

DOISNEAU, Robert. Information scolaire. 1956.

1

LOS CONCEPTOS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.

Hamlet Valencia Oyola

Alejandro Velásquez Acevedo

Asesora

Ligia Estela López B.

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Ciencias Sociales

2007

2

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA...

2. OBJETIVOS...

2.1. OBJETIVO GENERAL...

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS...

3. MARCO TEÓRICO...

4. DISEÑO METODOLÓGICO...

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN...

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES...

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS...

BIBLIOGRAFÍA...

ANEXOS...

Páginas

4

6

6

7

7

8

18

21

25

42

44

47

3

PRESENTACIÓN

Un hombre que no cree en sí mismo,
que no tiene una fe mística en lo que debe hacer,
en su misión, no debe comprometer una obra.

No hay que darle crédito a nadie y no creer más que en sí mismo.

E. M. Cioran

La lengua se convirtió en una cuestión de Estado durante los siglos XVII y XVIII -a

decir de Luis Fernando Lara, citado por Roberto García Jurado 1-puesto que el

propósito era afirmar el dominio de esta institución, a través del uso de la lengua como

medio de defensa y protección de un conglomerado social amenazado por múltiples enemigos, situados tanto fuera como dentro del territorio. Para esto, "el procedimiento al que se recurrió en la mayor parte de los Estados europeos se caracterizó por la violencia y la coacción, es decir, no se formó una lengua nacional a partir de la mezcla y fusión de los dialectos regionales, sino que se partió de uno de ellos para imponerlos sobre el resto, tal como ocurrió con el castellano en España o el francés de la Île de Francia" 2.

El asunto de la lengua sigue siendo de igual importancia en nuestros días y bajo nuestros territorios, es imperativo acercarnos a los conceptos que circulan nuestra realidad social como libertad, democracia, Estado, cultura, derechos, ciudadanía, poder, entre otros, para darles una nueva definición de acuerdo con el momento actual del saber disciplinar de las ciencias sociales.

Por lo dicho anteriormente, y por lo que viene, queremos enmarcar nuestro trabajo a partir de los conceptos en la enseñanza y el aprendizaje del área de ciencias sociales. Las propuestas de la enseñanza conceptual se han desarrollado desde diversos ámbitos y teorías; así pues como antecedentes, encontramos que Estanislao Zuleta, en su ensayo "El juicio estético" 3 ya hablaba de la necesidad de una enseñanza tendiente hacia "lo conceptual", criticando la enseñanza audio-visual por ser ésta tendiente al desarrollo de la técnica y de la imagen en sí:

"Esa costumbre equívoca es muy propia de la educación moderna que se pretende ser tanto más moderna cuanto más audiovisual, es decir, menos conceptual [...] Toda explosión de lo visual y de lo representado no hace más que trabar el pensamiento: a veces crea la ilusión de haberse capturado una idea y un concepto complejo en una figura o en una imagen que se pueda recordar" 4.

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, Miguel de Zubiría y Julián de Zubiría 5 llaman la atención sobre lo apartado del pensamiento conceptual y teórico en que se encuentra la enseñanza de estas ciencias, cuyo error fundamental es confundir teoría e información, cuestión que lleva –según éstos autores– a un empirismo burdo, a un vicio epistemológico grave.

4

Enseñar y aprender Ciencias Sociales a través de conceptos, asunto que se inscribe en el terreno de la importancia del lenguaje y la significación de los conceptos que circulan en nuestra sociedad (o nuestras sociedades), es el tema central de esta investigación. Este trabajo apunta hacia dos frentes, por un lado la interpretación de la realidad social (ya sea local, nacional o global) que rodea a los y las estudiantes; y por el otro lado, el desarrollo de una compleja y profunda capacidad cognitiva para desentrañar los conceptos de las Ciencias Sociales construidos por los teóricos.

Para ello, abordamos tres ámbitos: el cognitivo, el disciplinar y el didáctico, dando a conocer su importancia dentro de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. En el ámbito cognitivo hay varios trabajos que nos dan luces sobre el tratamiento de nuestro problema. Inicialmente intentamos establecer las características generales de la adolescencia; posteriormente nos apoyamos teorías cognitivas Piagetanas (comentado por Hernández R, G) sobre los esquemas operatorios formales; luego abordamos los "instrumentos cognitivos" de noción, concepto y categoría elaborados por los hermanos Zubiría; y por último, el cambio conceptual, como un momento necesario en la enseñanza de las ciencias sociales, conceptualizado por Mario Carretero, Mirtha Sussana Giacobbe y Aurora La Cueva.

Aunque los enfoques teóricos enunciados anteriormente no coinciden en su terminología, son elementos que podemos utilizar para nuestra actividad profesional y para responder a nuestra pregunta de investigación.

En el ámbito disciplinar nos apoyamos en la revisión realizada por Mirta Susana

Giacobbe sobre los tres "paradigmas" de las ciencias sociales (positivista, interpretativo y crítico) para así poner a discusión teórica los conceptos que subyacen en tales posturas (positivistas, interpretativas y críticas). La idea es desvelar el concepto a la luz de cada paradigma. El concepto varía de acuerdo al paradigma, y se trata, en ciencias sociales, de poner en discusión estos saberes sobre las sociedades.

Y por último, el ámbito didáctico es el que intenta ser el dinamizador del ámbito cognitivo y el disciplinar, ello a través de dos conceptos considerados como pertinentes para fortalecer este ámbito, se trata de "La estrategia metodológica" y los "ámbitos conceptuales".

Se busca, en este trabajo, abrir un espacio más significativo al diseño y ejecución de estrategias metodológicas que permitan el desarrollo del potencial del pensamiento conceptual para la interpretación de la realidad social desde una o varias series de conceptos disciplinares de las ciencias sociales.

5

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

"En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas, queremos poseer una doctrina global, capaz de dar cuenta de todo, revelada por espíritus que nunca han existido o por caudillos que desgraciadamente sí han existido."

Estanislao Zuleta. El Elogio de la Dificultad.

Al acercarnos a la realidad de las y los estudiantes que cursaron 9° en el año 2005, en las instituciones educativas Benedikta Zur Nieden (barrio San Javier) y Javiera Londoño (barrio Sevilla), encontramos que como adolescentes cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años, presentan grandes dificultades para comprender los conceptos disciplinares de carácter abstracto del área de ciencias sociales, y por consiguiente para interpretar la realidad social que los rodea.

Lo anterior nos induce a pensar que es fundamental desarrollar el potencial del pensamiento conceptual en la adolescencia, como una posibilidad que permite a las y los estudiantes abordar problemas relacionados con la realidad social que les tocó vivir y con los conceptos que teóricamente se elaboran desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, para interpretar la realidad y comprender la vida social.

Debido a que las instituciones educativas no tienen como prioridad esta necesidad en el proceso de formación de las estudiantes, nos hemos interesado por una sólida fundamentación en teorías de psicología cognitiva, por un estudio del carácter epistemológico de los conceptos disciplinares de las ciencias sociales y por la utilización de estrategias metodológicas, para afrontar el problema planteado, y para ello, hemos formulado la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es posible solucionar las dificultades de las y los estudiantes del grado 9° de las Instituciones Educativas Benedikta Zur Nieden y Javiera Londoño, para potenciar el pensamiento conceptual, en el momento de interpretar su realidad social y de abordar los conceptos que teóricamente se elaboran desde diversas disciplinas de las ciencias sociales?

La presentación de una propuesta explícita que apunte a la intervención de las dificultades que nos motivaron a indagar sobre el pensamiento conceptual en las y los adolescentes, es lo que a nuestro juicio hace importante y pertinente esta investigación, dejando como aporte a las instituciones que nos acogen un constructo teórico referido al problema, en el que se ofrecen:

- . Unas directrices disciplinares y teóricas que tengan viabilidad con respecto a lo planteado en los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales.
- . Una estrategia metodológica, fundamentada teóricamente y con directrices

sobre el cambio conceptual.

6

2. OBJETIVOS

"Nosotros nos queremos necesarios, inevitables, ordenados desde siempre.

Todas las religiones, casi todas las filosofías, una parte de las ciencias,

atestiguan el inalcanzable, heroico esfuerzo de la humanidad

negando desesperadamente su propia contingencia"

Jacques Monod. El azar y la necesidad.

2.1 OBJETIVO GENERAL.

Diseñar una estrategia metodológica que permita a las y los estudiantes realizar interpretaciones y razonamientos para abordar los conceptos que teóricamente se elaboran desde diversas disciplinas de las ciencias sociales, para interpretar su realidad social.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

. Realizar lecturas de imágenes y textos, orientadas a comprender los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales (Tiempo, Espacio y Grupos humanos).

. Seleccionar textos de carácter argumentativo para identificar y rastrear conceptos de las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales.

. Analizar problemas sociales a partir de un concepto.

7

3. MARCO TEÓRICO

"Y he aquí que percepción, pensamiento, conciencia de la propia subjetividad, experiencia especular, semiosis, aparecen como momento de un nudo inextricable, como puntos de una circunferencia a la que aparece arduo asignar un punto inicial"

Umberto Eco. De los espejos y otros ensayos.

Para fundamentar teóricamente el problema de investigación formulado, abordamos tres ámbitos: el cognitivo, el disciplinar y el didáctico sobre los que existe una amplia gama de teorías, enfoques y "paradigmas", que son pasos de carácter académico para hacer claridad en los fundamentos de las teorías y conceptos para que no exista esta misma confusión en la práctica de ellos dentro de la cultura escolar.

3.1 ÁMBITO COGNITIVO

Una página de Internet nos brinda información, que a pesar de ser muy general y expuesta a muchas críticas, nos permite comprender y caracterizar el desarrollo cognitivo de la población objeto de este estudio (la adolescencia):

"La edad comprendida entre los 13 y los 19 años se llama adolescencia. Durante este proceso biológico, psicosocial, e histórico-cultural, se producen en el ser humano una gran cantidad de cambios de orden cualitativo y cuantitativo. La gran mayoría de estos cambios se establecen en funciones y características cuyos inicios se encuentran desde la fecundación, (por ejemplo el crecimiento físico), en la vida intrauterina y la niñez (por ejemplo el desarrollo psicosexual). El proceso de desarrollo durante la infancia hasta los albores del proceso puberal (que marca biológicamente el inicio de la adolescencia), muestra las manifestaciones de la inteligencia y el pensamiento, del proceso autonómico y de la identidad, la capacidad crítica, el locus de control, la resiliencia, la sensibilidad, los afectos, las motivaciones, la imaginación y la creatividad entre otros, en un individuo altamente dependiente de su familia y su entorno más próximo incluyendo la escuela[...]" 6

"Durante estos años los adolescentes aumentan su capacidad de pensamiento abstracto, El pensamiento abstracto tiene un carácter proposicional que consiste en utilizar proposiciones verbales como medio ideal en el que expresar las

hipótesis y razonamientos, así como los resultados que se obtienen. Para pensar o razonar sobre hechos posibles, el trabajo intelectual no se hace sólo con objetos reales, sino con representaciones de los mismos. El medio de estas representaciones es el lenguaje que desempeña una labor capital en el desarrollo de este pensamiento.

8

Se ha afirmado que el pensamiento abstracto se basa en esquemas formales. A través de ellos, el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El esquema es entendido como un proceso interno, no necesariamente consciente y que descansa sobre la información ya almacenada en nuestra mente. Es una unidad básica a través de la cual representamos nuestro conocimiento. Los esquemas permiten la predicción y así capacitan al individuo para anticiparse a aquellos aspectos del ambiente que le son significativos, acomodándose a las demandas del medio a la vez que integra información nueva [...]" 7

Por otro lado, para Piaget, comentado por Hernández R, G. 8, la etapa comprendida de los 13 a 16 años aproximadamente, es donde el adolescente construye sus esquemas operatorios formales. "El pensamiento se vuelve más abstracto, al grado de que razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas. Su pensamiento se vuelve hipotético-deductivo, a diferencia del niño de la subetapa anterior, cuyo pensamiento era inductivo. El adolescente, pensador formal, está cognitivamente equipado para desarrollar planteamientos de experimentación complejos, plantear hipótesis y controlar inteligentemente las variables involucradas para poder comprobarlas o refutarlas" 9

Con respecto al trabajo de los hermanos Zubiría notamos que radica en dotar al sujeto de instrumentos cognitivos para así entender los conocimientos e información sobre determinado ámbito, ello a través de "herramientas conceptuales y estrategias de trabajo", esos instrumentos cognitivos son: nociones, conceptos y categorías.

3.1.2 Noción:

Las nociones, según los hermanos Zubiría son las primeras herramientas gnoseológicas que manifiesta el ser humano, las cuales son las que organizan la realidad próxima y experimental, es decir, la fachada del mundo físico, social y humano de una manera simple.

Las nociones vienen a ser un sistema de representaciones simbólicas de un mundo que apenas se ha vivido. Lo que quiere decir que la persona (de año y medio aproximadamente) comienza a asimilar las formas, los colores, las posiciones y los tamaños de las cosas que lo rodean.

Una vez que organiza su mundo, la persona clasifica dichas nociones en nociones clasales y en nociones relacionales, para finalmente transformarlas en nociones operacionales.

3.1.3 Concepto:

Es una organización de las nociones que ya tenía la persona de tal manera que son estas mismas las que le dan un cuerpo al concepto. Es en esta etapa donde las nociones comienzan a formar parte de aparatos conceptuales.

9

Su primer paso sería entonces que las nociones clasales empiezan a establecer nexos con otras clases aisladas para finalmente obtener sistemas clasificatorios. Es decir, las nociones relacionales cambian o se relativizan cuando el punto de vista del niño es visto por otros compañeros desde otra perspectiva. Como resultado, estas nociones relacionales pasan a ser conceptos relacionales.

Su segundo paso consiste en iniciar la unión de la clasificación, las series y los operadores para producir modelos teóricos que reflejan lo real en su sistematicidad, con el propósito de afianzar los conceptos.

3.1.4 Categoría:

De manera muy específica, podemos decir que categoría viene a ser un concepto de conceptos, un sistema conceptual. Las categorías corresponden a organizaciones externas interconceptuales. La categoría se da cuando se alcanzan unas relaciones de segundo orden y cuando captura el contexto dinámico referencial del concepto. Estos preceptos le dan herramientas al docente para notar el momento cognitivo de sus estudiantes y así acertar en el momento de presentar las herramientas conceptuales y estrategias de trabajo.

En nuestra búsqueda de autores que trabajan sobre el cambio conceptual encontramos a tres de ellos en los cuales hemos apoyado nuestro trabajo: Aurora Lacuela, Mario Carretero y Mirta Susana Giacobbe,

Aurora Lacuela 10, afirma que "cambio conceptual es la modificación de las teorías informales, saberes caseros e intuitivos por un saber científico producido por comunidades especializadas siguiendo metodologías cuidadosas" 11. Además sobresalta que el cambio conceptual no se logra a corto plazo, por el contrario es un proceso lento y complejo, el cual se involucra también en el ámbito de lo afectivo.

La tesis básica de esta profesora es que las fórmulas a corto plazo no logran el cambio conceptual, entendido este como la modificación de las teorías informales, saberes caseros e intuitivos por un saber científico producido por comunidades especializadas siguiendo metodologías cuidadosas.

También existe una intención de que el cambio conceptual se dé en el ámbito de lo afectivo, ya que estos factores van involucrados en y con el avance cognitivo.

Insiste que esta es una transformación lenta y compleja, pero puede ayudar a formar ciudadanos críticos y cultos.

En segunda instancia, Mario Carretero 12 propone un cambio conceptual direccionado hacia el cambio cognitivo, a su vez, éste presenta dos ámbitos: enriquecimiento, el cual es trabajado desde la perspectiva piagetiana caracterizada por la modificación y 10

diferenciación de esquemas. Dicho de otra forma, es ir adquiriendo mapas semánticos cada vez más elaborados de nuestras representaciones del medio; y ruptura epistemológica, que es la transformación radical de nuestras representaciones.

De igual forma, otra dimensión del cambio conceptual consiste en una distinción que puede llegar a realizar el sujeto para aplicar representaciones distintas en contextos diferentes; mas no en el sentido de una sustitución de ideas por otras.

Y en tercera instancia, Mirta Susana Giacobbe 13 coincide con Aurora Lacuela en afirmar que el cambio conceptual es un paso de estructuras cognitivas simples a otras más complejas con el propósito de configurar el nuevo concepto.

Otra forma de entender el cambio conceptual, se produce cuando lo nuevo a adquirir entra en contradicción con el conocimiento que posee la persona, esto es, con su marco teórico. Nos encontramos aquí ante un cambio conceptual más profundo y más complejo, ya que significa la modificación de los modelos teóricos o mentales que la persona poseía; esto reta al estudiante a darse cuenta de que la teoría que poseía no es válida para entender la realidad, o sea, no tiene valor explicativo, y por tanto debe cambiarla.

Y finalmente, la autora nos presenta un fragmento de Bunge, M, que nos ilustra mucho más esta idea:

"... El aprendizaje de las ciencias no se daría por acumulación de información, sino por un cambio conceptual que se produciría ante las ideas espontáneas o

intuitivas para resolver problemas es decir, un alumno no asimilará un nuevo sistema conceptual hasta que no sea conciente, entienda y sienta que su sistema de explicaciones (preconceptual) es inaplicable a los problemas que la ciencia plantea. El alumno debe tener conciencia de la necesidad del cambio y para ello es necesario la puesta en práctica de su aparato conceptual, mediante la utilización de la metodología científica...".

3.2 ÁMBITO DISCIPLINAR

A continuación la síntesis de la revisión realizada por Mirtha Sussana Giacobbe sobre los tres "paradigmas" de las ciencias sociales (positivista, interpretativo y crítico). Khun, citado por Giacobbe, define el paradigma como "...el conjunto de creencias y actitudes como visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica específicamente una metodología determinada..." 14

Dentro de las Ciencias Sociales, "Un paradigma es una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas a estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de aplicar, interpretar o comprender (según el caso) los resultados de la investigación realizada en conjunto; el paradigma define lo que constituye la ciencia "legítima" para el conocimiento de la realidad a la cual se refiere".

11

El paradigma o concepción epistemológica determina el objeto de estudio y el método. El mundo de las ciencias sociales es multiparadigmático.

3.2.1 Paradigma Positivista:

Augusto Comte decía que el mundo social puede estudiarse porque es real, está compuesto de cosas reales. El mundo social tiene existencia positiva porque es una realidad objetiva, es decir, se puede abordar desde una postura neutral, libre de valores. Intentó una extensión del método de la biología y demás ciencias naturales para explicar, controlar, predecir la realidad social y así con ese postulado comenzó a construir Sociología, una de las primeras ciencias positivas del siglo XIX, lo anterior bajo el método experimental y cuantitativo.

Este paradigma dice que la realidad social existe fuera de la mente humana. Sostiene un "realismo crítico", dado que los argumentos que arroja la realidad deben ser examinados de manera crítica con el fin de facilitar su aprehensión. Su objetivo es descubrir las leyes naturales que determinan los fenómenos. Igualmente, dice que el conocimiento se adquiere por medio de los métodos de investigación de las Ciencias Naturales, adaptándolas, por así decirlo, a las Ciencias Sociales; y puede adoptar una postura nemotécnica o ideográfica.

3.2.2 Paradigma Interpretativo:

Tiene como base filosófica el idealismo y como base teórica la etnometodología, cuyo objeto de estudio son las actividades y el pensamiento que los individuos desarrollan normalmente en la vida

cotidiana, es decir, el sentido común para comprender cómo la gente ve, describe y explica el mundo en el cual vive.

Sostiene una postura relativista de la realidad, es decir, que el conocimiento es adquirido gracias a una constante interacción con la realidad social. Metodológicamente se enfoca principalmente en elaboración y reconstrucción de los hechos sociales, mediante una permanente interpretación de la sociedad, por lo que en ocasiones resulta ser más subjetiva. Sus corrientes principales son: el método cualitativo, ecológico, etnográfico y simbólico.

Su método es la etnografía, término que se deriva de la Antropología y significa conocer por dentro el accionar de un determinado grupo; además se sirve de la Hermenéutica, como postura interpretativa.

Este paradigma que es utilizado en el estudio de pequeños grupos: comunidades,

escuelas, aulas de clase, tiene los siguientes rasgos: La verdad emerge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a una realidad.

12

El propósito de este paradigma termina en la identificación de las características que individualizan el objeto estudiado.

La investigación está influenciada por los valores del investigador, por los valores contenidos en la teoría que utilizan, por los valores del contexto. Estos valores influyen en la selección del problema.

Privilegia la llamada teoría base, es decir que sigue a los datos en lugar de antecederlos, ninguna conceptualización debe anticipar las realidades que el investigador pueda encontrar.

La hermenéutica es una vía que defienden teóricos e historiadores alemanes. La hermenéutica parte de la interpretación científica y documentada. Defiende el pluralismo metodológico que consiste en generar sus propios métodos de interpretación. Cada disciplina debe construir sus propios métodos.

3.2.3 Paradigma Crítico:

Desde el punto de vista de algunos defensores de este paradigma, la realidad social fue conformada por factores políticos, sociales, económicos, culturales, entre otras, afianzada en estructuras reales e históricas.

Manifiesta un rechazo neutral de la ciencia, ya que la epistemología de este paradigma demasiado subjetivista, porque su ideología condiciona la relación sujeto - objeto. Su metodología articula la situación de tal manera que las personas se sientan realmente comprometidas, por lo que es un paradigma con una metodología netamente participativa. Mientras la metodología interpretativa se centra en interpretar el significado de las experiencias humanas, la crítica hace hincapié en el análisis crítico de la realidad.

Su finalidad es liberar, criticar e identificar potencial de cambio.

Se caracteriza porque:

- . Asume una visión global y dialéctica de la realidad.
- . La investigación de la realidad se organiza en y desde la práctica
- . Presenta la teoría y la realidad en constante dialéctica.
- . Está comprometida con la transformación de la realidad.-Capacita para la liberación o emancipación.
- . La etapa crítica comienza con el planteamiento del cambio de lo que se considera necesario y con la transformación de la realidad social a partir de la reflexión de los participantes.

13

Veamos los tres paradigmas de la investigación social, más importantes, estos según Habermas (citado por Giacobbe) 15, se sintetizan en el siguiente cuadro:

PARADIGMAS OBJETIVO MÉTODO RELACIÓN SUJETO TIPO DE CO-
OBJETO NOCIMIEN

O

Explicar, Experimental, Epistemológicamente Predictivo

POSITIVISTA controlar, cuantitativo sostiene que la relación Interpretación

O predecir con el objeto de explicativa.

EMPIRICOconocimiento

es neutral,

ANALITICO libre de valores

INTERPRETATIVO

O

HISTORICO- HERMENEUTICO

Elaborar y
reconstruir
los procesos
sociales y
describir la
realidad

Interpretativo,
explicativo,
etnográfico,
cualitativo,
participativo.

El conocimiento es
resultado de un proceso
interactivo con la
realidad social.

Epistemológicamente
mantiene una "inte-

Descriptivo
Interpretación
comprensiva
racción subjetiva"

CRITICO

Analizar
críticamente
la realidad y
actuar para
cambiarla

Participativo,
Reflexivo,
critico social

Su posición epistemo
lógica es subjetivista
porque la ideología
condiciona la relación
sujeto-objeto y rechaza
la neutralidad de la

Emancipatorio
ciencia.

3.3 ÁMBITO DIDÁCTICO

Presentamos a continuación los conceptos considerados como pertinentes para abordar este ámbito.

Primero abordaremos conceptos que obedecen a la conceptualización del doctor Carlos Manuel Álvarez de Zayas 16.

14

3.3.1 El método:

Es un componente operacional que expresa la configuración interna del proceso, transforma el contenido para alcanzar el objetivo. Es la vía, camino, orden, estructura de

tareas y actividades que orienta el maestro y realiza el estudiante para resolver el problema. Es cómo se desarrolla el proceso.

La resolución de problemas de la vida social se logra a través del método problémico, llamado también educación problémica o enseñanza problémica que se desarrollan mediante la combinación de métodos. El método es problémico si la lógica de la solución de problemas se desarrolla inmerso en la lógica de las ciencias. Un proceso problémico es un proceso científico.

Algunos de los métodos problémicos utilizados en el área de ciencias sociales son: el método de proyectos, los centros de interés, la investigación acción participación y la investigación etnográfica. La resolución de problemas como método científico de validez universal, requiere de procedimientos y técnicas como el diario de campo, la consulta bibliográfica, el manejo cartográfico y los análisis estadísticos, entre otros. A continuación los conceptos básicos de éste ámbito: la estrategia metodológica y los ámbitos conceptuales.

Las estrategias metodológicas son secuencias de actividades de enseñanza y aprendizaje o conjunto de acciones que mediante técnicas y procedimientos realizan los estudiantes orientados por el profesor, para lograr un propósito.

Las estrategias metodológicas deben centrarse en actividades en las que el estudiante se convierta en sujeto de su propio aprendizaje".

Las técnicas, referidas arriba, son entendidas como aquellas "operaciones especiales relacionadas con los instrumentos o medios didácticos que se utilizan y se desarrollan bajo una orientación definida para recolectar, procesar, analizar y sistematizar información", se clasifican de la siguiente manera:

- . Escritas: encuesta, entrevista, lluvia de ideas, textos.
- . Gráficas: afiches y todo aquello que se exprese a través de símbolos y dibujos.
- . Auditivas y audiovisuales: radio-foro, video-foro,
- . Con actuación: sociodrama, dramatización, juego de roles
- . Grupales: mesa redonda, foro, panel, simposio, phillips 6,6.

A su vez, los procedimientos hacen referencia a las distintas operaciones, tales como análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracción-concreción y requieren de unas técnicas y herramientas que se constituyen en operaciones especiales para recolectar, procesar, analizar y sistematizar información".

15

3.3.2 Medios de enseñanza:

"El medio de enseñanza es el componente operacional del proceso docente educativo que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales" "En esta definición se hace evidente que el medio de enseñanza es el vehículo mediante el cual se manifiesta el método o sea que es el portador material del método". 17

Los medios de enseñanza son un componente que apoya la dinámica del proceso, ya que como sostén material de las actividades de enseñanza y aprendizaje que conforman cada estrategia metodológica, constituyen distintas imágenes y representaciones de objetos naturales y culturales que contienen información y sirven como fuente de apropiación de los contenidos, ya que a través de ellos se ejecuta el método, posibilitando a los estudiantes asimilar conocimientos, desarrollar habilidades y valores para solucionar problemas.

En el área de ciencias sociales se emplean diversos medios de enseñanza que se clasifican en:

- . Medios impresos
- . Medios sonoros y de proyección
- . Medios tridimensionales representativos

Lo más frecuente es que la relación estudiante-contenido se produzca a través de algún medio o recurso didáctico que aproxime o facilite el acceso del estudiante a la observación, investigación o comprensión de la realidad.

Para orientar los procesos de investigación desde el área de Ciencias Sociales, los estudiantes deben aprender a manejar aparatos, instrumentos y equipos como altímetros, brújulas, termómetros ambientales, cámaras fotográficas, cámaras de videos, grabadoras, proyectores de transparencias, opacos y diapositivas, computadoras entre otras. Todos ellos apoyan el trabajo investigativo, la creación, la reflexión-acción y la libre expresión.

Existen varias clasificaciones de los medios didácticos, una de ellas es:

- . Medios tridimensionales representativos: maquetas y modelos
- . Medios impresos: mapas, láminas, gráficos, tablas, textos.
- . Medios sonoros y de proyección: grabaciones magnetofónicas en discos o cassettes, películas, documentales, cintas, filminas, videos, multimedias.
- . Objetos naturales: colección de plantas, animales o minerales.
- . Objetos Industriales: réplicas de maquinarias o de objetos que pueden tener su forma normal o presentarse cortadas en secciones con el fin de mostrar su estructura interna.

16

3.3.3 Ámbitos conceptuales:

En los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, los ámbitos conceptuales son vistos como "la dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las ciencias sociales que ayuden a investigar y 'resolver' las preguntas problematizadoras" 18.

Una definición ambigua desde la perspectiva epistemológica de las ciencias sociales. El mismo Ministerio es consciente de ello, cuando dice "no es de ocultar que la selección de dichos ámbitos conceptuales es problemática y ambiciosa, pero existen unos conceptos recurrentes -que no son los únicos-en los lineamientos, ellos son, tiempo, espacio, sujeto, familia, sociedad, estado, poder, entre otros"19.

El área de ciencias sociales se estructura a partir de ejes generadores (o núcleos temáticos) y ejes curriculares, que son la agrupación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

De los ejes curriculares se derivan las preguntas problematizadoras para cada grado y estas se resuelven a partir de los ámbitos conceptuales siendo estos los contenidos, que según la concepción pedagógica aceptada por el MEN, son "conceptos, principios disciplinares, procedimientos, valoraciones, interacciones individuales y sociales requeridos para resolver los problemas de la vida social como objeto de estudio".20

El concepto de los ámbitos conceptuales nos invita a leer trabajos que argumenten cuales y bajo qué pertinencia seleccionar ciertos conceptos de las ciencias sociales.

17

4. DISEÑO METODOLÓGICO

"Afirmar la posibilidad de una clave científica infalible cuando cada entidad singular exige una vida entera de observación minuciosa y constante, interés y discernimiento, constituye una de las declaraciones más grotescas jamás planteadas por un ser humano." Isaiah Berlin. El sentido de la realidad.

En este capítulo se presentan los instrumentos diseñados y aplicados para encauzar el proceso de investigación en su nivel empírico-estadístico.

4.1 ESTRUCTURA DEL DISEÑO

En esta "investigación exploratoria concebida en la investigación formativa como búsqueda de necesidades, problemas, hipótesis y poblaciones relevantes para

estructurar o refinar proyectos de investigación cuyo propósito es llevar a cabo un sondeo en artículos, documentos, investigaciones terminadas para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos..." 21. Se utilizan variadas metodologías como la observación, la inducción y métodos teóricos:

La observación es pertinente porque es un proceso mediante el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en el objeto de conocimiento.

El método inductivo es propicio para realizar esta investigación, ya que iniciamos con la observación de fenómenos particulares con el propósito de llegar a conclusiones y premisas de carácter general que puedan ser aplicadas a situaciones similares a la observada.

Estas metodologías están basadas en fuentes y técnicas de recolección de la Información, que es lo que viene a continuación: una exposición sobre su carácter y los resultados arrojados en el acercamiento de la realidad escolar de las dos instituciones educativas enunciadas al inicio.

Para su desarrollo se planteó como objeto el pensamiento conceptual en la adolescencia y los resultados son expuestos de acuerdo con los objetivos investigativos formulados.

4.2 LAS VARIABLES Y SUS CARACTERÍSTICAS

Se presentan y describen las variables que integran el diseño metodológico de esta investigación y que explican cómo las estudiantes adolescentes no comprenden los conceptos de las ciencias sociales que les permitan interpretar la realidad social. Para su desarrollo se planteó un objeto: Los conceptos en la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento social. Los resultados son expuestos de acuerdo con los objetivos de la investigación.

18

Como características de cada variable se señala la naturaleza, metodológica, el nivel de medición y los procedimientos.

Al hablar de naturaleza metodológica nos referimos a la ubicación y papel de las variables dentro de la estructura de análisis. Los términos variable "dependiente" y variable "independiente", designan la naturaleza metodológica. La definición de las variables según el nivel de medición se hace de acuerdo con la teoría lógico-matemática de los niveles de medición. La mayoría son nominales (de categorías) o de proporción (unidad de medición).

4.2.1 Lista y características de las variables.

EDAD: 1 forma de medición, variable dependiente independiente de proporciones.

Unidad de medición: años. Referencia formulario capítulo I No.1

SEXO: Variable independiente, nominal 2 categorías F (1) M (0)

Referencia formulario capítulo I No.2

DIFERENCIA ENTRE LA REALIDAD Y LA TEORÍA: Variable dependiente, independiente, nominal, 3 categorías SI (2), NO (1) NO RESPONDE (0)

Referencia formulario capítulo II No.4

CONOCIMIENTO DE ALGÚN CONCEPTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES:

Variable independiente, nominal, 3 categorías SI (2), NO (1) NO RESPONDE (0)

Referencia formulario capítulo II No.5

DIFERENCIACIÓN DE LOS CONCEPTOS PROPIOS DE LAS ÁREAS DE MATEMÁTICA, CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES: Variable

independiente, nominal, 3 categorías SI (2), NO (1) NO RESPONDE (0) Referencia formulario capítulo II No.6

4.3 POBLACION Y MUESTRA

4.3.1 Población La población está integrada por 80 estudiantes que cursaron el grado 9° en el año 2005,

en las IE Benedikta Zur Nieden (barrio San Javier) y Javiera Londoño (barrio Sevilla)

4.3.2 Muestra

El tamaño de la muestra es de 20 estudiantes del grado 9° (10 estudiantes de IE Benedikta Zur Nieden y 10 de la IE Javiera Londoño (barrio Sevilla)

4.4 ACTIVIDADES REALIZADAS

4.4.1 Diseño y aplicación de instrumento (ver anexo 1)

19

Entre las fuentes y técnicas de recolección de la información, optamos por las llamadas primarias (las de primera mano, de un acercamiento más real), esto es, información oral y escrita recopilada mediante observación directa, encuestas, entrevistas, cuestionarios; y de las fuentes secundarias (las elaboradas por aquellos que se han interesado en el tema y han publicado sus conclusiones), retomamos la información recopilada de fuentes escritas como libros, revistas, documentos e Internet.

4.4.2 Codificación, procesamiento, análisis e interpretación de datos en el primer semestre de 2006, en el espacio de conceptualización Proyecto X, se codificaron los datos recogidos en el año 2005, mediante observación y encuestas. Después de definir las variables, su forma de medición y procedimientos, se procesaron los datos para finalmente hacer un análisis interpretativo de los mismos.

4.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Respecto a las tablas con variables nominales aparecen distribuciones de frecuencia o coeficientes de contingencia. En las tablas que tienen variables cuantitativas (de proporciones) se calcula la media.

20

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para lograr los objetivos de la investigación, se describen, interpretan y analizan las variables.

A continuación los resultados del análisis de las fuentes y técnicas de recolección de información primaria:

5.1 OBSERVACIÓN DIRECTA:

Al aplicar este ejercicio en el aula nos encontramos con múltiples problemas relacionados con la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales; pues pudimos observar que estas siguen manifestándose en el aula de una manera muy tradicional, y a su vez, entra en contradicción con la intencionalidad de nuestro trabajo: la enseñanza de las Ciencias Sociales por medio de los conceptos que éstas manejan.

Nuestras observaciones las enfocamos principalmente con el propósito de detectar si los y las estudiantes de las instituciones educativas Javiera Londoño y Benedikta Zur Nieden manejan y aplican conceptos de las Ciencias Sociales en la resolución de problemas y en su vida cotidiana, además de dilucidar cómo los y las estudiantes de las dos instituciones educativas reflexionan y se aproximan a la construcción de Ciencias Sociales desde las distintas disciplinas que las estudian y no remitirse a simplemente a la absorción y memorización de contenidos y temas.

La conclusión a la cual llegamos fue que a los y las estudiantes realmente se les dificulta abordar las Ciencias Sociales desde su conceptualización, ya que demuestran muy poca producción interdisciplinaria en sus escritos, discursos y actividades en el aula; y la causa principal puede apuntar a que las Ciencias Sociales siguen siendo aquellos tradicionales y memorísticos contenidos y a la inaplicabilidad de los conceptos que hay inmersos en dichos temas en la vida cotidiana.

5.2 ENTREVISTA

La entrevista fue aplicada al mismo número de personas que se le aplicó la encuesta. Consiste en sólo dos preguntas que pretenden clarificar cómo las y las estudiantes de las

instituciones educativas Javiera Londoño y Benedikta Zur Nieden plasman los conceptos estructurantes de las ciencias sociales en su propia realidad. Los resultados fueron los siguientes.

En la pregunta número uno, a la persona entrevistada se le pide que exprese cómo aplicar un concepto y/o término en su vida cotidiana y entorno, en caso de saberlo. La respuesta de casi la totalidad del grupo fue en gran medida, una insuficiencia para realizar dicha tarea. Pues las personas entrevistadas carecen de capacidad cognitiva para aplicar un concepto o un término.

21

Luego, la pregunta dos, podríamos decir que, es una extensión de la primera. En esencia, la pregunta apunta a indagar al entrevistado(a) si cree que la teoría de un concepto de las ciencias sociales, sea cual fuere, puede aplicarse siempre a la realidad. Y como era de esperarse, debido a la insuficiencia notada anteriormente, las y los estudiantes no dieron cuenta del ejercicio propuesto, ya que ni siquiera mostraron conocimiento alguno de una teoría conceptual

5.3 ENCUESTA

La encuesta elaborada fue aplicada a una población total de veinte personas, diez de la institución educativa Benedikta Zur Nieden, y diez de la institución educativa Javiera Londoño. Seguidamente se realizaron tres preguntas de carácter abierto, pues se planteó la alternativa de sustentar las respuestas que arrojaba el estudiante que fuese encuestada.

TABLA 1. DIFERENCIA ENTRE LA REALIDAD Y LA TEORÍA.

Categorías	Códigos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
------------	---------	---------------------	---------------------

Si	0	3	15%
----	---	---	-----

No	1	17	85%
----	---	----	-----

No responden	2	0	0%
--------------	---	---	----

TOTALES	20	100%	(20)
---------	----	------	------

Sólo tres estudiantes del total de veinte expresaron que sí diferenciaban la realidad de la teoría, es preocupante que los otros 17 que corresponden al 85% de la muestra respondan que no establecen esta diferencia

GRÁFICA 1

22

ÍA

0%

si

DIFERENCIA ENTRE LA REALIDAD Y

LA TEOR15%

85%

no no responde

TABLA 2. CONOCIMIENTO DE ALGÚN CONCEPTO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Categorías	Códigos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
------------	---------	---------------------	---------------------

Si	0	6	30%
----	---	---	-----

No	1	14	70%
----	---	----	-----

No responden	2	0	00%
--------------	---	---	-----

TOTALES	20	100%	(20)
---------	----	------	------

En esta oportunidad fueron seis los estudiantes que respondieron que sí lo tenían. Sin embargo, dentro de este número hubo algún tipo de confusión, ya que algunos(as)

estudiantes confundieron el concepto con el término.

GRÁFICA 2

23

si

CONOCE ALGÚN CONCEPTO DE LAS
CIENCIAS SOCIALES

30%

70%

0%

no no responde

TABLA 3. DIFERENCIA LOS CONCEPTOS APLICADOS EN LAS
MATEMÁTICAS, LAS CIENCIAS SOCIALES
Y LAS CIENCIAS NATURALES

Categorías Códigos Frecuencia Frecuencia
absoluta relativa

Si 0 2 10%

No 1 18 90%

No responden 2 0 00%

TOTALES 20 100%(20)

24

Finalmente, se le preguntó a la población encuestada: ¿diferencia los conceptos aplicados en las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales? Y pudimos verificar que sólo dos personas respondieron que sí lo hacían.

GRÁFICA 3

0%

si

DIFERENCIA LOS CONCEPTOS APLICADOS EN
MATEMÁTICAS, CIENCIAS NATURALES Y
CIENCIAS SOCIALES

10%

90%

no no responde

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

"La vida cambio; en otros tiempos el hombre nacía, vivía, moría en un mismo mundo; ahora, nace en uno vive en otro y segura morirá en otro diferente.

La tragedia radica en que la gran mayoría no es conciente de ello"

Emilio Yunis. ¿Evolución o creación? Genomas y clonación.

6.1 LOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE ESTE ESTUDIO PERMITEN
CONCLUIR QUE:

25

. Sigue manifestándose en el aula la enseñanza de las Ciencias Sociales, de una manera muy tradicional, puesto que no se insiste en el aprendizaje de las herramientas conceptuales de esta área de conocimiento para aplicarlos en la resolución de problemas de su vida cotidiana.

. Se evidencia la dificultad cognitiva por parte de los y las estudiantes para conceptualizar y para interpretar su realidad social desde posturas disciplinares; dicha situación convierte los contenidos de las distintas disciplinas en elementos para aprender por simple memorización.

6.2. RECOMENDACIONES

De acuerdo con las conclusiones obtenidas hacemos las siguientes recomendaciones y elaboramos una propuesta

. Los ámbitos del proceso cognitivo, disciplinar y didáctico, giran simultáneamente y no se puede separar un ámbito de otro. Así, para la comprensión del saber disciplinar (conceptual) son necesarias unas herramientas de orden cognitivo por parte del estudiante y esa interacción debe ser mediada por la didáctica a través de la práctica de las estrategias metodológicas, orientadas a la enseñanza y aprendizaje del área de ciencias sociales a través de conceptos.

. Es imperativo acercarnos a los conceptos que circulan nuestra realidad social como libertad, democracia, Estado, cultura, derechos, ciudadanía, poder, entre otros, para darles una nueva definición de acuerdo con el saber disciplinar de las ciencias sociales, en la actualidad y con la realidad circundante.

. La selección de conceptos disciplinares del docente debe ser puesta en discusión desde el punto de vista epistemológico e histórico, esto es, desvelar el concepto a la luz de cada paradigma, teoría o tradición social.

6.2.1 Propuesta:

Estrategia Metodológica: Una Ruta hacia el Pensamiento Conceptual.

"Hemos aprendido mucho; nuestra perspectiva ha cambiado; vemos a los hombres y las sociedades desde nuevos ángulos, bajos luces diferentes"

Isaiah Berlín. El sentido de la realidad.

26

Una de las consecuencias de la importancia de las ideas previas y el cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias sociales, estriba en la identificación de la actividad didáctica, como unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se han propuesto métodos, guiados o dirigidos, técnicas y procedimientos, que encadenan secuencias de actividades didácticas, cuyo orden responde a las finalidades explícitas de cada momento del proceso y a las metas u objetivos finales.

Las estrategias integran secuencias introductorias, cuya finalidad estriba en motivar a los alumnos y favorecer la detección de las ideas previas; secuencias de actividades que introducen nuevas informaciones, permiten el manejo de datos y organizan pequeñas investigaciones dirigidas; y secuencias de recapitulación, aplicación a nuevas situaciones y generalización de los saberes adquiridos, dando coherencia a los procesos modernos de enseñanza de las ciencias sociales y de elaboración de materiales didácticos.

Por lo anterior a continuación se presentan una serie de técnicas, procedimientos y medios didácticos que dan configuración a una estrategia metodológica como resultado de un rastreo bibliográfico y una experiencia pedagógica que permite dar una secuencia para intentar ordenar ámbitos como el cognitivo, disciplinar y didáctico en el momento de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

La estrategia metodológica propone dos momentos "transversales" del proceso, los cuales se dan al inicio y al final de cada sesión de clase; las demás técnicas, procedimientos, y medios didácticos son los momentos intermedios, y a la vez el "cuerpo" que posibilita las actividades transversales.

Las actividades transversales son:

- . El llamado a la memoria.
- . Cuadro de prestaciones finales.

Las actividades intermedias, y a la vez, el cuerpo de la estrategia, son:

- . Aproximación a la imagen.
- . El concepto de concepto y categoría.

- . Categorías fundamentales de las ciencias sociales, un pretexto para la contextualización.
- . Lectura conceptual, una propuesta de tres momentos.
- . El mapa conceptual, como técnica y procedimiento.
- . La historia del concepto, cambios en el tiempo de la significación de un concepto y la relación con su realidad.
- . Textos de formato hipertextual y multimedia, mediador de la búsqueda de conceptos
- . El film, una búsqueda de los conceptos en las imágenes en movimiento.
- . La escritura conceptual, como ejercicio inter-textual.
- . Los sentidos y el concepto, aproximación a la realidad.

27

El llamado a la memoria.

Se trata de una activación de los procesos cognitivos que se poseen en la memoria y que obedecen a la secuencia que eligió el docente para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Para ello hay que tener en cuenta los conceptos de memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, tomados de Schunk, D. 22.

La memoria a corto plazo es conocida como la memoria de trabajo, aquella de la conciencia inmediata. Tiene una duración muy limitada: si no actúa pronto en la información que contiene, esta se deteriora; además, este tipo de memoria posee una pequeña cantidad de información. La memoria a corto plazo recibe la información, la almacena, y la repasa o relaciona con la información activada en la memoria a largo plazo.

La memoria a largo plazo tiene la capacidad de almacenamiento permanente, y esta capacidad es definida teóricamente como ilimitada. Los últimos estudios han demostrado que la representación del conocimiento en la memoria a largo plazo depende de la frecuencia y la contigüidad. Entre más nos topemos con una idea, más fuerte será su representación en la memoria (frecuencia). Además una experiencia puede relacionar otras y quedar vinculadas en la memoria, por lo que al recordar una, la otra también se activa (contigüidad).

Teniendo en cuenta lo anterior, la actividad propuesta es la siguiente:

- . Presentación del seriado general, los momentos de esa totalidad y los pasos que faltan para alcanzar la finalidad del seriado; siempre es una recopilación global.
- . Recapitulación del capítulo precedente: es un resumen de lo más representativo, lo básico.
- . Nombre del capítulo a presentar, y posterior contenido.
- . Una pequeña conexión con el capítulo precedente y nuevamente direccionar las actividades sobre el contenido.
- . Planteamiento del próximo capítulo, esbozando su contenido.
- . Seguir con el ciclo.

Cuadro de representaciones finales

En el momento final de la clase y de un proceso proponemos establecer un cuadro de representaciones que elaborado con la colaboración de los estudiantes de cuenta de los resultados parciales o finales en el aprendizaje de un concepto. Dicho cuadro esta precedido de unas actividades basadas en "estrategias de enseñanzas para lograr el cambio conceptual" de Gil Pérez, D., citado por Giacobbe 23 que son las siguientes:

- . Identificación y clarificación de las ideas que ya poseen los alumnos.

28

- . Puesta en común de las ideas de los estudiantes a través del uso del contraejemplos (conflictos cognoscitivos).

- . Introducción de nuevas ideas entre los alumnos o presentadas por el profesor.
- . Proporcionar oportunidades a los alumnos para usar las nuevas ideas en contextos diferentes.

El cuadro propuesto es el siguiente:

CUADRO DE REPRESENTACIONES FINALES

CONCEPTO REPRESENTACIONES INICIALES REPRESENTACIONES FINALES

CONCLUSIONES:

Aproximación a la imagen.

Para la finalidad de esta estrategia nos centraremos en la imagen mental basados en el texto de Juan José Ortells 24 nos comenta que "el interés por la imagen mental se remonta a los primeros filósofos (Aristóteles llegó a afirmar que el pensamiento era imposible sin imágenes). En general, los filósofos no dudaban de la existencia de representaciones internas, que permiten a la mente pensar y razonar sobre eventos que están ausentes, 'representándolos' de alguna forma. El problema que había que resolver era explicar la naturaleza de las representaciones que usa la mente" 25. Ese interés por la imagen mental llegó a tal punto que en tiempos modernos unas investigaciones de Wundt (considerado tradicionalmente como el "padre de la psicología científica") sugerían "que cualquier proceso mental iba acompañado de imágenes". Siguiendo la línea de la investigación de las imágenes mentales las investigaciones de Paivio ponen en entre dicho lo planteado por Wundt cuando asegura que podemos pensar sin imágenes.

Paivio postuló que podemos formar imágenes mentales de acuerdo al estímulo, por lo que sería más eficaz formar imágenes de elementos concretos que de los abstractos. Según Paivio la experiencia con un concepto abstracto es puramente lingüística. No
29

podemos ni oír, ni tocar, ni ver la "verdad", tan sólo podemos entender y codificar dicho concepto de forma verbal, aspecto de gran interés para este trabajo.

El concepto de concepto y categoría.

A continuación una concepción de concepto y categoría que podríamos clasificar como general y lógica, lo cual permite un punto estándar en el momento de elaborar actividades académicas con los estudiantes.

Según el Dr. Carlos Manuel Alvarez de Zayas 26, el concepto es el elemento más importante del pensamiento lógico. Es una imagen generalizada que refleja una multitud de objetos semejantes.

En segunda instancia el término categoría como un concepto de gran generalidad por su carácter esencial. Por ser este concepto complejo, abarcador, totalizante, holístico, integrador, es considerado como un aspecto fundamental en la teoría científica.

Categorías fundamentales de las ciencias sociales, un pretexto para la contextualización.

A decir de Cajiao 27 cualquier hecho social tiene tres elementos fundamentales: tiempo, espacio y grupos humanos. Éstas son las categorías básicas para abocar cualquier acontecimiento. Por eso el

autor centra su propuesta en una educación y socialización del individuo, desde la infancia hasta la adolescencia, para desarrollar suficientemente estos conceptos.

Nosotros tomaremos la propuesta de

Cajiao como elementos conceptuales para contextualizar cualquier problemática de las ciencias sociales.

Los resultados de nuestra lectura conceptual son los siguientes:

Concepto Tiempo: desglosado en tiempo físico y tiempo histórico.

Concepto Espacio: dividido en espacio físico, espacio histórico y paisaje.

Concepto Grupos Humanos: fraccionado en diferentes ámbitos: 1) el acercamiento

hacia la individualidad, 2) las formas culturales, 3) la organización social y política, y por último 4) los pensamientos y concepciones de las personas.

Tiempo.

Tiempo físico-Tiempo histórico.

El concepto de tiempo, y en especial el tiempo histórico presenta múltiples problemas tanto al niño como al adulto, dado que si bien todo acontecimiento social es a la vez histórico, de igual manera no podemos decir que el tiempo histórico y el tiempo físico presentan las mismas características, así sea este último al que más estemos habituados.

30

Es decir, el tiempo de la historia lo construye la regularidad de sus acontecimientos inmersos en las medidas del tiempo físico, pero no corresponde al ritmo astronómico que nos determina nuestra forma de medirlo.

Cabe resaltar también que así como todo acontecimiento social es temporal, cada sociedad, cada cultura, tiene su propio tiempo y cada uno de estos se cruza y se superpone al de otros en determinados momentos, relacionándose e interactuando entre ellos mismos de forma paralela y con distintas modalidades y ritmos; lo que hace el tiempo histórico no sea único. Es histórico, pero no único.

Al hablar del tiempo histórico no se alude a él con la intención de entender las cosas que pasaron en un determinado lapso de tiempo, y en cómo pasaron; sino más bien "a una multitud de variables que han determinado un ritmo peculiar y cualitativamente único al tiempo físico en cual se ha dado el devenir de la humanidad" 28.

Espacio.

Espacio físico, espacio histórico y paisaje.

Al igual que el concepto de tiempo, el concepto de espacio también posee y maneja sus propias características para referirse al desarrollo de las sociedades.

El espacio humano se puede intuir desde diversas operaciones mentales, siendo la categoría espacial en la historia una, y la categoría espacial en la física, la otra. En primer lugar, sería el paisaje un nivel básico de concreción del espacio humano, el cual permite el desarrollo de la vida de los grupos humanos. Por otro lado, el nivel descriptivo físico "permite confrontar al niño con la capacidad de adaptación del hombre al medio y con su capacidad de transformación de ese medio de acuerdo con una serie de necesidades y valores sociales" 29.

El espacio histórico se diferencia del espacio geográfico por ser una construcción social de manera gradual y constantemente dinámica y cambiante, ya que el hombre es el mismo encargado de modificar su significación y su apariencia. Mientras todo esto ocurre, el espacio geográfico permanece ajeno del acontecer humano. Y como es el mismo hombre quien modifica el tiempo histórico, lo hace por medio de su actividad económica, política o cultural.

Por último, podemos decir que la representación del espacio a menudo también es asociada con los mapas cartográficos, los cuales vendrían a ser el último nivel de abstracción que permite la representación del espacio; pero también a su vez, debe ser una actividad aplicada correctamente, teniendo en cuenta que lo que empíricamente perciben los sentidos horizontalmente está colocado en un mapa de manera vertical. Es entonces cuando la especificidad del paisaje (siendo este último lo más inmediato para el niño) desaparece bajo una simbología cromática.

Grupos humanos.

31

Ámbitos: el acercamiento hacia la individualidad, las formas culturales, la organización social y política, los pensamientos y concepciones de las personas.

Esta tercera categoría es un tanto compleja en de su conceptualización, ya que presenta

elementos que le dan dinamismo al estudio de la historia, si entendemos esta última como la disciplina que se ocupa del acontecer de las sociedades. Es por eso que para abordar esta categoría es preciso trabajarlas por medio de ámbitos.

Uno de esos ámbitos es la concepción que tiene un individuo sobre sí en una sociedad, o sea, un acercamiento hacia la individualidad, sobre su papel dentro de un grupo y su relación con los otros, ya que es aquí donde la persona reflexiona sobre su proceso de socialización.

En esta instancia es importante indagar en la persona sobre su propia identidad en diferenciación de los otros para identificar cuál es su papel dentro de un grupo, ya sea en la familia o su escuela, o para ser más general, en su entorno. Esto nos arroja reflexiones de carácter filosófico, antropológico, sociológicos, psicológicos, entre otros, con la intención de que la persona pueda construir ciencias sociales y no memorizar solamente contenidos académicos.

Los niveles de aproximación y de integración de la persona en la sociedad se manifiestan paulatina y progresivamente. Es decir, en la infancia, por ejemplo, la persona comienza a percibir el mundo y a sí mismo por medio de la motricidad y sus posibilidades físicas, con el progresivo dominio del lenguaje; luego, para la edad de entre los ocho y los doce años comienza a cuestionar un poco más a la sociedad, a los problemas y situaciones más abstractas del mundo donde se encuentra, como los conflictos frente al poder, la justicia, etc., y la razón es porque siente la necesidad de diferenciarse; y por último, en la pubertad y en la adolescencia aparecen nuevos elementos como el problema de la sexualidad, de su sexualidad, la afirmación de la individualidad, e incluso otro nivel de conflicto con la autoridad y con las instituciones, entre otros. Y es por su nueva capacidad de análisis racional que lo lleva a conflictos con los patrones de conducta del mundo adulto.

Otro ámbito para desarrollar tiene que ver con las formas culturales, donde se busca el cómo vive la gente, consiste simplemente en observar las costumbres cotidianas o de uso común, pero que el niño ve como algo nuevo para él. En otras palabras, el niño, desde su propio núcleo familiar y, apoyado incluso en los diferentes medios de comunicación, comienza a percibir, a relacionar y a diferenciar patrones de comportamiento de las sociedades, el clima, formas de producción; desde el lenguaje, la forma de alimentación y hasta la forma en cómo se viste la gente.

Esta primera experiencia cultural contiene un interés primordial debido a que contiene todos los elementos para la construcción de categorías de análisis conceptual acerca de las relaciones culturales y así la persona pueda prepararse y reflexionar sobre las culturas presentes y pasadas y sea partícipe de posibles modificaciones de su propia cultura.

32

Por otra parte, problemas como el funcionamiento de la economía, la distribución de la riqueza, el papel de la educación, etc., nos hacen referencia de cómo el hombre, desde sus más variadas actividades, oficios y profesiones hacen del desarrollo humano una "armonía" y a la vez una "discordia" de la realidad económica, inmersa en una simple pregunta: ¿qué hace el hombre?, perteneciente al tercer ámbito referente a la organización social y política. En esta pregunta el niño, desde su entorno familiar está en condiciones de saber cuál es el papel del hombre como agente económico en una sociedad y cuál es el sentido que tiene el mundo organizado desde esta perspectiva. Ahora, para que el niño comience a encontrarle un sentido a todo esto debe comprender que a su vez, las sociedades se organizan de diferentes maneras (jerárquicamente, políticamente, religiosamente, etc.), y que el esquema que más se pueda asemejar a tal problemática la vive de forma simultánea en su familia, en su comunidad, en su escuela...la pregunta por la organización está a un nivel abstracto que va más allá de las

personas y se centra en las instituciones como sistema de organización que regulan y mediatizan las relaciones sociales.

La última instancia o el último ámbito, por así decirlo, del concepto de Grupos humanos consiste en escudriñar los pensamientos y concepciones de las personas, es decir, en qué piensa y cree la gente, como un constructo del pensamiento moral, ético, filosófico, religioso de la sociedad, entre muchos otros. En otras palabras, saber explicar un saber colectivo y su construcción para hallar respuestas a la pregunta de cómo se organiza, produce y se proyecta la sociedad.

Estas categorías y conceptos permiten la apertura a pensar conceptualmente problemáticas de la realidad social y del ámbito disciplinar de las ciencias sociales. Los contenidos, los datos, la información deben estructurarse como parte de estas categorías básicas, y como docentes tenemos la tarea de guiar ese proceso.

Lectura conceptual, una propuesta de tres momentos.

Proponemos tres momentos para abordar esta técnica.

1. "Formulación y verificación de hipótesis conceptuales".

2. Rastreo de conceptos, como unión de puntos comunes en el texto.

3. Análisis y síntesis conceptual.

1. "Formulación y verificación de hipótesis conceptuales":

En una tesis para optar al título de magíster en docencia de Gloria Patricia Toro 30, llamada "los procesos de formulación y verificación de hipótesis conceptuales en la comprensión lectoral de textos en formato hipertextual -multimedia", hay dos elementos muy llamativos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

33

Se trata de rastreo hecho en varios autores del modelo de Comprensión lectoral basada en teoría de esquemas, y formulación y verificación de hipótesis conceptuales.

En general, la teoría de esquemas de estudia la representación del conocimiento en la mente humana, y a la vez, cómo esta presentación facilita la asimilación y conocimiento de nuevos conceptos.

Siguiendo a Aparicio, desde esta teoría, "aprender" es un proceso siempre dinámico, de cuestionamiento y reestructuración de esquemas ya activados.

Así cuando un individuo se enfrenta a una situación de aprendizaje se apela a los esquemas previamente adquiridos. Aquí el punto central es que la flexibilidad cognitiva se convierte en una característica esencial de los esquemas, lo cual permite al lector la expansión y reestructuración de conceptos de acuerdo con las nuevas experiencias.

La autora cita a Rumelhart, donde este conceptualiza tres explicaciones de la interpretación incorrecta de un texto por parte del lector, explicaciones importantes para la interacción con el estudiante en pro del objetivo de éste trabajo:

. El lector puede no tener los esquemas apropiados, y por lo tanto, está imposibilitado para comprender el mensaje.

. El lector puede tener los esquemas necesarios pero el escritor no le proporciona los indicios que necesita.

. El lector puede encontrar una interpretación consistente del texto, pero no es la que se había propuesto el escrito.

El otro elemento llamativo de este trabajo, "la formulación y verificación de hipótesis conceptuales en la comprensión lectora", es un complemento de la teoría de modificación de esquemas, y es, a la vez el proceso dinamizador de dicha modificación.

La Formulación de hipótesis consiste en unos pre-interrogantes que ayudan a la activación del conocimiento previo y a relacionarlo con determinado tema. Las hipótesis son suposiciones de cosas posibles, de las cuales se sacan consecuencias y conjeturas.

Es una actividad que ayuda a centrar la atención en lo que se lee, a mantener una postura activa y a fijarse propósitos en determinada lectura. También lleva al riesgo de equivocarse, en el momento de formular la hipótesis, cuestión que conlleva a asumir el error como un aprendizaje y como la verificación de una hipótesis equivocada, por tanto desechada.

Cuando un individuo se enfrenta a conceptos nuevos apela a los esquemas previamente adquiridos y formula una hipótesis tentativa para explicar estos nuevos elementos. Por esto la formulación de hipótesis encaja con la teoría de los esquemas, puesto que la

34

hipótesis inicial se constata con el esquema ya existente, que a la luz de la nueva información se reestructura o se mantiene.

2. Rastreo de los conceptos, como unión de puntos comunes en el texto:

Una vez decidido el concepto o los conceptos a trabajar se escribe en una ficha las definiciones que el texto presenta en el momento de exponer su argumentación. Luego se unen las definiciones comunes en torno al concepto y se construye el punto homogéneo que permite desvelar el concepto.

Este ejercicio permite extraer definiciones de diferentes contextos y saber comprender el concepto o los conceptos rastreados dentro de un contexto particular.

3. Análisis y síntesis conceptual:

Siguiendo al profesor Freddy Salazar 31, para realizar este ejercicio de análisis y síntesis de textos se parte del supuesto de que el texto está bien construido; esto sucede cuando el texto posee unidad interna, orden, claridad, sentido en torno a una tesis. ¿Qué es una tesis? Es el hilo conductor de texto, la idea central, o si se quiere, la "columna vertebral" del texto.

Si escribimos o construimos, la tesis, es el punto de partida; mas si leemos, la tesis, es el punto de llegada.

Luego se intenta comprender el texto como un todo. Posteriormente se postulan los elementos que lo componen: conceptos primarios y derivados.

Una vez realizadas las actividades anteriores se elabora el análisis y la síntesis.

. Análisis: Consiste en dividir, separar, diferenciar las partes de un todo. Se desglosa, y requiere un trabajo mental deductivo. El formato de presentación por parte del estudiante puede ser gráfico.

. Síntesis: Consiste en reunir las partes de un todo. Se reconstruye: requiere un trabajo inductivo. El formato de presentación por parte del estudiante puede ser un ejercicio escritural.

El mapa conceptual, como técnica y procedimiento.

El mapa conceptual es un instrumento o herramienta que permite a la persona aproximarse al aprendizaje significativo, y que a su vez permite entender las conexiones entre los conceptos. También podemos afirmar que el mapa conceptual es aquel instrumento de evaluación inicial, con el cual podemos identificar las ideas previas del alumnado con la intención de poder facilitarles, posteriormente, nuevas conexiones entre los conceptos y así, determinar cómo aprende.

35

Al elaborar un mapa conceptual, los conceptos a trabajar se organizan de manera jerarquizada o en forma de niveles, yendo del más general al más particular, con el objetivo de trascender en la complejidad de su estructura, abordando de tal manera desde el concepto más fácil al más difícil. Igualmente es muy importante tener un previo conocimiento de los conceptos básicos con el fin de comprender más fácilmente su estructura 32.

Los mapas conceptuales pueden ser implementados en todos los niveles educativos,

siempre y cuando se sepa cómo apoyarlos. Según los autores de la teoría constructivista (Ausubel, Novak, Hanesian), los recursos didácticos como las diapositivas, las películas, la televisión, entre muchos otros, permiten una gran ayuda para ampliar los conceptos que se pretendan trabajar.

Además requiere de las palabras-enlace, o también conocidas como conectores, que son las palabras que unen los conceptos y señalan los tipos de relación existente entre ambos. Es decir, son las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto y que se utilizan para relacionar estos y así armar una "proposición" Ej. : para, por, donde, como, entre otras.

Las palabras enlace permiten, junto con los conceptos, construir frases u oraciones con significado lógico y hallar la conexión entre conceptos.

Miremos un ejemplo:

36

La historia del concepto, cambios en el tiempo de la significación de un concepto y la relación con su realidad.

El punto central es entrar en la discusión de los cambios que sufre la significación de los conceptos en el tiempo. Se trata de un objetivo conceptual, que permite acercarnos a una de las características de los conceptos de las ciencias sociales, a saber, su historicidad.

A continuación un ejemplo del concepto dictadura.

Mario Stoppino, en el diccionario de ciencias políticas 33 distingue tres formas de dictadura -entre otros apartes-en la historia de occidente, la dictadura romana, la dictadura "revolucionaria" y la dictadura moderna.

La dictadura romana la concibe como "un órgano extraordinario que se podía activar, según procedimientos y dentro de límites constitucionales definidos, para hacer frente a una situación de emergencia. El dictador era nombrado por uno o ambos cónsules bajo

37

propuesta del senado, a quien competía la aceptación de la situación que hacía necesario el recurso de la dictadura. El cónsul no podía autonombrarse dictador, ni este último podía declarar estado de emergencia. El fin para el que se nombraba un dictador estaba claramente delimitado, y el dictador debía atenerse a él." 34. La dictadura

"revolucionaria" tenía las siguientes características: el poder dictatorial no sólo está concentrado y es absoluto; además se instaure de hecho y no soporta límites preestablecidos. El poder no está necesariamente en manos de un solo hombre (dictador) y puede mantenerlo un grupo de hombres (una convención, una asamblea, un partido revolucionario).

Con respecto a la dictadura moderna, dice Stoppino que "no está autorizada por reglas constitucionales: se instaure de facto o de todas maneras trastorna el orden político preexistente. La extensión de su poder no está predeterminada por la constitución: su poder no sufre límites jurídicos"35.

Es necesario contextualizar con todos los elementos posibles la exposición del cambio histórico del concepto y dejar explícita su historicidad.

Textos de formato hipertextual y multimedia, mediador de la búsqueda de conceptos.

Los textos en formato hipertextual y multimedia (THM), según Gloria Patricia Toro Pérez 36 "son aquellos textos e formato electrónico que poseen una estructura no lineal y presentan la información de manera interactiva de gráficos, videos y texto escrito".

Otra definición nos la da Susana Pajares Toska 37, en su estudio sobre el hipertexto:

"El hipertexto se compone de texto y de unos nexos ("links"), que conectan directamente con otros textos al ser activados, formando una red contextual sin principio ni fin, pues se puede saltar constantemente de unos textos a otros según se van escogiendo nuevas opciones de búsqueda. Seguiremos a Landow al

considerar también elementos no textuales".

En este mismo texto hallamos una cita que da a entender de una manera más clara este formato:

"Puesto que el hipertexto, al poder conectar un pasaje de discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como a otro fragmento verbal, expande la noción de texto más allá de lo meramente verbal, no haré la distinción entre hipertexto e hipermedia. Con hipertexto, pues, me referiré a un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Los nexos electrónicos unen léxicas tanto externas a una obra, por ejemplo, un comentario de ésta por otro autor, o textos paralelos o comparativos, como internas y así crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial." (Landow, 1992 (1995): 15-16) 38.

38

Los textos en formato hipertextual y multimedia permiten nuevas y más posibilidades de interacción en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. El punto está en diseñar estos tipos de formato teniendo en cuenta:

- . Nivel cognitivo del estudiante.
- . Postura epistemológica del contenido.
- . Clara diferenciación conceptual de los contenidos.
- . Cita a cada texto académico introducido.
- . "Links" de carácter aclaratorio.
- . Atención a los posibles anacronismos de las imágenes y videos.
- . Finalidad teórica y práctica de la actividad.

El film, una búsqueda de los conceptos en las imágenes en movimiento.

Los medios de comunicación audiovisuales tienen -para Anna María Gaya 39-una presencia hegemónica e influyen poderosamente en la población, y de manera especial en los adolescentes. Su propuesta gira en torno al séptimo arte como forma de conocer la civilización en la que nos hallamos inmersos, y propone la necesidad de convertir el arte cinematográfico en objeto de estudio en las aulas de los centros de secundaria. Su propuesta metodológica se concentra en lo que ella llama estrategias educativas de enseñanza-aprendizaje tendientes a conectar el contenido del film con la edad de los alumnos y sus necesidades, además de las variables contextuales.

Nosotros escuchamos el mensaje de la autora, sumándole el carácter conceptual que obedece a las diversas disciplinas de las ciencias sociales, y ponemos el acento en la búsqueda de los conceptos dentro del cine, que como se dejó dicho antes, es una forma de conocer la civilización en la que nos hallamos inmersos.

La autora presenta unas orientaciones didácticas destinadas a trabajar en el aula desde la propuesta cine-historia. Consideramos pertinente presentar algunos ejemplos porque cada film lo desglosa de una manera que facilita el trabajo conceptual de las ciencias sociales:

Amadeus (Milos Forman, 1984)

- . El marco histórico y político de la Europa del siglo XVIII.
- . La premonición de la Revolución Francesa.
- . La biografía de Mozart. Sus viajes por las cortes europeas.
- . La música de Mozart como referente constante a lo largo del film.
- . El papel del artista -músico- durante el Antiguo Régimen.
- . La masonería.
- . La relación Mozart-Salieri.
- . Las circunstancias de la muerte de Mozart.

39

Espartaco (Stanley Kubrick, 1960)

. La recreación de la Roma republicana y, en concreto, la problemática de la mano de obra esclava, base económica de su poderío.

. Evidentes connotaciones bisexuales entre Craso y Antonio.

. La ubicación geográfica de los acontecimientos; los movimientos del ejército romano y de los gladiadores, sus colores dominantes (símbolos).

. Punto de vista marxista del autor (dialéctica de clases y lucha por la libertad) explícita en la búsqueda de los esclavos.

Braveheart (Mel Gibson 1995)

. Ubicación geográfica de los acontecimientos históricos.

. La identidad del pueblo escocés.

. Los símbolos: la flor, el pañuelo, la espada, los colores.

. El tratamiento iconográfico y semántico del tema principal del film: la libertad.

El Nombre de la Rosa (Jean- Jacques Annaud, 1986)

. Justificación temática, cronológica y geográfica, de acuerdo con el diseño de la novela

homónima de Umberto Eco.

. La recreación ambiental del monasterio benedictino y de los personajes que lo habitan, asesorado por el medievalista Jacques Le Goff.

. La forma laberíntica de la biblioteca de tipo manierista (en forma de árbol, con una salida) pero de estructura rizomática (potencialmente infinita).

. En relación con la filosofía: el nominalismo, importancia de los signos y su interpretación.

. Las disputas en el seno de la Iglesia: riqueza/pobreza; autoridad de la Iglesia/autoridad de la razón.

. La pugna entre papado e imperio.

La escritura conceptual, como ejercicio inter-textual.

El ejercicio inter-textual obedece a una experiencia realizada en el espacio de conceptualización: Seminario-Taller Tiempo Histórico, perteneciente al programa Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, dictado por la profesora Beatriz Henao, el segundo semestre de 2005.

Se trata de poner en discusión académica a dos autores antagonistas o divergentes desde su perspectiva disciplinar o enfoque en torno a un concepto.

Como primera instancia se contextualiza a los autores, la perspectiva disciplinar de donde exponen sus ideas, escuela a la que pertenecen, entre otras. Posteriormente se

40

establece el concepto a realizar el ejercicio inter-textual. Luego comienza la exposición de la argumentación en torno al concepto por parte de los autores.

Por último se establecen las diferencias, las semejanzas, los puntos de encuentro y los puntos de divergencia para llegar a unas conclusiones.

Proponemos también ofrecer elementos para darle coherencia y estructura a un texto, miremos:

¿Cómo realizar un ejercicio escritural bajo la estructura de introducción, desarrollo y conclusión?

Para realizar un ejercicio escritural basado en la estructura de introducción, desarrollo y conclusión es necesario tener una claridad comprensiva de la totalidad del texto abordado, y además de ello de sus postulados básicos.

En una introducción se establecen cuales serán los límites de nuestro trabajo, de dónde se toman

los contenidos (conceptos, teorías, leyes o argumentos), es decir, citar el libro, el film, la conferencia, el

artículo, en fin, citar de dónde sacamos los contenidos; también se debe hacer alusión a los autores de quienes tomamos las ideas. Miremos:

En este escrito se presentará el nacimiento de la filosofía según Cornelius Castoriadis, un filósofo, que ha influenciado el mundo intelectual en la actualidad. La obra de donde tomo los conceptos a

trabajar se llama "La polis griega y el nacimiento de la democracia 40". Allí el autor vincula el proceso democrático griego con el nacimiento de la filosofía, que como veremos es aquella actividad que cuestiona las instituciones de la sociedad y por lo tanto su visión del mundo. En el desarrollo se aclaran, se extienden y se desarrollan los conceptos enunciados en la introducción. Se trata de que el autor hable bajo nuestras palabras, en ese sentido, nuestras opiniones, sentimientos, emociones sobran. He aquí el texto:

Castoriadis plantea que las diferentes civilizaciones que precedieron a la griega (Egipto, Mesopotámica, el pueblo hebreo, India, entre otras) crearon sus instituciones y significaciones del mundo bajo el principio de un origen extra-social, exterior a la actividad efectiva de los individuos pertenecientes a la sociedad. Esos principios extra-sociales con los que daban fundamento a la sociedad eran (en diferentes casos): los antepasados, los héroes, los dioses o Dios.

Todas las preguntas que se elaboraban sobre el origen del mundo y sobre las instituciones sociales tenían una respuesta única: La sociedad fue fundada por Dios, o por los dioses o por los antepasados (esto en los diferentes casos). Nos encontramos aquí en un momento prefilosófico,

pues no es posible cuestionar la sociedad en que se vive.

En la Grecia antigua se da ese rompimiento contra ese origen extra-social de la sociedad y del origen del mundo. Los griegos hicieron ese quebramiento con la creación de la política (el régimen

democrático) y la filosofía (reflexión sin límites). La democracia cuestionó las representaciones admitidas por la colectividad (autoridades que no dieran cuenta y razón de lo que se hiciera) y 41

postuló que son todos los individuos quienes deben de auto-gobernarse, auto-instituir su sociedad, era una actividad que le competía a todos los miembros de la sociedad.

Por otra parte la filosofía cuestionó fuertemente la recurrencia a los mitos para explicar el origen del mundo. Los filósofos vinieron a plantear diferentes posiciones sobre el origen del mundo, y esto fue posible porque vivían en un régimen democrático basado en el logon didonai

(que traduce "dar cuenta y razón"), o sea argumentar, y por ello fue posible el nacimiento de la filosofía - y también de la ciencia.

La conclusión hace referencia a los aprendizajes que dejó el trabajo; esta conclusión se hace retomando los postulados más básicos que se abordaron en el desarrollo. Y se supone que los aprendizajes adquiridos son los mismos que se propusieron en la introducción. Miremos:

Este trabajo me permitió conocer el movimiento de ruptura que tuvieron los griegos gracias a la democracia y la filosofía. Estas actividades cuestionaron fuertemente la institución de la sociedad y la visión del mundo que existía, que como vimos, estaban fundadas en un origen extra-social, y pasaron luego a auto-instituir su sociedad; ya no necesitaban agentes externos (héroes, dioses, antepasados, Dios), pues tenían la política, la filosofía y la ciencia.

El momento escritural es muy importante dentro de esta estrategia porque es en elemento que

permite conocer la capacidad conceptual de los estudiantes.

Los sentidos y el concepto, aproximación a la realidad.

Salir a la calle, a las instituciones, a otros pueblos y regiones, a los astros, en fin, al mundo y dejarse atrapar por las formas, las texturas, los olores, los sonidos, los sabores, los climas.

Sentir de primera mano, y adentrarse en ese ámbito propio de la multiplicidad que ofrece la realidad.

Una vez hecho esto, la intención como docentes es insistir en la relación existente entre los conceptos trabajados frente a la realidad sentida y dejar como última opción -no evaluativa-la autonomía del pensamiento por parte del estudiante, su aproximación a la realidad.

42

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. JURADO, Roberto G. Los usos del diccionario. En: Revista Universidad de México. N° 567 (abril-mayo, 1998).
2. Ibid., p 52.
3. ZULETA, Estanislao. Arte y filosofía. Primera edición, Medellín, editorial percepción., 1986.
4. Ibid., p 121-122.
5. DE ZUBIRÍA, Julián., y DE ZUBIRÍA Miguel. Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para enseñar. Editorial presencia. 1986.
6. DONAS, Solum. Adolescencia Y Creatividad. En: <http://www.neuronilla.com/pags/Noticias/Noticia.asp?id=312>. Consultado el 30 de septiembre de 2006.
7. Ibid.
8. HERNÁNDEZ, R, G. Paradigmas en psicología de la educación. Barcelona: Piados, 1997
9. Ibid., p. 183-184.
10. LACUEVA, Aurora. Cambio conceptual en la escuela. Revista española de pedagogía. Nª 215. Enero abril 2000.
11. Ibid., p. 18.
12. CARRETERO, Mario. Cambio conceptual y enseñanza de la historia. En: Revista Taribaya. N°26. p 76-82.
13. GIACOBBE, Mirta Susana. Enseñar y Aprender las Ciencia Sociales. 3er ciclo E.G.B. y polimodal.. Homo Sapiens ediciones.1997. P. 138.
14. Ibid., p 48.
15. Ibid., p 50.
16. ALVAREZ, DE ZAYAS, Carlos. La Escuela en la Vida. Didáctica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1999.
17. Ibid., p 36.
18. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá D.C. Julio de 2002.
19. Ibid., p. 65.
20. Ibid., p. 66.
21. RESTREPO, Bernardo Gómez. Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación en sentido estricto. En: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf#search=%22Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20formativa%2C%20y%20criterios%20para%20evaluar%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20sentido%20estricto%22. Consultado el 30 de septiembre de 2006.
22. SCHUNK, D. Teorías del aprendizaje. México, Precentice-Hall Hispanoamérica. 1997. p. 162-164-165.
23. GIACOBBE. Op., Cit., p. 48-49.
24. ORTELLS, Juan José. Imágenes mentales. Piados, Barcelona. 1996.

25. Ibid., p. 39-40.
26. ALVAREZ, DE ZAYAS. Op cit., p. 48.
27. CAJIAO, Francisco. Pedagogía de las ciencias sociales. Inteeditores. Bogotá, 1989.
28. Ibid., p. 46-48.
29. Ibid., p. 48-49.
30. TORO, Gloria Patricia, Los procesos de formulación y verificación de hipótesis conceptuales en la comprensión lectoral de textos en formato hipertextual – multimedia. Medellín. 2000. tesis para optar al título de magíster en docencia. Universidad de Antioquia. Facultad de educación.
31. SALAZAR, Freddy, ¿Saber Filosofía o hacer Filosofía? En: aleph, N 81, Manizales. (abril-junio, 1992.)
32. BALLESTER, Antoni ; GAYOSO, Pilar ; PAYERAS Joana ; VICENS Guillem. El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. Prácticas del seminario de aprendizaje significativo. En: Educación y Pedagogía. Vol. XIV. Nº 34. (Septiembre – Diciembre de 2002.) p. 102. 103
33. BOBBIO, Norberto y otros. Diccionario de ciencia política. Siglo veintiuno editores, México volumen 1. 1982.
34. Ibid., p. 492.
35. Ibid., p. 493.
36. TORO. Op., Cit., p. 18.
37. TOSKA, Susana Pajares. El hipertexto y la literatura. En: <http://hipermedia.wordpress.com/2006/08/13/el-hipertexto-y-la-literatura/>. Consultado el 30 de septiembre de 2006.
38. Ibid.
39. GAYA, Anna María. El film de género histórico: Una experiencia didáctica. En: Revista Historia antropología y fuentes orales. Nº 18. 1997 p.110.
40. CASTORIADIS, Cornelius. Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona, Tercera edición, editorial gedisa. 1997.

44

BIBLIOGRAFÍA.

- ALVAREZ, DE ZAYAS, Carlos. La Escuela en la Vida. Didáctica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- BALLESTER, Antoni ; GAYOSO, Pilar ; PAYERAS Joana ; VICENS Guillem. El aprendizaje significativo en la práctica y didáctica de la geografía. Prácticas del seminario de aprendizaje significativo. En: Educación y Pedagogía. Vol. XIV. Nº 34. (Septiembre – Diciembre de 2002.)
- BOBBIO, Norberto y otros. Diccionario de ciencia política. Siglo veintiuno editores, México volumen 1. 1982.
- CAJIAO, Francisco. Pedagogía de las ciencias sociales. Inteeditores. Bogotá, 1989.
- CARRETERO, Mario. Cambio conceptual y enseñanza de la historia. En: Revista Taribaya. Nº26.
- CASTORIADIS, Cornelius. Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto. Barcelona, Tercera edición, editorial gedisa. 1997.
- DE ZUBIRÍA, Julián., y DE ZUBIRÍA Miguel. Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para enseñar. Editorial presencia. 1986.
- DONAS, Solum. Adolescencia Y Creatividad. En:

<http://www.neuronilla.com/pags/Noticias/Noticia.asp?id=312>. Consultado el 30 de septiembre de 2006.

GAYA, Anna María. El film de género histórico: Una experiencia didáctica. En: Revista Historia antropología y fuentes orales. N° 18. 1997.

GIACOBBE, Mirta Susana. Enseñar y Aprender las Ciencia Sociales. 3er ciclo E.G.B. y polimodal.. Homo Sapiens ediciones. 1997.

HERNÁNDEZ, R, G. Paradigmas en psicología de la educación. Barcelona: Piados. 1997.

JURADO, Roberto G. Los usos del diccionario. En: Revista Universidad de México. Vol. _ N° 567 (abril-mayo, 1998).

LACUEVA, Aurora. Cambio conceptual en la escuela. Revista española de pedagogía. N° 215. Enero abril 2000.

45

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá D.C. Julio de 2002.

ORTELLS, Juan José. Imágenes mentales. Piados, Barcelona. 1996.

RESTREPO, Bernardo Gómez. Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación en sentido estricto. En:

http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/con_apl_inv_for_cri_par_eva_inv_cie_sen_est_ber_res_gom.pdf#search=%22Conceptos%20y%20aplicaciones%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20formativa%2C%20y%20criterios%20para%20evaluar%20la%20investigaci%C3%B3n%20en%20sentido%20estricto%22. Consultado el 30 de septiembre de 2006.

SALAZAR, Freddy, ¿Saber Filosofía o hacer Filosofía? En: aleph, N° 81, Manizales. (abril-junio, 1992.)

SCHUNK, D. Teorías del aprendizaje. México, Precentice-Hall Hispanoamérica. 1997.

TORO, Gloria Patricia, Los procesos de formulación y verificación de hipótesis conceptuales en la comprensión lectoral de textos en formato hipertextual – multimedia. Medellín. 2000. tesis para optar al título de magíster en docencia. Universidad de Antioquia. Facultad de educación.

TOSKA, Susana Pajares. El hipertexto y la literatura. En:

<http://hipermedia.wordpress.com/2006/08/13/el-hipertexto-y-la-literatura/>. Consultado el 30 de septiembre de 2006.

ZULETA, Estanislao. Arte y filosofía. Primera edición, Medellín, editorial percepción., 1986.

46

ANEXOS

ANEXO 1: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE 9°

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recoger información sobre el desarrollo del pensamiento conceptual de los adolescentes desde el área de Ciencias Sociales

Escribe una X sobre la línea que indica su respuesta.

I. DATOS PERSONALES DEL ENCUESTADO:

1. Edad

0 ___ Número de años cumplidos:

1 ___ No responden

2. Sexo:

0 ___ H

1 ___ M

3. Institución educativa donde cursa el grado 9°

0 ___ Benedikta Zur Nieden

1 ___ Javiera Londoño

II. DATOS GENERALES SOBRE EL PENSAMIENTO CONCEPTUAL

4. Establece usted la diferencia entre la realidad y la teoría

0 Si

1 No

2 ___ No responden

Sustente su respuesta _____

5. ¿Conoce usted algún concepto de las Ciencias Sociales?

0 Si

1 No

2 ___ No responden

¿Cuál? Explíquelo.

6. ¿Diferencia los conceptos aplicados en las matemáticas, las ciencias sociales y las ciencias naturales?

0 ___ Si

1 ___ No

2 ___ No responden

Sustente su respuesta _____

47

FOTOS

Hamlet Valencia Oyola. Institución Educativa Benedikta Zur Nieden (barrio San Javier).

48

Alejandro Velásquez Acevedo. Institución Educativa Javiera Londoño (barrio Sevilla).

49