta de manera especial el componente no cognitivo en el grupo experimental, teniendo en cuenta que su resultado de logro promedio fue del 85,15% y una desviación estándar del 20,19%, con un intervalo de confianza del 95%, que es 77,87 – 92,43, todo lo cual muestra de forma evidente que los estudiantes después de la intervención con la enseñanza problémica, como estrategia pedagógica, adquirieron las habilidades necesarias para enfrentar y analizar problemáticas sociales de una manera constructiva y responsable.

Estas habilidades incluyen poder sopesar argumentos, abordar un problema desde diferentes puntos de vista y establecer relaciones entre los diferentes aspectos o dimensiones de una situación social. Este componente supera el resultado que tuvieron los del grupo control en un 1,8% teniendo en cuenta que este tiene un porcentaje de logro del 83,59%.

De otra parte, se tiene que el componente de menor desempeño en el pos test, es el cognitivo para el grupo control, con un porcentaje de logro del 80,07% y una desviación estándar del 23,51%, y un intervalo de confianza del 95% de 71,59- 88,55, evidenciando un buen

resultado en el componente evaluado, lo cual es muestra de que los estudiantes adquirieron los conocimientos y comprenden los conceptos básicos de la Constitución Política de Colombia.

Tabla 9.

Resultados de Pruebas paramétricas grupo Control

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Normalidad</i>	<i>Competencias generales</i>	<i>0,003</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>No cognitivo</i>	<i>0,001</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>Cognitivo</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>

Nota : Elaboración propia

Según los resultados de la prueba Shapiro – Wilk para comprobar normalidad, se obtiene con un nivel de significancia del 5% que los componentes evaluados en la prueba del pos test para el grupo control no tienen una distribución normal, teniendo en cuenta que los respectivos p – valores son menores al 5%, con lo cual se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 10.

Resultados de Pruebas paramétricas grupo Experimental

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Normalidad</i>	<i>Competencias general</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>No cognitivo</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>
	<i>Cognitivo</i>	<i>0,000</i>	<i>Se rechaza Ho</i>

Nota: Elaboración propia

Así mismo, para la prueba de Shapiro – Wilk, para comprobar normalidad, se obtienen con un nivel de significancia del 5% que los componentes evaluados en la prueba del pos test para el grupo experimental no tienen una distribución normal, teniendo en cuenta que los respectivos p – valores son menores al 5%, con lo cual se rechaza la hipótesis nula.

Tabla 11.

Resultados prueba de diferencia de medianas muestras independientes

<i>Tipo de Prueba</i>	<i>Variable</i>	<i>Resultado p - valor</i>	<i>Conclusión</i>
<i>Diferencia de mediana – U de Mann - Whitney</i>	<i>Competencias generales</i>	<i>0,376</i>	<i>No Se rechaza Ho</i>
	<i>No cognitivo</i>	<i>0,306</i>	<i>No Se rechaza Ho</i>
	<i>Cognitivo</i>	<i>0,618</i>	<i>No Se rechaza Ho</i>

Nota: Elaboración propia

Según los resultados de la prueba no paramétrica *U de Mann - Whitney* mostrada en la tabla 7, no se rechaza la hipótesis nula con un nivel de significancia del 5%, llegando a la conclusión de que el porcentaje de logro tipificado por la mediana de los componentes evaluados en el pos test y el resultado general del mismo entre el grupo experimental y el control no tienen una diferencia significativa, es decir, estadísticamente sus medianas son iguales

9. Discusión

Es importante reconocer que tanto el grupo de control como el experimental presentan un bajo nivel académico, lo que indica la necesidad de implementar intervenciones en competencias ciudadanas con más tiempo para que el impacto sea significativo. De esta forma, y como lo asevera González Martínez (2007), refiriéndose a la incorporación de estrategias pedagógicas, tales como la enseñanza problematizadora, este tipo de instrucciones no se dan por parte del docente de una manera terminada, se manifiestan de manera más clara cuando se adquieren por ellos en el proceso de actividad independiente. El análisis de esta situación permite distinguir que la investigación tiene un limitante temporal, sin embargo, también deja ver procesos de cambio procesuales que más adelante serán plenamente sustentados.

Según sea aprecia en las tablas 1 y 2 de resultados del grupo control y experimental en el pretest, los resultados no son muy positivos porque no superan el referente mínimo aprobatorio, que es del 60%, lo cual evidencia claramente que existe un problema de bajos resultados en las competencias ciudadanas. Por ello, cobra vigencia la necesidad plasmada en el objetivo general planteado en esta investigación de establecer el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes del grado once en el Liceo Pivijay para favorecer procesos de cambio que desde la escuela puedan transformar las prácticas relacionadas con los procesos de ciudadanía, civismo y democracia en el mismo espacio institucional, y en la comunidad en general.

Desde otro punto de vista, vale la pena analizar el comportamiento del componente cognitivo en las dos pruebas realizadas, donde el componente de mayor porcentaje de logro es el

cognitivo para el grupo control, con un de porcentaje de logro del 58,2%, que tiene una desviación estándar del 10,81% y un coeficiente de variación de Pearson del 16,98%. Se muestra así una variación no tan alta en relación a la media. Estos hallazgos dan a conocer que el grupo manifiesta un mejor dominio en la parte conceptual en cuanto al desarrollo de las competencias ciudadanas.

Además, se identifica ese mismo componente para el caso del grupo experimental que tuvo un bajo rendimiento con un porcentaje de logro del 53,9% y una desviación estándar del 7,4%, y un coeficiente de variación de Pearson del 13,72%, siendo el de mejor resultado, mostrando para este componente evaluado un bajo rendimiento. Esta situación evidenció la poca homogeneidad de los resultados para ambos grupos, además del detrimento del porcentaje de logros en el grupo experimental.

En virtud de lo anterior, en el Postest la investigación logra patentar el avance o el crecimiento como resultado de la incorporación de estrategias que muestran progresos significativos. Esto logra impactar de tal manera que responde certeramente a la pregunta de investigación ¿Cuál es el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes de grado once del Liceo Pivijay?

Las tendencias de registros muestran que los promedios de los porcentajes de logro crecieron significativamente en la prueba de competencias ciudadanas para el grupo control y experimental con el 81,83% y el 84,76%, respectivamente, y con una desviación estándar del 16,21% y 17,16%. Bajo estos elementos se evidencia un resultado por encima del mínimo aprobatorio en ambos grupos, donde el porcentaje de crecimiento del grupo experimental en comparación con el grupo control es del 3,58%. La dispersión de resultados se mantiene como constante

De acuerdo con lo anterior, la necesidad de crecimiento sigue vigente. Hay que reconocer que el afianzamiento de una estrategia para alcanzar resultados más significativos, demanda de un esfuerzo amplio. Para analizar mejor esta realidad se acude al aporte de García y Duarte (2012), quienes analizan que la enseñanza de las ciencias sociales debe tener bases sólidas para forjar la fundamentación y la formación del pensamiento crítico de los estudiantes en cualquier grado que se considere. Por ello, es imprescindible partir de medios y formas que conlleven al mejoramiento de las prácticas curriculares y que éstas tengan trascendencias en la cotidianidad. En ese esfuerzo deben involucrarse todos los actores del proceso educativo.

Desde el registro estadístico de resultados se puede resumir que se identifica un avance en los promedios de los porcentajes de logro al comparar el pre test con el pos test en la prueba de competencias ciudadanas. Para el grupo experimental son del 53,32% y 84,76%, con una desviación estándar del 5,01% y 17,16%. Bajo estos elementos, dicho grupo evidencia un buen rendimiento en el pos test en donde se identifica que el crecimiento que han tenido los estudiantes que recibieron la intervención en la prueba final en relación con los componentes evaluados fue del 31,44%.

Teniendo como base las estadísticas anteriores, y a la luz de lo analizado por Mercado (2013), el taller de Profundización sobre Enseñanza Problemática, al igual que los realizados en la presente investigación, responde a la necesidad de evaluar el efecto de la enseñanza problemática en el aula de clase. Se puede puntualizar al respecto que la enseñanza problemática permite a los estudiantes solucionar problemas y participar en la construcción de conocimiento; asimismo, contribuye a formar niños participativos, creativos e investigativos; contextualiza el conocimiento y propicia el aprendizaje significativo. Igualmente, ayuda al maestro a romper con la clase magistral.

De esa manera, al observar los registros arrojados en el componente no cognitivo en el grupo experimental, su resultado de logro promedio fue del 85,15% y una desviación estándar del 20,19% con un intervalo de confianza del 95% que es 77,87 – 92,43, superando el resultado que tuvieron los del grupo control en un 1,8%. Esto muestra de forma evidente que los estudiantes después de la intervención con la enseñanza problematizadora como estrategia pedagógica adquirieron las habilidades necesarias para enfrentar y analizar problemáticas sociales de manera constructiva y responsable. Estas habilidades incluyen sopesar argumentos, abordar un problema desde diferentes puntos de vistas y establecer relaciones entre los diferentes aspectos o dimensiones de una situación social.

Desde otro punto de vista, al comparar el presente trabajo de investigación con el desarrollado por Claudia Basto Buitrago, María Cristina Díaz Garcés, Claudia Fiorella Ospina Acevedo y Liliana Patricia Tabares Giraldo en su trabajo de tesis que lleva por título *Desarrollo de Prácticas Educativas en el tema de Competencias Ciudadanas* (2011), cuyo objeto de investigación estaba dirigido a determinar en qué medida los jóvenes estaban preparados para ejercer dichas competencias, y su interés demostrado para asumir su papel como ciudadanos mediante una prueba de comprensión de conceptos y de competencias en cuanto al civismo y la ciudadanía, uno de los logros más significativos fue demostrar la importancia que tiene la presencia de un ambiente educativo favorable, basado en una práctica educativa que facilite la expresión de los puntos de vista en el salón de clase y que fomente la participación democrática de los estudiantes, lo mismo que el desarrollo de conocimientos y habilidades como elemento vital en la formación. Por su parte, la presente investigación tiene la intención de establecer el efecto de la enseñanza problematizadora en el desarrollo de las competencias ciudadanas de los estudiantes del grado once en el Liceo Pivijay.

En ese mismo orden de ideas, el presente trabajo investigativo perfila la búsqueda de las competencias ciudadanas soportadas desde una estrategia puntual como la enseñanza problémica, como guía de acción orientadora. Investigaciones como la de López de Mesa, Carvajal, Soto Godoy, & Urrea Roa, (2013) intentan establecer un acercamiento sobre las condiciones y los factores asociados a la convivencia escolar, teniendo como variables esenciales el clima escolar, las conductas agresivas, los factores de apoyo y riesgo, la autoestima, la funcionalidad familiar y el bienestar subjetivo, elementos que fueron tomados como referentes necesarios para la investigación sobre competencias ciudadanas en el Liceo Pivijay debido al grado de dificultad reflejado en las observaciones hechas al grupo de estudiantes presentes para la muestra investigativa, y que son reflejo de la realidad de toda la institución y, en general, del contexto municipal.

Finalmente, en la investigación se demostró con suficiencia que los talleres pedagógicos inspirados en la enseñanza problémica marcaron diferencias significativas entre los valores promedios en los niveles de conocimiento sobre competencias ciudadanas demostrado por los estudiantes del grupo experimental después de haber implementado la enseñanza problematizadora como estrategia pedagógica en comparación con los valores promedios en los niveles de conocimientos sobre competencias ciudadanas, diferencia mostrada por los estudiantes del grupo experimental a través del crecimiento notorio con el promedio de logros.

10. Conclusiones

El compromiso investigativo en el presente estudio queda demostrado de manera objetiva porque los procedimientos metodológicos, el desarrollo de un proceso sistemático y la confrontación de registros estadísticos permitieron afianzar las competencias, demostrando logros puntuales y utilizando diferentes comportamientos o tendencias entre el grupo de control y el experimental. Además, se tuvo control sobre las variables como promedios de logros en el desarrollo de las competencias científicas, utilizando un pretest que sirvió como fundamento para demostrar la existencia de un problema de bajos resultados en las competencias ciudadanas. Esto direcciona la investigación hacia la intención de suplir la necesidad de implementar intervenciones en competencias ciudadanas que logren transformar esos resultados iniciales en mejores logros, lo cual quedó demostrado estadísticamente.

Es importante el desarrollo de las competencias ciudadanas en las instituciones educativas en la medida que estas son mecanismos por medio de las cuales, los seres humanos y los estudiantes aprendemos a ser ciudadanos, a manejar mejor las situaciones que se nos presentan en nuestras relaciones con los demás y a ser agentes poseedores de cultura de paz y de una sana convivencia elementos necesarios para la sociedad que experimenta cambios y transformaciones y que en muchos casos contrarios a la sana convivencia entre los seres humanos.

También, fue relevante demostrar con suficiencia que los talleres pedagógicos inspirados en la enseñanza problematizadora marcaron diferencias significativas entre los valores promedios en los niveles de conocimiento sobre competencias ciudadanas, fundamentando estos logros

alcanzados por los estudiantes del grupo experimental, donde estrategias como la enseñanza problémica sitúan un punto alto en el cómo enseñar y para qué enseñar, llevando los conocimientos a nuevas estructuras de pensamiento y acción, diferenciándose de los modelos de enseñanza - aprendizaje que enfatiza sólo en el dominio de teorías y no en la educación por competencias.

Del mismo modo quedó evidenciado que para alcanzar logros ambiciosos hay que entender estas intervenciones en medio de la racionalidad de un mundo complejo como lo es el de la intervención de las competencias ciudadana y tener presente que la ciudadanía se da siempre en contextos sociales que pueden favorecer el ejercicio de las competencias. Por ello es importante que desde la escuela se proponga una directriz de construir y promover ambientes democráticos reales para promover el desarrollo y el ejercicio de competencias ciudadanas bajo estrategias como la enseñanza problematizadora y de igual modo se genere una sensibilidad hacia lo público en todos los ámbitos, sin perder de vista que lo público existe y se manifiesta de una manera dinámica , con múltiples diferencias y diversidades que es menester superar para asegurar una convivencia pacífica.

11. Recomendaciones

Es muy provechoso para la institución comenzar a revisar el equilibrio entre formación del ser y formación del saber. En ese sentido, las competencias ciudadanas deben contribuir a fortalecer el debate institucional sobre cómo agenciar rutas o estrategias para orientar las competencias ciudadanas Y exigir la participación más decisiva de Docentes, Directivos y demás actores del proceso educativo.

Es recomendable, además, activar las propuestas curriculares, los objetivos institucionales, el plan de acción institucional, donde las competencias ciudadanas tengan un espacio motivado desde la fundamentación de proyectos transversales que logre impactar el saber hacer de los educandos en todos los niveles, para que estos logros de mejoramiento en el aula comiencen a ser visibles en la cotidianidad de la convivencia dentro y fuera de la institución.

En este sentido es necesario que en la institución educativa liceo Pivijay se deba implementar en las clases situaciones reales donde los estudiantes puedan poner en marcha sus concepciones y competencias ciudadanas para resolver situaciones conflictivas, propuesta direccionadas desde unos proyectos sociales que generen acciones concurrentes hacia la aplicación de las competencias ciudadanas en diferentes contextos.

Al concluir la investigación es necesario y muy pertinente tener claro que la formación ciudadana se debe abordar desde la perspectiva de la corresponsabilidad de las partes involucradas y que esta es una tarea que deben asumir cada uno de los miembros de la comunidad educativa y su entorno desde su rol en la sociedad y tener claro que la formación ciudadana no solo se da en un aula de clase, los ciudadanos se empiezan a formar desde el seno

de la familia como célula fundamental de la sociedad y luego en los demás espacios de convivencia humana.

12. Referencias Bibliográficas

- Arbelaez, G. M (2015). La familia y su corresponsabilidad frente a la educación de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo Colombiano. Gidep. Universidad San Buenaventura, Medellín.
- Basto, C., Díaz Garcés, M., Ospina Acevedo, C., y Tabares Giraldo, L. (2011). Desarrollo de Prácticas Educativas en el tema de Competencias Ciudadanas. *Textos y sentidos*, núm. 6. Universidad Católica de Pereira.
- Bravo, N. (2002). Pedagogía problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación. Colombia. Fundación para actividades de investigación y desarrollo.
- Castellanos, S. y Rubio, J. (2015). Las competencias ciudadanas y conflictos escolares en estudiantes de grado octavo, México 2013.
- Carabaña, J. (2011). Competencias Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*. 63 (1), 15-31.
- Cortina, A. (1986). Ética en tiempos de crisis. Sexta Edición. Editorial Tecnos. España. 2000
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Castellanos, M, y Hernández, A (2010). Una alternativa metodológica innovadora para formar y evaluar competencias a través de proyectos de curso en las carreras de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, No 10 pp 37-48.
- Cortés, H. (2010). Metodología problemática en la enseñanza de la matemática fundamental. *Dialéctica. Revista de investigación*, No 26, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3340095>.
- Díaz Gómez, A (2013). Ética y corrupción. Lo público y la democracia. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 31, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503107>.
- González Valencia, G; La Formación Inicial del Profesorado y la Educación para la Ciudadanía: Representaciones Sociales, Diseño de Clases y Prácticas de Enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales [en línea]* 2013, (Enero-Diciembre) : [Fecha de consulta: 23 de noviembre de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669005> ISSN 1579-2617

- Guillomet, A. (2013). Influencia de la enseñanza Problemica en la práctica profesional. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España.
- González, M. (2006). Propuesta Didáctica Para La Aplicación De La Enseñanza Basada En Problemas A La Formación Semipresencial En La Disciplina De Geometría. La Habana. Cuba.
- González, J. (2007). La Enseñanza Problémica en la clase de Historia.
- García, J. y Duarte, F. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problémica: una propuesta didáctica de formación política. *Revista Uni-pluri/versidad*, Vol. 12, No. 1, 2012. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- García, L. (2012). La Pedagogía problemica: Fomento de una cultura del pensamiento crítico. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Vol 7, N°. 13, 2012, págs. 6-19
- Guanche, A. (1997). Enseñar las Ciencias Naturales Por Enseñanza Problémica: Una Solución Eficaz, Desafío Escolar, Vol. 1
- Hernández Mujica, J. (2008). La enseñanza problémica, su importancia en la motivación. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, No. 46
- Hernández J. (1997). La Enseñanza Problémica y La Creatividad: Producir Vs. Reproducir, Revista Varona No. 24, Enero-Junio. La Habana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lagos, J. y Revelo, I. (2004). La enseñanza problémica como herramienta de apoyo al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el aula. Colombia. Publicaciones del Centro de estudios superiores María Goretti.
- León Tejada, P. (2007). La enseñanza problemica y las competencias básicas como alternativa para la resolución de problemas de física. *Revista Colombiana de Física*, VOL. 39, No. 2, 2007.

Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/.../articles-327397_archivo_pdf.

López, M., Soto, M., Carvajal., C. y Urrea, P. Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educacion y Educadores* .ISSN: 0213-1294.

Lozano, A. (2013). Empleo del método problémico que utiliza el docente en el aprendizaje significativo del programa a distancia de la Facultad de Filosofía, Letras y Educación. Universidad de Guayaquil. Tesis de Grado.

Majmutov M (1983). La Enseñanza Problémica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Martinez Llantada M. (1987). La Enseñanza Problémica De La Filosofía Marxista Leninista, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana.

Ministerio de educación Nacional. MEN (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/Articles-70789_archivo.pdf [07/04/06]

Mejía, A & Perafán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de estudios sociales*. 23 (pp. 23-35).

Mercado, F. (2013). La Enseñanza Problémica, Una estrategia Pedagógica que vale la pena ensayar, *Revista Escenarios*. CECAR. 14: 82-96, 2014

Mieles, M & Alvarado, S. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53-75).

Mora C.(2006). Enseñanza problémica de la física. *Revista Electrónica Sinéctica*. Disponible en URL:<http://redalyc.uaemex.mx/redalvc/pdf/998/99815895004.pdf>

Norabuena, M. (2013). La enseñanza problemática y su influencia en el logro de habilidades matemáticas en la resolución de problemas de Algebra en los alumnos de segundo grado de educación secundaria en la Institución Educativa Nuestra Señora de La Asunción. Universidad de San Marcos. Lima, Perú. Tesis de grado.

- Ochman, M. & Cantú Escalante, J. (2013). Sistematización y evaluación de competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56) 63-89.
- Ortiz Ocaña, A. (2009). Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas Colombia. Editorial Litoral.
- Ortiz Ocaña A L. (2009). Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases. Disponible en URL: <http://www.bubok.es/libros/8018/Metodologia-de-la-enseñanza-problemica-en-el-aula-de-clases>
- Pablos, G. y Rizo, E. (2009). Logística/soluciones informáticas. Enseñanza problémica en las clases. Documento en línea. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/04/psrl.htm>
- P E I (2014). Proyecto Educativo Institucional. Liceo Pivijay.
- Penton., A. Patrón., A, Hernández, Y. (2012). Elementos teóricos de la enseñanza problemica *.Gaceta médica espirituana*. 14 (1).
- Pérez, G. (2015). Formación en competencias ciudadanas a través del área de ciencias sociales en los Estudiantes del Grado Noveno Dos de la Institución Educativa Jorge Clemente Palacios de Tibasosa Boyacá. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Tesis de Grado.
- Rubio, L (2014). Desplazamiento interno inducido por la violencia; una experiencia global, una realidad mexicana. Servicios editoriales Tres Picos. México.
- Rendón, M. A. Las convivencias y las competencias ciudadanas en la Universidad. *Uni-pluriversidad*. 12 (2) 21-39.
- Ruiz, A. y Chaux E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá. Ascofade.
- Santisteban, A., y Pagés, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367.
- Torres, P (1999). La enseñanza Problemática de la Matemática del nivel medio General. Tesis de Doctorado. ISP "Enrique José Varona". La Habana.

Unesco (2000). Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal.

Verdeja Muñiz, M. (2016). Conflictos escolares, convivencia y acción tutorial: un estudio de caso en un centro asturiano de Educación Secundaria Obligatoria. *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar Volumen II* 2016-11-16.

Villarini Jusino, A. (2005). Los cuentos de Juan Bosch para fomentar el desarrollo de la conciencia moral y ética. ed., *Cuentos y valores*, Santo Domingo, RD, Secretaría de Estado de Educación/Fundación Juan Bosch, 2005.

Zayas Adasha, R. (2005). Enseñanza problemica en la disciplina de embriología. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

PLAN DE CLASE			
INSTITUCIÓN:	I.E.D Liceo Pivijay	INTERVENCIÓN No. 1	
ÁREA:	Mecanismos de Protección de los Derechos Humanos en Colombia.	GRADO: 11	RECURSOS: proyector Diapositivas, Tablet, guía de trabajo.
ASIGNATURA:	Sociales competencias ciudadanas	FECHA: de 2017	
ESTANDAR	Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.		
COMPONENTE	Conocimientos.		
COMPETENCIA	competencias cognitivas.		

Anexo A. Modelo de plan de clase.

DERECHO BÁSICO DE APRENDIZAJE	Los conocimientos se refieren a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía.
EJE TEMÁTICO	Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	Conozco y sé usar los mecanismos constitucionales de participación que permiten expresar mis opiniones y participar en la toma de decisiones políticas tanto a nivel local como a nivel nacional.

INTRODUCCIÓN

Se desarrollará la temática: Concepto de derechos humanos, mecanismos de protección de los derechos humanos.

El docente explicará la temática con la ayuda del material didáctico.

Los educandos desarrollarán las actividades propuestas con su respectiva socialización.

INICIO DE LA CLASE

Ambientación: Saludo, Reflexión, llamado a lista, indagación de preconceptos mediante las siguientes preguntas.

¿Qué entiendes por derechos humanos?

Con la participación de los estudiantes en la generación de lluvias de ideas se escuchan los diferentes puntos de vistas y mediante la orientación del docente se aclaran las dudas y concepciones presentadas durante la clase, además el profesor explica la importancia del conocimiento de este tema.

El docente mediante el uso de diapositivas explica el tema.

DESARROLLO DE LA CLASE

ACTIVIDAD 1: lectura por grupos del material de apoyo y desarrollo de las preguntas de la guía de trabajo.

Lectura del material de apoyo.

Los alumnos formarán grupos de cuatro estudiantes, para desarrollar las preguntas de la guía.

Responder las preguntas de la actividad. Ejemplo:

El Estado creó en la Constitución de 1991 un conjunto de instituciones y formas jurídicas hacia la protección de los Derechos Humanos como: las Personerías, las Procuradurías, la Defensoría del pueblo; las cuales tienen como función:

Las Personerías Municipales

Las personerías tienen la función de recibir e investigar inicialmente las denuncias sobre violaciones de derechos humanos.

La Defensoría del Pueblo creada a partir de la constitución de 1991, su función constitucional es velar por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos. La defensoría no cumple funciones investigativas, pero se ha encargado de recopilar denuncias que son pasadas posteriormente a la Procuraduría quien hace la investigación y define la sanción respectiva. Así mismo las defensorías han acompañado a las víctimas de violaciones de DD.HH. y emprendido acciones humanitarias como veedores en la entrega de personas retenidas por los diferentes actores armados.

Las Procuradurías de Derechos Humanos.

Como la misión de la Procuraduría es la de vigilar la conducta de los empleados oficiales y el estricto cumplimiento de la ley y teniendo en cuenta que dentro de la constitución se contempla la protección por parte del estado de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos colombianos, la procuraduría desempeña un papel importante cuando de abusos de poder se trata. Las Oficinas Permanentes de Derechos Humanos.

Son otro mecanismo de protección creados conjuntamente por la oficina del Defensor del Pueblo y el Ministerio Público. La intención con estas oficinas es la de ubicarlas en las ciudades o sitios donde se considere que hay un creciente número de violaciones a los DD.HH.

ACTIVIDAD 2:

1. Dramatización de alguno de los derechos anteriores.

CIERRE DE LA CLASE

La profundización sobre los mecanismos de protección se desarrollara en diferentes etapas una primera realizada por el docente utilizando videos y contenidos teóricos apoyados con diapositivas, en clase y luego los estudiantes profundizaran los diferentes mecanismos de protección los cuales serán sustentados en mesa redonda y por medio de una dramatización tomando como base la violación a alguno de los derechos.

EVALUACIÓN

El proceso evaluativo es permanente, se realizará durante toda la clase teniendo en cuenta los siguientes criterios: disposición e interés, participación activa, desarrollo de la guía y argumento de las respuestas, habilidad en la interacción con los demás estudiantes.

*Anexo B. MODELO DE TALLER DE INTERVENCON PEDAGOGICA*EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS CIUDADANAS DE LOS ESTUDIANTES.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO PIVIJAY

GRADO UNDECIMO A. (Grupo experimental).

DIRECTORA: Samara Romero Caballero.
Investigadores: Alberto Luis Cantillo Orozco.
Tulio José Vizcaíno De la Hoz.TALLER DE INTERVENCION PEDAGOGICA N° 4.
Tiempo de duración: 2 horas.

Tema: RESOLUCION PACIFICA DE CONFLICTOS

COMPETENCIAS A DESARROLLAR

- Conozco procesos y técnicas de mediación de conflictos.
- Reflexiono sobre el uso del poder y la autoridad en mi entorno y expreso pacíficamente mi desacuerdo cuando considero que hay injusticias.

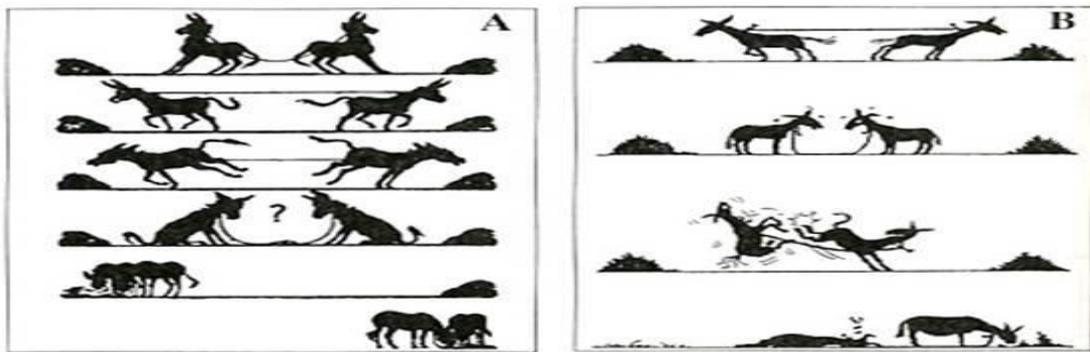
OBJETIVO

Reflexionar sobre las técnicas de negociación de acuerdos.

MATERIALES

Bolígrafos y “Hoja de refuerzo de Negociar acuerdos sin perdedores” para cada grupo.
DESARROLLO

Se forman grupos de 4 integrantes y a cada uno se hace entrega de la caricatura que deben analizar.



SITUACIONES A RESOLVER.

1. ¿Qué puedes deducir de la caricatura?
2. ¿Cómo te pareció la forma en que solucionaron el problema?
3. ¿Qué pasos podrían seguirse para solucionar un conflicto?
4. ¿Qué situaciones de la vida real que se parecen a las historietas de los burros?

CONCLUSIÓN

- Se socializan las diferentes respuestas en plenaria.
- Se proponen ejemplos concretos para reflexionar sobre la violencia, colaboración, tolerancia, solidaridad y diálogo en la negociación de acuerdos.

Anexo C. VALIDACION DEL INSTRUMENTO.



ANÁLISIS DE PRUEBA PILOTO

La realización del análisis consiste en:

1. Cálculo del Alfa de Crombach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.
2. Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.
3. Curva característica para cada uno de los reactivos de la prueba.
4. Es importante resaltar que para este análisis se utilizarán los paquetes estadísticos SPSS versión XX y R.
5. Para tener en cuenta:

Intervalo	Dificultad
Mayor a 0,75	Muy fácil
0,55 – 0,75	Fácil
0,45 – 0,54	Normal
0,25 – 0,44	Difícil
Menor a 0,25	Muy difícil

Intervalo	Discriminación
Mayor a 0,4	No discrimina
0,3 – 0,39	Discrimina
Menor a 0,3	No discrimina

De acuerdo a lo anterior se tiene que:

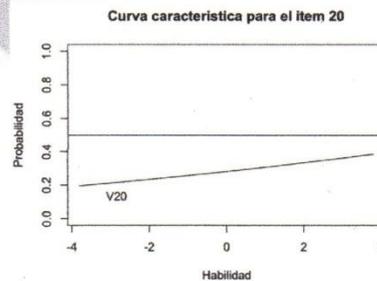
1. Cálculo del Alfa de Crombach de acuerdo a los resultados de la prueba piloto.

ALFA DE CRONBACH	Nº DE ELEMENTOS
0,750	20

2. Análisis de ítem – ítem realizando exclusión para verificar si al extraer algún reactivo de acuerdo a el Alfa mejora teniendo en cuenta la teoría clásica y teoría respuesta al ítem bajo los parámetros de Dificultad y Discriminación.

Estadísticos total–elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento–total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
VAR00001	12,1000	13,940	,169	,749
VAR00002	12,3375	13,533	,215	,748
VAR00003	12,1375	13,428	,324	,739
VAR00004	12,0500	14,123	,134	,751
VAR00005	12,1125	13,220	,422	,733
VAR00006	12,4438	13,204	,302	,741
VAR00007	12,3813	13,546	,207	,749
VAR00008	12,1438	13,143	,418	,733
VAR00009	12,3500	13,625	,187	,750
VAR00010	12,2375	13,339	,297	,741
VAR00011	12,1938	13,101	,394	,734
VAR00012	12,3188	12,873	,412	,732
VAR00013	12,1750	13,240	,360	,737
VAR00014	12,3125	12,971	,384	,734
VAR00015	12,3563	12,633	,475	,726
VAR00016	12,2750	12,515	,538	,722
VAR00017	12,2938	12,662	,484	,726
VAR00018	12,3313	12,802	,430	,730
VAR00019	12,4938	14,025	,076	,759
VAR00020	12,6500	14,254	,029	,761



De acuerdo con el primer cálculo realizado del Alfa de Crombach para todos los ítems, se sugiere eliminar el reactivo nº20. Este resultado se complementa con la teoría clásica de ítems, según la cual este reactivo tiene un índice de dificultad de 0,2813 y uno de discriminación de 0,0286; lo cual implica que está clasificado como un reactivo de dificultad alta y de poco poder para discriminar entre un estudiante hábil y uno no hábil en la temática evaluada.

Al contrastar esta información, con la teoría de respuesta al ítem, se observa la respectiva curva característica de la cual se concluye que un estudiante hábil en la temática evaluada no llega a un 50% de probabilidad para responder la pregunta; además, es clara la poca discriminación que evidencia el reactivo.

Conclusión: Se debe eliminar el ítem.

Anexo D. MODELO DE CARTA DIRIJIDA A UNO DE LOS EXPERTO DE VALIDACION DEL INSTRUMENTO.



Maestría en Educación – Convenio Magdalena
Corporación Universidad de la Costa – CUC

Barranquilla, Octubre 6 de 2017.

Magister:
Reinaldo Rico Ballesteros.
Profesor Maestría en Educación.
Universidad De la Costa.

Cordial saludo.

Por medio de la presente lo invito a hacer parte del grupo de jueces expertos que evaluarán el formato de ítem referente a las competencias ciudadanas para practicar la prueba piloto a estudiantes de grado once de tres instituciones educativas del municipio de Pivijay instrumento que se va a utilizar para evaluar el grado de conocimientos en lo referente a las competencias ciudadanas en los estudiantes objeto del análisis, en la investigación: "EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE", a través de una investigación que pretende determinar el efecto que tiene la enseñanza problematizadora en los procesos pedagógicos y prácticos en diferentes contextos con respecto a las competencias ciudadanas en el estudiante.

Esta investigación hace parte del programa la maestría en educación de la secretaria de educación del Departamento del Magdalena en la Universidad de la Costa, dirigido por la magister Samara Romero.

Para su evaluación se entregara un instrumento de Word donde encontrará información específica que le permitirá observar y analizar, la composición y soporte teórico, del instrumento a validar, a través de las categorías y sub categorías que presenta. En cada ítem y categoría usted como juez realizará la evaluación, de acuerdo a los criterios de pertinencia, claridad, precisión y lenguaje, siguiendo la escala que será anexada.

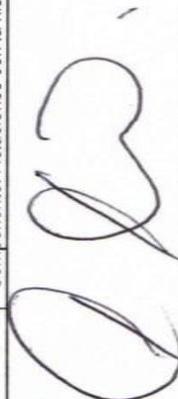
Espero contar con su meritoria experiencia y participación, y agradezco de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente,

ALBERTO LUIS CANTILLO

TULIO JOSÉ VIZCAINO DE LA HOZ

15	Pregunta numero 15	Ámbito no cognitivo., Competencia: Multiperspectivismo. Componente: Relaciones con la historia y la cultura.	5	5	5	5	5	
16	Pregunta numero 16	Ámbito no cognitivo., Competencia: Multiperspectivismo. Componente: Relaciones con la historia y la cultura.	5	5	5	5	5	
17	Pregunta numero 17	Ámbito no cognitivo., Competencia: Multiperspectivismo. Componente: Relaciones con la historia y la cultura.	5	5	5	5	5	
18	Pregunta numero 18	Ámbito no cognitivo., Competencia: Multiperspectivismo. Componente: Relaciones con la historia y la cultura.	5	5	5	5	5	
19	Pregunta numero 19	Ámbito no cognitivo., Competencia: Multiperspectivismo. Componente: Relaciones con la historia y la cultura.	1	1	1	1	1	El ítem se eliminó para aumentar alfa de Cronbach
20	Pregunta numero 20	Ámbito no cognitivo., Competencia: Multiperspectivismo. Componente: Relaciones con la historia y la cultura.	1	1	1	1	1	El ítem se eliminó para aumentar alfa de Cronbach



Firma del Experto. _____ Fecha Octubre 20 de 2017

Anexo E. MODELO DE CARTA DIRIGIDA A LOS RECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DONDE SE REALIZO LA PRUEBA PILOTO.



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Personería Jurídica N° 352 Abril 1971 • Barranquilla-Colombia

Pivijay, Marzo 27 de 2017

Apreciado Rector:

EDGARDO GONZALEZ ACUÑA
I.E.D. Sagrado Corazón de Jesús de Pivijay Magdalena

Cordial saludo.

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada EL EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE; por esta razón se hace necesario realizar una validación exhaustiva del instrumento que será aplicado a los estudiantes de 11º de básica secundaria que participarán en esta investigación. Es así, como el equipo investigador, solicita apoyo para realizar la aplicación de la prueba a los estudiantes de 11º de básica secundaria de su institución, sólo con dichos fines investigativos.

Esperando contar con su apoyo para este importante proceso académico.

Atentamente:

ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO
C.C 7.594.770 de Pivijay-Magdalena
Estudiante de Maestría en Educación
Universidad de la Costa CUC



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Personería Jurídica N° 352 Abril 1973 • Barranquilla-Colombia

Pivijay Magdalena, Marzo 27 de 2017

Especialista

EDUARDO DE LAHOZ PACHECO

Rector I.E. Liceo Pivijay

E. S. D.

Cordial saludo

Respetuosamente me dirijo a usted, con el fin de comunicarle, que por motivos de cursar estudios de maestría en la UNIVERSIDAD DE LA COSTA "CUC" de la ciudad de Barranquilla mediante acuerdo con la Gobernación del Magdalena, se hace necesario realizar una propuesta de investigación como requisito para alcanzar dicho título. En el desarrollo de la propuesta he decidido tomar como población objeto de estudio el grado once (11° A) de la jornada de la mañana, a los cuales se les realizará un pre – test en Competencias ciudadanas y con base en los resultados obtenidos se les hará una intervención en donde se apliquen novedosas estrategias didácticas que conlleven al mejoramiento del aprendizaje por parte de los estudiantes en los temas que reflejen dificultad, los cuales son evidenciados en las diferentes pruebas que se realizan en nuestra institución, ya sean de tipo diagnóstico o las exigidas por el Ministerio de Educación Nacional (SABER).

En espera de su colaboración y apoyo, de antemano gracias por la atención prestada.

Atentamente:

ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO

C.C 7.594.770 de Pivijay-Magdalena

Estudiante de Maestría en Educación

Universidad de la Costa CUC



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Personería Jurídica N° 352 Abril 1971 • Barranquilla-Colombia

Pivijay, Marzo 27 de 2017

Apreciado Rector:

JOSÉ LUIS PABON FONTALVO
I.E.D. María Inmaculada de Pivijay Magdalena

Cordial saludo.

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada EL EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE; por esta razón se hace necesario realizar una validación exhaustiva del instrumento que será aplicado a los estudiantes de 11º de básica secundaria que participarán en esta investigación. Es así, como el equipo investigador, solicita apoyo para realizar la aplicación de la prueba a los estudiantes de 11º de básica secundaria de su institución, sólo con dichos fines investigativos.

Esperando contar con su apoyo para este importante proceso académico.

Atentamente:



ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO.
C.C 7.594.770 de Pivijay-Magdalena
Estudiante de Maestría en Educación
Universidad de la Costa CUC

Anexo F. MODELO DE CARTA DIRIGIDO A LOS ESTUDIANES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Personería Jurídica N° 352 Abril 1971 • Barranquilla-Colombia

Pivijay, Marzo 27 de 2017

Estudiantes de grado once "A"

Cordial saludo:

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE, previo consentimiento y autorización del señor rector para impartir y aplicar las estrategias sobre "EL EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE". Esperando contar con el apoyo de los estudiantes de grado once "A", como grupo experimental del proceso investigativo desarrollado por los investigadores ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO Y TULLIO JOSE VIZCAINO DE LA HOZ. Actividad a desarrollarse durante doce semanas con una intensidad horaria de tres horas semanales.

Para constancia la firma de un estudiante como representante del curso

Atentamente,


ANA MILENA LOPEZ VIZCAINO

Ti 1004122848

Pivijay, Marzo 27 de 2017

Anexo G. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO A LOS PADRES PARA LA TOMA DE EVIDENCIAS



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Personería Jurídica N° 352 Abril 1973 • Barranquilla-Colombia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Institución Educativa Departamental: LICEO PIVIJAY

Código DANE: 147751000410 Municipio PIVIJAY

Investigador ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO CC 7594770

Investigador TULLIO JOSÉ VIZCAINO DE LOPEZ CC 5056424

En el marco del convenio de cooperación N° 054, cuyo objeto es "CONVENIO ESPECIAL DE COOPERACIÓN PARA LA FORMACIÓN EN OCHENTA (80) BECAS DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DEPARTAMENTO DEL MAGDALENA PARA EL FORTALECIMIENTO EN SUS CAPACIDADES DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, MAGDALENA, CARIBE" surge la idea adelantar una investigación titulada "EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE"; Yo

Piedad Vizcaino, mayor de edad, padre, madre o acudiente del estudiante Ana Milena Lopez, he sido informado acerca de la realización de la anterior investigación académica, la cual se requiere para que los investigadores lleven a cabo sus estudios de maestría en educación que realizan en la Universidad de la Costa, ciudad de Barranquilla.

Luego de haber sido informado (a) sobre las condiciones de mi participación en la investigación, resuelto todas mis inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad entiendo que, sólo será con fines educativos.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

DOY EL CONSENTIMIENTO () NO DOY EL CONSENTIMIENTO

Para que mi participación en la investigación educativa sea realizada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia mi hijo (a) o el estudiante del que soy acudiente.

Lugar y Fecha: 18-Julio 2017

Firma: Piedad Vizcaino
CC 26812238

Anexo H. CARTA DE RADICACION DEL TRABAJO DE GRADO ANTE EL COMITÉ EVALUADOR.



Barranquilla, noviembre 3 de 2017

Señores.

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y POSTGRADOS
Maestría en educación Magdalena
Universidad de la Costa Barranquilla
Ciudad

Respetadas autoridades académicas, cordial saludo. En mi calidad de Tutora para la Maestría en Educación de este Departamento, me permito poner en consideración del comité evaluador, el trabajo de grado **"EFECTO DE LA ENSEÑANZA PROBLEMATIZADORA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE GRADO ONCE"**; dejando constancia que este producto cumple con las especificaciones emanadas por la Universidad para este tipo de investigaciones y con las normas requeridas por la comunidad científica. Así pues, las (os) autoras(es) de este ejercicio son: ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO Y TULIO JOSE VIZCAINO DE LA HOZ

Agradeciendo de ante mano su atención y gestión.

Mg. Samara Romero Caballero
Asesora Pedagógica Centro de Excelencia Docente
Universidad de la Costa CUC



Maestría en Educación – Convenio Magdalena
Corporación Universidad de la Costa – CUC
Docente: Samara Romero Caballero.
Maestranes: Alberto Cantillo Orozco
Tulio Vizcaino De La Hoz

I

Anexo I. CARTA DE AUTORIZACIÓN AL ICFES PARA UTILIZAR PREGUNTAS DE LA PRUEBA DE COMPETENCIA CIUDADANA



Oficio No. 20172101180441

Bogotá, Miércoles, 04 de Octubre de 2017

Señor
ALBERTO LUIS CANTILLO OROZCO
cantior527al@hotmail.com

REF: 20172101119892

Respetado señor Cantillo:

En respuesta a su comunicación del 23 de septiembre de 2017, en la cual solicita autorización para hacer uso de las preguntas de la prueba de Competencias Ciudadanas, le notificamos que:

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) pone a disposición de la comunidad educativa y del público en general, de forma gratuita y libre de cualquier cargo, un conjunto de publicaciones a través de su portal www.icfes.gov.co. Dichos materiales y documentos están normados por la presente política y están protegidos por derechos de propiedad intelectual y derechos de autor a favor del Icfes.

Es pertinente señalar que se encuentra prohibido el uso o publicación total o parcial de este material con fines de lucro. Únicamente está autorizado su uso para fines académicos e investigativos. Ninguna persona, natural o jurídica, nacional o internacional, podrá vender, distribuir, alquilar, reproducir, transformar, promocionar o realizar acción alguna de la cual se lucre directa o indirectamente con este material.

Para mejorar nuestros servicios queremos invitarle a calificar su satisfacción con la respuesta recibida ingresando a www.icfes.gov.co / sección de Atención al Ciudadano / Encuesta de satisfacción; si Usted desea calificar el servicio desde su correo electrónico, por favor haga clic AQUÍ. Si requiere resolver inquietudes adicionales, puede utilizar cualquiera de nuestros canales electrónicos. Agradecemos la oportunidad de atenderle.

Cordialmente,



INSTRUCCIONES.

La siguiente prueba tiene por objetivo tener un referente conceptual para planificar el trabajo de investigación y ostentar el título de Magister en educación a cargo de los docentes arriba inscrito.

Al contestar debes tener en cuenta las siguientes indicaciones.

1. Son preguntas de selección múltiple con única respuesta tipo I.
2. Debes rellenar el ovalo correspondiente muy bien.
3. Las preguntas serán marcadas con lápiz mina negra.
4. No puedes utilizar ninguna ayuda diferente a tus conocimientos como celulares, libros o preguntarle al compañero.
5. Si lo amerita el caso puedes dirigirte al docente de una manera ordenada para alguna aclaración en las preguntas seleccionadas en la prueba.
6. Materiales lápiz mina negra y borrador.

PRUEBA PILOTO COMPETENCIAS CIUDADANAS.

AMBITO COGNITIVO.

1. En la Constitución se establece que "Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación".

¿Cuál de las siguientes situaciones pone en riesgo las riquezas naturales de la Nación?

1. La venta de especies animales en vías de extinción.
2. La exposición de animales en cautiverio en los zoológicos.
3. La cría de animales para su comercialización.
4. La venta de semillas, plantas y flores ornamentales en los viveros.

2. De acuerdo con la Constitución, en Colombia el poder está distribuido en tres ramas: Ejecutiva, Legis-lativa y Judicial. En la administración departamental, las funciones del poder ejecutivo las ejerce

1. El Presidente. B. El alcalde. C. El Gobernador. D. El Vicepresidente.

3. Ernesto y Ricardo son aficionados al baloncesto y presentaron una solicitud para ingresar en el club de baloncesto de su municipio. El club rechazó la solicitud argumentando lo siguiente: que la solicitud no fue hecha por un mayor de edad, que no juegan bien y que en esa institución está prohibido el ingreso de miembros de la comunidad homosexual. Ricardo y Ernesto podrían demandar al club debido a que les está violando el derecho a la igualdad, al discriminarlos por.

1. No tener el apoyo de sus padres. B. Su orientación sexual. C. Su nivel deportivo. D. No ser mayor de edad.

4. ¿En cuál de las siguientes situaciones los padres estarían maltratando a un niño de 12 años de edad?

1. Si no le permiten ir a una fiesta. B. Si le exigen que cumpla los deberes escolares.
2. Si no lo escuchan ni hablan con él. D. Si le exigen que ordene su cuarto.

5. Los habitantes de un municipio están muy inconformes con la gestión del alcalde. Ya varias veces han hecho protestas pacíficas frente a la alcaldía sin ningún resultado. Un grupo de habitantes se reúne y considera dos opciones en busca de resultados. La primera, acercarse a la alcaldía con palos y piedras y hacer lo que sea necesario para que el alcalde se pronuncie y le responda a la población. La segunda, reunir firmas para exigir que entregue el cargo, es decir, la revocatoria de su mandato.

De las opciones que consideran los habitantes, se puede afirmar que.

1. La primera opción es un mecanismo de protesta legal, porque los habitantes tienen derecho a exigir respuestas, como sea necesario.
2. La segunda opción es ilegal porque es violenta, al exigir que el alcalde quede desempleado.
3. Las dos opciones son mecanismos de protesta ilegales. La primera porque usa la violencia y la segunda porque viola el derecho al trabajo.
4. La primera opción es un mecanismo de protesta ilegal, porque se vale de la violencia. La segunda opción es un mecanismo de protesta legal porque está previsto en la Constitución.

6. En los debates acerca de la adopción de niños por parejas del mismo sexo, se ha mencionado el siguiente argumento en contra de permitirla: "En la naturaleza, la familia se constituye sobre la relación de una pareja compuesta por una mujer y un hombre, y no por dos mujeres o por dos hombres".

¿Cuál de las siguientes formas de pensar explica o apoya mejor este argumento?

- A. La sociedad se basa en la libertad de sus individuos para definir su identidad y su forma de vida.
- B. Existe un orden natural que todos los seres humanos deben seguir y respetar.
- C. Cada sociedad tiene como base unas tradiciones culturales que sus miembros deben respetar.
- D. La sociedad humana supera al mundo natural ya que en ella domina la razón sobre los instintos.

7. ¿Cuál de las siguientes es una función del Consejo Estudiantil?

1. Ayudar a los estudiantes a conseguir mejores resultados académicos.
2. Ayudar a los profesores a calificar tareas.

3. Proponer y realizar acciones que mejoren el colegio.
4. Orientar a estudiantes con dificultades académicas.

8. Un muchacho llevaba de paseo a su perro. Un policía se le acercó para exigirle que le pusiera bozal. El muchacho respondió que no era obligatorio el bozal para perros de esa raza, lo cual era cierto. El policía, al ver que el muchacho cuestionaba su autoridad, le pidió su identificación y lo retuvo durante cuatro horas.

¿Actuó correctamente el policía?

- A. Sí, porque la Policía tiene derecho a retener a cualquier ciudadano en cualquier momento.
- B. Sí, porque el policía debe hacer cumplir las normas que rigen para las mascotas.
- C. No, porque el trabajo de la Policía no es retener jóvenes sino atrapar criminales.
- D. No, porque al retener al muchacho sin justificación el policía estaba abusando de su autoridad.

9. El presidente de un país decide que, debido a los buenos resultados de su gestión como jefe de gobierno, quiere aumentar su periodo presidencial de 4 a 7 años. La mayoría de los ciudadanos del país está de acuerdo porque reconocen la calidad de su administración. Si esa situación se presentara en Colombia, ¿cuál de las siguientes afirmaciones sería correcta?

1. El Presidente tiene la autoridad necesaria para modificar el periodo presidencial.
2. Es necesario someter la propuesta al Congreso y a la Corte Constitucional.
3. El ministro de Gobierno puede expedir un decreto que prolongue el periodo presidencial.
4. No es posible modificar la Constitución en ninguna circunstancia.

10. En época de elecciones, un candidato a la alcaldía de un municipio dice en su discurso en la plaza principal del pueblo: “Los ciudadanos deben votar por candidatos íntegros, que defiendan sus derechos y busquen siempre, sin importar qué pase, el bienestar de nuestro municipio. No se dejen convencer por otros candidatos populistas, que buscan votos para satisfacer sus propios intereses individuales”.

¿Cuál es la intención del candidato con este discurso?

1. Que los candidatos a la alcaldía mejoren sus discursos.
2. Que los habitantes no defiendan sus derechos ni el bienestar del municipio.
3. Que los candidatos a la alcaldía sean más desinteresados.
4. Que los habitantes voten por él y no por los otros candidatos.

AMBITO NO COGNITIVO

11. Una empresa que vende alimentos y bebidas anuncia los resultados de una investigación:

“Hemos descubierto que ciertos alimentos y bebidas contienen componentes que producen graves enfermedades, incluso enfermedades mortales. Los alimentos y bebidas de nuestra

empresa tienen componentes que hacen más fuertes a las personas y disminuyen la posibilidad de que se enfermen”. ¿Qué interés podría estar detrás del comunicado de esta empresa?

1. Buscar que un mayor número de personas se enfermen.
2. Evitar tener que pagar impuestos al Estado.
3. Desarrollar alimentos que eviten todas las enfermedades.
4. Aumentar las ventas de sus alimentos y bebidas.

12. Un grupo de estudiantes que trabaja para el periódico escolar quiere hacer un reportaje sobre los hábitos de consumo de golosinas de los estudiantes del colegio. Están interesados en analizar cuánto dinero gastan semanalmente los estudiantes en golosinas y cuáles son los dulces que más les gustan. Para hacer su reportaje, estos estudiantes podrían encontrar información más confiable a través de.

1. Los padres de familia que conocen de cerca los gustos de sus hijos.
2. El vendedor que surte de golosinas a la tienda escolar cada semana.
3. la vendedora de la tienda escolar quien les vende golosinas a los niños.
4. los profesores del colegio que observan a los estudiantes durante los recreos.

13. Beatriz, de 15 años de edad, está embarazada. En el colegio se enteraron y por eso la expulsaron. Una amiga de su curso le aconsejó que pusiera una acción de tutela y Beatriz le hizo caso y acusó al colegio de violar sus derechos. ¿Cuál es el origen del conflicto en la situación anterior?

1. Que Beatriz haya puesto una tutela. B. Que la amiga la haya aconsejado.
2. Que Beatriz vaya a ser mamá soltera. D. Que el colegio haya echado a Beatriz.

14. Un grupo de personas ha organizado una manifestación en contra de las corridas de toros, porque las consideran un espectáculo cruel que no respeta la vida de los animales. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es afín con el argumento de estos manifestantes?

1. Las corridas de toros son un espectáculo cultural maravilloso.
2. Torturar a cualquier ser vivo es un acto de barbarie.
3. Las corridas de toros son una tradición que hay que mantener.
4. Los animales, los toreros y los espectadores tienen derechos que deben respetarse.

15. La profesora de Sociales asignó como tarea hacer un trabajo en grupos de tres personas y entregarlo en dos días.

En uno de los grupos Marco necesita sacar muy buena nota para pasar la materia; Marcela dice que no puede salir de su casa pero que puede hacer su parte y después unirla con lo que hagan Marco y Camilo, pero Camilo dice que no tiene tiempo de hacer el trabajo porque tiene que entrenar con el equipo de fútbol, en vista de que tienen campeonato el fin de semana.

De acuerdo con la situación anterior, ¿entre quiénes hay mayor probabilidad de que se presente un conflicto?

1. Entre la profesora de Sociales y el entrenador del equipo de fútbol, porque coinciden las fechas.
2. Entre Marco y Camilo, porque cada uno tiene distintas prioridades.
3. Entre Marco y Marcela, porque deben reunirse para que el trabajo quede mejor.
4. Entre la profesora y los estudiantes, porque les dejó un trabajo con poco tiempo para prepararlo.

16. Los habitantes de una ciudad se han quejado con el alcalde por el alto costo de los pasajes de los buses.

Dicen que se han vuelto tan costosos que ya no son la opción más económica del transporte público, y ahora es más barato tomar taxi. El alcalde, preocupado por las quejas de sus habitantes, les concedió subsidios de gasolina a las empresas de buses para que pudieran disminuir sus tarifas. A los pocos meses de tomada esta medida, los taxistas entraron en huelga. Aseguran que la medida del alcalde los perjudicó, pues la gasolina sigue muy costosa para ellos y sus tarifas no han podido disminuir, por lo que cada vez menos personas toman taxi.

De acuerdo con el texto anterior, una consecuencia NO deseada de la medida fue que

- A. las empresas de buses hayan disminuido el precio de los pasajes.
- B. los habitantes usaran más taxis ahora que antes de implementar la medida.
- C. el alcalde aumentó su popularidad y la confianza frente a los habitantes.
- D. los taxistas se perjudicaran por una disminución en el número de usuarios.

17. Un municipio está a punto de autorizarle a una empresa el permiso para construir su planta al lado del río principal del municipio. Con este fin, la empresa ha mostrado la proyección de las ganancias que espera tener, ha dicho que generará nuevos empleos para la región y que aportará mucho dinero por concepto de impuestos. ¿Qué aspecto importante para tomar esta decisión no está teniéndose en cuenta?

1. El dinero que ganará la empresa con la planta.
2. La cantidad de habitantes que tiene el municipio.
3. El efecto sobre el río que puede tener la planta.
4. El número de empleos que se crearán con la planta.

18. Valentina acepta que ella muchas veces es muy antipática con su hermana menor, Julieta, pero lo justifica diciendo que Julieta siempre la molesta y le hace comentarios hirientes. ¿Cuál es la causa de las peleas entre Valentina y Julieta?

- A. Cada una de las hermanas reacciona frente a lo que hace la otra de manera que siempre están peleando.
- B. Cada una de las hermanas se interesa por comprender el punto de vista de la otra para evitar las peleas.
- C. Julieta es la hermana menor, y los hermanos menores por lo general les tienen envidia a los hermanos mayores.
- D. Valentina es la hermana mayor, y los hermanos mayores por lo general creen que pueden hacer lo que quieren con los menores.

19. Como en las últimas veces al colegio le ha ido mal en las pruebas SABER de Matemáticas, un profesor decide dedicar la mayor parte de las clases del año a los temas en los que los estudiantes tienen más dificultades. ¿Cuál de las siguientes es una posible consecuencia indeseada de esta solución para los estudiantes?

1. Que los estudiantes se quejen porque no les están dejando desarrollar libremente su personalidad.
2. Que el rector y los coordinadores del colegio sospechen que algo malo está pasando en el curso.
3. Que los profesores de las demás materias le cedan un espacio de su clase a estudiar esos temas.
4. Que los estudiantes no aprendan bien los demás temas de Matemáticas.

20. Algunas universidades públicas ofrecen un número de cupos reservados únicamente para hombres y mujeres afrocolombianos, es decir, personas de raza negra de nuestro país. ¿Por qué existen estos cupos especiales?

1. Porque las personas afrocolombianas no tienen derecho a competir por los otros cupos universitarios.
2. Porque sin esos cupos ninguna persona afrocolombiana podría estudiar en una universidad.
3. Porque con estos cupos se promueve el acceso equitativo a la educación de la población afrocolombiana.
4. Porque las personas afrocolombianas siempre tienen menos oportunidades de estudio.



Maestría en Educación – Convenio Magdalena
 Corporación Universidad de la Costa – CUC
 Docente: Samara Romero Caballero.
 Maestranes: Alberto Cantillo Orozco
 Tulio Vizcaino De La Hoz

|

TEST DE COMPETENCIA CIUDADANA.

Pregunta No.	Competencia	Componente	Nivel de complejidad	Clave
1	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES	SATISFACTORIO	A
2	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES	MÍNIMO	C
3	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES	AVANZADO	B
4	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES	MÍNIMO	B
5	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ESPACIALES Y AMBIENTALES	MÍNIMO	D
6	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ETICO POLITICAS	SATISFACTORIO	B
7	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ETICO POLITICAS	SATISFACTORIO	C
8	CONOCIMIENTOS	RELACIONES ETICO POLITICAS	MÍNIMO	D
9	ARGUMENTACION	RELACIONES ETICO POLITICAS	SATISFACTORIO	B
10	ARGUMENTACION	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	SATISFACTORIO	D
11	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	SATISFACTORIO	D
12	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA	SATISFACTORIO	C

		CULTURA		
13	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	SATISFACTORIO	D
14	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	MÍNIMO	B
15	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	SATISFACTORIO	B
16	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	SATISFACTORIO	D
17	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	AVANZADO	C
18	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	AVANZADO	A
19	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	MÍNIMO	D
20	MULTIPERSPECTIVISMO	RELACIONES CON LA HISTORIA Y LA CULTURA	SATISFACTORIO	D