



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**La enseñanza de las ciencias sociales desde del enfoque de Problemas Sociales Relevantes:  
Una propuesta de integración interdisciplinar para la comprensión de la realidad social en  
la escuela**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en  
Ciencias Sociales**

**Luisa Fernanda Ocampo Ospina**

**Santiago Valencia Carvajal**

**Asesora**

**Rosa Maria Bolívar Osorio**



## Contenido

<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>9</b>
<b>Describir: Génesis y creación de este ejercicio investigativo .....</b>	<b>9</b>
1.1 Una problematización sobre la enseñanza integrada de las ciencias sociales.....	9
1.2 Objetivos .....	18
1.2.1 Objetivo General.....	18
1.2.2 Objetivos Específicos .....	19
1.3 Una propuesta alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales.....	19
<b>Capítulo II.....</b>	<b>20</b>
<b>Explicar: Del qué al cómo: ruta metodológica de la investigación.....</b>	<b>20</b>
2.1 Paradigma del que parte esta investigación.....	20
2.2 Enfoque metodológico .....	22
2.3 Método de Investigación .....	24
2.4 Técnicas e instrumentos de la investigación .....	25
2.4.1 Objetivo específico 1: Reconocer las formas en que se ha propuesto la integración curricular del área en las propuestas curriculares estatales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto colombiano.....	26
2.4.2 Objetivo específico 2: Contrastar la propuesta curricular vigente del Ministerio de Educación Nacional colombiano y los Problemas Sociales Relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	27
2.4.3 Objetivo específico 3: Fundamentar una propuesta didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del trabajo con Problemas Sociales Relevantes que contribuya a la comprensión de la realidad social en la escuela. ....	27
2.5 Etapas de la investigación documental.....	28
<b>Capítulo III.....</b>	<b>29</b>
<b>El caso: una descripción del objeto de investigación .....</b>	<b>29</b>
3.1 Definición del caso de investigación.....	29
3.2 ¿Dónde? El escenario del caso.....	30



3.3 ¿Quién? Los actores del caso.....	30
3.4 ¿Qué? Descripción del caso .....	31
3.5 ¿Cómo? El procedimiento del caso.....	33
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>35</b>
<b>Justificar: Un acercamiento teórico – conceptual de la investigación .....</b>	<b>35</b>
4.1 El campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales .....	35
4.1.1 ¿Para qué? Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	37
4.2 Primer marco de referencia: El currículo y el currículo integrado.....	47
4.2.1 Una breve aproximación al currículo .....	47
4.2.2 La visión interdisciplinar del currículo integrado.....	49
<b>4.3 Segundo marco de referencia: Los Problemas Sociales Relevantes como una alternativa de integración interdisciplinaria para la enseñanza de las ciencias sociales .....</b>	<b>53</b>
4.3.1 Genealogía de los Problemas Sociales Relevantes en el estudio de las Ciencias Sociales. ....	53
4.3.2 Características de los Problemas Sociales Relevantes .....	65
4.3.3 Los Problemas Sociales Relevantes y sus finalidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	75
<b>Capítulo V.....</b>	<b>78</b>
<b>Proponer: Manifestar con razones la intersección de los marcos de referencia .....</b>	<b>78</b>
5.1 Propositiones teóricas .....	78
5.1.1 Los Problemas Sociales Relevantes posibilitan la integración de las ciencias sociales en la escuela.....	78
5.1.2 Los Problemas Sociales Relevantes requieren para su abordaje una perspectiva interdisciplinar y la movilización de habilidades cognitivo lingüísticas.....	79
5.1.3 Comprender la complejidad de los fenómenos sociales requiere una mirada interdisciplinar .....	81
5.1.4 La enseñanza a través de PSR se relaciona directamente con la comprensión de la realidad social como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales .....	82
5.1.5 Los Problemas Sociales Relevantes un enfoque propio de la didáctica de las ciencias sociales.....	83
<b>Capítulo VI .....</b>	<b>85</b>
<b>Breve contexto de la enseñanza integrada de las ciencias sociales en Colombia .....</b>	<b>85</b>
6.1 Un acercamiento a la genealogía de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia..	85

6.2 Los marcos generales de 1984 para la enseñanza de las Ciencias Sociales, una condición de posibilidad para integración de las Ciencias Sociales en la escuela .....	88
6.3 Acerca de los Lineamientos Curriculares para ciencias sociales y su relación con los Estándares Básicos de competencias.....	93
<b>Capítulo VII.....</b>	<b>107</b>
<b>Entre los Lineamientos Curriculares y los Problemas Sociales Relevantes: Insumos para el análisis.....</b>	<b>107</b>
7.1 Contrastación de los lineamientos curriculares como propuesta de integración con los planteamientos de los PSR .....	107
<b>Capítulo VIII.....</b>	<b>110</b>
<b>Argumentar desde la realidad: Fundamentación de una propuesta didáctica para la enseñanza integrada de las ciencias sociales a través de PSR.....</b>	<b>110</b>
8.1 Unidad Didáctica: Visualizando el espacio global: El orden geopolítico actual y el panorama geopolítico del siglo XX.....	110
8.1.1 Sobre el enfoque de Problemas Sociales Relevantes.....	113
8.1.2 Principios básicos del enfoque .....	113
8.1.3 Tipologías de problemas sociales .....	114
8.2 Habilidades Cognitivo Lingüísticas para el estudio de Problemas Sociales Relevantes ..	117
8.2.1 Habilidad descriptiva.....	118
8.2.2 Habilidad explicativa.....	118
8.2.3 Habilidad justificativa.....	119
8.2.4 Habilidad interpretativa .....	119
8.2.5 Habilidad argumentativa.....	120
8.3 Metodología sugerida.....	120
<b>Capítulo IX .....</b>	<b>125</b>
<b>Interpretar: El análisis de datos .....</b>	<b>125</b>
9.1 Contextualización.....	125
9.1.1 Habilidad cognitivo lingüística: Describir.....	125
9.1.2 Habilidad cognitivo lingüística: Explicar .....	132
9.1.3 Habilidad cognitivo lingüística: Justificar .....	136
9.1.4 Habilidad cognitivo lingüística: Interpretar.....	140
9.1.5 Habilidad cognitivo lingüística: Argumentar .....	144



**Capítulo X .....149**

<b>Narrar: A propósito de los hallazgos .....</b>	<b>149</b>
10.1 Conclusiones .....	149
10.2 Recomendaciones.....	153
<b>Referencias.....</b>	<b>155</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>172</b>

**Índice de Anexos**

<b>Anexo 1.</b> Ficha bibliográfica temática	<b>172</b>
<b>Anexo 2.</b> Red semántica Lineamientos Curriculares – Estándares Básicos de Competencias	<b>173</b>
<b>Anexo 3.</b> Red semántica PSR.	<b>174</b>
<b>Anexo 4.</b> Red semántica contraste PSR – Lineamientos.	<b>175</b>
<b>Anexo 5.</b> Síntesis del desarrollo de la unidad didáctica	<b>176</b>

**Índice de Imágenes**

<b>Imagen 1.</b> Ficha de descripción. Comunidad Itagüí en el mapa	<b>126</b>
<b>Imagen 2.</b> Ficha de descripción. Comunidad Nosotras también podemos	<b>129</b>
<b>Imagen 3.</b> Red semántica. Habilidad descriptiva.	<b>131</b>
<b>Imagen 4.</b> Ficha explicativa. Comunidad The Shadows	<b>133</b>
<b>Imagen 5.</b> Red semántica. Habilidad Explicativa.	<b>135</b>
<b>Imagen 6.</b> Ficha de justificación. Comunidad The Shadows	<b>136</b>
<b>Imagen 7.</b> Grupo 9-1 I.E. Jomar	<b>138</b>
<b>Imagen 8.</b> Grupo 9-4 I.E. Jomar	<b>138</b>
<b>Imagen 9.</b> Red semántica. Habilidad Justificativa.	<b>139</b>
<b>Imagen 10.</b> Ficha de Interpretación. Comunidad Los Realistas	<b>140</b>
<b>Imagen 11.</b> Ficha de Interpretación. Comunidad The Shadows	<b>142</b>
<b>Imagen 12.</b> Red semántica. Habilidad Interpretativa.	<b>144</b>
<b>Imagen 13.</b> Ficha de argumentación. Comunidad Brigada Anti-Terrorista –BAT-	<b>145</b>
<b>Imagen 14.</b> Ficha de argumentación. Comunidad Itagüí en el mapa	<b>147</b>
<b>Imagen 15.</b> Red semántica. Habilidad Argumentativa.	<b>14848</b>





## Resumen

La integración de las ciencias sociales escolares en Colombia ha sido una cuestión de debate incluso desde los mismos documentos estatales orientadores de la enseñanza del área. Partiendo de esta idea, el presente trabajo en su estructura global inicia con un acercamiento a las propuestas desde las que el Ministerio de Educación Colombiano ha propuesto tal cuestión, y un breve recuento de la entrada de las ciencias sociales a la enseñanza obligatoria.

A continuación se exponen los elementos teóricos de la propuesta de enseñanza que abandera este ejercicio investigativo, frente a la cuestión de la integración y sobre las finalidades de la enseñanza de estas ciencias, en contraste con lo propuesto desde los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales, de manera que al final pueda potencializarse la enseñanza de Problemas Sociales Relevantes -PSR- para la integración de las ciencias sociales y la comprensión de la realidad social en la escuela mediante la fundamentación de una propuesta didáctica.

Además de los elementos en mención y en virtud del diseño metodológico de la investigación se exponen el paradigma, el enfoque y las técnicas utilizadas para el desarrollo del ejercicio, así como unas proposiciones teóricas producto de las relaciones entre la indagación y el enfoque metodológico abordado –estudio de caso basado en la teoría-, y finalmente los resultados obtenidos destacando los Problemas Sociales Relevantes -PSR- como un enfoque propio de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales mediante la puesta en práctica de una unidad didáctica en la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez, que en conjunto con los marcos teóricos fueron analizados con el software científico de AtlasTi.



## Introducción

Como futuros maestros de ciencias sociales hemos reconocido a lo largo del proceso formativo que la enseñanza, el aprendizaje y en general lo que se ha denominado currículo está atravesado por una variedad de elementos políticos, culturales, económicos, sociales e ideológicos que orientan y hasta determinan el quehacer pedagógico. Pues bien, como parte de esa conjunción de dimensiones del currículo aparecen las directrices de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional encarnadas para este ejercicio, en los Lineamientos Curriculares del área de ciencias sociales y los Estándares Básicos de Competencias, documentos que propenden por la orientación de la formación en el área a través del establecimiento de unos ámbitos conceptuales, procedimentales y de socialización a la luz de enfoques teóricos específicos.

Como parte de una interpretación de la realidad, los contenidos curriculares son susceptibles de interrogar, cuestionar, criticar reflexivamente y replantear, así, en el presente trabajo se hace una lectura de los contenidos curriculares presentes en los documentos orientadores mencionados, indagando por la integración de las ciencias sociales y el modo en que se ha propuesto desde estos. Este ejercicio permite caracterizar las formas en que se ha propuesto la integración de estas ciencias desde las directrices estatales, encontrando continuidades, rupturas y tensiones entre ellas.

Como objeto del ejercicio, se propone la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes como un enfoque curricular que contribuye a la integración de las ciencias sociales para la comprensión de la realidad social en la escuela, entendiendo esta última como finalidad de la didáctica de las Ciencias Sociales. Este enfoque se contrasta con los planteamientos de los documentos orientadores de manera que se permita evidenciar desde lo teórico, las fortalezas que tienen los Problemas Sociales Relevantes –PSR- para integrar interdisciplinariamente las



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

ciencias sociales , enfoque que a través del abordaje de problemas reales desde el desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas permite la formación de la competencia ciudadana y democrática como objetivo fundamental para la comprensión de la realidad social desde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

La propuesta además y a la luz de los hallazgos expuestos, incluye la fundamentación de una propuesta didáctica en la que a través de la descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación de problemas sociales como parte de la realidad promueve la formación ciudadana y democrática de los estudiantes como base para la reflexión e intervención de la realidad social.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Describir: Génesis y creación de este ejercicio investigativo

### 1.1 Una problematización sobre la enseñanza integrada de las ciencias sociales

En la escuela se le ha dado preponderancia a la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la didáctica de la geografía y la historia, poniendo poco énfasis en la enseñanza de las mismas de manera integrada, como enuncia la propuesta de los estándares y lineamientos curriculares en Colombia, así lo demuestran ejercicios investigativos como los de Martínez, I. & Quiroz (2012) y Hernández (2009) en donde se deja en evidencia que se llaman solamente a éstas dos disciplinas para centrar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, a la vez que autores como Prats (2001) postulan la integración de las Ciencias Sociales a partir de la historia, mientras que otros como Pulgarín (2002) proponen a la geografía como la ciencia social desde la cual se puede convocar a las otras disciplinas sociales; en este sentido, pese a que hay un acercamiento a la integración de las Ciencias Sociales en la escuela, esa integración no se hace realmente evidente, sino que existe una focalización en las dos disciplinas antes mencionadas.

Lo anterior tiene relación con la conclusión a la que llega Sánchez (2012), al hacer un análisis sobre la forma en que estas disciplinas han sustentado la llegada de las Ciencias Sociales a la escuela, y a su vez, la naturalización discursiva con que se ha propuesto la integración de las Ciencias Sociales; en este sentido, destaca que la noción de “Ciencias Sociales integradas” es incipiente en nuestro contexto y ha funcionado más como discurso que como realidad. (p.79)

Por otra parte, los planteamientos encontrados en los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales proponen,

[...] Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad.” (MEN-OEI, 2002, p.8)

Sin embargo, en contraposición a lo anterior, los lineamientos señalan que la Ley General de Educación en su artículo 23, centraliza la enseñanza de las Ciencias Sociales en las dos disciplinas de mayor peso y tradición en la educación colombiana (historia y geografía), por lo que se propone la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental, la educación ética y en valores; “aspectos todos, requeridos por la sociedad, ante la ausencia de ciudadanos críticos y participativos, comprometidos con las instituciones democráticas y con la esencia de la Constitución”. (MEN-OEI, 2002, p. 11)

De este modo aunque la Ley General de Educación limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a la historia, geografía, constitución política y democracia para la básica, y agrega economía, política y filosofía para la educación media, hace énfasis en que el área de Ciencias Sociales no puede ser eliminada o reemplazada en la Educación Media por economía y/o política, lo cual deja nuevamente en evidencia la centralización de las Ciencias Sociales.

En esta misma línea, se encuentra que la única normativa después del marco teórico para Ciencias Sociales de 1984, en la que se expone que las Ciencias Sociales que se transmitían en la escuela: *geografía, historia y cívica*, eran disciplinas aisladas unas de otras y que no reflejaban la integración entre los diversos conocimientos del área social, ni la relación que tenían con la

cotidianidad de los estudiantes, ha sido la propuesta por el ICFES para el examen de Estado; esta institución abarca a las Ciencias Sociales desde su carácter hermenéutico, manteniendo como ejes centrales la enseñanza de la historia y la geografía, aunque incluyó los ámbitos culturales, políticos, económicos y ecológicos, dentro de la evaluación.

Ahora bien, la primera gran dificultad que se presenta con una propuesta de asignaturas aisladas, basada exclusivamente en historia y/o geografía, es que dificulta la articulación o visión conjunta que se puede obtener de la problemática social a través del ingreso de otras Ciencias Sociales; en la actualidad este enfoque continúa siendo una permanencia tanto en las clases como en la escritura de libros de texto del área.

La propuesta de integrar las Ciencias Sociales en la escuela para la comprensión de temas y problemáticas ha correspondido como lo señala el Ministerio de Educación en los lineamientos curriculares (2002) y más recientemente Sánchez (2012) solo a un eslogan y no a la realidad, pues los fenómenos sociales, que tienen múltiples causas, han terminado explicándose y estudiándose en las instituciones educativas del país, principalmente desde la perspectiva histórica y/o geográfica.

Ante la situación ya descrita, el MEN (2002) en los lineamientos curriculares reconoce que

[...] En la práctica actual, los problemas sociales nacionales e internacionales dependen para su comprensión y solución, de análisis complejos, donde se contemplan aspectos económicos, antropológicos, sociológicos, políticos, tecnológicos, biológicos, etc., entonces, ¿por qué seguir analizándolos desde una sola mirada, cuando en el mundo de la era global comienzan a predominar las explicaciones interdisciplinares?. (p.15)

Por los elementos precedentes, el MEN propone una estructura diferente para no continuar fortaleciendo una educación poco significativa y de este modo buscar superar el tratamiento aislado y excesivo de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales, es el trabajo –en forma selectiva– de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales.

Así, el MEN propone en los lineamientos curriculares que la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se aborde a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y el desarrollo de competencias, con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral y de este modo impulsar la integración de las Ciencias Sociales en la escuela.

Aunque los lineamientos curriculares se esforzaron en argumentar la posibilidad de integrar el área a través de conceptos disciplinares, la estructura de los estándares es marcadamente disciplinar y resaltan fácilmente las disciplinas que tradicionalmente se han enseñado en la escuela: la historia y la geografía, éstas auxiliadas por las ciencias políticas y económicas.

Dentro de esta estructura el MEN (2002) destaca a los ejes generadores como los elementos principales de orientación curricular para el área de Ciencias Sociales, pues son entendidos como

[...] Una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada-presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina (-en estos lineamientos cada eje podría referirse en mayor grado a una disciplina de las Ciencias Sociales-) (p.32)



Las preguntas problematizadoras por su parte son las encargadas de limitar y estructurar los ejes generadores, a partir del planteamiento de problemas con el fin de fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase, además de propender por la integración disciplinar, por tanto es necesario destacar que los problemas que plantean estas preguntas no parten problemas sociales sino de la agrupación de temáticas recogidas en los ejes generadores para Ciencias Sociales.

Para la implementación de la propuesta curricular presente en los lineamientos, el MEN elige el enfoque problematizador o de preguntas problematizadoras para promover una educación por competencias, pues esta metodología permite, según allí se argumenta, el trabajo por procesos basados en conceptos disciplinares particulares, sin embargo, la manera en cómo se han construido en la cotidianidad escolar y desde la propuesta de la malla curricular propuesta por el MEN permite evidenciar que se tornan sólo preguntas temáticas, precisamente porque en esencia parten del conjunto de temas seleccionados para las Ciencias Sociales en la escuela, y como la plantea Vasco et al (2000) el problema de trabajar por temas es que se relaciona, vincula e integra muy débilmente el trabajo que se hace por cada disciplina.

Hay que reconocer que la propuesta del MEN intenta articular la integración de las Ciencias Sociales desde las preguntas problematizadoras y que estas pueden surgir del mundo cotidiano, pese a esto y en concordancia con lo que refiere la propuesta en mención, el trabajo en el aula desde un enfoque problémico supone reconocer que

[...] los estudiantes en su gran mayoría– casi nunca se formulan preguntas sobre la vida, el trabajo, la familia, los problemas que estremecen al país. Da la impresión de que nuestros alumnos fueran invulnerables a las durezas de la vida real, y no les interesa saber



nada de lo que ocurre en este país y en este planeta. ¡¡¡Y lo más grave en todo esto es, que si el maestro insiste en preguntar, entonces el estudiante se molesta!!! (MEN-OEI, 2000, p.34)

Igualmente Jairo Gómez (como se citó en MEN-OEI,2002) plantea que

[...] el problema radica en que el profesor debe crear las condiciones pedagógicas para que dichas metodologías y conceptos tengan un horizonte psicológico claro, esto es que haya posibilidades de suscitar conflictos sociocognitivos, reformulación de preteorías, confrontación de subjetividades e intenciones. La comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad promoverá así mismo la activación y afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje (p.34)

En este sentido y como lo concluye Sánchez (2012) en su trabajo, pese a que los lineamientos curriculares retomaron la posibilidad de integrar el área de Ciencias Sociales a través de conceptos disciplinares, la propuesta de los estándares del área refleja una fragmentación disciplinar y destaca nuevamente las disciplinas que tradicionalmente se han enseñado en la escuela: la historia y la geografía, auxiliadas por la ciencia política y economía, aunque los primeros intentaran superar la noción de temas en la enseñanza y el criterio cronológico a partir del cual se desarrollaban los mismos.

Ahora bien, dadas la intenciones de lograr una enseñanza integrada de las Ciencias Sociales en la escuela, existe en el mundo anglosajón un enfoque desde el que se propende por la comprensión interdisciplinar de problemas que causan “sensibilidad” en los estudiantes siendo por ello susceptibles de ser abordados al interior del aula de clase; este enfoque se reconoce como



Problemas Sociales Relevantes -PSR-<sup>1</sup>, que pretende desde el abordaje de problemas sociales, desarrollar capacidades para que los estudiantes resuelvan situaciones de su cotidianidad y de esta manera, fortalecer procesos de conciencia crítica y ciudadana, logrando la comprensión de un problema determinado desde diferentes miradas y disciplinas sociales.

Este enfoque nace en Estados Unidos con una demanda de la inclusión de los estudios sociales en el currículo para el estudio de los problemas sociales en la escuela, sin embargo debido a la preponderancia de la disciplina histórica esta se vio fortalecida, pues se pensó en la idea de integración de las Ciencias Sociales como un paraguas para alojar la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales (Evans, 2011), pretendiendo de este modo, la renovación de la enseñanza de la historia en las escuelas; sus pretensiones aunque en busca de una comprensión más completa de los fenómenos, se enfatizó en la enseñanza de la misma. Posteriormente el énfasis se abre y se incluyen la geografía y la cívica, en pro de tal comprensión, sin embargo desde la perspectiva crítica y retomando los planteamientos y demandas de los estudios sociales el mismo autor reconoce

[...] el problema de situar alguna de les disciplines de les ciències socials en el centre de l'àrea és que no es té en compte que l'educació dels ciutadans requereix un equilibri. Així mateix, quan se centra l'educació en les disciplines i es fa èmfasi en l'adquisició de continguts s'acostuma a prestar molt poca atenció a qüestions crítiques sobre el sistema econòmic i social. (p.20)

Esta perspectiva es retomada en el contexto francés adaptándola a las necesidades de su currículo, consolidando su propuesta como Les Qüestions Socialment Vives, Cuestiones Socialmente Vivas -QSV- , reclamando una escuela activa y crítica desde las que se estudien los

---

<sup>1</sup> En adelante se hablará de Problemas Sociales Relevantes bajo la sigla de -PSR-



aspectos que están vivos en la sociedad, desde un programa centrado en las Ciencias Sociales, geografía e historia.

Ambas perspectivas como lo afirman los profesores Pagés & Santisteban (2011) son más las cosas que tienen en común que las que tienen de diferentes, pues si bien los Problemas Sociales Relevantes –PSR- pertenecen al mundo anglosajón y las cuestiones Sociales vivas –QSV- al contexto francés, ambas parten de cuestiones problemáticas presentes en la sociedad, con el fin de que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas, cotidianas, locales y globales que susciten su interés y sensibilidad y de esta manera pueden participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica, pues la enseñanza desde este tipo de problemas permite el desarrollo de la conciencia crítica ciudadana que en relación a lo planteado por Dewey (1961), representante del enfoque crítico de enseñanza, es fundamental dentro de la conexión entre la vida y los problemas que le son propios, para apostar por una formación democrática crítica basada en la práctica más que en el discurso.

Estos enfoques en el contexto colombiano hasta ahora han comenzado a ser objeto de reflexión como una perspectiva para buscar la integración de las Ciencias Sociales en la escuela, pues esta aporta nuevos elementos para pensar la integración de las Ciencias Sociales en la escuela; así, mientras que desde los lineamientos curriculares se hace un fuerte énfasis en las preguntas problematizadoras como cuestiones desde las cuales es posible impulsar la integración de las Ciencias Sociales, el enfoque de los Problemas Sociales Relevantes o Cuestiones Socialmente Vivas, retoma los problemas que generan fuerte impacto en la sociedad como los focos desde los cuales es necesario plantear la enseñanza de las Ciencias Sociales, enfatizando en el carácter interdisciplinar que permite impulsar la integración de las Ciencias Sociales en la escuela.



Relacionado con lo anterior, aparece la idea de la integración a través de la interdisciplinariedad entendida como la articulación de las distintas perspectivas aportadas por las disciplinas sociales para alcanzar la comprensión amplia de los hechos sociales. Para Vasco et al (2000) la integración es comprendida como una estrategia didáctica que es consecuente con la naturaleza integral, compleja y dinámica de lo real y señala que en el propósito de enseñar las Ciencias Sociales, la integración posibilita disminuir el riesgo de los análisis reduccionistas y etnocentristas de los problemas estudiados.

Lo que se propone en este sentido, es que el punto de partida en la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales, no estaría guiado por preguntas problematizadoras provenientes de las temáticas propuestas a partir de los lineamientos y puntualizadas en los estándares curriculares, sino desde aquellas cuestiones y/o problemas sociales que están vivos en tanto causan sensibilidad en los estudiantes, entendiendo problema no desde una perspectiva negativa, sino como una manera de caracterizar situaciones conflictivas presentes en el entorno social, lo que requiere un enfoque interdisciplinario para su comprensión, de esta forma, como lo destaca Vasco et al. (2000) se dice que “el problema es "fuerte" cuando plantea una paradoja, cuando genera una tensión entre dos polaridades, cuando apunta a una zona de incertidumbre que obliga a acudir a diversas fuentes” (p.97).

Estas problemáticas son de carácter global, nacional y local y por su misma relevancia son susceptibles de ser configuradas como contenidos para ser estudiados en el aula de clase; es decir, se plantea partir de problemas reales y controvertidos desde los que se puedan desprender preguntas y diferentes estrategias de investigación en el aula que permitan desarrollar el pensamiento y la comprensión de la realidad y no partir simplemente de los temas que se seleccionan para el área.



De esta manera, y atendiendo al enfoque de mayor tradición, los Problemas Sociales Relevantes -PSR-, la reflexión parte de interrogarse *cómo la enseñanza a partir de estos, contribuye en la escuela a la integración de las Ciencias Sociales* con el fin de partir de una alternativa diferente para construir un saber ampliado de la realidad social, de manera que se posibilite complementar, nutrir y fortalecer la enseñanza de las Ciencias Sociales para la comprensión de la realidad social en la escuela como propósito fundamental del área y del enfoque de Problemas Sociales Relevantes.

Pensar entonces en la implementación del enfoque de PSR en los currículos escolares implicaría un cambio de paradigma en la organización de los contenidos, puesto que este enfoque ligado a una concepción científica radical, plantea la necesidad de un currículo crítico en el que se incorpore un enfoque interpretativo de la realidad y una visión crítica de la enseñanza y del aprendizaje, para que los estudiantes mediante el desarrollo de capacidades cognitivas y lingüísticas alcancen una comprensión de la realidad social, en la cual y de acuerdo con las finalidades de los estudios sociales en los que se sustenta este enfoque, estén en la capacidad de intervenirla desde su acción social y ciudadana.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo General**

Establecer la forma en que la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes contribuye a la integración de las Ciencias Sociales para la comprensión de la realidad social en la escuela.





### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Reconocer las formas en que se ha propuesto la integración curricular del área en las propuestas curriculares estatales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto colombiano.

Contrastar la propuesta curricular vigente del Ministerio de Educación Nacional colombiano y los Problemas Sociales Relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Fundamentar una propuesta didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del trabajo con Problemas Sociales Relevantes que contribuya a la comprensión de la realidad social en la escuela.

### **1.3 Una propuesta alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales**

Considerar la enseñanza de las ciencias sociales a través de una visión integrada requiere reconocer que la realidad social como fuente de conocimiento debe estar presente en la escuela, y que su comprensión acorde con su naturaleza, no debe atomizarse en la disciplinarización curricular. Antes bien, una visión interdisciplinar se constituye en una alternativa consecuente con esta naturaleza, integrada, dinámica y compleja; en este sentido, el enfoque propuesto para la enseñanza de las ciencias sociales, los Problemas Sociales Relevantes no fragmenta el conocimiento, por el contrario, propicia la comprensión de esa realidad a través de la comunicación interdisciplinar de las ciencias sociales, articulando el saber disciplinar de estas ciencias con el saber cotidiano de los estudiantes, de manera que en el conocimiento escolar, confluya el abordaje de problemas sociales reales, propios de la cotidianidad de los sujetos que acuden a la escuela, con los marcos disciplinares de las ciencias sociales como insumos de análisis, descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación del acontecer social.

Es por tanto, que el enfoque de PSR responde a la necesidad de comprender la realidad desde la construcción del conocimiento y la formación del pensamiento desde una perspectiva interdisciplinar; promoviendo la competencia ciudadana y democrática como transversal al proceso de investigación que vincula la enseñanza a través de problemas sociales, así como la proposición de un currículo alternativo en el marco de una enseñanza de las ciencias sociales en la escuela que aporte al campo de la didáctica de las ciencias sociales desde una postura crítica y reflexiva de la práctica educativa.

## Capítulo II

### Explicar: Del qué al cómo: ruta metodológica de la investigación

#### 2.1 Paradigma del que parte esta investigación

La propuesta metodológica para comprender cómo la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes contribuye a la integración de las Ciencias Sociales escolares para la comprensión de la realidad social, se sirve del paradigma cualitativo, el cual para efectos de esta investigación en palabras de Galeano (2004) le imprime al proceso de investigación flexibilidad y creatividad, en tanto el conocimiento que se construye es visto como un producto social y su proceso de producción está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron, entendiéndose entonces este paradigma como un complejo de argumentos visiones y lógicas de pensar y hacer que apuntan a la comprensión de la realidad como un proceso histórico de construcción, al rescatar desde los actores sociales las singularidades y particularidades de los procesos sociales.

La visión de este paradigma, posibilita que desde esta investigación se ofrezcan unos aportes teórico-prácticos a la didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto colombiano, puesto que este paradigma desde la interpretación de los fenómenos a través de las percepciones y significaciones producidas por las experiencias de los investigadores permite interrogar la realidad social y construirla conceptualmente, dicha conceptualización se genera a partir de los datos obtenidos y analizados en los que la fuente es la realidad.

En su mayoría, los estudios cualitativos se preocupan por el contexto de los acontecimientos, focalizando su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente; en este sentido, una de las diferencias con la investigación cuantitativa es su perspectiva epistemológica, el interés teórico, lo que persiguen y la forma de aproximarse conceptualmente a la realidad humana y social, lo anterior, lleva a elegir este tipo de investigación en tanto no se trata de cuantificar atributos de los Problemas Sociales Relevantes sino de reconocer el valor de las relaciones que se tejen entre estos y los contenidos disciplinares escolares de las Ciencias Sociales para la comprensión interdisciplinar de la realidad social.

Asumir una óptica de tipo cualitativa como lo plantea Sandoval (2002), es en definitiva para esta investigación, no sólo un esfuerzo de comprensión e interpretación, sino también, la posibilidad de construir generalizaciones que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia, por ello pensar en la enseñanza de las Ciencias Sociales atravesada por los Problemas Sociales Relevantes en su perspectiva interdisciplinar, contribuye a plantear una forma alternativa de la enseñanza de estas ciencias en la escuela pues establece puntos de correlación con el contexto social brindando la posibilidad de describir e interpretar acciones,

hechos relevantes, descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

## **2.2 Enfoque metodológico**

En esta investigación se toma el Estudio de Caso como un enfoque metodológico el cual desde los planteamiento de Simons (2011) posee una intención investigativa propia y un propósito metodológico y político de mayor amplitud, que dirige los métodos utilizados para la recolección de datos, así en la actualidad el estudio de caso se acepta ampliamente como sistema de investigación para evaluar innovaciones educativas complejas en su propio contexto y fenómenos sociales y educativos en general, en este sentido indagar acerca de los PSR desde una perspectiva interdisciplinar en la enseñanza de Ciencias Sociales Escolares para la comprensión de la realidad social, se ajusta a dichos propósitos en tanto una enseñanza que se genere desde los mismos por su amplia tradición y poco tratamiento se constituye en una alternativa didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares.

Así pues, y de acuerdo con Yin (como se citó en Martínez, P., 2006) el estudio de caso es entendido como un enfoque de indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse a la vez que reconoce que este tipo de investigación puede incluir estudios de un solo caso o de múltiples, entendiendo que caso puede ser una cultura, una sociedad, una comunidad, una subcultura, una organización, un grupo o fenómenos tales como creencias, prácticas o interacciones, así como cualquier aspecto de la existencia humana, caracterizado en esta



investigación como la integración interdisciplinaria en la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares a partir de PSR.

El estudio de caso entonces se constituye en un enfoque metodológico adecuado, pues como Simons (2011) lo reconoce, el estudio de caso cualitativo es una metodología especialmente apropiada para analizar problemas de la práctica educativa, en este caso, la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de los PSR busca proponer una mirada alternativa a la forma en que se abordan los problemas sociales en la escuela, pasando de la enseñanza a partir de problemas suscitados por los temas propuestos en la reglamentación del sistema educativo - estándares y lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional-, hacia el abordaje en el aula de aquellos problemas que siendo propios de la cotidianidad y del amplio contexto en el que se desenvuelve la sociedad actual, suscitan sensibilidad y movilizan a los estudiantes, con el fin de desarrollar capacidades para que resuelvan situaciones de su cotidianidad y de esta manera, fortalecer procesos de conciencia crítica y ciudadana, logrando la comprensión de un problema determinado desde diferentes miradas y disciplinas sociales.

Respecto a su propósito, y según los planteamientos de la misma autora, el enfoque de estudio de caso es útil en este contexto, pues al utilizar métodos cualitativos, permite documentar los datos recogidos y las opiniones y argumentos de quienes investigan, posibilitando una exploración más profunda y la obtención de un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.





### 2.3 Método de Investigación

El estudio de caso dirigido por la teoría, se elige como el método para esta investigación en tanto sus características encuentran coherencia con los objetivos que la orientan, pues según lo conceptualiza Simons (2011) un estudio de caso como este, investiga o ejemplifica un caso a través de una visión teórica específica, diferenciándolo de comprobar una teoría o servirse del lente de una teoría determinada para realizar el estudio. Así, en la presente investigación el caso se relaciona con la enseñanza de contenidos propios de las Ciencias Sociales a partir de una teoría, esto es, la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales a partir de PSR.

En concordancia con lo anterior, el estudio de caso se retoma desde la misma autora como una investigación exhaustiva y desde varias perspectivas, de la complejidad y unicidad de un determinado caso en un contexto real, basada en la integración de diferentes técnicas y guiada por las pruebas, cuya finalidad es “generar una comprensión de un tema determinado para generar conocimientos y/o informar”; de este modo, proponer la integración interdisciplinar de las Ciencias Sociales desde los PSR, se constituye en un aporte a la didáctica de las Ciencias Sociales.

Este aporte, en la perspectiva del estudio de caso en mención, determina una teoría específica que sirva de guía en la recogida de datos del caso, a su vez, permite hacer inferencias que sean aplicables a otros contextos, desde proposiciones y generalizaciones que nacen de una base de datos cualitativa y apelan a una comprensión situada por su vinculación con otros casos y escenarios; en palabras de Yin (como se citó en Martínez, 2006), la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una “generalización estadística” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “generalización analítica” (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar,

representar o generalizar a una teoría). Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares (p.173).

Las proposiciones teóricas o generalizaciones que surgen en esta investigación no radican en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos, por medio de generalizaciones de tipo conceptual y/o procesal que sirven para indicar cómo la integración interdisciplinaria de las Ciencias Sociales escolares que se presenta a través de la enseñanza de PSR contribuye a la comprensión de la realidad social.

#### **2.4 Técnicas e instrumentos de la investigación**

Las técnicas e instrumentos de investigación se corresponden con el paradigma investigativo que lo orienta, así mismo están íntimamente ligados con el estudio de caso como enfoque metodológico, y que en este caso está dirigido por la teoría como método que le es propio a esta investigación, de allí que la técnica de investigación que se adecúa a ello es la investigación documental, entendida por Galeano (2004) no solo como una técnica de recolección y validación de información sino también como una estrategia de la investigación cualitativa, siendo en esencia para Uribe (2013) un estudio metódico, sistemático y ordenado de datos, documentos, fuentes, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, categorizados y analizados sirven de base para la comprensión del problema y la construcción del conocimiento.

Esta técnica además, dentro de su proceso metodológico plantea una técnica de búsqueda; revisión documental o revisión de archivo, destinada al rastreo, ubicación, inventario, selección y

consulta de fuentes y documentos a utilizar en la investigación; así mismo la técnica de investigación documental propone también dos técnicas de análisis, de contenido y visual, de ahí que para en la consecución de los objetivos propuestos en este trabajo se selecciona la técnica de análisis de contenido, que “consiste en identificar dentro de un todo los datos y clasificarlos con base en las diferentes categorías de análisis, escribir los contenidos a los que se refieren esos datos e interpretar esos contenidos de acuerdo con los objetivos que se pretendan”. (Valbuena, 2013, p. 214)

En concordancia con lo anterior se plantean las técnicas de acuerdo con cada objetivo de la investigación:

#### **2.4.1 Objetivo específico 1: Reconocer las formas en que se ha propuesto la integración curricular del área en las propuestas curriculares estatales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el contexto colombiano.**

Para desarrollar este primer objetivo, las técnicas a emplear son la investigación documental y la revisión documental, pues la primera entendida como estudio metódico, sistemático y ordenado de datos, documentos y fuentes permite un acercamiento a los documentos orientadores del área de ciencias sociales con el fin de contextualizarlos y analizarlos a la luz del foco de interpretación derivado de la problematización del ejercicio investigativo; la revisión documental por su parte posibilita la ubicación, inventario, selección y consulta de fuentes y documentos a utilizar en la investigación, pues dentro de esta se contempla la técnica de análisis de contenido, la cual hace posible la identificación y clasificación de la información con base en unas categorías de análisis que permiten dar respuesta al objetivo planteado, así, dentro de los instrumentos para el desarrollo del objetivo se contemplan las fichas temáticas y bibliográficas. (Ver anexo 1)

#### **2.4.2 Objetivo específico 2: Contrastar la propuesta curricular vigente del Ministerio de Educación Nacional colombiano y los Problemas Sociales Relevantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales.**

Las técnicas propuestas para el primer objetivo se retoman con el fin de dar solución al segundo objetivo específico, de manera que tras la investigación y la revisión documental para la caracterización de las propuestas curriculares estatales del área y la fundamentación teórica del enfoque de PSR, se parte del análisis de contenido para establecer los puntos de contraste de ambos, a través de una red semántica (Ver Anexo 2,3 y 4) que parte de la codificación y categorización de los hallazgos a través de Atlas Ti.

#### **2.4.3 Objetivo específico 3: Fundamentar una propuesta didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir del trabajo con Problemas Sociales Relevantes que contribuya a la comprensión de la realidad social en la escuela.**

Para dar cumplimiento a este objetivo se propone partir del análisis ya realizado de los documentos orientadores y del enfoque curricular que se está proponiendo como parte de la problematización, y a continuación se estructura una unidad didáctica cuya evidencia se consigna en portafolios de aprendizaje de las comunidades de indagación desde las que trabajan los estudiantes en la clase. Para analizar las evidencias derivadas de la puesta en práctica de esta unidad didáctica, específicamente las fichas orientadoras de la indagación relacionadas con el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas, se hace uso de Atlas Ti a través de la codificación y elaboración de redes semánticas y su posterior análisis.

Esta unidad didáctica se propone como un producto de divulgación del enfoque abordado, para lo cual está acompañada de un documento guía para los maestros, que contiene la caracterización general de los PSR y orientaciones para su aplicación en el aula de clase.

## **2.5 Etapas de la investigación documental**

### **2.5.1 Identificación de Fuentes:**

- Biblioteca Carlos Gaviria Díaz (UdeA)
- Centro de documentación de la Facultad de Educación (UdeA)
- Base de datos virtual: Dialnet y Grao
- Portal Federación Icaria y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales – AUPDCS-

### **2.5.2 Construcción del archivo documental:**

- I. Propuestas Normativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales
- II. Revistas de circulación nacional e internacional
- III. Libros y tesis de circulación nacional e internacional
- IV. Productos derivados de la práctica pedagógica

### **2.5.3 Tematización de los documentos:**

- Fichas Temáticas

### **2.5.4 Interpretación y análisis de contenido**

- Codificación y categorización
- Contrastación y triangulación de la información: Uso de Atlas Ti.



## El caso: una descripción del objeto de investigación

### 3.1 Definición del caso de investigación

El caso de la presente investigación es el abordaje de PSR para la integración de las ciencias sociales en la escuela en el grado 9 de la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez del municipio de Envigado. Durante el desarrollo de la práctica pedagógica encontró lugar la lectura ya realizada acerca de la reducción que tienen las ciencias sociales escolares a su enseñanza desde la Historia y la Geografía, situación que también es reconocida en los marcos legales estatales de orientación de la enseñanza del área, lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia para ciencias sociales.

De tal situación, surge la proposición del enfoque de PSR como propuesta de integración interdisciplinaria de las ciencias sociales en la escuela, enfoque retomado principalmente de la tradición española con los profesores Pagés & Santisteban (2011) y que en este estudio de caso sustenta parte del presupuesto teórico en conjunción con la idea de integración interdisciplinaria de las ciencias sociales de autores como Torres (2006) y Posada (2006); además de la problematización pertinente con los planteamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales del año 2002 y los Estándares básicos de competencia para ciencias sociales del año 2004. Estas posturas teóricas operan pues como orientadoras de la recolección y análisis de los datos, de ahí que pueda perfilarse el presente ejercicio como un estudio de caso dirigido por la teoría desde la perspectiva de Simons (2011).



### 3.2 ¿Dónde? El escenario del caso

La Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez –JOMAR está ubicada en la cabecera municipal del Municipio de Envigado, al sur del Área Metropolitana del Valle de Aburrá. En sus inicios la Institución se crea como IDEM Sacramento Garcés, nombre que al no tener acogida por parte de la comunidad se cambia por el actual mediante el decreto 1432 de 1981. Desde algunos años antes en la misma planta física funcionaba el Liceo Manuel Uribe Ángel en la jornada de la mañana, y en la tarde esta institución, conocida también como Liceo de Varones; unos años más tarde se crea con nombre propio y razón social pero continúa compartiendo su estructura con el MUA, de esta manera el 8 de diciembre de 1983 se hace la ceremonia de graduación de la primera promoción de bachilleres con 79 estudiantes.

No va a ser sino hasta el año 2003 que la Institución Educativa reciba la planta física independiente en la que desempeña sus labores en la actualidad, año para el cual ya se habían adelantado las reformas correspondientes a los planes de estudio con un enfoque de formación para la Media Técnica, reformas que fueron acompañadas por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, además de la fusión de dos Proyectos Educativos Institucionales debido a que se fusiona la escuela Fernando González al JOMAR, prestando los niveles de preescolar y básica primaria. Esta división todavía permanece, de ahí que en la Institución Educativa en la que se realiza la práctica pedagógica que da pie a este caso estén los estudiantes de la básica secundaria y de la media.

### 3.3 ¿Quién? Los actores del caso

Los sujetos que participan de este ejercicio investigativo cursan durante el año 2015 noveno grado. Dos grupos conforman la población que participa en este estudio de caso, el grupo 9-1 y el grupo 9-4. El primero estaba conformado por 39 estudiantes con edades entre los 14 y los 17

años, y el segundo por 36 estudiantes con edades entre los 15 y los 18 años; ambos provenían de estratos 2, 3 y 4, residentes de los municipios de Itagüí, Bello, Medellín, Sabaneta y Envigado. Como sujeto activo de este ejercicio también está la profesora Nubia Giraldo, Contadora Pública titulada y docente del área de ciencias sociales hace aproximadamente 25 años, quien hizo la labor de maestra cooperadora en la práctica pedagógica profesional.

### **3.4 ¿Qué? Descripción del caso**

Durante el desarrollo de la práctica pedagógica I y II del plan de estudios de la licenciatura, la reflexión giró en torno a la forma en que son enseñadas las ciencias sociales en la escuela, específicamente al predominio de la geografía y de la historia como ciencias sociales escolares, y una entrada, de la economía y la política para la media. Esta situación promueve una indagación acerca de los marcos orientadores que tiene el área en la actualidad, desde los cuales se pudo referir que evidentemente la enseñanza de estas ciencias ha estado guiada por la disciplina histórica y la geográfica, a la luz de un enfoque problémico guiado por los temas de los que se ocupan estas disciplinas y orientado a partir de preguntas problematizadoras articuladoras de conceptos fundamentales de las ciencias sociales, esto último, como salida a la recurrente disciplinarización del área y en pro de una integración de las demás disciplinas a la enseñanza de estas ciencias.

De manera similar, hay una indagación por enfoques que permitan en primer lugar, una enseñanza integrada de las ciencias sociales en la escuela, acompañada por unos contenidos que viabilicen la comprensión de la realidad social como finalidad de enseñanza de estas ciencias,

alejando el trabajo por temas y considerando enfoques alternativos al propuesto por los documentos rectores.

Lo expuesto hasta ahora, además de ser una reflexión teórica frente al análisis de los documentos orientadores, encuentra toda exposición en la institución educativa en la que se desarrolla la práctica pedagógica, pues en el municipio de Envigado, las instituciones educativas trabajan sobre mallas curriculares municipales, no específicamente institucionales, que parten directamente de la Secretaría de Educación, de ahí que sus pilares fundamentales sean únicamente los documentos rectores expedidos por el Ministerio de Educación para la enseñanza de las ciencias sociales, los Lineamientos curriculares del año 2002 y los Estándares básicos de competencia del año 2004.

Una mirada analítica a esos planes de estudio municipales permitió el reconocimiento de la problemática visualizada ya en los documentos rectores del área, la propuesta curricular existente todavía carecía de la integración de las ciencias sociales por fuera de los temas tradicionales abordados en el aula, elemento que literalmente los documentos orientadores rechazan e intentan modificar con lo que proponen, y que sin embargo sigue haciendo parte latente de las orientaciones para el área de ciencias sociales; y en relación directa con lo anterior, el enfoque problemático abordado por estas propuestas encuentra su base en los temas seleccionados para el área, de manera pues que los problemas no derivan de la realidad misma sino de un conjunto de temáticas que han sido propuestas para trabajar en el área de ciencias sociales, de forma que se reconoce que tanto en la práctica pedagógica como en los marcos teóricos que la sustentan, hay una persistencia de aquello que se problematiza en las justificaciones de los documentos orientadores, frente a la desarticulación del conocimiento de las ciencias sociales con la vida de



los estudiantes y frente a la disciplinarización del área como forma parcializada de conocimiento de lo social.

Lo anterior lleva a plantear las preguntas y objetivos que orientan este ejercicio investigativo y a proponer el enfoque de PSR como una forma de enseñanza que permita la integración de las ciencias sociales para la comprensión de la realidad social en la escuela. De ahí que la unidad didáctica con la que se dirige el área en el segundo y tercer periodo del año en curso, parta de la definición de un problema social macro abordado desde PSR consecuentes, e investigados por comunidades de indagación alrededor de las perspectivas que aportan las ciencias sociales desde una visión interdisciplinar y desde el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas.

### **3.5 ¿Cómo? El procedimiento del caso**

En la primera parte del proceso de la investigación el análisis de los documentos orientadores del área de ciencias sociales y su contrastación con el panorama encontrado en la práctica pedagógica fue esencial para la estructuración de los ejes y preguntas que orientan este trabajo. Este análisis bajo la mirada de la integración de las ciencias sociales y el proceso de indagación bajo el interés de centrar un enfoque que permitiese abordar las problemáticas encontradas se convirtieron en el objeto central del proceso investigativo bajo la pregunta por ¿Cómo la enseñanza a partir de PSR contribuye a la integración de las ciencias sociales para la comprensión de la realidad social en la escuela? Bajo este interrogante se estructura una ruta de trabajo que implicó volver al análisis de los documentos orientadores del área a la luz de un rastreo conceptual sobre la integración y las modalidades desde las que puede partir, la interdisciplinariedad como forma de integración y con este análisis, una contrastación con los planteamientos teóricos del enfoque propuesto, Los PSR y su potencialización como una alternativa de enseñanza que permite la integración interdisciplinaria de las ciencias sociales y



que contribuye a la comprensión de la realidad social en la escuela a través de la fundamentación de una unidad didáctica basada en tal enfoque.

Este proceso incluye de un lado, un rastreo bibliográfico sobre la tradición de los PSR en su contexto inicial de existencia con los planteamientos de Dewey (1909) y en su expansión por otros contextos educativos y sus modificaciones subsecuentes a la luz de los planteamientos teóricos de grupos de investigación españoles asociados a la Federación Icaria -Fedicaria- y Gredics, esta última con los profesores Santisteban (2011), Benejam (2002) y Pagés (2012), así como aportes del profesor Rozada (1994) y experiencias latinoamericanas con este enfoque. Y de otro, un rastreo al concepto de integración, la integración interdisciplinaria en las ciencias sociales, las propuestas estatales de integración del área en Colombia y el currículo integrado, del lado de profesores como Álvarez (2012), Sánchez (2012), Vasco (2000), Torres (2006) y Posada (2006). Lo anterior teniendo como base la didáctica de las ciencias sociales como línea de investigación del ejercicio.

A la par del rastreo bibliográfico, su análisis y estructuración, la unidad didáctica fundamentada y llevada a cabo en la práctica pedagógica permite la generación de una interpretación alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales a partir del abordaje de PSR; la recolección de datos sobre este ejercicio se basa en el portafolio de aprendizaje que cada comunidad de indagación tuvo para respaldar su proceso investigativo, de ahí que lo contenido en él y los fundamentos teóricos en mención sean los insumos para la generación del análisis del objeto de la investigación.

Finalmente, la etapa de la categorización de información parte de los hallazgos teóricos y de los elementos encontrados en el proceso investigativo de las comunidades de indagación, enfocando

la lectura hacia la potencialización del enfoque de PSR como una alternativa para la integración de las ciencias sociales y la comprensión de la realidad social en la escuela.

## Capítulo IV

### **Justificar: Un acercamiento teórico – conceptual de la investigación**

#### **4.1 El campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales**

La didáctica como campo dentro de la pedagogía, se refiere al terreno de la acción pedagógica al ocuparse de la enseñanza, así lo destaca Klafki (1991) al señalar que esta se concibe como el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos los aspectos de la enseñanza, los objetivos, contenidos, la organización y realización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los medios de la enseñanza.

La didáctica se desarrolló conforme a las propuestas que en este campo significaron un esfuerzo por acercarse a la metódica, así las investigaciones se dirigieron a las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje, buscando favorecer el desarrollo reflexivo y crítico de los maestros para comprender y operar la enseñanza, teniendo esto efecto como lo expresa Davini (2001) en el desarrollo paulatino de las didácticas específicas centradas en los contenidos de los ámbitos disciplinarios que se enseñan en la escuela, pese a ello Klafki (1991) reconoce que la didáctica general y las didácticas especiales, están en una relación de condicionamiento mutuo en tanto comparten su principio respecto a la metódica de la investigación o a los criterios de elaboración, su única diferencia esencial consiste en el grado de generalidad de las afirmaciones.



Entre estas didácticas especiales se encuentra la didáctica de las ciencias sociales que según

Benejam (1999) se ocupa del saber que se enseña, “de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social” (p.15). En esta labor, tiene una participación esencial el lenguaje, ya que en la enseñanza según la misma autora, la pretensión es acercar la lógica de los estudiantes a la de la ciencia, bien, a la del conocimiento científico. De tal forma que, el conocimiento se va construyendo en la medida en que se puede interpretar y valorar la realidad y ello pueda comunicarse, esto es una relación entre el ser humano y la realidad, mediada por el lenguaje.

De lo anterior se desprende que el aprendizaje de las ciencias sociales vincula la capacidad de procesar comprensivamente información, justificarla, valorarla e interpretarla y comunicarla en contraste con el proceso de los demás; así, dentro del campo propio de la didáctica de las ciencias sociales la reconstrucción del conocimiento a través de diferentes discursos encuentra razón en el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas como manera de concebir el conocimiento y de interpretar y valorar la realidad.

Al tener presente que un elemento vital de este campo es el conocimiento de la realidad social, se parte de que para comprenderla es necesario el establecimiento de relaciones entre diferentes informaciones que procuren inicialmente un acercamiento explicativo de los hechos y acontecimientos sociales, de manera que se tenga una visión informativa de lo que acontece. Después, la capacidad de justificación permitirá el posicionamiento de razones y argumentos que permitan validar o no, ciertas interpretaciones sobre tal realidad y de esta manera se podrán favorecer procesos de argumentación que permitan mediante el diálogo, la contrastación y comunicación de ideas y justificaciones desde posturas críticas y alternativas que parten de la lectura realizada de lo real.

Lo anterior reconoce que la dimensión del lenguaje en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales acerca a los estudiantes a la comprensión de la realidad social, a partir de relaciones complejas que van desde la caracterización del acontecer hasta el posicionamiento de los estudiantes como sujetos con criterios alternativos y posturas críticas de lectura de los fenómenos sociales.

En concordancia, la didáctica de las ciencias sociales en el marco del desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes a través de lo expuesto tiene un reto más, enseñar qué significa ser humano a partir la integración de los saberes académicos, disciplinares con los saberes populares, de la cotidianidad, estableciendo entre ellos un tejido común, entretejido de saberes que permite la formación de estructuras de pensamiento capaces de permitir la comprensión del mundo mediante la integración de conocimientos, métodos y perspectivas, para abordar los fenómenos sociales en su complejidad esencial.

Lo anterior encuentra espacio en lo que Quiroz & Pulgarín (2012) han señalado sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, pues al reconocer su carácter multidisciplinario, ideológico, paradigmático y paradójico se postula que este campo de saber contribuye a la comprensión y a la formación social y cultural de los sujetos que construyen el escenario educativo.

#### **4.1.1 ¿Para qué? Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales**

Las finalidades educativas sintetizan los propósitos esenciales del proceso educativo, estas son descritas por Santisteban (2011) como las situaciones ideales de aprendizaje del alumnado, indicando la intencionalidad en el trabajo escolar; estas se diferencian de los objetivos educativos en tanto estos son de mayor especificidad y concreción, mientras que las finalidades orientan la intervención educativa sin indicar resultados finales.





La enseñanza de las Ciencias Sociales desde una concepción crítica de la enseñanza debe

estar orientada a cuatro finalidades, la construcción del conocimiento social, la formación del pensamiento social, la comprensión de la realidad social y la formación ciudadana y democrática. Autores como Santisteban (2011) y Canal, Costa & Santisteban (2012) reconocen como finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales las tres últimas enunciadas, sin embargo la literatura abordada demuestra que la construcción del conocimiento social es una condición *sine qua non* para la formación del pensamiento social de allí que en este trabajo se caracterice como una finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La interrelación existente entre estas finalidades configura lo que Canals (2008) y Pagés (2007) entienden como la competencia social y ciudadana; esta competencia se refiere a la capacidad que tienen los estudiantes de dominar el discurso de las ciencias sociales, así como el dominio sobre las estrategias para estudiar los problemas sociales y desarrollar a partir de ello el pensamiento social, mismo que les posibilitará comprender la realidad social y la proyección de un futuro. Frente a lo anterior se expondrán a continuación cada una de estas finalidades y sus implicaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El conocimiento social, como lo plantea Favell (como se citó en Blanco et al. 2008) es todo ejercicio de pensamiento cuyo objeto es el conocimiento sobre sí mismo, sobre otras personas o grupos de personas, y las relaciones e interacciones emergidas entre las personas o los grupos sociales, desde el punto de vista psicológico y social. De esta forma el aprendizaje del conocimiento social se da al mismo tiempo que los estudiantes construyen el discurso propio de las ciencias sociales.



Así mismo, Delval (2001) plantea que el conocimiento social comienza a construirse desde

la infancia, para lo cual es preciso que el niño adquiriera tres condiciones previas: la existencia, la necesidad y la inferencia. La primera, hace referencia a que el niño debe saber que los demás individuos tienen pensamientos; la segunda, hace hincapié en la motivación del niño para identificar tales pensamientos, y la última, se refiere a la organización de estrategias para averiguarlos.

El mismo autor plantea que dicho conocimiento posee unos dominios o campos sobre los cuales se desarrollan sus procesos y estrategias de representación y resolución de problemas: *dominio psicológico* (conocimiento del propio yo y los demás), *dominio relacional* (conocimiento sobre las relaciones diádicas), *dominio moral-convencional o de las relaciones grupales* (conocimiento construido de las interacciones con un grupo) y *dominio societal* (representaciones de las instituciones sociales).

En tal sentido, la construcción del conocimiento social está fuertemente influenciada por los sistema de relaciones que establecen los sujetos entre sí y con el entorno que habitan, sin embargo esta construcción del conocimiento está mediada por el lenguaje el cual posibilita que lo sujetos puedan sistematizar sus vivencias prácticas y cotidianas; así lo reconocen Berger & Luckmann (2003) al plantear que el lenguaje proporciona las objetivaciones necesarias disponiendo un orden dentro del cual estas adquieren sentido, dando significado a la vida cotidiana de los sujetos y haciendo posible la construcción de sus propias elaboraciones de lo que es la realidad; entendida esta como el conjunto de fenómenos que se reconocen como independientes del propio deseo de los sujetos; lo anterior deja el conocimiento como la certidumbre de que dichos fenómenos son reales y que poseen unas características que les son propias.



El conocimiento que tienen los sujetos de la realidad se expresa de manera integrada en las vivencias prácticas y cotidianas, las relaciones que establecen con otros, las realidades de las que son conscientes que otros viven, pues como lo reconocen Berger & Luckmann (2003) la realidad no solo abarca el aquí y el ahora sino también las lejanías de cada sujeto, haciendo que la realidad de la vida cotidiana se dé por sentada como la realidad social y común.

En el sentido propuesto, el conocimiento que poseen los sujetos de la realidad, es decir, ese conocimiento social y cotidiano es utilizado como una herramienta intelectual del cual se parte para construir conocimiento escolar, de manera que el conocimiento social, el de la vida cotidiana, no teórico y el conocimiento social, propio del estudio interdisciplinario de lo real por parte de las Ciencias Sociales, se conjugan para la construcción de un conocimiento social complejo que posibilita que los estudiantes comprendan esa realidad social que se han construido en conjunto con el resto de la sociedad, pues las Ciencias Sociales como considera Medina (1997) son ese conjunto de conocimientos producto de la observación científica de la realidad social, que pueden conducir a que el discurso científico producto del estudio interdisciplinar de problemas sociales pueda transformarse en conocimiento social.

Por tanto, como lo expresan Pagés & Santisteban (2013) no se trata de reproducir en la enseñanza el conocimiento social generado por las ciencias sociales, sino reflexionar sobre sus aportaciones a la vida cotidiana de las personas y a la convivencia democrática, pues el conocimiento social, construido desde las disciplinas ha de permitir a los estudiantes ubicarse en su mundo y poder intervenir en él.

Ahora bien, el conocimiento social desde una perspectiva crítica de las Ciencias Sociales es racional, por ello es complejo, puesto que como enuncia Benejam (2004) este se ampara en la

justificación a través de razones procedentes del conocimiento y capaces de resistir la crítica; de allí que su mayor complejidad parta de que en la interpretación de los problemas sociales intervienen un gran número de variables interrelacionadas que desde la racionalidad son justificadas. En razón de esta relación de doble vía, el conocimiento social debe abordarse desde la comprensión de sus tres características básicas, plausibles de desarrollar en el trabajo con los estudiantes y que según Santisteban (2011) son la causalidad, la intencionalidad y el relativismo.

La causalidad o multicausalidad, alude necesariamente a la comprensión de que los fenómenos sociales responden a diversas causas, lo que indica que las justificaciones sobre los mismos son diversas; la pertinencia de la explicación intencional radica en que esta se encuentra relacionada con las finalidades que se pretendían alcanzar al provocar determinado hecho social, para lo cual se valoran los efectos, se comparan interpretaciones y se ejecutan juicios; y el relativismo, se refiere a que la comprensión de la realidad social varía según las percepciones desde las que se haya estudiado, así como las reflexiones y posiciones que ello genere, lo cual conduce al contraste de opiniones y al diálogo para imaginar alternativas sobre el futuro.

Admitir esta caracterización del conocimiento manifiesta Canals (2008) lleva a la consideración de que los contenidos de las ciencias sociales son el soporte para interpretar la realidad y su enfoque debe partir de un conocimiento social interdisciplinar, lo que implica que enseñar a comprender y pensar la realidad de forma global, y no compartimentada por disciplinas, es un requisito para la formación de maestros.

En virtud de lo anterior, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe contemplar el desarrollo de habilidades lingüísticas, pues como lo reconocen Benejam & Quinquer (2000) el lenguaje no es solo el medio para la construcción del conocimiento social, sino también el medio mediante el



cual se interpreta, de allí que mientras se enseñan los contenidos propios de las Ciencias

Sociales se debe enseñar a comunicar el conocimiento social a través del desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas, describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar, posibilitando que los estudiantes construyan argumentos a partir del conocimiento social que puedan contrastar con otros puntos de vista y de este modo valorar críticamente la realidad.

En este sentido, el conocimiento social construido mediante el desarrollo de las habilidades cognitivas lingüísticas es el primer paso para alcanzar la competencia social y ciudadana, siendo además el paso anterior a la formación del pensamiento social, pues como lo señala Canals (2008) el conocimiento social tiene como objetivo la formación de un pensamiento social que capacite, no sólo para conocer cómo es la realidad, sino que se propone también descubrir por qué es así, de manera que desde el desarrollo de esas habilidades es posible la formación del pensamiento social y del conocimiento social, y el fortalecimiento de la competencia social y ciudadana.

El pensamiento social como se refirió está directamente ligado con las capacidades para el procesamiento de la información, es por esto que la formación del pensamiento social dependerá de la naturaleza del conocimiento social que sea enseñado, de allí la necesidad de que el conocimiento social se aborde desde una perspectiva interdisciplinar que garantice la formación de un pensamiento social, crítico y creativo.

El pensamiento social como lo expresa Gutiérrez (2011) es un concepto polisémico que ha sido abordado desde diferentes disciplinas, sin embargo desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, Pagés (2004) lo caracteriza como el pensamiento que desde el estudio de los contenidos de las Ciencias Sociales posibilita el análisis de procesos o problemáticas, lo que a su



vez implica que el estudiante desde su conocimiento de lo social, valore de manera autónoma y crítica la realidad para su posterior intervención.

Para la formación del pensamiento social es imprescindible el abordaje de problemas sociales, pues como lo señala Santisteban (2009), se necesita un aprendizaje de las capacidades para realizar juicios, valorar situaciones y comportamientos y proponer alternativas para formar el pensamiento social, ello se adquiere mediante el estudio interdisciplinar de problemas sociales y posibilita que el pensamiento social se configure como crítico y creativo, características propias de este tipo de pensamiento.

Cuando Santisteban (2011) se refiere a que el pensamiento social es crítico y creativo está haciendo alusión en primera instancia a que este debe estar basado en el aprendizaje de habilidades cognitivas que les permitan a los estudiantes, valorar la información y su naturaleza ideológica, favoreciendo una actitud crítica ante la realidad, en segunda instancia y en relación con la creatividad este se refiere a la originalidad de los estudiantes para encontrar alternativas originales sobre el tratamiento de los problemas estudiados, para ello se debe propender por la formación de un pensamiento social divergente que les posibilite encontrar diversas alternativas para la intervención de dichos problemas. Siendo así, la creatividad precisa de un fomento de la curiosidad, la libertad y la asunción del riesgo para visualizar la presencia, influencia o continuidad de estos en el futuro.

De acuerdo con lo anterior, el tipo de problemas sociales que se deben privilegiar para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales según la tipología propuesta por Santisteban (2011) son los problemas heurísticos, los cuales parten de un planteamiento abierto que se ajusta





a las condiciones de la vida cotidiana y que a su vez permiten plantear múltiples maneras para ser abordados.

Así, la formación del pensamiento social y por ende la construcción del conocimiento social son una condición para la proposición de alternativas de solución a los problemas sociales estudiados, una evidencia de que los estudiantes están en posición de comprender la realidad social e intervenirla críticamente desde su acción social y ciudadana; esto encuentra lugar en los planteamientos de Pipkin (2009) al afirmar que este pensamiento debe proporcionar al estudiante las herramientas para la comprensión de la realidad en la que está inmerso, convirtiéndolo en sujeto activo, consciente, participativo y transformador de dicha realidad.

La comprensión de la realidad social se consolida entonces como el tercer paso para alcanzar la competencia social y ciudadana, sobre esta se ha hecho referencia al inicio de este apartado, reconociendo que se presenta como independiente a la voluntad de los sujetos, pues como lo plantean Berger & Luckmann (2003) la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que los sujetos aparezcan en escena; el lenguaje proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado.

Lo anterior indica que la realidad social se presenta ante los sujetos como un orden “lógico” y que es través del lenguaje que se le da coherencia, es decir, le posibilita al sujeto que lo conozca, denominado anteriormente como conocimiento social. Este cúmulo social de conocimiento exponen Berger & Luckmann (2003) se presenta como un todo integrado y le ofrece al sujeto además, los medios de integrar elementos aislados a su propio conocimiento.

De esta manera, la intención desde la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales es que ese poder trascendente e integrador del lenguaje se fortalezca desde la comprensión misma de la realidad social a través del estudio de los problemas sociales que en ella emergen, y que a partir de esto los sujetos puedan intervenirla de manera crítica, de ahí que los estudiantes podrán, como lo dice Pipkin (2009) comprender la realidad como una síntesis compleja, al contextualizar los conocimientos que aprehenden y al concebir su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa.

En conjunción, la realidad social queda comprendida según lo expresa Medina (1997) como una totalidad compleja en la que se articulan e interactúan en forma dinámica y coherente un momento específico –tiempo-, en un escenario en concreto –espacio-, unos agentes sociales particulares –actores-, que se manifiestan a través de determinadas acciones –hechos o acontecimientos-. Así, desde el enfoque integrador de la realidad social se entiende que la relevancia de los conceptos de tiempo y espacio para la comprensión de esta no se deben al tratamiento tradicional disciplinar de las Ciencias Sociales al que estos pueden aludir, por el contrario, emergen de la condición de existencia de la realidad social y por ende merecen un tratamiento interdisciplinar en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Con respecto a la formación de la ciudadanía como finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se debe dejar en evidencia que desde la comprensión de la realidad social ya se hace alusión a esta en tanto se reconoce que los estudiantes deben de proponer ante los problemas que se presentan en la realidad, alternativas de acción crítica y participativa, pues la ciudadanía precisa de los conocimientos ya alcanzados a este punto por los estudiantes para que sean aplicados a su realidad.



La formación de la ciudadanía tiene relación con todas las áreas del currículo y en especial con la enseñanza de las Ciencias Sociales como lo expresa De Alba et al. (2012) pues en la enseñanza desde esta área se debe educar para la intervención social, el cambio social, el mejoramiento de la convivencia democrática, la promoción de la igualdad y de la justicia social, para denunciar las desigualdades y para defender los derechos humanos; ante ello, García & Matozzi (2013) plantean que para ser ciudadano o ciudadana y ejercerlo con responsabilidad y compromiso, los estudiantes requieren conocimientos sobre la sociedad así como capacidades para pensar soluciones o alternativas a los problemas sociales, de manera que puedan participar y aplicar sus conocimientos sociales a la realidad social, política y cultural.

En correspondencia, se hace válida la diferencia existente frente a lo que significa la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana, entendiendo que la primera es una concepción de arraigo europeo y ello tiene coherencia con la literatura abordada, sin embargo, es de reconocer como lo expresan Mesa & Quiroz (2015) que para el caso de América Latina es la formación ciudadana la que ha emergido ante dicho interés en el campo educativo.

Así, la educación ciudadana como lo indican Quiroz & Jaramillo (2009) hace referencia a insertar creativamente y dinámicamente a la persona dentro de una sociedad democrática para potenciar el desarrollo de la misma, mientras la formación ciudadana alude al logro de que las personas posean clara conciencia de sus derechos, deberes y de la importancia de su articulación y participación en la dinámica del contexto social y político, no obstante, una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales a través de problemas sociales apunta a la formación ciudadana y democrática de los sujetos desde la comprensión de la realidad social que les pertenece, así lo refieren Gutiérrez (2011) y Pagés (2007) reconociendo que desde una enseñanza reflexiva y

dialógica de los contenidos propios de esta área encarnados en el estudio de problemas sociales, es posible tal formación.

Caracterizadas las finalidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales se da claridad a qué alude la competencia social y ciudadana, sin embargo para concluir se hace necesario señalar que la formación ciudadana y democrática debe orientarse bajo el abordaje mismo de los contenidos de las Ciencias Sociales, que como se ha explicitado son los problemas sociales, garantes para alcanzar la comprensión de la realidad social; de ahí que dependa de los maestros a partir del método, las estrategias y actividades que privilegien, potencializar esta formación.

#### **4.2 Primer marco de referencia: El currículo y el currículo integrado**

##### **4.2.1 Una breve aproximación al currículo**

En virtud de retomar el currículo integrado como parte fundamental de este proyecto, se considera pertinente repasar de manera ligera lo que significa el currículo y desde allí entrar a relacionarlo con la visión interdisciplinar de las ciencias sociales; para tal fin, se propone que el currículo como construcción cultural, según lo propone Sacristán (2007) puede analizarse desde cinco ámbitos diferenciados.

En primer lugar, aparece el currículo desde su función social, entendiendo que éste es un enlace entre la escuela y la sociedad. Segundo, el currículo como proyecto o plan educativo compuesto de diferentes aspectos, entre ellos, las experiencias y los contenidos. Un tercer ámbito relacionado directamente con el segundo, un currículo como la expresión formal y material de ese proyecto educativo que debe presentar en un formato, sus contenidos, orientaciones y secuencias. Cuarto, el currículo como campo práctico y en quinto lugar, como una actividad



discursiva académica e investigadora sobre todos los temas anteriores. De esta manera, encuentra toda expresión lo que el mismo autor reconoce como currículo:

El proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada. (Sacristán, 2007, p.40)

El currículo en esta definición, propone una relación directa con el aprendizaje pedagógico, pues en tanto este último se nutre de los contenidos, su concreción no es independiente de los formatos que adopta el primero ni tampoco de las condiciones en las que se desenvuelve; de ahí que para hablar de currículo en esta perspectiva, deba reconocerse la existencia de tres elementos en interacción, la selección de contenidos culturales en su esencia y organización, las condiciones políticas, administrativas e institucionales, es decir, las condiciones reales en las que se desarrolla el currículo, y las concepciones curriculares como expresión del condicionamiento cultural que tiene, en tanto hace parte de una realidad más amplia, un marco social.

El currículo entonces, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza es una representación de una visión del conocimiento y una concepción del proceso de la educación, convirtiéndose en un enfoque integrador de contenidos y formas; a la vez que como lugar privilegiado de análisis de la comunicación de los elementos interrelacionados en la realidad escolar permite valorar los contenidos como lazo de conexión de la cultura escolar con la cultura social.

Finalmente, después de retomar la visión del currículo que propone Sacristán (2007), se esboza una conceptualización del currículo integrado como proceso dialéctico ocupado entre otros, de los contenidos de enseñanza.





#### 4.2.2 La visión interdisciplinaria del currículo integrado.

La integración puede entenderse como un proceso mental, a través del cual se busca la unión de conocimientos que contribuye a desarrollar el pensamiento de los estudiantes a través de procedimientos de asociación, interrelación, síntesis e interconexión de diferentes elementos propios de la construcción de conocimiento. En este sentido y según lo propone Vasco et al, (2000:30) la integración es consecuente con la naturaleza dinámica, compleja e integrada de lo real.

Desde los planteamientos de Rosell, W (2002) “La enseñanza integrada es un proceso dialéctico que refleja la necesidad histórica de la educación de agrupar los aspectos esenciales de los contenidos de enseñanza (conocimientos y habilidades), pertenecientes a varias disciplinas” (p.4) con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes en tanto la “síntesis interdisciplinaria” involucra mayores niveles de análisis y relacionamiento.

Frente a ello, expone Torres (2006) la idea de currículo integrado aparece cuando se reconoce una atomización del sistema educativo, reflejado en el currículo centrado en asignaturas, por lo cual comienza una defensa de la reflexión y discusión colectiva acerca de la forma en que se organizan los contenidos y su lugar en las diferentes áreas de conocimiento, de ahí que se desarrolle fuertemente la propuesta de organizar el currículo planificándolo “alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas” esto, según el autor, puede darse a través de la organización centrada en problemas, tópicos, periodos históricos, colectivos humanos, entre otros.

De lo que se trata entonces desde la idea de currículo integrado, es que dentro del sistema educativo el alumnado aprenda a manejar marcos teóricos, conceptos y procedimientos de



diferentes disciplinas para primero comprender y de forma posterior dar solución a las cuestiones y problemas que se planteen, los cuales como parte de la idea inicial, deben estar articulados a la realidad social, de ahí que la finalidad última del currículo integrado sea contribuir al encuentro de cada estudiante consigo mismo y con entorno social, tal y como lo propone Posada (2006).

Ahora bien, la cuestión de la integración en el sistema educativo encuentra como uno de sus pilares que existe actualmente un ampliado interés por lograr una articulación de campos de conocimiento que posibiliten una reflexión más crítica y reflexiva de la realidad, entendiendo que en esta última todo está relacionado, que es multiescalar y multitemporal, al decir de Torres, un mundo donde las dimensiones políticas, culturales, ambientales y científicas son interdependientes, y donde ninguno de los aspectos anteriores puede ser comprendido al margen de los demás. El trabajo curricular integrado entonces, va a facilitar que aquellas preguntas o cuestiones más vitales, incluso conflictivas, que en general, no pueden confinarse dentro de los límites de una sola disciplina, puedan formularse y afrontarse de manera eficaz.

De esta forma, la integración en la educación, implica reconocer que el conocimiento y en él las relaciones de enseñanza aprendizaje, están determinadas por variables sociales, políticas y culturales que confluyen en un determinado espacio geográfico y en un momento histórico específico, lo cual conlleva a que en la naturaleza del conocimiento en la escuela, sea preciso hablar de integración.

Consecuente con esta idea, Vasco et al (2000) propone que la integración puede llevarse a cabo en torno a diferentes elementos, se puede integrar a través de temas, de actividades, de relatos, de proyectos productivos, sin embargo, también hay una apuesta por la integración a partir de la interdisciplinariedad, esta última entendida como la interacción entre varias disciplinas y la



articulación entre las diferentes perspectivas ofrecidas por cada una de ellas. En este sentido, la enseñanza que tiene fundamento en la integración propone congregar los aspectos esenciales de los contenidos de enseñanza de varias disciplinas que se interrelacionan para conseguir una síntesis interdisciplinaria que permite a los estudiantes un aprendizaje más fácil y eficaz.

En concordancia con lo anterior, la interdisciplinariedad es definida como la interacción entre disciplinas que puede ir desde la simple comunicación, hasta la integración de conceptos, procedimientos y formas de construir conocimiento de cada una de ellas, así lo proponen autores como Posada (2006), indicando a su vez, que la interdisciplinariedad permite una visión desde diferentes perspectivas de los fenómenos sociales.

A lo anterior, se suman posturas como las de Torres (2006) cuando conceptualiza que la complejidad del mundo y de la cultura en la actualidad obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, destacando que la comprensión de cualquier suceso humano está siempre entrecruzada por diversas dimensiones, pues tanto en el plano de la experiencia individual como en la construcción social de las culturas la realidad atañe a una diversidad experiencial, es decir, una realidad multidimensional que implica para su comprensión tomar en consideración informaciones relativas a todas esas dimensiones, de allí que emerja con total precisión la idea de la interdisciplinariedad para la comprensión de la realidad social.

El concepto de interdisciplinariedad asociado dentro del campo educativo con la integración curricular encuentra según lo propone Miñana (como se citó en Posada, 2006) tres grandes enfoques, el primero de tipo relacional en el que la interdisciplinariedad se entiende como puente que permite conectar dos o más disciplinas, moverse entre una y otra con distintos fines y de diversas formas; el segundo, como enfoque ampliativo donde se crean nuevos espacios y nuevas



disciplinas con los aportes de varias; y el tercer enfoque que sería una aproximación radical que pretende situarse por fuera de las anteriores aproximaciones.

Siguiendo al mismo autor, la interdisciplinariedad implica el reencuentro entre disciplinas, cada una de las cuales aporta sus propios esquemas conceptuales, la manera de definir problemas y sus métodos de investigación, en la educación, la interdisciplinariedad así entendida remite a la problematización del currículo en tanto la selección y organización de los contenidos se relaciona con las finalidades de la educación, de allí que se proponga desde una visión interdisciplinar, que la organización del currículo “debe permitir realizar el estudio de una realidad que es compleja y en cuyo aprendizaje hay que establecer el máximo de relaciones posibles” considerando que lo fundamental es el conocimiento y la intervención en la realidad.

El enfoque interdisciplinar pretende desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes en tanto permite relacionar e integrar las visiones e instrumentos conceptuales y metodológicos de las diferentes disciplinas para resolver los problemas que plantea la intervención en la realidad social. Problemas que según Beane (como se citó en Posada, 2006), deberían ser las fuentes del currículo, de manera que respondiendo a una de las finalidades del currículo integrado, el pensamiento interdisciplinar, permitan el encuentro de cada estudiante consigo mismo y con su entorno social; en este sentido, y con base en lo que propone Tobón (2004) desde el pensamiento complejo la realidad se concibe como un proceso en cambio continuo, de ahí que se deba tener flexibilidad en la forma de abordarla, esta flexibilidad por tanto, puede estar dada a través de las múltiples visiones y ángulos que ofrecen las distintas ciencias sociales, al tiempo que, y en defensa del desarrollo de este pensamiento en los estudiantes, la construcción del conocimiento se entiende en las relaciones entre el hombre, la sociedad, la vida y el mundo.



La interdisciplinariedad entonces como parte esencial de un currículo alternativo, que busca romper los márgenes de las disciplinas para promover el conocimiento consecuente con la realidad, permite la aproximación de los estudiantes a un pensamiento creativo y crítico, en tanto a través de interrogantes y de problemas sociales los vincula de manera directa como actores que intervienen la realidad social.

En relación con lo anterior, Posada (2006) reconoce que los problemas que socialmente relevantes al involucrar directamente la interdisciplinariedad, se convierten en núcleos articuladores de un currículo alternativo, pues en su perspectiva, asume que “la ciencia es un medio para comprender los problemas de la sociedad” y que los objetos de estudio “no tienen por qué ser los problemas científicos, sino los problemas que la sociedad, los estudiantes y los profesores consideren relevantes” (p.92). De ahí que lo que se estimule a través de la enseñanza desde la interdisciplinariedad sea una estructura curricular que permita la conjunción de distintas perspectivas de análisis para entender mejor lo que pasa, que permita centrar el currículo en esas cuestiones y problemas que ocurren, una educación totalmente consecuente con el mundo social.

#### **4.3 Segundo marco de referencia: Los Problemas Sociales Relevantes como una alternativa de integración interdisciplinaria para la enseñanza de las ciencias sociales**

##### **4.3.1 Genealogía de los Problemas Sociales Relevantes en el estudio de las Ciencias Sociales.**

Los Problemas Sociales Relevantes –PSR- son según lo define Pagés (2007) un enfoque curricular desarrollado en los Estados Unidos que se ha ido extendiendo a otros países y surge como alternativa al currículo disciplinar de la enseñanza de las Ciencias Sociales, este enfoque tiene su origen en los Estudios Sociales o *Social Studies* por su nombre en inglés, los cuales





nacieron como respuesta a los retos, cambios y necesidades que supuso para la sociedad

Norteamérica el inicio del siglo XX; para afrontarlos, la academia sustituyó la enseñanza de la Historia y la Geografía por esta nueva materia, así los Estudios Sociales aceptaron la preparación social de sus jóvenes teniendo como propósito el desarrollo de la competencia ciudadana, entendida para ese momento como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas a los estudiantes para ser capaces de asumir “el oficio de ciudadanos” (Gómez, A., 2013, p.79).

La existencia de los Estudios Sociales ha estado marcada por múltiples críticas por no haber logrado lo propuesto al apelar a su escaso valor científico, puesto que los movimientos defensores de las disciplinas que sustituyó, en especial los de la historia, los han acusado de que su enfoque integrador carece de un rigor centrado en la historia, argumentando como lo expresa Gómez, A (2013) que solo las disciplinas “fuertes” tendrían la capacidad de formar ciudadanos; aún puede decirse que esta pugna entre ambos persiste.

Pese a las críticas de los Estudios Sociales estos han logrado mantenerse y servir de referente curricular a escala global, pero estas tensiones desencadenaron como lo señala Evans (como se citó en Gómez, A. 2013) en un cambio en los contenidos contemplados en los mismos, a la vez que planteó un debate sobre reproducir la herencia cultural de la sociedad o formar sujetos con pensamiento crítico capaces de transformar la sociedad , así como elegir entre reproducir la ciudadanía o pensar en una ciudadanía para la reconstrucción social.

A raíz de que en los Estados Unidos no existe un currículo nacional sino que son los distritos escolares delegados por los Estados los encargados de crear guías curriculares no obligatorias para dirimir sobre este asunto, la lucha por el control del currículo continúa y para finales de la

década de los años 40 principios de los 50 como lo señala Evans (2011) el Consejo Nacional para los Estudios Sociales –NCSS- por sus siglas en inglés, presta atención a las críticas y sigue las recomendaciones de unas Ciencias Sociales centradas en las disciplinas, en donde la historia buscará tener predominancia como hasta ahora lo ostenta.

Terminada la década de los 50 y con ella la II Guerra Mundial, la sociedad estadounidense se vio nuevamente avocada a distintos cambios sociales, ante lo cual surgieron dos nuevos proyectos curriculares recogidos en un solo grupo denominados Nuevos Estudios Sociales (Evans, 2011; Gómez, 2013) sin embargo, entre ellos van existir diferencias con respecto a los fines y principios que debían sustentar la enseñanza de las Ciencias Sociales, los primeros y quienes tuvieron mayor éxito van a abogar por la estructura de las disciplinas y los segundos van a preocuparse por el análisis de los asuntos públicos o cuestiones sociales, al defender la idea de que la educación social debía articularse en torno a problemas sociales críticos y los asuntos actuales, para que todo ciudadano durante su vida los afrontara e intentara resolverlos; sin embargo por la influencia del macarthysmo no tendrán tanto auge hasta su resurgimiento en la actualidad.

De esta manera, es el segundo movimiento de los Nuevos Estudios Sociales en el que tendrá lugar el surgimiento de los PSR. Indagando más por sus fundamentos, este enfoque tiene fuertes vínculos con la Escuela Nueva, contando de este modo no solamente con los postulados pedagógicos de los *Social Studies* si no también con los postulados de la pedagogía radical o crítica, teniendo como lo pone en evidencia García, F. (2013) las importantes aportaciones de Dewey, Kilpatrick, Freinet o Freire, cuyos “temas generadores” son ejemplo de “*Problemas Sociales Relevantes*”.

El enfoque de Problemas Sociales Relevantes –PSR- se ha propagado por el mundo e incluso se ha expresado de distintas formas, así lo destaca García, F. (2013) respecto al caso de los temas controvertidos *-controversial issues-* en el contexto anglosajón o las cuestiones socialmente vivas (questions socialment vives –QSV-) en el mundo francófono, otros ejemplos de proyectos clásicos centrados en temas controvertidos son *El Humanities Curriculum Project*, de L. Stenhouse, el *Man: A course of study*, de J. Bruner, o el *Ford Teaching Project*, de J. Elliot, siendo las QSV y los PSR los dos proyectos de mayor influencia para el estudio de las Ciencias Sociales desde una perspectiva integradora e interdisciplinar.

A pesar de las críticas por parte de quienes han apostado un tanto por la disciplinariedad del currículo, existe una línea semejante alrededor de la enseñanza de la historia como centro, una línea ecléptica como lo expresa Evans (2011) distinta de la tradicional, que contraria a la defensa de un modelo de ciencias sociales estructurado con base en las disciplinas y una reflexión disciplinar, ha considerado las ciencias sociales como un conjunto formado por la historia y una simplificación de las otras ciencias, integradas y adaptadas para propósitos didácticos; algunas de estas propuestas son las de De Vecchi & Carmona-Magnaldi (2002) y Dalongeville (2006), respecto a la necesidad de plantear situaciones problema para la enseñanza de la historia: “Faire vivre véritables situations problèmes”, la de “questions sociales et historiques, socialement vives” (Legardez y Simonneaux, 2006; Thénard-Duvivier, 2008) y Mattozzi (2006) y Landi (2006) quienes plantean que para comprender la complejidad de la realidad actual; se precisa de formar el pensamiento histórico y social de los estudiantes (Santisteban, 2012, p. 279)

Desde la geografía, señala Pagés (2011) también se han encontrado enfoques cercanos a la línea de PSR, la de propuesta de Fien (1992) es una de ellas, quien destaca que la finalidad de la geografía debe permitir a los sujetos “*vivir de manera feliz y plena*”, para ello propone que la

enseñanza de esta disciplina gire en torno a la comprensión y solución de cuestiones y problemas de carácter geográfico que posibilite la construcción de una geografía personal que en un futuro les permita a los estudiantes dar solución a las problemáticas de su contexto. También aparece el proyecto de Laurin (2001) al proponer la formación de una *conciencia geográfica*, través de estudio de problemas sociales que implique el usos de habilidades argumentativas, y finalmente, quizá de las más conocidas, es la propuesta del profesor Souto (1998) quien concretó una propuesta centrada en los problemas sociales y la didáctica de la geografía. Santisteban, A (2012) señala además los trabajos de Sturani (2004) y De Vecchis y Staluppi (2004) centrados en la formación espacial teniendo como medio en los programas escolares el abordaje de problemas sociales.

Mientras tanto, quienes se han interesado en la educación para la ciudadanía también han tomado como referencia este enfoque para consolidar sus proyectos, entre estos trabajos, de acuerdo con Santisteban (2012) se encuentran los de Hurst y Ross (2000) y Evans y Saxe (1996), que presentan un cambio en la enseñanza de los estudios sociales basado en una educación democrática que promueva el cambio social, así como Gómez (como se citó en Pagés, 2007) quien estudia la evolución del concepto de educación ciudadana y las relaciones entre esta y la enseñanza de las ciencias sociales en Estados Unidos, así como la influencia de los *social studies* norteamericanos en otros currículos; y Eurydice (2005) quien plantea el abordaje de temas sociales y los problemas sociales actuales para la adquisición de la cultura política (para lo que prevé el conocimiento de las instituciones (Diez, 2012).

En la actualidad, los *social studies* ante los intentos por articular la historia a su estudio han propuesto en su currículo como lo destaca Gómez (2013) nuevas temáticas y enfoques, vinculados con la multiculturalidad, patriotismo, holocausto y genocidio, el feminismo y los



estudios de género y demás temáticas relacionadas con la tradición de problemas sociales

con un amplio interés en la educación global; muestra de esto son los trabajos de Caba, Hidalgo y Roset (como se citó por Pagés, J. 2007) desde la perspectiva del género, proponiendo nueve núcleos temáticos para repensar la enseñanza de la geografía y de la historia: creación artística, espacio, feminismo, fuentes, género, maternidad, patriarcado, trabajo y sexismo y androcentrismo, con la intención de ejemplificar de manera real la discriminación hacia las mujeres y así buscar educar a los jóvenes para superar estas situaciones; por otro lado, están García, F. & De Alba (2005) quienes apuestan por una organización curricular centrada en Problemas Sociales Relevantes y Problemas Socioambientales Relevantes línea del Proyecto IRES para vincular los problemas relacionados con el ambiente y el tratamiento de la multiculturalidad en la escuela, no obstante en el presente, los estudios en estos campos están mirando hacia la interculturalidad y los interesados en la educación global, hacia la pedagogía planetaria dependiendo del contexto anglosajón o latinoamericano.

Ahora bien, retomando el enfoque integrador propuesto por los Nuevos Estudios Sociales, desde su perspectiva de análisis de los asuntos públicos, es la figura de Jhon Dewey (1909) quien cobra mayor relevancia tanto por su propuesta de enseñanza en torno al estudio de Realidades Sociales Relevantes *-relevant social realities* – o Problemas Sociales Relevantes como se ha dado a conocer en el contexto hispanohablante, como por su influencia en el campo pedagógico que lo mantiene vigente en la actualidad.

Para el contexto anglosajón e hispano por las tensiones propias de sus currículos, serán los PSR los que sirvan de referente para la consolidación de nuevos proyectos y trabajos, sin embargo el otro enfoque de mayor fuerza que será también conexo es el de las cuestiones socialmente vivas - *questions socialment vives* –QSV- propias del contexto francófono. Ambos enfoques tienen más



elementos que los unen que los que los separan, pues ambos propugnan por una enseñanza centrada en problemas actuales o situaciones vivas en la sociedad para la formación crítica de los sujetos; sin embargo como lo manifiesta Tutiaux-Guillon (2011) por como está planteada la enseñanza de las Ciencias Sociales en Francia, las QSV tienen como centro la Historia y la Geografía, pero ello no indica que no se contemple la perspectiva interdisciplinar para la comprensión de las cuestiones vivas, igual que lo plantean los PSR.

El enfoque de QSV encuentra lugar en las reflexiones y propuestas de Legardez (como se citó en Pagés, 2007; Pagés & Santisteban, 2011), quien, aunque un poco también del lado de la historia apuesta por cuestiones vivas socialmente, vivas en los saberes de referencia y vivas como saberes escolares; Audigier (como se citó en Pagés, 2007) reconoce que los problemas objeto de enseñanza deben tener legitimidad científica, social, pedagógica, didáctica y axiológica.

Ahora, la perspectiva de Problemas Sociales Relevantes -PSR- de amplia difusión e influencia en la consolidación nuevos programas centrados bajo esta perspectiva o líneas parecidas, si bien goza de un amplia y rica tradición, su aplicación práctica es minoritaria; sin embargo, con el respaldo antes señalado, son destacados en el presente los planteamientos de Saxe (1996), Newman (1996) Evans (1996; 2011) en el contexto anglosajón y de Pagés, J. & Santisteban, A. (2011) y Benejam, P (1997) en el contexto español, quienes lo han fortalecido con sus propuestas, encontrando en el enfoque de PSR no solo un camino para la integración interdisciplinaria de las Ciencias Sociales, sino también la estrategia para formar el pensamiento social de los estudiantes a través del estudio con problemas sociales a través del trabajo con habilidades comunicativas, de manera que estos alcancen la finalidad última de su enseñanza: comprender la complejidad de la realidad social y con ello ser capaces de valorar y proponer



soluciones o alternativas, a la luz del saber científico y escolar, que última instancia permitirá el desarrollo coherente de la competencia social y ciudadana.

Dados los planteamientos del apartado anterior acerca del enfoque de PSR, respecto a su amplia tradición, riqueza y contextualización, y su minoritaria aplicación, en este estudio se privilegia dicho enfoque para el tratamiento de la integración interdisciplinaria de las Ciencias Sociales en la escuela. Así y reconociendo que en la actualidad en el contexto español este enfoque ha adquirido espacial relevancia gracias al fortalecimiento que a éste le han dado sus exponentes, se hace una caracterización sobre el tratamiento que allí ha tenido.

El enfoque de los PSR llega al contexto español, más específicamente a Catalunya gracias al trabajo de los Movimientos de Renovación Pedagógica de finales de los años 70 e inicios de los 80 y que se prolongará hasta finales de los noventa en el mismo siglo XX, todos ellos creados para dar respuesta a la Escuela Franquista (Pagés, 2011; Bardavio & Mañé, 2013), contexto en el que consolidó el Movimiento de Renovación Pedagógica de “Rosa Sensat” con el Grupo de Ciencias Sociales y la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS); en este caso los profesores crearon escuelas de verano y grupos de trabajo bajo los principios de renovación pedagógica y conformaron grupos de maestros con el objetivo de potenciar prácticas didácticas innovadoras en el campo del estudio del medio social y cultural, como se le denomina allí al campo dedicado al estudio de la didáctica de las Ciencias Sociales.

En España en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales como lo expresa Rozada (1994) “los Movimientos de Renovación Pedagógica, reclaman para ellos y para las tradiciones de las que se sienten herederos (Escuela Nueva, etc.) la crítica al saber académico representado por las disciplinas y la consiguiente propuesta de orientarse hacia los problemas”. (p.39).

Así, los planteamientos sobre la necesidad de comprender la realidad social desde los problemas mismos que se presentan en ella, encuentra lugar en diversos grupos de innovación y amparados en la tradición renovadora de enseñanza de las Ciencias Sociales. Entre los grupos que han transitado por esta línea señalados por Cronos (1997) están el mismo grupo Cronos, 1991; Aula Sete, 1993; Ínsula Barataria, 1994; Asklepios, 1995; IRES, 1996, además en la actualidad cobran especial relevancia la obra de la Pilar Benejam y propuestas didácticas de los profesores Joan Pagés & Antoni Santisteban, integrantes del grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona –UBA- constituido oficialmente en 2007; sin embargo, profesores como Joan Pagés harán parte del grupo de Ciencias Sociales de “Rosa Sensat” (Dos Santos, R. 2013)

Los grupos que han defendido en España la propuesta de PSR han trabajado los últimos años, específicamente Cronos, Aula Sete, Ínsula Barataria, Asklepios e IRES, en el desarrollo de un currículum obligatorio a través de proyectos de enseñanza y que al haber coincidido en sus postulados les ha permitido la consolidación de la Federación Icaria –FEDICARIA- que hoy propugna una didáctica crítica de las ciencias sociales.

Entre los trabajos más destacados de estos grupos se encuentra el Proyecto Cronos: Ciencias Sociales, Historia y Geografía (1995), una apuesta curricular comandada por el grupo del mismo nombre y fruto de los resultados de sus investigaciones en conjunto con el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, en la que lograron poner en circulación un material guía conformado por ocho unidades didácticas para el uso del alumnado y del profesorado basados en la enseñanza de Problemas Sociales Relevantes, es de destacar también la participación en este proyecto al grupo Asklepios quienes con sus propuestas aportaron a la consolidación de esta propuesta curricular.

Además de los aportes teóricos y prácticos sobre la enseñanza a partir de PSR llama la atención la propuesta del proyecto Cronos (1995) en cuanto a la creación de cuatro grandes bloques de problemas, los cuales se convertirán en los generadores de los contenidos del área de sociales:

1. Los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas.
2. El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.
3. Las desigualdades socioeconómicas.
4. La diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.

Estos bloques de problemas hacen parte del aporte que brindó el grupo Asklepios, en tanto surgen de la propuesta de dos relevantes tesis doctorales de dos integrantes de este grupo, Guijarro & Mañero (como se citó en Capel, H. 1997; 1998), ambos ponen de manifiesto que la enseñanza a través de Problemas Sociales Relevantes posibilita una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales que lleve al alumno a un mejor conocimiento del mundo en que vive, de allí que sus aportes se consoliden en diseños curriculares para la enseñanza del área que posteriormente retoma el Proyecto Cronos.

Entre otros trabajos que han cobrado relevancia está el Proyecto IRES, que igual que el anterior lleva el nombre del mismo grupo que los desarrolla; en este se propone la necesidad de apostar por una organización curricular basada en el abordaje de problemas sociales y ambientales relevantes para que mediante la investigación escolar se conduzca a la formación de los estudiantes bajo ambas perspectivas, lo social y lo ambiental. Por otro lado está la propuesta de





Ínsula Barataria titulada *Enseñar y aprender Ciencias Sociales algunas propuestas de modelos didácticos*, en donde resalta la figura del profesor José María Rozada (1994) (1998), quien destaca la potencialidad del trabajo a través de Problemas Sociales Relevantes a la vez que pone en duda su potencial respecto a su aplicación, señalando que debido a que los maestros han sido formados bajo la lógica de las disciplinas podría existir de ello un obstáculo para estructurar el conocimiento en función de lo que se ha denominado problemas relevantes, refiriéndose específicamente a la propuesta del Proyecto Cronos.

Ahora, en lo que respecta a los trabajos liderados por Aula Sete, se destacan sus proyectos curriculares de ciencias sociales para la educación secundaria obligatoria, en donde cobra especial relevancia los planteamientos de Ramón López Falcal (2011) quien plantea el abordaje en el aula de conflictos candentes o temas sensibles como los reconoce Falaze (2010), para lo cual retoman la propuesta de las Cuestiones Socialmente Vivas –QSV- y plantean en conjunto, una propuesta de orientación Didáctica de las Ciencias Sociales centrada en el desarrollo de la capacidad argumentativa. (Carpente & Falcal, 2013)

Como se señaló anteriormente, en la actualidad el grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona ha tomado gran fuerza respecto al fortalecimiento de este enfoque curricular gracias a los trabajos de importantes intelectuales, entre los que destacan Benejam (2002), Santisteban (2009), & Pagés (2011) quienes han aportado al campo conceptual de la didáctica de las Ciencias Sociales con sus reflexiones sobre lo importante de una enseñanza de las Ciencias Sociales de manera interdisciplinar a través de problemas sociales y con ello la urgencia por una formación del profesorado acorde a las necesidades sociales y escolares, además de sus planteamientos sobre la construcción del conocimiento social y la formación del pensamiento social como principios para comprensión de la realidad social.

Aunque los trabajos de estos autores se orienten en las mismas líneas, ellos han profundizado en campos distintos; en un trabajo en conjunto Benejam, P & Quinquer, D (2000) reconocen al lenguaje como el medio imprescindible para construir conocimiento y por ende no piensan una enseñanza de las Ciencias Sociales alejada del desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas que permiten a los estudiantes construir el conocimiento social con el cual interpretarán la realidad y por ende los PSR; estas habilidades son en su orden de complejidad y para el trabajo en el aula, describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Estos planteamientos serán retomados Canals, R. (2007) (2013) para ponerlas en contexto y explorar diversas estrategias que posibiliten la potencialización de las mismas en la escuela, estas habilidades son:

**La descripción:** esta enumera los elementos que caracterizan un hecho o fenómeno social y la narración que relata los hechos.

**La explicación:** establece cuáles son las causas y consecuencias de los problemas sociales.

**La justificación:** aporta las explicaciones y razones de las ciencias sociales a la interpretación de hechos y fenómenos.

**La argumentación:** trata de hacer valer una determinada interpretación sobre los problemas sociales mediante argumentos fuertes, adecuados y suficientes con el objetivo de modificar otras interpretaciones

En lo que respecta a los trabajos de los profesores Pagés, J (2011) y Santisteban (2012) se han interesado en investigar sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para la participación crítica, esto desde el estudio de las Ciencias Sociales a través de Problemas Sociales Relevantes, para ello retoman lo planteamientos de Dewey, J. (1963) para promover en

la escuela prácticas significativas orientadas a la formación democrática de los estudiantes posibilitando su formación crítica y el desarrollo de las competencias inicialmente enunciadas.

Para finalizar cabe destacar que la propagación de este enfoque ha llegado también a Latinoamérica donde se presentan tres experiencias valiosas, la primera de ellas en Argentina en mano de Funes (2011) quien plantea la importancia del enfoque para el estudio de la historia y los problemas sociopolíticos, proponiendo un tratamiento de la Historia Reciente/Presente al Futuro – HRP- como elemento propio de los PSR; quizá una de las más conocidas en el ámbito pedagógico es la propuesta de Freire (2005), recogida también por Rozada, M (1994) sobre la enseñanza de “temas generadores” que surgen del pensamiento y problemas de la realidad de los hombres y mujeres y en Colombia aunque este enfoque hasta ahora comienza a ser tratado se encuentra el trabajo de González, G. (2011) acerca de la enseñanza de la democracia en el país como una cuestión social relevante.

#### **4.3.2 Características de los Problemas Sociales Relevantes**

Los Problemas Sociales Relevantes –PSR- se han recocido como un enfoque curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales; un enfoque en tanto como lo manifiesta Bolaños, G & Molina, Z (2007) estos se constituye en un énfasis teórico que se adopta para caracterizar y organizar internamente los elementos que constituyen el currículo, es decir, que los Problemas Sociales Relevantes son un cuerpo teórico que contempla la visualización de los diferentes elementos del currículo, así como las interacciones que se presentan en él, de acuerdo con el énfasis que se da a estos elementos desde el estudio de problemas sociales.

Una vez caracterizados los PSR como un enfoque curricular se hace imprescindible una claridad en cuanto al reconocimiento de estos como un *enfoque*, pues en la literatura es posible encontrar

un polisemia con respecto al concepto, a saber enfoque curricular, didáctico y pedagógico,

sobre el primero ya se hizo referencia previa, sobre el segundo Sarnachiaro (2007) expresa que este es un modelo teórico de interpretación tanto de los elementos de la didáctica como del currículo, y el tercero según Flórez (1995) denota el conjunto de metas de formación y de aprendizaje, mediante las cuales se seleccionarán los contenidos de la materia de acuerdo al desarrollo de los estudiantes y su potencialidad formativa.

Así pues, y siguiendo los planteamientos de Klafki (1991) y Díaz (1997) sobre la no disgregación de los conceptos de didáctica y currículo, pues ambos no designan un contexto de problemas que se puedan separar, apelando a que dentro de la pedagogía se ubica la didáctica como lo manifiesta Álvarez & González, E (2002) y que entre estas dos circula la dimensión del currículo, el tratamiento de que se le da a los PSR como enfoque se aborda de manera indistinta, pues como ya se planteó se está haciendo alusión al conjunto de problemas propios de las decisiones y organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Atendiendo a lo anterior, los PSR vistos como un enfoque didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, implica desde modelos teóricos la interpretación de la denominada tríada didáctica: contenidos, docentes y alumnos, y de los llamados componentes didácticos curriculares: objetivos, contenidos, estrategias y evaluación (Sarnachiaro, 2007), desde los cuales se orientan los planteamientos curriculares que se concretan en acciones específicas de diseño curricular, tales como la elaboración de planes y programas de estudio.

De esta manera, la propuesta curricular de PSR plantea que “el conocimiento y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es susceptible de ser estructurado y organizado en torno al estudio de PSR de nuestro mundo” (Castán, Cuesta, & Fernández, 1992), en donde los contenidos son





estructurados como problemas sociales que para ser abordados precisan de un estudio interdisciplinar, lo que indica que este enfoque no privilegia una estructura disciplinar del currículo, sino que propende por un currículo integrado centrado en problemas sociales, en tanto la fragmentación del conocimiento implica la fragmentación de los problemas sociales impidiendo que los estudiantes se acerquen a la comprensión compleja e integrada de la realidad.

Lo anterior no significa, que se esté prescindiendo de las disciplinas para la comprensión de la realidad, pues son las disciplinas las que posibilitan los marcos de interpretación de esos problemas sociales, más bien se quiere decir que bajo esta perspectiva se está actuando por fuera de los marcos de la escuela tradicional, en la que las disciplinas adquirirían valor supremo para la organización del currículo. En contraposición, las disciplinas junto con el lenguaje se constituyen en el medio para la construcción del conocimiento social y escolar.

La enseñanza de las ciencias sociales encaminada hacia el estudio de problemas sociales, como explicitó en el apartado anterior, no es una propuesta reciente, por el contrario posee una larga tradición curricular progresista que como lo plantea Cronos (1997) busca trasladar a la escuela los asuntos ciudadanos, y tiene tras sí una tradición científica nada despreciable como lo son la historia social, la sociología crítica y la geografía social alemana.

Ahora bien, este enfoque por su tradición deviene de una concepción científica radical o crítica sobre el conocimiento social, pues un currículo basado en la comprensión de PSR manifiesta Canals & González, N (2011) favorece la formación del pensamiento crítico y creativo, el análisis de valores y de las prácticas sociales, y el aprendizaje de la toma de decisiones y la resolución de problemas; así las ciencias sociales permitirán a los estudiantes situarse desde lo

glocal en los problemas del pasado y presente, con la intención de evaluarlos e intervenir en su gestión para construir un futuro desde una acción ciudadana crítica.

Al plantear un currículo centrado en PSR con los que se pretende que los estudiantes logren una comprensión de la realidad social, se corre el riesgo como lo señala Castán et al. (1992) de crear una lista caprichosa de cuestiones bajo la denominación de problemas sociales, lo que implicaría un tratamiento de los problemas de manera desequilibrada y parcial, de allí que para reconocer un problema social como tal, la cuestión a estudiar deben estar remitida a principios científicos e ideológicos, es decir que los problemas sociales incluidos en el programa de estudios deben contener criterios teóricos previos, pues es a la luz de esto, la realidad social se hace más problemática; sin embargo ello no significa que se esté dando predominio a las disciplinas, pues los problemas seleccionados han de buscarse antes en las prácticas sociales, culturales, políticas y éticas.

Por lo expuesto anteriormente es que autores como Cañal (citado en Rozada, M. 1994) plantea que un currículo basado en PSR mediante el cual se busca la construcción de un conocimiento social que aporte elementos para la comprensión de la realidad no se encuentra ni situado del lado de las disciplinas ni de los problemas sociales mismos, en tanto lo que se busca es plantear un puente entre ambos.

A la luz de lo abordado es necesario clarificar como lo exponen Henríquez & Pagés (2011) que un problema social o conflicto no hay que entenderlo bajo una perspectiva negativa sobre un hecho que se presenta en la sociedad, sino como una forma de caracterizar cómo las personas se relacionan entre sí o con el entorno; esta forma de relación social manifiestan los mismos autores, se basa en intereses diferentes que pueden ser en ocasiones contrapuestos, así los

problemas sociales para abordar en este enfoque parten de situaciones problemáticas del entorno físico y social significativas para la experiencia individual y colectiva de los estudiantes.

También se debe reconocer como lo presenta Gusfield (citado en Zubero, 2012) la distinción entre problemas sociales y problemas públicos, al advertir que no todos los problemas sociales se transforman en problemas públicos, de acuerdo con el autor, los problemas públicos son aquellos problemas sociales que, una vez se reconocen como tales al interior de la sociedad civil, se convierten en objeto de debate en un determinado espacio político-administrativo, esa distinción permite plantear una segunda, respecto a problema público y política pública, reconociendo esta última como la pretensión de la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental.

La validez de la distinción anterior recae dentro del enfoque de PSR en tanto desde este se plantea no solo el estudio de problemas sociales, sino también de problemas públicos, pues son estos en mayor medida los más cercanos a la realidad de los estudiantes, de allí que se apele a ellos para la organización del programa curricular; en tal sentido, Pagés & Santisteban (2011) afirman:

Un programa centrado en Problemas Sociales Relevantes utiliza las cuestiones públicas para poner énfasis en los problemas controvertidos como un contenido de las Ciencias Sociales, su finalidad es que los estudiantes aprendan a examinar cuestiones significativas y puedan participar en la vida pública de manera reflexiva y crítica. (p.77. Traducción de los autores)

Si bien, el enfoque pedagógico autorizará o desautorizará algunas técnicas, estrategias y métodos de enseñanza según su coherencia (Flórez, 1995), el enfoque de PSR posibilita para el estudio de

los mismos el uso de una variedad de métodos, estrategias y técnicas de aprendizaje, entendiendo el primero según Klafki (1991) como la esencia de las formas de organización y realización de la enseñanza y el aprendizaje conforme a un fin. Sobre las dos últimas Valle, González, R.; Cuevas, Rodríguez, & Baspino (1998) señalan que las estrategias están constituidas por actividades establecidas de manera consciente e intencionada en su planificación, que le permiten al educador escoger entre alternativas de acción durante la enseñanza misma, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan técnicas de aprendizaje.

Entre los métodos y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, sin embargo habrá que establecer una diferencia entre la enseñanza a través de PSR y otros métodos y enfoques sobre la enseñanza de problemas sociales, para esto Canal, Costa & Santisteban (2012) los dividen en dos grandes grupos:

El primero defiende la problematización de cualquier contenido escolar. Son propuestas como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la resolución de problemas -desde perspectivas psicopedagógicas-, o las situaciones-problema -desde la didáctica de la historia o la geografía-. El segundo grupo defiende la conversión de problemas sociales en contenido escolar, como “controversial issues”, “issues-centered education”, Problemas Sociales Relevantes o “questions socialement vives” (QSV). (p. 528)

Realizadas estas claridades, es posible reconocer que el maestro ha de buscar los caminos más idóneos para facilitar la aprehensión del conocimiento social que última instancia les permitirá a los estudiantes comprender la realidad, pues la intención desde la construcción del conocimiento es que el estudiante aparte de adquirir nuevos conocimientos, los pueda utilizar para analizar la



realidad con el propósito de valorarla de manera crítica; de allí que para dinamizar los mecanismos mentales de los estudiantes a fin de que se forme su pensamiento social desde la conceptualización y la argumentación que les permitirá llegar a conclusiones para alcanzar la comprensión de la realidad social, Oller (2011) y Quinquer (2004) sugieren entre los métodos el abordaje el método científico, pues dichas actividades mentales lo requieren, planteando para el tratamiento de los problemas sociales partir tanto de lo inductivo como de lo deductivo. Adicionalmente, propone el uso del método para la comprensión en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues supone partir de casos concretos para avanzar hacia generalizaciones, plantear hipótesis y finalmente formular principios, que posibilitarán construir conocimiento social relacionándolo con otros hechos.

A fin de los propósitos de este trabajo se reconoce como método para el estudio de PSR, la *investigación reflexiva* caracterizada por Barth & Shermis (1990) como un método de indagación alejado del método científico tradicional usado por los Estudios Sociales para la transmisión de la ciudadanía y el saber disciplinar de las Ciencias Sociales; esta investigación en cambio, deviene directamente de la propuesta filosófica de Jhon Dewey del estudio interdisciplinar de las Ciencias Sociales y la necesidad de formar una ciudadanía crítica, así “la investigación reflexiva como método significa que el profesor y sus alumnos identificarán un problema que es para ellos de considerable preocupación, así como para nuestra sociedad, y que se examinarán los hechos y valores relevantes según unos criterios”. (p. 33)

El planteamiento de la investigación reflexiva como lo reconocen los autores es que los Estudios Sociales y para este contexto las Ciencias Sociales deben estar dedicadas a la preparación de la ciudadanía, definida esta como un proceso de toma de decisiones dentro de un contexto socio-político, así se concibe a la investigación como método, y a los contenidos como datos que tienen

que ver con los problemas cotidianos y percibidos por los estudiantes y que son reconocidos como un problema social.

La investigación en el aula o por proyectos se convierte en el camino ideal para el estudio de los problemas sociales pues como lo exponen Anguera et al. (2013) y Corral (2011) la investigación en el aula fomenta al desarrollo de competencias metodológicas relacionadas con aprender a aprender, pues requiere del trabajo cooperativo, igualmente esta es la opción adecuada para adentrarse en un conocimiento más autónomo por parte de los estudiantes y dar un cambio a la práctica de los maestros, de allí que la investigación reflexiva adquiera relevancia en el estudio de problemas sociales.

Con respecto a las estrategias para el estudio de las Ciencias Sociales y específicamente para el abordaje de PSR, retomando a Oller (2011) es necesario tener en cuenta varios criterios para la selección de las mismas, como una coherencia entre estas y el modelo o enfoque didáctico que se adopta, que sean variadas dentro de una misma secuencia o unidad didáctica y que favorezcan la progresiva autonomía del alumnado.

Entre las estrategias que sugiere, se encuentran el trabajo por grupos cooperativos como un medio para la gestión social del conocimiento, la simulación de situaciones sociales, ya que como actividad lúdica posee distintas ventajas para el análisis de problemáticas reales, así como el estudio de caso a fin de estudiar un fenómeno social en concreto y desde allí propiciar el debate en torno a las alternativas y soluciones que encuentren los estudiantes, y finalmente y el más destacable desde este estudio, el abordaje de problemas sociales o temas controvertidos en el que se analicen con detenimiento las causas, consecuencias, a quienes afecta, el o los lugares, los tiempos y las maneras en que ocurren y se manifiestan.

Dentro de los grupos cooperativos de aprendizaje se hallan las comunidades de indagación

propuestas por Lipman, Sharp & Oscanyan (1995) y que encuentran espacio en el método aquí privilegiado de la investigación reflexiva. Las comunidades de investigación o indagación como se les conoce, no solo refieren a la construcción de pequeños grupos al interior del aula de clase si no que se extienden a la consideración de la clase en sí misma como una comunidad de indagación.

Las comunidades de indagación expresa el autor, son una celebración de la actividad mental, colaboradora, considerada y reflexiva, estas permiten que los estudiantes en este caso, a través del estudio de problemas sociales construyan una visión de cómo debería ser la vida, aportando desde esto alternativas para sobrevivir y prosperar en un mundo complejo y problemático, a través de la promoción del diálogo y el lenguaje que en últimas y según Benejam & Quinquer (2000) son el medio para construir el conocimiento, y para el caso de las comunidades de indagación se constituyen en la posibilidad de trascender de las preocupaciones y perspectivas sociales, políticas, culturales etc. para lograr comprender la realidad compleja e integrada.

Sobre las técnicas de estudio para el abordaje de PSR es el maestro quien de acuerdo al método y estrategias determina cuáles son las más pertinentes para alcanzar los objetivos que se han trazado en la clase, para ello es vital tener presentes las características ya enunciadas para el análisis de los problemas sociales y los propósitos que con este enfoque se tiene, orientar la construcción crítica del conocimiento social, que como finalidad anterior a la formación del pensamiento social se precisa, a cuentas de alcanzar una comprensión crítica de la realidad social, que le permita al estudiante adquirir una competencia social y ciudadana que le posibilite su participación alternativa en la sociedad, ello a través del estudio de los problemas sociales que por su relevancia social y científica –estudio multicausal- merecen ser tratados a la luz del

presente, pasado y futuro - estudio multitemporal- y desde una perspectiva global y local

– estudio Glocal o multiescalar-.

Finalmente, sobre la evaluación del proceso a través de la enseñanza de PSR se relaciona de manera directa con la enseñanza crítica del área de Ciencias Sociales, pues siendo fieles a la concepción científica a la que pertenece este enfoque, es totalmente imprescindible significar la evaluación como el comprender el nivel de los aprendizajes de los estudiantes con la intención de hacer una revisión y valoración de los mismos y con el fin de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

De allí, que para una valoración adecuada del aprendizaje de los estudiantes el maestro debe encontrar la manera adecuada y usar los instrumentos pertinentes que le permitan comprender esos niveles de aprendizaje respecto a los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales; para ello sería primordial, como lo expone Oller (2011) & Jorba & Sanmartí (1993) contemplar la aplicación de una evaluación inicial o diagnóstica de los saberes previos de los estudiantes, y de manera consecuente hacer un seguimiento constante a los aprendizajes desde la evaluación continua o formativa para al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y con la información obtenida, determinar cuáles han sido los avances educativos y establecer si el estudiante está en disposición para adelantar hacia aprendizajes nuevos, esto también es conocido como evaluación sumativa. Este proceso de evaluación permitirá al profesor no solo hacerles un seguimiento a los estudiantes, si no que le servirá para valorar las actividades y decisiones tomadas por él durante el proceso.

Para concluir, se debe contemplar también la autoevaluación del estudiante durante el proceso a fin de lograr a partir del reconocimiento de sus debilidades y fortalezas la autorregulación de su



aprendizaje, ello acompañado de una evaluación mutua o coevaluación que le posibilite aparte de la evaluación del maestro –heteroevaluación- una percepción distinta de su proceso de aprendizaje. En conjunción, el docente podrá reflexionar sobre la planificación de las secuencias de aprendizaje y mejorarlas si es necesario.

### **4.3.3 Los Problemas Sociales Relevantes y sus finalidades en la enseñanza de las Ciencias**

#### **Sociales**

La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales es la base para pensar también en la transformación curricular del área y con ello la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación, además de las acciones educativas, ya sea de manera explícita o del currículo oculto; así para el reconocimiento de los fines de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como lo proponen Santisteban (2011), se hace necesario identificar las tendencias que influyen en la definición de los fines de la enseñanza del conocimiento social y se han de valorar los cambios sociales que han afectado la realidad social, de acuerdo a esto dichas finalidades van a estar guiadas por las corrientes de pensamiento desde la epistemología de la ciencia bajo las tradiciones positivista, humanista y radical que han influido de manera precisa en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la concepción del currículo escolar.

La tradición positivista determinó en las Ciencias Sociales la aplicación del método científico y la cuantificación de datos, traduciéndose esto en un currículo basado en las teorías conductistas donde se plantea la formación exhaustiva del alumnado desde el aprendizaje memorístico y enciclopédico de las explicaciones elaboradas por la ciencia y la tecnología sobre el mundo



social, en rechazando a esta perspectiva los humanistas plantearon que el conocimiento es consecuencia de la experiencia humana y que por ende la observación y la primacía de las ciencias naturales en la explicación del mundo social, olvida las experiencias personales de los sujetos siendo esto otra vía para la construcción del conocimiento, desde estos postulados el campo educativo comprendió que la enseñanza debería permitir el desarrollo de todas las capacidades del alumnado, desde sus sentido y emociones, para que estos lograrán construir una visión propia de la realidad.

En contraposición a la epistemología de la ciencia que defendían los anteriores paradigmas, se encuentra el enfoque radical o crítico, el cual objeta todo tipo de positivismo y neopositivismo para interpretar e introducir cambios en el mundo social, a diferencia de los humanistas los críticos piensan que la realidad social se comprende a partir de las relaciones de organización y de poder y no desde la reinterpretación de la realidad desde la experiencia individual, ahora en el ámbito educativo los críticos plantearon entonces la necesidad de no perpetuar el sistema de valores impuestos por la ciencia tradicional, mediante la cual se margina a una parte de la sociedad y evitando una interpretación de la realidad social desde problemas reales y cotidianos.

De acuerdo a lo anterior el currículo crítico se basa en la enseñanza de Problemas Sociales Relevantes, entendiendo problema no desde una perspectiva negativa, sino como una manera de caracterizar situaciones conflictivas presentes en el entorno social que generan fuerte impacto en la sociedad, siendo estos los focos desde los cuales es necesario plantear la enseñanza de las Ciencias Sociales, las que por su carácter interdisciplinar permiten impulsar su integración en la escuela para la comprensión de la realidad social.



En concordancia con lo anterior, las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales

desde una concepción crítica de la misma, están orientadas a la construcción del conocimiento social, seguido por la formación del pensamiento crítico y creativo, la comprensión de la realidad social y la intervención y transformación social de esa realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática.

El enfoque de Problemas Sociales Relevantes –PSR- originario del mundo anglosajón, en los Estados Unidos está relacionado con la teoría crítica, pues en la tradición anglosajona de los Estudios Sociales como lo señalan Pagés & Santisteban (2011) desde la metodología de investigación reflexiva se considera que una enseñanza centrada en problemas ha de permitir el desenvolvimiento de la consciencia crítica ciudadana ya que las cuestiones problemáticas son aquellas en las que las personas pueden discrepar de manera inteligente y bien informada.

En este sentido el modelo crítico bajo el cual se basa el enfoque de Problemas Sociales Relevantes, dicen los mismos autores es una evolución del modelo activo, a partir de la influencia de la ciencia social crítica, la propuesta de un currículo basado en Problemas Sociales Relevantes busca favorecer la formación del pensamiento reflexivo, crítico y creativo, el análisis de los valores y de las prácticas sociales, y el aprendizaje de la toma de decisiones y la solución de problemas para comprender la realidad social, finalidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Desde los postulados de los Problemas Sociales se considera que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe aportar al alumnado a situarse ante los problemas sociales del pasado y del presente evaluarlos e intervenir en su gestión, para ir construyendo el futuro de allí que se plante que dichos problemas sean de carácter multitemporal, del mismo modo el tratamiento de estos

debe sostener un análisis multiescalar de los problemas puesto que los conflictos que se presentan en la realidad social son efecto de las relaciones entre lo global y lo local.

De acuerdo a lo anterior, la enseñanza desde PSR enfatiza el carácter interdisciplinar de las Ciencias Sociales pues los contenidos educativos en esta área considerados como un conjunto de saberes en permanente reconstrucción que proporcionan elementos conceptuales, prácticos, valóricos y simbólicos para comprender y actuar en la sociedad, lo cual permite impulsar la integración de las Ciencias Sociales en la escuela, para la comprensión de la realidad social con el fin de alcanzar la competencia social y ciudadana.

## Capítulo V

### **Proponer: Manifestar con razones la intersección de los marcos de referencia**

#### **5.1 Proposiciones teóricas**

##### **5.1.1 Los Problemas Sociales Relevantes posibilitan la integración de las ciencias sociales en la escuela**

Entender los PSR como fuentes para seleccionar los contenidos del área de ciencias sociales implica tener en cuenta que como parte de la realidad social, estos problemas suponen una mirada desde diferentes perspectivas, con el fin de obtener herramientas y marcos de comprensión más amplios que permitan la interpretación de la realidad desde su multidimensionalidad, sus interacciones y procesos.



Abordar problemas relevantes de la vida social en las ciencias sociales promueve la integración de estas últimas en tanto las diferentes disciplinas que las conforman brindan conceptos, metodologías, marcos de interpretación que posibilitan entender la naturaleza compleja e integrada de lo real. Acercarse pues a esos problemas que aquejan a la sociedad, que movilizan a los estudiantes, sugiere que se tengan en cuenta los aportes que se hacen desde la historia, la geografía, la antropología, la sociología, la economía, la política para abarcar analíticamente los fenómenos sociales.

En concordancia, una enseñanza que propugne por el estudio de problemas sociales reales reconoce diversas oportunidades para la selección, organización y estructuración de los contenidos a enseñar, a la vez que amplía los materiales didácticos para el aula; ello contribuye a que se amplíe la idea de que lo que debe ser enseñado no viene ya dado, sino que la realidad en su constante transformación puede y debe ser la fuente de conocimiento en la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y reflexión constante en y de la sociedad.

### **5.1.2 Los Problemas Sociales Relevantes requieren para su abordaje una perspectiva interdisciplinar y la movilización de habilidades cognitivas lingüísticas**

Los Problemas Sociales Relevantes como propuesta de integración de las ciencias sociales en la escuela promueven la comunicación entre las distintas disciplinas sociales para analizar de manera crítica aquellas problemáticas que hacen parte de la realidad social y que por su esencia causan interés en los estudiantes, articulando lo que viven en su cotidianidad y lo que aprenden en la escuela; la convergencia entonces de las ciencias sociales en el tratamiento de los PSR que se propugna es la integración interdisciplinar entendiéndola como la articulación entre las



disciplinas sociales que se comunican para alcanzar la comprensión de los fenómenos sociales, evitando análisis reduccionistas de aquello que se estudia.

Ahora bien, una de las formas de acercar a los estudiantes al abordaje en la escuela de los Problemas Sociales Relevantes como parte de los contenidos de enseñanza es la movilización de habilidades cognitivas lingüísticas, competencias comunicativas que permiten el aprendizaje en las ciencias sociales y su comunicación además como elemento fundamental en la formación democrática y ciudadana. En este sentido, se entiende que el lenguaje como instrumento esencial de la comunicación y las habilidades cognitivas lingüísticas como herramientas que permiten expresar y compartir lo que se aprende posibilitan que los estudiantes puedan interpretar y comprender la sociedad en la que viven.

Las competencias lingüísticas que se favorecen en el abordaje de Problemas Sociales Relevantes, hacen parte de aquellas que en consideración de Casas, Bosch, & González, N (2005) son las más usadas en el aprendizaje de las ciencias sociales, a saber, la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, pues siguiendo este planteamiento, aquel estudiante que tiene la habilidad de construir, justificar y defender sus puntos de vista y que sabe escuchar y valorar los de los demás puede participar activamente en la sociedad y cuenta con las bases esenciales de la formación democrática, un asunto del que debe ocuparse las ciencias sociales en virtud de su didáctica.

En este sentido, Los PSR requieren en primer lugar, una mirada interdisciplinar de manera que puedan evitarse reduccionismos y miradas parciales a las problemáticas que aquejan al medio social y cultural, y esta mirada la brinda pertinentemente un acercamiento desde las ciencias sociales integradas, pues su comunicación a través de marcos conceptuales, perspectivas de

análisis y formas de construir conocimiento permiten un acercamiento a la realidad social para interpretarla, comprenderla e influir en su transformación.

### **5.1.3 Comprender la complejidad de los fenómenos sociales requiere una mirada interdisciplinar**

La realidad como se ha indicado es externa a los sujetos por sus condiciones de existencia, pues esta se presenta a priori a la presencia de los mismos, sin embargo dicha realidad es construida a partir del conjunto relaciones que en ella se presentan y en la que participan los sujetos, lo cual la define como una construcción social.

Como conjunto de relaciones esta realidad es susceptible de leer desde diferentes ángulos, no solo por la presencia de diversas realidades según las condiciones de existencia de cada sujeto, si no por considerarse como un todo complejo, de allí que el análisis interdisciplinar sea necesario para comprenderla.

La enseñanza de las ciencias sociales basada en el estudio de Problemas Sociales Relevantes, privilegia el estudio de la realidad social bajo una perspectiva interdisciplinar de los fenómenos, pues contempla la realidad como un complejo integrado que precisa de una comprensión no fragmentada, para esto se propone que los problemas sociales encardados como contenidos sean el centro de la programación curricular, lo cual junto con la adopción de metodologías coherentes con este enfoque posibilitará una comprensión interdisciplinar de los fenómenos sociales y por ende de la realidad social.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



#### **5.1.4 La enseñanza a través de PSR se relaciona directamente con la comprensión de la realidad social como finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales**

La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde su concepción crítica se orientan a la consecución de cuatro finalidades, a saber, la construcción del conocimiento social, la formación del pensamiento social, la comprensión de la realidad social y la formación ciudadana y democrática; a partir de las cuales deben orientarse los propósitos formativos del área.

La comprensión de la realidad social se ha caracterizado como la finalidad social desde la cual se puede emprender la formación ciudadana y democrática, pues esta última requiere la interpretación crítica de la realidad desde los conocimientos sociales aprehendidos y de este modo encaminar la aplicación e intervención de los estudiantes de los problemas sociales presentes en la realidad social; así Gómez & De Alba (como se citó en Luna, 2013) consideran que una educación basada en la formación ciudadana y democrática debe dotar de técnicas a los estudiantes para que puedan interpretar críticamente fuentes e información y desarrollar el pensamiento crítico y sistemático mediante la indagación en problemas sociales.

La comprensión de la realidad social en tanto, difiere en varios sentidos de lo que significaría conocer la realidad, pues como lo plantea Perkins (como se citó Pipkin, 2009) cuando un estudiante sabe algo puede explicarlo si es un concepto, o demostrarlo si se trata de una habilidad, mientras que la comprensión reside en la capacidad de realizar una serie de actividades que requieren un pensamiento complejo que les permita encontrar evidencias, generalizar, aplicar, presentar analogías y representar su conocimiento de una manera nueva, de allí que la comprensión de la realidad social se reconozca como un hecho posterior a la construcción del conocimiento social y a la formación del pensamiento social y como el vehículo



bajo el cual se puede consolidar la formación ciudadana y democrática desde la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales a través del estudio de problemas sociales.

### **5.1.5 Los Problemas Sociales Relevantes un enfoque propio de la didáctica de las ciencias sociales**

Los PSR se caracterizaron como un enfoque para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que emerge de la tradición anglosajona de los Estudios Sociales en la década de los años 50 del siglo pasado como producto del movimiento de intelectuales interesados en el análisis de las situaciones públicas o cuestiones conflictivas, entre los que toma relevancia la figura Dewey (1909) quien en tradición contraria a la disciplinaria del currículo, defendió la necesidad de un currículo integrado desde el cual se propendiera por la formación ciudadana y democrática de los sujetos.

Muestra de ello es la propuesta de organización curricular para la educación obligatoria del grupo IRES quienes como lo expresa García, F. (2013) consideran adecuada la selección de “*problemas socioambientales*” como una opción curricular, en este sentido los Problemas Sociales Relevantes se alejan de la perspectiva de los problemas sociales y ambientales relevantes, pues estos no tienen por qué coincidir con los problemas estudiados por las ciencias sociales; ni han de identificarse con las representaciones sociales generadas por la cultura dominante, en la que el alumnado se halla inmerso.

Este enfoque curricular al plantear la necesidad de configurar los problemas sociales y ambientales como contenidos, encuentra relación con los Problemas Sociales Relevantes y con temas controvertidos -controversial issues-, no obstante este enfoque puede tener su homólogo en el contexto anglosajón, el enfoque de asuntos sociocientíficos –ASC- de Hodson (2003).



Los asuntos sociocientíficos –ACS- es una perspectiva curricular para la enseñanza de las ciencias, como lo plantea Henao, Arango & Romero (2012) que emerge del enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS- y plantea la alfabetización científica anclada a la formación sociopolítica. Según lo expone Hodson (como se citó en Henao et al., 2012) la enseñanza y aprendizaje de las ciencias no puede desligarse de un acercamiento a las reflexiones sobre la naturaleza de las ciencias, lo que implica que los estudiantes como ciudadanos, se preocupen tanto por las cuestiones sociales como por las problemáticas que están relacionadas con los avances científicos y tecnológicos.

De acuerdo con lo expuesto, los PSR se configuran como un enfoque propio de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, pues estos a diferencia de los Problemas Socioambientales y los Asuntos Sociocientíficos, están ligados directamente con la enseñanza de estas sin tomar distancia de los problemas sociales estudiados como parte de la realidad social de los estudiantes, a fin de que desde su comprensión puedan intervenirla y participar activamente en ella.

Con respecto a lo anterior, se debe destacar que aunque los Problemas Socioambientales Relevantes y los Asuntos Sociocientíficos se hayan caracterizado como enfoques de enseñanza distintos al enfoque de Problemas Sociales Relevantes por el énfasis de lo que estudian, ello no significa que los problemas objetos de estudio de los anteriores, no sean susceptibles de ser estudiados, en tanto las problemáticas ambientales, científicas y tecnológicas también hacen parte de la realidad social que ha construido la sociedad, lo que significa que hacen parte también de la realidad social de los estudiantes y por ende son plausibles de ser abordados desde el enfoque de PSR.

## Breve contexto de la enseñanza integrada de las ciencias sociales en Colombia

### 6.1 Un acercamiento a la genealogía de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha estado supeditada al progresivo avance e institucionalización de las disciplinas científicas en el país, claro está que estas disciplinas difieren de las disciplinas escolares, en tanto estas últimas son producto de una reelaboración del conocimiento científico para convertirlo en conocimiento escolar, dicho proceso de reelaboración es reconocido como transposición didáctica (Chevallard, 1998) entendida como el camino que conduce del saber científico al saber enseñado, siendo este el proceso de llevar el saber científico al aula, lo cual requiere que el maestro adapte dicho conocimiento a las condiciones del contexto escolar y a las posibilidades cognitivas de los estudiantes.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia estuvo íntimamente relacionada con la institucionalización en las universidades de las Ciencias Sociales a partir de la década de 1960, pues al configurarse como campo disciplinar tuvieron impacto sobre los saberes escolares, sin embargo, como lo muestra Álvarez, A. (2013) las Ciencias Sociales existieron en el país antes de su institucionalización, puesto que la idea nacionalista con la cual se configuró el Estado moderno supuso una incidencia sobre los imaginarios y cuerpos impulsando un interés por las Ciencias Sociales y la pedagogía en Colombia como saberes que permitirían una gobernabilidad de la población.

La enseñanza de las Ciencias Sociales pues, ha sido parte de la estrategia que occidente ha utilizado para gobernar, dentro de esta estrategia se dispuso de otras acciones, entre ellas la

escolarización, lo que significó la enseñanza de ciertas disciplinas que garantizaran dicho gobierno entre ellas las Ciencias Sociales, de este modo los planes de estudio se configuraron acorde a los intereses del poder estatal y así las Ciencias Sociales Escolares al igual que las Ciencias Sociales se hicieron presentes con anterioridad, antes de la institucionalización de estas últimas.

Para finales de la década de 1920 expone Álvarez, A. (2013) y ante los retos que suponía la configuración de la nación colombiana debido a los poderes regionales que se habían configurado, era necesario encontrar justificaciones más allá de la violencia para conseguirlo, por lo cual se consolida lo que Bernal Jiménez llamó *pedagogía social*, por medio de la cual se buscaría una nacionalización del poder, que habría de organizar la vida social de la población, además esta pedagogía social serviría no solo para construir una memoria social, sino que impulsaría la transformación de la educación en el país, pues esta dio lugar a la reforma del Ministerio de Instrucción Pública, que pasaría a llamarse Ministerio de Educación y de ella surgirían la historia, la antropología y la geografía como disciplinas.

Tres generaciones de intelectuales colombianos, reconocidos por Álvarez, A. (2013) como los modernistas, los centenarios y los nuevos, aunque de pensamientos diferentes, coincidieron en la necesidad de una reforma educativa a través de la cual el pueblo descubriera y tuviera conciencia de su estructura social y cultural, lo cual implicó una defensa de los Estudios Sociales y con ello de la reforma de la escuela y de los métodos pedagógicos.

Para alcanzar lo anterior y en su interés por mantener el control de la educación, el Estado colombiano debió abolir a la iglesia como vigilante de los contenidos escolares, de forma que en 1936 el Estado colombiano se hace cargo de la inspección de los institutos docentes y de la





formación intelectual de los educandos, y en la enseñanza de las Ciencias Sociales, incluye

dentro del pensum escolar los Estudios Sociales; estos nacen a mediados de 1921 en el contexto anglosajón y son comprendidos como la adaptación de las Ciencias Sociales con fines pedagógicos poniendo especial énfasis en la formación de sujetos con conciencia ciudadana, sin embargo esta reforma educativa va a ser objeto de controversia durante la primera mitad del siglo XX y en razón de ello, historia, geografía y cívica, que existían separadas en el pensum escolar, se articularon en torno a lo que desde ese momento se reconocería como Estudios Sociales.

De acuerdo a ello, los saberes escolares relacionados con lo social fueron escenario y condición de posibilidad para la consolidación de la historia, la antropología, la geografía y la economía, como disciplinas necesarias para afirmar la identidad del pueblo y el ciudadano colombiano. De otra parte, muestra de esa tensión es que para el año de 1941 el Ministerio de Educación Nacional empieza a hablar de las Ciencias Sociales como campo teórico de formación para su enseñanza en las Escuelas industriales mediante el decreto 0281 del 14 de febrero. El proyecto político de este período fue un proyecto pedagógico en su forma nacional, y esta se dibujó con la investigación que pasó a denominarse ciencias sociales (Álvarez, 2013, p.30)

Para 1950 ante el auge y controversia que iba tomando la consolidación de las Ciencias Sociales en Colombia, en especial la Historia y la Geografía aunque tardías en constituirse como saberes universitarios en comparación a la Economía y la Psicología (Reyes, Restrepo & Sarmiento 2000), la Comisión Especial de Pénsumes y Programas del Ministerio de Educación Nacional terminó con los programas de Estudios Sociales para las escuelas primarias y separó nuevamente las asignaturas, convirtiendo a la geografía, la historia y la cívica en materias independientes,

pese a que el año anterior mediante el decreto 3327 de Octubre 24 aprobó los programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales.

En la década de 1960, las Ciencias Sociales que configuraban el currículo escolar, la Historia, Geografía y Cívica se continuaban enseñando por separado en razón de los avances, tensiones intelectuales y políticas que como disciplinas han tenido en nuestro país y que Álvarez (2013) y Sánchez (2012) han señalado en sus investigaciones, sin embargo dentro de las disposiciones legales para la enseñanza de estas, en primaria se les seguía reconociendo mediante el decreto 1710 de 1963 como Estudios Sociales, contemplando de este modo la enseñanza de Historia, Geografía, Cívica, Urbanidad y Cooperativismo, mientras tanto para secundaria mediante el decreto 080 de 1974 se reconocían como asignaturas separadas. Posteriormente, fruto de los cambios fundamentales que se dieron en las Ciencias Sociales, en la escuela y la pedagogía a raíz de la globalización y las ideas de desarrollo se pretenderá una integración de las Ciencias Sociales Escolares.

## **6.2 Los marcos generales de 1984 para la enseñanza de las Ciencias Sociales, una condición de posibilidad para integración de las Ciencias Sociales en la escuela**

Los marcos generales de 1984 para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, surgieron como disposición del Ministerio de Educación Nacional para regular la enseñanza de estas en nuestro país y encuentra finalmente concreción en el decreto 1002 de 1984 bajo el cual se estructura el plan de estudios para el sistema escolar en el país, esto se da en virtud de que las anteriores disposiciones, el decreto 1710 de 1963 para primaria y 080 de 1974 para secundaria, planteaban la enseñanza de la Geografía, Historia y Cívica como asignaturas aisladas, lo cual no



mostraba una integración entre los diversos conocimientos de las Ciencias Sociales y no era un reflejo del desarrollo que habían alcanzado estas disciplinas en su interés por lograr una comprensión de la realidad social desde su articulación interdisciplinaria.

La enseñanza aislada de las Ciencias Sociales no permitía que los estudiantes obtuvieran una visión conjunta de conocimientos que les posibilitara comprender a profundidad la realidad social del país, de allí que la enseñanza de esta no tuviera una relación directa con la vida cotidiana de los estudiantes. La intención desde los marcos generales puso un fuerte acento en la integración de las disciplinas puesto que hizo visible incluir dentro del estudio complejo de la realidad social la necesidad de retomar otras disciplinas sociales por fuera de la Historia y la Geografía, como la Sociología, la Economía, la Antropología y la Demografía.

Dentro de la propuesta de esta normativa se pone especial relevancia al argumento de que es en la vida cotidiana donde se descubren aquellas actitudes y problemas que van a ser estudiados de las Ciencias Sociales, lo cual encuentra lugar en los planteamientos de Pagés & Santisteban (2011) cuando manifiestan que los conocimientos que adquieren los estudiantes deben surgir de los problemas con los cuales los estudiantes se ven enfrentados en su vida cotidiana, así queda entonces comprendido como lo expresa el MEN (1984) que las Ciencias Sociales tiene su origen en procesos de comprensión e interpretación de los hechos humanos y en procesos de relación y comunicación de los sujetos con sus semejantes.

Lo anterior va ser vital para esta nueva propuesta curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues considerará que para la comprensión de la realidad social, finalidad de la enseñanza de éstas, es fundamental el proceso de comunicación con sus semejantes, lo cual desencadena en un reconocimiento del lenguaje como el medio a través del cual los estudiantes

logran construir e interpretar la realidad, misma que antes de configurarse como ciencia surgió de la experiencia cotidiana de los sujetos y en la que el lenguaje posibilita una visión compleja del mundo que deber ser asumida críticamente y transmitida pedagógicamente (MEN 1984).

Las Ciencias Sociales son vistas en esta normativa como un conjunto de conocimientos que ofrece posibilidades de explicar, comprender, predecir y sobre todo de reflexionar sobre los hechos sociales y de asumir una tarea histórica de transformación social, destacando además unas pautas metodológicas en las que insisten en que estas ciencias pretenden perfeccionar cómo se conoce la realidad, pues estas ciencias no deben considerarse como meramente descriptivas, si no que como se expresó antes, su intención es entender la realidad social desde las posibilidades mencionadas, guardando esto fuerte relación con los planteamientos de Benjam & Quinquer (2000) sobre las habilidades discursivas a tener en cuenta en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la forma también en cómo estas se apoyan en aspectos cuantitativos que no escapan de la necesidad cualitativa de ser analizados, así como entender la realidad desde lo colectivo e individual.

Tres tipos de conocimientos destaca el MEN como guías de la actividad científica, de acuerdo a tres intereses, el técnico, práctico y emancipatorio, los cuales exigen tener una consecuencia pedagógica en la escuela a fin de proporcionar a los estudiantes un proceso de enseñanza aprendizaje propio a estos tres aspectos.

El interés técnico se reconoce como el conocimiento objetivo por parte de los estudiantes de los problemas sociales, para lo que se propone una exigencia en términos de la fidelidad en cuanto a los hechos y los textos, ello mediante la recolección de información a través del interés práctico,



en donde el lenguaje se presenta como el medio para que el estudiante comprenda su cultura y establezca una intercomunicación con los demás, que le permita valorar y respetar el punto de vista y los sentimientos de los demás, para que desde el propósito emancipador centre su interés en transformar la sociedad actual, y presente nuevas soluciones acordes a la necesidades de su comunidad.

En virtud de lo anterior, el MEN presenta cuatro objetivos generales para la enseñanza de las Ciencias Sociales, el primero referido a que el alumno sea consciente de las interrelaciones que se presentan en su medio social, desde lo político, ambiental, cultural, etc., al mostrarle la pertinencia pasada, presente y que es susceptible de ser transformada; sobre el segundo objetivo se plantea que los estudiantes reflexionen responsablemente sobre lo expresado en el objetivo número uno; en tercer lugar, los estudiantes deben estar capacitados para sugerir posibles alternativas de transformación ante las necesidades reales de la sociedad, y cuarto la enseñanza de las Ciencias Sociales debe llevar al estudiante a plantearse el problema de su acción en sociedad, es decir cuál es su responsabilidad ética y ciudadana ante lo estudiado.

Ahora bien, en lo que respecta a la estructura curricular donde se plasma de manera precisa la intención de integrar las Ciencias Sociales, se reconoce que la enseñanza no aislada de las distintas disciplinas sociales es primordial para conformar una estructura del área orientada hacia la formación integral de los estudiantes; para tal fin, se proponen tres conceptos fundamentales que serían los hilos conductores para organizar y delimitar la estructura del área, estos conceptos son la temporalidad, la espacialidad y la estructura socio-cultural.

Las dos primeras, temporalidad y la espacialidad, son descritas al unísono por la necesidad que plantean los marcos de desarrollar aspectos temporales y espaciales como momentos de la



historicidad del ser humano para afinar una estructuración del tiempo y del espacio en los estudiantes que les posibilite organizar los hechos en el tiempo y una observación directa del entorno, y con ello comprender los cambios de la estructura socio-cultural, en esta última, tercer hilo conductor en esta organización curricular, tienen cabida el análisis de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que la afectan, lo que denota entonces en términos de las tensiones analizadas en el apartado anterior, que en los dos primeros conceptos encuentran lugar la Geografía y la Historia y en el tercero las demás Ciencias Sociales, Economía, Antropología, Política y Sociología, sin embargo ello no quiere decir que el interés primordial de integración no se esté propiciando desde los planteamientos de esta propuesta curricular, si no que se opta en términos de Vasco, et al (2000) por una integración desde conceptos.

Sobre la metodología que se debe privilegiar en la enseñanza de las Ciencias Sociales bajo la propuesta antes descrita, el MEN explicita que los fundamentos de este programa se encuentran en la concepción de la “Escuela Activa”, de allí que se propugne por una preocupación por el nivel de autonomía que deben alcanzar los estudiantes al finalizar el proceso educativo y con ello la consideración de las etapas del desarrollo para planear el proceso de enseñanza, en el cual debe propiciarse la participación activa de los estudiantes como estrategia de enseñanza.

De la metodología escogida por el MEN llama la atención el interés que surge para que se desarrollen en los estudiantes habilidades básicas para los procesos de manejo de información y resolución de problemas, a fin de que ello les permita analizar problemas de la realidad social, recoger y procesar información, comunicarla, generar alternativas y tomar decisiones o aplicar soluciones. Finalmente es esta la condición de posibilidad a la que el MEN vuelve para construir la más reciente propuesta de integración curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el país.



### **6.3 Acerca de los Lineamientos Curriculares para ciencias sociales y su relación con**

#### **los Estándares Básicos de competencias**

Los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2002 responden al requerimiento que hace la Ley General de Educación en su artículo 78 de establecer una serie de lineamientos curriculares para las áreas fundamentales que sirvan como puntos de apoyo y de orientación para aportar elementos conceptuales y metodológicos a los maestros, que permitan dinamizar el quehacer pedagógico en concordancia con las demandas de la educación del presente siglo, según señala el Ministro que lideró esta propuesta, Francisco José Lloreda, en la cartilla de los lineamientos curriculares para ciencias sociales.

En su presentación, estos lineamientos indican que desde la reforma educativa que se hizo en 1984 la idea de Ciencias Sociales integradas está presente en el contexto, integrándolo en el lenguaje institucional y en general, en el sistema educativo; sin embargo, explican en el documento, ello no ha correspondido a la realidad de la educación en el país, pues no existe un área de Ciencias Sociales en el sentido integrado que discursivamente se ha divulgado.

Con el fin de contribuir a superar esa atomización de las Ciencias Sociales en la escuela, regidas esencialmente por la enseñanza de la Historia y la Geografía, el MEN propone los lineamientos curriculares con una estructura que permita integrar a las demás disciplinas sociales a través de unos ejes generadores, que además, permitan la formación ciudadana de los estudiantes.

De esta manera, proponen unos objetivos para el área según los cuales se estructura el punto de partida de la propuesta curricular; la comprensión de la realidad nacional pasado – presente, la participación ciudadana con consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia, y el conocimiento y respeto de los derechos y deberes, son algunos elementos que se trazan como



metas de la educación con las ciencias sociales como área fundamental en la formación básica y media.

La crítica que hace el Ministerio en esta serie, además de la fragmentación evidente del área en la historia y la geografía, es la estructuración por temas que se ha propuesto; no sólo porque el tiempo escolar no permite abarcar y ahondar en esa lista que subyace, sino porque esos temas poco se relacionan con la vida de los estudiantes, favoreciendo aprendizajes sin sentido y significado.

En este sentido, los lineamientos curriculares propuestos indican que los fenómenos sociales, se han explicado y estudiado desde la perspectiva de la historia y la geografía, lo cual es contrario a la dinámica integrada y global de la realidad. Por ello, proponen además, una integración interdisciplinar de las Ciencias Sociales que facilite la visión conjunta de la problemática social, entendiendo que su abordaje debe partir de un análisis complejo que involucre aspectos económicos, políticos, sociológicos, antropológicos, entre otros.

Ahora bien, la propuesta de organización curricular en virtud de lo expuesto y de otros elementos a desarrollar, indica que una manera de superar la enseñanza basada en temas poco significativos en el área, es el trabajo con problemas y preguntas que se hacen las Ciencias Sociales; afianzando en los estudiantes conceptos y herramientas que les permitan alcanzar un saber social. Así, estructuran el trabajo del área en ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales. La fundamentación pedagógica de estos elementos se describe de la siguiente manera:



**Ejes generadores:** Enmarcan el conjunto de temáticas que se deben abordar en el área, ideas, conceptos, hechos y objetos de cada disciplina. En esta propuesta, los ejes generadores responden en mayor grado a una disciplina en específico.

Permiten la articulación multiescalar en el análisis global y particular de lo que se estudia, son flexibles y permiten el trabajo por conceptos básicos de las ciencias sociales como forma de integración de las mismas a partir de temas o de problemas de los que se puedan estructurar tales conceptos.

**Preguntas Problematicadoras:** Son preguntas que proponen problemas para fomentar la investigación en las clases, limitando y estructurando a los ejes generadores en su amplitud; además, promueven el enfoque de enseñanza problémica en tanto los problemas que se plantean se derivan de los temas que se eligen para y desde las ciencias sociales, facilitando el ingreso de temas que no corresponden a asignaturas específicas, lo cual, según lo propuesto, permite la integración.

Las preguntas problematicadoras como referentes de la enseñanza problémica proponen un equilibrio entre los procesos y los conceptos fundamentales, conceptos que de acuerdo con esta propuesta son los contenidos del área. Así, las situaciones problémicas que se proponen son escenas y contextos hipotéticos que permitan el abordaje de los conceptos disciplinares particulares, dando prioridad a la simulación de comportamientos y situaciones que investigan las Ciencias Sociales.

**Ámbitos Conceptuales:** Se entienden como la dimensión en la que se agrupan los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudan a investigar las preguntas problematicadoras. Guardan estrecha relación con los ejes generadores, puesto que la selección

de estos (las temáticas) involucra la aparición de los conceptos (ámbitos conceptuales) y la función que tienen para el conocimiento de los estudiantes; la selección de estos últimos es reflejo de una interpretación de la sociedad en el marco de los temas que se hayan seleccionado para estudiar en el área.

Además de esta relación compleja de elementos, compleja por las interrelaciones que suponen entre sí, el área se estructura en una visión abierta, flexible, integrada y en espiral que precisamente se implementa a través de lo expuesto anteriormente. Esta visión de las Ciencias Sociales en el sentido mencionado, permite el análisis multiescalar, el trabajo sincrónico y diacrónico de los espacios y sociedades, la articulación de conceptos de diferentes disciplinas y la complejización de los procesos de acuerdo a los niveles cognitivos de los estudiantes.

Puede comprenderse pues, que los lineamientos curriculares propuestos por el MEN evidentemente hacen un esfuerzo por superar los dos obstáculos que han evidenciado con la reforma educativa de 1984, la atomización del conocimiento del área en la escuela, y el abordaje de ésta a través de temas de poca relevancia para los estudiantes. Sin embargo, hay elementos que siguen en constante tensión y que por tanto, no permiten la superación absoluta de lo que han problematizado.

En primer lugar, con respecto a la integración del área, la propuesta curricular indica que las Ciencias Sociales deben permitir el diálogo intra-área a través de la integración de conceptos fundamentales derivados de la agrupación temática que se configura según la complejización de los procesos, y en este sentido, la integración se restringe a un compartimiento de conceptos derivados de los diferentes temas de las ciencias sociales, en donde como bien se reconoce en la propuesta, no hay un criterio generalizado de selección de esos ámbitos conceptuales.



El abordaje de un tema a través de la inmersión de otros conceptos no significa que éste cobre significado para los estudiantes, que pueda ser más cercano o que se constituya en conocimiento; pues la integración conceptual a través de temas sigue haciendo parte de un cúmulo de información y de temáticas, aunque con una intención de lectura un poco más abierta a través del ingreso de otras disciplinas sociales.

En concordancia con ello, los lineamientos curriculares en su justificación y presentación son directos en proponer que el conocimiento de la realidad social involucra la problematización en la escuela, de ahí el enfoque de enseñanza problémica que se han propuesto; y alrededor de ello, el abordaje de las diferentes temáticas de las Ciencias Sociales a través de preguntas problematizadoras como interrogantes movilizadores de intereses y de saberes en los estudiantes.

Estas preguntas como se ha indicado, parten de los temas, ideas, conceptos y hechos que intencionadamente se seleccionan para abordar el área según avanza el nivel escolar de los estudiantes, mencionando también, que se abordan problemas que crean cercanía con los intereses de los estudiantes, o al menos, de situaciones que les resultan familiares, próximas a lo que viven.

Estos problemas, como se indica directamente en la definición y caracterización de las preguntas problematizadoras, privilegian la simulación de situaciones y comportamientos que hacen parte de lo que en la actualidad investigan las Ciencias Sociales, aquí otro punto en tensión que hace dificultosa la aproximación del conocimiento de esta área a la vida de los estudiantes.

La realidad social, compleja, integrada en esencia, está llena de situaciones y problemas que los sujetos deben enfrentar cada día. Desigualdades, relaciones con el medio natural, conflictos de intereses políticos y económicos, desarrollos tecnológicos y científicos, los procesos de la



globalización, las diversas dinámicas de interacción local, nacional y global entre personas, instituciones, Estados, se convierten en situaciones de confluencia común en el panorama cotidiano de las sociedad, y la escuela y los sujetos que hacen parte de ella no son, ni deben pretender ser ajenos a esa realidad.

Con relación a lo anterior, la propuesta de los lineamientos curriculares expuesta se queda corta frente al panorama cotidiano de los estudiantes, pues no tiene mucho sentido que en el aula se simulen comportamientos y situaciones que investiguen las Ciencias Sociales, cuando en el plano de lo real, los estudiantes no encuentran los marcos de comprensión para acercarse a eso que les sucede, para entender la realidad de la sociedad de la que participan.

Los problemas de la sociedad, de la vida cotidiana de los estudiantes son reales, configuran las dinámicas con las que socializan, no solo como estudiantes sino como ciudadanos, que forman y transforman a ese entorno del que hacen parte. La mirada sobre la realidad como fuente de conocimiento es una cuestión necesaria para el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela; la realidad no son temas, son problemas que deben hacer parte del saber de esta área; pues así como lo refiere la propuesta en mención, las Ciencias Sociales deben contribuir al análisis y la reflexión sobre los problemas críticos que afectan a la humanidad y eso no puede quedarse en la enunciación de temas vistos desde diferentes conceptos sociales, debe partir de problemas sociales reales, que afectan a los estudiantes y a la escuela como parte de la sociedad. De esta manera, la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales como comprensión de la realidad social es aún más factible de lograrse mediante la significación de los aprendizajes que se obtienen en la escuela.



La estructura abierta, flexible, integrada y en espiral que se postula en la propuesta curricular permite sin embargo, una lectura de aquellos elementos que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe contener para acercar la realidad social al contexto escolar, pero la propuesta problémica basada en la simulación de situaciones y comportamientos como parte de la investigación de problemas a través de preguntas problematizadoras, definitivamente es insuficiente para lograr una interrelación de estos espacios y desde allí, la formación de ciudadanos y la construcción de aprendizajes significativos en la escuela.

La orientación curricular propuesta, en virtud de la estructura manifestada reconoce lo siguiente:

Una estructura curricular **flexible** implica el estudio diacrónico y sincrónico de problemas o preguntas en diferentes espacios y sociedades, afrontándose desde diferentes perspectivas disciplinares en contraste y relacionamiento entre ellas. Lo anterior, va de la mano con el propósito **abierto** de la propuesta, pues éste según lo expuesto, “permite el análisis y reflexión seria de los problemas críticos que afectan a la humanidad” MEN (2002).

Con respecto a la integración, foco de debate de la propuesta curricular, se entiende como una articulación intra-área y de trabajo con problemas que involucren las diferentes ciencias sociales. Si bien esta propuesta de integración viene desde la reforma de 1984 lo que se ha logrado es una yuxtaposición disciplinar sin llegar a la transdisciplinariedad o a la interdisciplinariedad en sentido absoluto.

En este sentido, lo que se plantea es que la integración se dé en el sentido de una articulación de las disciplinas sociales para abordar las preguntas problematizadoras desde diferentes perspectivas y conceptos fundamentales de estas. Se propone además, que como finalidad de la integración se entienda la articulación mental de diversos conocimientos del área para producir

conflictos y cambios cognitivos y que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que está naturalizada en las disciplinas.

Frente a ello, los lineamientos curriculares permiten una tensión más. Si bien se reconoce que es necesaria la integración de las diferentes disciplinas sociales para un saber más completo de los fenómenos sociales en la escuela, de la realidad misma, esa integración gira en torno a conceptos disciplinares que permiten acercarse a responder preguntas problematizadoras, preguntas que como ya se expuso, parten de las temáticas que se seleccionan para abordar el área en los distintos grados escolares, es decir, de la confluencia de los ejes generadores mediados por las preguntas problematizadoras a su vez abordadas mediante conceptos fundamentales de las disciplinas; lo cual, según los argumentos propuestos, sería el conglomerado de contenidos del área.

La tensión radica en que, cuando se explica la estructura curricular, el Ministerio señala que una de las ventajas sustanciales de la integración es que permite trabajar más sobre procesos que sobre contenidos, indicando que una de las fallas de otras propuestas curriculares integradas es que privilegian los procesos en detrimento de los contenidos.

Esto puede representar una tensión en tanto, por un lado, el sentido de integración que ha privilegiado la propuesta se basa en una justificación que no descuida los contenidos, pero que le da más énfasis a los procesos mentales y cognitivos que se lideran en el aula a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales, elemento que es señalado enfáticamente en la justificación del tipo de integración seleccionada; y por lo precedente, se ha entendido ya que la propuesta curricular tiene en su estructura, una centralización en los conceptos fundamentales disciplinares

y las temáticas de los ejes generadores, no necesariamente en los procesos, por lo tanto, hay un desequilibrio en términos de posibilidades de integración.

En este sentido, la integración que posibilita la propuesta como ya se ha indicado, parte de la articulación de conceptos disciplinares fundamentales para intentar dar respuesta a una pregunta problematizadora, de características ya descritas, no necesariamente porque entre las disciplinas de las ciencias sociales la multicausalidad y la transversalización de los campos y objetos de estudio es plenamente viable sino porque los conceptos además postulados como organizadores didácticos son los que se articulan como parte de las temáticas que deben abordarse en el área de Ciencias Sociales.

El trabajo por temas, objeto también de la problematización curricular, sigue presente en la estructura curricular que proponen los lineamientos, pues el enfoque problémico basado en temas es una forma de integrar, ya lo propuso Vasco et al. (2000) con las modalidades de integración, sin embargo, los temas siguen siendo eso, no son problemas, no son situaciones con las que los estudiantes deben enfrentarse a diario.

No se trata pues, de que se indique que los problemas sociales reales deben estar en detrimento de los contenidos disciplinares del área, pero la enseñanza de las Ciencias Sociales debe usar como fuente la realidad misma articulada con los campos teóricos que han construido estas ciencias y su transposición al espacio escolar. Privilegiar los problemas reales en lugar de enlistar temas del área debe entenderse como un elemento para la formación ciudadana, como forma de aprender en contexto y con significado, como manera de darle lugar a la formación política de los estudiantes y maestros, sujetos políticos por naturaleza a los que la escuela debe contribuir a fomentarles su potencial de actuación en la sociedad.

Ahora bien, con la expedición de los lineamientos curriculares en el año 2002 se despliega

un debate en torno al tema de las competencias en el ámbito educativo, y en cada propuesta curricular de las áreas fundamentales, se exponen los planteamientos teóricos referentes al tema de las competencias, entendidas en términos generales como un saber hacer en contexto.

Para el caso de ciencias sociales, la discusión parte de los planteamientos que hace el MEN en los lineamientos curriculares cuando dice que lo que determina en definitiva el qué y el cómo se aprende en el sistema educativo colombiano es el sistema evaluativo, de ahí que la propuesta curricular de los lineamientos, antes de sentar su posición al respecto, indique que reconoce que hay una deficiente argumentación teórica de lo que significan las competencias, y que la problematización va más allá, si se tiene en cuenta la especificidad del conocimiento de las ciencias sociales, y su articulación en hablar de competencia social.

La postura de esta propuesta es, en virtud de lo anterior, que las competencias se entiendan como un conjunto de cuatro grupos de ellas que impliquen un qué, un cómo, un por qué y para qué, que procuren por el actuar ético, significativo y eficaz sobre aspectos de la realidad social; en términos generales, las competencias que proponen los lineamientos se entienden como el manejo básico de algunas operaciones mentales como procesos de pensamiento social para la comprensión y resolución de problemas. MEN (2002)

Las competencias que se proponen en este sentido son:

**Competencias cognitivas:** referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en contextos particulares, para la búsqueda de alternativas y la resolución de problemas.

**Competencias procedimentales:** Técnicas, procesos y estrategias para hacer uso de la información.





**Competencias interpersonales (socializadoras):** actitud para interactuar y comunicarse con otros y para el desarrollo colectivo en sociedad.

**Competencias intrapersonales (valorativas):** Capacidad para reflexionar sobre sí mismo y simbolizar sus emociones y sentimientos.

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional expide la cartilla de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales, en los que se busca establecer unos criterios que permitan conocer lo que deben aprender los estudiantes, sirviendo como punto de referencia de lo que deben saber y saber hacer en las áreas fundamentales en cada uno de los niveles escolares.

Lo que se pretende con este documento, según se plantea desde el Ministerio, es que los estudiantes desarrollen capacidades científicas para la resolución de problemas y la exploración de diferentes fenómenos, y que a su vez, este texto sirva como un nivelador de calidad de educación en todas las instituciones del país, pues pauta lo que debe saber y saber hacer un estudiante y ello permite la autoevaluación de las instituciones educativas frente a lo que se propone.

En los estándares básicos propuestos el énfasis está puesto en las competencias con relación a los contenidos temáticos de cada área, de manera que se pueda entender que el saber, el qué, requiere habilidades, destrezas y actitudes que lo convierten en un saber hacer, relación que permite, según el planteamiento del MEN, valorar cuándo una persona es competente en un ámbito determinado.

Específicamente para las ciencias sociales, los estándares básicos de competencias plantean que su estructuración responde a una organización en la que se abordan temáticas ancladas a

habilidades relacionadas con la geografía, la historia, la cultura, la economía y la política,

pues esta propuesta deviene como se mencionó, de los lineamientos curriculares donde hay una pretensión de integrar las ciencias sociales para su enseñanza en la escuela.

La estructura está planteada en las acciones de pensamiento y de producción que los estudiantes deben alcanzar de acuerdo a cada nivel escolar:

**Me aproximo al conocimiento como científico social:** Se refiere a la manera como los estudiantes se acercan a los conocimientos de las ciencias sociales, teniendo como base la forma en que lo hacen quienes estudian estas disciplinas.

**Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales:** Proponen tres grupos de relaciones que se vinculan con los con los ejes generadores propuestos en los lineamientos curriculares:

***Relaciones con la historia y la cultura:*** Procura por establecer nexos con el pasado y con las culturas, articulando los conflictos y el proceso de constitución de las sociedades y los tipos de saberes que se han construido en el trasegar del tiempo.

***Relaciones espaciales y ambientales:*** Vincula la forma en que las sociedades se han organizado y las relaciones que han establecido con el entorno natural y económico para desarrollarse.

***Relaciones ético políticas:*** Postula los conceptos de identidad y pluralismo para entender el estudio de las instituciones y organizaciones sociales.

**Desarrollo compromisos personales y sociales:** Indica las responsabilidades que como personas y como miembros de la sociedad asumen los estudiantes con base en los conocimientos adquiridos de las ciencias sociales.



Es la columna central, dirigida a los conocimientos propios de las ciencias sociales, desde

la que intenta continuar con la propuesta de integración de los lineamientos, no solo porque las relaciones que se proponen partan del conjunto de temáticas de los lineamientos curriculares, sino porque en su presentación señala que hay un vínculo entre las diferentes disciplinas que constituyen a estas ciencias.

En una lectura de los tópicos que se proponen en ella, se puede identificar que el peso de las ciencias sociales sigue estando en la historia y la geografía, con algunos aportes de otras disciplinas sociales como la economía y la antropología, para el caso de los estudios culturales. Este panorama es similar al que se encuentra en la columna de aproximación al conocimiento como científico social, pues los procedimientos que se proponen aluden a los procesos que llevan a cabo las disciplinas de historia y geografía para la construcción de su conocimiento, el uso de fuentes, las descripciones y comparaciones de elementos presentes en el paisaje y en el entorno, la comparación de las fuentes de información, las ubicaciones geográficas de los hechos y fenómenos sociales, las relaciones entre eventos históricos, entre otros, dan cuenta de la permanencia de la historia y la geografía como el conjunto de las ciencias sociales a enseñar.

Dentro de los estándares hay intentos de relacionar otras disciplinas sociales, como se ha anunciado antes, sobre todo, la economía y el estudio de la cultura, sin embargo, sigue existiendo una preponderancia en la historia y la geografía, de manera que el intento de ampliar el espectro de las ciencias sociales que se propone en los lineamientos, y que en ellos mismos también encuentra dificultades, se choca con las competencias del área que fundamentan los estándares de calidad. De esta manera, la integración de las ciencias sociales sigue siendo una cuestión tensionante entre los documentos orientadores del quehacer pedagógico y dentro de lo que se propone en cada uno de ellos.



En concordancia con lo planteado, otra tensión que subyace entre los documentos orientadores propuestos por el MEN se refiere a las competencias que trazan para el área de ciencias sociales, pues en los lineamientos curriculares la competencia comunicativa tiene un papel esencial para el aprendizaje del área, y es recurrente en este documento que el área debe fortalecer los procesos de comunicación de los estudiantes, respaldado en que es el lenguaje el que permite el acercamiento al conocimiento y su fortalecimiento permite que los estudiantes puedan socializar en la sociedad y contribuir a la construcción del debate y de la transformación social.

De esta manera, si bien tanto los estándares básicos de competencias como los lineamientos curriculares dentro de sus fundamentos teóricos privilegian la integración interdisciplinar de las ciencias sociales, este asunto se queda fundamentalmente en la sustentación de las propuestas, puesto que en la parte que sugieren a los maestros retomar en su quehacer pedagógico, es decir, en los estándares específicamente, en los ejes curriculares y en los ámbitos conceptuales este elemento no alcanza la fuerza con la que se ha expuesto y por tanto, no potencializa como pudiera, la idea de integración del área en la escuela.

Ahora bien, como sucede con el asunto de la integración, otros elementos están expuestos solo teóricamente en estos dos documentos, el tratamiento de problemas sociales cotidianos, la competencia comunicativa y la flexibilización curricular como parte de la tarea de los maestros encuentran expresión en estos documentos orientadores, sin embargo, en la propuesta que se sugiere que los maestros lleven a su práctica se van perdiendo, los problemas sociales cotidianos, reales, se reemplazan por preguntas problematizadoras extraídas de temas, la competencia comunicativa pasa a un segundo plano y se sustituye por los procedimientos de los científicos sociales y un legado teórico recuperado en conceptos disciplinares fundamentales del área, y la



flexibilización curricular en la que se convoca a que el verdadero cambio debe venir de un cambio en las prácticas de los maestros, habla poco del papel que tienen los maestros en estos procesos de reestructuración curricular.

## Capítulo VII

### **Entre los Lineamientos Curriculares y los Problemas Sociales Relevantes: Insumos para el análisis**

#### **7.1 Contrastación de los lineamientos curriculares como propuesta de integración con los planteamientos de los PSR**

La integración interdisciplinar intra-área que se abandera desde los lineamientos, está orientada por la articulación de conceptos de las ciencias sociales, conceptos que se abordan dentro del conjunto de temas y que a través de preguntas problematizadoras encuentran espacio en las mallas curriculares del área. Es por tanto, que se reconoce que el enfoque problémico e integrador privilegiado en este documento, parte del conjunto de temas seleccionados para el área, aunque en su estructura teórica haya una pretensión por vincular la realidad social y los problemas cotidianos de los estudiantes. Vasco et al. (2000) reconoce que la integración puede darse a través de múltiples elementos, entre ellos los temas, sin embargo este tipo de integración resulta ser menos fuerte que una basada en problemas sociales.

El enfoque de PSR por su parte, caracteriza a la realidad social como fuente primaria del conocimiento social, proponiendo que el currículo de las ciencias sociales esté basado en el abordaje de problemas sociales. Este enfoque privilegia la integración interdisciplinar de las



ciencias sociales, destacando que el estudio de problemas sociales en la escuela, al ser parte de la realidad misma, posibilitan una integración consecuente con la naturaleza compleja, dinámica e integrada de la realidad definida por Vasco et al. (2000)

Los Problemas Sociales al partir de la realidad exigen una comprensión interdisciplinaria, en tanto esta se concibe como un todo integrado; de ahí que la atomización del conocimiento sobre esta no posibilita su comprensión en su naturaleza real. Aunque la relevancia social sea un criterio para la selección de los problemas sociales como contenidos, desde este enfoque, no significa que haya un detrimento del saber disciplinar de las ciencias sociales, por el contrario, son las disciplinas las que posibilitan los marcos de interpretación de esos problemas sociales. De manera que los problemas sociales se convierten en un puente entre el saber disciplinar de las ciencias sociales y el saber cotidiano de los estudiantes.

Ahora bien, desde los lineamientos curriculares se propone que las competencias a desarrollar en el área de ciencias sociales son la cognitiva, la procedimental, la socializadora y la valorativa, así con los estándares básicos de competencias expedidos en el 2004, se refuerza este planteamiento; sin embargo, dentro de su sustento también existe un reconocimiento de la competencia comunicativa como elemento transversal a las otras competencias, fundamentando que en esencia, esta competencia promueve la formación ciudadana dentro de la enseñanza de las ciencias sociales; dicha competencia deviene de lo planteado en los marcos generales de 1984 cuando reconocen el lenguaje como el medio con el cual los estudiantes construyen su conocimiento de la realidad.

La competencia comunicativa referida no encuentra a pesar de su fundamentación, un espacio explícito de promoción, pues el qué, el cómo y el para qué de los que se encargan las



competencias promovidas por los documentos orientadores no le dan lugar a la habilidad de comunicar como parte esencial del proceso formativo de los estudiantes.

Ahora, desde el enfoque de PSR la competencia comunicativa es primordial, en tanto hay un reconocimiento de que es la capacidad de comunicar lo aprendido y lo vivido la que permite la construcción del conocimiento, y con ello la formación del pensamiento social para la comprensión de la realidad social; esta comprensión está ligada directamente a la competencia social y ciudadana también propuesta desde el enfoque, cuyo desarrollo parte del conocimiento comprensivo de la realidad y de la acción ciudadana.

Si bien los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia la formación ciudadana hace parte de los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales, esta se dirige a la problematización de la realidad por parte de los estudiantes, problematización que desde el enfoque problémico propuesto no alcanza un espacio suficiente de existencia.

Dentro del enfoque de PSR hay una preocupación latente por la formación del profesorado, proponiendo que este debe ocuparse de su cualificación, mejorando sus prácticas en el aula, desde las estrategias y técnicas de enseñanza hasta el sistema de evaluación, proponiendo estructuras más flexibles que posibilite a los estudiantes y a él mismo el desarrollo de esas competencias; en este sentido manifiesta Canals (2008) El profesorado está en el deber de saber interpretar el currículo, reflexionar sobre las finalidades educativas y tomar decisiones críticas sobre la selección de contenidos, de estrategias y de la evaluación; una formación del profesorado que esté en la capacidad de reelaborar el currículo desde una práctica reflexiva y una reflexión constante de ella como un hábito de su quehacer pedagógico.

El enfoque de PSR que se vincula a este ejercicio investigativo permite una alternativa a esa dicotomía entre lo disciplinar y lo cotidiano, pues involucra en el saber escolar un encuentro de la realidad desde los problemas sociales que en ella se presentan en relación con los marcos interpretativos que brindan las disciplinas para la comprensión de esa realidad; en este sentido, el enfoque de PSR puede considerarse un puente entre la pretensión de involucrar lo acontecido en la cotidianidad con las fundamentaciones disciplinares del área, de manera que en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social se desdibuje la división entre lo aprendido desde la escuela y desde la experiencia en lo cotidiano.

## Capítulo VIII

### **Argumentar desde la realidad: Fundamentación de una propuesta didáctica para la enseñanza integrada de las ciencias sociales a través de PSR**

#### **8.1 Unidad Didáctica: Visualizando el espacio global: El orden geopolítico actual y el panorama geopolítico del siglo XX**

La unidad didáctica elaborada y llevada al aula con el grado 9° de la Institución educativa Jose Manuel Restrepo Vélez -JOMAR- (Ver capítulo III), está fundamentada en la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales a partir del abordaje de Problemas Sociales Relevantes con el fin de comprender la realidad social y fomentar la competencia social y ciudadana en la escuela, de manera que tanto estudiantes como profesores puedan leerse alrededor de su capacidad propositiva y crítica frente a lo que acontece en la realidad social. (Ver anexo 5)



Esta se estructura a través del desarrollo de la competencia comunicativa, derivada en el fortalecimiento de cinco habilidades cognitivo lingüísticas que parten del abordaje de problemas sociales relacionados en el campo de *El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia* propuesto por el grupo Cronos como segundo campo de los Problemas Sociales Relevantes; asimismo, la unidad contempla como método de trabajo, la investigación en el aula mediante la conformación de comunidades de indagación que se interesan por uno de los problemas sociales derivados del campo en mención.

Es necesario puntualizar que este proyecto nace de la problematización de la estructura curricular que propone el Ministerio de Educación Colombiano mediante la expedición de los Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales en el año 2002 y los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales en el 2004; problematización que gira en torno a la integración interdisciplinaria de las Ciencias Sociales en la escuela y frente al abordaje del área a través de agrupaciones temáticas sin conexión con el saber cotidiano de los estudiantes; de ahí que se fortalezca la propuesta de PSR para la integración de las Ciencias Sociales y la comprensión de la realidad social en la escuela.

En este sentido, la estructura de la unidad didáctica responde a los requerimientos del contexto en el que se desarrolla, dejando para el profesorado la decisión libre y autónoma de modificar, complementar u omitir tanto las estrategias como los métodos y técnicas, en su orden, presentación o propósitos, utilizados en la aplicación práctica del proyecto. Sin embargo, cabe señalar que la elección que se haga de los elementos anteriores debe coincidir con el enfoque que sustenta el ejercicio, de manera que pueda presentarse coherente con las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales que el maestro ha de considerar.



## **Indicaciones para el profesorado**

Esta guía tiene la pretensión de esbozar de manera puntual el enfoque curricular en el que se basa la investigación, éste se centra en la enseñanza integrada de las Ciencias Sociales a partir del abordaje de Problemas Sociales Relevantes con el fin de comprender la realidad social y fomentar la competencia social y ciudadana en la escuela, de manera que tanto estudiantes como profesores puedan leerse alrededor de su capacidad propositiva y crítica frente a lo que acontece en la realidad social.

Es necesario puntualizar que estas orientaciones nacen de la problematización de la estructura curricular que propone el Ministerio de Educación Colombiano mediante la expedición de los Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales en el año 2002 y los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales en el 2004; problematización que gira en torno a la integración interdisciplinaria de las Ciencias Sociales en la escuela y frente al abordaje del área a través de agrupaciones temáticas sin conexión con el saber cotidiano de los estudiantes; de ahí que se fortalezca la propuesta de PSR para la integración de las Ciencias Sociales y la comprensión de la realidad social en la escuela.

En este sentido, la estructura de la unidad didáctica responde a los requerimientos del contexto en el que se desarrolla, dejando para los maestros la decisión libre y autónoma de modificar, complementar u omitir tanto las estrategias como los métodos y técnicas, en su orden, presentación o propósitos, utilizados en la aplicación práctica del proyecto. Sin embargo, cabe señalar que la elección que se haga de los elementos anteriores debe coincidir con el enfoque que sustenta el ejercicio, de manera que pueda presentarse coherente con las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales que el maestro ha de considerar.



## 8.1.1 Sobre el enfoque de Problemas Sociales Relevantes

### 8.1.2 Principios básicos del enfoque

El enfoque de Problemas Sociales Relevantes por su tradición deviene de una concepción científica radical o crítica sobre el conocimiento social, pues un currículo basado en la comprensión de Problemas Sociales Relevantes, manifiestan Canals & González (2011) favorece la formación del pensamiento crítico y creativo, el análisis de valores y de las prácticas sociales, y el aprendizaje de la toma de decisiones y la resolución de problemas; así las Ciencias Sociales permitirán a los estudiantes situarse desde lo global en los problemas del pasado y presente, con la intención de evaluarlos e intervenir en su gestión para construir un futuro desde una acción ciudadana crítica, esto desde el estudio multicausal de los fenómenos sociales.

El enfoque de Problemas Sociales Relevantes se diferencia de otros métodos y enfoques para la enseñanza de problemas sociales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la resolución de problemas -desde perspectivas psicopedagógicas-, o las situaciones-problema -desde la didáctica de la historia o la geografía-, en tanto estos defienden la problematización de cualquier contenido escolar, mientras que “controversial issues”, “issues-centered education”, Problemas Sociales Relevantes o “questions socialement vives” (QSV) propugnan por considerar los problemas sociales como contenido escolar.

Plantear un currículo centrado en Problemas Sociales Relevantes con los que se pretende que los estudiantes logren una comprensión de la realidad social, tiene el riesgo como lo señala Castán et al. (1992) de crear una lista caprichosa de cuestiones bajo la denominación de problemas sociales, lo que implicaría un tratamiento de los problemas de manera desequilibrada y parcial, de allí que para reconocer un problema social como tal, la cuestión a estudiar debe estar remitida

a principios científicos e ideológicos, es decir que los problemas sociales incluidos en el programa de estudios deben contener criterios teóricos previos, pues a la luz de esto, la realidad social se hace más problemática; sin embargo ello no significa que se esté dando predominio a las disciplinas, pues los problemas seleccionados han de buscarse antes en las prácticas sociales, culturales, políticas y éticas.

Por lo expuesto anteriormente es que autores como Cañal (como se citó en Rozada, 1994) plantean que un currículo basado en Problemas Sociales Relevantes mediante el cual se busca la construcción de un conocimiento social que aporte elementos para la comprensión de la realidad no se encuentra ni situado del lado de las disciplinas ni de los problemas sociales mismos, en tanto lo que se busca es plantear un puente entre ambos.

Desde el enfoque de Problemas Sociales Relevantes Benjamín & Quinquer (2000) reconocen al lenguaje como el medio imprescindible para construir conocimiento y por ende no piensan una enseñanza de las Ciencias Sociales alejada del desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas que permiten a los estudiantes construir el conocimiento social con el cual interpretarán la realidad y por ende los Problemas Sociales Relevantes; estas habilidades son en su orden de complejidad y para el trabajo en el aula, describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.

### **8.1.3 Tipologías de problemas sociales**

Entre los aportes teóricos y prácticos sobre la enseñanza a partir de Problemas Sociales Relevantes llama la atención la propuesta del proyecto Cronos (1995) en cuanto a la creación de cuatro grandes bloques de problemas, los cuales se convierten en los generadores de los contenidos del área de sociales bajo este enfoque:



**1. *Los desequilibrios entre producción, recursos naturales y satisfacción de necesidades humanas.***

Los problemas que de aquí emergen están relacionados con los procesos de urbanización, extracción y gestión inadecuada de recursos, así como las amenazas sobre el patrimonio natural teniendo esto coste en términos de bienestar individual y colectivo, esto producto de la expansión del industrialismo capitalista y la imposición de un modelo de crecimiento económico que incita a una sobre satisfacción de las necesidades humanas dando lugar al consumismo, lo cual tiene efectos en el medio físico y en las relaciones de interdependencia entre los grupos humanos y el territorio.

**2. *El conflicto, el cambio social y el ejercicio de la democracia.***

El interés en el análisis de los problemas que se desprenden de este campo, giran en torno a las transformaciones revolucionarias que han producido cambios en el devenir humano y las sociedades, produciendo contradicciones, tensiones y conflictos en el sistema social, ello producto de los cambios económicos, técnicos y científicos; en relación, es imprescindible estudiar los problemas sobre el acceso y el control del poder político, así como las resistencias que suponen dichos cambios pues esto puede plantear la imposición de un sistema económico y social injusto.

**3. *Las desigualdades socioeconómicas.***

Las sociedades distribuyen su vida en tiempos de trabajo y de no trabajo, lo cual produce y reproduce las condiciones de vida de los grupos humanos, de allí que las problemáticas objeto de



estudio están vinculadas a las transformaciones económicas en tanto los cambios producto de este tipo de conflictos originan estructuras de desigualdad social, económica, de género, pobreza, etc. ello debido a la preponderancia de un sistema económico que no contribuye a suplir las necesidades de empleo, educación, seguridad social y alimentaria de la sociedad.

#### ***4. La diversidad cultural, las identidades individuales y colectivas y la convivencia en las sociedades multiculturales.***

Las tensiones sociales producto de las diferencias culturales han sido una permanencia en el devenir histórico de las sociedades humanas, por tal motivo los problemas a abordar giran en torno a los problemas de integración social, sobre la aceptación o rechazo de otras culturas, en razón de los prejuicios científicos, religiosos, políticos o de cualquier índole, lo que ocasiona enfrentamiento entre países, bloques de naciones o grupos sociales al defenderse un nacionalismo exacerbado, satanizando los hábitos, pensamientos y sistemas simbólicos de otras culturas.

Estos problemas sociales como lo propone Santisteban (2011) pueden ser de cuatro tipos: algorítmico, relacionados con los datos matemáticos y de única respuesta; los semialgorítmicos en los cuales existe una variable o una condición y con más de una respuesta correcta posible; los semiheurísticos que tienen varios condicionantes o variables y con una solución abierta, y los heurísticos privilegiados en este enfoque, problemas con un planteamiento y que se pueden solucionar de múltiples maneras.

## **8.2 Habilidades Cognitivo Lingüísticas para el estudio de Problemas Sociales Relevantes**

Las competencias lingüísticas habituales en la enseñanza de las Ciencias Sociales según lo propone Benejam (como se citó en Pagés y Santisteban, 2011) son la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación, al tiempo que señala que no es sencillo delimitar el espacio de cada competencia, pues se establecen entre ellas múltiples relaciones que se usan simultáneamente en las producciones tanto orales como escritas.

Las competencias lingüísticas en mención, permiten la comprensión de la realidad social, entendiendo a esta última como finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales; en este sentido, los autores reconocen que si bien las competencias que facilitan tal comprensión de la realidad social son la explicación, la justificación y la interpretación, “para comprender primero se debe conocer aquello que pretendemos comprender, por lo tanto el primer paso es aprender a mirar, a observar, a leer, a descifrar”, es decir, describir. (González, N & Henríquez, 2011, p.199)

Tales competencias, al decir de los autores, permiten la creación, modificación o defensa de la opinión personal de los estudiantes sobre la realidad social, favorecen la formación del pensamiento complejo promoviendo actitudes de diálogo como base de la formación democrática y activa del alumnado; además permiten que los estudiantes analicen los problemas propios de esa realidad desde diferentes puntos de vista, mediante un intercambio de opiniones e informaciones que resulta enriquecedor a su proceso de aprendizaje. A continuación, un breve recuento de los propósitos de cada habilidad cognitivo lingüística.



### **8.2.1 Habilidad descriptiva**

La descripción como un discurso que ha hecho parte de las Ciencias Sociales, se utiliza para definir, ordenar, diferenciar, descifrar y debe ser útil para que el interlocutor tenga una idea clara de la realidad que está siendo descrita.

Así, la descripción se entiende como el primer paso para informarse, y de esta manera, poder comprender los hechos y fenómenos sociales desde sus causas y consecuencias, hasta su interpretación. Se entiende pues, que la descripción es un paso esencial, pues mientras más rica sea la descripción, más precisas y completas serán la explicación y la justificación como competencias de desarrollo superior.

Dentro de la competencia descriptiva, se proponen preguntas relacionadas con el ser del problema social, sus características, actores y lugares.

### **8.2.2 Habilidad explicativa**

La explicación, según lo proponen González, N & Henríquez (2011) supone la búsqueda de los porqués de los fenómenos y hechos sociales para comprenderlos, de manera que se convierte en el primer paso para convertir en conocimiento la información. Esta competencia tiene como fin hacer comprender esos hechos y fenómenos sociales, profundizando en su conocimiento a través del establecimiento de relaciones entre sus causas y consecuencias, explicitando las relaciones causales de estos.





### **8.2.3 Habilidad justificativa**

La justificación es entendida como uno de los elementos propios de la habilidad argumentativa, de allí que en el presente ejercicio se realice primero esta fase. Esta habilidad permite profundizar en la comprensión de los hechos y situaciones, explicitando las razones o los argumentos procedentes de diferentes ámbitos del conocimiento para ir más allá de la explicación, entendiéndola y valorándola; incluso llevando el análisis a situaciones similares alejadas contextualmente de los estudiantes.

La justificación pues, como lo plantean González, N. & Henríquez (2011) contribuye a la construcción de “el porqué de los porqués” con razones que tienen un carácter científico, en este caso disciplinar y que como propósito fundamental del presente ejercicio, permite entender que un mismo problema o situación se puede interpretar y resolver de diferentes maneras, identificando diferentes razones y diversos puntos de vista, que para este caso se guían desde las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales.

### **8.2.4 Habilidad interpretativa**

La interpretación como habilidad lingüística supone un paso por el ejercicio de justificar, pues está relacionada con la implicación del estudiante a través de sus propias construcciones y convicciones a lo que ya se ha podido edificar justificativamente desde el conocimiento validado científicamente, para el caso, los elementos extraídos de los saberes de las Ciencias Sociales.

Esta habilidad según Benejam & Quinquer (2000) se basa en la integración de posicionamientos propios, razonamientos personales de interpretación de hechos y fenómenos que se han forjado mediante el trabajo intencionado y explícito con los estudiantes, favoreciendo la creación de

criterios propios y permitiendo que se ponga en evidencia la relatividad de las alternativas de interpretación de un mismo problema. Su mayor contribución radica que el “saber opinar sobre los hechos y fenómenos sociales” es decir, permitir que el esquema de análisis de los estudiantes, su capacidad de expresar sus puntos de vista se incorpore en la enseñanza de las Ciencias Sociales como elemento sumamente significativo del proceso formativo.

### **8.2.5 Habilidad argumentativa**

Cómo última fase de la indagación, la fase argumentativa reúne todos los aprendizajes obtenidos durante el proceso investigativo con el fin de dar cabida en todo el conocimiento construido, a las convicciones y opiniones que tienen los estudiantes de aquello que están estudiando.

De esta manera, Benejam & Quinquer (2000) proponen que la habilidad argumentativa en las Ciencias Sociales ayuda a construir representaciones mentales sobre el mundo, seleccionando razones que puedan contribuir a establecer respuestas más profundas de lo estudiado. La argumentación según lo expresan, sirve para aprender a defender las propias convicciones y entender que un mismo problema se puede resolver e interpretar de diversas maneras.

### **8.3 Metodología sugerida**

El maestro ha de buscar los caminos más idóneos para facilitar la aprehensión del conocimiento social que en última instancia les permitirá a los estudiantes comprender la realidad, pues la intención desde la construcción del conocimiento es que el estudiante aparte de adquirir nuevos conocimientos, los pueda utilizar para analizar la realidad con el propósito de valorarla de



manera crítica; de allí que para dinamizar los mecanismos mentales de los estudiantes a fin

de que se forme su pensamiento social desde la conceptualización y la argumentación que les permitirá llegar a conclusiones para alcanzar la comprensión de la realidad social, Oller (2011) y Quinquer (2004) sugiere entre los métodos, el abordaje el método científico, pues dichas actividades mentales lo requieren, planteando para el tratamiento de los problemas sociales partir tanto de lo inductivo como de lo deductivo. Adicionalmente, propone el uso del método para la comprensión en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues supone partir de casos concretos para avanzar hacia generalizaciones, plantear hipótesis y finalmente formular principios, que posibilitarán construir conocimiento social relacionándolo con otros hechos.

Sin embargo, de manera global, la investigación en el aula o por proyectos se convierte en el camino ideal para el estudio de los problemas sociales pues como lo exponen Anguera et al. (2013) y Corral (2011) esta investigación fomenta al desarrollo de competencias metodológicas relacionadas con aprender a aprender, pues requiere del trabajo cooperativo, igualmente esta es la opción adecuada para adentrarse en un conocimiento más autónomo por parte de los estudiantes y dar un cambio a la práctica de los maestros, de allí que la investigación reflexiva adquiera relevancia en el estudio de problemas sociales.

Sobre esto último, la investigación reflexiva caracterizada por Barth & Shermis (1990) como un método de indagación alejado del método científico tradicional, deviene directamente de la propuesta filosófica de Jhon Dewey del estudio interdisciplinar de las Ciencias Sociales y la necesidad de formar una ciudadanía crítica, de manera que considerarla como método implica que el maestro y los estudiantes identifiquen un problema que es para ellos de considerable preocupación, así como para la sociedad, y examinar los hechos y valores relevantes según unos



criterios que posibiliten la toma de decisiones de los estudiantes dentro de un contexto socio-político, a fin de fortalecer su formación social y ciudadana.

Con respecto a las estrategias para el estudio de Problemas Sociales Relevantes, retomando a Oller (2011) es necesario tener en cuenta varios criterios para la selección de las mismas, como una coherencia entre estas y el modelo o enfoque didáctico que se está adoptando, que sean variadas dentro de una misma secuencia o unidad didáctica y que favorezcan la progresiva autonomía del alumnado.

Entre las estrategias que sugiere, se encuentran el trabajo por grupos cooperativos como un medio para la gestión social del conocimiento, la simulación de situaciones sociales, ya que como actividad lúdica posee distintas ventajas para el análisis de problemáticas reales, así como el estudio de caso a fin de estudiar un fenómeno social en concreto y desde allí propiciar el debate en torno a las alternativas y soluciones que encuentren los estudiantes, y finalmente y el más destacable desde este estudio, el abordaje de problemas sociales o temas controvertidos en el que se analicen con detenimiento las causas, consecuencias, a quienes afecta, el o los lugares, los tiempos y las maneras en que ocurren y se manifiestan

Dentro de los grupos cooperativos de aprendizaje se hallan las comunidades de indagación propuestas por Lipman, Sharp & Oscanyan (1995) y que encuentran espacio en el método aquí privilegiado de la investigación reflexiva. Las comunidades de investigación o indagación como se les conoce, no solo refieren a la construcción de pequeños grupos al interior del aula de clase si no que se extienden a la consideración de la clase en sí misma como una comunidad de indagación.





Las comunidades de indagación expresa el autor, son una celebración de la actividad mental, colaboradora, considerada y reflexiva, estas permiten que los estudiantes en este caso, a través del estudio de problemas sociales construyan una visión de cómo debería ser la vida, aportando desde esto alternativas para sobrevivir y prosperar en un mundo complejo y problemático, a través de la promoción del diálogo y el lenguaje que en últimas y según Benejam & Quinquer (2000) son el medio para construir el conocimiento, y para el caso de las comunidades de indagación se constituyen en la posibilidad de trascender de las preocupaciones y perspectivas sociales, políticas, culturales etc. para lograr comprender la realidad compleja e integrada.

Sobre las técnicas de estudio para el abordaje de Problemas Sociales Relevantes es el maestro quien de acuerdo al método y estrategias determina cuáles son las más pertinentes para alcanzar los objetivos que se han trazado en la clase, para ello es vital tener presentes las características ya enunciadas para el análisis de los problemas sociales y los propósitos que con este enfoque se tiene, orientar la construcción crítica del conocimiento social, que como finalidad anterior a la formación del pensamiento social se precisa, a cuentas de alcanzar una comprensión crítica de la realidad social, que le permita al estudiante adquirir una competencia social y ciudadana que le posibilite su participación alternativa en la sociedad, ello a través del estudio de los problemas sociales que por su relevancia social y científica merecen ser tratados a la luz del presente, pasado y futuro - *estudio multitemporal*-, desde una perspectiva global y local -*estudio glocal o multiescalar*- que posibilite el estudio de las causas y consecuencias que los generan -*estudio multicausal*-.

Finalmente, sobre la evaluación del proceso a través de la enseñanza de Problemas

Sociales Relevantes se relaciona de manera directa con la enseñanza crítica del área de Ciencias Sociales, pues siendo fieles a la concepción científica a la que pertenece este enfoque, es totalmente imprescindible significar la evaluación como el comprender el nivel de los aprendizajes de los estudiantes con la intención de hacer una revisión y valoración de los mismos y con el fin de adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

De allí, que para una valoración adecuada del aprendizaje de los estudiantes el maestro debe encontrar la manera adecuada y usar los instrumentos pertinentes que le permitan comprender esos niveles de aprendizaje respecto a los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales; para ello sería primordial, como lo expone Oller (2011) & Jorba & Sanmartín (1993) contemplar la aplicación de una evaluación inicial o diagnóstica de los saberes previos de los estudiantes, y de manera consecuente hacer un seguimiento constante a los aprendizajes desde la evaluación continua o formativa para al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y con la información obtenida, determinar cuáles han sido los avances educativos y establecer si el estudiante está en disposición para adelantar hacia aprendizajes nuevos, esto también es conocido como evaluación sumativa. Este proceso de evaluación permitirá al profesor no solo hacerles un seguimiento a los estudiantes, si no que le servirá para valorar las actividades y decisiones tomadas por él durante el proceso.

Para concluir, se debe contemplar también la autoevaluación del estudiante durante el proceso a fin de lograr a partir del reconocimiento de sus debilidades y fortalezas la autorregulación de su aprendizaje, ello acompañado de una evaluación mutua o coevaluación que le posibilite aparte

de la evaluación del maestro –heteroevaluación- una percepción distinta de su proceso de aprendizaje. En conjunción, el docente podrá reflexionar sobre la planificación de las secuencias de aprendizaje y mejorarlas si es necesario.

## Capítulo IX

### Interpretar: El análisis de datos

#### 9.1 Contextualización

Los datos que aquí se analizan parten de la recolección e interpretación de estos a la luz de la teoría de Problemas Sociales Relevantes, en su visión de integración de las ciencias sociales y en su propósito de comprensión de la realidad social. En este sentido, el primer paso fue codificar las fichas de las habilidades cognitivas lingüísticas desarrolladas por los estudiantes en las comunidades de indagación de manera que pueda valorarse el proceso de forma espiral, pues con cada habilidad abordada los estudiantes evidencian una construcción de aprendizajes y conceptos propios de una visión integrada de las ciencias sociales transpuesta a la comprensión de la realidad social a través del estudio de problemas sociales.

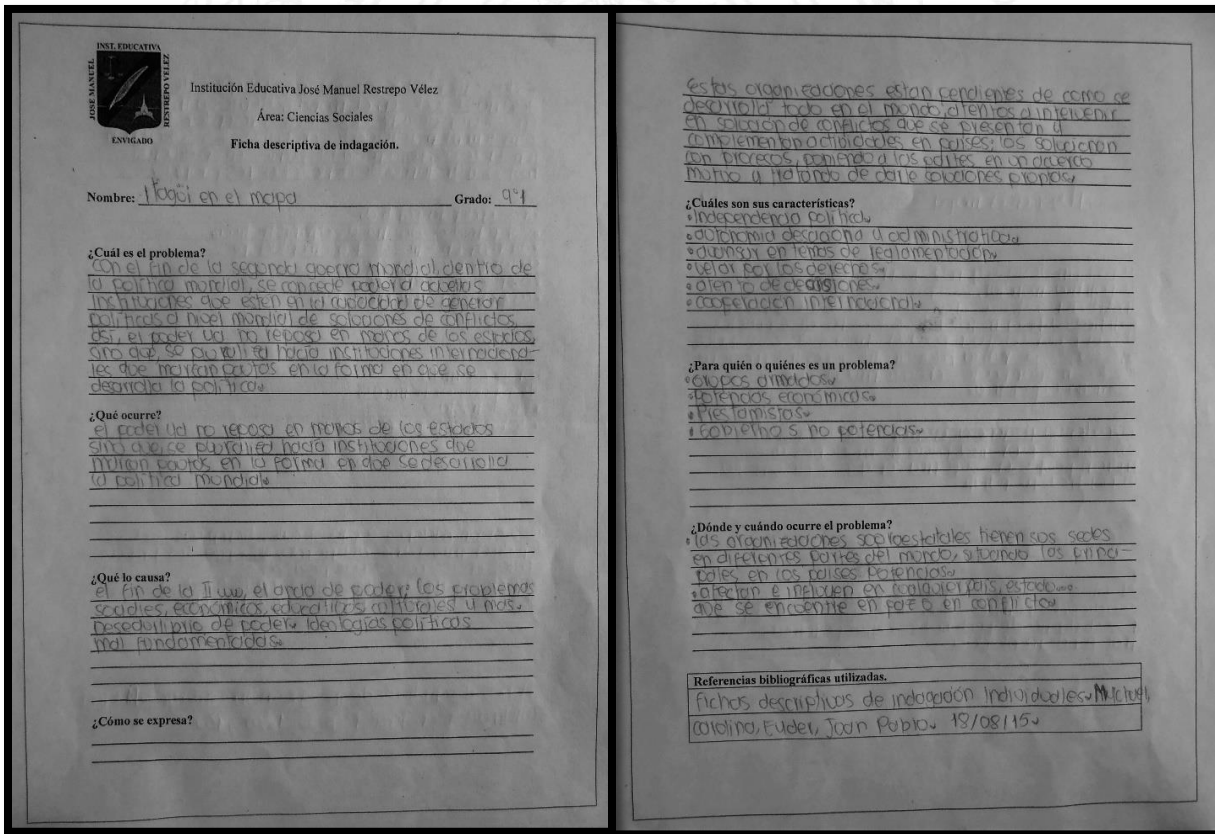
De la codificación de tales fichas, se crea una red semántica y un análisis posterior, de forma que para la última fase de la indagación pueda verse una conjunción del proceso con relación a la apropiación del saber de las ciencias sociales a través de una perspectiva interdisciplinar, y a la comprensión de la realidad social a partir del desarrollo de la competencia social y ciudadana que transversaliza todo el ejercicio investigativo.

##### 9.1.1 Habilidad cognitiva lingüística: Describir

Este análisis corresponde a la primera fase de investigación de los problemas sociales en las comunidades de indagación, se interroga por las características del problema social, las causas,

los actores, lugares y tiempos en los que ocurre como iniciación al proceso investigativo.

Una de las fortalezas que tiene el trabajo con PSR parte de las perspectivas múltiples con las que se analizan los fenómenos y las problemáticas sociales, esto es a través de la multitemporalidad, la multiescalaridad y la multicausalidad (Pagés, 2004) de ahí que para acercarse al problema social, los estudiantes comiencen por reconocer las características que tiene como tal, las diferentes causas y actores que permiten su existencia y los tiempos y lugares de ocurrencia del problema.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ  
 Área: Ciencias Sociales  
 Ficha descriptiva de indagación.

Nombre: Itagüí en el mapa Grado: 9º

**¿Cuál es el problema?**  
 Con el fin de la segunda guerra mundial dentro de la política mundial se empezó a generar muchas instituciones que están en la capacidad de generar políticas a nivel mundial de soluciones de conflictos. Así, el poder ya no reposa en manos de los estados sino que se pasó a tener instituciones intermedias que marcan cambios en la forma en que se desarrolla la política.

**¿Qué ocurre?**  
 El poder ya no reposa en manos de los estados sino que se empezó a generar instituciones que marcan cambios en la forma en que se desarrolla la política mundial.

**¿Qué lo causa?**  
 El fin de la II guerra, el inicio de poder los problemas sociales, económicos, culturales a nivel global y nacional. Desarrollo de poder. Ideologías políticas más fundamentadas.

**¿Cómo se expresa?**

**¿Cuáles son sus características?**  
 • Independencia política  
 • Autonomía descentralizada y administrativa  
 • Operar en temas de legislación  
 • Actuar por los intereses  
 • Otorgar delegaciones  
 • Cooperación internacional

**¿Para quién o quiénes es un problema?**  
 • Gobiernos, autoridades  
 • Instituciones económicas  
 • Vies lamistas  
 • Gobiernos no potenciales

**¿Dónde y cuándo ocurre el problema?**  
 • Las organizaciones supranacionales tienen sus sedes en diferentes países del mundo, situando los principales en los países desarrollados.  
 • Operan e interactúan en los territorios, estados que se encuentran en paz o en conflicto.

**Referencias bibliográficas utilizadas.**  
 fichas descriptivas de indagación Individuales. Multicausal  
 Carolina Eudet, Jorn Publico 18/08/15

**Imagen 1. Ficha de descripción. Comunidad Itagüí en el mapa**

Para caracterizar el problema social, la comunidad de indagación “Itagüí en el mapa” comienza señalando que las Instituciones Supraestatales, objeto de su problema social, aparecen con el fin de la segunda guerra mundial, cuando se le otorga poder a instituciones que tengan capacidad de generar políticas a nivel mundial, sobre todo de solución de conflictos; esta situación hace que el




poder ya no solo esté en manos de los Estados sino que se extiende hacia aquellas instituciones internacionales que puedan intervenir en la forma en que se desarrolla la política mundial. Esta caracterización inicial del problema parte de las pautas dadas por el maestro, pues el desarrollo del ejercicio parte de una contextualización previa del problema del que se desprenden las problemáticas que aborda cada comunidad. A raíz de este elemento, la comunidad señala como concepto clave para la descripción del problema el poder, indicando que es éste el que le permite a las instituciones supraestatales la intervención en los conflictos de los países, al tiempo que refieren que estas instituciones tienen una independencia política, autonomía y decisión propia, y que velan por los derechos y la cooperación internacional.

El panorama descrito permite deducir que la comunidad de indagación sitúa el problema social bajo sus aprendizajes sobre geopolítica, a la vez que alude a la relación multiescalar que tienen estas instituciones, señalando que su poder de actuación parte del intervencionismo que puede llevar a cabo en diferentes países. Reconocen además unos actores que se ven afectados por el problema social respaldados en que las instituciones en mención regulan a los países que tienen conflictos o situaciones de derechos humanos, de ahí que señalen que grupos armados, países prestamistas y no potencias se pueden ver vulnerados frente al accionar de estas instituciones.

Frente a lo anterior, y en virtud de lo que se condensa en la red semántica (Ver Imagen 19) se puede leer que los estudiantes caracterizan el problema social en relación con su lugar dentro de la geopolítica, es decir, a partir de un acercamiento teórico como parte del conocimiento interdisciplinar de las ciencias sociales relacionan los problemas sociales que abordan, en la medida en que refieren que las múltiples causas de las que derivan los problemas hacen parte del objeto de estudio de la Geopolítica, sin viciarlo como un problema del contenido, sino más bien usando el elemento conceptual para caracterizar la situación real.

Lo anterior guarda toda relación con los planteamientos de Rozada (1994) cuando señala que debe existir un puente que comunique el conocimiento disciplinar con los problemas de la cotidianidad de los estudiantes para la estructuración del conocimiento escolar, este puente relacional lo estructuran los PSR pues su abordaje responde a un problema social de la realidad analizado y comprendido a la luz de los aportes integrados que hacen las disciplinas de las ciencias sociales, de ahí que en el tratamiento inicial de los problemas que abordan los estudiantes, reconozcan que siendo parte de la realidad del contexto en el que se desenvuelven, estos problemas pueden leerse con los aprendizajes sobre Geopolítica, en relación especial con el establecimiento del orden mundial actual.

Ahora bien, con relación a los otros elementos indagados es posible leer que los estudiantes reconocen en la existencia de los problemas sociales unos lugares de aparición y de relación, leídos a escala local y a escala global. Esto se relaciona directamente con la escalaridad que proponen Pagés & Santisteban (2012) de los PSR, pues su abordaje implica el reconocimiento de las relaciones glocales de los fenómenos, concepto que si bien no está aludido directamente, la narración que hacen los estudiantes permite su lectura. De forma similar aparece el análisis de los actores que intervienen en los problemas sociales, reconociendo que no son solo los Estados como entes territoriales los que resultan involucrados en un problema social, sino que la sociedad, los aparatos ideológicos y militares de los Estados como las instituciones y los ejércitos hacen parte de la problemática.



Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez  
Área: Ciencias Sociales  
ENVIADO

Ficha descriptiva de indagación.

**Leidy Arango - Novaldo Holgado**  
Nombre: **Jenny Posada - Valentina Restrepo** Grado: **9ºA**

**¿Cuál es el problema?**  
En la actualidad los movimientos sociales que tienen como objetivo luchar por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres han tenido mucha importancia, reconociendo la discriminación, la violencia y la opresión de roles sexuales, lo cual ha generado una división en torno a la igualdad de derechos de hombres y mujeres desde la política mundial.

**¿Qué ocurre?**  
Los roles de hombres y mujeres están siendo vulnerados, lo cual ha generado una división política, ya que se cree que los hombres son obligados a encargarse de trabajar para el sustento de todos. No se habla de otros derechos de mujeres, también se habla de otros derechos que no tienen los mismos derechos.

**¿Qué la causa?**  
\* Las luchas al interior de un país, entre diferentes grupos étnicos o políticos, de la misma nacionalidad.  
\* El feminismo culpa al patriarcado de la desigualdad de género.  
\* La falta de equidad y respeto de los derechos básicos.  
\* A causa de haber tomado hombres en el frente, las mujeres son llamadas a asumir trabajos y responsabilidades que antes no tenían responsabilidades.

**¿Cómo se expresa?**  
\* con grandes manifestaciones y desigualdad de derechos.  
\* con manifestaciones históricas muy significativas de la lucha

emprendida por las mujeres, defendiendo sus derechos.  
\* se expresa en términos como la violencia doméstica, tan extendida como oculta.

**¿Cuáles son sus características?**  
\* Derecho a intervenir en el ámbito público  
\* derechos sexuales y reproductivos  
\* Tener como finalidad la igualdad entre géneros  
\* Contradecir roles y problemas por distintos pensamientos  
\* Preparación de la mujer para ocupar cargos jerárquicos  
\* Pero en Centroamérica, la mujer es considerada inferior para la realización de ciertos roles.

**¿Para quién o quiénes es un problema?**  
\* Hombres y mujeres tienen discriminación y opresión de roles que no eran justos por ciertas capacidades que discriminaban y hacia hacia ellos.  
\* Para los hombres, porque por culpa de las mujeres su salario para menor.  
\* Para las mujeres, pues los hombres estaban de acuerdo con todo lo que sucedía.

**¿Dónde y cuándo ocurre el problema?**  
\* Segunda guerra mundial en 1939 y 1945  
- después de las luchas de estar con las mujeres se consiguió igualdad.

**Referencias bibliográficas utilizadas.**  
\* [www.losmujeres.com/ver/los-tiempos-historicos-1020](http://www.losmujeres.com/ver/los-tiempos-historicos-1020)  
\* [www.buenastareas.com/materia/el-papel-de-la-mujer-en-la-segunda-guerra-mundial/](http://www.buenastareas.com/materia/el-papel-de-la-mujer-en-la-segunda-guerra-mundial/)

Imagen 2. Ficha de descripción. Comunidad Nosotras también podemos

La comunidad de indagación “Nosotras también podemos” es un reflejo de una problematización de lo que es posible evidenciar en la cotidianidad, pues su caracterización del problema social parte del reclamo de movimientos sociales por la igualdad de género, extendiendo el análisis a través del uso de elementos que respaldan estos movimientos, tales como el derecho de la mujer a intervenir en el ámbito público, la nivelación de las condiciones laborales y el respeto por la vida sexual y reproductiva como parte del reconocimiento de ciertos postulados del feminismo.

Señalan además que la persistencia del patriarcado en lugares como Centroamérica ha permitido la desigualdad entre géneros, propiciando luchas históricas de las mujeres por la defensa de los derechos, relacionado con la dinámica de la política mundial; este elemento evidencia una lectura multitemporal del problema social abordado, pues reconocen la desigualdad como una





continuidad en la sociedad, así como la influencia de otros acontecimientos de carácter global en lo que sucede a escala local, y que inciden en la configuración de tal problema.

Para este análisis los estudiantes tienen claro que el objetivo al final de ejercicio investigativo es el relacionamiento entre el panorama geopolítico del siglo XX con el orden geopolítico actual, de manera que los problemas sociales que abordan los reconocen como una permanencia entre el pasado y el presente, advirtiendo en algunos casos su continuidad en el futuro, aquí la concepción multitemporal de los PSR que propone Pagés (2004).

En síntesis, las comunidades de indagación de manera general hacen uso del conocimiento geopolítico como construcción interdisciplinar de las ciencias sociales para hacer lectura de los problemas sociales que abordan, ello teniendo presente que los problemas que estudian hacen parte de la realidad y que para ser analizados precisan de los diversos ángulos que brindan las ciencias sociales, en este caso desde la Geopolítica, en donde la integración viene dada desde la relación de los elementos que intervienen en la política mundial como objeto de esta disciplina; de manera que hay una interrelación entre la cotidianidad mundial y local que no es ajena a los estudiantes, con los saberes de las ciencias sociales, conjunción que en el saber escolar, permite una mirada a la realidad desde una óptica descriptiva.

De ahí que en la red semántica producto de la codificación e interpretación de lo encontrado en el trabajo de las comunidades puedan establecerse vínculos con la geopolítica desde el poder y el establecimiento de un orden mundial como causa de los problemas sociales, lo multitemporal como el relacionamiento entre lo local y lo global dentro de la configuración de esos problemas, y los actores y el tiempo de ocurrencia como parte del panorama geopolítico del siglo XX, con continuidades en el acontecer actual.



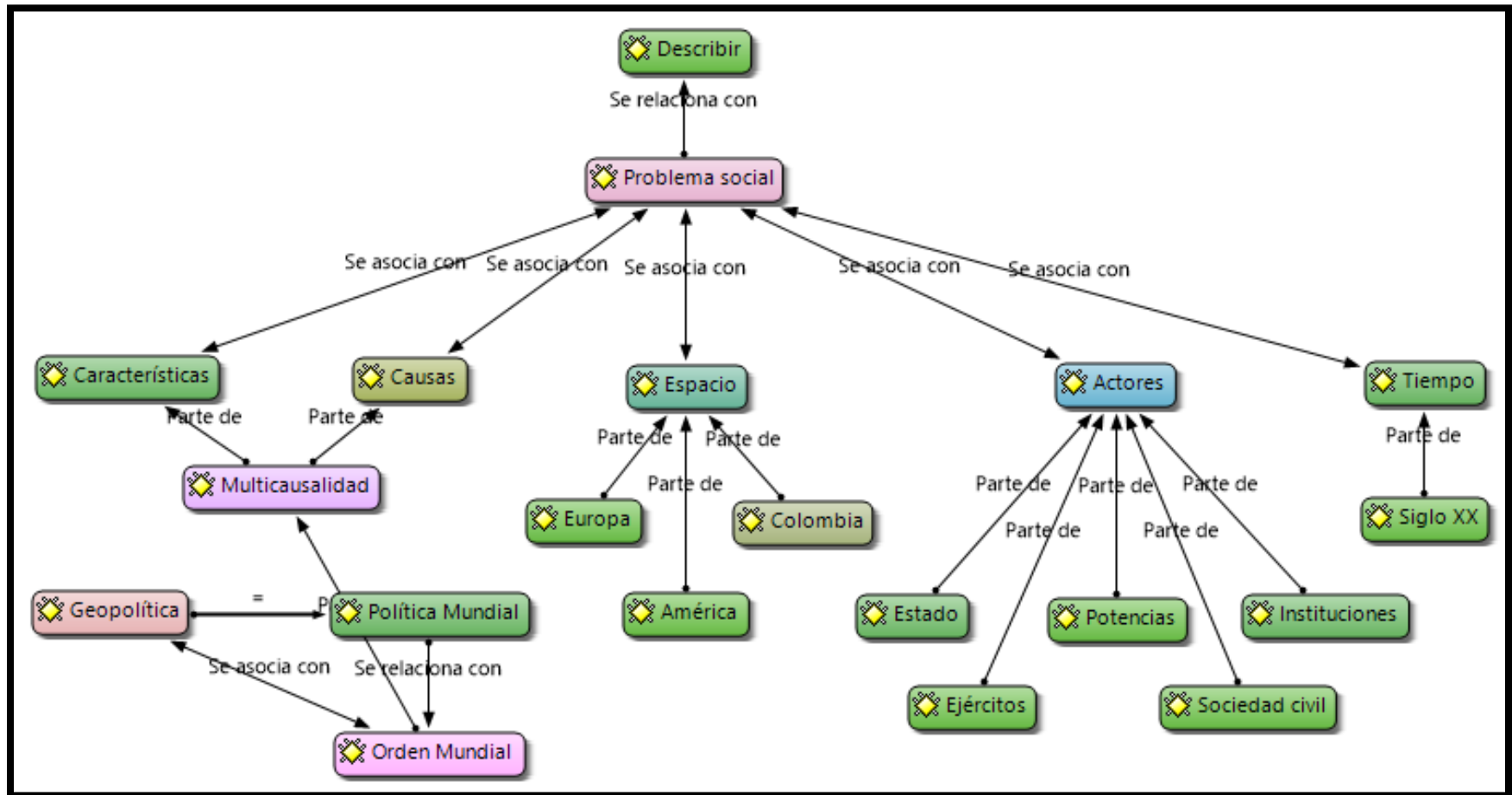



Imagen 3. Red semántica. Habilidad descriptiva. Elaboración propia



### 9.1.2 Habilidad cognitivo lingüística: Explicar

Se considera para esta habilidad según lo propone Benejam (2002) un acercamiento a los problemas sociales a través del establecimiento de sus causas y consecuencias, relacionando la geopolítica y el orden mundial como articuladores de estas. Los estudiantes aproximan la explicación (Ver Imagen 21) de los problemas indicando la multicausalidad como concepto y entendida como la confluencia de diversas causas sobre un mismo fenómeno, y las consecuencias sociales como los efectos que los problemas sociales tienen sobre el panorama geopolítico y sobre las sociedades. Los Problemas Sociales Relevantes según lo proponen Benejam & Quinquer (2000) permiten el ir y venir entre las causas y las consecuencias, esto es, el reconocimiento de que una causa puede ser una consecuencia y viceversa, de manera que el conocimiento de estos problemas no es un asunto lineal sino que como proceso, su análisis implica extender relaciones, conectar ideas y proponer elementos que permitan un mayor acercamiento a la esencia de estos. Los estudiantes logran a través de la explicación, establecer nexos no lineales entre las causas y las consecuencias, lo cual les permite acercarse con mayor apropiación al problema social, articulando al mismo tiempo que el panorama geopolítico del siglo XX marcado por las guerras y por las alianzas y rivalidades entre los Estados para mantener o modificar el equilibrio de poder como un concepto relacional de las ciencias sociales, esto tiene como efecto el afloramiento de otros problemas que abordan sus compañeros en otras comunidades de indagación y que en el conglomerado de ellos, hay relaciones causales y de consecuencia en las que un mismo problema social se entiende como causa y consecuencia de otros.



Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez  
Área: Ciencias Sociales  
Ficha explicativa de indagación.

Nombre: The Shadows Grado: 9-1

**¿Por qué pasa?**

Así porque la guerra afecta de manera determinante la economía y en el momento de una guerra al necesitar suplir las necesidades de armas y artillería en el campo de batalla los fabricantes deben pasar de hacer lo que hacen a producir armas y artillería para la guerra.  
En resumen por las necesidades de la guerra misma.

**¿Por qué es así?**

Es así porque cada país debe tener de alguna manera su entrada en la guerra ya sea con materia prima (Colombia) como la misma producción en masa. También tiene que haber una buena industria y recursos para poder producir suficientes depensas y armas de ataque para poder depender su bando.

Allí es donde entran mujeres ancianas y niños a trabajar exhaustivamente en las fabricas para poder llevar insumos a los hombres en la guerra.

**¿Cuáles son sus causas?**

Las causas de una industria de guerra son las necesidades de la misma. Por ejemplo si en la guerra se necesitan automóviles debe haber una industria que los haga como la compañía Jeep con su famoso Willys. Así sucesivamente es que se van supliendo las necesidades para poder tener un papel victorioso que ve uno de los países que más favorece a Estados Unidos porque todo un país se va con su ejército unos fabricando y enviando y otros peleando esa misma unidad entre industria y ejército es lo que le da a los aliados y subterfalo estados unidos la victoria por lo tanto el poder.

**¿Qué consecuencias tiene?**

Una de las mayores consecuencias de una industria de guerra es que algunos negocios y nombres de industrias no necesariamente belicas pero que ayudan con la guerra como los gopos RayBan para los aviones y motocicletas se quedan y con la fama de la guerra siguen produciendo sus productos para el consumo de la población en general. También se pueden destacar los automóviles Jeep que fueron una gran ayuda para los estados unidos y hoy en día como los RayBan se siguen fabricando sus productos. Otra consecuencia es que queda demostrado que las mujeres también pueden trabajar y ser independientes de su marido.

**Referencias bibliográficas utilizadas.**

www.ClasesHistoria.com  
mujeres mofales que esthicieron romores por la guerra. Publicada por R7:2 abr 201508:23:07

**Imagen 4. Ficha explicativa. Comunidad The Shadows**

La comunidad de indagación “The Shadows” estudia el problema de la industria en y para la guerra, estableciendo que la razón de que suceda este problema es la guerra, pues el cambio social producto de esta, conlleva a la transformación de las industrias de manera que puedan estar al servicio de las necesidades que esta plantea, impulsando la transformación acelerada de actividades y de producción industriales, de manera que puedan sustentar la participación del país al que pertenecen en la guerra y/o subsidiar la participación de otros; a la vez, señalan los estudiantes, esto permite a los países tener una entrada económica en medio del conflicto. Como consecuencia, la producción de guerra se relaciona con el poderío que un Estado ostenta, convirtiéndose en un factor para participar como hegemón en la política mundial. Los estudiantes



evidencian de esta manera, la necesidad de establecer alianzas políticas y económicas que tienen repercusión a escala glocal.

Como parte de la proyección que los estudiantes hacen del problema social, encuentran como consecuencia que los Estados que no hacen parte de las alianzas hegemónicas se vean afectados en su economía, lo que demuestra la existencia de unos niveles de desarrollo pensados por aquellos que ostentan el poder, produciendo desigualdades, pobreza, escases de recursos e incluso destrucción del patrimonio arquitectónico.

De esta manera, las comunidades de indagación a través del relacionamiento que permiten los PSR según Pagés & Santisteban (2011), explican el problema social a través de la relación no lineal entre causas y consecuencias como una evidencia de un mejor nivel de apropiación y conocimiento de lo que estudian, interrelacionando elementos propios de las diferentes disciplinas sociales en torno al poder como elemento fundamental de los problemas sociales.

En las dos fases hasta ahora descritas, los estudiantes si bien tienen presentes el tiempo y el espacio como elementos propios de la realidad social, no hacen como podría esperarse, una separación del problema entre lo histórico y lo geográfico, sino que teniendo consciente el relacionamiento innato de los objetos de estudio de las disciplinas sociales indagan el problema moviéndose de manera integrada, aunque el reconocimiento de este término no sean tan evidente.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA



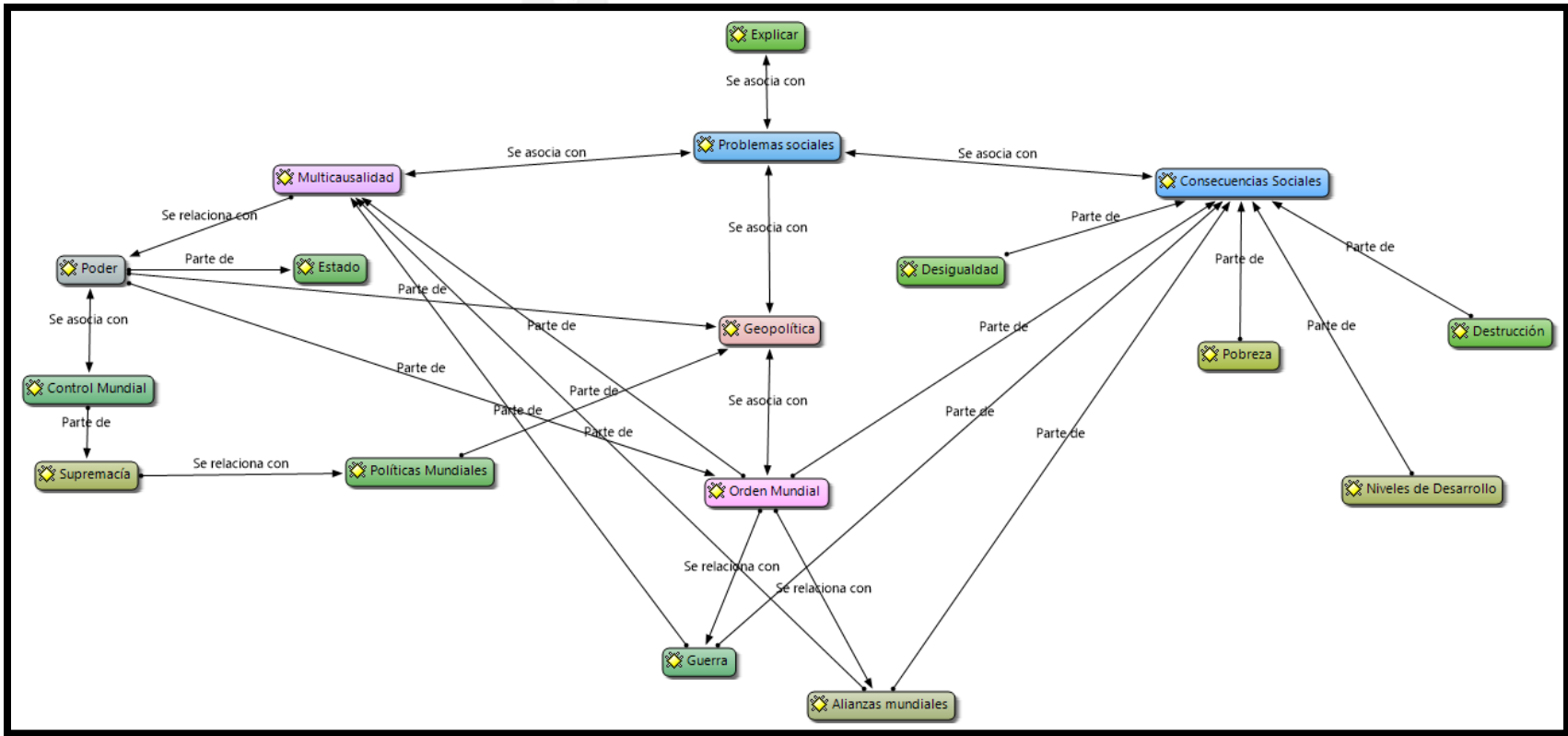
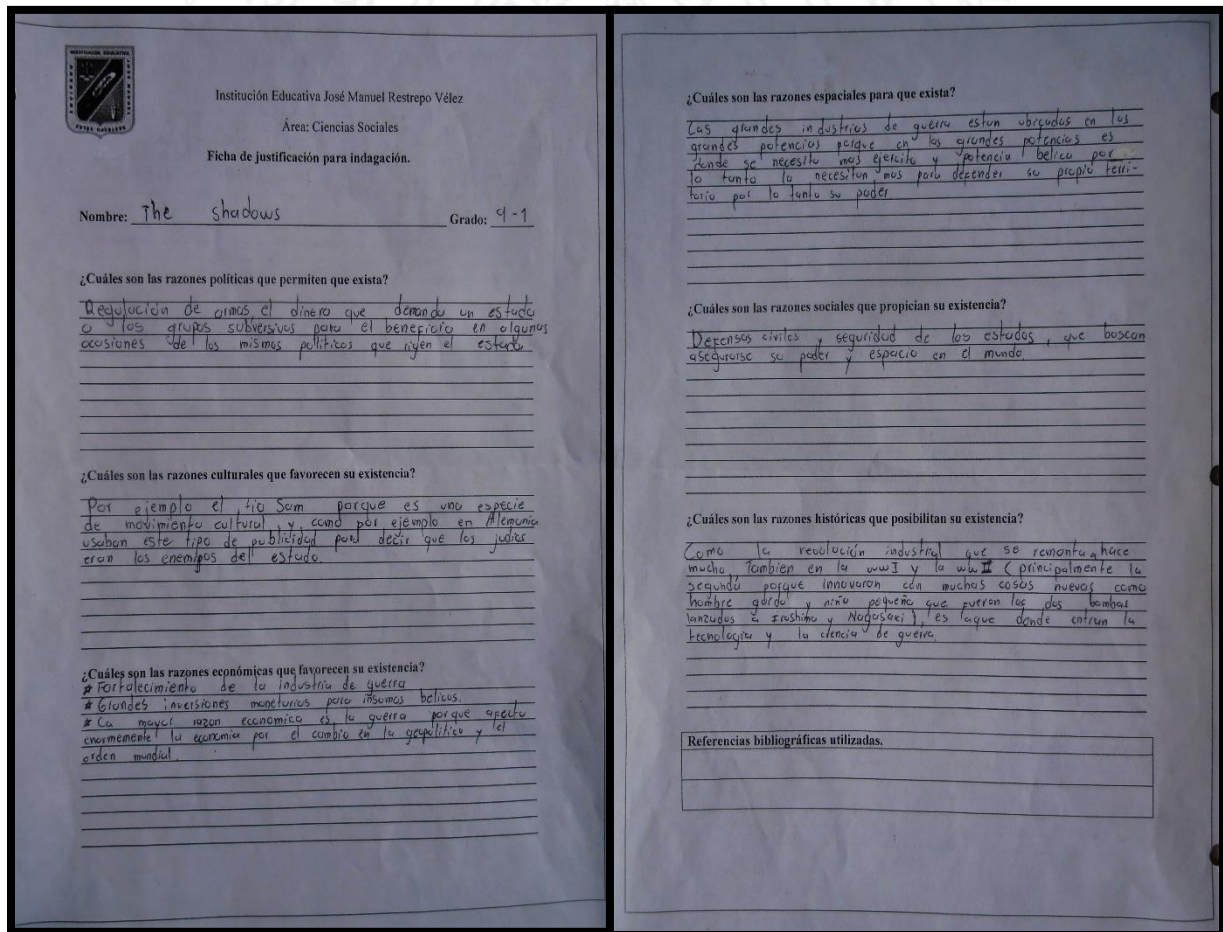


Imagen 5. Red semántica. Habilidad Explicativa. Elaboración propia

### 9.1.3 Habilidad cognitivo lingüística: Justificar

Dentro de la capacidad de justificar (Ver Imagen 25), el ejercicio propuso la contextualización explícita de los elementos que de cada una de las ciencias sociales podían extraerse de los problemas sociales estudiados, estableciendo las razones políticas, económicas, culturales, espaciales, sociales e históricas que permitían la existencia y/o permanencia de los problemas sociales.



**Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez**  
 Área: Ciencias Sociales  
 Ficha de justificación para indagación.

Nombre: The shadows Grado: 9-1

¿Cuáles son las razones políticas que permiten que exista?  
 Regulación de armas, el dinero que demanda un estado a los grupos subversivos para el bienestar en algunas ocasiones de los mismos políticos que rigen el estado.

¿Cuáles son las razones culturales que favorecen su existencia?  
 Por ejemplo el tío Sam porque es una especie de movimiento cultural y cuando por ejemplo en Alemania usaban este tipo de publicidad para decir que los judíos eran los enemigos del estado.

¿Cuáles son las razones económicas que favorecen su existencia?  
 # Fortalecimiento de la industria de guerra.  
 # Grandes inversiones monetarias para asomos belicosos.  
 # La mayor razón económica es la guerra porque afecta enormemente la economía por el cambio en la geopolítica y el orden mundial.

¿Cuáles son las razones espaciales para que exista?  
 Las grandes industrias de guerra están ubicadas en las grandes potencias porque en las grandes potencias es donde se necesita más ejército y potencia bélica por lo tanto la necesitan más para defender su propio territorio por lo tanto su poder.

¿Cuáles son las razones sociales que propician su existencia?  
 Defensas civiles y seguridad de los estados, que buscan asegurarse su poder y espacio en el mundo.

¿Cuáles son las razones históricas que posibilitan su existencia?  
 Como la revolución industrial que se remonta hace mucho tiempo en la WWII y la WWII principalmente la seguridad porque innovaron con muchos cosas nuevas como hombre atómico y niño pequeño que portan los dos bombas lanzados a Hiroshima y Nagasaki, es la que donde entró la tecnología y la ciencia de guerra.

Referencias bibliográficas utilizadas.

Imagen 6. Ficha de justificación. Comunidad The Shadows



La comunidad de indagación “The Shadows”, al indagar por las razones científicas para poder comprender el problema social que estudian, logra establecer unas líneas mediante a las cuales es posible señalar aspectos puntuales de las diferentes ciencias sociales frente a su problema; así, dentro de lo que plantean logran encontrar puntos en común que les permite hacer una lectura integrada del problema en cuestión, para ello aluden no solamente a los objetos de estudio que se abordaron con anterioridad, si no que establecen vínculos con los otros problemas estudiados en las demás comunidades.

De este modo, según Torres (2006) la integración de las ciencias sociales para visualizar un mismo fenómeno o problemática social se hace evidente cuando en el marco de la comunicación interdisciplinar de las diferentes disciplinas sociales se puede hacer un acercamiento desde diferentes ángulos a ese hecho; por tanto, los PSR en su requerimiento de abordarlos a través de diferentes disciplinas sociales para conformar un marco de comprensión más amplio que evite los análisis reduccionistas, son consecuentes con la realidad social, en tanto compleja, dinámica e integrada (Vasco et al. 2000). Así, justificar la existencia de un problema social a través de la conjunción de las ciencias sociales escolares encuentra todo sentido cuando los estudiantes son capaces de reconocer en la multiplicidad de perspectivas que ofrecen estas ciencias, los elementos necesarios para justificar el problema que abordan, valorando los aportes que pueden extraerse de cada una de ellas, y relacionándolos para una visión amplia y compleja de los problemas sociales como parte de la realidad en la que se desenvuelven.

A través del desarrollo de la capacidad de justificar basada en la integración de las ciencias sociales, los estudiantes pueden comprender de manera más profunda que la realidad y los fenómenos que integra, como cuestiones sociales, tienen múltiples focos de lectura y por tanto su



existencia responde a diversos elementos, objetos para el caso, del estudio de las ciencias sociales.

En síntesis, la lectura interdisciplinar de los problemas sociales, requerimiento fundamental del enfoque de PSR conlleva no solo a que los estudiantes puedan relacionar diferentes ángulos de análisis a la luz de las disciplinas sociales, sino también a que a medida que han podido reconocer que la relevancia social de esos problemas radica en el impacto que causa en la sociedad, se reconozcan como sujetos que pueden hacer lectura crítica y reflexiva de eso que sucede en su entorno, y que este ejercicio es vital para propiciar su participación social activa en la construcción y transformación de la sociedad, de manera pues que los PSR no solo pueden contribuir a la enseñanza integrada de las ciencias sociales en la escuela, sino que a través de su compromiso con la comprensión de la realidad social, posibilitan el anclaje de la formación ciudadana Quiroz & Pulgarín (2012) como componente fundamental de la enseñanza de las ciencias sociales.

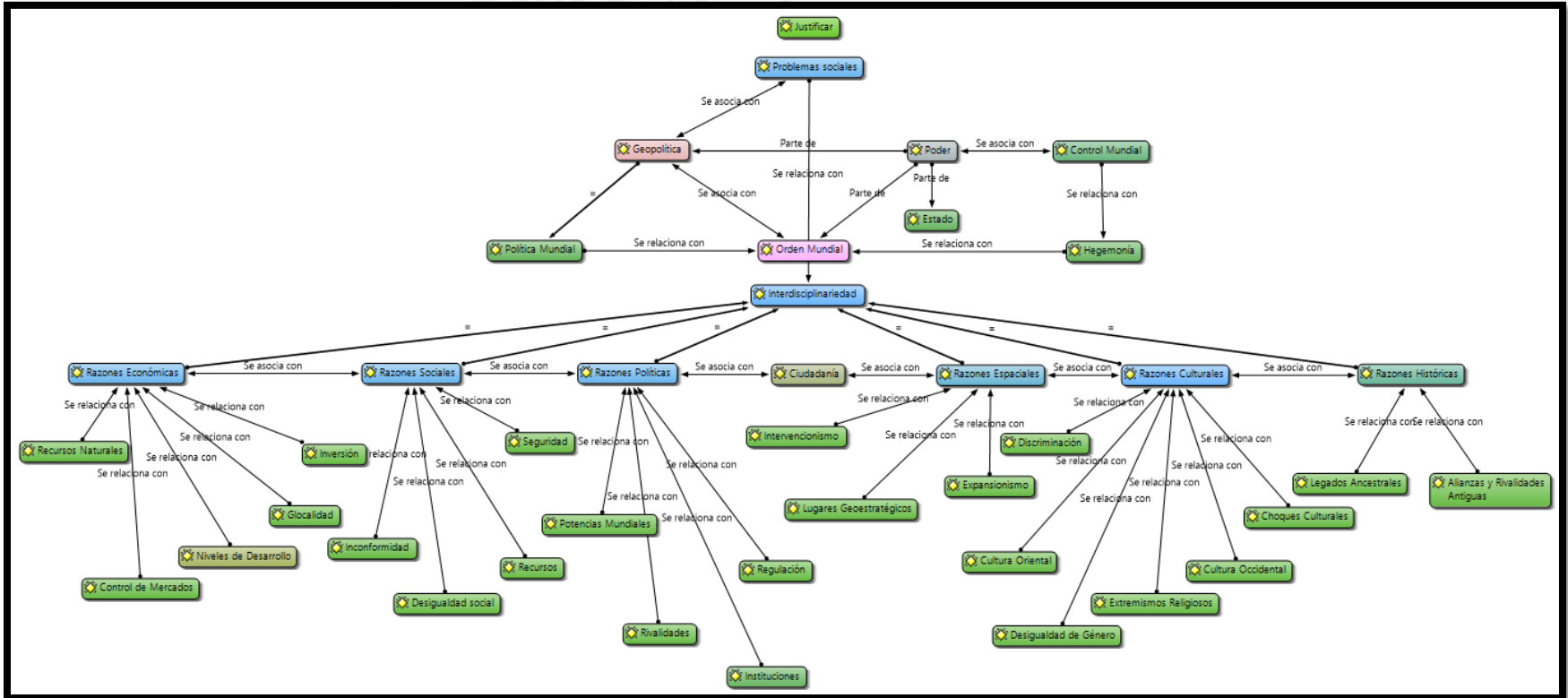


**Imagen 8. Grupo 9-1 I.E. Jomar**

**Imagen 7. Grupo 9-4 I.E. Jomar**



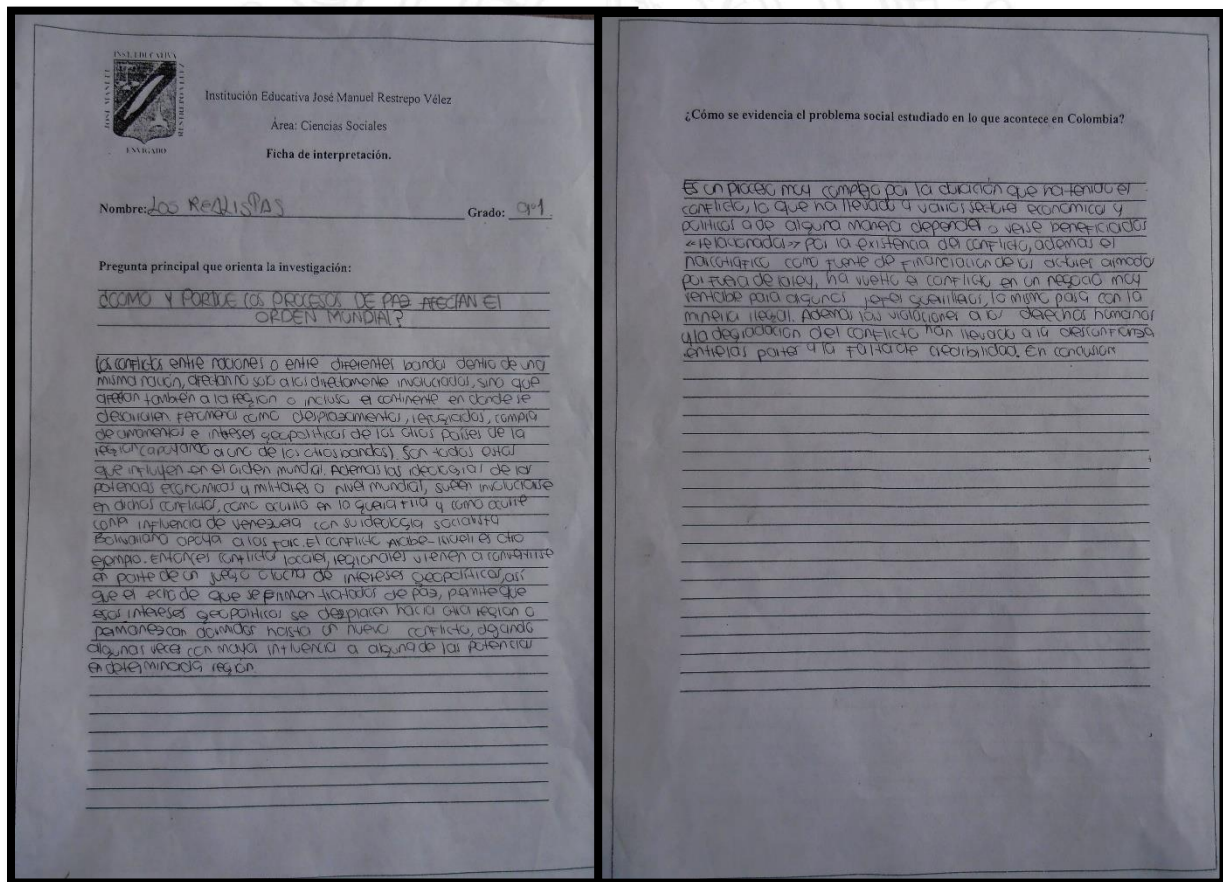




*Imagen 9. Red semántica. Habilidad Justificativa. Elaboración Propia.*

### 9.1.4 Habilidad cognitivo lingüística: Interpretar

Interpretar según lo propone Benejam & Quinquer (2000) es un elemento vital para llegar a la argumentación, pues permite exponer las razones científicas a los argumentos propios de la habilidad de justificar; para el desarrollo de esta habilidad, se interroga por las relaciones existentes entre el problema social estudiado y el panorama colombiano, a la vez que se propone dar una respuesta a la pregunta principal planteada por cada comunidad de indagación a inicios del ejercicio investigativo.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ MANUEL RESTREPO VÉLEZ  
ÁREA: CIENCIAS SOCIALES  
FICHA DE INTERPRETACIÓN.

Nombre: Los Realistas Grado: 9-1

Pregunta principal que orienta la investigación:  
¿CÓMO Y POR QUÉ LOS PROCESOS DE PAZ AFECTAN EL ORDEN MUNDIAL?

Los conflictos entre naciones o entre diferentes bandos dentro de una misma nación, deberían ser así directamente involucrados, sino que afectan también a la región o incluso al continente en donde se desarrollan fenómenos como desplazamientos, refugiados, compra de armamentos e intereses geopolíticos de los otros países de la región (arabes o uno de los otros bandos). Son todos estos que influyen en el orden mundial además las ideologías de las potencias económicas y militares a nivel mundial, suelen involucrarse en dichos conflictos, como ocurrió en lo que a Siria y como ocurre con la influencia de Venezuela con su ideología socialista Bolivariana acerca a los países el conflicto árabe-israelí el otro ejemplo. Entonces conflictos locales regionales tienen a convertirse en parte de un juego o lucha de intereses geopolíticos así que el éxito de que se firmen tratados de paz, permite que esos intereses geopolíticos se desplacen hacia otra región o permanezcan dominados hasta un nuevo conflicto, dejando alguna vez con mayor influencia a alguna de las potencias en determinada región.

¿Cómo se evidencia el problema social estudiado en lo que acontece en Colombia?

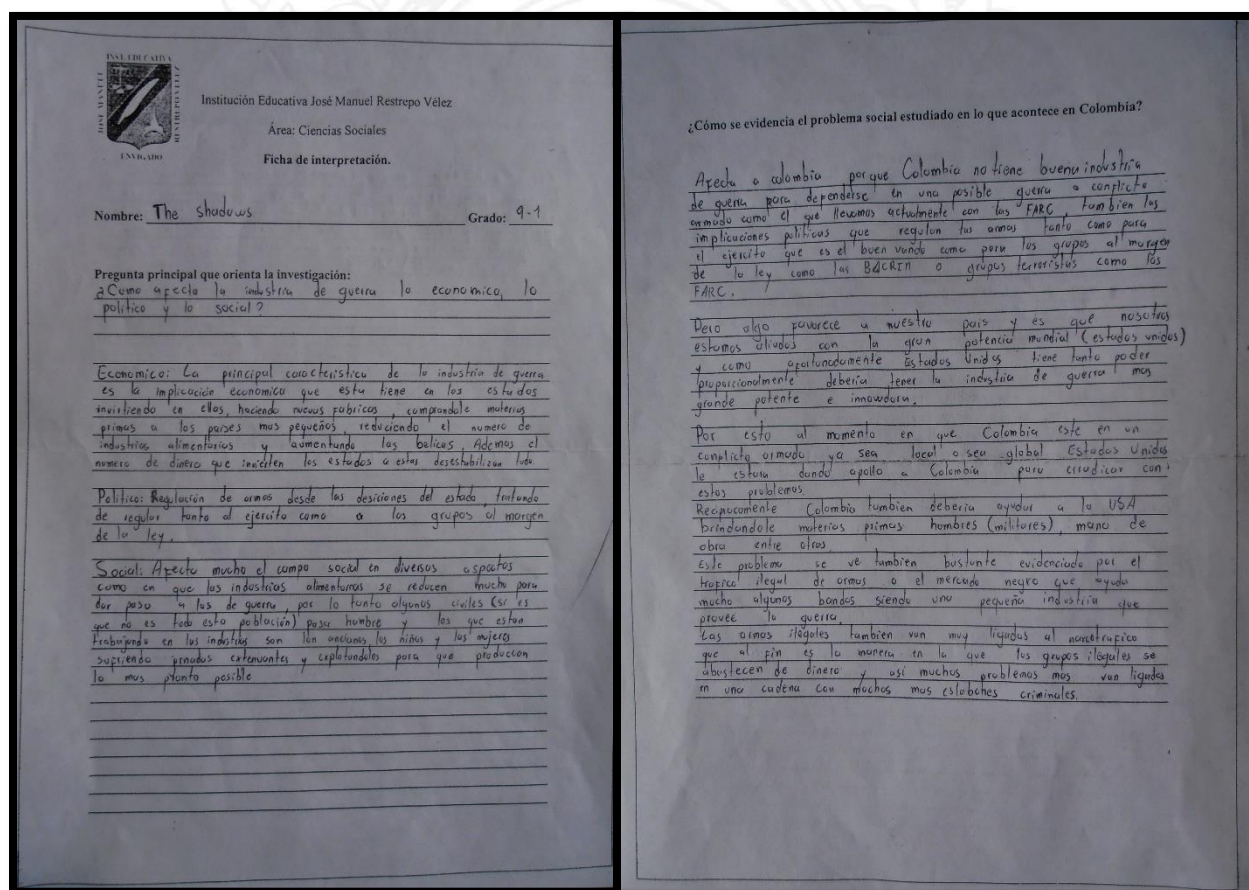
Es un proceso más complejo por la duración que no teniendo el conflicto, lo que no llevaría a varios sectores económicos y políticos a ser alguna manera dependientes o verse beneficiados «relacionados» por la existencia del conflicto, además el narcotráfico como fuente de financiación de los actores armados por fuera de ley, ha vuelto el conflicto en un negocio muy rentable para algunos. Los guerrilleros, lo mismo para con la minería ilegal. Además las violaciones a los derechos humanos y la degradación del conflicto han llevado a iv desconfianza entre las partes y la falta de credibilidad. En conclusión

Imagen 10. Ficha de Interpretación. Comunidad Los Realistas

La comunidad de indagación de “los realistas” han planteado como respuesta a su pregunta principal que los conflictos entre naciones o entre bandos dentro de una misma nación tienen repercusión a escala global y local, pues fenómenos como el desplazamiento, la compra de armamento y los intereses geopolíticos de otros países sobre ese conflicto, pues la presencia de los hegemones en la salida negociada de estos se hace primordial para obtener un respaldo a nivel internacional. Sobre la relación de este problema con la situación actual de Colombia la comunidad señala que el proceso de paz en el país es complejo por la duración que ha tenido el conflicto y en ella la asociación de varios sectores de la sociedad, oponiéndose, financiando o beneficiándose de él. De esta manera articulan las diferentes perspectivas que para este momento ya han abordado, al tiempo que comienzan hacer visible su posición al respecto, pues en las repuestas aluden a los diferentes elementos que estudian las ciencias sociales, lo político, lo económico y lo cultural, identificando por ejemplo que en Colombia la presencia del narcotráfico contribuye a la permanencia del conflicto. Así la integración de perspectivas que permite este ejercicio y que ya ha sido planteada encuentra expresión de puntos de vista u opiniones, relacionando fenómenos, apropiándose de conceptos y articulando diferentes elementos presenten en la realidad social.

En esta fase de la indagación (Ver Imagen 28), los estudiantes relacionan múltiples conceptos, lo que les permite a su vez establecer conexiones entre procesos; así, a partir del acercamiento interdisciplinar que ya se ha propuesto, los estudiantes retoman varios elementos de las ciencias sociales, conceptos y ángulos de análisis, desde la espacialidad, la cultura, los poderes sociales, los recursos; además de vincular la lectura multiescalar, multitemporal y multicausal como elementos directos del análisis de los problemas sociales. Dentro del acercamiento a la relación multiescalar los estudiantes tienen la capacidad de plasmar sus puntos de vista frente a lo que

acontece en Colombia, derivando reflexiones acerca de la permanencia y continuidad de problemas sociales como la guerra, la desigualdad, la pobreza, la injusticia, que en su análisis integrado les conllevaron a cuestionamientos acerca del orden geopolítico como configurador de gran parte de la realidad del mundo y específicamente del país, estableciendo nexos entre fenómenos tanto en tiempo como en espacio, como en su relevancia social.



**Imagen 11. Ficha de Interpretación. Comunidad The Shadows**

En este caso, la comunidad de “The Shadows” pese a que su pregunta apunta específicamente a las cuestiones políticas, económicas y sociales, en la construcción de dichos elementos dan muestra de la relación existente entre las diferentes ciencias sociales para comprender el problema tratado, pues articulan en la interpretación aquello que les permiten entender la



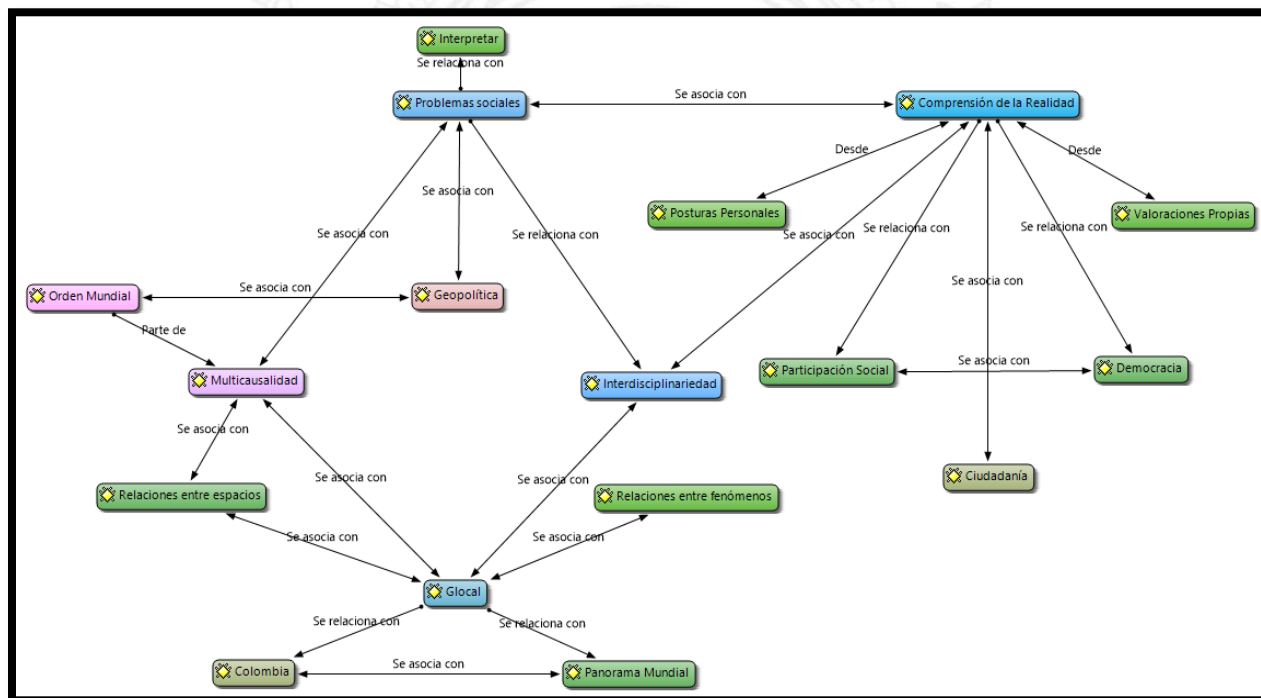
complejidad del problema social, en lo que respecta a la situación de Colombia esto se hace

aún más evidente cuando plantean el vínculo entre grupos terroristas y la industria de guerra en tanto estos se benefician de la poca regulación por parte del Estado para obtener equipamiento militar, por otro lado se argumenta en la comunidad, y ello va ligado directamente al establecimiento de puntos de vista y criterios de interpretación propio, que las alianzas que se establecen con un hegemón le posibilitan mantener en cierta medida un control sobre el mercado de las armas así como un apoyo en el conflicto, lo cual tiene repercusiones para Colombia en tanto debe responder recíprocamente ante dichas ayudas.

De manera que el ejercicio interpretativo de las comunidades permite evidenciar la relación entre espacio y fenómenos, como parte de la existencia de los problemas sociales, esto se visibiliza también en la codificación e interpretación de lo hallado y condensado en la red semántica, así como el establecimiento de posturas y valoraciones propias que dan cuenta del fortalecimiento de la formación ciudadana y democrática de los estudiantes, derivada de la comprensión interdisciplinaria de la realidad social.

En este sentido, según destacan Pagés & Santisteban (2011) los PSR se convierten en una alternativa de enseñanza crítica de las ciencias sociales, desde la que se moviliza a los estudiantes a acercarse comprensivamente a la realidad, estableciendo relaciones entre los fenómenos y entre los espacios de ocurrencia de estos, interconectado procesos sociales a diferentes escalas; este acercamiento es evidente en el ejercicio interpretativo de las comunidades de indagación, pues a la luz de los aprendizajes derivados de la relación interdisciplinar de las ciencias sociales para el análisis de problemas que por su realidad les son próximos y llamativos, exponen una mirada abierta y reflexiva del acontecer social respecto al problema abordado, llevándolo incluso a la interrelación con otros problemas. Además, al incorporar a su estructura

cognitiva relaciones y conceptos de las ciencias sociales, sus puntos de vista encuentran un sustento teórico que los hace fuertes ante los debates y críticas de sus mismos compañeros, convirtiéndose en un paso continuo hacia el fortalecimiento de su participación social crítica y reflexiva, condición de la competencia social y ciudadana que promueve la formación para la ciudadanía desde el enfoque de PSR.

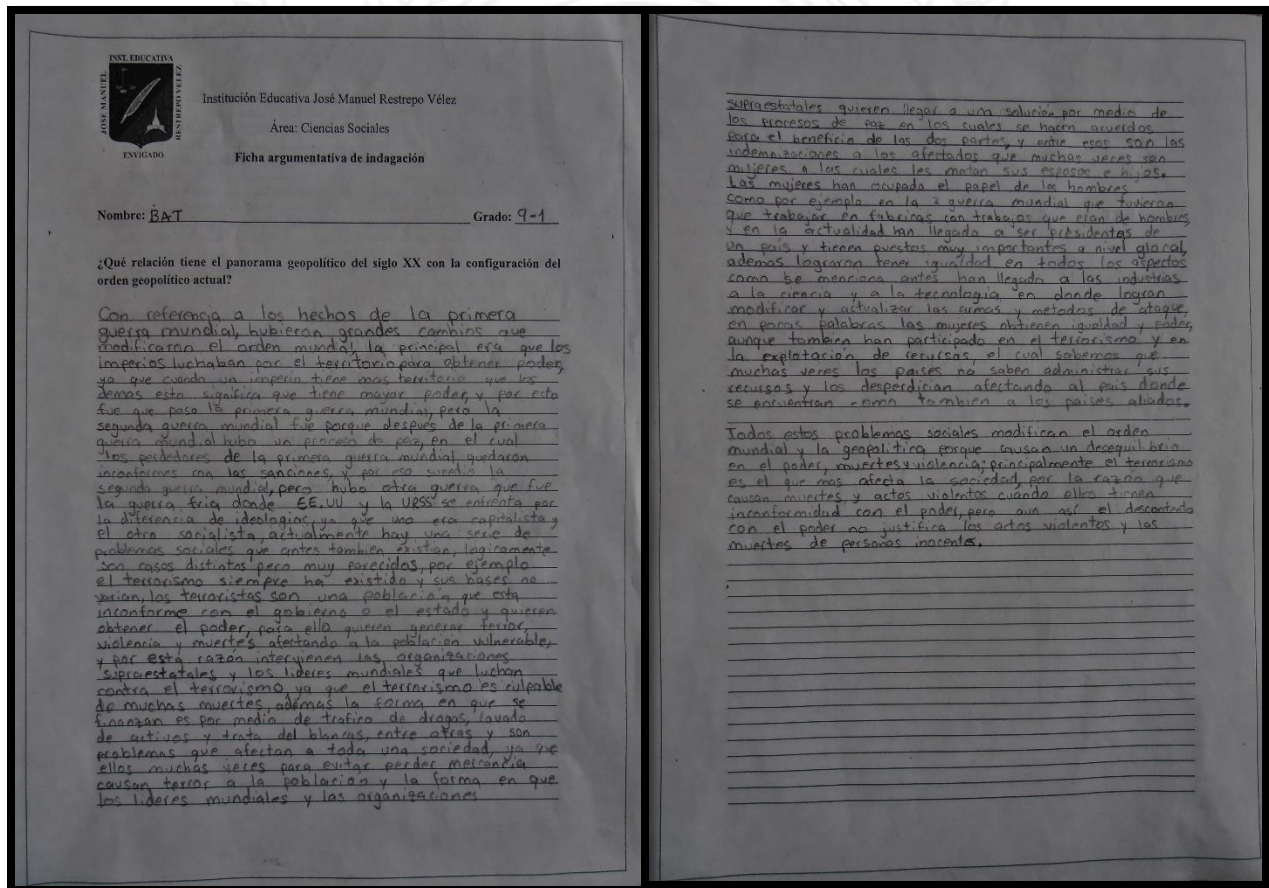


*Imagen 12. Red semántica. Habilidad Interpretativa. Elaboración Propia*

### 9.1.5 Habilidad cognitivo lingüística: Argumentar

La argumentación es la última habilidad cognitivo lingüística de competencia comunicativa (Ver Imagen 31), en ella se recogen los aprendizajes y elaboraciones producidas en las anteriores habilidades de indagación; de manera que al llegar a esta etapa del ejercicio investigativo, las comunidades de indagación vinculan el estudio de todos los problemas sociales al problema social del cual han emergido, pues como lo refiere González, N & Henríquez (2011) la

argumentación en el aprendizaje de las ciencias sociales sirve para defender las propias convicciones y entender que un mismo problema puede resolverse e interpretarse de maneras muy diferentes, de ahí que argumentar pueda considerarse como un camino para la formación ciudadana y democrática, que junto a la justificación y la interpretación permiten la comprensión de la complejidad de la realidad social.



**Imagen 13. Ficha de argumentación. Comunidad Brigada Anti-Terrorista –BAT-**

En este ejercicio, como lo evidencia el trabajo de la comunidad de indagación “Brigada Anti-Terrorista –BAT-” se dio respuesta el problema del cual se desprenden todo los problemas estudiados por las comunidades, ello mediante los aportes realizados por cada una de ellas desde sus indagaciones y socializaciones de avances. La comunidad BAT hace un recuento de los



acontecimientos propios de la primera guerra mundial y termina indicando lo acontecido

durante la guerra fría, para argumentar que los problemas sociales que se presentan en la actualidad también existían en esta época, modificando el orden mundial y la geopolítica, en tanto causan un desequilibrio del poder.

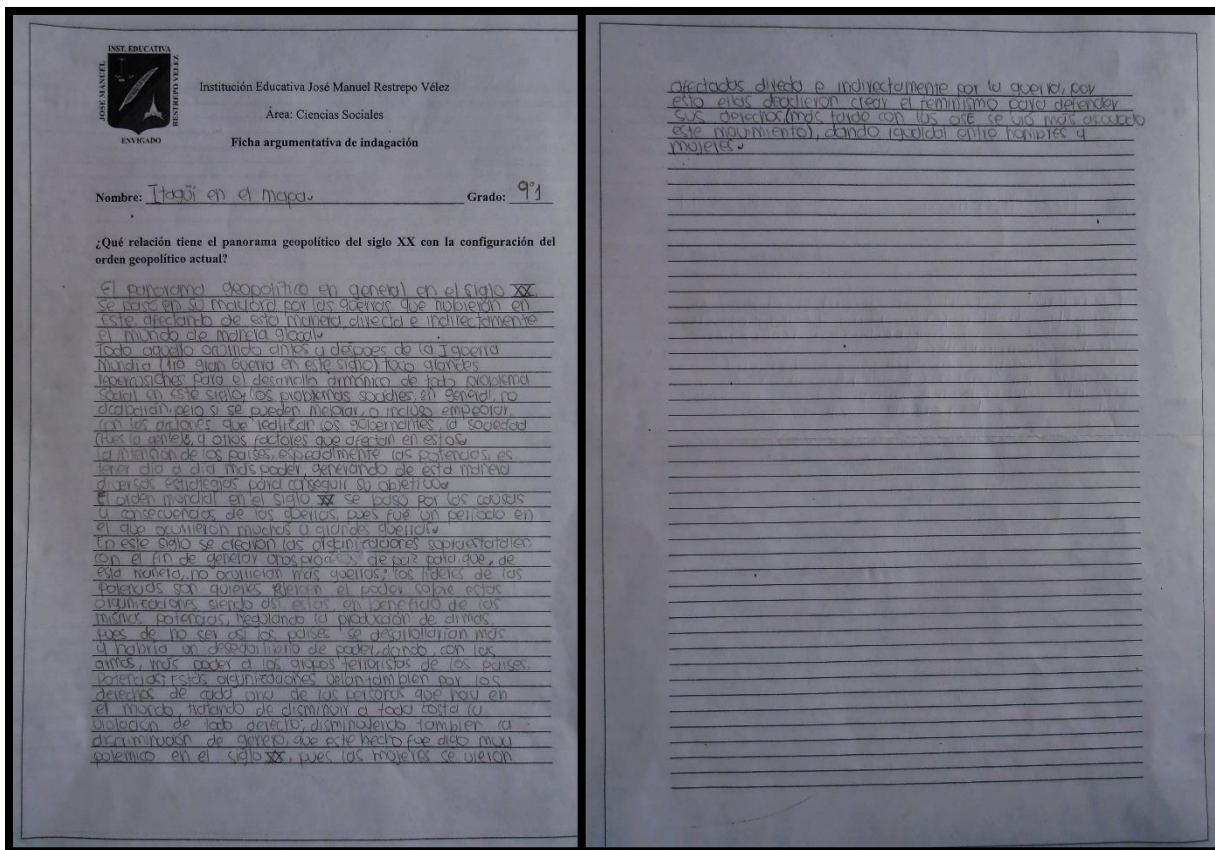
En los argumentos de los estudiantes es posible reconocer la relación existente entre los problemas sociales abordados y los órdenes mundiales del siglo XX hasta la actualidad, como configuradores del panorama geopolítico mundial, así en su estructura argumentativa el problema del terrorismo está anclado a los problemas estudiados como las organizaciones supraestatales, las mujeres en la política mundial, la industria, la ciencia y la tecnología de guerra, etc.

De esta manera es posible establecer que mediante el estudio de problemas sociales a través de desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas se logra una comprensión integrada de la realidad social, pues los estudiantes mediante el establecimiento de relaciones entre actores, tiempo, lugares, causas, consecuencias de existencia de estos problemas, anclado a la visión interdisciplinar de las ciencias sociales para analizar lo que acontece se acercan a la complejidad de la realidad social y ello les permite encontrar alternativas de solución e interpretación de forma crítica y creativa, siendo esto el paso para la formación ciudadana y democrática en la escuela.

En este sentido, la argumentación conduce a los estudiantes a tomar posturas propias desde la puesta en escena de sus conocimientos, fomentándose así su actuación crítica y alternativa ante los problemas presentes en la realidad social; esto puede evidenciarse en que los estudiantes al retomar el problema social principal, vuelven a las relaciones que han establecido desde cada



uno de los problemas, de manera que pueden interrelacionar procesos de análisis e interpretación para comprender otros fenómenos sociales.

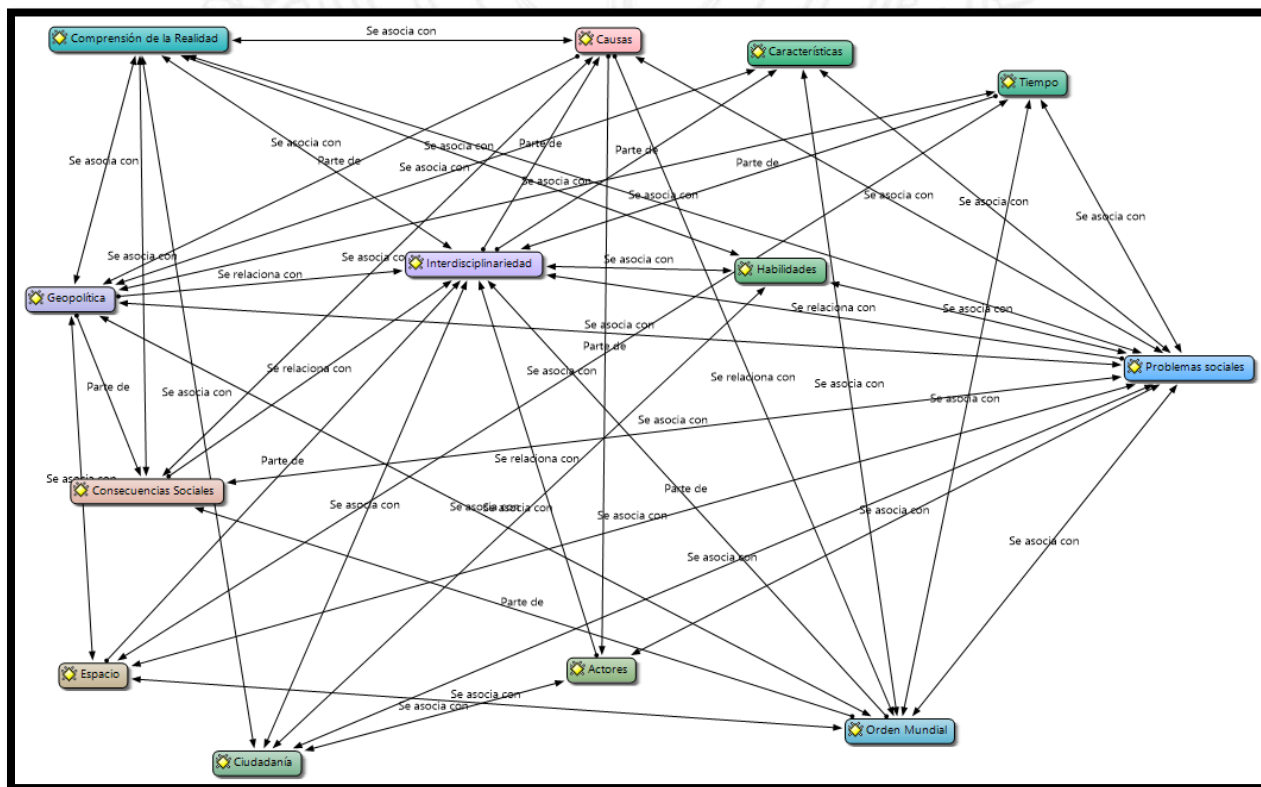


**Imagen 14. Ficha de argumentación. Comunidad Itagüí en el mapa**

En concordancia con lo anterior, la comunidad de indagación “Itagüí en el mapa” también es muestra de los beneficios del enfoque de PSR para la comprensión integrada de la realidad, al expresar sobre el problema estudiado que es el panorama del siglo XX el que permite la existencia de organizaciones supraestatales objeto de su indagación, estableciendo que son las potencias mundiales, los hegemones los que ejercen el liderazgo dentro de estas organizaciones y que por tanto las políticas que emergen de estas sirven a los interés de dichas potencias; el ejercicio además como se visualiza en la red semántica, establece relaciones con los demás problemas sociales abordados.

Los estudiantes apelan a las razones ya construidas para dar muestra de la comprensión del problema social estudiando, lo que indica que a través de la mirada interdisciplinar de la realidad construyen sus propios argumentos para proponer alternativas de solución y de intervención del acontecer social, como parte de proceso de formación como ciudadanos activos, críticos y reflexivos. Así, la realidad social logra comprenderse como ese complejo de problemas sociales –acontecimientos-, momentos específicos –tiempo-, escenarios –espacio- y agentes participantes –actores- como lo reconoce Medina (1997).

La argumentación entonces en intersección con la comprensión de la realidad social, a través del abordaje de problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar permite la consideración del fomento de la competencia social y ciudadana como pilar formativo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.



**Imagen 15. Red semántica. Habilidad Argumentativa. Elaboración Propia**

**Narrar: A propósito de los hallazgos**

**10.1 Conclusiones**

La integración de las ciencias sociales en Colombia ha estado en permanente tensión, ello puede ser evidente en el análisis de los documentos orientadores del área, pues los fundamentos teóricos que hicieron posible su emergencia, es decir, la búsqueda de una integración interdisciplinar intra-área para superar la atomización del conocimiento de estas ciencias en la escuela, y el debate en torno al abordaje de temas como el eje central de la enseñanza del área, encuentran elementos de continuidad en las propuestas curriculares vigentes, pues como se reconoce desde diferentes autores, el conocimiento escolar producido ha estado guiado por la pretensión de las disciplinas sociales de permanecer y fortalecerse en el currículo, situación que ha llegado a desvincular el saber cotidiano en preponderancia del disciplinar.

Alrededor de ello, el enfoque de PSR que se vincula a este ejercicio investigativo permite una alternativa a esa dicotomía entre lo disciplinar y lo cotidiano, pues involucra en el saber escolar un encuentro de la realidad desde los problemas sociales que en ella se presentan en relación con los marcos interpretativos que brindan las disciplinas para la comprensión de esa realidad; en este sentido, el enfoque de PSR puede considerarse un puente entre la pretensión de involucrar lo acontecido en la cotidianidad con las fundamentaciones disciplinares del área, de manera que en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento social se desdibuje la división entre lo aprendido desde la escuela y desde la experiencia en lo cotidiano.

La realidad social en relación, como fuente principal de conocimiento permite que los estudiantes encuentren aplicabilidad a lo que aprenden en la escuela, pues no solo adquieren



estructuras conceptuales y procedimentales propias de las ciencias sociales, sino que las valoran como un medio para intervenir esa realidad. El conocimiento sobre la realidad social que encuentra mayor interés en los estudiantes es el que tiene que ver con su cotidianidad propia, mientras que las realidades lejanas, por fuera del contexto inmediato de socialización de estos solo cobran sentido cuando hay una posibilidad de intervenir sobre ellas, de ahí que el abordaje de PSR contribuya a que el estudiante mediante el análisis multiescalar, se interese por esas realidades lejanas a él y la forma en que estas tienen incidencia en su cotidianidad, reconociendo que la realidad como complejo integrado guarda una interrelación de procesos sociales posibles de abarcar desde el espectro interdisciplinar de las ciencias sociales, de ello que sea apropiado el análisis multicausal y multitemporal de los fenómenos.

De esta manera, la relevancia social que tienen los problemas de la cotidianidad encuentra una relevancia científica en tanto su llegada a la escuela permite la comprensión de la realidad y con ello la posibilidad de desarrollar posturas y valoraciones propias frente a esta como parte de la formación ciudadana y democrática crítica y reflexiva; de ahí que la formación del pensamiento crítico como elemento fundamental de las sociedades democráticas parta en la escuela de la formación de un pensamiento social crítico, para este caso como competencia articuladora de la enseñanza de las ciencias sociales.

La formación democrática en este sentido, centra el aprendizaje de las capacidades para analizar racional y críticamente la información, de manera que puedan realizarse valoraciones coherentes de la misma, pues como parte del pensamiento crítico estas capacidades posibilitan que los estudiantes puedan interpretar la confluencia de informaciones que se les presenta a diario, puedan ejercer su ciudadanía con coherencia y puedan manifestar sus opiniones y puntos de vista de una manera argumentada.





De lo anterior, se desprende la idea de fortalecer las habilidades comunicativas como articuladoras de la construcción de conocimiento en la escuela, de forma que favoreciendo la comprensión de la realidad social, los estudiantes estén en la capacidad de comunicar sus aprendizajes, complejizar procesos analíticos de los problemas sociales y sentar posiciones frente a ello para la proposición de alternativas y la participación social como parte de la formación ciudadana y democrática de los estudiantes.

En conjunción, el enfoque de PSR propende por un currículo centrado en el estudio de problemas sociales, propuesta que viabiliza lo propuesto con anterioridad y que además, en el tratamiento de estos problemas como contenidos, propone que la investigación en el aula debe respaldar el proceso, en tanto el trabajo en torno a dichos problemas en un proceso de búsqueda de respuestas a lo planteado. En tal sentido, la integración de contenidos a partir de problemas y su abordaje con un método de investigación, como la investigación reflexiva privilegiada en este ejercicio, guardan una necesaria e ineludible coherencia.

El enfoque del proyecto a partir del abordaje de problemas sociales contribuye además, al desarrollo de competencias metodológicas del aprender a aprender. Pues el trabajo cooperativo, a través de las comunidades de indagación, mediante el planteamiento conjunto de preguntas y de la búsqueda, selección, organización, estructuración e interpretación colectiva de la información permite la construcción de explicaciones e interpretaciones amplias sobre problemas que se plantean a las sociedades humanas, articulando el saber interdisciplinar de las ciencias sociales como marco de comprensión de la realidad social.

Esta propuesta de enseñanza si bien se ha abordado mayoritariamente en la básica secundaria, es posible adaptarla al trabajo de la básica primaria donde también existen propuestas muy valiosas,

pues sus niveles de complejidad e interacción cognitiva no son estáticos, así como tampoco

los problemas sociales desde los que se proponga la puesta en escena del enfoque, lo cual permite reestructurar, complementar y modificar, desde la estrategia con la que se lleve a cabo, hasta el proceso mismo de su desarrollo, pasando por los problemas sociales abordados y los niveles de complejidad con los que se estructura su abordaje.

En concordancia, el maestro de ciencias sociales de acuerdo con el enfoque propuesto, debe facilitar que los estudiantes conviertan su experiencia vivida en un saber que les permita el análisis de la realidad compleja, de manera que la articulación entre su saber disciplinar y la cotidianidad de los estudiantes parte de la puesta en escena de sus estrategias, métodos y técnicas, como parte de la reflexión constante de su quehacer pedagógico; asimismo, las propuestas de formación deben estar encaminadas a que el profesorado también desarrolle las habilidades que se les reclaman a los estudiantes, así, estarán capacitados para asumir el abordaje interdisciplinar de las ciencias sociales como una posibilidad de superación de los obstáculos del currículo disciplinar, la atomización del conocimiento y la desconexión del conocimiento escolar con la realidad.

De acuerdo con lo referido, y con base en el rastreo sobre el campo al que pretende aportar este trabajo, se considera que el conocimiento que ha acumulado la Didáctica de las ciencias sociales puede y debe ser usado en la cualificación de las prácticas docentes y en la investigación reflexiva sobre el quehacer pedagógico, de forma que la apropiación del campo permita cambios en los currículos, los materiales de clase, las estrategias y los métodos de enseñanza, y especialmente en la formación del profesorado; en concordancia la didáctica de las Ciencias Sociales no debe de reducirse, a la solución de problemas sociales, sino que estos hagan parte del

cúmulo de información que permita la comprensión de la utilidad real del conocimiento del ser humano y la sociedad.

## 10.2 Recomendaciones

Los PSR caracterizados como enfoque propio de la enseñanza de las Ciencias Sociales, no son solamente una propuesta alternativa al currículo disciplinar que ha predominado en la escuela, sino que se muestra también como una posibilidad de transformar las prácticas del profesorado y la forma como los estudiantes se acercan a la comprensión de la realidad social, posibilitando de este modo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, para alcanzar la competencia social y ciudadana.

Este enfoque, como se presentó es de una amplia tradición, sin embargo su aplicación se ha visto restringida debido a las múltiples tensiones que se presentan en la configuración de un currículo de este tipo, por lo cual con la intención de fortalecer su campo de acción en la didáctica de las ciencias sociales y más específicamente en el contexto colombiano, es necesario que además de las consideraciones expuestas en esta investigación sobre el potencial de este enfoque para la consolidación de propuestas curriculares desde una perspectiva interdisciplinar y su pertinencia para responder con las finalidades de la enseñanza y aprendizaje del área, sean exploradas otras tensiones existentes que pueden limitar su uso en las escuelas del país.

Sobre lo anterior hay que destacar que aunque esta propuesta se desarrolle en la educación básica secundaria, existen en otros contextos, experiencias de su enseñanza en la básica primaria, sin embargo a fin de responder con las necesidades propias del contexto colombiano sería pertinente



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

explorar su aplicación en este nivel de educativo a fin de reconocer las potencialidades de este enfoque para dicho nivel en el país.

A razón de que los beneficios propios de este enfoque se propaguen y sea posible la construcción de nuevas experiencias es imprescindible que las habilidades y competencias que este requiere para su implementación sean tenidas en cuenta en la construcción de los currículos de formación maestros de ciencias sociales, a saber, el desarrollo de las habilidades cognitivo lingüísticas, el análisis interdisciplinar de los fenómenos sociales, el fortalecimiento de la competencia social y ciudadana.

En concordancia con lo anterior, es viable una reflexión sobre las competencias que se deben privilegiar en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, privilegiando la discusión sobre las competencias propuestas en este enfoque con las estipuladas en los documentos orientadores por el Ministerio de Educación Nacional –MEN-.

Finalmente, se plantea que le se le dé continuidad al campo de la didáctica de las ciencias sociales a través de propuestas como la presente, para contribuir al fortalecimiento de este campo en el contexto colombiano.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





## Referencias

- Agnew, J. (2005). Geopolítica: una re-visión de la política mundial. Madrid, España: Trama.
- Álvarez, C. & González, E. (2002). Lecciones de didáctica general. Bogotá, D.C., Colombia: Magisterio.
- Alvarez, A. (2013). Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas. Bogotá, D.C, Colombia: Serie Investigación IDEP.
- Anguera, C.; Bosch, D.; Canals, R.; García, C. & González-monfort, N. (2013) “De la hominización a la humanización: ¿qué nos hace humanos?” un programa alternativo de ciencias sociales para la ESO. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 1 (79-88). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bardavio, A. & Mañé, S. (2013). Els camps d’aprenentatge. Una propuesta educativa vinculada a la innovación educativa en catalunya. Historia y futuro. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 1 (473-480). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barth, J. & Shermis, S. (1990) Una definición de los estudios sociales: Análisis de tres planteamientos. Boletín de didáctica de las ciencias sociales, (2), 25-36.
- Benejam, P (2004). Las finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagés, J. (Ed) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. (p. 33-52). Barcelona, España: Horsori, Universidad Autónoma de Barcelona.

Benejam, P, Monserrat C, Llobet, C, Montserrat O (2001). La justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* (28), 57-68.

Benejam, P. & Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jorba, J.; Gómez, I. & Prat, A. (Ed), *Hablar y escribir para aprender* (p. 201-218) Madrid, España: Editorial Síntesis.

Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En García, T. (Ed), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI : qué contenidos y para qué.* Madrid, España: Diada Editorial, S.L

Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (1), 91-95

Benejam, P.; Cases, M.; Llobet, C. & Oller, M. (2001). Justificación y la argumentación en la enseñanza de las ciencias sociales. *REVISTA ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* (28), 57-68.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Betancourt, R.; Guevara, L. & Fuentes, E. (2011) *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes. Para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de Tecnologías de la información y la comunicación (tic) con Docentes de lenguas extranjeras. Caracterización y retos.* Bogotá, D.C., Colombia. Universidad de la Salle.

Blanco, P.; De La Calle, M.; Fernández, C.; Molero, N.; Ortega, D. & Sánchez, A. (2008).

La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil .Una propuesta adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior. En Ávila, R.; Cruz, A. & Díez, M. (Ed), Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio (p 113-134). Madrid, España: La casa del libro. Encuadernaciones.

Bolaños, G & Molina, Z (2007). Introducción al currículo. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Canal, Costa & Santisteban (2012) El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación?. En De Alba, N.; Garcia, F. & Santiateban, A. (Ed), Educar Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales (p. 527-536). Sevilla, España: Díada Editora, S. L..

Canals, R. & González, N. (2011). El currículo de conocimiento del medio social y cultural y la formación de competencias. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.41-62) Madrid, España: Editorial Síntesis

Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (6), 49-60.

Canals, R. (2008). La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En Ávila, R.; Cruz, A. & Díez, M. (Ed), Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado.

La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio (p 331-356).  
Madrid, España: La casa del libro. Encuadernaciones.

Canals, R. (2013). Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de Secundaria. En Díaz, J.; Santisteban, A. & Cascajero, A. (Ed), Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social. Madrid, España: Universidad de Alcalá.

Capel, H. (1997). La didáctica de las ciencias sociales en la educación básica española. Una tesis doctoral sobre el diseño curricular de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (49). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-49.htm>

Capel, H. (1998). El diseño curricular de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato: los problemas como fundamento de una propuesta para el estudio de la faceta del ocio. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (61). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-61.htm>

Carpente, L.& Falcal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (74), 43-51.

Casas, M., Bosch, D., y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar y argumentar. Barcelona: Asociación de maestros Rosa Sensat.



Castán, G.; Cuesta, R. & Fernández, M. (1992). Los contenidos de enseñanza como problema teórico y práctico Un proyecto curricular basado en el esto de problemas sociales. *Aula de Innovación Educativa*, (8), 10-16.

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor

Corral, S. (2011). Los problemas sociales en el aula. Una experiencia de investigación en un IES español, sobre el fenómeno de la violencia de México. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (69), 29-36.

Cronos. (1995). *Proyecto Cronos: Ciencias Sociales, Historia y Geografía. Segundo Ciclo de la E.S.O. Guía del profesor*. Madrid, España: Ediciones de la Torre

Cronos. (1997). El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de las ciencias sociales entre problemas y disciplinas. *Aula de Innovación Educativa*, (61), 6-8.

Davini, M. (2001). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. et al. (Ed), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

De Alba, N.; Garcia, F. & Santiateban, A. (2012). *Educación Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales*. Sevilla, España: Díada Editora, S. L..

Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>

Dewey, J. (1961). *Hombre y sus problemas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Dewey, J. (1963). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada. S.A

Díaz, A. (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.

Diez, M. (2012). Experiencias de enseñanza de la participación ciudadana. Reflexiones para un debate. En De Alba, N.; Garcia, F. & Santiateban, A. (Ed), *Educación Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales* (p. 307-316). Sevilla, España: Díada Editora, S. L.

Dos Santos, R. (2013). Tiempo, memoria, lenguajes y enseñanza de historia: entrevista con el profesor Dr. Joan Pagès Blanch. *OPSSIS, Catalão*, 13(1), 17-30

Evans, R. W.; Newmann, F.M. & Saxe, D.W. (1996). *Defining Issues-Centered Education*. En: Evans, R.W. & Saxe, D.W. (Ed). *Handbook On Teaching Social Issues*. (p.2-5) Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).

Evans. R. (2011). La naturaleza trágica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En Pages. J & Santisteban. A. (Ed). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Falaze, B. (2010). El método para el análisis de los temas sensibles de la Historia. In R. M. Ávila, M.; Rivero, M.; & Domínguez, P. (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 187–205). Zaragoza, España: Colección Actas.

Fernández, S. (2002). La Glocalización de la Comunicación. *Ámbitos*, (7-8), 151-163.

Flórez, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá, D.C, Colombia: McGraw Hill.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Funes, A. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente/presente al futuro. En Pagés, J & Santisteban, A. (Ed). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (p.53-64). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

García, C. & Matozzi, I. (2013) *La investigación de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares. La construcción de un colectivo de docentes e investigadores en didáctica de las Ciencias Sociales*. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1 (577-596). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

García, F. & De Alba (2005). *El currículo en torno a problemas sociales relevantes como marco para el tratamiento de la multiculturalidad*. En García, C. et al. (Ed), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. (p.243-254). España: Universidad de Almería.

García, F. (2013). *Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales*. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), *Una mirada al pasado y un proyecto de*

futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 1 (119-126).  
Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Gómez, A. (2013). Un siglo de cambios en los social studies. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 1 (79-88). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

González, G. (2011). La enseñanza de la democracia como una cuestión social relevante en Colombia. Realidades y esperanzas. En Pagés. J & Santisteban. A. (Ed). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials (p.103-110). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

González, N & Henríquez, R. (2011). La comunicación y la enseñanza de las ciencias sociales. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.185-206) Madrid, España: Editorial Síntesis

Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Unipluriversidad, 11(2), 1-13.

Henaó, B.; Arango, J. & Romero, A. (2012). Hacia una formación sociopolítica: Propuesta pedagógica centrada en discusiones sobre un asunto Sociocientífico, respaldadas en fuentes de divulgación. Unipluriversidad, 12(3), 51-56.

Henríquez, R. & Pagés, J. (2011). Los contenidos de conocimiento del medio social y cultural. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.125-144) Madrid, España: Editorial Síntesis



Hernandez, R. (2009). La economía en el curriculum de la didáctica de las ciencias sociales. Cuadernos de educación y desarrollo. Vol 1(5). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/05/rhl.htm>

Hobsbawn, E. (1998). Historia del siglo XX. Buenos Aires, Argentina: Crítica.

Hodson, D. (2003). Time for action: science education for an alternative future. *International Journal of Science education*, 25(6), 645-670. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500690305021>

Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje evaluación en el proceso de Un nuevo concepto de evaluación. *Aula de Innovación Educativa* (20). [Versión electrónica]

Jorba, J & Sanmartí, N. (1993) La evaluación muestra parte del currículum oculto del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, (20), 20-30

Jorba, J & Sanmartí, N. (1994) Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. España. Universidad de Barcelona

Klafki, W. (1991) Sobre la relación entre didáctica y metódica. (De Mesa, A. & Pantoja, A. Trad.) Universidad de Antioquia. *Educación y Pedagogía*, (5), (85-108).

Lipman, M.; Sharp, A. & Oscanyan, F. (1995). *Filosofía en el aula*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

López, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagés. J & Santisteban. A. (Ed). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencies socials* (p.65-76). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Luna, G. (2013) Los temas controvertidos como instrumento de educación en ciudadanía en la formación de maestros de Educación Primaria. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 2 (421-428). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Martínez, I.; & Quiroz, R. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales?. Tiempo de Educar. vol. 13(25), Ene-Jun. 85-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31124808004.pdf>.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento y gestión (20), 165-193.

Maya, A. (1997). El taller educativo: ¿Qué es? Fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo. Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio

Medina, C. (1997). La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa. Bogotá, D.C, Colombia: Rodríguez Quito Editores.

Meirieu, P. (2004). En la escuela hoy. España: Octaedro.

MEN (1984). Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales. Bogotá. Magisterio.

MEN (2004). Formar en Ciencias; ¡El desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guía # 7. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

MEN-OEI (2002). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá. Magisterio.

Mesa, A. & Quiroz, R. (2015). Hannah Arendt y el ciudadano como espectador. En Quiroz, R. & Pulgarín, R. (Ed), Educación y ciudadanía. Hacia una configuración del campo de la formación ciudadana (p.41-84) Buenos Aires, Argentina; Alfagrama Ediciones.

Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.163-184) Madrid, España: Editorial Síntesis

Oller, M. (2011). ¿Por qué, qué, cuándo, y cómo evaluar?. La evaluación en la enseñanza de las ciencias sociales. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.207-228) Madrid, España: Editorial Síntesis.

Ontoria, A. (2004). Mapas conceptuales: una técnica para aprender. Madrid, España: Narcea

Pagés (2012) ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. En Universidad de Antioquia. (Ed), I Encuentro iberoamericano de investigación en didáctica de las ciencias sociales. (p.7-21). Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia

Pagès, J. & Santisteban, A. (2013) Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. En Pagès, J. & Santisteban, A. (Ed), Una mirada al pasado y un proyecto de futuro Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Vol. 1 (17-39). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Pagés, J. (2004) La formación del pensamientos social. En Benejam, P. & Pagés, J. (Ed) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (p. 33-52). Barcelona, España: Horsori, Universidad Autonoma de Barcelona.
- Pagés, J. (2007): “La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España”. *Didáctica Geográfica*, 3ª época, vol. 9, 205-214.
- Pagés. J & Santisteban. A (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. España: Editorial Síntesis
- Pages. J & Santisteban. A (2011). Les qüestions socialment rellevants a l’ ensenyament de les ciències socials a Catalunya: Passat, present i futur. En Pages. J & Santisteban. A. (Ed). *Les qüestions socialment vives i l’ ensenyament de les ciències socials* (p. 77-92) Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Palacios, x. & Ruiz, l. (2007). *La Imagen como recurso didáctico en la apropiación de conceptos en el área de ciencias sociales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires, Argentina. La cruzía ediciones.
- Posada, J. (2006). Interdisciplinariedad cambios en el contexto y formación de educadores. *Itinerario Educativo*. Vol. 20(47), Ene.-Jun. 73-105.
- Prats. J (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura. Mérida.
- Pulgarín. R (2002). El estudio del espacio geográfico, posibilita la integración de las Ciencias Sociales que se enseñan. *Educación y Pedagogía*. Vol. 14, (34), Sep.-Dic. 179-194.



Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (40), 7-22.

Quiroz, R. & Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (14), enero-junio, pp. 123-138.

Quiroz, R. & Pulgarín, R. (2012) Didáctica de las ciencias sociales: una mirada desde su presencia en revistas universitarias colombianas. En Universidad de Antioquia. (Ed), I Encuentro iberoamericano de investigación en didáctica de las ciencias sociales. (p.87-118). Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

Restrepo, B. (2001). El desarrollo de los estudiantes en la senda del aprendizaje basado en problemas. La gaceta didáctica (5), 3-5.

Reyes, R.; Restrepo, G. & Sarmiento, J. (2000). Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media. Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>

Robertson, R. (2000). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. En Zona Abierta, N° 92-93, 2000. Del artículo original publicado en Featherstone, Lash y Robertson, Global Modernities, Sage, Londres, 1997. Traducción de Juan Carlos Monedero y Joaquín Rodríguez.

Rosell, W., Más, M., & Domínguez, L. (2002). La enseñanza integrada: necesidad histórica de la educación en las ciencias médicas. *Revista Cubana Educación Media Superior*. Vol. 16 (3), 196-203

Rozada, J (1992). La enseñanza de las ciencias sociales: una cuestión "indisciplinada", necesariamente. *Aula de Innovación Educativa*, Vol 8, (P. 5-9).

Rozada, J (1994). Los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: La opción disciplinas-problemas relevantes. En Grupo Ínsula Barataria. (Ed.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. (p. 31-54). Madrid, España: Mare Nostrum,

Rozada, J (1999). Ideas y dudas sobre la enseñanza crítica de las ciencias sociales en la escuela comprensiva. En Fedicaria (Ed). *ConCiencia Social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias social*. N° 3. (p. 47-71). Madrid, España: Akal.

Rozada, J. (1998). A propósito de la segunda tesis de Asklepios. En Fedicaria (Ed). *ConCiencia Social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y otras ciencias social*. N° 2. (p. 208-213). Madrid, España: Akal.

Sacristán, G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Sánchez, N. (2012). *Las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*. Tesis de grado para optar el título de Magíster en Educación. Universidad de Antioquia.

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Arfo Editores.

Sanmartí, N. (2007). Hablar Leer Y Escribir Para Aprender Ciencia. En Fernández, P. (Ed)

La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo. Colección Aulas de Verano. Madrid, España: MEC

Santisteban, A. (2009). El conocimiento de lo social. En Universidad Autónoma de Barcelona (Ed), Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales (198-307). Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Pagés. J & Santisteban. A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.63-70) Madrid, España: Editorial Síntesis

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En De Alba, N.; Garcia, F. & Santiateban, A. (Ed), Educar Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales (p. 527-536). Sevilla, España: Díada Editora, S. L.

Sarnachiaro, N. (2007). Conocimientos y Concepciones que fundamentan las Prácticas Docentes. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de: [http://www.med.unne.edu.ar/internado/con\\_conc.htm](http://www.med.unne.edu.ar/internado/con_conc.htm)

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid, España: Ediciones Morata.

Souto, X. (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.

Splitter, L. & Sharp, A. (1998) La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Tobón, S. (2004). Formación básica en competencias. Bogotá, D.C, Colombia: Ecoe ediciones.

Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado. Madrid: Ediciones Morata.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la historia i la geografia escolars. En Pages. J & Santisteban. A. (Ed). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciencies socials (p. 25-44). Madrid, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Uribe, J. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en Ciencias Sociales. En Paramo, P. (Ed). La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación (pp.197-212). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia

Valbuena, E. (2013). El análisis del contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En Paramo, P. (Ed). La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación (p.213-223). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia

Valle, A.; González, R.; Cuevas, L; Rodríguez, S & Baspino, M. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, (6), 53-68.

Vasco, C.; Bermúdez, Á., Escobedo, H., Negret, J. & León, T. (2000). El saber tiene sentido. Cinep. Bogotá.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Zubero, I. (2012). Problemas del mundo, movimientos sociales y participación ciudadana.

En De Alba, N.; Garcia, F. & Santiateban, A. (Ed), Educar Para La Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales (p. 19-36). Sevilla, España: Díada Editora, S. L.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

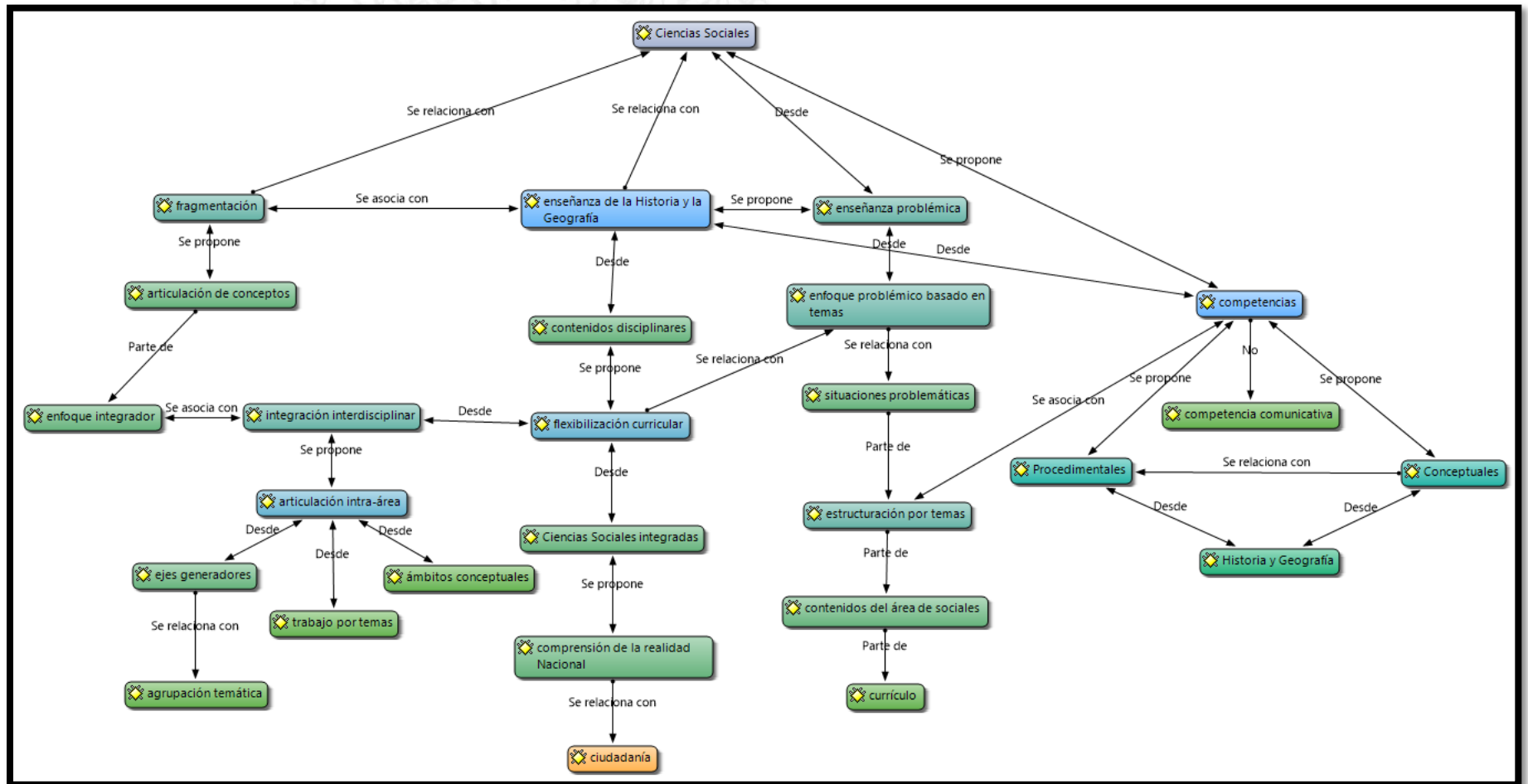
1 8 0 3



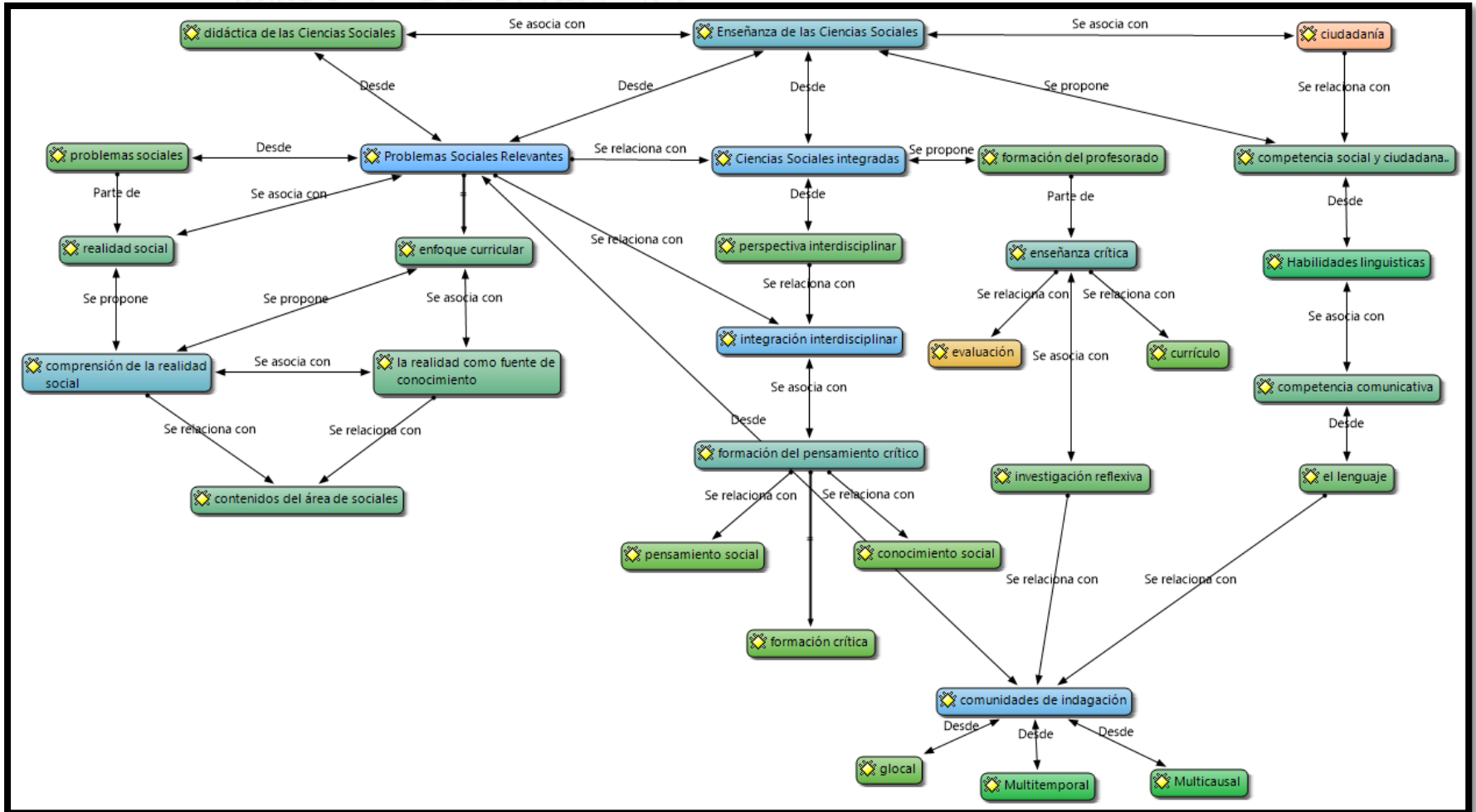
**Anexo 1. Ficha bibliográfica temática**

<b>Título:</b>							
<b>Autor: (s)</b>							
<b>Autor institucional:</b>						<b>SIGLA:</b>	
<b>Tipo de publicación:</b>		Libro		Capítulo de libro		Artículo	
<b>Editorial:</b>		Nombre:			Ciudad:		Fecha:
<b>Revista:</b>		Nombre :			Volumen:	Numero:	Año:
<b>Trabajo de grado</b> (pregrado)		Universidad:					
<b>Monografía</b> (especialización)		Titulo:					
<b>Tesis</b> (maestría)		Fecha:					
<b>Tesis</b> (doctorado)							
<b>Otro tipo de publicación:</b>							
Investigación sin publicar:							
Material Audiovisual:							
Publicación en línea:		Nombre:			Dirección electrónica:		Fecha de visita
<b>RESUMEN</b>					<b>PALABRAS CLAVES</b>		
<b>OBSERVACIONES</b> (comentarios orientadores del uso o de ubicación de la información en el trabajo de investigación)							

Anexo 2. Red semántica Lineamientos Curriculares – Estándares Básicos de Competencias. Elaboración Propia

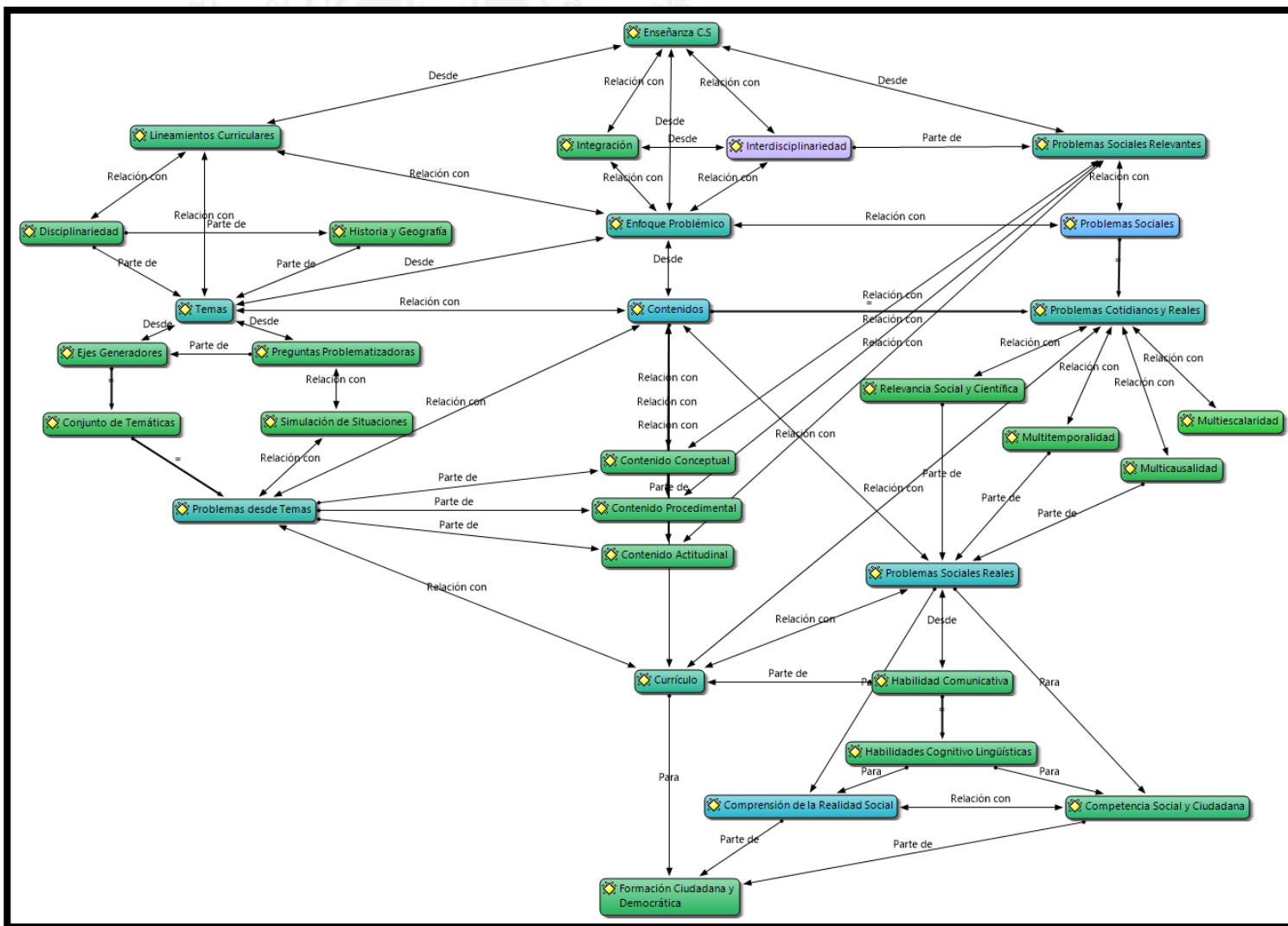


Anexo 3. Red semántica PSR. Elaboración Propia





Anexo 4. Red semántica contraste PSR – Lineamientos. Elaboración Propia



**Anexo 5. Síntesis del desarrollo de la unidad didáctica**

¿QUÉ? <i>Contenidos</i>	Influencia del panorama geopolítico del siglo XX en la configuración del orden geopolítico actual				
¿PARA QUÉ? <i>Competencia</i>	Comprensión de la realidad social para el desarrollo de la competencia social y ciudadana				
¿CUÁNDO?	¿CÓMO Y CON QUÉ?				OBSERVACIONES
<i>Sesión de clase de una hora</i>	<i>Estrategia Didáctica</i>	<i>Recursos Ed./ Medios Didácticos</i>	<i>Técnica de evaluación</i>	<i>Instrumento de evaluación</i>	
1	Reconocimiento áulico Evaluación Diagnóstica Inicial	Fotocopias evaluación diagnóstica	Evaluación Diagnóstica	Formato evaluación diagnóstica	
2	Socialización de análisis de la evaluación diagnóstica Explicación por medio un mapa conceptual los objetos de estudio de las Ciencias Sociales	Fotocopias evaluación diagnóstica	Evaluación Diagnóstica Técnica de interrogatorio	Formato evaluación diagnóstica	
3	Conceptualización por parte del profesor de los términos de orden mundial y geopolítico Identificación de los problemas sociales que alternan el orden mundial y el panorama geopolítico	Medios Audiovisuales Video The world in the last 200 year	Técnica Expositiva	Quiz o Ejercicio de análisis de una noticia usando los conceptos estudiados	
4	Reconocimiento de problemáticas y construcción preguntas (desde cada	Ficha de protocolización de	Técnica de	Ficha de protocolización	El acta de inicio debe quedar consignada en el

	<p>una de las Ciencias Sociales) por parte de los estudiantes relacionadas con el orden geopolítico mundial actual, guiadas por una pregunta macro planteada por el profesor</p> <p>Protocolización de las comunidades de indagación grupos de investigación</p>	<p>grupos de investigación de</p>	<p>interrogatorio</p>	<p>de grupos de investigación</p>	<p>portafolios</p>
5	<p>Explicación por parte del profesor del concepto de guerra y de la tipología de guerra</p> <p>Elaboración por parte de los estudiantes de un dibujo que represente uno de los tipos de guerra</p> <p>Socialización de los dibujos al gran grupo</p>	<p>Tablero</p> <p>Marcadores</p> <p>Hojas de Block</p> <p>Lápices</p> <p>Colores</p>	<p>Técnica Expositiva</p> <p>Técnica de Solicitud de productos</p>	<p>Dibujo sobre ejercicio de conceptualización de guerra</p>	<p>Los dibujos deben quedar consignados en el portafolios</p>
6	<p>Elaboración conjunta de una línea del tiempo sobre el desarrollo de la Primera Guerra Mundial, Estados Unidos y la Primera Guerra Mundial, y la Revolución Rusa a partir del video Primera Guerra Mundial - Bully Magnet</p>	<p>Fichas de líneas del tiempo</p> <p>Línea del tiempo</p>	<p>Técnica Expositiva</p>	<p>Fichas de líneas del tiempo</p>	<p>La línea del tiempo puede realizarse en una ficha entregada por el maestro de manera previa o puede quedar consignada en el cuaderno de los estudiantes</p>

7	Interpretación de cartografías satírica para contrastar los cambios en el mapa europeo una vez finaliza la Primera Guerra Mundial	Mapas de Europa antes y después de la I Guerra Mundial	Técnica de Solicitud de productos	Texto de análisis de mapa histórico	Se hace uso del procedimiento para analizar mapas históricos
8	Explicación por parte del maestro de los acontecimientos de la II Guerra Mundial por medio una línea del tiempo y el análisis de imágenes	Línea del tiempo	Técnica de Solicitud de productos	Texto de análisis de imagen	Se hace uso del procedimiento para analizar imágenes
9	Cine para la enseñanza de la segunda guerra mundial y los vínculos nazi con Colombia  Elaboración de ficha de análisis filmográfico	Documental América Continente Nazi  Ficha filmográfica	Técnica de Solicitud de productos	Ficha filmográfica	Ficha adaptada de la propuesta de Historia I Imagen
10	Socialización de la ficha de análisis filmográfico  Elaboración taller: El siglo XX y el orden geopolítico	Ficha filmográfica  Taller	Técnica de Solicitud de productos	Ficha filmográfica  Taller	
11	Elaboración del taller: El siglo XX y el orden geopolítico	Taller	Técnica de Solicitud de productos	Taller	El taller puede ser solucionado en las comunidades de indagación y puede consignarse en los cuadernos
12	Socialización taller: El siglo XX y el orden geopolítico	Taller  Medios Audiovisuales	Técnica Expositiva	Taller y socialización del mismo	



13	Fase de descripción: Elaboración de ficha descriptiva de indagación	Ficha de descriptiva de indagación Fuentes de información Portafolios de aprendizajes	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de descriptiva de indagación Portafolios de aprendizaje	Para esta sesión es necesario que las comunidades lleven el portafolios con las fuentes de información, así como ejercer un apoyo constante en la elaboración de las fichas de indagación
14	Elaboración de un mapa conceptual con la información recolectada en la ficha descriptiva de indagación	Ficha descriptiva de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos	Mapa conceptual	Es vital dar claramente las instrucciones necesarias para la elaboración de este gráfico, así como realizar una revisión previa de las fichas de cada comunidad y del portafolios antes de la socialización
15	Socialización mapas conceptuales fase descriptiva de indagación	Ficha descriptiva de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Mapa Conceptual Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros
16	Socialización mapas conceptuales fase descriptiva de indagación	Ficha descriptiva de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Mapa Conceptual Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros

17	Fase de explicación: Elaboración de ficha explicativa de indagación	Ficha de explicativa de indagación Fuentes de información Portafolios de aprendizajes	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de explicativa de indagación Portafolios de aprendizaje	Para esta sesión es necesario que las comunidades lleven el portafolios con las fuentes de información
18	Elaboración de una espina de pez con la información recolectada en la ficha explicativa de indagación	Ficha de explicativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de explicativa de indagación Portafolios de aprendizaje	Es vital dar claramente las instrucciones necesarias para la elaboración de este gráfico, así como realizar una revisión previa de las fichas de cada comunidad y del portafolios antes de la socialización
19	Socialización espina de pez fase explicativa de indagación	Ficha de explicativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Espina de pez Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros
20	Socialización espina de pez fase explicativa de indagación	Ficha de explicativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos	Espina de pez Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros

21	Elaboración taller: la guerra fría y el proceso de descolonización	Taller Libro de texto	Técnica de Solicitud de productos	Taller	El taller puede ser solucionado en las comunidades o si el maestro prefiere, organiza otros grupos para dar solución al taller en los cuadernos
22	Elaboración taller: la guerra fría y el proceso de descolonización	Taller Libro de texto	Técnica de Solicitud de productos	Taller	
23	Socialización taller: la guerra fría y el proceso de descolonización	Taller Medios Audiovisuales	Técnica Expositiva	Taller y socialización del mismo	
24	Fase de justificación: Elaboración de ficha justificativa de indagación	Ficha de justificativa de indagación Fuentes de información Portafolios de aprendizajes	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de justificación de indagación Portafolios de aprendizaje	Para esta sesión es necesario que las comunidades lleven el portafolios con las fuentes de información
25	Elaboración de un diagrama de telaraña con la información recolectada en la ficha explicativa de indagación	Ficha de justificativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de justificativa de indagación Portafolios de aprendizaje	Es vital dar claramente las instrucciones necesarias para la elaboración de este gráfico, así como realizar una revisión previa de las fichas de cada comunidad y del

					portafolios antes de la socialización
26	Socialización diagrama de telaraña fase explicativa de indagación	Ficha de justificativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Diagrama de telaraña Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros
27	Socialización diagrama de telaraña fase explicativa de indagación	Ficha de justificativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Diagrama de telaraña Ficha evaluación socialización de fases de indagación	
28	Análisis de noticias sobre los conflictos mundiales actuales	Noticias	Técnica de Solicitud de productos	Análisis de noticias	Se propone para el análisis de dichas noticias una reflexión en torno a la pregunta orientadora de todo el proceso de indagación, que puede ser resuelta en las comunidades de indagación
30	Socialización análisis de noticias sobre los conflictos mundiales actuales	Noticias Medios audiovisuales	Técnica de Solicitud de productos	Análisis de noticias	
31	Fase de interpretación: Elaboración de ficha interpretativa de indagación	Ficha de interpretativa de indagación	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de interpretativa de indagación	Para esta sesión es necesario que las comunidades lleven el portafolio con las fuentes



		Fuentes de información Portafolios de aprendizajes		Portafolios de aprendizaje	de información
32	Elaboración de un diagrama de proceso con la información recolectada en la ficha interpretativa de indagación	Ficha de interpretativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de interpretativa de indagación Portafolios de aprendizaje	Es vital dar claramente las instrucciones necesarias para la elaboración de este gráfico, así como realizar una revisión previa de las fichas de cada comunidad y del portafolios antes de la socialización
33	Socialización diagrama de proceso: fase interpretativa de indagación	Ficha de interpretativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Diagrama de proceso Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros
34	Socialización diagrama de proceso fase interpretativa de indagación	Ficha de interpretativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Diagrama de proceso Ficha evaluación socialización de fases de indagación	
35	Fase de argumentación: Elaboración de ficha argumentativa de indagación	Ficha de argumentativa de indagación Fuentes de información	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de argumentativa de indagación Portafolios de aprendizaje	Para esta sesión es necesario que las comunidades lleven el portafolios con las

		Portafolios de aprendizajes			fuentes de información
36	Elaboración de un árbol de problemas colectivo con la información recolectada en la ficha argumentativa de indagación	Ficha de argumentativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos	Ficha de argumentativa de indagación Portafolios de aprendizaje	Es vital dar claramente las instrucciones necesarias para la elaboración de este gráfico, así como realizar una revisión previa de las fichas de cada comunidad y del portafolios antes de la socialización
37	Socialización del árbol de problemas: fase argumentativa de indagación	Ficha de argumentativa de indagación Papel Bon Marcadores	Técnica de Solicitud de productos Técnica Expositiva	Árbol de problemas Ficha evaluación socialización de fases de indagación	Motivar la participación de los estudiantes para realizar preguntas a sus compañeros
38	Evaluación Diagnóstica Final	Fotocopias evaluación diagnostica	Evaluación Diagnóstica	Formato evaluación diagnóstica	
39	Socialización de análisis de la evaluación diagnóstica Actividad lúdica de cierre del proceso investigativo	Fotocopias evaluación diagnóstica	Evaluación Diagnóstica Técnica de interrogatorio	Formato evaluación diagnóstica	