

Conflicto y posconflicto en Colombia: propuesta para un diseño curricular

Paola Alejandra Botero Sandoval*

Resumen ■ Uno de los actuales retos para la educación es la elaboración de diseños curriculares coherentes con el contexto sociocultural, que proporcionen respuestas a las necesidades políticas, sociales y económicas del país. Este documento propone un diseño curricular contextualizado a partir de los niveles macrocurricular, mesocurricular y microcurricular. Asimismo, define una ruta metodológica por etapas para desarrollar un plan de clases o proyecto de aula, en cuyo caso, su propósito es contribuir a la renovación pedagógica y a la construcción de asignaturas pertinentes que permitan abordar temáticas interdisciplinarias y que brinden a los estudiantes un conjunto de competencias, objetivos, contenidos y metodologías para su desarrollo académico, profesional y social.

Palabras clave: currículo, electiva, experiencias de aprendizaje, metodologías activas de aprendizaje

Abstract ■ One of the current challenges for education is the development of curricular designs coherent to the sociocultural context, which provide answers to the political, social and economic needs of the country. Therefore, this document proposes a curricular design contextualized from the macro curricular, meso curricular and micro curricular levels. Likewise, it develops a methodological route by stages to advance a class plan or classroom project, in which case, its purpose is to contribute to the pedagogical renovation and the construction of pertinent subjects that allow to approach interdisciplinary topics and that offer students a set of competencies, objectives, contents and methodologies for their academic, professional and social development.

Keywords: curriculum, elective, learning experiences, active learning methodologies

Introducción ■ Para el momento histórico que vivimos en Colombia es necesario diseñar currículos que respondan a las exigencias de los contextos sociocultural y académico del país y al cambio epistémico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de construcción individual a proceso social que aporte y transforme la realidad. En ese sentido, este documento presenta una nueva asignatura electiva con el propósito de contribuir al estudio y análisis del impacto del conflicto armado en el desarrollo económico y social del territorio colombiano en su transcurrir histórico, así como en la disertación y generación de posibles propuestas en un escenario de posconflicto.

Dado que el currículo aquí propuesto pretende hacer parte de la oferta de electivas de dos (2) créditos del Programa de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de Colombia se planteó desde la caracterización del estudiante de la Universidad y la realidad de la educación superior del país. Del mismo modo, se propusieron algunas estrategias de aprendizaje, enseñanza y uso de las TIC, coherentes con el contexto y que fueron abordadas en el Diplomado en pedagogía, didáctica y evaluación de la educación superior impartido por la Universidad Católica de Colombia durante 2017 como parte de las estrategias de cualificación de los docentes en didáctica, pedagogía y evaluación definidas por la institución.

En consecuencia, el diseño se fundamentó epistemológicamente, en un enfoque *eclectico reflexivo* debido a sus bondades, al posibilitar al docente el uso de diversas teorías (tradicional, experiencial, conductista, constructivista, estructura de las disciplinas

*Docente Universidad Católica de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Economista de la Universidad Católica de Colombia. Especialista en docencia e investigación universitaria de la Universidad Sergio Arboleda y magíster en estudios y gestión del desarrollo de la Universidad de la Salle. Contacto: paboteros@ucatolica.edu.co

y cognitiva) en forma combinada (Posner, 1998). Metodológicamente se sustentó, por un lado, en la teoría de elaboración del currículo de Taba (1962) que concibe un orden consciente y una planeación dinámica al momento de llevar a cabo un diseño curricular, por lo que, se desarrollaron seis de las siete etapas formuladas por la autora, a saber: diagnóstico de las necesidades, formulación de objetivos, selección de contenido, selección de actividades de aprendizajes, organización de las actividades de aprendizaje y determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo (p. 12).

Por otro lado, se utilizó el modelo sistémico de dos dimensiones y tres niveles para el diseño de una asignatura propuesto por Ortiz (2009), en cuyo caso se identificaron las dos dimensiones estáticas, macrocurricular y mesocurricular, además de la dimensión dinámica o microcurricular (pp. 14-15). Para establecer el primer nivel se tuvieron en cuenta los requerimientos institucionales y del sistema de calidad; en segundo lugar, se definió el nivel mesocurricular a partir de la caracterización del estudiante de la Universidad Católica y el perfil del economista egresado propuesto por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, que también sentó las bases para el microcurrículo aquí propuesto.

Por último, se esbozó el microcurrículo: Conflicto y posconflicto en Colombia, tomando los objetivos, las competencias específicas que se pretenden adquirir y perfeccionar durante la asignatura y una selección de contenidos en tres bloques temáticos, en los que se incluyeron experiencias de aprendizaje y algunas herramientas para la ejecución de metodologías activas en el aula de clase. Este documento constituye una ruta metodológica para el diseño curricular que pueden utilizar los docentes de la institución que requieran hacer propuestas similares en sus áreas de conocimiento.

Enseñanza-aprendizaje de construcción individual a proceso social

En el ámbito educativo es relevante señalar que el currículo no describe lo que ocurre en el salón de clase o la organización educativa sino que prescribe lo que debe ocurrir de manera general, si se siguen determinadas pautas (Villarini, 2000). Por tanto, el diseño curricular debe centrarse en “la calidad, la pertinencia, la inclusión, la equidad, la flexibilidad, la multiculturalidad, la creatividad, para afrontar los problemas y las grandes cuestiones que plantea el aprendizaje” (Ortiz, 2014, p. 23). Del mismo modo, debe tener en cuenta que cualquier tipo de adquisición, aun aquella que se le oculta al estudiante, hace parte del currículo (McCutcheon, 1991), por lo que es indispensable planificar y establecer un rumbo claro para la construcción y desarrollo de las asignaturas con el fin de facilitar la consecución de los objetivos trazados por la institución y el docente.

En efecto, la educación debe ser entendida como una verdadera praxis, reflexión y acción del hombre (sic) sobre el mundo para transformarlo; por ello, debe recoger las expectativas, experiencias, vivencias, problemas del pueblo y la realidad social (Freire, 1971). Al mismo tiempo, debe abordarse desde diferentes perspectivas y disciplinas, como un concepto dinámico y un proceso de continuo mejoramiento y de esfuerzo por cumplir de forma responsable con las exigencias de las funciones básicas en las instituciones de educación superior y sus programas, tales como la investigación, la docencia y la proyección social (Consejo Nacional de Acreditación, 2009).

De ahí que se adoptó como punto de partida para elaborar el diseño curricular, el modelo de principios lógicos de Tyler (1949) que sugiere el análisis de tres fuentes para identificar las necesidades y seleccionar el contenido y las experiencias de aprendizaje, a saber: el análisis de los alumnos, el análisis

de la vida contemporánea y el análisis de los especialistas de la asignatura; asimismo, se recurrió a sus cuatro principios básicos: establecer objetivos alcanzables, crear experiencias de aprendizaje para alcanzar los objetivos, organizar las actividades de forma efectiva y evaluar a los estudiantes de acuerdo con los objetivos propuestos (citado por Beyer, L. E., y Liston, D. P., 2001, p. 46).

En ese sentido, se estableció como ruta metodológica para la planeación curricular una matriz elaborada a partir de tres elementos: *el modelo sistémico de dos dimensiones y tres niveles* para el diseño de una asignatura propuesto por Ortiz (2009), en cuyo caso se identificaron las dos dimensiones estáticas: macrocurricular y mesocurricular, al igual que la dimensión dinámica o microcurricular (p. 14). *La teoría de la elaboración del currículo* planteada por Taba (1962) que permitió decidir, organizar y ordenar las necesidades, objetivos, contenidos

y experiencias de aprendizaje, para lo cual, se implementaron seis de las siete etapas formuladas por la autora, como: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos, selección de experiencias de aprendizaje, selección de contenidos, organización de experiencias de aprendizaje y determinación de lo que hay que evaluar (p. 12).

Por último, los módulos y las experiencias de aprendizaje del Diplomado en pedagogía, didáctica y evaluación de la educación de la Universidad Católica de Colombia, fueron el insumo para perfeccionar las etapas del diseño curricular, como se muestra en la Tabla 1.

Etapas del diagnóstico de necesidades (macrocurriculum y mesocurriculum) ▪ En esta etapa se reconocieron dos dimensiones curriculares de las tres propuestas por Ortiz (2009): el macrocurriculum y el mesocurriculum. La primera dimensión o ma-

Tabla 1. Etapas del diseño curricular y niveles curriculares

Niveles curriculares (Ortiz, 2009, pp. 14-15)	Etapas del diseño curricular (Taba, 1962, p. 12)	Desarrollo de las etapas según módulos del Diplomado en pedagogía, didáctica y evaluación de la educación
Macrocurriculum y mesocurriculum	Etapas 1. Diagnóstico de necesidades	Módulo Educación y pedagogía universitaria
Microcurriculum	Etapas 2. Formulación de objetivos	Módulo Prácticas de evaluación de la educación superior
	Etapas 3. Selección de experiencias de aprendizaje (metodología)	Módulo Estrategias de enseñanza y aprendizaje
	Etapas 4. Selección de contenidos	Módulos Educación y pedagogía universitaria y estrategias de enseñanza
	Etapas 5. Organización de experiencias de aprendizaje	Módulos de estrategias de enseñanza y tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación
	Etapas 6. Determinación de lo que hay que evaluar: medios y modos para hacerlo	Módulo Prácticas de evaluación de la educación superior

Fuente: elaboración propia con base en Taba, 1962, p. 12 y Ortiz, 2009, pp.14-15.

crocurrículo supone la relevancia académica y la pertinencia social en ambientes educativos flexibles y heterogéneos para responder adecuadamente a los requerimientos formativos y a los contenidos propuestos mediante la reflexión, el diálogo y la investigación, así como la flexibilidad e interdisciplinariedad que facilite el tránsito de estudiantes por el programa y la institución (Consejo Nacional de Acreditación, 2009, 2013).

De ahí que el diseño curricular se enmarcó en un contexto de conflicto y posconflicto y en el esfuerzo estatal para garantizar la educación en torno a esta temática. De hecho, permitió “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible como mecanismo de contribución al bienestar general y al mejoramiento de la calidad de vida de la población” (Congreso de la República, 2014, Parág. 2°). Así mismo, le dio respuesta al Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica de Colombia (2016) que busca que “los egresados se preparen para asumir con suficiencia las responsabilidades de aportar a la solución de problemas y necesidades de la sociedad [...]. Con una vocación de servicio fundamentada en la ética, la sensibilidad y el reconocimiento del otro” (p. 18). A nivel macrocurricular se justificó el diseño de la electiva Conflicto y posconflicto en Colombia.

En consecuencia, la segunda dimensión o mesocurrículo se ajustó al enfoque pedagógico del programa de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas y al propósito de desarrollar en el estudiante una posición activa y reflexiva sobre las realidades de su disciplina, por lo que se estableció que el diseño microcurricular debía abordarse desde diferentes disciplinas (PEI Economía, 2016). Conteniendo así las características de calidad tales como la relevancia académica, la pertinencia social del programa, la fle-

xibilidad y la interdisciplinariedad en el diseño curricular, con el fin de contribuir a la consolidación del perfil del estudiante y del egresado de esa Facultad: “Diestro en las herramientas de la ciencia económica y con capacidad crítica [...]. Analiza elementos del entorno que influyen en la formulación y evaluación de proyectos desde el punto de vista político, económico y sociocultural del sector público y privado” (Universidad Católica de Colombia, 2016, p. 10).

Etapa 2. Formulación de objetivos (microcurrículo)

▪ A partir de los elementos y necesidades que se identificaron en los niveles macro y mesocurricular se planteó el microcurrículo Conflicto y posconflicto en Colombia al que se integraron y sustentaron el proyecto de aula y las necesidades sistémicas e institucionales contextualizadas. Del mismo modo se trazaron los objetivos, en el entendido de que el microcurrículo corresponde al plan de clases y que tiene el propósito de producir cambios significativos en los patrones de comportamiento de los estudiantes. Por tal motivo, los objetivos pretenden fijar y facilitar los cambios en los estudiantes y no centrarse solo en los contenidos y las actividades (Tyler, 1949, pp. 11-14). Por tanto, se formularon los siguientes objetivos y competencias específicas para la asignatura.

Objetivo general

- Brindar herramientas que permitan al estudiante de pregrado de la Universidad Católica de Colombia analizar, reflexionar y presentar, en torno al conflicto y posconflicto colombiano, soluciones y estrategias para la reconstrucción del tejido social y económico desde su quehacer profesional.

En este sentido, los objetivos específicos de aprendizaje que se pretende alcanzar con los estudiantes, son:



- Conocer y comprender los elementos económicos y sociales en torno al conflicto y posconflicto en Colombia.
- Valorar críticamente el contexto histórico del conflicto en Colombia, identificando los acontecimientos que contribuyeron a fortalecerlo.
- Analizar el impacto del conflicto en materia de desarrollo económico y social.
- Revisar y discutir alrededor de distintas visiones sobre el posconflicto en el contexto colombiano.

Como resultado de los objetivos precedentes se realizó la selección y planeación de experiencias de aprendizaje con el fin de desarrollar y fortalecer en el estudiante las siguientes competencias específicas:

- Reconocer y expresar de manera concreta y clara los actores, sucesos históricos e impactos sociales y económicos del conflicto.
- Relacionar y entender el conflicto con los resultados en materia económica y de desarrollo del país.
- Mantener una actitud responsable, cooperativa y de trabajo en equipo durante las socializaciones y los debates, orientados sobre los sucesos históricos, impactos sociales y económicos del conflicto y el posconflicto.
- Expresar, en forma respetuosa y asertiva, de maneras oral y escrita, sus opiniones acerca de las temáticas estudiadas y los aprendizajes construidos sobre el conflicto y el posconflicto.

Es necesario resaltar, que si bien las competencias específicas abordan objetivos disciplinares y de contenido, también se enfocan en el desarrollo de competencias básicas y socioemocionales tales como: el *pensamiento crítico* que tiene como objetivo gene-

rar juicios coherentes que contrasten con su realidad permitiendo reconocerse como agente activo en una sociedad; el *pensamiento analítico* que pretende desarrollar en el estudiante la capacidad de estructurar y descomponer la realidad y de interpretar las diferentes partes de un todo, y por último, las *competencias socioafectivas* que corresponden al conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten a los estudiantes responder de manera oportuna a las demandas del contexto y establecer relaciones pacíficas y democráticas consigo mismo, con los demás y con su entorno.

De ahí que las actividades seleccionadas como parte de las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en el siguiente acápite, promueven en todo momento la participación, trabajo en equipo y desarrollo de las competencias mencionadas.

Etapa 3. Selección de experiencias de aprendizaje

Como se señaló, epistemológicamente esta propuesta se enmarcó en el enfoque ecléctico reflexivo propuesto por Posner (1998), dado que posibilita al docente el uso de diversas teorías (tradicional, experiencial, conductista, constructivista, estructura de las disciplinas y cognitiva) en forma combinada para evitar “la visión de túnel asociada a cualquier teoría” (p. 277). Metodológicamente este enfoque le facilita al estudiante transformar su rol en clase, de receptor pasivo a protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante su participación en los espacios de reflexión, debate y construcción colectiva de contenidos, conceptos y saberes que brinda el docente (Posner, 1998).

De hecho, el cambio de la praxis educativa, entendida como un proceso de síntesis entre teoría y práctica puede conducir a un cambio social estructural (Freire, 2005), transformando así el rol protagonista del docente, como emisor de contenidos y conocimiento, a guía en el proceso de

enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, quienes deben empoderarse de su propio proceso cognosciente. En ese sentido, Esquivias (2011) señala que la educación superior debe formar egresados que además de conocimientos disciplinares sólidos, cuenten con habilidades y competencias que les faciliten integrarse a una sociedad altamente de-mandante, tecnificada y en constante cambio (p. 133).

Por ello, desde el enfoque ecléctico reflexivo y los planteamientos de Esquivias, a continuación se plantean cuatro metodologías de aprendizaje activo que harán parte de la estrategia pedagógica planteada en esta propuesta para desarrollar las horas de trabajo presencial e independiente, con el fin de facilitar la consecución de los objetivos específicos y propiciar un ambiente de aprendizaje significativo que permita dar cuenta de las competencias específicas alcanzadas por los estudiantes.

- **Trabajos de investigación presentados en mapas conceptuales y líneas de tiempo:** dado que la construcción del conocimiento no se puede limitar a los procesos que se desarrollan en el tiempo presencial, es necesario que de manera transversal a la cátedra los estudiantes hagan investigaciones relacionadas con el tema del curso, para lo cual se proyecta el uso de estrategias cognitivas y herramientas tecnológicas con las que pueda, por un lado, abstraer los conceptos e ideas centrales de la información presentada, entender, categorizar y encontrar relaciones conceptuales entre el conflicto, los resultados en materia económica y el desarrollo del país (Silberman, 1998).

Por otro lado, realizar una evaluación procesual y fortalecer el ambiente de aprendizaje que se pretende establecer en el curso de conflicto y posconflicto, promoviendo el aprendizaje visual, el diagnóstico de las

concepciones previas de los estudiantes y facilitar el reconocimiento de los nuevos conceptos. Por último, presentar sus hallazgos incentivando la discusión y el aprendizaje colaborativo entre pares académicos (Díaz, 2011).

- **Redacción de ensayos:** se sugiere la elaboración de documentos críticos encaminados a argumentar, cuestionar y proponer soluciones (Silberman, 1998). Específicamente, en torno a aspectos sociales y económicos, teniendo en cuenta el contexto histórico del conflicto en Colombia, identificando los acontecimientos que contribuyeron a fortalecerlo y abordando posiciones teóricas diferentes.
- **Estudio de caso:** método con el que se pretende identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado y conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio (Martínez, 2011, p. 171). De ahí que, a partir del estudio de situaciones reales recogidas en documentos escritos, documentales y medio videográfico, los estudiantes podrán identificar sucesos relevantes, problemas y soluciones fundamentadas lo que permitirá relacionar y entender el conflicto con los resultados en materia económica y de desarrollo del país, con el fin de “superar los límites, muchas veces artificiales, de las asignaturas tradicionales” (Vizcarra y Juárez, 2008 p. 11).
- **Lecturas individuales y debates activos:** antes de cada sesión los estudiantes leerán el material propuesto con el fin de generar debates y reflexiones respetuosas y asertivas, que contribuyan a la construcción de conocimiento de manera colaborativa. Esta estrategia logra la participación de todos los estudiantes de la clase. Para ello, se utilizará la técnica



Pecera, que posibilita que un grupo pequeño de discusión organizado en circunferencias concéntricas esté rodeado por un grupo exterior, más grande, que escucha y observa y les da a los estudiantes la oportunidad de ejemplificar y presenciar procesos de debate y reflexión de un grupo en un ambiente de diálogo, responsabilidad y cooperación (Silberman, 1998, p. 32).

Etapa 4. Selección de contenidos ■ –Bloques temáticos– Para desarrollar la asignatura se plantearon los siguientes bloques temáticos, que se abordarán mediante las metodologías propuestas:

1. El conflicto: contextos histórico, social y económico
2. El conflicto armado en cifras: impactos en materia de desarrollo económico y social
3. El posconflicto: retos y bondades

Etapa 5. Organización de experiencias de aprendizaje ■ Partiendo de la premisa de Sacristán (1995) que el tiempo de desarrollo de una práctica pedagógica organiza la vida del aula, provee las características dinámicas para encaminar la experiencia de aprendizaje, modera la interacción del docente, empodera a los estudiantes como agentes activos en su proceso de aprendizaje y proporciona el ambiente para abordar los objetivos y contenidos curriculares, se puede determinar que una secuencia de tareas, en tanto se repita, constituirá un ambiente escolar prolongado y configurará una metodología que, por su regularidad, desencadenará unos efectos permanentes y definirá el estilo del profesor (p. 250).

Por tanto, las experiencias de aprendizaje que se describen a continuación recogen las características, objetivos y los aportes pedagógicos que ayudan a establecer el estilo y ambiente del aula y a

lograr la consecución de los objetivos curriculares. En cuanto al primer bloque temático *El conflicto: contexto histórico, social y económico* se proponen las actividades 1, 2 y 3. Para bordar el segundo bloque temático *El conflicto armado en cifras: impactos en materia de desarrollo económico y social*, se plantea la actividad 4. Y por último para el desarrollo del bloque temático *El posconflicto: retos y bondades*, se presenta la actividad 5.

Actividad 1. Identificación y socialización de los conceptos previos

Los estudiantes en máximo una página deben dar respuesta a las preguntas:

- ¿Qué significa el conflicto en Colombia?
- ¿Quiénes son sus actores?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Cuáles son sus posibles causas?
- ¿Desde hace cuánto se presenta el conflicto armado en Colombia?
- ¿Cuántos acuerdos entre el Gobierno y grupos armados conoce?

El objetivo del taller es conocer las concepciones previas y generar un espacio de reflexión en el que los estudiantes demuestren su capacidad valorativa alrededor de las diferentes concepciones, enfoques, prácticas, y experiencias del conflicto en Colombia, reconociendo así que sus conceptos previos son valiosos y tienen el potencial para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo.

Desde un enfoque cognitivo, este tipo de actividades permite generar experiencias de aprendizaje significativo porque retoma los conocimientos previos de los estudiantes como insumo para construir nuevos aprendizajes. De ahí que la construcción de los nuevos conceptos se hace a partir de las experiencias propias y de la interacción con las nuevas

experiencias. Si bien se utiliza el método de lección magistral para presentar los nuevos contenidos, desde una perspectiva constructivista, la introducción de nuevos saberes con base en los conceptos previos de los estudiantes permite fortalecer, cambiar o construir un nuevo conocimiento, por lo que, a pesar de que externamente no se percibe un papel activo, cognitivamente el estudiante está construyendo nuevos saberes (Alcaraz, 2002).

Actividad 2. Cronología del conflicto: mapa conceptual y línea de tiempo individual

En esta parte del curso se pretende determinar lo que piensa y comprende el estudiante, además de establecer cómo lo hace, por lo que el énfasis está en la comprensión de los conceptos básicos y en el desarrollo de la habilidad de pensar. En ese sentido, las actividades y evaluaciones pretenden medir si ellos adquirieron los conocimientos básicos en forma significativa, así como la capacidad de analizar y resolver problemas no rutinarios con el apoyo de herramientas como mapas conceptuales y líneas de tiempo (Posner, 1999).

Para desarrollar esta sesión el estudiante debe elaborar, de manera individual, un mapa conceptual sobre el conflicto y el posconflicto siguiendo las indicaciones de Novak y Gowin (1998). En primer lugar, recoger en una estructura jerarquizada los distintos niveles de generalidad o inclusividad. En segundo lugar, debe estar conformado por conceptos generales e inclusivos por lo que pueden ser supraordinados, coordinados o subordinados; contener proposiciones y palabras de enlace, con lo que se pretende formular explicaciones conceptuales al vincular dos o más conceptos y expresar una proposición que debe estar relacionada mediante una palabra de enlace que puede ser: verbo, adverbio o preposición, entre otras (Díaz, 2011). Asimismo, el estudiante debe diseñar una línea de tiempo que plasme la cronología global de cinco (5) hechos históricos, sociales o económicos que considere que marcaron el conflicto en Colombia.

Para la elaboración del mapa conceptual y de la línea de tiempo se recomienda el uso de documentos académicos recientes, que el estudiante puede seleccionar de acuerdo con sus intereses. Precisamente la variedad en la selección de los documentos permitirá una actividad enriquecedora y diversa, en cuanto conceptos y relaciones derivadas del tema de estudio. A propósito de la presentación de los trabajos es necesario el uso de una herramienta tecnológica (CmapTools, Canva, Timetoast, Remembre, Xtimeline, Timeline) debido a que este tipo de tecnologías genera, recopila y transforma todo tipo de información en procesos comunicativos digitalizados, para crear espacios de unificación y combinación de diferentes medios, con el fin de introducir productos novedosos, que se conectan entre sí de forma continua (Azinian, 2009), y preparar al estudiante para responder de manera oportuna a las demandas del contexto profesional como se estableció en los objetivos específicos de formación.

Dentro de los textos para abordar la actividad se sugieren:

- CNRR-GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: autor, 431. Capítulo 2: Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado, pp. 111-193.
- García Duarte y otros. (2018). *La Colombia del posacuerdo: retos de un país excluido por el conflicto armado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tinjacá, J. W., y Pérez, M. H. (2016). Jóvenes universitarios: percepciones y encuestas sobre conflicto armado y paz en Colombia. *Reflexiones*, 95(2), 33-35.
- Tinjacá, J. W. (2016). La paz en Colombia: más allá de los acuerdos, más cerca de la sociedad. *Ciudad paz-ando*, 9(1), 6-7.
- Rendón Fernández, M. R., Zapata Castañeda, P. N., Oviedo, P. E., Triana Rodríguez, J. Y., Prada Sanmiguel, A., García, R. y Forero Quintero, M. A. (2018). *Comunicación y lenguajes de paz*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- García Duarte, R., Jiménez Becerra, A. y Wilches Tinjacá, J. (2012). *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano-Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

Guerrero Sierra, H. F., y Sánchez Sierra, J. C. (2015). Una “pedagogía de los sentimientos”: educación de la autoestima en escenarios de justicia transicional. *Investigación y Desarrollo*, 23(1).

Guerrero Sierra, H. F. y Wilches Tinjacá, J. A. (eds.). *Perspectivas multidimensionales de la paz y el conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás/Editorial Ibáñez, 2015.

Sierra, J. C. (2002). Fallas de origen. La discursividad histórica de los actores del conflicto, en Díaz, C. L., Mosquera, C. y Fajardo, F. (comps.). *La universidad piensa la paz, obstáculos y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Por último, se recomienda que el estudiante lleve en su móvil una copia de los productos para hacer el trabajo colaborativo que se va a desarrollar en la sesión presencial.

Actividad 3. Socialización y puesta en común de la cronología del conflicto

Esta actividad se desarrolla a partir del método interactivo-productivo que permite al docente y al educando interactuar entre sí, porque facilita que el estudiante reflexione, piense, relacione y concluya a partir de un hecho mientras el docente resume, sintetiza, amplía y valora los contenidos y temas propuestos. Si bien el educador aporta información, orienta lecturas y canaliza e incentiva la participación del estudiante, este último, tiene un papel activo, en el que explora, cuestiona, comenta y expone. Por lo que esta estrategia se convierte en un elemento fortalecedor del pensamiento crítico, el análisis de textos y la participación orientada (Trujillo, 2015).

Objetivo del taller grupal (aula de clase): generar un espacio de disertación y reflexión acerca del conflicto desde la cronología de los acontecimientos históricos, económicos y sociales para crear de manera colaborativa una línea de tiempo y un mapa conceptual que dé cuenta de los contenidos y permita que los aprendices apropien conceptos, los organicen adecuadamente, construyan estructuras cognitivas y corrijan de manera colaborativa sus trabajos a fin de crear “estructuras de conocimiento poderosas [...], potenciando así el aprendizaje significativo” (Díaz, 2011, p. 112).

Dinámica de la clase: la discusión se debe abrir en torno al concepto de conflicto, conflicto armado en Colombia, diferencias y devenir histórico; asimismo, señalar el número de acuerdos de paz firmados en el país, sus logros y desaciertos, a partir de los hechos relevantes que los estudiantes encuentren en su búsqueda bibliográfica y el mapa conceptual que elaboren con la información encontrada.

Se recomienda que durante la actividad el docente aclare los conceptos y explique los eventos trascendentales para enriquecer la discusión, la línea de tiempo y el mapa conceptual bajo la técnica de toma de apuntes por pareja, lo que permita poner en común la información de los trabajos individuales para crear una versión común mejorada (Silberman, 1998). Los estudiantes agregarán o corregirán los acontecimientos de acuerdo con el consenso grupal; por tanto, este tipo de prácticas se centra en el estudiante y en la construcción de conceptos desde metodologías enfocadas en el taller, como estrategia que permea el aula para reflexionar desde y con los estudiantes (Trujillo, 2015).

Actividad 4. El conflicto armado en cifras: los impactos en materia de desarrollo económico y social

Para esta parte de la asignatura se propone una actividad a partir de la lectura del documento *La vulneración de los derechos fundamentales de la población civil en el marco del conflicto armado interno colombiano* de la autora María Inés Baquero (2013), que resume las cifras sobre el conflicto armado, los aspectos sobre la vulneración de los derechos fundamentales de la población civil en el marco del conflicto durante los últimos 10 años y los principales pronunciamientos de la Corte Constitucional respecto a los derechos fundamentales vulnerados por las situaciones de desplazamiento forzado, evidentes en la Sentencia T-025 de 2004 (Baquero, 2013).

Por medio de esta actividad el estudiante es participante activo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y con ejemplos auténticos comprende la temática del

objetivo educativo y lo explica de forma idónea; así mismo, desarrolla su capacidad resolutoria ante situaciones problemáticas y en contextos, desde el análisis de las cuestiones propuestas por el guía, que motiva a los alumnos a inferir, indagar con el otro y retarse a sí mismo. En consecuencia, esta metodología se convierte en un laboratorio en el que se simulan ambientes reales que ponen en práctica el conocimiento construido por los educandos (Trujillo, 2015).

Dinámica de la Clase 1: con apoyo de ayudas tecnológicas (Power Point, Canva o Prezy) se expondrán las cifras del conflicto desde un enfoque económico y social, a partir de indicadores socioeconómicos (PIB, indicadores de desarrollo, coeficientes de Gini, y los ODS, entre otros). Igualmente, se explicará y analizará el papel de la minería ilegal y el narcotráfico en el conflicto armado, y sus repercusiones en temas de desarrollo económico y social.

Dinámica de la clase 2: para analizar el texto “La vulneración de los derechos fundamentales de la población civil en el marco del conflicto armado interno colombiano”, los discentes se agruparán en dos equipos, bajo la técnica de pecera formulada por Silberman (1998): los participantes del grupo 1 se ubicarán en un círculo interno e iniciarán la reflexión y discusión del documento; por su parte, el grupo 2 estará sentado alrededor, tomando nota de los conceptos que consideren relevantes (p. 31), como aporte para la redacción de un ensayo que recoja los conceptos, contenidos y eventos abordados en clase.

Una vez finalice la participación del primer grupo, el segundo tomará su lugar y generará una reflexión y discusión respecto de la lectura. Por su parte, el grupo 1 se sentará en la parte externa y realizará el ejercicio de toma de notas (p. 102). Una vez terminadas las intervenciones pondrán en común sus observaciones y socializarán sus conclusiones con el fin de aportar a la construcción de los documentos de manera colaborativa.

Actividad 5. El Conflicto armado desde la pedagogía de los sentimientos

Esta actividad se orienta hacia formas didácticas específicas para profundizar en el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta formas como el estudio de caso, que permite a partir del estudio de un fenómeno interactuar a distintos niveles de diálogo disciplinar, desarrollar competencias investigativas, abordar la historia y los datos cronológicos de alguna persona, institución, comunidad o situación histórica y examinar una situación singular de interés único. Esto también se puede orientar como prueba crítica de una aseveración acerca de un programa, proyecto problema o estrategia de trabajo (Díaz, Mendoza y Porras, 2011, p.13).

Entendiendo que las víctimas del conflicto armado no son cifras, pero que las cifras facilitan un acercamiento, análisis y visión más clara de la situación en torno al conflicto, se sugiere el documental “No hubo tiempo para la tristeza” que recoge diferentes visiones de por qué Colombia ha sido escenario de un conflicto armado durante más de 50 años y cómo los ciudadanos han sobrevivido a este largo periodo de violencia. El relato refiere hallazgos sobre el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR) y el Grupo de Memoria Histórica (GMH).

Objetivo del taller: sensibilizar a los estudiantes del Programa de Economía, desde el espacio académico y con la ayuda de la pedagogía de los sentimientos, respecto al conflicto armado y sus consecuencias, con el fin de reconfigurar la psicología personal, familiar y social de acuerdo con el perfil del estudiante de la Universidad Católica de Colombia, mediante un compromiso consciente en la recuperación del tejido social, cultural y económico en un contexto de posconflicto, tal como lo señala la Misión descrita en el PEI de la Institución “Estudiar, analizar, sensibilizar y formular propuestas frente a las condiciones

Tabla 2. Logros e indicadores del diseño curricular: conflicto y posconflicto en Colombia

Logros	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad valorativa desde las diferentes concepciones, enfoques, prácticas, y experiencias que se estudien. • Habilidades y actitudes investigativas que permitan el análisis y la síntesis del conflicto en el país. • Manejo de conceptos acerca del conflicto colombiano. • Desarrollo de la responsabilidad individual, la cooperación colectiva mediante el trabajo en equipo. • Manejo de herramientas tecnológicas (CMAPS, líneas de tiempo, Prezy, Aulas Virtuales, PowToon, Kahoot). • Manejo de la expresión oral y escrita de acuerdo con las normas establecidas para tal fin. <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de una cultura del posconflicto y la reconstrucción de tejido social mediante una pedagogía de los sentimientos. • Cumplimiento de las tareas individuales y grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de ideas por medio de la participación en las clases, expresando sus puntos de vista y el trabajo individual de lectura e investigación. • Documento escrito con reflexiones argumentativas y valorativas en torno al conflicto y posconflicto en Colombia. • Trabajo colaborativo en equipo evidente en los resultados de las discusiones en aula y en la entrega de un trabajo grupal. <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración individual de mentefactos y mapas conceptuales. • Elaboración individual de línea de tiempo y ajuste con los aportes y señalamientos dados en la clase por el grupo de estudio.

Fuente: elaboración de la autora (2018).

culturales, políticas, económicas y sociales locales, regionales, nacionales e internacionales” (Universidad Católica de Colombia, 2016, p. 8). En consecuencia, los estudiantes analizarán distintos casos, lo que les permitirá, por un lado, tener el panorama completo de los efectos de la guerra en los contextos históricos y económicos del país y, por otro lado, reflexionar sobre los efectos sociales del conflicto y los retos del posconflicto.

Etapa 6. Determinación de lo que hay que evaluar, medios y modos para hacerlo

Las tareas son actividades formales que vacían de significado el currículo, por lo que deben ser estructuradas, definidas en un espacio problemático, enmarcadas en una serie de condiciones y recursos que permitan alcanzar los objetivos del microcurrículo; además, son regulan la práctica y el microambiente para el desarrollo de las actividades y de la clase (Sacristán, 1995, pp. 252-253). De ahí que la

evaluación del rendimiento académico del curso será formativa y procesual, y su objetivo será realimentar constantemente el trabajo realizado fuera y dentro del salón de clase. Para ello, tal como se advierte en la Tabla 2, se proponen una serie de logros e indicadores, que buscan encaminar el curso.

Adicionalmente, se proyectan tres medios de evaluación. En primer lugar, entregas individuales, dentro de las que se pueden contar los mapas conceptuales, las líneas de tiempo y el ensayo desarrollado por los estudiantes en las actividades propuestas en la etapa anterior. En segundo lugar, el trabajo grupal en el que se deben tener en cuenta la participación y los aportes realizados por los estudiantes en las distintas discusiones y socializaciones que se efectúan durante las clases y que puede ser entregado por el estudiante a finalizar el curso. Por último, se sugiere emprender procesos de autoevaluación y coevaluación con los que los estudiantes

reconozcan su práctica y la de sus compañeros. Para el efecto, el estudiante argumentará su autoevaluación y coevaluación en términos de logros, aportes al trabajo grupal y alcances durante la cátedra.

Conclusiones y recomendaciones ■ Es necesario señalar que el microcurrículo *Conflicto y posconflicto en Colombia* presentado en este documento no ha sido ejecutado en su totalidad en el aula de clase; sin embargo, cabe resaltar que la contextualización y planeación de la metodología y la selección de experiencias de aprendizaje se aplicó en tres asignaturas del pregrado de economía durante dos semestres seguidos. En cuyo caso se evidenció una mejoría en el interés y motivación de los estudiantes quienes privilegiaron la argumentación, la discusión, la formulación de teorías y la reflexión sobre la memorización de contenidos. En este sentido, se confirmó que la metodología y las experiencias de aprendizaje planteadas implican e incentivan aspectos más significativos que la simple memorización y repetición de contenidos. De hecho, las herramientas formuladas promueven las operaciones cognitivas de nivel superior, como la relación de conocimientos, la argumentación y contrastación de teorías y los conceptos y reflexiones sobre las operaciones cognitivas básicas (Coll, 2002).

El impacto del diseño curricular y la metodología propuesta se demostraron en el proceso de evaluación docente que hicieron los estudiantes durante el segundo semestre de 2017 y el primer semestre de 2018. En las dos ocasiones se asignó una puntuación alta (superior a 4,7) a cada uno de los ítems de la segunda y cuarta dimensiones, desarrollo de las sesiones de clase y aporte a la formación personal, respectivamente. A partir de estos resultados, se recomienda en primer lugar, que el docente desarrolle la clase con explicaciones directas, sustentadas en conceptos claros que puedan ser copiados rápidamente en los cuadernos. En segundo lugar, el apoyo gráfico mediante el uso de diapositivas como mecanismo

para aclarar y puntualizar los conceptos importantes. No obstante, el material debe ser concreto, organizado e incluir mapas conceptuales, mapas mentales, mentefactos, líneas de tiempo y cuadros sinópticos que permitan al estudiante una visión global de la temática abordada, y la oportunidad de analizar, contextualizar y vincular la información con la de otras asignaturas para evaluar, reforzar o transformar los conceptos previos e impulsar la construcción de nuevos conceptos.

Finalmente, se determinó que el uso de metodologías activas y herramientas tecnológicas complementarias puede potenciar la participación dirigida de los educandos y transformar el rol tradicional del docente de transmisor de conocimientos a guía y facilitador en el proceso de aprendizaje, por lo que debe incentivar la intervención en la clase y proporcionar a todos los estudiantes un tiempo y espacio pertinentes para hacer sus reflexiones, de modo que cada vez resulte más notorio y significativo el papel del estudiante en la clase como protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Ordóñez, 2004).

Bibliografía

- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Azinian, H. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Baquero, M. I. (2013). La vulneración de los derechos fundamentales de la población civil en el marco del conflicto armado interno colombiano. En M. I. Baquero, y H. González, *La acción social en los derechos humanos* (pág. 241). Bogotá: Ántropos.
- Beyer, L. E. y Liston, D. P. (2001). *El currículo en conflicto* (Vol. 1). Madrid: Akal.
- CNRR-GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Centro Nacional de Memoria histórica. (n. d.). Documental. "No hubo tiempo para la tristeza". Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/documental.html>
- Consejo Nacional de Acreditación-Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá: autores.

- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: autor.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabalá, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 “por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Bogotá: *Diario Oficial* 43261 del primero de septiembre de 2014.
- Díaz Barriga, F. (Ed) (2011). *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación*. Madrid: Díaz Santos.
- Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra* 75(25). http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/varia_75/01_Diaz_V75.pdf.
- Duarte, R.G., Becerra A.J. y Tinjacá, J. W. (2012). *Las víctimas: entre la memoria y el olvido*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano-Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
- Esquivias, M. (2011). Una mirada al pensamiento creativo en educación superior: análisis de procesos y producciones a partir de una entrevista semiestructurada. En F. Díaz, *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación*. México, D.F.: Díaz de Santos.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (Segunda ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *Conciencia, crítica y liberación: pedagogía del oprimido*. Texas: Ediciones Camilo.
- García, R., Duarte Wilches Tinjacá, J. A., Guerrero Sierra, H. F. Y Hernández Pérez, M. (2018). *La Colombia del posacuerdo: retos de un país excluido por el conflicto armado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guerrero Sierra, H. F., y Sánchez Sierra, J. C. (2015). Una “pedagogía de los sentimientos”: educación de la autoestima en escenarios de justicia transicional. *Investigación y Desarrollo*, 23(1).
- Martínez, P. C. (2011). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión* (20), 165-193.
- McCutcheon, G. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortiz, A. (2014). *Currículo y Didáctica*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, A. (2009). *Temas pedagógicos, didácticos y metodológicos*. Bogotá: Ediciones Cepedid.
- Ortiz, A. (2009). *Colección pedagogía, didáctica, currículo y evaluación 2*. Bogotá: Ediciones Litoral.
- Ordóñez, C. (diciembre de 2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales* (19), 7-12.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Rendón Fernández, M. R., Zapata Castañeda, P. N., Oviedo, P. E., Triana Rodríguez, J. Y., Prada Sanmiguel, A., García, R., ... y Forero Quintero, M. A. (2018). *Comunicación y lenguajes de paz*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Sacristán, J. J. (1995). *La función abierta de la obra y su contenido*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. J. (1995). El ayer y el hoy de la renovación educativa: la mutación del contexto, *Cuadernos de pedagogía*, 232, enero.
- Sierra, J. C. (2002). Fallas de origen. La discursividad histórica de los actores del conflicto, en Díaz, C. L., Mosquera, C. y Fajardo, F. (comps.). *La universidad piensa la paz, obstáculos y posibilidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Silberman, M. (1988). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Buenos Aires: Troquel.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (No. 37.013 TAB).
- Trujillo, A. J. (2015). *Análisis de las prácticas y los estilos pedagógicos de los docentes de la Institución Educativa Ricabriza de Tarqui, Huila y su relación con los resultados de las pruebas externas «Saber»*. (Tesis de pregrado). Ibagué: Universidad del Tolima.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tinjacá, J. W., y Pérez, M. H. (2016). Jóvenes universitarios: percepciones y encuestas sobre conflicto armado y paz en Colombia. *Reflexiones*, 95(2), 33-35.
- Tinjacá, J. W. (2016). La paz en Colombia: más allá de los acuerdos, más cerca de la sociedad. *Ciudad paz-ando*, 9(1), 6-7.
- Universidad Católica de Colombia. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: autor.
- Universidad Católica de Colombia. (24 de 11 de 2016). *Programas de pregrado. Economía*. <https://www.ucatolica.edu.co/portal/programas/programas-de-pregrado/economia/>
- Universidad Santo Tomás. (2015). *Perspectivas multidimensionales de la paz y el conflicto en Colombia*. Bogotá. Ibáñez.
- Villarini, A. R. (2000). *El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico*. Santo Domingo: Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento.
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. García, *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria*. Murcia: Universidad de Murcia.