

**LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SOCIALES PARA LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO SOCIO CULTURAL**

Trabajo de Grado para otorgar el título de:

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES

Por:

**CRISTINA BUITRAGO BEDOYA
MÓNICA GARCÍA HIGUITA**

Asesora:

RAQUEL PULGARÍN SILVA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
OCTUBRE DE 2006**

TABLA DE CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	6
1. EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN	10
1.1. La Educación en Colombia	10
1.2. La Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia	11
Antes de la Ley General de Educación	10
Según la Ley General de Educación	12
Según los Lineamientos Curriculares	13
1.3. Generalidades de Medellín	14
Distribución político administrativa	14
1.4. La Educación en Medellín	15
1.5. Comuna 13	16
1.6. Colegio Creadores del Futuro	18
1.6.1. Institución El Corazón	23
1.6.2. Institución Blanquizal	25
1.6.3. Concepción del área de Ciencias Sociales en el Colegio Creadores del Futuro	26
1.7. Planteamiento del problema	27
1.8. Objetivos	33
1.8.1. Objetivo General	33
1.8.2. Objetivos Específicos	33
2. RUTA METODOLÓGICA SEGUIDA EN LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO	34
2.1. Enfoque Metodológico	37
2.1.1. Estrategias para la recolección de la información	38
2.1.2. Estrategias para el análisis de la información	39
2.2. Población	39
3. LAS CIENCIAS SOCIALES COMO ÁREA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	42
3.1. Dimensión formativa del área	44
3.2. Epistemología de las Ciencias Sociales	46
3.2.1. Disciplinas de las Ciencias Sociales y sus objetos de estudio	49

3.2.2. La Interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales	51
3.3. La Didáctica como un Sistema Complejo.	52
3.3.1. La Didáctica desde las Ciencias Sociales.	55
3.3.2. El proceso de Enseñanza	57
3.3.3. Pedagogía de la Comprensión	60
3.3.4. La enseñanza de las Ciencias Sociales a la luz de: los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias.	62
3.4. El Aprendizaje como Proceso Permanente	69
3.4.1. Aprendizaje desde las Ciencias Sociales	71
3.5. La Evaluación en el área de Ciencias Sociales, elemento básico de acompañamiento al proceso Docente – Educativo	76
3.5.1. Evaluación Cualitativa	77
3.5.2. Evaluación por Procesos.	78
3.6. La Resolución de Problemas en el área de Ciencias Sociales	80
3.6.1. Diseño y planteamiento de problemas escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales.	84
3.6.2. Procedimientos para resolver problemas.	87
3.6.3. Creatividad y Resolución de Problemas	90
3.7. El Entorno Socio Cultural	91
4. SIGNIFICACIÓN	94
4.1. Análisis de la intervención pedagógica en las Instituciones Educativas	94
4.1.1. Análisis de la Información obtenida	96
4.2. Significación de esta propuesta	113
4.2.1. Pertinencia de la Resolución de Problemas	115
4.2.2. Pertinencia del estudio del entorno socio cultural.	118
4.2.3. La Investigación como principio didáctico en la Resolución de Problemas	121
4.3. Principales logros en la investigación	124
4.4. Propuesta de trabajo	125
4.4.1. Identificación de Preguntas	128
4.4.2. Ejemplo de malla curricular	132
CONCLUSIONES	136
RECOMENDACIONES	139
BIBLIOGRAFÍA	142
ANEXOS	158

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Mapa de Medellín y datos de la ciudad.	148
Anexo 2	Mapa distribución político administrativa de Medellín.	149
Anexo 3	Mapa comuna 13	150
Anexo 4	Foto fachada Institución Educativa El Corazón	151
Anexo 5	Foto Institución Educativa Blanquizal	151
Anexo 6	Planes de Aula	
Anexo 6.1.	Plan de Aula diseñado para la Institución Educativa Blanquizal	152
Anexo 6.2.	Unidad didáctica retomada para la Institución Educativa El Corazón	155
Anexo 7	Actividades de clase	
Anexo 7.1.	Taller Creativo (para la Institución Educativa El Corazón)	157
Anexo 7.2.	Video Foro (para la Institución Educativa El Corazón)	159
Anexo 7.3.	Juego de roles (para la Institución Educativa El Corazón)	160
Anexo 7.4.	Investigación sobre el entorno (para la Institución Educativa El Corazón)	164
Anexo 7.5.	Guías de trabajo sobre India y China (para la Institución Educativa Blanquizal)	165
Anexo 8	Entrevista con Coordinadora General y personal administrativo de la Institución Blanquizal.	169
Anexo 9	Ejercicio de observación en la Institución Blanquizal.	180
Anexo 10	Talleres “Concepción de las Ciencias Sociales”	
Anexo 10.1	Taller N° 1, Concepción de las Ciencias Sociales (para la Institución Educativa Blanquizal).	185
Anexo 10.2	Taller N° 2, Concepción de las Ciencias Sociales (para la Institución Educativa Blanquizal).	188
Anexo 11	Talleres “Lectura del Entorno Social”	
Anexo 11.1.	Descripción del barrio (para la Institución Educativa Blanquizal)	192
Anexo 11.2.	Problemáticas del barrio (para la Institución Educativa Blanquizal)	195
Anexo 11.3.	Nociones de Entorno (para la Institución Educativa Blanquizal)	200
Anexo 12.	Encuesta “Valoración de la Práctica Pedagógica en el Área de Ciencias Sociales” (para la Institución Educativa El Corazón)	204
Anexo 13.	Encuesta a estudiantes sobre las actividades realizadas en clase.	207
Anexo 14:	Entrevista con docentes del área de Ciencias Sociales de las Instituciones Educativas	213

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1: Número de estudiantes de 6° C por género	40
Gráfico 2: Número de estudiantes de 6° C por etnia	41
Gráfico 3: número de estudiantes de 7° C por género	41
Gráfico 4: Análisis taller N° 1 ¿Qué son las Ciencias Sociales?	96
Gráfico 5: Análisis taller N° 1 ¿Qué me gusta de mi barrio?	97
Gráfico 6: Análisis taller N° 1 ¿Qué me gusta del colegio?	98
Gráfico 7: Análisis taller N° 1 ¿Cuál en la historia de mi nacimiento?	99
Gráfico 8: Análisis taller N° 2 ¿Cuál es la importancia de las Ciencias Sociales?	100
Gráfico 9: Análisis taller N° 2 ¿Qué es lo que mas me gusta de las Ciencias Sociales?	100
Gráfico 10: Análisis taller N° 2 ¿Qué te gustaría hacer en clase de Ciencias Sociales?	101
Gráfico 11: Análisis taller N° 2 ¿Qué son las Ciencias Sociales?	102
Gráfico 12: Análisis taller N° 3, los problemas del barrio.	104
Gráfico 13: Análisis taller N° 4; descripción de los problemas del barrio.	105
Gráfico 14: Análisis taller N° 4 ¿Qué relación tienen estos problemas con los temas vistos?	107
Gráfico 15: Análisis taller N° 5 ¿Qué es el entorno?	108
Gráfico 16: Análisis taller N° 5 las Ciencias Sociales me ayudan a entender más ¿mi barrio? ¿mi ciudad? ¿mi país? ¿el mundo? ¿por qué?.	108
Gráfico 17: Análisis encuesta ¿los encuentros de clase me parecieron interesantes?	109
Gráfico 18: Análisis encuesta ¿los temas trabajados fueron importantes para mi formación?	109
Gráfico 19: Análisis encuesta ¿las actividades realizadas en la clase fueron agradables y significativas?	110
Gráfico 20: Análisis encuesta ¿el manejo del contenido fue claro?	110
Gráfico 21: Análisis encuesta ¿en la clase se utilizaron diferentes materiales?	111
Gráfico 22: Análisis encuesta ¿las formas de evaluación las consideró adecuadas?	111
Gráfico 23: Análisis encuesta ¿las relaciones con el grupo fueron cordiales?	112
Gráfico 24: Análisis encuesta ¿en las clases siempre se observó respeto hacia el otro?	112
Gráfico 25: Análisis encuesta ¿en general las Ciencias Sociales me gustan?	112
Gráfico 26: Análisis encuesta ¿en general en los años anteriores trabajé mejor las Ciencias Sociales?	113

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA LA COMPRENSIÓN DEL ENTORNO SOCIO CULTURAL.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El currículo escolar ha de ser transformado desde su concepción teórica y práctica tanto por estudiantes como por docentes en la medida que estos asuman roles más activos en su construcción y ejecución, y es la Resolución de Problemas una vía a considerar en la constitución del currículo, en tanto es una estrategia que desde lo pedagógico y didáctico permite establecer relaciones más recíprocas entre el conocimiento ya sea el científico o el cotidiano y entre las preguntas emergentes de estudiantes y docentes.

No obstante, los nuevos currículos en el área de Ciencias Sociales recogen ampliamente contenidos relacionados con la Resolución de Problemas y de igual modo consideran las reflexiones sobre la naturaleza específica de los problemas sociales y de sus procesos de solución, desde la perspectiva psicopedagógica y didáctica.

Podríamos considerar entonces que la enseñanza basada en la Resolución de Problemas supone un cambio en las formas de construcción de conocimiento escolar – y del conocimiento para y en la vida –, y una transformación de las formas tradicionales de llevar los diferentes contenidos a los encuentros en el aula o fuera de ella.

Enseñar a resolver problemas en el área de Ciencias Sociales resulta entonces fundamental a la hora de fomentar y fortalecer en las y los estudiantes su capacidad creativa para dar respuestas a las situaciones de su entorno socio cultural que son cambiantes y distintas, de igual modo es buscar que las y los estudiantes construyan sus propias respuestas basadas en acciones reflexivas y que partan de su propio deseo, ya que sin este no habría una verdadera pregunta motivada.

La presente investigación pretende por tanto un acercamiento a la Resolución de Problemas como una estrategia didáctica que puede ser pertinente para abordar el

entorno socio cultural como objeto de enseñanza en la Institución Educativa Creadores del Futuro, así como para posibilitar la comprensión y reflexión de éste.

La reflexión teórica aquí presentada, se apoyó en criterios prácticos, es decir en la propia experiencia desde la práctica pedagógica profesional y se estructuró a través de 4 capítulos; *el capítulo uno* tiene como propósito presentar un marco de referencia que permita identificar de dónde surge y dónde se desarrolla esta investigación, cuyo interés cobra fuerza durante el ejercicio de la práctica pedagógica en el área de Ciencias Sociales, realizada en el Colegio Creadores del Futuro, más exactamente en dos de sus Instituciones Educativas: El Corazón y Blanquizal, de la ciudad de Medellín. En él, se identifican dos partes, en la primera, se presenta de manera breve la contextualización de los diferentes estamentos involucrados en esta indagación, partiendo de lo general hasta llegar a lo más particular, de tal modo que se de cuenta de este ejercicio de investigación sobre didáctica de las Ciencias Sociales enmarcada en la actualidad del sistema educativo del país, en la ciudad de Medellín, en la comuna denominada “San Javier” y más específicamente en las Instituciones Educativas ya mencionadas. En la segunda parte y teniendo claro el contexto geográfico, social, cultural y educativo de la propuesta, se presenta el planteamiento del problema, aclarando de dónde surge su pertinencia y la pregunta que se desarrolló, además de los objetivos que guían esta investigación.

En *el capítulo dos* se describe la ruta metodológica que orientó el proceso, es decir, los momentos y procedimientos seguidos en esta investigación, en primer instancia se narra la experiencia previa a la intervención en las Instituciones, lo que fue el diseño de documentos que guiarían nuestra intervención y el como se llevó a cabo el acercamiento al colegio y la práctica pedagógica como tal. En la segunda parte, se encuentra el enfoque metodológico empleado –la investigación acción educativa- así como la forma en que se recolectó la información y se analizó.

El capítulo tres da cuenta del marco teórico que fundamenta conceptualmente esta investigación, en el cual se consideraron elementos generales del área como su dimensión formativa, la importancia de que el o la docente conozca el área de Ciencias

Sociales en el ámbito epistemológico, aspectos de la Didáctica -general y del área- como un sistema que guía el proceso pedagógico y también los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional -MEN- desde los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Además se hizo un breve recorrido por algunas teorías sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir de los cuales se miró la evaluación como un componente básico del proceso docente - educativo¹. Finalmente en este capítulo se teorizó sobre las dos variables principales del problema de investigación: la *Resolución de Problemas* y el *Entorno socio cultural*. Respecto a la primera, se habla sobre el diseño, planteamiento del problema y los procedimientos y creatividad en la Resolución de Problemas; respecto a la segunda variable, qué se entiende por entorno y cómo puede llegar a ser objeto de enseñanza.

El capítulo cuatro presenta la significación lograda de la experiencia, a la luz de las respuestas a la pregunta de investigación y desde el análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos, métodos y medios empleados y de la intervención misma en la Institución Educativa. En este capítulo entonces, se analizó la información recolectada, específicamente los talleres y encuestas realizadas a las y los estudiantes de ambos grupos, donde se puede evidenciar la pertinencia y posibilidad real de llevar al aula la resolución de problemas; esto a su vez llevó también a que en uno de los apartados del capítulo se reflexione sobre la importancia de la Resolución de Problemas a partir de la comprensión del entorno socio cultural, teniendo en cuenta la pertinencia de la investigación en el aula y los objetivos planteados. Finalmente se puede apreciar la propuesta de trabajo, que contiene sugerencias para la organización de las unidades didácticas, preguntas generales para abordar el estudio del entorno, preguntas específicas para los grados 6º y 7º, desde las directrices del MEN y, un ejemplo de malla curricular según estas preguntas.

Por último, se encuentran unas afirmaciones a modo de conclusión del trabajo de investigación así como unas recomendaciones que no son más que nuevas

¹ **Nota:** Proceso docente – educativo, en el sentido que lo toma Álvarez de Zayas, Carlos.

expectativas e inquietudes surgidas durante el trabajo y que no fueron motivo de búsqueda en esta ocasión. Finalmente se ofrecen unos anexos que soportan buena parte de lo realizado.

1. EL CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN

“La experiencia es entonces fundamental para la conformación del campo aplicado, pues ella es el espacio donde los referentes y los conceptos articuladores producen sentido y significados para la conformación de la práctica pedagógica, pero atravesada por la acción y la reflexión. En el campo aplicado es donde la práctica obtiene otro sentido, pues allí se recoge la experiencia, tanto del maestro como del alumno-maestro, la experiencia de sí y de los otros por medio de la producción escrita, de la narración de los encuentros y desencuentros con el pensamiento y la reflexión del maestro que investiga su propia práctica, donde la experiencia actividad se transforma en experiencia-reflexión.”

Palacio, L. y otros (2002)²

1.1. LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

El ente que regula el sistema educativo colombiano es el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que tiene como principal propósito³ “Garantizar el derecho de la educación con criterios de equidad, calidad y eficiencia, que forme ciudadanos responsables y capaces de construir una sociedad feliz, equitativa, completamente solidaria y orgullosa de sí misma”, y que como lo plantea la Ley General de Educación⁴ dentro de sus objetivos, ésta se convierta en un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamente en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes.

Para el logro de estos objetivos en la Educación Básica, se establecen *áreas obligatorias* y fundamentales del conocimiento que son: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Ciencias Sociales, Constitución Política y Democracia; Educación Artística, Educación Ética y en Valores humanos; Educación Física, Recreación y Deportes; Educación Religiosa; Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros; Matemáticas y, Tecnología e Informática⁵, además de estas, para el año 2006 se hace una modificación incluyendo la Asignatura de Urbanidad y Cívica⁶.

² Palacio, L. y otros (2002). Propuesta de asesoría escuela normales superiores. lineamientos de la asesoría desde la fundamentación pedagógica. Universidad de Antioquia.

³ En: www.mineduca.gov

⁴ Art. 1 de la Ley 115 de 1994.

⁵ *Ibid.*, Art. 23

⁶ Mediante la Ley 1013 del 23 de enero de 2006 que modifica el artículo 14 de la Ley General de Educación.

Actualmente se está desarrollando desde el MEN un plan estratégico denominado Revolución Educativa 2003 -2006⁷, que apunta a alcanzar los diferentes objetivos propuestos y que comprende diferentes proyectos encaminados a mejorar la Educación Básica, Media y Superior, entre los cuales está el de cobertura, cuyos principales esfuerzos apuntan al acceso a la educación de la población vulnerable, la alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos, el uso eficiente de las transferencias y la utilización eficiente de infraestructura y dotación; además de este, están los proyectos encaminados hacia la calidad de la Educación Básica y Media, que hacen énfasis en el evaluar, mejorar y fomentar, con estrategias puntuales como la evaluación de estudiantes, docentes y directivos docentes; la formulación, divulgación, apropiación y uso de los estándares; la promoción de planes de mejoramiento de la calidad educativa y de la formación docente y el uso de nuevas tecnologías, entre otras.

1.2. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

Los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana se ha visto trazados por importantes modificaciones; cada una de ellas atendiendo a un contexto y periodo específico; dichos cambios se insertan dentro de la dinámica de la sociedad y procuran dar respuesta a las necesidades o problemas del momento.

Antes de la Ley General de Educación⁸

Para 1963, según el decreto 1710, se entendía por estudios sociales “el conjunto de materias de aprendizaje y de actividades educativas escolares que consideran al hombre como miembro de la sociedad”. Dichos estudios comprendían: Geografía Local y General, Historia e Instrucción cívica y Moral. Se les concebía como un complejo por la coordinación y la estrecha correlación que debe existir entre las diversas asignaturas o materias que las integran, esta concepción orientaba todas las prácticas en el aula. Sin embargo se ofrecían separadamente y por diferentes profesores, lo cual indica que

⁷ En: www.mineduca.gov

⁸ En Henao B. (compiladora). Referentes Históricos de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana. Medellín: Universidad de Antioquia. Documento.

la concepción global de las Ciencias Sociales, en la práctica no se aplicaba en la escuela.

Con el decreto 1419 de 1.978, se impulsa la reforma curricular de la educación primaria y secundaria del país y en relación con el objetivo de las Ciencias Sociales, se propone “la formación de un hombre consciente que conozca la realidad colombiana y se ubique críticamente en ella para participar en forma activa para su transformación y mejoramiento”. Los programas de las Ciencias Sociales propuestos por este decreto vivieron diversas modificaciones, de ahí que se presentaran cuatro versiones, cada una de las cuales avanzaba en el desarrollo de las problemáticas detectadas. Fue la cuarta versión, la que se acogió como programa oficial por el decreto 1002 de abril 25 de 1984; donde se concebía una estructura conceptual del área, establecida a partir de tres categorías básicas: la temporalidad, la espacialidad y la estructura sociocultural, estas categorías entendidas desde el análisis interdisciplinario; así, en la propuesta para Ciencias Sociales, se sugiere la integración, pensada esta al intercalar temas históricos y geográficos, sin embargo se sigue desconociendo a las demás disciplinas sociales, ante esto, se plantea la urgente necesidad de establecer unas alternativas que deberían de conducir la re-definición de la enseñanza de las Ciencias Sociales, entonces surge la Ley General de Educación, o ley 115 de 1994, la cual es la encargada de desarrollar los principios constitucionales relativos a la educación, en ella se contemplan los mecanismos necesarios para transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Según la Ley General de Educación⁹

A partir de esta ley, las Ciencias Sociales constituyen una de las nueve áreas obligatorias que constituyen la matriz básica, a partir de la cual cada jurisdicción formula y diseña sus currículos.

Respecto a la finalidad del área de Ciencias Sociales, se reafirman la formación del y la estudiante en los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la aprobación de hábitos

⁹ En Pulgarín R. (2002). El estudio del Espacio Geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? Revista Educación y Pedagogía. Vol. 14, N° 34. Medellín: Universidad de Antioquia. Pág.184.

intelectuales adecuados para el desarrollo del saber, confirmando los conceptos espacio geográfico, tiempo histórico y estructura espacio cultural como las categorías que nuclea el desarrollo de los contenidos del currículo.

Según los Lineamientos curriculares

Desde la Ley General de Educación se convoca también a la formulación de unos lineamientos curriculares que direccionan el desarrollo de cada una de las nueve áreas obligatorias establecidas. En 1998, se presentan la mayoría de lineamientos, pero sólo en Mayo de 2002 los de Ciencias Sociales, lo que demuestra la dificultad para unir la pluralidad teórica y disciplinar que encierra el área.

Para la organización curricular de los lineamientos se proponen unos ejes generadores: ocho en total, desde aquí se convoca a diferentes temáticas, conceptos e ideas para desarrollar las diversas Ciencias Sociales. En cada eje se observa la disciplina que prevalece y a su vez la que direcciona el diálogo de saberes, vale aclarar que para dinamizar su desarrollo se proponen unas preguntas problematizadoras, es decir la pregunta como estrategia y como invitación.

De esta forma, los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, desde su concepción teórica y didáctica, propenden por la enseñanza del conocimiento de lo social como **ÁREA** y se orientan hacia el logro de aprendizajes significativos desde el desarrollo de competencias, entendidas como *“el saber hacer en contexto”*. Posteriormente en el año 2004 se expiden los estándares en ciencias, documento rector del MEN, donde se propone una visión holística e integradora del conocimiento escolar, pensado en la dirección del desarrollo de competencias científicas, desde la relación sociedad – naturaleza; documento que desarrolla y fortalece la propuesta de los lineamientos curriculares en lo que respecta con la finalidad de la educación en ciencias: educar para la vida.

1.3. GENERALIDADES DE MEDELLÍN

El valle en donde hoy se asienta Medellín fue visto por los españoles por primera vez, en agosto de 1541. Venían en una expedición al mando de Jerónimo Luis Téjelo, quien a su vez obedecía órdenes del Mariscal Jorge Robledo, en búsqueda de tierras y riquezas de oro.

Habitado por indígenas de distinto carácter (Yamesíes, Niquías, Nutabes y Aburraes, según las crónicas), el valle les es propicio a los colonos ibéricos, en cabeza de Francisco Herrera y Campuzano, para establecer el 2 de marzo de 1616, la población de San Lorenzo de Aburrá en el sitio que hoy ocupa el Parque del Poblado. Una Cédula Real de la Reina Mariana de Austria, en 1674, le otorga el título de Villa y el 2 de noviembre de 1675 se establece la Villa de Nuestra Señora de la Candelaria de Medellín.

El Cabildo de Medellín defendió los intereses del comercio medellinense y de la Villa frente a los celos de Santa Fe de Antioquia, reguló la circulación de moneda, el mercado dominical, las pulperías, el aseo y ornato de la Villa, trazado de calles y otras de sana convivencia, con lo cual logró consolidar a Medellín como la principal ciudad comercial de la provincia Antioqueña. Gracias a este proceso, la Nueva Villa se convirtió en 1826 en la capital de Antioquia.

En la actualidad Medellín es una ciudad vibrante, vital y en pleno desarrollo, con una gran e intensa actividad comercial, industrial, cultural, religiosa, social y deportiva. Pero, al mismo tiempo, conserva cierto aire de la vida sencilla y familiar de los pueblos que conforman el departamento. (ver anexo 1: Datos de la ciudad).

Distribución político administrativa

Medellín está conformada por 16 comunas en el área urbana y 5 corregimientos en el área rural. Las comunas se agrupan en 6 zonas (Nororiental, Noroccidental, Centroriental, Centroccidental, Suroriental y Suroccidental) y son: Popular, Santa Cruz, Manrique, Aranjuez, Castilla, Doce de Octubre, Robledo, Villa Hermosa, Buenos Aires,

La Candelaria, Laureles-Estadio, La América, San Javier, El Poblado, Guayabal y Belén, sumando en total 249 barrios. (Ver anexo 2: Mapa). Los corregimientos de Medellín son: Santa Elena, San Cristóbal, Palmitas, Altavista y San Antonio de Prado.

1.4. LA EDUCACIÓN EN MEDELLÍN

Está regida y organizada por la secretaría de Educación que según el decreto 151 de 2002 tiene como propósito principal¹⁰ “direccionar el modelo educativo hacia el mejoramiento de la formación moral, social, cultural, política, intelectual y física de los medellinenses; posibilitar el desarrollo de buenos ciudadanos, solidarios frente a la construcción de una sociedad democrática y de plena convivencia; crear un servicio educativo de alta calidad y pertinencia social”. Para lo cual tiene entre sus objetivos:

- ➔ Hacer de Medellín una ciudad que se enseña y se aprende, donde se desarrollen integralmente los niños, niñas, jóvenes y personas adultas, por medio de la formación de su personalidad y de la capacidad de asumir responsablemente, y con autonomía, los derechos y deberes ciudadanos, de manera que puedan integrarse productivamente a la sociedad, en forma democrática y participativa.
- ➔ Garantizar las condiciones para una formación sólida de la ética y la moral, el fomento de las prácticas democráticas en el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana tolerante y pacífica, la autovaloración y el conocimiento de sí mismo y del entorno, el fomento de la conciencia solidaria, el esfuerzo y amor al trabajo, el respeto por la identidad cultural y el desarrollo de habilidades y destrezas que posibiliten la expresión de los potenciales creativos y su inserción productiva en la sociedad.
- ➔ Construir, desde lo público una nueva cultura ciudadana de convivencia, que transforme las relaciones entre los diferentes actores de la sociedad civil y de ésta con el Estado, bajo principios de justicia, equidad, solidaridad, respeto, honestidad

¹⁰ En: www.mineduca.gov.co.

y transparencia, que permitan la formación sostenible de ciudadanos solidarios, convivientes y respetuosos de lo público.

- ➔ Impulsar, fortalecer y dirigir procesos educativos y culturales, que permitan dinamizar y multiplicar las posibilidades de integración social que incidan en su relación con el entorno, en la preservación del medio ambiente urbano y el proceso de formación ciudadana.

Además, está llevando a cabo un proyecto estratégico denominado “*Medellín la más educada*” el cual pretende, entre otras cosas, ampliar la cobertura académica a la vez que se mejoran los procesos tanto con la comunidad educativa como con las instituciones como tal, apostándole entre otras cosas a la convivencia en la ciudad, las competencias científicas y las competencias ciudadanas.

1.5. COMUNA 13¹¹

La comuna 13 se encuentra ubicada en la zona noroccidental de Medellín. Tiene un área de 7 Km² y está conformada por 20 barrios: El Pesebre, Blanquital, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII - La Quebra, San Javier N°1 y N°2, Veinte de Julio, Belencito, Betania, El Corazón, La Independencia, Nuevos Conquistadores, El Salado, Eduardo Santos, Antonio Nariño, El Socorro y La Gabriela. Tiene una población aproximada de 134.472¹² personas.

Entre 1978 y 1980, se empezaron a conformar los primeros asentamientos de la comuna 13 por familias campesinas y pobladores pobres de la ciudad, cuya situación socio-económica les impedía pagar arriendo en otras zonas. Algunos aspectos generales de la comuna 13 son:

¹¹ Descripción retomada de: Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2002). Informe Sobre Comuna 13 de Medellín. En: <http://www.presidencia.gov.co/cne/octubre/18/15102002.htm>. Vicepresidencia de la República y de la Universidad Autónoma Latinoamericana (2002). Informe Diagnóstico Socio-Económico De Comuna 13 Medellín –Octubre 2002. Medellín : EPM y Universidad Autónoma Latinoamericana.

¹² Cifra para Junio de 2005 En: www.medellin.gov.co

Geológicamente, la comuna 13 se ubica en un espacio geográfico que presenta una topografía variada, predominando los montículos, ondulaciones y pendientes donde se asienta la mayoría de la población, su cota máxima es de 1.650 mts. sobre el nivel del mar, la cruzan cuatro cuencas hidrográficas compuestas por las quebradas Ana Díaz, Pela hueso, la Hueso y la Iguaná y varios caños y quebradas pequeñas. Respecto a *ocupación y usos del suelo*, este es básicamente residencial, para abril del 2005¹³ contaba con 30.585 viviendas para albergar 41.554 núcleos familiares. En cuanto a las *vías de acceso y obras públicas*, la comuna 13 cuenta en general con vías de acceso adecuadas, se exceptúan zonas de difícil accesibilidad por condiciones topográficas, como es el caso de *Blanquizal*.

Respecto a la población, que habita en el territorio de la comuna, se calcula en unas 130.000 personas aproximadamente, lo que corresponde al 6.5% de la población total de la ciudad. La estratificación socio-económica se divide entre pobladores de estrato bajo-bajo, bajo y medio.

A nivel educativo y salud, se observa que el mayor índice de escolaridad se presenta en primaria con 88.8%, en establecimientos educativos oficiales el número de estudiantes es de 24.341 en Básica Primaria y 18.979 Básica Secundaria¹⁴. Los equipamientos educativos se han convertido para la comuna 13 en puntos de encuentro y de convergencia comunitaria, aunque en el auge del conflicto armado se convirtieron en espacios desolados o de campamentos de desplazados forzosos.

A través de la historia de la comuna, la inversión en salud, ha estado focalizada fundamentalmente para solucionar los problemas de basura y hacinamiento que han caracterizado sus barrios, ello ha contribuido a mejorar los niveles de saneamiento ambiental, la estética, la rentabilidad desde el reciclaje, entre otros. Cuenta con una Unidad Intermedia y 5 Centros de salud, uno de ellos en *El Corazón*.

¹³ En: www.medellin.gov.co

¹⁴ En el año 2002

*En recreación y deporte*¹⁵, el sector cuenta con un equipamiento de 22 gimnasios multifuncionales, 14 parques infantiles, 6 piscinas, 1 polideportivo, 14 áreas recreativas, 2 canchas, 1 coliseo, 5 patios interiores y 3 unidades deportivas.

Las *actividades económicas y de empleo* en la comuna se basan en el comercio, la industria y los servicios; pero según el diagnóstico de la Universidad Autónoma (2002), se carece de encadenamientos productivos sostenibles, lo que reduce las oportunidades de empleo y de calidad de vida. El desempleo afecta a gran parte de la población, la cual debe dedicarse a la economía informal como una de las formas de subsistencia.

Por último, es los *aspectos sociales y culturales*, la comuna 13, presenta todas las características de una zona marginada, entendiéndose por ello, un conjunto de barrios y situaciones donde confluyen un sinnúmero de carencias de diferente tipo: un tejido social fragmentado, unas violencias dimensionadas y complejas con expresiones poliformes, déficit en vivienda, educación, salud, recreación, seguridad, empleo y participación. Estas dimensiones denotan la vulnerabilidad social y exclusión, propias de procesos marginales en la ciudad, pero que igual se han convertido ante la magnitud de la crisis, en el factor potenciador de los niveles de organización, participación y liderazgo comunitarios que también han caracterizado los contextos barriales de la comuna¹³, así, la comunidad ha intentado dar vía a la planeación democrática ascendente, participando de experiencias de planeación municipal con el propósito de elevar el nivel de vida de sus pobladores y de construir espacios de vida ciudadana. (Ver anexo 3: mapa)

1.6. COLEGIO CREADORES DEL FUTURO

De acuerdo con información obtenida desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio, se encontró como antecedentes que el Colegio Creadores del Futuro fue creado como una Institución de Educación formal, en donde la formación y la

¹⁵ Vicepresidencia de la república (2002). *Ibíd.*

capacitación como elementos del proceso educativo, constituyen los factores fundamentales del desarrollo humano, económico y social demostrando que la Escuela tiene que ser repensada desde su razón de ser para que los aprendizajes que en ella se logren, respondan a las necesidades reales de formación para la vida.

Por lo tanto el *Proyecto Educativo Institucional* que el Colegio Creadores del Futuro presenta está enmarcado en la concepción de poder brindar educación con calidad para todos los niños, niñas y jóvenes desatendidos sin ninguna discriminación que viole el derecho a recibir la educación, el acceso a la ciencia, a la tecnología y demás valores de la cultura.

Mediante el PEI, la Institución está llamada a potenciar conocimientos, actitudes y valores y a apoyar los procesos creativos en las y los estudiantes en aras de gestar nuevos ciudadanos y ciudadanas que le aporten a la comunidad, articulando a través de las diversas áreas y los proyectos pedagógicos, intereses, deseos y necesidades de las y los estudiantes.

Su *Filosofía* en las tres sedes, se basa en el propósito de hacer realidad los fines de la educación planteados en el Art. 5 de la Ley 115 de 1994, mediante un trabajo pedagógico que involucra y compromete a toda la comunidad en el propósito de lograr transformación social y crecimiento personal de los integrantes de la misma. El proyecto educativo está centrado en la formación para el desarrollo humano integral, la democracia, la participación, la convivencia y la educación para el trabajo.

Mediante la organización del *Gobierno Escolar* se pretende fomentar la participación y la determinación de acuerdos y consensos que marquen el rumbo institucional, identificando y promoviendo los valores sociales, éticos, científicos, tecnológicos, académicos, laborales y de formación humana en donde cada sujeto será tenido en cuenta para las decisiones institucionales.

Se proponen los *Proyectos pedagógicos* como escenarios de aprendizaje y de realizaciones sociales, en donde la comunicación por los diferentes medios favorezca

los procesos educativos. También se pretende que cada estudiante vaya perfilando desde temprana edad una mentalidad empresarial que lo ponga frente al futuro de una ciudad competitiva.

Finalidad que se expresa desde *la misión*: “El Colegio Creadores del Futuro (en sus tres sedes) se propone atender a niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres por el programa ampliación de cobertura educativa de la Secretaría de Educación Municipal en los niveles de Educación Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media académica, incorporando en cada nivel elementos de formación humana, empresarial y técnicos para la producción” (Art. 34 Decreto 1860 de 1994 y 23 de la Ley 115 de 1994).

Así mismo, mediante programas de extensión a la comunidad y aprovechando alianzas con instituciones culturales, técnicas, tecnológicas, deportivas y empresariales la institución pretende hacer realidad los principios que sustentan el PEI y el propósito del Plan de Desarrollo Educativo y Cultural de la Ciudad: Medellín, ciudad educadora. La Institución Educativa pretende consolidarse por su liderazgo y reconocimiento dentro de la comunidad como el centro de desarrollo cultural, social y educativo, para el crecimiento personal de todas las personas que la conforman.

Su *visión* Para el 2006, es hacer de la Institución Educativa una institución líder en la transformación social de la comunidad del sector, logrando que las y los integrantes hayan crecido como personas, ciudadanos/as de bien y trabajadores/as productivos. Cada uno de las y los integrantes de la comunidad asumirá la Institución Educativa como centro fundamental comunitario donde se viva la paz, la convivencia, los procesos de participación, la ciencia, la tecnología, el arte y los valores de la modernidad y en donde cada estudiante encuentre el ambiente apropiado para satisfacer necesidades de aprendizaje académico, laboral, ético, moral, cívico, en fin, donde alcance los logros y competencias básica de un ciudadano responsable, estudioso y trabajador.

Los *Objetivos generales* del proyecto educativo institucional del Colegio Creadores del Futuro son los siguientes¹⁶:

- ➔ Formar integralmente a las niñas, niños y jóvenes para la democracia, la participación y la convivencia ciudadana, aprovechando los diferentes escenarios de la ciudad como ambientes de aprendizaje significativos.
- ➔ Brindar educación a través de proyectos pedagógicos en términos de innovaciones educativas significativas que permitan crear un modelo de ciudadano ejemplar para la sociedad, libre, investigador, ético, y moral capaz de revertir sus conocimientos y formación en la comunidad.
- ➔ Permitir desde el nivel de preescolar la adaptación y socialización de los niños y niñas al medio escolar formándolos en valores y en el desarrollo básico de sus potencialidades motrices, emocionales, de identificación y de relaciones comunitarias.
- ➔ Desarrollar las capacidades cognitivas y cognoscitivas desde las diferentes áreas del conocimiento que permitan aptitudes críticas y reflexivas de pensamiento y habilidades para enfrentar y solucionar problemas desde la cotidianidad.
- ➔ Fortalecer las competencias comunicativas y de pensamiento lógico que les permita comprender los desarrollos científicos y tecnológicos.
- ➔ Preparar a las y los estudiantes para que se apropien de las herramientas técnicas y tecnológicas que les permitan lograr desempeños exitosos de vida y de trabajo mediante el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético.

En el PEI, se conciben como *Proyectos Pedagógicos Obligatorios* que van en concordancia con las políticas educativas, la normatividad vigente (Ley 115 de 1994) y las necesidades y expectativas de las comunidades, aquellos espacios y tiempos asignados para que las y los estudiantes puedan llevar a cabo proyectos donde el uso o el empleo consciente de los conocimientos construidos permitan ver su aplicación intencional en la solución de problemas en lo personal, social y del entorno cultural. Los siguientes son los proyectos previstos para el Colegio Creadores del Futuro:

¹⁶ Tomado del Proyecto Educativo Institucional –PEI- del Colegio Creadores del Futuro. Documento inédito. Consultado en 2004.

- ➔ *Educación Ambiental*, planteado como un gran propósito de vincular a toda la comunidad en la reflexión permanente sobre las relaciones del ser humano no solo con su entorno natural, sino social, tecnológico, científico y cultural.
- ➔ Educación para el *aprovechamiento del tiempo libre* está pensado como factor de formación de estudiantes y como elemento esencial para la prevención integral frente al consumo de sustancias psicoactivas, desde la posibilidad que tienen las personas para pensarse como seres humanos con derecho al bienestar, realización y construcción de mundos posibles.
- ➔ El proyecto de *Educación para la democracia y la paz* concebido desde la participación de los individuos en la toma de decisiones democráticas para orientar los destinos educativos del plantel, para la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, comprometidos/as en la solución de problemas de convivencia.
- ➔ El proyecto de *Educación sexual* responde a las necesidades e inquietudes de las y los estudiantes para favorecer el desarrollo sicosexual como eje articulador entre los valores personales y las normas y hábitos para generar comportamientos armónicos consigo mismo, con el otro o la otra y el entorno.
- ➔ El proyecto de *orientación escolar* constituye un componente esencial en la formación integral de las y los estudiantes, mediante la consolidación de una cultura de la participación, la transformación positiva de los conflictos escolares generando autonomía y la convivencia institucional acordes con los principios constitucionales y legales. El proyecto de orientación escolar desarrollará los siguientes subproyectos: crecimiento personal, pedagogía familiar, salud mental, y subproyectos de convivencia con énfasis en la democracia escolar, formación de mediadores escolares y en la conformación y dinamización de los núcleos de convivencia social como alternativa de participación de las comunidades para la prevención de la violencia.

- ➔ Proyectos de *formación técnica*, ya que en el Colegio Creadores del Futuro, se es consciente de la necesidad de brindar a las y los estudiantes de la zona de influencia, oportunidades de educación laboral, que les permita iniciarse en el mundo del trabajo. Por lo tanto, en el plan de estudios y aprovechando el espacio previsto para las áreas optativas contemplado en la Ley 115 de 1994 Art.23 y en el Decreto 1860 de 1994 Art.36, en la Educación Básica se desarrollarán proyectos de Educación técnica en electricidad y electrónica, administración comercial, sistemas contables e informática, que inicialmente serán prescriptivos y posteriormente proyectuales para que las y los estudiantes consoliden su formación empresarial, creativa y productiva.

Finalmente, la *Proyección Institucional* esta basada en la relación Institución Educativa y comunidad, desde la cual el Colegio Creadores del Futuro pretende y esta implementando proyectos académicos, formativos, sociales, recreativos y técnicos, tendientes a proyectar la acción formadora de la Institución y el sentimiento de pertenencia hacia ella, para asegurar el compromiso y la responsabilidad social, cultural y política de la comunidad en la orientación de la Institución Educativa.

1.6.1. Institución El Corazón¹⁷ (ver anexo 4)

Ubicación Geográfica: La Institución se encuentra ubicada en la zona occidental de la ciudad de Medellín comprendida entre los barrios La América y San Javier, comunas 12 y 13. Los pobladores del sector provienen en su gran mayoría de migraciones y desplazamientos producidos desde el Urabá antioqueño y chocono, del Occidente y el Norte de Antioquia, generando crecimientos poblacionales vertiginosos que han afectado la distribución y estructura urbana del sector, asociado a situaciones de invasión donde las viviendas se construyen en laderas ubicadas en su mayoría en sectores de alto riesgo, que no presentan mayores posibilidades de seguridad incrementándose los deslizamientos de tierra y desastres.

Aspectos demográficos: Las familias, en su gran mayoría, están conformadas por madres cabeza de familia y un promedio de 3 a 6 hijos, la figura paterna está ausente

¹⁷ Basado en El PEI del Colegio Creadores del Futuro

en muchos casos, sin ningún referente modelo de identificación y de colaboración y apoyo para la crianza, educación y sustento de los hijos. Cuando aparece, o en ausencia de él, se vivencia la violencia intra familiar, el madre solterismo, el abandono y las conductas agresivas entre padre y madre, entre padre e hijo/a, entre madre e hijo/a y entre hermanos/as, situaciones que afectan la función socializadora de la familia como núcleo esencial de formación humana y social.

Aspectos sociales y culturales: Asociada a la diversidad, en la procedencia e idiosincrasia de los pobladores, y su nivel educativo de baja escolaridad, los referentes de identidad social y cultural no son lo suficientemente fuertes para establecer lazos de cohesión social fuertes y de referentes simbólicos significativos.

Aspecto Educativo: El fenómeno de la migración y el desplazamiento hace que la Institución no pueda responder a las demandas de la población por falta de cupos, dotación y estrategias metodológicas para enfrentar el fenómeno y brindar una educación de calidad. Igualmente, los índices de retención, repitencia y promoción son permanentemente variables que no pueden ser controladas en los procesos educativos y que afectan notoriamente la calidad del servicio.

Asociada a la situación de violencia en el sector, frecuentemente eran amenazados/as directivos/as y docentes por actores armados que en procura del manejo territorial, afectaban la normalidad de las actividades escolares y el desempeño de las y los docentes. A esto se suma la violencia interna que padecen las Instituciones Educativas del sector en las cuales se presentan conflictos en las relaciones pedagógicas, administrativas, interpersonales y grupales y en las relaciones de la escuela con la comunidad, afectándose el normal desarrollo de las actividades.

Recreación y Deporte: Las soluciones de esparcimiento, recreación y deporte en esta zona presentan una situación crítica por el reducido número de espacios para el disfrute colectivo de actividades físicas y mentales de esparcimiento. La anterior situación ha generado acciones naturales por parte de la comunidad como es la toma regular de espacio público para el desarrollo de actividades de recreación y deportes.

1.6.2. Institución Blanquizal (Ver anexo 5)

Breve Historial del Barrio: La Institución se encuentra localizada en el barrio Blanquizal, el cual se encuentra ubicado en una hondonada de la comuna 13, detrás de las montañas del barrio Calasanz. Según Caro, M. (2004)¹⁸ inició con un caserío de 5 hogares hace 104 años con el agua sustraída de pozos, alumbrando con velas y cocinando en fogón de leña; para 1965 se consolidó un poco más la población con 50 familias, la mayoría procedentes de Frontino; entre 1977 y 1985 el barrio se enfrentó a un proceso de invasión y crecimiento acelerado de la población, con la ausencia de puntos de identidad que favorecieron el aumento de los problemas, las necesidades y la violencia, convirtiéndose en refugio de todo acto delictivo y gracias al municipio de Medellín, en albergue para cerca de 80 familias damnificadas por la crecida de la quebrada La Iguaná en 1988.

En las puertas del siglo XXI inicia otra época de barbarie con masacres de jóvenes, éxodos masivo de la población ahuyentada por la violencia y el choque inminente entre las milicias y los paramilitares que agudizó el conflicto y la violencia en el sector; hasta que en el año 2002 la comuna 13 se hizo famosa a nivel nacional por sus problemáticas socio culturales y de orden público y se decidió llevar a cabo la operación militar Orión que logró dismantelar las bandas y devolverle la tranquilidad al barrio, así lo afirma la secretaria auxiliar de la Institución Blanquizal¹⁹, cuando comentaba que en ese año hubo mucha deserción escolar y muchas familias se fueron del barrio por amenazas, pero que desde Marzo y Abril del 2003 la situación está tranquila pues los actores armados se fueron debido a la intervención de la fuerza pública, *“ahora los niños y niñas pueden jugar en la cancha y los negocios cierran a la 1:00 a.m.”*, argumenta.

Aspectos generales de la Institución²⁰: La Institución como tal está funcionando en la comunidad desde el año 2000 con Corferrini y en el 2002 pasa a ser administrada y dirigida por el Colegio Creadores del Futuro con 1000 estudiantes, 500 atendidos/as directamente en el plantel y otros 500 en el colegio Arenys de Mar, ubicado también en

¹⁸ Caro M. (2004). “Detrás de la Montaña”. En: La Hoja. Medellín: Ed. 267, Octubre. p. 16 – 17.

¹⁹ En entrevista llevado a cabo por Juan Felipe Mejía y Cristina Buitrago el 26 de octubre de 2004.

²⁰ Basada en Entrevista con Secretaria académica, secretaria auxiliar y Coordinadora de la Institución Blanquizal, realizada el 26 de octubre de 2004 y en el PEI del Colegio Creadores del Futuro.

este sector. Al iniciar el año 2005 contaba con 38 docente y 34 grupos en dos jornadas; en la mañana se atiende los grados de 1° a 4°, distribuidos en 16 grupos y en la tarde atiende preescolar y de 5° a 11°, en 18 grupos. La población es mixta, clasificados en los estratos 1y 2 y, el 70% pertenecen a la comunidad afro colombiana en su mayoría en condición de desplazamiento desde la zona occidental del País y del departamento, de regiones como Chocó y Urabá, entre otros.

El eje transversal del PEI de la Institución es la *convivencia*, para lo cual cuentan con tres programas de orientación escolar:

- ➔ *Mediación escolar*: donde se capacitan a las y los docentes para que en el aula se puedan solucionar los conflictos sin que trasciendan a otros entes institucionales.
- ➔ *Valores*: Se realizan campañas con los valores como la vacunación, que consiste en darle a las y los estudiantes por ejemplo, gotas de miel como símbolo de vacunación a base de amor.
- ➔ *Salud mental*: Se realiza solo con el equipo docente.

Además de estos, también existen otros programas que ofrece el municipio tales como *Infancia y Familia*, al que estuvo adscrito el grado 9°.

Respecto al *nivel académico* de la Institución, su coordinadora Magdalena Caro argumenta que este se evidencia en las pruebas saber y las pruebas lcfes, respecto a las primeras, no se realizaron, pues por ser una Institución de cobertura, el municipio solo les realizó pruebas en matemáticas y español y respecto a los resultados en pruebas lcfes, la Institución Educativa se clasifica en el nivel académico medio.

1.6.3. Concepción del área de Ciencias Sociales en el Colegio Creadores del Futuro

El Colegio Creadores del Futuro contempla un plan de estudios en Ciencias Sociales común para las dos Instituciones Educativas donde se desarrolló esta propuesta.

Al iniciar la práctica docente el Plan de Área era una sumatoria de contenidos que pretendían dar cuenta de lo propuesto en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, pero sin cohesión ni coherencia, pues en la práctica no existía una verdadera articulación entre los fundamentos conceptuales de este Plan de Área y el Plan de Aula propuesto, ni mucho menos, entre los anteriores y las necesidades de las y los estudiantes en los contextos sociales específicos de ambas Instituciones Educativas.

Así, el Plan de Aula para 6º y 7º, correspondía a una estructura curricular rígida en tanto se seguía enseñando por temas, mientras que los Lineamientos proponen procesos de enseñanza y aprendizaje que apunten al trabajo por ámbitos conceptuales, pues estos plantean una mirada más amplia sobre los contenidos del área y también promueven la indagación, a través de las preguntas problematizadoras. También se observó que se continuaba privilegiando la enseñanza de la Historia y la Geografía de manera independiente, desconociendo la propuesta de diálogo interdisciplinario del MEN.

Sin embargo, cabe resaltar que al finalizar el año 2005 y como resultado de diversas auditorías académicas hechas al Colegio, se inició un proceso en el cual el equipo docente entró a reestructurar el plan de área haciendo especial énfasis en la inclusión de las competencias ciudadanas; pero a raíz del término de la intervención en las Instituciones se desconoce el resultado de este trabajo y el impacto que se generó.

1.7. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación nace a partir de la práctica pedagógica, vista como una experiencia formativa, en donde la observación y el trabajo en el aula se convierten en una fuente de vivencias, reflexiones y cuestionamientos frente al quehacer docente y el sentido mismo de la educación. Es así como a partir de lo vivido en las aulas de clase y en el acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes de las Instituciones Educativas Blanquizal y El Corazón, se identificó la necesidad de didactizar los contenidos conceptuales y procedimentales del área, de modo que las y los estudiantes logren darle sentido y trascender los contenidos curriculares percibiendo

su importancia para la vida cotidiana y que como dicen las nuevas tendencias pedagógicas²¹, las y los jóvenes desarrollen competencias, es decir, un saber ser, un saber pensar y un saber hacer en contexto.

Dentro de las reflexiones sobre el proceso pedagógico, aparece también la pregunta por la real motivación de las y los estudiantes frente a los contenidos del área y cómo lograr que se genere el interés por esta, como lo afirman Gómez, J. y Ramírez, P. (1998)²², las metodologías “activas”, en donde los aprendizajes se producen gracias a la realización de múltiples actividades por parte de las y los estudiantes, pero sin una contextualización conceptual por parte del o la docente, han mostrado que las y los estudiantes no perciben coherencia sino actividades diversas e inconexas sin un horizonte conceptual claro.

De lo anterior podemos decir que hoy se le plantean nuevos retos a la educación y por ende a cada docente de las Instituciones Educativas colombianas. Uno de estos retos apunta a que el o la docente sea investigador en el aula, otro de ellos es que le de un nuevo sentido desde la práctica al currículo para que este sea pertinente con las necesidades de la comunidad educativa y de igual modo sea flexible y se permita la innovación, ya que esta es una característica esencial en la profesionalidad del docente que intenta la transformación de currículos estáticos evidenciados en los procesos de investigación que el docente hace en el aula. Es también un reto el trabajo interdisciplinario que posibilite distintas miradas para la comprensión global de la realidad.

Una de las mayores dificultades por las que atraviesa el y la docente en su práctica pedagógica es poder llevar a cabo procesos investigativos que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento y la formación integral de las y los estudiantes. Hoy en las Facultades de Educación se construyen propuestas para que el o la docente no sea solo un dador de contenidos sino que le posibilite a el o la estudiante ser participe de su propio proceso de aprendizaje de manera activa y para ello se hace

²¹ Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la Escuela*. Madrid: Morata.

²² Gómez, J. y Ramírez P. (1998). Hacia una didáctica del pensamiento social. En: *Educación y Cultura* N° 47, agosto. Bogotá.

necesario indagar de manera rigurosa y sistemática por la mejor forma de hacerlo en un contexto determinado, es allí donde juega un papel importante la investigación, pues que el o la docente sea investigador le facilitará mejorar continuamente su quehacer, a la vez que las y los estudiantes adquieren mayores herramientas para saber hacer en contexto, para que sean autónomos y capaces de aprender a aprender, y es la Resolución de Problemas una puerta para atraer la atención de las y los estudiantes, que les invita a hacer una lectura crítica y comprensiva del contexto local y global en el que se desenvuelven.

Sí buscamos un verdadero cambio en la Educación debemos trabajar por un verdadero cambio en el currículo y el plan de estudios que responda al nuevo deber ser de la escuela, ya que como lo plantea Sacristán (1991)²³, el currículo es el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, además de que es un conjunto temático abordable interdisciplinariamente, que hace de núcleo de aproximación a muchos otros conocimientos y aportes a la Educación, y esta concepción curricular implica cambios en la forma de sentir, pensar, y actuar en la Educación, en las Instituciones Educativas, lo que genera nuevos procesos y proyectos frente al ser, al saber y al saber hacer de las mismas.

De esta forma, indagar por una estrategia didáctica como la Resolución de Problemas desde su pertinencia para la comprensión del entorno resulta no solo viable sino además de gran relevancia pues va a permitir que las y los estudiantes se cuestionen por su realidad, lo cual es uno de los fines propuestos para el área de Ciencias Sociales en sus Lineamientos Curriculares²⁴, cuando se plantean como objetivos fundamentales, ayudar a las y los estudiantes a que adopten posturas personales frente a la realidad que les circunda, que comprendan la realidad nacional (pasado – presente) para transformar la sociedad en la que se desarrollan y utilicen los conocimientos adquiridos en el área para comprender críticamente su entorno social y sean capaces de actuar frente a este.

²³ Citado en: Lafrancesco, G. (2003) Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares. Bogotá: Magisterio. 166 p.

²⁴ En: MEN (2002). Lineamientos curriculares Ciencias Sociales. Bogotá: Magisterio. 112 p.

De otro lado, concebir las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad es decir desde la integración de saberes que ofrecen respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad, requiere de los aportes de conocimientos de las diversas disciplinas sociales, ello supone una dinámica propia: no es la simple reunión de especialistas de distintas áreas del saber para realizar un trabajo, sino aproximaciones científicas que requieren organización y diálogo para encontrar sentido al mundo; por lo tanto el establecimiento de límites entre las disciplinas en la actualidad se desborda ante la complejidad de los fenómenos, los cuales requieren una mirada transversal para su comprensión y su transformación. “En el caso del estudio del hombre como ser social y en sus relaciones con el medio, cada una de las disciplinas sociales ofrece aproximaciones y elementos para el análisis. De ahí la necesidad de la interdisciplinariedad, la cual es el nuevo paradigma del conocimiento, donde se da la causalidad circular y las relaciones complementarias entre las ciencias”²⁵ aquí hay que decir que cuando se definen y explicitan previamente la naturaleza y funciones del área de Ciencias Sociales como espacio de conocimiento, su configuración resulta más comprensible.

No se puede separar la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de conocimiento científico, de la Didáctica de las Ciencias Sociales como ámbito de actividades de enseñanza y de aprendizaje²⁶ y esto último es lo que interesa ya que esto implica introducirse en un tipo de análisis de la realidad educativa de características peculiares, se trata de trasladar lo que consideramos que son los objetivos fundamentales del área como ámbito de estudio a objetivos didácticos, esto supone la interrelación de diversos niveles, un conjunto de variables, hipótesis, modelos y teorías de difícil articulación, ya que proceden de diversas disciplinas académicas, algunas con poca tradición interdisciplinar como se dijo anteriormente.

En la revisión de producción de conocimiento pedagógico didáctico en el área de Ciencias Sociales encontramos que circulan saberes que son objeto de apropiación y

²⁵ En Pulgarín, R. (2002). Op cit. Pág.184.

²⁶ Prats, J. (2002). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. En: Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nº 24. Abril, Mayo, Junio de 2000. Barcelona; y en: <http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/iber.htm>. Universidad de Barcelona.

que dieron lugar a la formulación de proyectos de investigación orientados a la producción de conocimiento pedagógico didáctico que incluyen innovaciones así como los interrogantes que conllevan a nuevas formas de enseñanza, son proyectos que se realizan con miras al cumplimiento de las necesidades formativas que también conlleven a la superación del asignaturismo en nuestras Instituciones Educativas.

La inexistencia de una reflexión suficientemente contrastada de los contenidos y objetivos generales relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la configuración de una teoría didáctica en esta área es una de las primeras afirmaciones que se puede hacer después de haber seguido un proceso de indagación. Es cierto que, en lo que se refiere específicamente a la Historia, la Geografía y, en menor medida a la Sociología y la Antropología, se ha escrito bastante y se han realizado propuestas muy variadas, pero la mayor parte de estas aportaciones parten, en unos casos, de una visión excesivamente disciplinar.

Dada esta situación Prats, J. (2002)²⁷ pretende con su trabajo, expresar un conjunto de reflexiones ligadas exclusivamente a los contenidos conceptuales de las Ciencias Sociales, siendo consciente que uno de los elementos que merece reflexión es la configuración de los actuales contenidos sociales que, cada vez son más difíciles de conocer a través de las clásicas disciplinas académicas.

Desde la Didáctica de la Geografía se puede encontrar en el trabajo de Debesse, A. (1974)²⁸ una interesante propuesta que buscaba, para el tiempo en que fue presentada, ampliar la mirada sobre el estudio del entorno, allí se plantea que reducir la acepción del entorno al aspecto urbanístico o ecologista es signo de un desconocimiento del aspecto global de toda investigación referente al medio ambiente, pero sí las escuelas abren sus ventanas al paisaje y no descuidan la enseñanza escolar, el estudio del medio y del entorno puede conducir a una toma de conciencia y la Geografía así no solo se convertiría en un instrumento de información sino también de formación.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Debesse, A. (1974). El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Barcelona: Fontanella.

Zabala, A. (1998)²⁹ por su parte, reflexiona frente a los proyectos de investigación del medio y hace una revisión de las propuestas centradas en la Resolución de Problemas con miras a contrastarla con los requisitos o condiciones que exige una concepción constructivista del aprendizaje, o en otras palabras, se pregunta por sí se puede confirmar la validez de las estrategias didácticas centradas en la Resolución de Problemas que plantea el medio³⁰ a partir de los conocimientos científicos que se poseen actualmente acerca de la construcción del aprendizaje. Plantea que el uso de las preguntas sobre el entorno y el posterior proceso de búsqueda de las respuestas como estrategia didáctica es habitual en algunas Instituciones Educativas en Colombia pero esto se ha desarrollado privilegiadamente en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Dentro de sus conclusiones encontramos afirmaciones como que los proyectos de investigación del medio constituyen un recurso eficaz para ayudar a las y los estudiantes a aprender, pero esto requiere de maestros activos y con conocimientos de las temáticas que se trabajen, que utilicen formas de enseñanza que consideren al mismo tiempo y de manera conjunta, el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que promuevan la capacidad de comprensión de los fenómenos y procesos sociales y esto implica intervenir de una forma constructiva y crítica en la sociedad.

En la construcción de esta propuesta investigativa juega un papel importante la práctica profesional, el saber pedagógico y el saber específico como aproximación a los problemas y exigencias de la realidad y del entorno educativo y social, donde la Escuela no debe adaptarse al entorno, sino que debe estudiarlo a fondo y generar procesos de comprensión y de transformación del mismo, de allí parte el objeto de conocimiento, el cual es la *Didáctica de las Ciencias Sociales* y la pregunta a resolver: **¿De qué forma la Resolución de Problemas como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales, posibilita a las y los estudiantes de los grados 6º y 7º de las Instituciones Educativas Blanquizar y El Corazón la comprensión de su entorno socio cultural?**

²⁹ Zabala, A. (1998). "Los proyectos de investigación del medio: los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje". En: *Aula* N° 12. Noviembre.

³⁰ **Nota:** El **medio** en la propuesta de Zabala es entendido como una realidad que es vivida por el estudiante, y que posteriormente es desarrollado por procesos de indagación.

Como **objetivos** se establecieron los siguientes:

1.8. OBJETIVOS

1.8.1. Objetivo General:

Analizar la pertinencia de la Resolución de Problemas como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales para la comprensión del entorno socio cultural.

1.8.2. Objetivos Específicos:

- ➔ Indagar sobre la Resolución de Problemas en el área de Ciencias Sociales, de modo que se llegue a una significación teórica y pedagógica de esta estrategia didáctica.

- ➔ Identificar algunas preguntas problematizadoras que desde la enseñanza de las Ciencias Sociales posibiliten la comprensión del entorno socio cultural.

2. RUTA METODOLÓGICA SEGUIDA EN LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

“La acción es estrategia, la palabra estrategia no designa un programa predeterminado (...) la estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción”

Morin, E. (1996)³¹

En la dinámica de esta investigación se pueden apreciar varios momentos. El inicio se remonta al espacio de conceptualización denominado “*Proyecto Didáctico*” de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, que constituye un eje transversal en la formación docente de este programa académico y que pretende integrar la formación pedagógica con la del saber específico, así desde el Proyecto Didáctico VI se empiezan a configurar los diferentes pasos o momentos a realizar en esta investigación, a través del proceso de intervención en la Institución Educativa³² elegida. No fue más que la inclusión de la investigación como método de enseñanza. A través de los diferentes seminarios, se buscó la comprensión de la organización curricular a nivel meso, el *PIA* y a nivel micro, el *Proyecto de aula*. Tareas que se asumieron paso a paso en su formulación.

En el *Proyecto Didáctico VI*, se abordaron los objetos de estudios de las diferentes disciplinas sociales, que constituyen el área de ciencias sociales, sus conceptos, y teorías básicas, así como su condición de interdisciplinariedad, siendo este el primer capítulo a asumir en la construcción del Plan Integrado de Área –PIA–, el cual se constituiría en la carta de entrada a la Instituciones Educativas donde se desarrollaría la práctica (Blanquizal y El Corazón) y de donde surge este ejercicio de investigación.

En el *Proyecto Didáctico VII*, se tuvo un primer acercamiento a las Instituciones Educativas, desde el cual se pudo obtener la información pertinente para el capítulo de contextualización del PIA y para la elaboración del Plan de Aula a desarrollar durante la

³¹ Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. 2 ed. Barcelona: Gedisa.

³² **Nota:** Al hablar de Institución en singular se hace referencia al Colegio Creadores del Futuro, el cual en ese momento –año 2005– cobijaba tres instituciones o sedes: El Corazón, Blanquizal y La Pastora.

práctica profesional. En dicho acercamiento se tuvo acceso a algunos documentos rectores del Colegio, como el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, el manual de convivencia, los planes de estudio, entre otros, y adicionalmente se llevaron a cabo encuentros con la rectora del Colegio Creadores del Futuro y entrevistas con la coordinadora y parte del personal administrativo de la Institución Blanquizal, con lo cual se obtuvo información básica sobre el contexto de la Institución, así como de la concepción del área de Ciencias Sociales en el Colegio. Una vez elaborado por completo el PIA se socializó con las y los docentes de ambas Instituciones Educativas, allí se compartió nuestra concepción de la enseñanza y del aprendizaje del área, así como los objetivos y el tipo de estudiantes, docentes e Instituciones Educativas más pertinentes para desarrollar las propuestas del MEN desde los Lineamientos Curriculares y los Estándares en Competencias Ciudadanas.

En el *Proyecto Didáctico VIII*, correspondiente a la *práctica profesional I*, se diseñó e implementó el proyecto de aula en su primer momento en cada una de las Instituciones Educativas elegidas, siendo estos, en los grados 6° en Blanquizal y 7° en El Corazón. Es aquí donde se elaboró un primer diagnóstico de los grupos participantes, sus saberes previos en el área, sus motivaciones y necesidades de conocimiento, para ello, se procedió a la elaboración y aplicación de instrumentos para la obtención de la información requerida.

En el *Proyecto Didáctico IX*, correspondiente a la *práctica profesional II*, se rediseñó el proyecto de aula, basándose en la experiencia de la práctica I y se dieron los primeros pasos en la escritura del informe final de investigación, puntualizando el problema a investigar, los objetivos a alcanzar y la metodología a desarrollar.

En el *Proyecto Didáctico X*, se procedió a la sistematización de la información recolectada, al análisis y síntesis de la información alcanzada, así como a la escritura completa del informe final de la investigación que se constituye a la vez en el trabajo de grado. Durante el año de práctica profesional se dio la intervención directa en el aula, allí se llegó con un Plan de Aula (ver anexos 6.1 y 6.2) y se accedió a la propuesta curricular de la Institución, con lo cual se desarrolló el proceso educativo

implementando diversidad de estrategias, entre las cuales se cuentan para ambas Instituciones: talleres, juego de roles, ejercicios prácticos, video foros, actividades, entre otros, en especial se buscó promover el método de la pregunta como una experiencia importante a la hora de abrir la conversación con el grupo (ver anexos 7.1 a 7.5).

Adicionalmente, las estrategias para la recolección de la información que se implementaron, fueron principalmente la *observación participante* y los *diarios de campo*, que se constituyeron en un eje transversal de toda la práctica pedagógica y por ende de la investigación. Gracias a estas dos estrategias, se pudo tener un registro escrito de lo ocurrido en el aula y de las reflexiones producto de la intervención con el grupo, la Institución y el entorno, pues se consignaban las observaciones y reflexiones pedagógicas y didácticas por parte de las docentes en formación.

También durante el proceso de recolección de información se realizó, como ya se mencionó, la revisión de documentos rectores de la Institución y entrevista con su Rectora; entrevista con la coordinadora general y parte del personal administrativo de la Institución Blanquizal (ver anexo 8), un ejercicio de observación no participante previo al inicio de la práctica pedagógica (ver anexo 9); algunos talleres con las y los estudiantes sobre su concepción de las Ciencias Sociales (ver anexos 10.1 y 10.2), la lectura que hacían de su entorno social y cultural, preguntándoles por el barrio (ver anexo 11.1) y sus problemáticas (ver anexo 11.2), su concepción de entorno (ver anexo 11.3); encuestas sobre cómo vieron la actividad docente (ver anexo 12) y las actividades realizadas en clase (ver anexo 13), entre otros. Finalmente se entrevistó algunas docentes de Ciencias Sociales de ambas Instituciones sobre su quehacer pedagógico (ver anexo 14).

Una vez obtenida esta información se sistematizaron los resultados para establecer algunas categorías de análisis e interpretación, con las cuales se sacaron conclusiones parciales que permitieron re orientar la práctica pedagógica en caso se ser necesario.

Ya la elaboración de este informe final tuvo dos momento, durante el primer momento se hizo un rastreo bibliográfico sobre las principales categorías abordadas, es decir las

Ciencias Sociales, la Didáctica (general, y en las Ciencias Sociales), la Enseñanza y el Aprendizaje, la Resolución de Problemas como estrategia didáctica y sobre el concepto de Entorno Socio Cultural, esta teoría se contrastó con la experiencia en la práctica para poder redactar el marco teórico y los demás capítulos, frente a esto se vio la necesidad de ampliar el rastreo a otros aspectos relevantes del área como la epistemología de las Ciencias Sociales, la dimensión formativa del área, la interdisciplinariedad, las formas de evaluación, entre otras. Durante el segundo momento se retomó la información recolectada y se hizo un proceso de interpretación y análisis por medio de la organización de la información en tablas, la extracción de categorías y algunas observaciones estadísticas, mediante lo cual se pudo llegar a la significación del proceso y a las conclusiones finales y recomendaciones del mismo. Por últimos se procedió a la escritura de este informe final de investigación.

2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Esta investigación se enmarca en el *enfoque cualitativo*. El cual según Morse, J. (2003)³³ tiene dentro de sus propósitos desarrollar teorías, hacer descripciones, dar explicaciones o comprender fenómenos. La Investigación Cualitativa pretende construir conocimiento sobre la realidad social y cultural de los sujetos que la viven y la producen, además, le apuesta a la aprehensión de sentido de los significados que se construyen en la vida cotidiana como escenario básico para la comprensión de la realidad.

En vista de lo anterior, esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo y de *Investigación acción educativa*, que según Ciro (1995)³⁴, es un proceso de reflexión y acción que realizan los agentes empeñados en tareas pedagógicas con el fin de mejorar sus propias prácticas, además se estructura sobre la base de observaciones permanentes y sistemáticas, registro continuo de datos y entrevistas a profundidad, que por un lado, acompañaron permanentemente la experiencia de la práctica pedagógica y

³³ Morse, J. (2003). La Investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía? En Morse, Janice (compiladora). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

³⁴ Ciro (1995). Citado en: Restrepo, B. (2002). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. Documento.

que por otro son de gran eficacia para identificar hasta que punto la Resolución de Problemas como estrategia didáctica para las Ciencias Sociales favorece en las y los estudiantes la comprensión de su entorno social y cultural.

La investigación acción educativa se centra en los microprocesos de clase y en el currículo como objeto primordial, convirtiéndose según Jonson, B. (1993)³⁵ en una actividad colaborativa que promueve la enseñanza reflexiva, la indagación crítica, la autoevaluación y el diálogo profesional, de tal forma que la investigación acción educativa se emplea para el desarrollo del currículo basado en la escuela, en la aplicación y mejoramiento de métodos y del proceso de enseñanza en general.

2.1.1. Estrategias para la recolección de la información

Observación participante: método en el que se combina la participación en la vida de las personas que están siendo estudiadas con el hecho de mantener la distancia profesional, permitiendo una adecuada observación y registro de los datos de las acciones de las personas en su ambiente cotidiano.

Informantes clave: Selección de personas que pueden proporcionar la información necesaria más completa o útil sobre aspectos particulares de la investigación. En este caso se eligieron las docentes del área como fuentes importantes de información así como una muestra representativa de las y los estudiantes de los grados 6° C y 7° C.

Entrevistas: Método empírico posibilitador de la indagación sobre un problema desde el diálogo con las y los protagonistas de la información con miras a comprenderlo, desde la visión e interpretación de las personas que participan en la investigación.

Diarios de campo: Permiten hacer un registro sistemático con comentarios interpretativos de la experiencia en los encuentros de clase facilitándose la comprensión de la realidad, así como de las interacciones, de los contenidos trabajados en el área y de las estrategias didácticas empleadas. Además algunas valoraciones o reflexiones

³⁵ Jonson, B (1993). Citado en: Restrepo, B. (2002). Op cit.

acerca de la dinámica de los ambientes de enseñanza y aprendizaje tanto dentro o fuera del aula.

Revisión de registros: Las fuentes escritas que van a ayudar a recolectar la información; en este caso irían desde textos acerca de la didáctica general y especial de las Ciencias Sociales, pasando por textos sobre la pedagogía de la comprensión, el entorno, además, como ya se mencionó en líneas anteriores, diversos documentos de las Instituciones Educativas, tales como el PEI, el manual de convivencia, el PIA, entre otros.

Actividades pedagógicas: Se realizan en el proceso mismo de ejecución de la planeación de clase, y se refieren a la utilización de las estrategias metodológicas planteadas para el logro de los objetivos previstos en dicha planeación.

2.1.2. Estrategias para el análisis de la información

Para esta investigación se recurrirá a lo que Boyle, J. (2003)³⁶ denomina *análisis de contenido*, el cual es un término genérico que cubre una variedad de técnicas para hacer inferencias a partir de datos de texto; este análisis casi siempre exige categorizar cada una de las palabras o frases del texto con rótulos que reflejen conceptos.

La información recolectada, permitió en su análisis retomar algunos elementos propuestos por Hammersley, M. y Atkinson, P.³⁷, específicamente lo relacionado con el “método de comparación constante”, el cual consiste en que después de que se desarrollan las categorías analíticas, la siguiente tarea es convertirlas en un esquema teórico encontrando vínculos entre los conceptos y agregando nuevos.

2.2. POBLACIÓN

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes: uno del grado 6° de la Institución Blanquizal y otro del grado 7° de la Institución El Corazón, ambas del Colegio

³⁶ Boyle, J. (2003).. Citado en: Morse, Janice (2003). Op cit.

³⁷ Citado en Morse, J. (2003). Op cit.

Creadores del Futuro, dirigido por la Corporación Educación sin Fronteras, de la ciudad de Medellín.

En la Institución Blanquizal el grupo de trabajo fue 6° C, que al iniciar el año contaba con 48 estudiantes, 32 hombres y 16 mujeres. Al finalizar el año escolar se contaba con solo 42 estudiantes, 29 hombres y 13 mujeres, debido al retiro de 8 estudiantes, 4 hombres y 4 mujeres, por diferentes situaciones familiares y el ingreso de 2 estudiantes más, 1 hombre y 1 mujer, esto evidencia la deserción de la que hablaba la coordinadora del Colegio en la entrevista que se le hizo (ver anexo 8); los principales motivos de dicha deserción consisten en que las familias se fueron a vivir a otros barrios o volvieron a su lugar de origen, vale recordar que la mayoría de la población se ha visto sumergida en diferentes procesos de migración como ya se explicó.

N° de Estudiantes 6°C por género

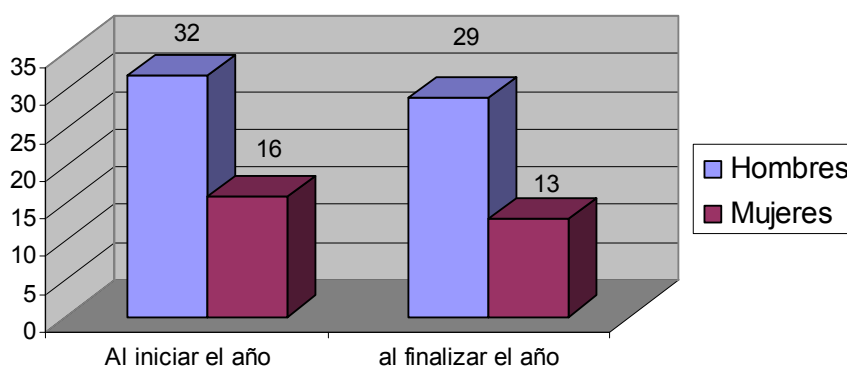


Gráfico 1

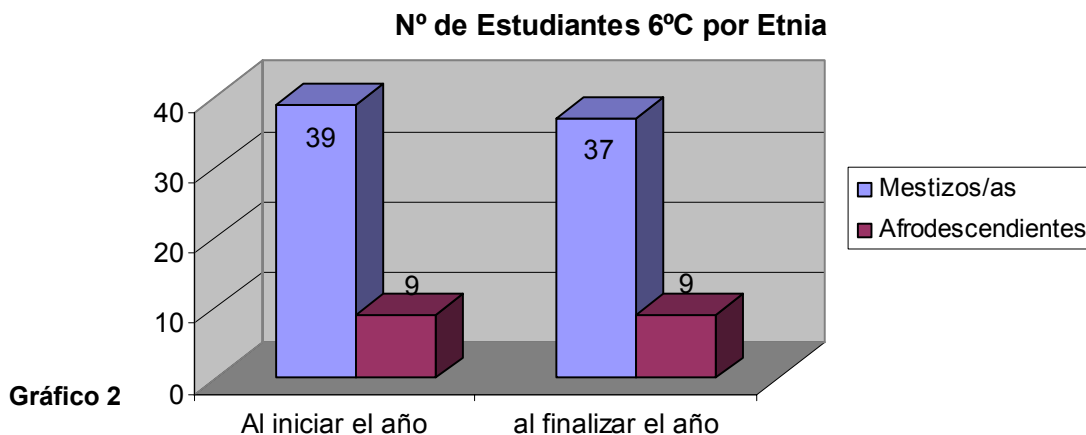
La población tanto de ese grupo, como del colegio en su mayoría residen en el barrio que tiene este mismo nombre, sobre todo en la Unidad residencial “Mirador de Calasanz”³⁸, su condición socio económica corresponde a los estratos 1 y 2., provienen de diversos lugares del departamento y del país, y han llegado a Blanquizal en diferentes procesos de migración tanto interna como externa³⁹. Al respecto se obtuvo *“una población bastante representativa de lo que es la comunidad afro colombiana”*⁴⁰, en el aula, 9 de las y los estudiantes eran afro colombianos, 1 mujer y 8 hombres; esta

³⁸ **Nota:** Unidad residencial compuesta de diferentes bloques de edificios, donde se dio cabida a las personas que fueron víctimas del incendio del asentamiento de desplazados de Vallejuelos el 27 de julio de 2000, entre otros.

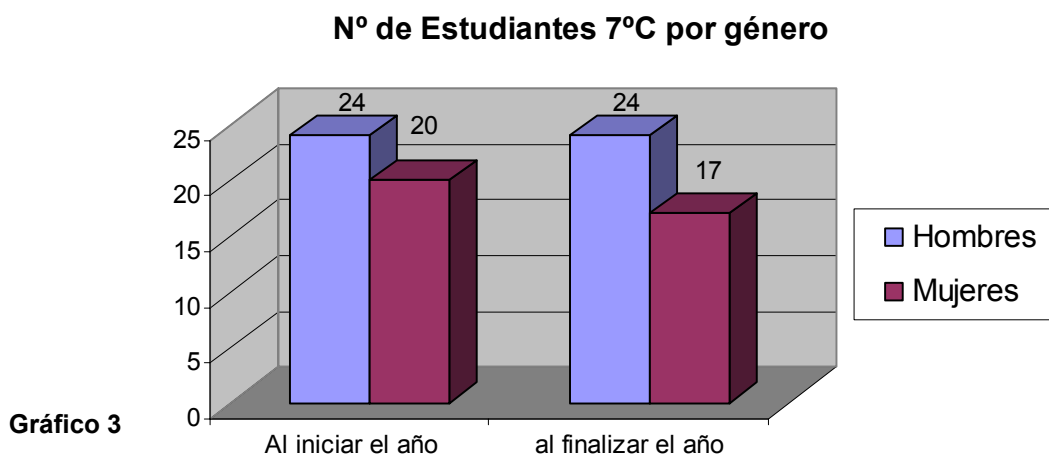
³⁹ **Nota:** Migración interna se refiere a aquella que se da en un mismo municipio o ciudad, la externa se refiere a la movilidad de personas de un municipio a otro o de un departamento a otro.

⁴⁰ Información ofrecida desde la entrevista aplicada a la administración de la Institución.

población fue permanente durante el año, no hubo ingreso o deserción de parte de ellos y ella.



En la Institución El Corazón se trabajó con el grado 7° C, conformado por 44 estudiantes, 20 mujeres y 24 hombres, al finalizar el año se contaba con 41 estudiantes, debido a la deserción escolar de 3 mujeres por razones de maternidad y familiares; las edades del grupo oscilaban entre los 12 y 17 años, la mayoría residían en el barrio que tiene este mismo nombre y su condición socio económica correspondía a los estratos 1 y 2.



Como puede observarse hay un mayor número de hombres, situación que se mantiene con respecto al grado 6° C.

3. LAS CIENCIAS SOCIALES COMO ÁREA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

“La curiosidad, el asombro y la pregunta pueden ser el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares, y más allá de estos toda la vida cotidiana”

Zapata, J. y otros (2005)⁴¹

De acuerdo con la Ley General de Educación⁴² las Ciencias Sociales constituyen una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación en la Educación Básica y Media del país y en esa medida debe propender, al igual que las demás áreas, por “la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos; de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”, igualmente propende al “desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural de la calidad de vida de la población y la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”⁴³, de tal modo que es responsabilidad y compromiso de las Ciencias Sociales procurar que estos principios, además de los otros fines de la Educación, se alcancen en el aula y trasciendan a la vida cotidiana, para que no se queden solo en un ideal de la Educación colombiana.

A su vez, los Lineamientos Curriculares (2002)⁴⁴ de esta área, plantean como “finalidad de la Educación y de las Ciencias Sociales, comprender el mundo, vivirlo y transformarlo, es decir, promover ciudadanos y ciudadanas que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la

⁴¹ Zapata, J y otros (2005). Investigando-nos, la investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y aprende. Medellín: Begón. P.66

⁴² Ley 115 de 1994. Título II, Capítulo I, art. 23 – áreas obligatorias y fundamentales – Pág. 22.

⁴³ *Ibíd.* Título I, art. 5 -Fines de la Educación-, numerales 2 y 9. Pág. 13.

⁴⁴ MEN (2002). Op cit. Pág. 34.

comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario”⁴⁵. A partir de esto se ve la necesidad de llevar a cabo una reforma curricular que convierta en protagonista a toda la comunidad educativa para que de manera activa hagan parte de este proceso y con ello se lleve a cabo una verdadera reforma, la cual es necesaria para el país y en consecuencia para la Educación colombiana. Sí se parte de la consideración que hay diversidad de contextos sociales, como de manifestaciones culturales y formas de ver el mundo, la Escuela debe preguntarse por la función que ha de cumplir en los diferentes ámbitos de desarrollo y a las y los docentes a someter a revisión constante y a innovar las orientaciones pedagógicas y Didácticas que habían venido enmarcando su quehacer pedagógico.

En este sentido, son varios los esfuerzos que se vienen realizando en el país para que la Educación sea más pertinente y adquiera sentido desde el pensar y sentir de las y los docentes y es por ello que se adelantan propuestas como la de formación en Competencias Ciudadanas y la de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias. Dentro de la primera propuesta se contempla que sí Colombia es uno de los países con mayor diversidad cultural, es una prioridad básica formar para la ciudadanía y la convivencia, y ello implica formar en valores como la tolerancia y el respeto por la diferencia, así el MEN propone que dicha formación se dé a través del desarrollo de unas *competencias ciudadanas*, que definidas como “el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, comunicativas, conocimientos y actitudes que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática; así las competencias ciudadanas permiten que los ciudadanos contribuyan activamente a la convivencia pacífica, participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano (familia, amigos, aula, institución escolar), como en su comunidad, país o en el nivel internacional”⁴⁶.

Por su parte la segunda propuesta, la de los estándares en ciencias, busca que las y los

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Revolución educativa.

estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas de modo que no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas, de esta manera “en un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo”⁴⁷.

3.1. DIMENSIÓN FORMATIVA DEL ÁREA

Como se había mencionado, es a partir de la Ley General de Educación de 1994 que las Ciencias Sociales entran a hacer parte de las 9 áreas obligatorias, lo cual constituye un primer paso para el total reconocimiento de su trascendencia como área formativa; pues por tradición las Ciencias Sociales se han ofrecido en la Educación Básica colombiana, como dos asignaturas: Geografía e Historia y, en la Educación Media éstas, más la Filosofía, pero en la actualidad se ofrece además de las anteriores, Constitución Política y Ética y valores humanos y, en la Educación Media, Ciencias Económicas y Ciencias Políticas, con lo que se logra que las Ciencias Sociales sean abordadas a lo largo de toda la vida escolar, posibilitando la introyección de la dimensión formativa del área y por ende su importancia dentro del currículo y es, que las Ciencias Sociales posibilitan que el estudiante reflexione y adopte posturas personales frente a la realidad que le circunda y utilice los conocimientos adquiridos en el área para comprender críticamente su entorno social y sea capaz de actuar frente a este.

Tradicionalmente se ha desconocido la importancia de las Ciencias Sociales, ya que por mucho tiempo se les ha tomado a la ligera, desconociendo su papel dentro del currículo escolar, así lo afirma Pulgarín, R. (2000)⁴⁸: “es común escuchar como en el currículo escolar las Ciencias Sociales son un relleno, como en ellas no se necesita comprender

⁴⁷ Ministerio de Educación Nacional (2005). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. P. 6

⁴⁸ Pulgarín, R. (2000) Aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia. Documento.

nada, basta con memorizar algunos datos (...) omitiendo las posibilidades de estimular en el estudiante una conciencia crítica y la formación de un espíritu investigativo, perpetuándose la mediocridad y la apatía tradicional de las y los estudiantes por las Ciencias Sociales”; ante esto se hace necesario entonces, prestar mayor atención a la enseñanza del área y resignificar su lugar dentro del currículo escolar, y dentro del proceso educativo como tal, pues finalmente, son las Ciencias Sociales las que ayudan a comprender la realidad en que vivimos, por lo tanto tiene un papel fundamental en la Educación, pero no solamente la Historia y la Geografía, sino todas las disciplinas sociales, de esta forma, sí “la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde su dimensión formativa ha de posibilitar la comprensión del otro y del medio en que vive, es importante redimensionar su papel en el currículo escolar, de manera que se combata la desesperanza que reina actualmente en la vida social y se desarrolle un sentido histórico para la vida desde la comprensión del mundo habitado”⁴⁹.

De esta manera, un *primer objetivo* del área de Ciencias Sociales⁵⁰ es hacer conciente al estudiante de su medio social, cultural, ambiental, económico, histórico y político, de tal forma que él vaya conociendo las interrelaciones de ese medio y la manera como éstas influyen en su comportamiento individual y su acción social. Sin embargo, es necesario al mismo tiempo mostrar como la relación pasado y presente, es susceptible de ser transformada por las personas y grupos que interactúan en el medio natural y social al que pertenecen, en consecuencia, un *segundo objetivo* de las Ciencias Sociales es capacitar al estudiante para reflexionar responsablemente sobre su medio y su pertenencia a él; reflexionar significa tomar distancia de todos aquellos condicionamientos analizados en el primer objetivo.

Tomar distancia de la pertenencia conduce al logro de un *tercer objetivo*, el cual es capacitar al estudiante para sugerir posibles y diversas alternativas de transformación con respecto al desarrollo histórico, social y cultural de la comunidad. Se busca privilegiar como mejores alternativas, aquellas que más correspondan a las

⁴⁹ *Ibíd.* Pág. 8.

⁵⁰ Tomado de Buitrago, C. y García, M. (2004). *Plan Integrado de Área - PIA -*. Documento inédito.

necesidades reales de la comunidad, aunque se contrapongan a intereses y necesidades individuales.

El discernimiento entre actitudes y valores marcadamente individualistas y aquellos que corresponden más a la comunidad llevará a un *cuarto objetivo*: plantearse el problema fundamental de la acción en sociedad, es decir, la responsabilidad ética. Ésta se inscribe en la condición social del ser humano, si se reflexiona como persona que necesita de las demás para realizarse autónomamente en su contexto social e histórico, en la familia y en la comunidad, así, el principio fundamental de su acción ha de ser la responsabilidad para con los demás.

De esta forma, vemos desde los Lineamientos Curriculares, que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica, tiene como objetivos⁵¹:

- ➔ Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado – presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan – donde sea necesario-.
- ➔ Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo.
- ➔ Propiciar que las personas conozcan los derechos que tienen y respeten sus deberes.
- ➔ Propender para que las y los ciudadanos se construyan como sujetos en y para la vida.
- ➔ Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que plantean la Educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral.

3.2. EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Es necesario que las y los docentes de hoy conozcan la génesis o las bases epistemológicas de las disciplinas que enseñan, según Zapata, J. y otros. (2005)⁵² una

⁵¹ MEN. (2002). Op cit. P. 30-31.

⁵² Zapata, J y otros (2005). Op cit.

falla grave en los currículos para la formación de las y los docentes es la ausencia de la comprensión de los modelos epistemológicos que identifican a los conocimientos que enseñan.

El discurso pedagógico, ya sea por el lado de los enfoques, los métodos, o las técnicas, está cargado de confusiones, y erróneas interpretaciones, ante lo cual la epistemología pretende aclarar lo relacionado con los procesos de conocimiento al preguntarse por la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible y llegando a la conclusión que plantean Vega, A. y otros (1994)⁵³ cuando afirman que “dicha relación es recíproca de tal modo que el origen del conocimiento no radica en los objetos ni tampoco en el sujeto, sino en la interacción que se establezca entre ellos”. Teniendo en cuenta esta relación es necesario abordar en las posteriores líneas, las disciplinas de las Ciencias Sociales y sus objetos de estudio incluyendo la mirada que sobre éstos presentan los Lineamientos Curriculares del área, sin olvidar que en su conjunto comportan un diálogo de saberes que aquí denominaremos interdisciplinariedad.

Wallerstein, I. (1999)⁵⁴ presenta una mirada epistemológica e histórica de las Ciencias Sociales a través de lo cual se evidencia su trasegar en el difícil camino de la ciencia, empezando desde el Siglo XVI, comenta como las disciplinas sociales, llamadas así para ese entonces, pasan por diferentes concepciones, son tomadas como conocimiento secular, influenciadas por el pensamiento newtoniano y cartesiano, que es el que fortalece las ciencias naturales, llega a interrogarse por su posibilidad de controlar el conocimiento válido, en una amplia discusión y rivalidad con las Ciencias Naturales, hasta llegar al mundo universitario, y a su aplicación en la mayor producción en las nuevas industrias; también comenta como entre 1850 y 1945 se da un énfasis disciplinar con una clara orientación positivista. Todo esto la ha llevado a nuevos paradigmas de interpretación que le han permitido orientar su objeto de estudio y promulgar en la actualidad el diálogo de saberes, que favorezca una mirada holística y posibilite la comprensión del mundo desde su complejidad.

⁵³ Vega, A., Quintero, M. y Fajardo, M. (1994). Aproximaciones Ontológicas- epistemológicas y metodológicas frente a la construcción del conocimiento científico en Ciencias Sociales. En: Revista Institucional de la Universidad INCCA de Colombia. Agosto. Santa fe de Bogotá. P. 43 – 47.

⁵⁴ Wallerstein, I. (1999). Abrir las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI.

Morin, E. (1996)⁵⁵, nos acerca al paradigma de la complejidad o lo que se denomina pensamiento complejo, donde se reflexiona sobre el universo que se organiza y complejiza, “la complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces cuando se constata empíricamente que fenómenos desordenados son necesariamente en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden”, para entender la complejidad, Morin presenta tres principios: el dialógico, el de recursividad organizacional y el hologramático. El *principio dialógico* nos permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, asocia dos términos a la vez complementarios y antagónicos como son por ejemplo el orden y el desorden, que en ciertos casos colaboran y producen la organización y la complejidad.

El *principio de recursividad* organizacional es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce, por ejemplo, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos, somos a la vez producto y productores; y el último *principio*, el *hologramático* trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo. Entonces podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productos de conocimiento.

A partir de estos principios se puede decir que aquello que es complejo devuelve al mundo empírico la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza y la de formular una ley o concebir un orden absoluto, así que ninguna epistemología, corriente, teoría pedagógica o metodológica puede proclamarse como la única poseedora de verdad; principios a los que Gadamer, H. (1993)⁵⁶ cuestiona al sostener que la verdad no se entrega nunca en una formulación terminada y única sino que lo hace en formas determinadas, históricas y personales, esto quiere decir que la verdad no se entrega sino al interior de la interpretación individual y ante lo cual no se puede afirmar que hay verdades absolutas, y cada sujeto entonces posee su verdad, pero esto no significa que no puedan ser sometidas a la interrogación y a la reflexión.

⁵⁵ Morin, E (1996). Op cit. P. 93.

⁵⁶ Gadamer, H (1993). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.

3.2.1. Disciplinas de las Ciencias Sociales y sus objetos de estudio

Las Ciencias Sociales en su pretensión de área de conocimiento congregan diversas disciplinas con sus objetos de estudio propios que a su vez se integran entre sí para abordar y reflexionar sobre el tiempo, el espacio, los grupos humanos y las interacciones que se dan entre éstos. Con el propósito de visualizar las diferentes disciplinas y sin la intención de caer en un reduccionismo epistemológico, se presenta a continuación un esbozo general de cada una de ellas.

- ➔ La Historia: Es la primera disciplina social en alcanzar una existencia institucional autónoma. Sus orígenes se remontan a la antigüedad con Heródoto y fue estimulada por imperios y naciones occidentales para afianzar su cohesión social. Su objeto de estudio son las formaciones sociales en tiempo y espacio, además la historia cumple un papel fundamental en la construcción de identidades y pertenencia en la sociedad.
- ➔ La Geografía: Es antigua como la Historia, sin embargo emergió en las universidades a fines del siglo XIX con la dicotomía entre lo natural y lo social. Se caracterizó por su tendencia generalista y poco analítica, aunque actualmente los avances en esta disciplina la muestran más preocupada por las situaciones ambientales y sociales que emergen de la organización del espacio por los grupos humanos, de tal modo que su objeto de estudio se ha configurado y se entiende ahora como la relación del ser humano y la naturaleza con el espacio geográfico.
- ➔ La Sociología: Se establece como disciplina social independiente a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX con Augusto Comte. Fue planteada como una ciencia integradora y unificadora que intentaba interpretar la acción social. Luego del transcurrir histórico se toma como objeto de estudio la estructura, organización, desarrollo y función de las sociedades en la interacción con los individuos.
- ➔ La Antropología: Desde sus inicios y gran parte de su desarrollo se centró en la observación y descripción de grupos étnicos. Su aproximación como disciplina independiente ocurre a finales del siglo XIX y actualmente su objeto de estudio son

las interacciones sociales, geográficas, biológicas y ambientales del hombre. Es la disciplina que aborda con mayor profundidad las manifestaciones de la cultura.

- ➔ **Las Ciencias Políticas**: Adquiere su estatus independiente a mediados del siglo XX debido a la resistencia por parte del derecho al considerarlas como un campo de su incumbencia. Su objeto de estudio ha sido muy discutido a lo largo de la historia y se debate entre el Estado y las Instituciones que ejercen poder. Según Dunleavy (1991)⁵⁷ sus propósitos son describir, analizar y explicar de forma sistemática las operaciones de las instituciones de gobierno y las organizaciones políticas.
- ➔ **La Economía**: Surge a partir del siglo XIX y en su recorrido histórico ha sufrido significativos cambios que le permitieron adquirir su estatus y su independencia a mediados de ese siglo. Tiene como objeto de estudio los modos y medios de producción que surgen de la explotación de los recursos naturales y los cuales buscan el desarrollo sostenible de los grupos humanos. Se podría decir además que la economía es la forma en que las sociedades en conjunto buscan satisfacer sus necesidades.
- ➔ **La Psicología Social**: Su aparente subjetividad generó desconfianza y por lo tanto fue difícil y tedioso adquirir su independencia. Subsistió como ciencia social en algunas Escuelas como la Windelban y la Gestalt. Se entiende como su objeto de estudio el comportamiento humano y sus incidencias en el conjunto de relaciones sociales.

Además de las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales, ya mencionadas, existen en el currículo escolar áreas fundamentales que también son asumidas para su enseñanza por las y los docentes del área de Ciencias Sociales, razón por lo cual son retomadas a continuación:

- ➔ **Ética y Valores**: Es una disciplina de la filosofía que aunque tiene que ver con el comportamiento humano, no prescribe ninguna norma o conducta, pues su cometido

⁵⁷ Citado en: Valles, J. (2000). Ciencia Política: una introducción. Barcelona: Ariel. 442 p.

consiste en aclarar qué es lo moral y las razones que justifican la utilización de un sistema moral u otro.

- ➔ **Filosofía**: Aunque es muy difícil determinar su objeto de estudio, sí se puede decir que es una actividad epistemológica y reflexiva establecida por el deseo de saber, que constituye un eterno cuestionarse por el origen y estructura del ser humano, de la naturaleza y el mundo que le rodea. Además hace parte de cada una de las ciencias a través de las reflexiones epistemológicas que les proporciona.

- ➔ **Educación Religiosa**: Su objeto de estudio es el sistema de creencias y de valores particulares de los grupos humanos. Desde la Ley General de Educación⁵⁸ se establece que las Instituciones Educativas la brindarán respetando las garantías constitucionales de libertad de creencias, cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, también menciona que ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

Áreas de conocimiento que en síntesis se complementan para la formación integral del ser humano.

3.2.2. La Interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales

La interdisciplinariedad según Álvarez, M. (1999)⁵⁹, se puede entender como una relación entre las distintas disciplinas y sus objetos de conocimiento, basada en el anhelo de reunificar el saber y en la necesidad de investigar desde diferentes posturas, determinadas parcelas de la realidad debido a la creciente complejidad de los problemas que se presentan en la actualidad. Al respecto, Ander-egg, E. (1994)⁶⁰ explica que las razones y la necesidad de un abordaje interdisciplinar, surge de la idea de complejidad o para ser más precisos, del hecho mismo de asumir la complejidad de lo real. De esta manera al encarar las Ciencias Sociales desde la interdisciplinariedad, es decir desde la integración de saberes que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad, requiere de los aportes de conocimientos de

⁵⁸ Ley 115 de 1994. Op cit. Art. 24, pág. 22

⁵⁹ Álvarez, M. (1999). Sí a la interdisciplinariedad. En: Revista Educación. N° 97. Mayo-Agosto. La Habana. p 11.

⁶⁰ Ander-egg, E. (1994). Interdisciplinariedad en Educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

las diversas disciplinas sociales, y ello supone una dinámica propia que va mas allá de la simple reunión de especialistas de distintas áreas del saber para realizar un trabajo.

De esta forma, se habla de *interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales*, porque estas no ofrecen saberes absolutos sino aproximaciones científicas que requieren organización y diálogo de saberes para encontrar y dar sentido al mundo; por lo tanto el establecimiento de límites entre las disciplinas en la actualidad se desborda ante la complejidad de los fenómenos, los cuales requieren una mirada transversal para su comprensión y su transformación. Según Pulgarín, R. (2002)⁶¹ “En el caso del estudio del hombre como ser social y en sus relaciones con el medio, cada una de las disciplinas sociales ofrece aproximaciones y elementos para el análisis. De ahí la necesidad de la interdisciplinariedad, la cual es el nuevo paradigma del conocimiento, donde se da la causalidad circular y las relaciones complementarias entre las ciencias” es así como la interdisciplinariedad hace referencia particularmente a una forma de cooperación e interacción estrecha de diferentes disciplinas, lo que significa un intercambio en donde se puede obtener una comprensión global de la realidad social.

En vista de la actualidad del discurso de la interdisciplinariedad la estructura curricular colombiana se ha visto en la necesidad de incluirlo; de este modo en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales se plantea la necesidad de acabar con la fragmentación de las teorías, discursos y conceptos que impiden la comprensión global y la transformación de la realidad social. Por ello desde los ejes generadores propuestos se posibilitan la integración conceptual entre saberes buscando una visión holística y aproximaciones globales que cohesionen la parcelación del conocimiento social, para así generar una mejor comprensión de la sociedad.

3.3. LA DIDÁCTICA COMO UN SISTEMA COMPLEJO

Las Ciencias Sociales que se enseñan según los ejes generadores propuestos en los Lineamientos Curriculares de área, implican una dinámica de enseñanza y de

⁶¹ Pulgarín, R. (2002). Op cit.

aprendizaje, relación donde se visualiza el proceso como acto complejo en el cual se encuentran unos protagonistas, unos métodos, unos contenidos y unos medios didácticos que solo se explican desde la didáctica. Son múltiples las formas de enseñar y de aprender, por lo tanto al analizar la pertinencia de la Resolución de Problemas para la comprensión del entorno socio-cultural en este ejercicio investigativo, se hace necesario precisar conceptos sobre la Didáctica General.

Según Álvarez de Zayas, C. (1999)⁶², “la Didáctica es la ciencia que estudia el proceso de formación, cuando este tiene un carácter sistémico, y esta organizado de un modo consciente, eficiente y eficaz”. Así, mas adelante, Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003)⁶³, definen la Didáctica como la encargada del proceso docente educativo donde se relacionan docentes y estudiantes a través de la cultura; en tanto se relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela, mientras que la pedagogía aborda los procesos formativos en general.

Según estos autores, la Didáctica se encarga del proceso docente educativo, el cual incluye los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una visión mucho mas compleja, en tanto conciben la *Didáctica como un sistema* en el que habitan los procesos, su organización y al tiempo las categorías del proceso docente. Continuando con esta concepción de la Didáctica, Quiroz, A. y Díaz, R. (2004)⁶⁴ abordan este saber de la educación como sistema desde la definición de Carnota (1981), para quien, un sistema es “un conjunto interrelacionado de elementos, propiedades y relaciones. Es un todo y como tal es capaz de poseer propiedades o resultados que no es posible hallar en sus componentes vistos en forma aislada”⁶⁵. Así la Didáctica como sistema posee una propiedad que apunta hacia el perfeccionamiento continuo de unas formas de enseñar y de aprender, en tanto se esfuerza por responder a las circunstancias y a las características del contexto histórico, social, cultural y del conocimiento.

En vista de la complejidad de la Didáctica, se abordará entonces desde dos aspectos, el

⁶² Álvarez de Zayas, C. (1999). Dogmatismo, Constructivismo, Didáctica. En: Revista Educación, N° 97, mayo- agosto. La Habana.

⁶³ Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003). Lecciones de Didáctica General. Bogotá: Magisterio.

⁶⁴ Quiroz, R. y Díaz, A. (2004). Sistema didáctico tradicional o alternativo. En: Revista Cuadernos Pedagógicos, N° 24, marzo. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 109-115.

⁶⁵ Citado en Quiroz, R y Díaz, A. (2004) *Ibíd.* Pág. 110.

primero se refiere a la Didáctica en torno a su relación directa con el proceso de enseñanza, y el segundo apunta a sus principios, sobre todo al de la escuela en la vida.

Respecto al primer aspecto, la Didáctica comprende ciertos *componentes* que apuntan a hacer de la enseñanza un proceso orgánico y sistémico; ya que estos componentes según Quiroz, R. y Díaz, A. (2004)⁶⁶ se caracterizan por la relación dialéctica entre ellos y por favorecer logros pedagógicos y didácticos.

A continuación se presentan los *componentes o categorías de la didáctica* de manera breve y retomando nuevamente a Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003)⁶⁷, no sin antes aclarar que hay mucho más que decir y que profundizar respecto a cada una de estas categorías, pues al hacer parte de un sistema cada una tiene su propia complejidad.

- ➔ **El problema**: Constituye un punto de partida y representa la necesidad que genera un proceso para su transformación.
- ➔ **El objetivo**: Es el propósito que se quiere formar en las y los estudiantes, que se pretende alcanzar durante el proceso para su transformación.
- ➔ **Los contenidos**: Son entendidos como los objetos de las ciencias seleccionados para desarrollar el problema.
- ➔ **El método**: Es la organización interna del proceso y se constituye en los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto.
- ➔ **La forma**: Se encarga de los aspectos organizativos más externos del proceso, como lo son el temporal y el espacial.
- ➔ **Los medios**: Son entendidos como las herramientas para desarrollar el proceso, además son los objetos utilizados para que las y los estudiantes puedan adquirir habilidades para alcanzar los objetivos.
- ➔ **La evaluación**: Se entiende como un sistema de acompañamiento que pretende constatar el desarrollo del proceso; se le conoce también como resultado, y se constituye en un eslabón fundamental del proceso docente.

⁶⁶ Quiroz y Díaz. (2004). *Ibíd.* Pág. 112

⁶⁷ Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003). *Op cit.*

El segundo aspecto contempla los *principios* bajo los que se fundamenta la Didáctica, los cuales marcan la esencia del proceso docente educativo y evidencian la relación de los componentes con el medio, éstos son: la Escuela en la vida, la Educación a través de la instrucción, y la Formación a través de la comunicación.

- ➔ La escuela en la vida: Establece la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el contexto social, ya que todo proceso que tenga una intención educativa tiene que asociarse con la vida y con el trabajo.
- ➔ La educación a través de la instrucción: Representa las relaciones entre los componentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que garantizan que las y los estudiantes alcancen los objetivos y aprendan a resolver los problemas que se les presentan, y así se logra no solo la instrucción sino también la educación de las futuras generaciones.
- ➔ La formación a través de la comunicación: Sí se entiende que la formación se alcanza a través de la comunicación es porque el docente, forma a través de ésta, puede llegar al estudiante y lograr que se interrogue por sus percepciones, haciendo así del acto educativo un acto comunicativo donde convergen múltiples lenguajes.

Teniendo en cuenta entonces la relación entre los componentes y los principios de la Didáctica, se puede apreciar la aparición de la enseñanza como un proceso sistemático e institucional que supone una especialización creciente de las funciones en la sociedad, mediante la cual no sólo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados sino que también, al interior de éstos, se sistematiza y organiza el acto pedagógico.

3.3.1. La Didáctica desde las Ciencias Sociales.

En apartados anteriores se abordó la epistemología de las Ciencias Sociales como un paso obligado en la reflexión crítica frente a ésta, así mismo, ahora es necesario afrontar la reflexión en torno al discurso teórico de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es decir de su epistemología, la cual, según Camilloni, A. (1995)⁶⁸ requiere rodear cuestiones tales como el estatus epistemológico, su posible integración, los límites de la

⁶⁸ Camilloni, A. (1995). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (compiladoras). Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Paidós. Págs. 25 – 41.

objetividad o neutralidad del conocimiento social así como su relación con los valores y con la acción del ser humano. Al respecto Wallerstein, I. (2001)⁶⁹ afirma, que las Ciencias Sociales pasaron por una reestructuración a lo largo de la historia al plantear que fueron históricamente construidas como una forma de conocimiento entre fines del siglo XVII y 1945, después de lo cual se reabrió la discusión frente a los problemas de estructuración organizacional instaurada en el período anterior que le han llevado a considerar nuevos paradigmas de interpretación, mediante los cuales se ha abanderado el diálogo de saberes que le posibilitan una mayor comprensión del mundo desde su complejidad.

Sobre los límites de la objetividad o neutralidad del conocimiento social, se ha debatido que en las Ciencias Sociales no se habla de objetividad del investigador en el sentido de que ha de limitarse a ser un agente totalmente externo a la realidad que estudia sino que por el contrario él también es productor de esa realidad, por lo tanto la validez del conocimiento social se da en la medida en que puede ser analizada con rigurosidad y a la vez comprendida a través de la propia experiencia.

De otro lado, habiendo abordado las disciplinas sociales y sus objetos de estudio se avanza en la reflexión sobre la relación de las Ciencias Sociales con la acción del ser humano y sus valores como tal, pues cada una de éstas, desde sus conceptos fundamentales y sus herramientas metodológicas se acercan desde diferentes perspectivas a la comprensión de las relaciones sociales.

Se hizo necesario rodear estas cuestiones, pues sí se ocultan estos problemas se hace imposible la reconstrucción del discurso didáctico de las Ciencias Sociales, que es lo que se quiere profundizar en este apartado.

La Didáctica de las Ciencias Sociales constituye entonces un camino abierto a estudiantes y docentes para la construcción y recomposición de los significados sociales en diversos contextos culturales y con diferentes miradas, de tal modo que se establece a la vez como teoría y como una forma de la práctica social.

⁶⁹ Wallerstein, I. (1999). Op cit.

De esta manera y siguiendo a Prats, J. (2002)⁷⁰, “la didáctica de las Ciencias Sociales es por excelencia un lugar de interacciones, una realidad cruzada de múltiples dimensiones. Exige poner constantemente en práctica la capacidad para analizar, planificar, crear, evaluar y comunicar, en definitiva, relaciona elementos y ámbitos para conseguir ofrecer instrumentos eficaces, generar dinámicas creativas e interesantes para las y los estudiantes, y conseguir aprendizajes pertinentes y significativos”. Todo esto conforma un espacio de reflexión que se sitúa, en palabras del autor, en una encrucijada conceptual, por ello es un paso previo a la construcción de cualquier marco teórico, la reflexión y la clarificación sobre lo que denominaremos: *Contenidos de las Ciencias Sociales*.

3.3.2. El proceso de Enseñanza.

Al hablar de enseñanza en términos generales, se puede decir que es un proceso mediante el cual los objetos de estudio de las ciencias se transforman en conocimiento escolar⁷¹, es decir en objetos aprehensibles y comprensibles para la persona que los aprende, en otras palabras, es un proceso de adquisición de conocimientos.

La enseñanza, según Cañal, P. (2002)⁷² es una actividad intencional dirigida a ayudar, apoyar y facilitar el aprendizaje de otros/as a través del intercambio de creencias y vivencias y de la interacción con la realidad y la cultura. El objetivo de la enseñanza no es transmitir ni trasvasar información, ni instruir, sino facilitar, apoyar a otros/as a interpretar y comprender su conocimiento personal y el conocimiento público. Enseñar es fomentar el desarrollo intelectual autónomo y crítico de las y los estudiantes a través de su participación e implicación activa en diferentes proyectos y experiencias compartidas que promueven diferentes maneras de pensar, argumentar, debatir, y descubrir la validez de las propias concepciones e hipótesis de la realidad.

La enseñanza representa entonces un aspecto concreto de la práctica educativa y se constituye como una práctica social específica, según Pozo, J. (2000)⁷³, supone por un

⁷⁰ Prats, J. (2002). Op cit.

⁷¹ Como lo llamaría Gil, D. (1994), en su texto “Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento específico”.

⁷² Cañal, P (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.

⁷³ Pozo, J. (2000). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza. Pág. 70.

lado la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Sin embargo, tradicionalmente la enseñanza ha sido vista como un proceso donde solo tiene participación activa él o la docente y donde se han limitado a transmitir información, no enseñando ni a pensar, ni a reflexionar, lo que ha generado, según Bedoya, J. (1998)⁷⁴, “estudiantes acríticos, con un grado más o menos alto de aversión ante todo lo que implique saber”.

Frente a esto, el proceso pedagógico en toda su dimensión ha tratado de reivindicar la bilateralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando que tanto estudiantes como docentes tienen un papel importante para desempeñar en ambos procesos, de tal forma que no se pueda hablar de enseñanza sin hablar de aprendizaje y viceversa. Esto se ha hecho más evidente con los diferentes estudios que sobre la práctica educativa se han realizado.

Algunos de estos estudios, que se han enfatizado en la dimensión cognitiva, son el paradigma psicogenético de Piaget, el socio – cultural de Vigotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, donde cada uno presenta planteamientos muy importantes y pertinentes frente a la enseñanza⁷⁵; *Piaget* privilegia los métodos activos y los intereses de las y los estudiantes adhiriéndose a una corriente constructivista, *Vigotsky* por su parte insiste en la influencia de lo social y lo cultural en la consolidación del conocimiento y *Ausubel*, insiste en que el proceso educativo debe tener un significado para el o la estudiante.

Específicamente sobre la enseñanza, el *paradigma psicogenético*⁷⁶, propone que ésta se desarrolle en un contexto didáctico que pueda ser estimulante para las y los estudiantes, es decir, donde ellos y ellas puedan relacionar los contenidos escolares con sus construcciones previas, de tal modo que se les posibilite elaborar continuamente hipótesis o interpretaciones sobre éstos y así puedan reconstruir

⁷⁴ Bedoya, J. (1998). *Pedagogía: ¿enseñar a pensar?, reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Ecoe. P. 68

⁷⁵ Aportando elementos a la enseñanza desde la comprensión del entorno, lo cual es el objeto de este ejercicio de investigación.

⁷⁶ Basado en: Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la Educación*. Méjico: Paidós.

permanentemente su conocimiento. *Piaget* propone utilizar métodos activos en la enseñanza y critica la basada en la conferencia y el verbalismo, pero también reconoce que un planteamiento de tipo activo sin el apoyo de un sustrato teórico empírico no es confiable.

Desde la perspectiva constructivista entonces, “enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible re elaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños [y las niñas] puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas (...), enseñar es, finalmente, promover que los niños [y las niñas] se planteen nuevos problemas fuera de la escuela”⁷⁷.

El *paradigma socio cultural*⁷⁸, por su parte, frente a la enseñanza, afirma que uno de los lugares privilegiados para que se dé ésta, es la escuela, pues los procesos educativos constituyen foros culturales, es decir, espacios en que enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares y, la escuela es un espacio institucionalizado donde se negocian los currículos culturales, allí "se transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente, también se entretienen los procesos de desarrollo cultural social con los de desarrollo personal".

Desde este paradigma, una estrategia de enseñanza efectiva sería crear con las y los estudiantes *zonas de desarrollo próximo*, las cuales constituyen un nivel intermedio entre el nivel real de desarrollo (construido por ellos y ellas mismas) y el nivel potencial de desarrollo (conocimiento construido con el apoyo de un guía, docente, etc.) donde se les lleve al uso autónomo y auto regulado de los contenidos, para lo cual es importante enseñanza recíproca, es decir, la interacción entre estudiantes.

⁷⁷ *Ibid.* Pág. 190

⁷⁸ Basado en: Hernández, G. (1998). *Op cit.*

3.3.3 Pedagogía de la Comprensión

Al hablar de enseñanza y siguiendo el propósito de esta investigación, el cuál presta atención especial al acto de comprender, se hace pertinente y necesario hablar sobre pedagogía de la comprensión. Según Gómez, J. y Ramírez, P. (1998)⁷⁹, comprender es diferente a explicar, es dar una atribución de sentido y significado a lo comprendido, e implica el uso de diferentes operaciones intelectuales tales como clasificar, ordenar, comparar, entre otras; también implica establecer relaciones y confrontaciones entre diversas formas de representación, por ejemplo la previa que posee el estudiante con la representación científica que intenta transmitir el docente.

La pedagogía de la comprensión puede desarrollarse desde la realización de unas actividades de comprensión como ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contextualizar, generalizar, etc. o desde la confrontación y la instrucción directa de representaciones e imágenes mentales, que se organizan por niveles así:

1. Nivel de contenido. Es la comprensión reproductiva, es decir, basada en la repetición, la paráfrasis, la aplicación mecánica. En este nivel las representaciones no se tienen en cuenta, y sí se hace, es de una forma simple y rutinaria.
2. Nivel de Resolución de Problemas. La comprensión se expresa mediante las formas de resolución típicas y clásicas de una asignatura.
3. Nivel epistémico. Las actividades de comprensión se expresan en explicaciones, justificaciones y generalizaciones con argumentos coherentes y fundamentados. Ejemplo: enseñar la Historia desde conceptos y categorías.
4. Nivel de investigación. Aquí ya se han creado las condiciones para construir nuevos conocimientos en el área que se está trabajando, de lo que se trata es de plantear hipótesis, formular proyectos, cuestionar supuestos, etc.

Además de lo anterior la comprensión social presenta cinco puntos de acceso:

- ➔ Narrativo. Se presenta un relato o una narración acerca del concepto del que se trata.

⁷⁹ Basado en: Gómez, J. y Ramírez, P. (1998). Op cit.

- ➔ Lógico - cuantitativo. Se enfoca el concepto recurriendo a consideraciones numéricas o a procesos deductivos.
- ➔ Fundacional. Examina las facetas filosóficas y terminológicas del concepto. Se busca establecer las diversas connotaciones que en un concepto pueda tener. Una perspectiva constructivista resulta ideal para el acceso a los fundamentos de los conceptos sociales científicos.
- ➔ Estético. La mirada se dirige sobre los rasgos sensoriales, armónicos y sí se quiere, vivenciales, que los conceptos y las narraciones sociales puedan tener para las y los estudiantes
- ➔ Experimental. La manipulación de datos y materiales, el control y la medición de hechos y variables es indudablemente un proceso que genera cambios conceptuales y representacionales que favorecen la comprensión. Además, genera en el estudiante un pensamiento riguroso y una excelente capacidad propositiva y transformativa.

De esta forma, la meta de la pedagogía de la comprensión es capacitar a las y los estudiantes para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo y, la investigación como forma superior de la comprensión es el objetivo principal de esta propuesta pedagógica. Así, la metodología de investigación en el aula y por proyectos es sin lugar a dudas una metodología de trabajo que permite integrar las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje a un desarrollo conceptual de las Ciencias Sociales. Se trata de una propuesta que concreta las potencialidades de creatividad, crítica y Resolución de Problemas, incorporando los modelos activistas y el aprendizaje por descubrimiento. Los proyectos de trabajo por su parte presentan entonces puntos de conexión con las teorías y las prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, el trabajo cooperativo, la enseñanza socrática, el conocimiento integrador, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y entornos de aprendizaje y creatividad.

3.3.4. La enseñanza de las Ciencias Sociales a la luz de: los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias.

Según Herrera, M. y otros (2002)⁸⁰, al hablar de enseñanza de las Ciencias Sociales se hace necesario hablar de multiplicidad de modelos pedagógicos que se han ido dando según las necesidades del contexto y del momento histórico, entre estos modelos se cuentan el estilo memorístico; el de inteligencia, voluntad y adiestramiento técnico de *Pestalozzi*; la observación, asociación y expresión de la Escuela nueva o activa de *Decroly*; el de *María Montessori* y el basado en la experiencia de *Jhon Dewey*, entre otros.

Pese a esta multiplicidad, parece ser la enseñanza de las Ciencias Sociales durante mucho tiempo se ha reducido a una intención de insertar a las y los estudiantes en la idea de sociedad y el proyecto de Nación determinado para cada época. Muestra de ello es el tratamiento que se le dio al área desde los textos escolares durante la primera mitad del siglo XX, donde se coincidió en poner énfasis “en la función social y política que estos saberes deberían cumplir en la formación de determinada identidad nacional y en la modelación de la cultura política colombiana”⁸¹.

Afortunadamente en la actualidad el panorama es otro y el propósito de la enseñanza de las Ciencias Sociales ha avanzado hacia una buena aproximación al conocimiento científico así como al social, es decir, a brindar formación desde la rigurosidad de las disciplinas a la vez que dicha formación se orienta a la capacidad de comprender e interactuar eficazmente con las situaciones que se dan en la cotidianidad; enseñar desde las Ciencias Sociales es ahora formar en el saber, pero también en el hacer, lo cual lleva, cuando la experiencia es exitosa al saber hacer en contexto⁸².

En relación con esta panorámica actual, Franco, M. (2002)⁸³ propone Enseñar las Ciencias Sociales desde dos de sus principales variables: tiempo y espacio, las cuales a su vez conducen al estudio de 3 componentes globales: los grupos humanos, la

⁸⁰ Herrera, M; Pinilla, A. y Suaza, L. (2002). Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX. En: Revista Pedagogía y saberes. N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. P. 5 – 16.

⁸¹ *Ibíd.* Pág. 16

⁸² Premisas propuestas desde los Estándares Básicos en Ciencias. MEN (2004).

⁸³ Franco, M. (2002). Aprender desde las Ciencias Sociales. En: Revista Educación y Educadores. N° 5. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de la Sabana. Pág. 75

dinámica que establecen con su espacio geográfico y las relaciones y acciones solidarias que se dan entre los diversos grupos e instituciones, de tal manera que enseñar desde el tiempo y el espacio, se constituye en enseñar para la vida en sociedad.

De esta forma, la enseñanza del área debe hacer aportes teóricos y metodológicos a las y los estudiantes, que se constituyan en herramientas para comprender los *ámbitos de la vida social*, su ubicación histórica y geográfica y sus interrelaciones. Dichos ámbitos son el cultural, el político, el económico y el social. El *ámbito cultural*, además de contemplar las costumbres, las tradiciones y la religión, posibilita abordar la producción científica y artística como modos particulares de concebir el mundo. El *ámbito político* por su parte, hace énfasis en las diferentes formas de participación, contemplando entre otras, la soberanía nacional e internacional, las políticas y delimitación de los Estados, la autonomía territorial, las organizaciones, las instituciones de administración y distribución del poder, la organización social del trabajo, los principios de la jerarquía, el conjunto general de leyes y de normas compartidas y los principios y modos de control de la sociedad. El *ámbito económico*, muestra las incidencias de la dinámica económica en la vida cotidiana de los individuos, dada la estrecha relación entre la economía, el desarrollo y el bienestar social, en este ámbito se ubican los diversos modos de producción y las distintas formas como se abastecen las comunidades. Por último, el *ámbito social* trata de comprender las relaciones sostenidas entre estos contextos y la convivencia social, debido a que las formas de organización social están circunscritas y determinadas por la dimensión cultural, política y económica.

Enseñanza de las Ciencias Sociales desde las directrices del MEN.

Desde las Ciencias Sociales, se identifica y se selecciona aquella información considerada valiosa y se constituye en “contenidos” para la enseñanza, situación que los convierte en objeto de enseñanza a partir de la mediación pedagógica propuesta por el maestro o maestra, desde unos métodos, medios y formas que faciliten el aprendizaje y que en el sistema educativo colombiano constituyen las directrices dadas

por el MEN y recopiladas en *los Lineamientos Curriculares*⁸⁴, que se basan en las últimas investigaciones en el ámbito pedagógico, de la psicología cognitiva y de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los Lineamientos Curriculares del área proponen 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, todo esto a través de una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral”⁸⁵.

Los *ejes generadores*⁸⁶ son unos ejes agrupadores de temáticas que desde la perspectiva conceptual permiten centrar el trabajo en el aula, pues clarifican y organizan el trabajo académico; su gran fortaleza es la globalidad, pues ayudan a estructurar una visión general de las problemáticas sociales a la vez que cada eje permite establecer conexiones entre las disciplinas. Son:

- ➔ *“La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad”*, abarca los conceptos Espacio, Tiempo, Etnia, Sujeto, Familia, Población, Comunidad y Producción, donde las disciplinas más relevantes serían el Derecho, la Historia, la Sociología, la Psicología, la Demografía, la Geografía, la Economía y de forma especial la *Antropología* y los organizadores didácticos similitud – diferencia y conflicto de valores – creencias.

- ➔ *“Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos”* abarca los conceptos Espacio, Tiempo, Sujeto, Sociedad, Estado, Poder, Justicia, Ética y Comportamientos Sociales, donde las disciplinas más relevantes serían el Derecho, la Sociología, la Ética, la Filosofía, la Geografía y de forma especial la *Ciencia Política* y el organizador didáctico conflicto – acuerdo.

- ➔ *“La conservación del ambiente”*, abarca los conceptos Espacio, Tiempo, Sociedad, Población, Comunidad, Producción y Desarrollo, donde las disciplinas más

⁸⁴ MEN (2002). Op cit.

⁸⁵ Ibid. Pág. 56.

⁸⁶ Ibid. Págs. 89-100.

relevantes serían la Geografía, la Economía, la Historia, la Demografía, la Sociología y de forma especial *La Ecología* y el organizador didáctico continuidad – cambio.

- ➔ “*Las desigualdades socioeconómicas*”, abarca los conceptos Producción, Espacio, Tiempo, Sociedad, Sujeto y Comunidad, donde las disciplinas más relevantes serían la Geografía, la Historia, la Ciencia Política, la Demografía y de forma especial la *Economía* y el organizador didáctico identidad – alteridad.

- ➔ “*Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad*”, abarca los conceptos espacio, tiempo, sociedad, comunidad, familia y sujeto, además, códigos integradores ideológicos, jurídicos, éticos y de comportamiento; en este eje las disciplinas más relevantes serían la Economía, la Historia, la Demografía, la Ecología, la Ciencia Política y de forma especial *la Geografía* y el organizador didáctico conflicto – cambio.

- ➔ “*Identidad y memoria colectiva*”, abarca los conceptos Tiempo, Espacio, Sociedad, Comunidad, Familia y Sujeto, además códigos integradores ideológicos, jurídicos, éticos y de comportamiento; en este eje las disciplinas más relevantes serían la Antropología, la Geografía, la Ciencia política, la Economía, la Sociología, la Demografía y de forma especial *la Historia* y los organizadores didácticos continuidad – cambio e identidad – alteridad.

- ➔ “*El saber cultural: posibilidades y riesgos*”, abarca los conceptos Espacio, Tiempo, Tecnología, Ciencia, Ecología, Desarrollo y Progreso, Sociedad, Comunidad y Familia; en este eje las disciplinas más relevantes serían la Sociología, la Geografía, la Historia, la Demografía, la Antropología y de forma especial *la Comunicación Social* y el organizador didáctico interrelación – comunicación.

- ➔ “*Conflicto y cambio social*”, abarca los conceptos Espacio, Tiempo, Organización, Poder, Estado y Nación, además códigos integradores ideológicos, jurídicos, éticos y de comportamiento; en este eje las disciplinas más relevantes serían la Historia, el

Derecho, la Geografía, la Sociología y de forma especial *la Ciencia política* y el organizador didáctico conflicto – acuerdo.

Las *preguntas problematizadoras*⁸⁷ por su parte, son preguntas que plantean problemas con el fin de fomentar la investigación constante y genera nuevos conocimientos en la clase, de tal forma que ayudan a limitar y estructurar los ejes generadores, facilitan la integración disciplinar y posibilitan los desequilibrios cognitivos. Éstas preguntas deben ser formuladas guiándose por los ejes generadores propuestos, según los ámbitos conceptuales a abordar, el grado y nivel de desarrollo cognitivo de las y los estudiantes y sobre todo según sus intereses y su vida cotidiana.

Los *ámbitos conceptuales*⁸⁸, constituyen la “dimensión donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que ayudan a investigar y resolver preguntas problematizadoras”, estos ámbitos, y por ende los conceptos fundamentales, se seleccionaron bajo los siguientes criterios:

- ➔ Pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales.
- ➔ Deben estar acorde con los procesos del desarrollo psicogenético de las y los estudiantes, al igual que las competencias.
- ➔ Facilitan miradas alternas sobre la realidad, para propiciar transformaciones en todo aquello que impida el desarrollo del individuo y la sociedad.
- ➔ Deben permitir desarrollar un proceso de interrelación y complejidad creciente, para ir acercándose al pensamiento formal propio de la comprensión científica de la sociedad.

De tal forma, estos ámbitos se constituyen en un campo de reflexión sobre las Ciencias Sociales y sus objetos de enseñanza en relación con la cotidianidad tanto de docentes como de estudiantes; relación que teóricamente se ha evidenciado en la nueva estructura curricular del área, propuesta por el MEN.

⁸⁷ Ibíd. Págs. 60 - 64

⁸⁸ Ibíd. Págs. 65 - 68

El MEN procuró con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, construir una propuesta que además de lo anterior, le apueste al *desarrollo de competencias*⁸⁹, que procuren un actuar ético, y significativo sobre aspectos de la realidad social, ambiental y cultural e individual. Así, desde dichos lineamientos se distinguen las siguientes competencias: Cognitivas, Procedimentales, Interpersonales e Intrapersonales. Las *competencias cognitivas*, se refieren al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares, de tal forma que son necesarias tanto en el ámbito académico como en el cotidiano para buscar alternativas y resolver problemas. Las *competencias procedimentales*, pueden ser entendida como el manejo de técnicas, procesos y estrategias, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, éstas son necesarias para afrontar de manera eficiente la Resolución de Problemas en diferentes contextos y entornos socio culturales. Las *competencias interpersonales* se refieren a las actitudes de los sujetos para interactuar y comunicarse con otros, así como para ponerse en el lugar de esos otros y intentar entender desde donde interactúan, todo ello con el propósito de crear atmósferas sociales que le posibiliten a todos y a todas convivir en sociedad. Por último, *las competencias intrapersonales* pueden ser entendidas como la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar los propios sentimientos y emociones.

De esta forma, en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, los contenidos para abordar la vida social como objeto de estudio, se denominan *ámbitos conceptuales*, definidos como conceptos disciplinares, éstos resuelven las *preguntas problematizadoras* correspondientes a los *ejes curriculares* derivados de los ejes generadores, con lo cual se logra una enseñanza del área que lleve a una comprensión más holística de la realidad particular de cada institución o contexto y que forme hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad.

⁸⁹ Ibíd. Págs. 74 -80

Por su parte, Los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias* promulgados por el MEN en el 2004⁹⁰, son un complemento a los Lineamientos Curriculares y pretenden desarrollar en las y los estudiantes las competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad actual. Así, los estándares Básicos de competencias en ciencias, son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que se debe aprender, establecen puntos de referencia de lo que las y los estudiantes están en capacidad de saber y saber hacer en cada área y nivel y, se constituyen en una guía de referencias para que todas las Instituciones Educativas del país ofrezcan la misma calidad de Educación.

Esta propuesta busca crear condiciones para que las y los estudiantes sepan que son las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, puedan comprender, comunicar y compartir sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en la vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno, tal como lo hacen los científicos.

La enseñanza desde los estándares se da entonces siguiendo la estructura⁹¹ allí propuesta, donde en la parte superior se formulan los estándares generales que hacen referencia a aquello que las y los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar un conjunto de grados, a continuación se encuentran tres columnas, desde las cuales se debe guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La primera columna “*me aproximo al conocimiento como científico-a social*”, se refiere a la manera como las y los estudiantes se acercan a los conocimientos de las ciencias; la segunda columna “*manejo conocimientos propios de las Ciencias Sociales*”, tiene como propósito crear condiciones de aprendizaje para que, a partir de acciones concretas de pensamiento y de producción de conocimientos, las y los estudiantes logren la apropiación y el manejo de conceptos propios de dicha ciencia, en esta columna a su vez, se contemplan tres aspectos: las relaciones con la historia y las culturas, las relaciones espaciales y ambientales y las relaciones ético – políticas. La tercera

⁹⁰ MEN (2004). Op cit.

⁹¹ Ibíd. Págs. 10 - 11

columna “*desarrollo compromisos personales y sociales*”, indica las responsabilidades que como personas miembros de la sociedad se asumen cuando se conocen y valoran críticamente los descubrimientos y los avances de las ciencias.

Así, los estándares son un derrotero para que cada estudiante desarrolle desde el comienzo de su vida escolar habilidades científicas, de tal modo que por medio de la capacidad de asombro, curiosidad y preguntas con que llega a la escuela, pueda –en el caso del las Ciencias Sociales- recolectar información y discutir con otros/as, hasta llegar a la conceptualización y la teorización que las Ciencias Sociales aportan a la comprensión del ser humano y de su acción social y para que las y los estudiantes alcances dichas competencias, toda acción de enseñanza desde el área debe estar encaminada hacia este fin.

De esta forma, los Lineamientos Curriculares dan las pautas para estructurar la acción educativa y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias, orientan hacia donde debe conducir dicha acción, ante lo cual se deduce que son propuestas totalmente interrelacionadas y complementarias que le apuestan a un acto educativo cada vez más pertinente, coherente y eficaz.

3.4. EL APRENDIZAJE COMO PROCESO PERMANENTE.

Sí la enseñanza es el proceso mediante el cual los objetos de conocimiento y la realidad se transforman de modo que pueda ser comprendidos y aprehendidos, el aprendizaje constituye entonces ese proceso de aprehensión, en el cual un conjunto de cúmulos teóricos o prácticos son interiorizados, comprendidos y analizados por el sujeto que los aprende, mediante una relación interactiva entre el sujeto que aprende y el conocimiento aprendido.

Respecto a esto, el *paradigma sicogenético*⁹² afirma que el aprendizaje se constituye en una relación entre quien aprende y lo aprendido, pues “el sujeto al actuar sobre el objeto lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo”, de tal forma que aprender es interactuar con el conocimiento u objeto de interés. Así, cabe resaltar que para que haya de verdad interacción⁹³ hay varios elementos que se deben tener en cuenta, por ejemplo, que un aprendizaje con comprensión se logra sí es construido por las mismas personas que aprenden, pues de esta manera existe una mayor posibilidad de que el aprendizaje pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones, en comparación con conocimientos que simplemente han sido incorporados, en el sentido literal del término, es decir, donde no ha habido interacción; otro elemento para que haya una verdadera interacción que establece este paradigma, afirma que en la medida en que las y los estudiantes sean quienes recorran todo el proceso de construcción o elaboración, se sentirán capaces de producir conocimientos más valiosos.

Piaget estableció entonces una relación recíproca entre aprendizaje y desarrollo, pero piensa que este último antecede al primero, de esta manera, distingue dos tipos de aprendizaje: El aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje propiamente dicho). Según él, el desarrollo representa el aprendizaje en sentido amplio porque predetermina lo que podrá ser aprendido y representa el nivel cognitivo logrado, es decir el camino recorrido en las construcciones operatorias, además considera que el conflicto cognitivo es una buena estrategia para provocar el aprendizaje.

En el *paradigma socio cultural* por su parte, el aprendizaje es aquel mecanismo que permite el acceso a la cultura en que se vive, es producto de las situaciones de participación guiada y por lo tanto presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual las y los estudiantes acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. También para *Vigotsky*, aprendizaje y desarrollo son de influencia recíproca y llevan una relación indisoluble, pero él toma el aprendizaje como catalizador e impulsador del desarrollo. El desarrollo es tomado aquí como un conjunto

⁹² Basado en: Hernández, G. (1998). Op cit.

⁹³ Entendiendo interacción, según este paradigma, como descubrimiento y construcción.

de procesos evolutivos que ocurren de afuera hacia adentro y se manifiestan por medio de otras personas que conduce el acto a través de un sistema de andamios o ayudas, de esta manera, según Vigotsky y su paradigma socio cultural, las experiencias de aprendizaje deben centrarse en los procesos de desarrollo que aún no acaban de consolidarse y se da en las *zonas de desarrollo próximo*, las cuales, como ya se mencionó, constituyen un nivel intermedio entre el nivel real de desarrollo (construido por ellos y ellas mismas) y el nivel potencial de desarrollo (conocimiento construido con el apoyo de un guía, docente, etc.) donde se lleva al uso autónomo y auto regulado de los contenidos. De esta forma y como lo dice Bedoya, J. (1998)⁹⁴, el aprendizaje debe ser revisión y reacomodación permanente del conocimiento, de tal modo que las y los estudiantes manifiesten interés y se motiven ante lo que se enseña.

A partir de estos postulados, sí se aprecia como Novak, J. y Gowin, B. (1999)⁹⁵, que el aprendizaje humano conduce a un cambio en el significado de la experiencia, se harán más claros los procesos que validan dicha significación, y que son el pensamiento, la acción y la afectividad, los cuales involucran a el y la estudiante con un aprendizaje significativo y conciente.

A propósito de aprendizaje significativo, cabe hablar de *Ausubel*⁹⁶, quien lo ha abordado en mayor medida, pues él plantea que existen dos tipos de aprendizaje: el memorístico y el significativo. El *aprendizaje memorístico*, contempla la enseñanza receptiva y es aquel en el que los contenidos están relacionados entre sí de un modo arbitrario; mientras que el *aprendizaje significativo* es aquel que se da cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, con lo que ya se sabe, dicho de otra forma, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores, es decir cuando hay una real interacción.

Según Ausubel para que se produzca un *aprendizaje significativo* es preciso que tanto el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones. En cuanto al *material*, es preciso que posea significado en sí mismo, y esto

⁹⁴ Bedoya, J. (1998). Op cit.

⁹⁵ Novak, J y Gowin, B. (1999). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Rocas S.A.

⁹⁶ En: Pozo, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

se da sí sus elementos están organizados y no solo yuxtapuestos; de otro lado *el sujeto*, debe tener una predisposición, es decir, una intención frente al aprendizaje significativo; adicionalmente, para que se produzca un aprendizaje significativo, es necesario que la estructura cognitiva del estudiante contenga *ideas inclusoras*, esto es, ideas con las que pueda relacionar el nuevo material. Él distingue entonces tres *tipos básicos de aprendizaje significativo*: el aprendizaje de representaciones, de conceptos y de proposiciones. El *aprendizaje de representaciones*, pretende como resultado conocer que las palabras particulares representan y en consecuencia significan psicológicamente las mismas cosas que sus referentes. Respecto al *aprendizaje de conceptos*, Ausubel dice que hay dos formas para aprenderlos, en la primera, habría un proceso de *formación* de conceptos consistente en una abstracción inductiva a partir de experiencias empíricas concretas y la segunda consiste en una *asimilación* de conceptos, consistente en relacionar los nuevos conceptos con otros anteriormente formados. Por último, el *aprendizaje de proposiciones* consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos.

De esta forma y según los criterios planteados, es necesario reflexionar sobre la forma en que se está dando el aprendizaje en la escuela y enfatizar nuevamente, que tanto es en este proceso como en el de enseñanza, ambos –docentes y estudiantes- tienen un papel importante para desempeñar.

3.4.1. Aprendizaje desde las Ciencias Sociales

Desde las Ciencias Sociales el aprendizaje es el proceso mediante el cual el estudiante avanza progresivamente en su capacidad de comprensión, relacionando conceptos y teorías aprendidas con experiencias vividas, lo cual le da herramientas para analizar y actuar no solo en el ámbito académico sino también en el personal y social.

Un concepto pedagógico muy difundido en la actualidad es el de *educabilidad*, el cual según el CNA⁹⁷ “se relaciona con la potencialidad de cada ser humano de perfeccionar continuamente su propio ser”, de tal forma que el aprendizaje se constituye en un proceso personal que ayuda a consolidar el ser, el cual es imprescindible también⁹⁸ para el saber hacer en contexto.

Así, según Álvarez, P. (2004)⁹⁹ las actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno; esta necesidad viene dada al considerar a la escuela como un elemento dinámico en interacción con la realidad social y a esta como un conjunto de personas, de grupos y asociaciones que son agentes activos. Colectiva o individualmente, todos ellos poseen un conjunto de conocimientos de diferentes tipos que la escuela suele ignorar porque parte del prejuicio que supone la concepción de que solo la escuela puede educar.

La educación no acaba en el ámbito de las instalaciones escolares ni en el horario lectivo: la familia, el barrio, la ciudad, además de recursos educativos deben aportar las circunstancias materiales y humanas en los que se basen los modelos pedagógicos innovadores y transformadores que oferten a la comunidad educativa programas contextualizados y consensuados, que den respuesta a las necesidades, carencias y expectativas del grupo social al que van destinados y en cuya elaboración hayan participado los agentes educativos pertenecientes a los ámbitos familiar, escolar y social.

Hay que mantener a las y los estudiantes en contacto permanente con la vida, para lo cual la propia escuela debe ser catalizadora del entorno para que este entre en el aula como objeto de enseñanza y reflexión, pues no solo se aprende en la escuela sino también en las interacciones con el entorno sociocultural y para que se produzca éxito escolar es necesario que todas estas interacciones vayan en la misma dirección.

⁹⁷ Consejo Nacional de Acreditación, en un documento llamado “Educación y Pedagogía”. Citado en Franco, M. (2002). Op cit. P. 78.

⁹⁸ Al decir también, nos referimos a que éste se acompaña del saber y del hacer, como se mencionó líneas atrás en el apartado de enseñanza.

⁹⁹ Álvarez, P. (2004). Escuela y entorno. En: cmrp.pangea.org/toledo/Documento_sintesis.htm. Toledo. Consultada en junio de 2006

Por lo tanto, la escuela no solo debe ser lugar de instrucción académica sino también un espacio de socialización y desarrollo cultural que actúe sobre el entorno y en ello juegan un papel fundamental las Ciencias Sociales, pues éstas tienen el fin de ayudar a las y los estudiantes a que establezcan relaciones pasado presente, es decir, que interactúen conocimientos y experiencias ya adquiridos con los nuevos, de tal forma que puedan mirar de frente a la realidad actual desde una mayor interacción, es decir, desde el descubrimiento y la comprensión, lo cual les llevará sin duda plantearse nuevas interrogantes, a hacer nuevos descubrimientos y sobre todo a convertirse en verdaderos actores de su proceso de aprendizaje y con ello de su entorno social y cultural.

Álvarez, P. (2004)¹⁰⁰ habla entonces de aprendizaje transformador y de aprendizaje dialógico. *Aprendizaje transformador* es el que conecta con la realidad del entorno tanto el más próximo como el más global, los cuales están profundamente interrelacionados y el estudio de las relaciones y conexiones entre los diferentes entornos permite enriquecer la comprensión y la actuación.

El *aprendizaje dialógico*, es uno de los enfoques del aprendizaje que se propugna desde diversos grupos, para la superación del fracaso escolar por parte de los sectores más desfavorecidos; parte de la base de que las capacidades de selección y procesamiento de la información se desarrollan mejor en un diálogo que genera reflexión. Todas las personas que interactúan con las y los estudiantes, influyen en su aprendizaje y tienen capacidad para optimizar esa influencia. El aprendizaje dialógico puede sintetizarse en siete *principios*:

- ➔ *Diálogo igualitario*. Se valoran las diferentes aportaciones en función de sus argumentos y no desde posiciones de poder de quien las realiza.
- ➔ *Inteligencia cultural*. Cada cultura posee distintos códigos y canales de comunicación.
- ➔ *Transformación*. La educación no solo debe adaptarse al contexto cultural sino

¹⁰⁰ *Ibíd.*

transformarlo.

- ➔ *Dimensión instrumental*. La comunidad educativa debe percibir el diálogo como un instrumento que, entre otras cosas, sirve para realizar aprendizajes que les posibilitan salir de la exclusión social.
- ➔ *Creación de sentido*. Saber que podemos dar sentido a nuestra existencia y este sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas.
- ➔ *Solidaridad*. Cada niño o niña de un grupo interactivo considera un objetivo propio el éxito en el aprendizaje de todo su grupo. La solidaridad se construye desde la base y se extiende al conjunto de la sociedad.
- ➔ *Igualdad de diferencias*. Perseguir una verdadera igualdad que incluye el derecho de toda persona a vivir de forma diferente pero, al mismo tiempo, teniendo las mismas oportunidades de elección y realización.

De lo anterior se puede decir que la organización didáctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha de posibilitar un real encuentro entre “el saber a enseñar” y “el saber previo”¹⁰¹, el primero es el que ya está constituido socialmente pero es seleccionado para su enseñanza, y el segundo es el que corresponde a las experiencias de las y los estudiantes al entrar en contacto con el entorno socioeducativo. Éste “saber a enseñar” ha de posibilitar la atribución de significados por parte de las y los estudiantes, pues como ya se ha mencionado, uno de los objetivos es que ellos y ellas otorguen significado y sentido a los “saberes a enseñar” a partir de su “saber previo”, teniendo así un *aprendizaje significativo*.

Según Brousseau¹⁰² “admitiremos pues que la constitución del sentido, tal y como la entendemos implica una interacción constante del estudiante con situaciones problemáticas, interacción dialéctica (pues el sujeto anticipa, da una finalidad a sus acciones) en la que emplea conocimientos anteriores, los somete a revisión, los modifica, los contempla o los rechaza para formar concepciones nuevas”, de esta

¹⁰¹ Basado en Lenzi, A. (2001). Psicología y Didáctica: ¿Relaciones “peligrosas” o interacción productiva? En: Carretero M. y otros (compiladores). Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique. P. 69 – 113.

¹⁰² Citado en *Ibid.* P. 92.

forma, en la interacción pedagógica que se lleva a cabo en el aula, tanto docentes como estudiantes construyen en conjunto el sentido para su vida de los contenidos de enseñanza y aprendizaje basándose en las necesidades y motivaciones presentes en dicha interacción.

3.5. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, ELEMENTO BÁSICO DE ACOMPAÑAMIENTO AL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO

La evaluación se estipula como todo un sistema de acompañamiento al proceso docente educativo, como totalidad y a cada una de sus partes, según Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003)¹⁰³, la evaluación es proceso y es estado. Es *estado* porque estipula intencionalmente parámetros que necesita lograr el estudiante en su desarrollo afectivo y cognitivo para lograr los objetivos que dirigen el proceso docente educativo y es *proceso* porque acompaña el aprendizaje conciente que el estudiante está llevando a cabo a partir de las mediaciones entre los discursos, las acciones y los sujetos que intervienen en su formación; la evaluación entendida de esta forma es la acción permanente por medio de la cual se comparan los resultados del trabajo, tanto de docentes como de estudiantes con los objetivos propuestos para determinar los aciertos y desaciertos de la trayectoria del proceso y, en consecuencia, tomar decisiones para rediseñarlo sí se hace necesario.

La evaluación puede tener múltiples objetos y entre ellos encontramos el de diagnóstico y el de formación¹⁰⁴. La *evaluación de diagnóstico* busca contextualizar y sirve para constatar en forma de diagnóstico el nivel de conocimientos y habilidades que sobre un determinado tema poseen las y los estudiantes, esto aporta información para continuar el proceso de aprendizaje o de hacer los ajustes pertinentes, la *evaluación formativa* busca determinar el grado de adquisición de los conocimientos, habilidades y valores de las y los estudiantes para autogestionar su proceso de formación. El profesor como

¹⁰³ Álvarez de Zayas y González (2003). Op cit.

¹⁰⁴ Estos objetos serán retomados desde Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003), pues son los más acordes para los propósitos de este ejercicio investigativo, sin embargo, cabe aclarar que estos autores abordan tres objetos: la evaluación de diagnóstico, la formativa y la de acreditación.

guía, necesita recoger información por múltiples vías, para conocer los aciertos y desaciertos de sus estudiantes y así orientar mejor su proceso.

3.5.1. La Evaluación Cualitativa

Como venimos diciendo la evaluación es un componente del proceso educativo, proceso complejo en el que ningún elemento funciona en forma aislada. Por esta razón abordamos el problema de la evaluación pensándola siempre como componente que esta referido a otros elementos, si bien la evaluación debe considerar elementos técnicos en su construcción, en si misma, debe considerar una actividad practica, esto es que lleve a, fundamentar las actuaciones en contextos específicos, en términos de la solución de diversas situaciones problemáticas inherentes.

La evaluación cualitativa tiene entonces como propósito revisar el desarrollo del proceso educativo, es decir el rumbo que están tomando dichos procesos o en el estado en que se encuentra, al igual que lograr que el o la estudiante sea capaz de hacer una reflexión ordenada y comprensiva de su propia realidad.

Respecto a las Ciencias Sociales es notable en las aulas la dicotomía que entre teoría y práctica de la evaluación se advierte entre las y los docentes del área. Por un lado, es claro que reconoce la primacía de la reflexión crítica y del contexto social sobre otros asuntos, pero por otro, es evidente también que esto se contradice con los dispositivos de evaluación.

La pertinencia de la evaluación cualitativa en el área de Ciencias Sociales radica en que ésta proporciona una base para evaluar el progreso continuo y permitir que las y los estudiantes avancen a su propio ritmo, al considerar que el fin último de la enseñanza es realizar procesos activos en la construcción del conocimiento teniendo en cuenta el contacto directo con la realidad, para garantizar el aprendizaje de los contenidos escolares.

La evaluación cualitativa será entonces la encargada de ver como se esta dando el proceso en cada estudiante, ya que esta le lleva a que haga análisis críticos, tome

decisiones, solucione problemas con los saberes previos, implemente sus habilidades, muestre responsabilidad e interés por los temas, elabore reflexiones y síntesis y como fin último, sea creador de su propio conocimiento siendo capaz de justificar sus miradas bajo fundamentos claros y lógicos. Además, por medio de esta se puede observar el proceso de desarrollo de las y los estudiantes, en el cual se incluyen también factores socio-culturales que van a dar cuenta de sus habilidades, no solo de forma escrita sino también de la manera como se desenvuelven en su comunidad.

La evaluación cualitativa es pensada como un espacio de interacción, de intercambio simbólico, de construcción de significados y sentido que establece la construcción y producción de conocimiento alrededor de diferentes niveles y competencias, entre ellas encontramos la memoria, la comprensión, la aplicación, el análisis e inclusive la misma evaluación. La *memoria* como tal permitirá recordar, definir, identificar, enunciar, describir y reproducir teorías. La *comprensión* posibilitará reconocer, recrear, interpretar, y establecer causas, efectos y consecuencias, de igual manera podrá concretar, estimar, inferir y establecer elementos. La *aplicación* expresada en resolver, utilizar, preparar, modificar, cambiar y producir conocimientos en situaciones nuevas. Finalmente, el *análisis* formula diferencia, permite diseñar, comparar, conceptuar y crear.

3.5.2. Evaluación por Procesos.

Teniendo en cuenta el interés porque el aprendizaje de las Ciencias Sociales se dé significativamente, es también importante tener en cuenta una forma de evaluar que rompa los criterios tradicionalistas de lo repetitivo y memorístico, que promueva nuevas formas de evaluar el conocimiento adquirido, es por ello que a continuación se hablará de *Evaluación por procesos* según lo que plantea Estévez, C. (1996)¹⁰⁵.

Hablar de procesos en evaluación es hablar de unidades básicas y estables que hay en el todo de la acción educativa. Evaluar procesos implica, así, abandonar la óptica de medir o buscar resultados al finalizar un período académico y se centra en los conjuntos o unidades que son lo fundamental durante todo el tiempo de comienzo a fin.

¹⁰⁵ Basado en Estévez, C. (1996). Evaluación integral por procesos. Bogotá: Magisterio.

Hay tres procesos que se pueden evaluar en Educación, que están encaminados al mejoramiento y al crecimiento de los sujetos que integral e integradamente están aprendiendo, son: el proceso de desempeño, de desarrollo de aptitudes y de rendimiento. El *proceso de desempeño* hace referencia a los cambios o logros experimentados por el estudiante en su interacción con otras personas o con situaciones dadas dentro y fuera del ámbito escolar. El *proceso de desarrollo de aptitudes* tiene en cuenta los cambios o logros experimentados por las y los estudiantes en sus características y capacidades internas, así se consideran factores como la imagen que tiene de sí mismo/a, sus intereses, sus gustos, necesidades, potencialidades, su atención. En el *proceso de rendimiento* se analizan los cambios o logros experimentados por las y los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento.

Estos procesos están dinamizados en tres dimensiones: práctica, valorativa y teórica. En la *dimensión práctica* se le da importancia a la acción, ejecución o realización del sujeto, esta dimensión cubre la acción pedagógica en sus tres momentos o etapas: inicio, realización y término. Al comenzar se evalúa para establecer el diagnóstico de intereses, necesidades y expectativas de los sujetos; durante la acción para determinar y valorar lo que está haciendo y los logros o cambios obtenidos; así, el aprender haciendo durante el proceso adelantado de comienzo a fin es más importante que la sola comprobación de contenidos adquiridos a través de repasos. La *dimensión valorativa* se relaciona con los niveles de aceptación o rechazo, de aprecio o menosprecio de lo que se hace, se estudia o se aprende. La *dimensión teórica*, por su parte, hace referencia a la construcción del conocimiento, la conceptualización, la verbalización, al dominio teórico de un aprendizaje; en esta dimensión tiene importancia la capacidad que desarrolla el estudiante para dar explicación de los conocimientos y problemas presentados, interpretar con sus ideas y palabras los aprendizajes y expresar o dar a conocer sus preguntas y respuestas.

Algunas funciones de éste tipo de evaluación son: diseñar o programar una actividad, una unidad temática, un proyecto o práctica pedagógica en que se le da al estudiante un papel protagónico. Verificar los cambios o logros experimentados por los educandos en los procesos de desempeño, aptitudes y rendimiento, según lo que se haya

establecido previamente. De igual forma busca ofrecer información enriquecedora que le sirve de ayuda al estudiante y al docente para conocerse mejor e ir corrigiendo las fallas presentadas.

Esta forma de evaluación también toma en cuenta el *desarrollo de competencias*, Cueto, L. (2000)¹⁰⁶, establece por competencia “la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica”, según ella cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitud y conocimientos básicos y en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: Conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición).

De esta manera, en una experiencia de aprendizaje es posible observar el desarrollo de más de una competencia; pero en cada una de ellas interactúan de manera dinámica y permanente: conocimientos y actitudes.

Para concluir, la *evaluación integral por procesos* es aquella que busca una valoración cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e ínter subjetiva; analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso. Rompe de esta forma, con los esquemas de la escuela tradicional que es memorística y verbalizante, con los planteamientos de la escuela técnica basada en objetivos y resultados y se inserta en los valores de una Educación personalizada centrada en sujetos y procesos.

3.6. LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

En la búsqueda de mejorar el proceso docente educativo en las Ciencias Sociales, se reconoce la necesidad de superar el empleo de métodos de enseñanza tradicionales y

¹⁰⁶ Cueto, L. (2000). Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. En: Aprendizajes y desarrollo de competencias. Lima: Tarea.

de reflexionar entorno a métodos más pertinentes en la enseñanza. Por ello en las siguientes líneas se buscará exponer las bases teóricas de un modelo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, mediante la Resolución de Problemas¹⁰⁷ y la Creatividad. El proceso de Resolución de Problemas además de ser un elemento base en la enseñanza y el aprendizaje, también lo es, en el proceso de producción de conocimiento, en tanto que plantear un problema es fundamental para avanzar en el conocimiento y en la solución práctica y teórica de los problemas, y para el caso particular de esta investigación para la solución y comprensión de los problemas del entorno sociocultural concepto guía que definiremos y aproximaremos en el último apartado.

La Resolución de Problemas es un *método didáctico* que enfrenta a las y los estudiantes con la realidad por medio de situaciones cualitativas, que les permiten el desarrollo de sus habilidades de abstracción, análisis, y creatividad, lo que favorece su desempeño social.

Para Pozo Muncio, J; Pérez E, M. (1994)¹⁰⁸ existen numerosas clasificaciones de las posibles estructuras de los problemas, tanto en función del área a la que pertenecen, del contenido de los mismos, como de los procesos para resolverlos o de otras características. Por lo que tomaremos algunas conceptualizaciones básicas sobre lo que se entiende por un “problema”.

Según García, J. (1998)¹⁰⁹ un problema es una (...) situación que presenta oportunidad de poner en juego los esquemas de conocimiento, que exige una solución que aún no se tiene y en la cual se deben hallar interrelaciones expresas y tácitas entre un grupo de factores o variables, búsqueda que implica la reflexión cualitativa, el cuestionamiento de

¹⁰⁷ **Nota:** la Resolución de Problemas también es conocida como Método Problémico el cual es definido por Medina, C. como un “proceso de conocimiento que formula problemas cognoscitivos y prácticos, utilizando distintos métodos y técnicas de enseñanza y, se caracteriza por tener rasgos básicos de la búsqueda científica”. Este autor afirma que en la enseñanza problemática se parte de una situación problema, de un problema metodológico, unas tareas y unas preguntas problematizadoras. En: Medina, C. (1997). *La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación*. Bogotá: Rodríguez Quito. 232 p.

¹⁰⁸ Pozo Muncio, J; Pérez E, M. (1994). Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender. En: *La solución de problemas*. Madrid: Santillana. P 13-52.

¹⁰⁹ García, José Joaquín. La creatividad y la Resolución de Problemas como base de un modelo didáctico alternativo. En: *Educación y pedagogía*. 10, Nº 21, Mayo - Agosto. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 145-169.

las propias ideas, la construcción de nuevas relaciones, esquemas y modelos, en suma, la elaboración de nuevas explicaciones que constituyen la solución del problema.

En otras palabras, la resolución de un problema pretende más que encontrar una respuesta, que las y los estudiantes desarrollen una serie de habilidades cognitivas y afectivas, de manera tal que cuando se le presenten nuevas situaciones problemáticas puedan observar la situación, identificar el problema, relacionar variables y llegar a conclusiones valiosas que representen la solución del problema.

De otro lado, para Perales, J. (1998)¹¹⁰ el concepto de problema remite a una situación incierta que provoca a quien lo padece una conducta (resolución del problema) tendente a hallar la solución y reducir de esta forma la tensión inherente a dicha incertidumbre. De lo anterior podemos ver que existen diferentes conceptualizaciones de los problemas de acuerdo a los diferentes criterios tomados por los autores. Ahora veremos otra clasificación de los tipos de problemas según el tipo de resolución requerida y el ámbito de aplicación de los problemas.

Podemos tratar de estudiar y clasificar los tipos de problemas que pueden presentarse a las y los estudiantes en un aula. Según Pozo, J. y Gómez, M. (1994)¹¹¹ teniendo en cuenta la forma como se trabaja en el aula y sus objetivos educativos en el contexto del currículo resulta útil clasificarlos. Al respecto, los problemas se pueden clasificar en problemas cuantitativos y cualitativos, para Palacios, C. y López, F. (1992)¹¹² *los problemas cuantitativos* se pueden llamar problemas “estándar”, y su resolución supone esencialmente un ejercicio de repetición, más o menos complejo, de otros que ya habían sido realizados por las y los estudiantes previamente. Los *problemas cualitativos* los considera como problemas “generales”, y son aquellos que, aún estando bien estructurados, requieren el uso del pensamiento productivo para su resolución; es decir, aquellos problemas, que además de suponer el manejo de

¹¹⁰ Perales, J. (1998). La Resolución de Problemas en la didáctica de las ciencias experimentales. En: Revista Educación y Pedagogía. Volumen 10, N° 21, mayo-agosto. Medellín: Universidad de Antioquia. P.119-143.

¹¹¹ Pozo, J. y Gómez, M. (1994). La solución de problemas en ciencias de la naturaleza. En: La solución de problemas. Madrid: Santillana. P. 100.

¹¹² Palacios, C. y López, F. “Resolución de Problemas de química, mapas conceptuales y estilo cognitivo”. En: Revista de Educación. N° 297. P.293-314.

conceptos conocidos y aplicados con anterioridad, llevaban consigo la utilización de algún procedimiento nuevo.

García (1998)¹¹³ citando a Kempa, R. (1986) afirma que los problemas de tipo cuantitativo son los más utilizados en la enseñanza de las ciencias, y de allí dice que es preciso reconocer que este tipo de problemas presentan al estudiante solamente la información esencial para su solución y son escasamente adecuados como materia de ejercicio para enfrentarse a problemas de la vida real.

Según Garret, M. (1988)¹¹⁴ los problemas cualitativos o abiertos son aquellos que presentan múltiples soluciones igualmente válidas, en las que ninguna de ellas es correcta o equivocada en términos absolutos. Estos problemas implican la existencia de una o varias etapas en su resolución que deben ser aportadas por el solucionador mediante una acción de pensamiento creativo.

Según Pozo, J y Gómez, M. (1994)¹¹⁵ los problemas cualitativos son aquellos que el estudiante debe resolver por medio de razonamientos teóricos, basándose en sus conocimientos; son problemas que no requieren para su solución la realización de experiencias o manipulaciones experimentales. Son en general problemas abiertos en los que se debe predecir o explicar un fenómeno, analizar situaciones cotidianas o científicas e interpretarlas a partir de los conocimientos personales y/o del marco conceptual que proporcionan los diferentes campos de la ciencia.

Para Pozo, J. y Gómez, M. (1998)¹¹⁶ los problemas son más relevantes cuando se plantean de modo abierto aunque ello conlleve mayores dificultades didácticas, que cuando se cierran reduciéndolos a una mera aplicación o ejemplificación de un contexto delimitado.

¹¹³ García J. (1998). Op cit.

¹¹⁴ Garret, M.R. (1988). Citado en: Grisales, G y otros. (2000). La Resolución de Problemas para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, una propuesta a la enseñanza de la física newtoniana. Universidad de Antioquia. P. 27.

¹¹⁵ Pozo, J y Gómez, M. (1994). Op cit. P. 101.

¹¹⁶ Pozo, J. y Gómez, M. (1998). Aprender y enseñar ciencia del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata. 331 p.

3.6.1. Diseño y planteamiento de problemas escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

La Resolución de Problemas es una tarea compleja en la que intervienen un gran número de factores o variables, por ello no se puede enseñar a resolver problemas sino es utilizando en el aula esa misma estrategia didáctica, de modo que considerar la solución de problemas como fin implica utilizarla también como medio.

De acuerdo con el modelo de currículo adoptado por el MEN los objetivos y los contenidos establecen el qué enseñar, es decir, las capacidades educativas que se espera que las y los estudiantes adquieran (objetivos) y los conocimientos (contenidos) que se consideran mas adecuados para el desarrollo de dichas capacidades.

Pues bien, la Resolución de Problemas en el ámbito de lo social va a formar parte de los objetivos y contenidos que el nuevo currículo establece. El uso sistemático de la Resolución de Problemas pretende que el estudiante explicita, justifique, cuestione, reflexione, compare, confronte, compruebe y decida la validez de sus concepciones y marcos de referencia sobre el mundo; como medio de reorganizarlos e integrar las nuevas informaciones en esquemas de pensamiento mas complejos.

Partiendo de los modelos que se han reconocido como más influyentes en la didáctica de las ciencias, podemos ubicar el papel que la Resolución de Problemas ha jugado en cada uno de ellos. Vamos a considerar los siguientes tres modelos, el modelo por descubrimiento, el constructivista y por último el modelo por investigación.

Según Grisales, G. y otros (2000)¹¹⁷ el *modelo por descubrimiento* supone los problemas como medio para la adquisición de habilidades cognitivas especialmente el razonamiento hipotético–deductivo, así lo que importa en la resolución es el método seguido, más que el contenido a que se refiere el problema:

- ➔ La organización docente del aula suele basarse en el trabajo individualizado o de grupo.
- ➔ Se acentúa el carácter “practico” y creativo del problema.

¹¹⁷ Grisales, G; Gil, G y Palacios, J. (2000). Op cit.

- ➔ El resultado obtenido en el problema se interpreta normalmente en términos de descubrimiento.

Domínguez, J. (1994)¹¹⁸ plantea una posición frente a este modelo didáctico desde la propuesta de la teoría psicocognitiva diciendo que el aprendizaje y la comprensión solo se logran mediante el descubrimiento, pero el interés prioritario en este modelo de enseñanza y de aprendizaje recae, casi de manera exclusiva, sobre los procesos psicológicos de las y los estudiantes y se despreocupa de las exigencias de las áreas específicas de conocimiento.

El papel asignado a la Resolución de Problemas en el *modelo constructivista* tiene varias implicaciones, entre ellas los problemas deben jugar un papel esencial en el aprendizaje conceptual. Su enunciado y resolución deben estar conectados con la experiencia previa del sujeto -por ejemplo problemas del entorno próximo - así resolver problemas podría permitir en un primer momento diagnosticar las ideas previas de las y los estudiantes y ayudarlos a construir sus nuevos conocimientos a partir de las mismas de igual modo a adquirir habilidades de distinto rango cognitivo.

Desde este modelo se busca promover tanto actitudes positivas hacia la ciencia como actitudes científicas. Se busca acercar los ámbitos de conocimiento científico y cotidiano, capacitando a las y los estudiantes para resolver situaciones problemáticas en este último.

De otro lado, durante los últimos años, el *Modelo por investigación* ha intentado salvar algunos de los inconvenientes y limitaciones de los presupuestos constructivistas, y por otra parte recuperar los elementos más positivos del modelo por descubrimiento, de tal modo el modelo por investigación¹¹⁹ viene abriéndose paso. En este modelo la actividad docente debería integrar las pautas de trabajo que tienen lugar en la investigación científica habitual, que han permitido, en buena medida alcanzar el nivel de desarrollo que hoy día la ciencia ostenta. Esto no supone someterse a los rígidos patrones que se

¹¹⁸ Domínguez, J. (1994). La solución de problemas en Ciencias sociales. En: Pozo, J. (Coordinador). La Solución de Problemas. Madrid: Santillana. P. 133-178

¹¹⁹ Gil, (1993). Citado en Perales, J. (1998). Op cit. P. 135.

han intentado atribuir al método científico en la epistemología tradicional sino, como se ha adelantado, extraer algunas características mínimas de este quehacer investigativo:

- ➔ La Resolución de Problemas en este modelo se convierte en ocasión para el cambio conceptual, el aprendizaje de procesos y la adquisición de actitudes derivadas de la propia investigación.
- ➔ Sirve como aglutinante para el aprendizaje de las tres dimensiones básicas del conocimiento: *Concepto* (leyes, teorías o principios), *procesos* (destrezas y habilidades) y *actitudes* (normas, creencias, valores, hábitos) de un modelo natural y dinámico.
- ➔ La investigación se plantea sobre problemas significativos ya sean de carácter práctico o teórico.
- ➔ La labor investigativa implica recurrir a distintas fuentes: búsqueda y consulta de bibliografía, entrevistas, formulación de hipótesis y explicaciones.
- ➔ La investigación esta orientada por unas hipótesis derivadas de investigaciones previas de la fase informativa y que habrán de contrastarse.

Estas y otras características no pueden ser naturalmente extrapoladas de un modo mimético al campo didáctico, dadas las notables diferencias que separan a uno y otro ámbito de actuación, pero si es posible extraer algunas consecuencias aplicadas de notable interés. La enseñanza de las ciencias se convierte en una actividad con unos objetivos claros y explícitos para las y los estudiantes, en la medida que se intentan resolver problemas significativos para ellos, ya sea en razón de sus conocimientos previos, o de su potencialidad para explicar otros fenómenos.

Este modelo de trabajo aproxima a las y los estudiantes al quehacer científico normal y, por tanto, destierra el modelo didáctico tradicional que consiste en presentar la ciencia como un contenido estático y cerrado. Allí el problema representa el núcleo de la investigación, lo que implica que la enseñanza ha de plantearse en torno a interrogantes cuyas respuestas han de ser investigadas.

Habría que decir, entonces, que la Resolución de Problemas difuminaría las diferencias entre las actividades docentes clásicas: clases teóricas, clases de problema y

experiencias de laboratorio; y en esa línea la Resolución de Problemas englobaría esencialmente y, bajo la dirección de el o la docente, el trabajo individual, el grupal y la comunicación de los resultados.

3.6.2. Procedimientos para resolver problemas

Según Pozo, J. y Postigo, Y. (1995)¹²⁰ podemos encontrar ciertos criterios comunes o procesos de solución de problemas, aunque los procedimientos sean distintos en cada área del conocimiento, su función dentro del proceso de aprendizaje es relativamente similar.

Así, atendiendo a la función que cumplen los procedimientos o estrategias, para la solución de un problema podríamos diferenciar cinco tipos de procedimientos según este autor:

1. Adquisición de la información.
2. Interpretación de la información
3. Análisis de la información y realización de inferencias.
4. Comprensión y organización conceptual de la información.
5. Comunicación de la información.

No obstante, esta clasificación de los momentos de Resolución de Problemas no quiere decir obviamente que toda solución de problemas implique necesariamente de la misma manera los cinco tipos de procedimientos enumerados, tampoco la aplicación de éstos debe seguir necesariamente el mismo orden secuencial, ya que en muchos casos los momentos que conforman pueden estar interconectados de forma compleja existiendo una continua reformulación de cada uno de ellos.

Siguiendo estos autores, se trata solo de una secuencia lógica, de un criterio teórico que puede ser útil para comprender mejor los procedimientos que han de desarrollar las y los estudiantes para ser capaces de resolver problemas.

¹²⁰ Pozo, J. y Postigo, Y. (1995). La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria. En: La solución de problemas. Madrid: Santillana.P. 179 – 213.

Adquisición de la información: este procedimiento está relacionado con la búsqueda y selección de la información necesaria en primer lugar para definir y plantear el problema y más adelante, para resolverlo. La información puede recogerse a través de la observación sea directa o indirectamente mediante el empleo de ciertos instrumentos, utilización de técnicas, encuestas, entrevistas y también ha de recurrirse a diferentes fuentes documentales como libros, revistas especializadas, bancos de datos, entre otros. Existe una diversidad de fuentes de información que exige cada vez más recursos técnicos y procedimientos prácticos que permitan manejarlas, ya que se requiere que las y los estudiantes no solo recojan información de diversas fuentes sino que también las integren diferenciando sus orígenes.

Interpretación de la información: una vez recogida y seleccionada la información, para solucionar un problema es necesario interpretar dicha información, es decir, es necesario codificarla para poder conectar la nueva información con los saberes previos de las y los estudiantes. Uno de los procedimientos de interpretación que las y los estudiantes deben usar habitualmente para dar significado a sus aprendizajes consiste en la aplicación de modelos para interpretar situaciones. La comprensión del problema requiere la construcción activa por parte de las y los estudiantes de modelos que les permitan integrar la nueva información.

Análisis de la información y realización de inferencias: una vez interpretada o decodificada la información suele ser analizada, es decir, han de realizarse inferencias con el fin de extraer nuevos conocimientos implícitos en la información presentada en el problema. No resulta fácil hacer una clasificación sintética y al mismo tiempo comprensiva de los procedimientos de análisis e inferencia por lo que se mencionarán solo algunos. Un primer grupo de procedimientos sería consecuencia de la aplicación de modelos para la interpretación de situaciones a las que nos referimos, y que suele conducir a un análisis y comparación de información y al establecimiento de relaciones. En otros casos se trata más bien de realizar inferencias causales que en lugar de predecir consecuencias, se dirigen a la búsqueda de las causas de una información, es decir a la explicación de la misma.

De una manera conjunta, los anteriores procedimientos de análisis e inferencia pueden incluirse genéricamente en actividades de investigación más generales, en las que pueden reconocerse los tradicionales momentos de planificación, diseño, formulación de hipótesis, ejecución de la experiencia, contrastación de hipótesis y evaluación de los resultados obtenidos.

Comprensión y organización conceptual de la información: aunque la capacidad de comprensión y organización depende sobre todo de los conocimientos conceptuales disponibles, puede verse facilitada si se recurre a procedimientos adecuados. Por tanto este procedimiento está dirigido al establecimiento de relaciones conceptuales que den significado a la información; la significatividad de una información depende de las relaciones potenciales que puedan establecerse entre esas informaciones y otros conocimientos previos. De tal modo, cuanto más se favorezca el establecimiento de relaciones conceptuales más se facilitará la Resolución de Problemas como forma de enseñanza y que la o el estudiante reconozca una situación como problemática.

Comunicación de la información: este procedimiento implica la utilización de diversos tipos de recursos expresivos, ya sean orales, escritos, gráficos o de otra naturaleza que permitan dar cuenta de los resultados obtenidos y de la experiencia misma de la investigación.

En definitiva, del uso que las y los estudiantes hagan de los procedimientos mencionados dependerá que esos procedimientos sean funcionales para resolver problemas o simplemente para resolver ejercicios. Puede lograrse que las y los estudiantes no solo adquieran algunos de los procedimientos brevemente descritos sino que además sean capaces de usarlos de un modo estratégico cuando se enfrentan a los problemas escolares y cotidianos.

3.6.3. Creatividad y Resolución de Problemas

Según García, J. (1998)¹²¹ la palabra creatividad deriva de latín crear que significa crear, hacer algo nuevo, algo que antes no existía, es decir, un proceso de encontrar algo nuevo que puede consistir en redescubrir lo que ya había sido mostrado, reorganizar los conocimientos existentes para dar un incremento a dichos conceptos o generar soluciones nuevas a un problema. La creatividad entendida así es *transformación, combinación y aplicación*.

Según Max Neef, M. (1991)¹²² el acto creativo es producto de comprender el mundo y participar e influir en las transformaciones que se generan en éste. Esta posición involucra al ser mas allá de detectar el problema y hallar su solución, pues se genera un vinculo emocional que lo lleva a ser parte integral de la situación completa, se es creativo cuando se trasciende del hacer al ser.

No solo el proceso de aprendizaje admite la creatividad del docente; también los contenidos pueden ser muy creativos o poco creativos. El mejor contenido es el que mejor responda a las necesidades e intereses de las y los estudiantes. De allí hay que partir para deducir lo que conviene, o no, tratar y desarrollar.

Los nuevos contenidos y los nuevos significados deben engranarse con lo que el estudiante ya tiene adquirido. Como la selección y organización de contenidos no es una operación independiente del tratamiento y de las posibilidades metodológicas y didácticas, cuantas más dimensiones de análisis estén presentes en las explicaciones, cuanto mejor resulte la selección de temas y contenidos, y cuanto más variadas sean las fuentes de las que se nutre, entendemos que se consiguen mejores aprendizajes. La profundización de una actitud de interrogación, de búsqueda, de vigilancia conceptual y de validez empírica configuran elementos de apoyo para producir cambios.

¹²¹ García, J. (1998). Op cit.

¹²² Max Neef, M. (1991). Citado En: Universidad Nacional de Bogotá (2004). Creatividad y entornos virtuales de aprendizaje. Bogotá.

Según un estudio realizado por la Universidad Nacional (2004)¹²³ la creatividad es un elemento esencial en la Resolución de Problemas y por ello debería promoverse su desarrollo desde la escuela, de igual modo la Resolución de Problemas puede favorecer los procesos creativos adoptando algunos aspectos a nivel de condiciones ambientales y de enfoque curricular¹²⁴ es así que la creatividad y la Resolución de Problemas están estrechamente relacionadas, y han de ser potenciadas en el ámbito educativo para una verdadera transformación del currículo tradicional y estático por un currículo mas pertinente y flexible.

3.7. EL ENTORNO SOCIO CULTURAL

Desde diferentes áreas del conocimiento, tanto desde las Ciencias Naturales como desde las Ciencias Sociales, se ha abordado el estudio del entorno, es decir por, la Educación Ambiental, la Biología, y por la Geografía, la Sociología, la Antropología, entre otras. Según Pulgarín, R. (2000)¹²⁵ Hoy en día se observa una gran preocupación por el espacio geográfico¹²⁶ objeto de estudio de la Geografía, preocupación que se origina a raíz de los problemas sociales y ambientales que tienen lugar en todo el mundo, de aquí podemos decir, que “la cuestión ambiental es una problemática de carácter eminentemente social”¹²⁷. La comprensión de estas problemáticas ambientales implica el desarrollo de métodos activos, generadores de la investigación del medio geográfico, y que desarrollen la creatividad, desde el diálogo de saberes.

Según Cañal, P. (2002)¹²⁸ el entorno es el espacio vital donde se desenvuelven cotidianamente las y los estudiantes. Es un espacio vivo, dinámico, complejo y global donde se entrelazan diferentes y contrapuestos intereses, valores, ideales, usos sociales, prejuicios, expectativas, y donde se producen complejas y contradictorias

¹²³ Universidad Nacional de Bogotá. (2004). Op cit.

¹²⁴ García, J. (1998). Didáctica de las ciencias, Resolución de Problemas y desarrollo de la creatividad. P188-189. Medellín: Colciencias. Citado En: Creatividad y entornos virtuales de aprendizaje. (2004).153 p.

¹²⁵ Pulgarín, R. (2000). La Geografía como Ciencia Integradora de las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 65.

¹²⁶ **Nota:** El Espacio Geográfico, desde sus diferentes dimensiones, permite explicar las transformaciones que ocurren en el mundo real, explicaciones que parten de la comprensión de lo local, del entorno más cercano, pero desde una óptica más global. En: Pulgarín, R (2000). P. 63.

¹²⁷ Leff, E. (1994). Ciencias Sociales y Formación Ambiental. Barcelona: Gedisa. 321 p.

¹²⁸ Cañal de León, P (2002). Op cit.

interacciones entre los elementos que lo conforman. Estas interrelaciones le confieren al entorno una *riqueza formativa* en tanto genera significativas y relevantes situaciones de aprendizaje, visto de este modo el entorno posee un enorme valor didáctico al considerar el medio social y natural como un interesante objeto de enseñanza para generar experiencias e informaciones relevantes para que las y los estudiantes interpreten y comprendan la realidad que les rodea y para que asuman un papel activo, crítico, y cooperativo.

Según Cañal, P (2002)¹²⁹ el entorno es un elemento de reflexión e indagación, el cual no se debe trabajar de manera parcelada sino en un conjunto de ámbitos de investigación, entendiendo estos según García, J. (1992)¹³⁰ como un conjunto de problemas socioculturales relacionados entre sí y que, desde la perspectiva de las y los estudiantes y del docente son relevantes para la comprensión de la realidad, al tiempo que permiten relacionar e integrar conjuntos de problemas bajo la lógica del conocimiento escolar deseable.

Según Álvarez, P. (2004)¹³¹ las concepciones de la relación entre educación y entorno son variadas y pueden ir desde la concepción de la escuela transmisiva que lo considera como influencia perturbadora hasta la apuesta por una aplicación crítica y mutuamente enriquecedora. El *entorno material*, aquello que rodea a la escuela o al estudiantado, presenta el problema de la definición de sus límites: ¿hasta dónde puede hablarse del entorno?, tampoco el entorno puede reducirse al aspecto solamente material sino que también se debe contemplar *el entorno socio cultural* el cual se considera como el conjunto de valores, costumbres y realidades culturales en los que se está inmerso.

En la actualidad existe *una interacción entre factores locales y globales* teniendo estos últimos mayor poder para configurar la realidad, tanto del entorno material como del cultural. Los medios de comunicación posibilitan que lo lejano entre en nuestra casa, facilitando una percepción del mismo, superior a lo que sucede en el entorno más

¹²⁹ Ibid.

¹³⁰ García, J y otros. (1992). Op cit.

¹³¹ Álvarez, P. (2004). Op cit.

inmediato. Como consecuencia de ello, se debe distinguir entre *entorno objetivo*, respecto al cual se puede hablar de lejanía o cercanía en el espacio, y *entorno subjetivo* el cual se entiende por las realidades materiales y culturales (que no tienen por qué coincidir con lo más próximo físicamente) reconocidas como cercanas y vitales por las personas y que, por tanto, establecen su identidad, sus intereses y, en parte, sus acciones.

El *entorno socio cultural* ha de entenderse no solo como objeto de estudio y como recurso pedagógico sino como contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo habitantes sino elementos activos y con valor propio.

El entorno es también un *espacio de conflicto* -sin connotación necesariamente negativa- ya que en él existen una serie de problemas, de visiones e intereses contrapuestos, etc. En este sentido se propone que desde la intervención pedagógica y didáctica se asuman posiciones que permitan establecer conexiones entre la escuela y sus inmediaciones. El trabajo educativo desde esta perspectiva no es fácil pero el no abordarlo supone limitar las posibilidades y necesidades de la educación.

De este modo el *entorno socio cultural* ha de entenderse no sólo como objeto de enseñanza y como recurso pedagógico, sino como contexto social en el que los sujetos participan de él transformándolo y siendo transformados.

4. SIGNIFICACIÓN

“La curiosidad, el asombro y la pregunta, pueden ser el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares, y más allá de estos hasta la vida cotidiana”

Zapata, J. (2005)¹³²

4.1. ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Desde el inicio de la práctica pedagógica se llevó a la Institución una propuesta de Plan de Aula elaborada según las directrices del MEN desde los Lineamientos Curriculares, teniendo en cuenta que éste se modificaría según el diagnóstico de los grupos donde se llevaría a cabo la práctica; pese a esto la intervención realizada en las Instituciones Educativas estuvo guiada por el Plan de Área de la Institución así como por las recomendaciones dadas por las docentes cooperadoras de ambas instituciones pues fue difícil articular la primera propuesta con la institucional, ya que este Plan de Área se encontraba aún enmarcado en los contenidos tradicionales, donde se privilegian la historia y la geografía y la enseñanza estaba dada por temas los cuales tienen un carácter aun rígido cuando son llevados a las aulas de clase. Sin embargo, se intentó en la práctica, trabajar los temas propuestos desde metodologías más abiertas, flexibles y que privilegiaban la interdisciplinariedad, aunque a veces fue difícil por las restricciones institucionales y su afán en el cumplimiento del programador de clase.

En la Institución Blanquizal, la práctica pedagógica se llevó a cabo con el grado 6° C y se presentaron otras situaciones adversas a parte de la ya mencionadas, ya que a la hora de llevar los contenidos al aula, las y los estudiantes demostraban gran apatía, de tal forma que la mayoría de los intentos por didactizar dichos contenidos no eran óptimos, por más que se intentará centrar la atención de las y los estudiantes, no se lograba, lo cual generaba la dispersión del grupo y la imposibilidad de aclarar conceptualmente lo abordado en los talleres y demás actividades, generando vacíos

¹³² Zapata, J. (2005). Op cit.

teóricos que impedían una adecuada articulación entre un tema y otro. Desde lecturas hasta videos, pasando por talleres, explicaciones y teoría, continuaba avanzando el año escolar y no se lograba encontrar un punto de interés desde el cual focalizar tanto contenidos como estrategias.

Sin embargo, aunque no se logró encontrar la estrategia adecuada, hubo algunas oportunidades en las cuales el encuentro de clase fue exitoso en términos de satisfacción tanto de parte de las docentes como de parte de las y los estudiantes, encuentros que suscitaron reflexiones que desembocaron en la construcción de esta propuesta. Algunos ejemplos de dichos encuentros son: cuando se les explicaron los puntos cardinales poniéndolos a observar el sol; o cuando para abordar los elementos del tránsito se hizo un dibujo grande en el tablero y todos/as querían participar de tal forma que se generó más ruido y desorden del habitual, pero quedaba la satisfacción de saber que se había generado por la actividad y no por la inconformidad e indiferencia con lo que se hacía en clase; también dieron buen resultado la elaboración de carteleras, la reproducción de mapas en carteles, el levantamiento del mapa del colegio a escala contando pasos, la sopa de letras donde encontraban las respuestas a una preguntas previamente formuladas y el taller de conocimientos previos donde después corroboramos sus respuestas con aportes teóricos, el cual fue una buena estrategia para precisar ideas y darle sentido a los talleres; con experiencias como éstas se puede inferir que si se estaba dando un aprendizaje significativo.

En la Institución El Corazón la práctica pedagógica fue un poco más rígida que en Blanquizal en cuanto a las exigencias institucionales, para empezar se debió observar durante dos semanas la labor de la docente cooperadora, antes de intervenir directamente con el grupo y cuando se dio la oportunidad, se presentaron algunas situaciones que generaban tensión entre los contenidos a abordar y la utilización de las metodologías para hacerlo, así, cuando se pretendía indagar por los saberes previos de las y los estudiantes éstos no se articulaban de un modo adecuado con la pretensión de transmitir contenidos, entre otras situaciones que generaban a la vez la reflexión sobre cual era la mejor estrategia para lograr un aprendizaje significativo, pues actividades como calcar mapas sin una orientación clara sobre su importancia y pertinencia con el

tema, no eran el mejor referente de lo que tantas veces se aborda en la academia pero que es tan difícil llevar a la práctica: el aprendizaje significativo. Así surgió la iniciativa de llevar a cabo estrategias como el juego de roles (ver anexo 7.3), los talleres creativos (ver anexo 7.1), la realización de entrevistas, video foros (ver anexo 7.2), entre otros, que si bien, no dieron los mejores resultados si permitieron originar ciertas reflexiones sobre su posible pertinencia.

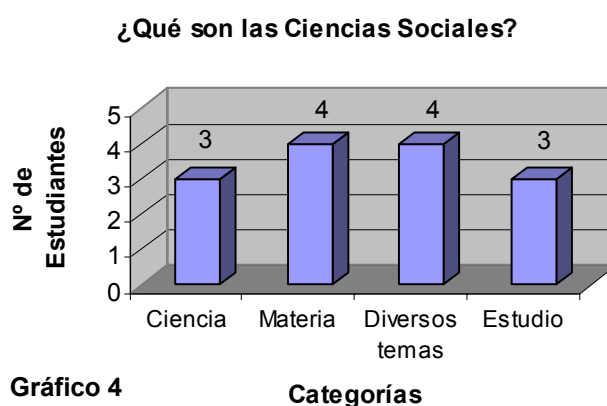
Todas estas reflexiones fueron consignadas en los diarios de campo y permitieron preguntarnos por las estrategias más adecuadas para abordar los contenidos de las Ciencias Sociales en entornos educativos como éstos, donde el interés y la motivación de las y los estudiantes estaban muy marcados por las características sociales y culturales de su entorno que a su vez permeaban constantemente su vida escolar. Así, indagando por las estrategias didácticas asociadas a la enseñanza del área, encontramos en la Resolución de Problemas una alternativa para didactizar los contenidos, para generar interés en las y los estudiantes y, una posibilidad de comprender la vida cotidiana.

4.1.1. Análisis de la información obtenida

Desde la aplicación del *TALLER N° 1*, (ver anexo 10.1), alusivo a la concepción de las Ciencias Sociales de las y los estudiantes de 6° C de la Institución Blanquizal, aplicado a una muestra de 14 estudiantes, equivalente al 29% del grupo, que para ese entonces contaba con 48 integrantes, se formularon preguntas que fueron resueltas al inicio del año escolar, con el objetivo de obtener información respecto a su percepción del área y de su entorno, instrumento constituido por 4 preguntas, de las cuales se da cuenta a continuación a partir de los siguientes resultados:

A la pregunta 1:

El 21% de la muestra, respondió que son una *ciencia*. El 29%, que son una



materia, el 29% que son *diversos temas* y el 21%, que son un *estudio*.

Lo cual nos muestra que hay ambigüedad e imprecisión en la concepción manifiesta por el grupo. Se continúa perpetuando en la Escuela una imagen de las Ciencias Sociales como área fragmentada por disciplinas, que se confunde con materia y asignatura, es decir, se le nombra indistintamente, de tal modo que se hace referencia a ella en términos de aspectos propios de la Historia y la Geografía. La mayoría de las y los estudiantes, un 58%, ven en las Ciencias Sociales un conjunto de elementos sin articulación pues al responder qué son, hacen referencia a un listado de temas o a que es una materia simplemente, desconociendo que es una ciencia y que como tal genera un conocimiento global e interdisciplinario, pero sobre todo un conocimiento, no un conjunto de elementos.

La pregunta 2, se analizó cuantitativamente, teniendo en cuenta no el número de estudiantes sino de respuestas dadas, ya que había múltiples preferencias por persona, así, en total fueron 29 respuestas, de las cuales:

2. ¿Qué me gusta de mi barrio?

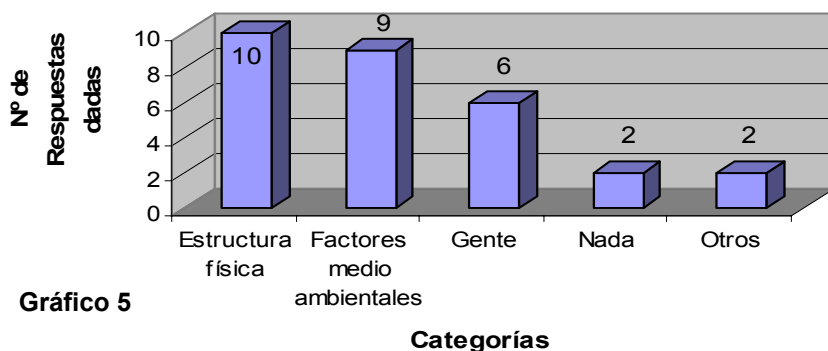


Gráfico 5

El 34% afirman que lo que más gusta del barrio es su *estructura física* (Biblioteca, casas, colegios); el 31%, le da preferencia a *factores medio-ambientales*, como los paisajes, el clima, el ambiente natural, los árboles y los bosques; a otro 21%, lo que más gusta del barrio es la *gente* (los amigos, los vecinos, la gente amable, la buena sociedad, sus habitantes).

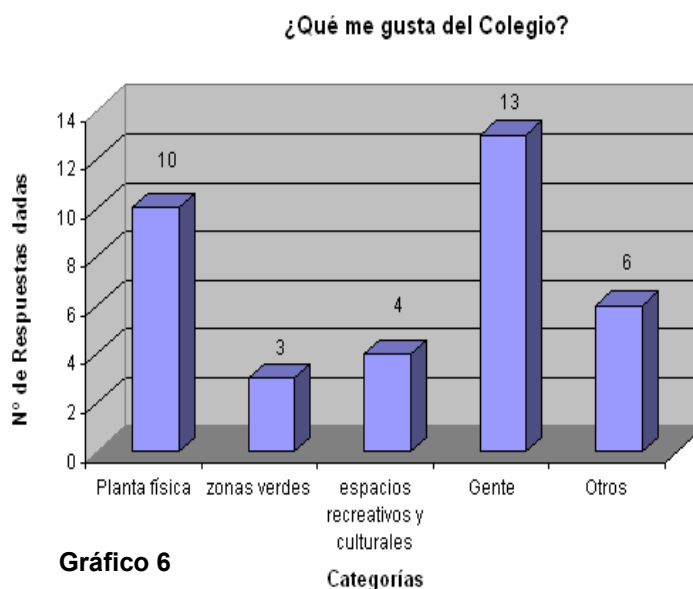
El 7%, afirma que *no gusta nada* del barrio argumentando razones de contaminación, gente que pelea constantemente, entre otras, y el 7% restante, afirma que lo que más gusta del barrio es su tranquilidad y serenidad y que es un barrio bueno y saludable.

Lo cual nos permite afirmar como las y los estudiantes otorgan un gran valor a la planta física de la Institución Educativa donde estudian, manifestando con ello las carencias medio ambientales y locativas que se viven en el barrio; constituyéndose el colegio en un espacio diferente y muy valioso para la comunidad educativa en general. Afirmación

que se explica desde la novedad y fortaleza que ha tenido para el barrio, las construcciones recientes por parte del municipio en el sector educativo. Además de la estructura física es destacable el alto porcentaje de estudiantes que manifiestan su mayor agrado por la gente: sus amigos y vecinos. Como también es preocupante el 7% que manifiesta no tener ningún afecto por el barrio, nada de allí les gusta. Esperamos que esto sea debido a su desconocimiento del espacio que habita o a las dificultades y privaciones socio-económicas que una buena mayoría de las y los estudiantes vive.

En la pregunta 3, se obtuvieron 36 respuestas, de las cuales:

El 28% de las repuestas dadas, se refieren a la *planta física* (patios, salones, restaurante y tienda), el 8%, a las *zonas verdes*, el 11%, a los *espacios recreativos y culturales*, como los recreos, el tiempo libre, los actos cívicos y actos culturales. El 36%, a la *gente*, entre la que se cuentan compañeras, compañeros, profesores y su forma de explicar, los equipos para trabajar, las amigas, los amigos y las personas en general. El 17% restante hace referencia a *otros factores*, como las materias, las actividades, la forma de enseñar y que el colegio es aseado.

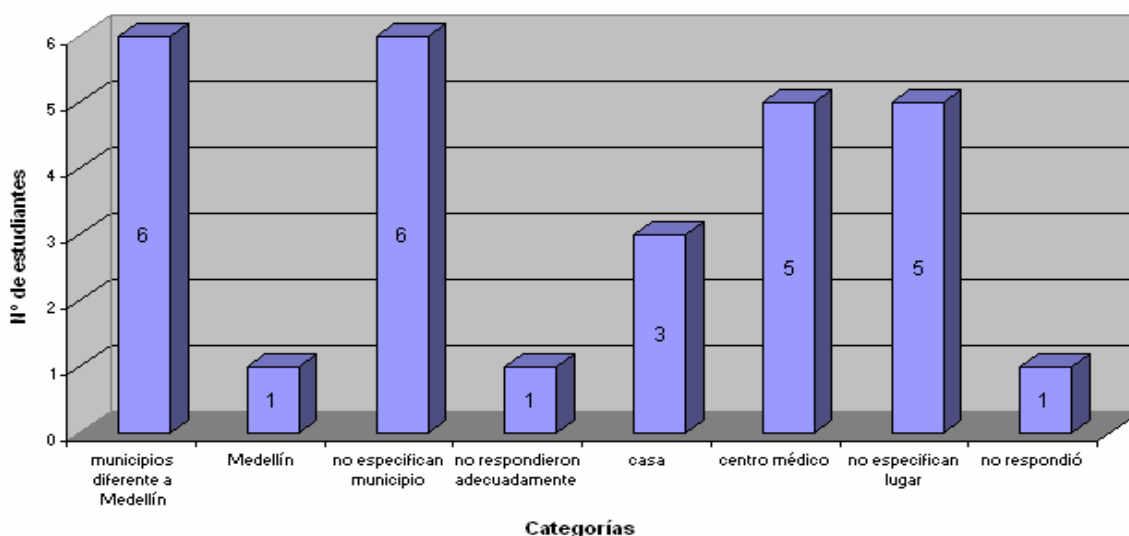


Estos resultados nos corroboran el aprecio de las y los estudiantes hacia las edificaciones nuevas que habitan en sus aulas de clase, el ambiente que se da en la Institución Educativa, sus zonas verdes y demás espacios amplios y que invitan al esparcimiento y la práctica del deporte, cosa que no se observa a sus alrededores, por ser un valle estrecho y un espacio donde priman construcciones humildes y algunas informales, de materiales no muy apropiados, como tampoco lo es la dotación de equipos y de comodines a nivel de servicios públicos muy apropiados. También se nota de nuevo con esta pregunta que las y los estudiantes tienen en muy buena estima las personas con las que comparten en su barrio y en su colegio, reiterando que es uno de los factores que más les gusta.

Finalmente, de la pregunta 4 se pudo conocer de las y los 14 estudiantes participantes en este taller que:

El 43%, nacieron en *municipios diferente a Medellín*, mientras que el 7% nacieron en *Medellín*. El 43% *no especifican* el municipio de origen y el 7%, *no respondieron adecuadamente* la pregunta. Respecto al lugar en que nacieron el 21%, dice que en la *casa*, el 36%, en un *centro médico* (clínica u hospital), otro 36% *no especifican* el lugar y el 7% restante, *no respondió* la pregunta.

Gráfico 7 **¿Cuál es la historia de mi nacimiento?:**



Lo anterior confirma la procedencia de la mayoría de las y los habitantes del sector, quienes se identifican, desde hace años como población procedente del Urabá antioqueño y chocoano; población que ha llegado en épocas diferentes, pero siempre en la búsqueda de mejores oportunidades en la ciudad. Esto también da cuenta de la diversidad cultural que alberga la Institución y que puede enriquecer mucho los encuentros de clase si se sabe articular con pertinencia las diferentes procedencias y tradiciones con el contexto actual y los contenidos curriculares.

El **TALLER N° 2** (ver anexo 10.2.) tiene la intención de continuar indagando sobre la concepción de las Ciencias Sociales de las y los estudiantes de 6° C de la Institución Blanquizal, de modo que se complemente la información obtenida en el taller anterior. Éste fue trabajado por 41 estudiantes, el 85% del grupo (para ese entonces).

De la pregunta 1, se obtuvieron 45 respuestas, ya que algunas y algunos daban varias opciones a la pregunta, así tenemos que:

El 40%, mencionan que la importancia está en la posibilidad de *aprender sobre diferentes temas*, como temblores, animales, el mundo y el universo; el 11%, plantean que es importante porque *pueden conocer cosas del pasado*, como la pre historia, el 22%, porque *tienen que ver con el ser humano*, sobre su origen y sus antepasados; para un 2%, *todo* es importante, el 11%, solo reafirman que es *importante* pero no dan argumento, el 7% dan *otras respuestas*, como que deja enseñanzas y al estudiarla se puede llegar a ser por ejemplo escritor de Ciencias Sociales; finalmente, el 7% restante *no respondió*.

¿Cuál es la importancia de las Ciencias Sociales?

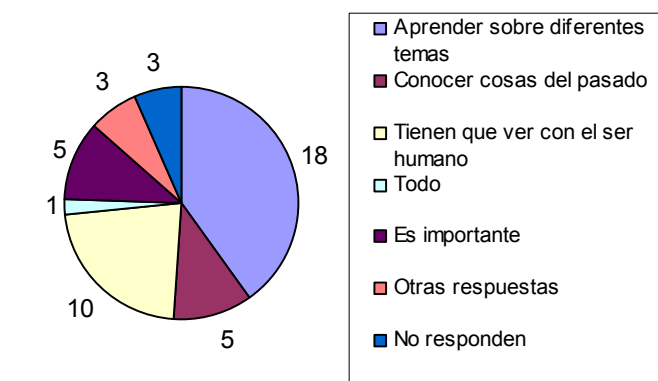


Gráfico 8

Estas respuestas nos indican que el grupo tiene en general una idea de las Ciencias Sociales como posibilidad de aprendizajes, considerando que la importancia de las Ciencias Sociales está en que permite aprender sobre diversos temas, entre los cuales mencionan situaciones de la vida cotidiana; también se puede apreciar un gran interés por los temas relacionados con el origen y evolución del ser humano. Estas respuestas denotan cierta ambigüedad respecto a lo evidenciado en la práctica pues aunque manifiestan que la importancia del área radica en aprender, desafortunadamente por las condiciones en que se daban los procesos de enseñanza y aprendizaje, no siempre la disposición de las y los estudiantes frente a estos procesos era la mejor.

En la pregunta 2 se obtuvieron 46 respuestas que indican:

¿Qué es lo que más te gusta de las Ciencias Sociales?

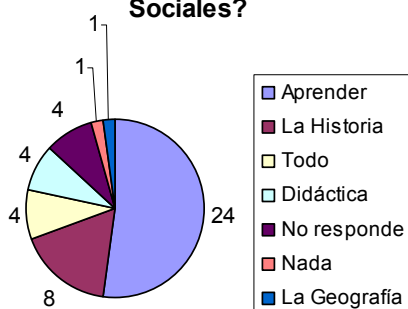


Gráfico 9

Que para el 52%, lo que más le gusta de las Ciencias Sociales es *aprender* y mencionan temas como el universo, la evolución del ser humano, los dinosaurios, investigar, los animales y los planetas. A un 17%, le gusta *la Historia*, a un 9%, les gusta *todo*, a otro 9%, lo que les gusta son aspectos relacionados con la *didáctica*, como la forma

de explicar, las películas, los escritos. Al 2%, no le gusta *nada*, a otro 2%, lo que más le gusta es *la Geografía* y el 9% restante *No responden*.

De lo anterior se puede inferir, como en el punto anterior, que las y los estudiantes ven en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales una posibilidad para desarrollar aprendizajes sobre el mundo y el ser humano, aunque se sigue percibiendo aquí una concepción fragmentada en disciplinas del área, pues se continúa hablando de ellas de manera indistinta sin articulación ni cohesión.

La pregunta 3, obtuvo 50 respuestas, sus resultados dicen que:

Al 2%, le gustaría *prestar atención*, al 30% *aprender*, y plantean temas como temblores, el universo, la vida en el planeta, la evolución, entre otros; el 44%, les gustaría hacer actividades relacionadas con la *didáctica*, como escritos, ver videos, investigar sobre la evolución del ser humano, dibujar, salir, hacer talleres, hacer trabajos manuales, ver libros y hacer experimentos, al 4% le gusta *todo*, a otro 4%, le gustaría saber como *investigar sobre las diferentes disciplinas*, otro 4%, no les gustaría hacer *nada*, el 10%, *no responde* y al 2% restante, le gustaría *ayudarle a la profe*.

¿Qué te gustaría hacer en clase de Ciencias Sociales?

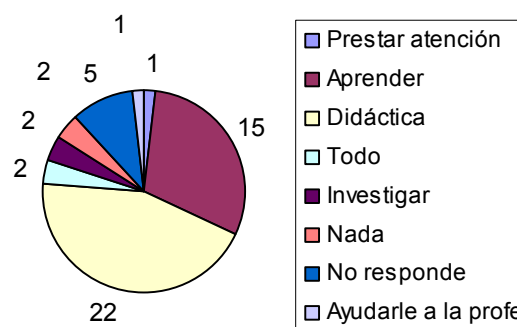


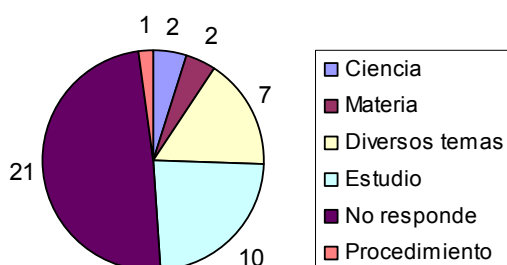
Gráfico 10

Según las respuestas obtenidas al igual que en puntos anteriores se sigue notando el interés por el aprendizaje como uno de los aspectos más relevantes, privilegiando casi siempre lo relacionado con el universo, su origen y el origen del ser humano. También es evidente que la didactización del conocimiento social hace mucho más significativo e interesante su aprendizaje, y se manifiestan al afirmar que lo que les gustaría hacer en clase de Ciencias Sociales corresponde a diferentes estrategias didácticas, haciéndose recurrente su deseo de hacer actividades diferentes a la clase tradicional.

Finalmente, en la pregunta 4 se obtuvieron 43 respuestas, de las cuales:

Gráfico 11

¿Qué son las Ciencias Sociales?



El 5% dicen que son una *Ciencia*, el 5%, que es una *materia*, el 16% de las respuestas, plantean que son *diversos temas* como recursos del ser humano, naturaleza, países y universo, el 23%, afirman que es un *estudio*, sobre el origen del ser humano y el universo, sobre la historia y sobre la geografía, el 49%, *No responden* y el 2% restante, afirma que es un *procedimiento*.

Aunque la mayoría no respondieron, quienes lo hicieron conciben las Ciencias Sociales al igual que el taller N° 1 analizado anteriormente, como un estudio sobre diversos temas, dando preferencia a los relacionados con el origen del universo, del planeta, del ser humano y su evolución, pues eran los contenidos abordados hasta el momento de hacer el taller. Aunque en esta oportunidad a diferencia del taller N° 1 no se hace tan evidente la segmentación de las Ciencias Sociales en disciplinas se continúa con la fragmentación en temas que finalmente apuntan solo al pasado.

El **TALLER N° 3** “Lectura del Entorno Social: Descripción del barrio” (ver anexo 11.1.) tenía como propósito conocer cómo ven su barrio y el imaginario que tienen sobre él, las y los estudiantes de 6° C de la Institución Blanquizal, las respuestas fueron¹³³:

En la pregunta sobre *Descripción* del barrio se notó que hablaron sobre tres barrios diferentes: Blanquizal, Fuente Clara y Mirador de Calasanz, éste último en realidad es una unidad residencial de edificios que hace parte de Blanquizal, pero por sus características particulares (apartamentos, amplias carreteras, caseta comunal, entre otras), pareciera y es concebida como un barrio diferente.

Respecto a *Blanquizal*, las *apreciaciones* manifiestas varían entre bonito, calmado, limpio y “maluco”. Sobre su *estructura física*, manifestaron que las calles son un problema por estrechas, las casas son de diferentes materiales y sobresale como estructura el colegio, como se infirió anteriormente, por estar bien construido. De los

¹³³ **Nota:** Las respuestas que se dieron en este taller son transcritas textualmente y las categorías extraídas aparecen como en los anteriores en letra *cursiva*.

factores medio ambientales, aunque se cuenta con espacios verdes que dan un ambiente natural al barrio, las y los estudiantes también afirman que es un barrio contaminado, en parte porque la gente tira las basuras a la quebrada La Iguaná, que atraviesa el barrio, provocando malos olores, los cuales se incrementan cuando llueve y la quebrada se crece; la contaminación también se da por ruido, pues las personas escuchan música a niveles muy altos, especialmente en la noche y los fines de semana. En cuanto a las *relaciones sociales* y las personas, dicen que son pobres y que hay de toda clase: amigables, amables, trabajadoras, responsables, así como ladrones, peleas, personas cochinas y mala clase.

Sobre *Fuente Clara* la *apreciación* es que es un barrio “regular”. Sobre su *estructura física*, dice que las casas son muy juntas y sobre las *relaciones sociales*, dice que es un barrio muy solo, las personas son serias y chismosas y que el *transporte* es regular.

Del *Mirador de Calasanz*, la *apreciación* es que es un “barrio” grande, bonito y problemático. Respecto a su *estructura física* explican que hay calles amplias y caseta comunal. Sobre los *factores medio ambientales*, al igual que Blanquizal, es un barrio con naturaleza pero contaminado, por ejemplo con basura en la calle. En cuanto a sus *relaciones sociales* y los *espacios recreativos y culturales*, dicen que las personas son civilizadas y amables, pero también mala clase y se dan peleas; en el barrio hacen también fiestas para las niñas y los niños.

Sobre estas apreciaciones se puede ver que al parecer no hay una imagen común sobre el barrio entre las y los estudiantes, esto puede deberse a que el barrio es un cúmulo de situaciones, historias y asentamientos particulares, su misma estructura geográfica es poco homogénea y cada estudiante habla desde lo que percibe en el sector del barrio donde reside.

En la pregunta sobre las actividades que realizan niñas, niños y jóvenes, las respuestas fueron diversas para cada grupo, así, se encontró que las *niñas* y *niños*, van al colegio, juegan con amigas y amigos, pasean, montan bicicleta, hacen obras de teatro, juegan fútbol, van al parque, juegan con pelotas, con carros, juegos callejeros, además las

niñas saltan lazo y juegan cartas. *Las y los jóvenes*, por su parte, trabajan, bailan, pasean, lavan su carro, juegan: fútbol, bate y escondidijo, salen con mujeres, ven TV, estudian en la biblioteca, cuentan mitos y van al parque.

Esto da cuenta entre otros aspectos de la riqueza cultural, ya mencionada de las y los habitantes del barrio, pues existen diversidad de procedencias y por ende múltiples formas de adaptarse al contexto e intervenir en él.

La pregunta sobre los problemas del barrio, arrojó 18 respuestas, de las cuales:

El 17%, apuntaban a la *contaminación* por basuras, porque causa enfermedades; el 55% abordan como problema las *relaciones sociales*, de lo cual mencionan, peleas, borrachos los fines de semana que además se orinan en la calle, las personas groseras que no saben convivir, discusiones, entre otros; el 5%, afirma que uno de los problemas del barrio es el *transporte* y el 22%, apuntan a la *seguridad* como problemas, pues según las respuestas hay soledad en las calles, robos y balaceras.

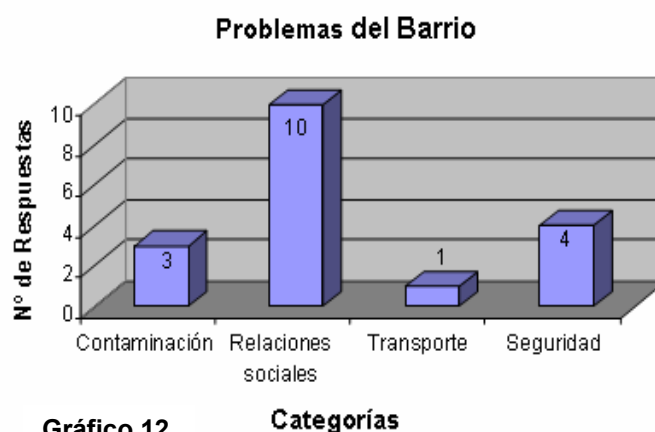


Gráfico 12 Categorías

Se ve como problema o factor reincidente en ambos talleres los factores medio ambientales, especialmente la contaminación por las basuras arrojadas indiscriminadamente a las calles y a la quebrada y, la contaminación por ruido, convirtiéndose estos aparentemente en los principales problemas del barrio y que en caso de que la comunidad se descuide puede traer problemas ambientales y de salud muy graves para los habitantes de este sector, especialmente para las niñas y niños, que andan por todo el barrio, muchas veces sin supervisión de las personas adultas. Adicionalmente, en este taller se nota que las relaciones sociales representan un asunto de atención para las y los habitantes del barrio, pues figura como el principal problema, debido a factores de convivencia y lo cual se ve reflejado también en el aula de clase, donde las y los estudiantes manejan altos niveles de agresividad.

A la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta del barrio y qué es lo que menos te gusta?, respondieron que *lo que más les gusta*, son los amigos, los vecinos el paisaje, el espacio para jugar, la oportunidad de estudiar, la cancha, los bailes, los cuentos, entre otros y *lo que menos les gusta*, son las basuras podridas, la quebrada y las calles sucias, las familias pobres, la soledad, la bulla por la noche, los problemas, las peleas entre jóvenes y los niños mal educados.

Con las respuestas dadas en estos talleres se evidencia también la diferencia presente y marcada en el imaginario de quienes viven en la parte del barrio conformada por casas y quienes residen en los apartamentos, su percepción del barrio y de sus problemáticas son totalmente diferentes, lo cual incita a pensar que la estructura física, los vecinos y las características particulares del vecindario intervienen en la forma de concebir el entorno.

El **TALLER N° 4** (ver anexo 11.2.) tuvo como objetivo profundizar en un tópico específico del taller anterior: los problemas del barrio, de tal forma que ampliara la información recolectada sobre ese punto.

La pregunta 1 del taller apuntaba a *Describir el problema* que consideraban era el principal del barrio, a esto respondieron así:

El 26%, piensan que son las *basuras*, porque contaminan y causan enfermedades a las niñas y los niños; el 8%, dice que el *transporte*, porque es muy malo los fines de semana; para un 17%, es la *gente cochina*, pues los bloques de apartamentos se ven sucios y los borrachos por ejemplo, se orinan y vomitan en la calle; el 8%, cree que son las *peleas*, especialmente de borrachos; otro 8%, dice que es el *maltrato a los bienes públicos*, como las canchas,

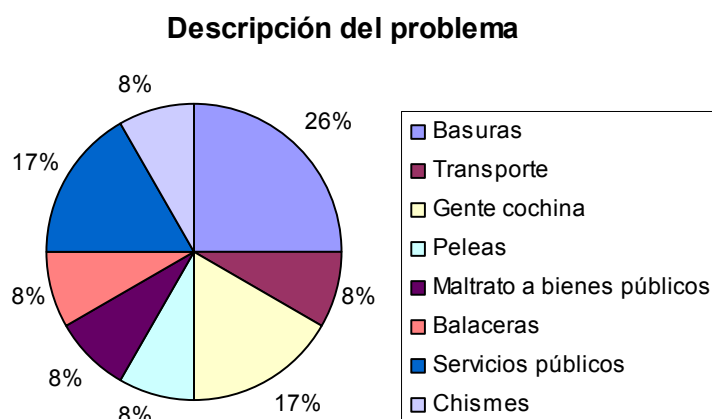


Gráfico 13

el parque y los teléfonos públicos; otro 8%, afirma que son las *balaceras*; para un 17%, el principal problema está relacionado con los *servicios públicos*, pues son muy costosos y en ocasiones las personas no tienen con que pagar o porque hay casas que tienen energía de contrabando y eso hace que le llegue a otras personas la cuenta muy elevada; finalmente el 8% restante, dice que los *chismes*.

Con las respuestas obtenidas surge un nuevo problema de atención para las y los estudiantes, en preguntas anteriores sobresalió como factor problemático las relaciones sociales, ahora de manera complementaria entran en juego los factores medioambientales y la “gente cochina”. En líneas atrás se notaba respecto a este problema que las basuras son arrojadas a la quebrada o a las calles, lo cual constituye un factor de riesgo para las y los habitantes del barrio, que los predispone a múltiples enfermedades por un manejo inadecuado de estas.

En las preguntas ¿Por qué este problema afecta mi barrio? y ¿Qué puedo hacer yo frente a este problema?, las y los estudiantes respondieron:

En el problema de las *basuras*, dicen que afecta el barrio porque contamina el medio ambiente, causa enfermedades y hace que el barrio se vea desordenado, frente a esto sugieren no tirar basuras y dialogar con quienes lo hacen. Respecto al mal servicio de *transporte*, en su opinión afecta al barrio porque hace que éste sea cada vez más solo, y frente a lo que pueden hacer plantean la posibilidad de quejarse con la empresa de buses. En la categoría *Gente cochina*, las y los estudiantes opinan que esto hace que el barrio se vea feo y para ello proponen ayudar a hacer el aseo. Para el problema de las *peleas* no respondieron. En cuanto al *maltrato de bienes públicos*, plantean que afecta al barrio porque se ve feo y perjudican a todas las personas, por lo tanto proponen hablar con la Junta de Acción Comunal. En el problema de las *balaceras*, dicen que afectaba al barrio porque no se podía salir seguro, ni ir al colegio y nadie estaba tranquilo -cabe recordar que el barrio sufrió una época donde el conflicto armado era intenso, esto se abordó en los primeros capítulos- pero no responde que puede hacer frente a esto. En lo referente a los *servicios públicos*, dicen que afecta al barrio porque la gente no halla solución para pagar, para el primer caso y, respecto al segundo caso, el contrabando de energía, opinan que afecta porque puede ocasionarse un corte e irse la luz, en cuanto a lo que pueden hacer sugieren hablar con las empresas públicas para que financie la deuda y hablar con las personas para que no instalen energía de contrabando. Por último, en cuanto a los *chismes*, se piensa que puede afectar al barrio y lo que pueden hacerse según su opinión es decirle a la gente que resuelvan sus problemas.

De estas respuestas y del taller en general se puede apreciar que no es difícil abordar la enseñanza problémica, por ejemplo en esta pregunta, se nota que la mayoría de las y los estudiantes hicieron un buen ejercicio de identificación de problemas cercanos a ellas y ellos y de posibles soluciones diseñando planes de acción¹³⁴ pertinentes para las posibilidades y las características de su entorno, lo cual da cuenta que tienen ya algunas herramientas para la resolución de problemas, lo cual facilitaría el implemento de la estrategia en el aula.

Finalmente, en la pregunta ¿Qué relación tienen estos problemas con los temas vistos en clase de Ciencias Sociales?, se encontró que:

Para el 59%, no tienen *ninguna* relación; el 25%, *no respondieron*; el 8% le encuentra relación con *los Incas*, pero no explica por qué y otro 8%, afirma que la relación está en que las civilizaciones antiguas peleaban por sus territorios y los barrios ahora, por escuelas y casas.

¿Qué relación tienen estos problemas con los temas vistos?

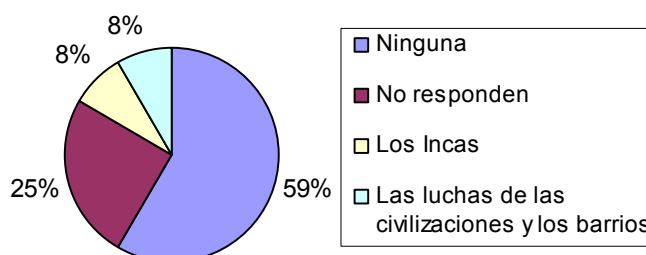


Gráfico 14

Según lo evidenciado en estas respuestas, al parecer la forma en que se estaba dando la enseñanza y el aprendizaje del área, no permitía distinguir una relación entre lo vivido cotidianamente y lo aprendido, de tal forma que se siguen desarticulando ambas cosas, esta situación invita a reflexionar aún más en la pertinencia de la comprensión del entorno para enseñar y aprender las Ciencias Sociales, pues se notó sus habilidades para hablar de su propio entorno -los problemas en este caso- y de estrategias para mejorarlo -las posibles soluciones que plantearon-, lo cual sugiere que una buena articulación de esas habilidades con los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales, es posible.

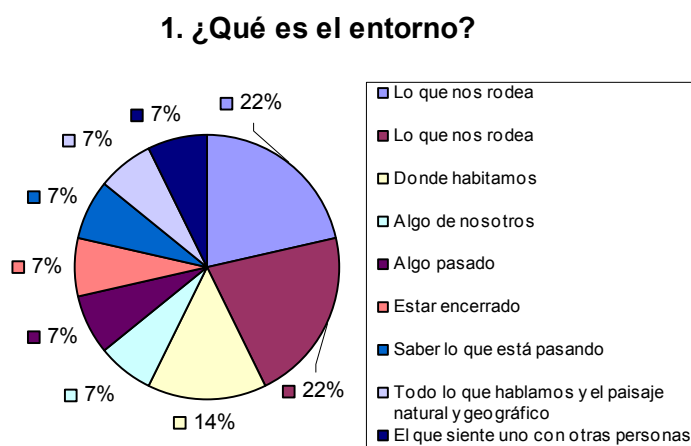
El **TALLER N° 5** (ver anexo 11.3.) tenía como énfasis conocer las nociones que tienen las y los estudiantes de 6° C de la Institución Blanquizal sobre el concepto “Entorno”.

¹³⁴ **Nota:** Para información más detallada sobre sus propuestas frente a los problemas ver anexo 11.2

La pregunta 1 la respondieron así:

Gráfico 15

Para el 22% de la muestra, “entorno” es *lo que nos rodea*, para otro 22%, es aquello que nos *ayuda a pensar y conocer la vida*, para un 14% es *donde habitamos*. Las y los demás estudiantes, dieron las siguientes respuestas, correspondiéndole a cada una un 7%: *algo de nosotros, algo pasado, estar encerrado, saber lo que está pasando, todo lo que hablamos y el paisaje natural y geográfico y, el que siente uno con otras personas*.



De acuerdo a lo anterior, se puede apreciar según las respuestas dadas a la pregunta sobre la concepción de entorno y siguiendo la conceptualización hecha en esta investigación sobre dicho conceptos que muy pocas y pocos estudiantes conocen realmente el significado de la palabra o lo saben expresar con claridad.

En la pregunta 2 las respuestas indican que:

Las Ciencias Sociales me ayudan a entender más ¿mi barrio? ¿Mi ciudad? ¿Mi país? ¿El mundo? ¿Por qué?

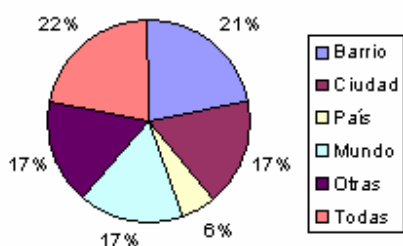


Gráfico 16

El 22% de las y los estudiantes consideran que las Ciencias Sociales les ayudan a entender más su *barrio*, entre las razones argumentan, que les sirve para conocerlo y para resolver problemas; de otro lado, un 17% de la muestra, manifiesta que le ayuda a conocer mejor *la ciudad*, porque pueden aprender cómo se forma; el 5%, dice que el país, porque permite acordarse de los antepasados; un 17%, dice que *el mundo*, porque es lo que más muestran las Ciencias Sociales, porque se lo pueden imaginar y porque son historias de lo que pasó y de cómo se formó el mundo; otro 17%, apuntan a *otras* variables, como que las Ciencias Sociales permiten comprender muchas cosas y que explican la historia del ser humano. Finalmente, un 22% dice que les permite comprender *todo* lo anterior, pues las Ciencias Sociales cuentan historias sobre el pasado y la cultura.

En esta pregunta se nota una vez más que las y los estudiantes conciben el conocimiento social totalmente desarticulado de una realidad global que no cobija solo su barrio, sino también, la ciudad, el país y el mundo, todo a la vez, no de manera fragmentada.

Otra de las actividades que propiciaron información fue una *ENCUESTA DE VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA*¹³⁵ (ver anexo 12), que se realizó en el grado 7° C de la Institución El Corazón con el objetivo de valorar la práctica pedagógica llevada a cabo durante todo el año, esta tenía 10 preguntas, las cuales corresponden a tres ámbitos específicos: los contenidos conceptuales, los procedimentales y los actitudinales.

En la pregunta 1 se encontró:

Al 83% de las y los estudiantes los encuentros de clase les parecieron interesantes, mientras que al 17% no. Entre las razones que mencionaron como más relevantes para que les hayan gustado los encuentros de clase, plantearon: "la docente explicaba bien" y les parecía que esto les facilitaba la comprensión de los contenidos.

1. Los encuentros de clase me parecieron interesantes

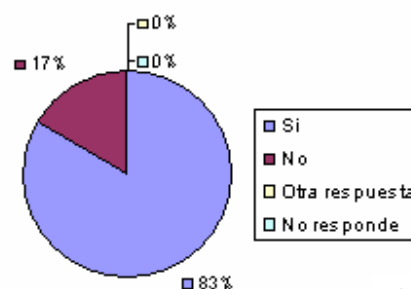


Gráfico 17

Respecto a esto, se aprecia que también para las y los estudiantes de la Institución El Corazón el área de Ciencias Sociales y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, les motivan.

2. Los temas trabajados fueron importantes para mi formación



Gráfico 18

En la pregunta 2, el 97 % consideran que los temas trabajados fueron importantes para su formación, mientras que el 3% considera lo contrario. Las y los estudiantes argumentan que los temas fueron nuevos e interesantes, además de que los consideran "importantes para su vida". Los argumentos para sustentar las respuestas del 4% es que las clases son

¹³⁵ **Nota:** Para el análisis se establecieron categorías construidas con las propias palabras de las y los estudiantes

aburridas y la docente no sabe dar clase, además de que se copia mucho.

Esta encuesta y sus respuestas constituyen un complemento a los talleres realizados en la otra Institución Educativa, aunque se debe notar que aquí se logra un avance en la percepción de estudiantes frente al área, pues se plantea que las Ciencias Sociales no son solo importantes por aportar aprendizajes –como en los anteriores talleres-, sino que aportan a la formación de ellas y ellos como personas, al considerarla importante también para su vida.

En la pregunta 3, se encuentra que el 80% de la muestra considera que las actividades realizadas en clase fueron agradables y significativas, el 17% argumenta lo contrario, mientras el 3% restante dio otra respuesta que apuntaba a que la clase era aburrida porque se copiaba mucho entre otras razones.

3. Las actividades realizadas en la clase fueron agradables y significativas

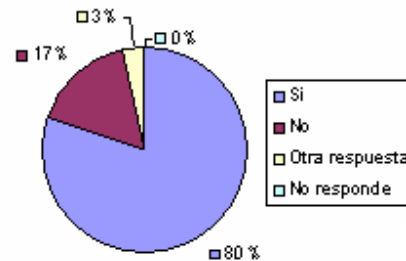


Gráfico 19

Como conclusión de este punto podemos decir que la intervención didáctica y pedagógica fue bien recibida por las y los estudiantes en la medida que se generó un espacio de socialización agradable en donde las relaciones interpersonales fueron diferentes y significativas.

4. El manejo del contenido fue claro

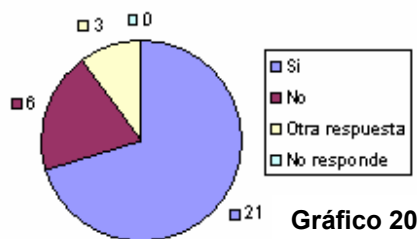


Gráfico 20

En la pregunta 4, el 70% dice que el manejo del contenido fue claro, mientras que el 20% dijo que no, y el 10% restante dio una respuesta diferente. Los argumentos del 70% apuntan a que los mismos contenidos fueron los que posibilitaron la claridad, además de la explicación de la docente, para el otro porcentaje la docente a veces se desviaba en las explicaciones, también argumentan que explicaba varias veces y hacia uso de diferentes ejemplos.

Para las y los estudiantes los contenidos abordados fueron en gran medida de su interés ello sin llegar a decir que en su totalidad, ya que en algunos se evidenció mayor motivación que en otros por estos contenidos. Desde la apreciación del cómo se desarrollaron las diferentes actividades académicas se puede decir que para las y los estudiantes se utilizaron diferentes formas y materiales, aunque también de algún modo expresan que les gustaría vivenciar y utilizar otras.

A la pregunta 5, el 74% respondió que en la clase se utilizaron diferentes materiales, mientras que el 20% dice lo contrario; un 3% dio otra respuesta y otro 3% no respondió la pregunta. Entre los materiales mencionados están libros, fotocopias, papel calcante, mapas, carteleras, videos etc.

5. En la clase se utilizaron diferentes materiales

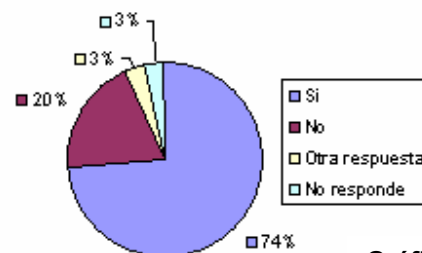


Gráfico 21

Estas respuestas complementan las del punto anterior, pues como se notó en líneas atrás los y las estudiantes tienen un gran interés en aprender Ciencias Sociales pero también manifiestan su inconformidad frente a los contenidos y estrategias didácticas tradicionales donde solo se son utilizados el tablero y el libro de texto, con estas respuestas y las anteriores se nota que en la Institución El Corazón se pudo hacer uso de diversos materiales que contribuyeron a que las actividades realizadas en clase fueran agradables y significativas.

6. Las formas de evaluación las consideró adecuadas

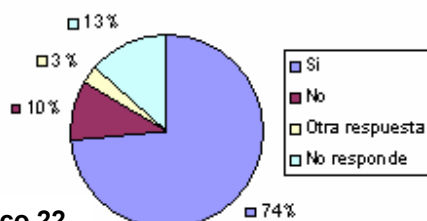


Gráfico 22

En la pregunta 6 respecto a las formas de evaluación, el 74% las consideró adecuadas mientras que el 10% opinó lo contrario; un 3% dio otra respuesta y el 13% restante no respondió. Según las y los estudiantes las evaluaciones eran fáciles y en ellas “se veía lo que aprendían”, además de que eran “transparentes”. Quienes no las consideraron adecuadas manifiestan que en las evaluaciones se “pasteliaba mucho”.

Esto nos lleva a pensar que la evaluación llevada a cabo en el área de Ciencias Sociales iba en relación con lo enseñado y lo aprendido en clase, además en las respuestas de las y los estudiantes se nota que tienen clara la evaluación como un proceso de seguimiento de su aprendizaje más que de su memorización.

En las preguntas 7 y 8, el 67% de la muestra consideró que las relaciones con el grupo fueron cordiales y el 43% restante que se observó respeto por el otro. Algunos argumentan que “se respetaba al otro” mientras que otros afirman lo contrario. Se dieron respuestas como que “los que sabotean son los mismos de siempre”.

7. Las relaciones con el grupo fueron cordiales

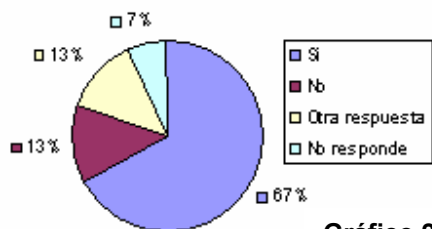


Gráfico 23

8. ¿En las clases siempre se observo respeto hacia el otro?

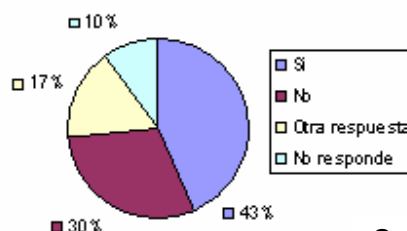


Gráfico 24

Lo anterior da cuenta que también en este grupo había problemas de convivencia pero por la edad de la población no son tan constantes como el grupo de 6°, sino por el contrario se evidencia que esta no es una de sus principales problemáticas y que el respeto y el trato cordial fueron un factor predominante, como no se pudo apreciar en el grupo de la otra Institución.

En la pregunta 9, el 70% dice que las Ciencias Sociales les gustan, mientras que un 10% dice que no; el 13% dio otra respuesta y el 7% restante no respondió la pregunta. Para el porcentaje mas alto lo que se enseña le sirve para su “vida cotidiana” para un “futuro”, argumentan que se aprende sobre diversos temas. El resto de las y los estudiantes dicen que “no entienden eso para que le sirve en la vida”.

9. En general las Ciencias Sociales me gustan

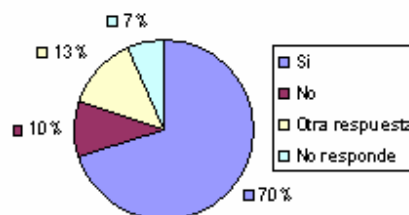


Gráfico 25

Con estas respuestas en relación a las planteadas por las y los estudiantes del grado 6° se nota una evolución en la manera de concebir las Ciencias Sociales y de apreciarlas, es extraño que el porcentaje mayor responda que sí les gustan las Ciencias Sociales porque por lo general en las Instituciones Educativas se nota que es una de las áreas menos preferida por las y los estudiantes, pero con esta encuesta se nota una percepción diferente e interesante para construir propuestas de enseñanza innovadoras o diferentes a la tradicional, como la que se plantea en esta investigación.

En la pregunta 10, el 40% considera que en años anteriores trabajó mejor las Ciencias Sociales, el 50% considera que en el presente año le gustó más el trabajo en esta área y el 10% no respondió la pregunta. Las razones para decir que en años anteriores trabajaron mejor las Ciencias Sociales es que trabajaron con música y además

aprendieron más. El porcentaje que afirma lo contrario argumenta que “ahora les gusta más” y que “entienden mejor”.

Se evidencia que el trabajo realizado en el área de las Ciencias Sociales en el año fue significativo en relación a los años anteriores pero manifiestan

de igual modo que en años anteriores hubo elementos como la música, que despertó su interés, al igual que consideran que “entendían mas que ahora”. Es por tanto difícil considerar si los contenidos y las estrategias didácticas empleadas fueron o no las mas pertinentes y acordes a sus intereses y expectativas sin embargo se nota que algunas funcionaron y que en general se logró durante el año despertar el interés por las Ciencias Sociales .y la motivación de las y los estudiantes.

10. En los años anteriores trabajé mejor las Ciencias Sociales

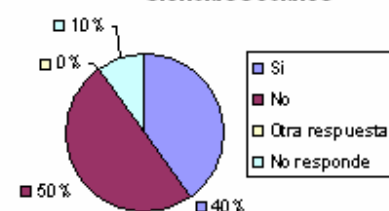


Gráfico 26

4.2. SIGNIFICACIÓN DE ESTA PROPUESTA

La experiencia pedagógica en las Instituciones Educativas Blanquizal y El Corazón es la base para dar significado a la pertinencia de una propuesta didáctica sobre Resolución de Problemas y comprensión del entorno socio cultural, propuesta que pretendimos abordar en esta investigación; dicho en otras palabras, es la base para preguntarnos: ¿cómo hacer realidad la enseñanza basada en problemas desde el estudio del entorno socio cultural?.

Se pretendió en el capítulo anterior hacer un recorrido que abordase los aspectos teóricos de esta investigación, el propósito de este capítulo es entonces hacer énfasis en las principales variables que son la Resolución de Problemas en las Ciencias Sociales y el entorno socio cultural, las cuales se abordaron de manera general pero sin olvidar la complejidad que estos conceptos implican. En cuanto a la Resolución de Problemas se encontró que esta metodología guarda correspondencia con lo propuesto desde el MEN en los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, pues ambos promueven la indagación como medio de enseñanza y aprendizaje. Dentro de la bibliografía revisada sobre entorno se encontraron muchas afinidades entre este

concepto y los de medio, espacio geográfico, paisaje, territorio entre otros, lo cual nos llevo a no a definir y explicar ampliamente estos conceptos sino de un modo general reflexionar sobre qué entenderíamos por entorno socio cultural, cómo este adquiere un valor didáctico en el área de las Ciencias Sociales y por qué es un objeto de enseñanza a considerar.

Respecto a esto, pudimos percatarnos de algo importante que consideramos es preciso anotar aquí y es que existe un enorme distanciamiento entre las construcciones científicas y el conocimiento escolar, por lo que nos interesa de modo particular el poder pensar los encuentros de clase como espacios para la construcción de significados frente a lo que para las y los estudiantes es el entorno socio cultural y cómo las construcciones científicas pueden llegar a tener un verdadero sentido o significado para ellas y ellos.

Ahora, nos parece pertinente partir de una afirmación de uno de los estudiantes: “no entiendo eso para que me sirve en la vida”¹³⁶, la cual nos lleva a reflexionar en torno a los significados que tanto las y los docentes como las y los estudiantes atribuyen a los contenidos escolares que son llevados a los encuentros de clase, haciéndonos la siguiente pregunta: ¿la selección de “contenidos de enseñanza” que hacen actualmente las y los docentes es pertinente para las necesidades o motivaciones de las y los estudiantes?.

El o la docente puede preparar sus clases, puede tener claridad frente a una secuencia didáctica, incluso puede tener claras las formas de evaluación para “verificar”, para ver el “proceso” de sus estudiantes, puede tener claro el modo de evaluar si la organización pedagógica y didáctica ha funcionado en relación a los “aprendizajes” que hayan generado sus estudiantes o si ha logrado nuevas significaciones, pero puede pasar que los “contenidos de enseñanza” no motiven a sus estudiantes en la medida que estos no encuentran relación con sus necesidades, con sus motivaciones con el diario vivir, así,

¹³⁶ Nota: es una de las categorías de análisis construida a partir de una encuesta realizada a los estudiantes al finalizar el año académico.

por más que el o la docente “explique y explique”¹³⁷ que los contenidos tienen cierta relevancia conceptual y práctica, las y los estudiantes no podrán encontrar ninguna relación con su realidad social e individual en tanto no vean una red de significaciones clara, para ser aplicada en su cotidianidad. Dicha claridad parte de una construcción consensuada – elaboración del PIA,- de lo que ha de ser enseñado en el aula - contenidos-, de los objetivos a alcanzar -competencias-, de las formas para enseñar - metodología- y en general de la estructura del área, pero sí ello no logra una significación particular sobre las y los estudiantes, el docente debe reconsiderar su práctica pedagógica, partiendo de una construcción colectiva que en esta ocasión involucre los intereses y necesidades que ellas y ellos manifiesten según el grado escolar y según las preguntas e inquietudes que les susciten su pertenencia a un entorno socio – cultural particular, sin desligarlo de un marco más global.

4.2.1. Pertinencia de la Resolución de Problemas.

Evidentemente la Resolución de Problemas no es una panacea, no siempre ha de dar buenos resultados, se puede hacer un mal uso de ella o puede que no arroje los resultados esperados; ahora bien, solo una conceptualización teórica y pedagógica puede contribuir a que la Resolución de Problemas de mejores resultados en los encuentros de clase, por esto, se busca la creación de condiciones que le permitan a las y los docentes poner en cuestión el tratamiento didáctico de los problemas, y así poder contribuir a un modelo de Resolución que implique el enfrentamiento a situaciones que permitan a las y los estudiantes construir hipótesis, diseñar, ejecutar, analizar y por qué no comprender mejor su entorno. De este modo, no basta con saber que la Resolución de Problemas puede dar buenos resultados, es necesario buscar una comprensión para los posibles éxitos y por qué no para los posibles fracasos.

De lo anterior aparece una pregunta ¿para qué resolver problemas?, los encuentros de clase bajo esta metodología persiguen que las y los estudiantes puedan aplicar las nociones teóricas previas por un lado, y que aprendan a resolver problemas por el otro; por cuanto se supone que representan un buen medio para la adquisición de determinadas habilidades y actitudes, las cuales son consustanciales con el

¹³⁷ Ibid.

conocimiento científico. Es decir, se busca hacer realidad el encuentro entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico mediados por el conocimiento escolar o conocimiento que se enseña.

El papel de la Resolución de Problemas como método o estrategia de enseñanza tiene ventajas en la medida que nos permita reflexionar sí las y los estudiantes aprenden mejor determinados contenidos con la utilización de este método. Así, la Resolución de Problemas forma parte de una filosofía coherente cuyo valor estriba en “enseñar a pensar”. No se trata de lo que debiera ser, sino de lo que es posible en la sociedad contemporánea, donde el paradigma educativo emergente es el de “enseñar a pensar”, como lo vimos en el capítulo anterior.

De esta manera, en el campo social la Resolución de Problemas ha de verse como una forma de generar el cambio en las formas de pensar y de ver el mundo; el objeto fundamental del problema será facilitar el cambio conceptual, cuando el propio estudiante es capaz de articular sus ideas previas con el problema –tomando éste como diagnóstico-, y es capaz de contrastarlas con las explicaciones científicas, esto es el problema como actividad para el cambio conceptual.

Otra de las preguntas que surge es: ¿cómo mejorar el proceso de Resolución de Problemas en el aula? No es fácil dar una respuesta unívoca a este interrogante, pero sí se pueden mencionar algunos elementos de las propuestas que se han dado para salvar los defectos clásicos, ello mirado desde tres ámbitos específicos:

Naturaleza o tipo del problema, es decir los problemas de las Ciencias Sociales al ser en su mayoría cualitativos, son abiertos y permiten el uso combinado de métodos, técnicas y herramientas propios de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales permitiendo que sus marcos interpretativos sean más amplios en cuanto confluyen las diferentes disciplinas que conforman las diferentes áreas del conocimiento, en particular las de las Ciencias Sociales. El segundo ámbito es el *Enunciado del problema*, el cual hace referencia a la pregunta como tal, es decir a la construcción en la que convergen las variables que lo conforman y que para abordarlo se hace necesario, profundizarlo en

los conceptos sociales enmarcados en dichas variables. Aquí también es posible pensar en la formulación de hipótesis o conjeturas frente al problema a resolver. El tercer ámbito es *la metodología*, es decir, los procedimientos, instrumentos y técnicas que han de ser seguidos y utilizados, según la naturaleza del problema y su enunciado, de modo que se llegue a responder la pregunta y a alcanzar los objetivos planteados.

Tener en cuenta estos tres ámbitos en el proceso de Resolución de Problemas, tanto para estudiantes como para docentes implica actitudes reflexivas y activas frente a la construcción de conocimiento y en particular frente a la solución de las preguntas que se generan en el proceso, de modo que paulatinamente la aplicación de la Resolución de Problemas se convierte en una estrategia más pertinente para afrontar y comprender ciertas situaciones del entorno socio cultural.

De otro lado, Stipcich, S. y Massa M. (1999)¹³⁸ plantean una dificultad en la Resolución de Problemas, y es la relacionada con la siguiente pregunta: ¿ven las y los docentes los mismos “problemas” que las y los estudiantes?; es decir, se interrogan por las percepciones de las y los docentes y las de los propios estudiantes, preguntándose acerca de las dificultades que detectan desde su propio rol para la formulación de preguntas y por ende para la resolución de una situación problemática, y a partir de ello, estos autores formulan la siguiente hipótesis: “la apreciación de los factores pedagógicos que influyen en la apropiación del tema (leyes de newton) es una para [las y] los docentes y otra diferente para [las y] los estudiantes”. Vemos que esta formulación es en el campo de la enseñanza de la física, ahora nos corresponde preguntarnos en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en donde lo primero que tendríamos que tener en cuenta es el contexto -entorno- en el que se desarrolló este ejercicio investigativo, -Institución Educativa Creadores del Futuro-, el cual representa un contexto particular de la ciudad de Medellín -comuna 13- y cada Institución un micro contexto –barrios Blanquizal y El Corazón-.

Así, podemos decir que el contexto donde se desarrolló este ejercicio investigativo, la comuna 13, ha sido estigmatizado tanto por sus habitantes como por el resto de la

¹³⁸ Stipcich, S y Massa, M. (1999). Citado en Grisales (2000). Op cit.

ciudad, ya que allí se ha instalado el conflicto armado y la violencia en varias de sus manifestaciones. Estas características particulares nos llevaron a preguntarnos por ¿cuál ha de ser entonces la función social de las Instituciones Educativas ubicadas en un contexto permeado por la situación del conflicto armado?, podrían hacerse muchísimas afirmaciones frente a la pregunta¹³⁹, pero también nos preguntamos por ¿cuál ha de ser el tipo de mediación pedagógica que el o la docente ha de llevar a cabo en los encuentros de clase?, pero, yendo mas allá ¿por qué tanto docentes como estudiantes han de preguntarse por su entorno mas cercano? ¿Por qué el entorno socio cultural adquiere relevancia para ser objeto de enseñanza?. Todos estos cuestionamientos dieron origen a la pregunta sobre la pertinencia de la Resolución de Problemas para comprender el entorno socio cultural.

4.2.2. Pertinencia del estudio del entorno socio cultural.

Dentro de los *principios* que apuntan a considerar el entorno como objeto de enseñanza, y recurso didáctico o como contexto vital y de aprendizaje del estudiante se encuentra la propuesta de Álvarez, P (2004)¹⁴⁰ quien considera:

- ➔ *A mayor experiencia vivencial, mayor aprendizaje:* Las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que generan aprendizajes, en tanto producen diferencia en las y los estudiantes, provocando “un antes y un después”, motivan cambios subjetivos y conllevan transformaciones cualitativas duraderas. Sí en esos aprendizajes las y los estudiantes participan de procesos de negociación y recreación de significados, de interrogación crítica de la realidad, de elaboración de producciones de distinto tipo y de comunicación creativa de sus ideas, están participando de un proceso de *innovación educativa*.

- ➔ *Las actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del estudiantado y del entorno:* Esta necesidad viene dada al considerar a las Instituciones Educativas como un elemento dinámico en interacción con la realidad social, y a ésta como un conjunto de personas, de grupos y asociaciones que son

¹³⁹ **Nota:** en el PIA elaborado que se llevó a las Instituciones Educativas contempla cual es el tipo de las Instituciones.

¹⁴⁰ Álvarez, P. Op cit.

agentes activos. Colectiva o individualmente, todos ellos poseen un conjunto de conocimientos de diferentes tipos que la escuela suele ignorar porque parten del prejuicio que supone la concepción de que solo la escuela puede educar.

- ➔ *La educación no acaba en el ámbito de las instalaciones escolares ni en el horario lectivo*: La familia, el barrio, la ciudad, además de recursos educativos deben aportar las circunstancias materiales y humanas en las que se basen los modelos pedagógicos innovadores y transformadores que oferten a la comunidad educativa programas contextualizados y consensuados, que den respuesta a las necesidades, carencias y expectativas del grupo social al que van destinados y en cuya elaboración hayan participado los agentes educativos pertenecientes a los ámbitos familiar, escolar y social.

Visto del modo anterior, una de las vías más pertinentes para educar es mantener a las y los estudiantes en contacto permanente con la vida, para lo cual la *propia escuela debe ser catalizadora del entorno* para que este entre en el aula como objeto de enseñanza y reflexión.

De acuerdo a lo anterior, podemos utilizar el entorno como recurso pedagógico, por ejemplo cuando hacemos salidas de campo para conocer la ciudad estamos “estudiando el entorno”; sí observamos un bloque de viviendas como ejemplo del urbanismo de la ciudad, lo estamos utilizando como “recurso pedagógico”; sólo si vamos más allá de ahí, e incluimos las experiencias de las personas que inmigraron, por qué lo hicieron, cómo superaron sus dificultades, y lo conectamos con las vivencias actuales del estudiante estaremos acercándonos a considerar el entorno como contexto social. Si el “estudio” es parte de un proyecto de colaboración con la asociación comunal, por ejemplo, estamos ya incluyendo el conflicto y la actuación social, así como "actividad real", vital y social, más allá del ejercicio.

Durante la permanencia y el trabajo en las Instituciones Educativas donde se llevó a cabo la intervención pedagógica y didáctica se presentaron situaciones tanto con docentes como con estudiantes que nos permitieron reflexionar sobre el papel que

éstos tienen en su labor no solo desde la formación académica sino también desde su participación en las construcciones culturales y sociales de su entorno escolar y de los diferentes espacios donde se desenvuelven. Mirado así, las Instituciones Educativas han de ser espacios donde se ha de potenciar la capacidad de producir significado y re-significar las relaciones que se dan entre estudiantes y docentes, de igual modo se ha de “permitir la conexión de la escuela con el contexto, el entorno”¹⁴¹ y al mismo tiempo vincular la comunidad educativa desde sus propias experiencias para transformar y recrear dichos espacios.

En numerosas ocasiones, la no adecuación del currículo al contexto puede propiciar consecuencias negativas relacionadas con la no integración en la sociedad de la comunidad académica, que se manifiestan en conductas contrarias a los valores que favorecen la convivencia en la misma. Por lo tanto, consideramos que puede resultar de mucha utilidad el trabajo de las y los docentes en la formulación de estrategias que impulsen el desarrollo de una mirada diferente de los valores interculturales y multiétnicos en el ámbito educativo, que respeten el derecho de las y los estudiantes a la tan mencionada “diversidad”, en la educación.

Según Lopera, E. (2005)¹⁴² en el ejercicio de una pedagogía de la diversidad no puede existir una desconexión entre las Instituciones Educativas y su contexto, de igual modo plantea que las y los docentes deben ser conscientes de la necesidad de poner en una perspectiva crítica los contenidos de los saberes disciplinares y las normas que se han impuesto desde una enseñanza tradicional en la que se ocultan las construcciones socio culturales que se tejen alrededor.

Sí se mantiene un diálogo abierto y respetuoso con nuestras y nuestros estudiantes, podríamos contribuir a generar espacios de interacción intercultural desde la cual se pueda enriquecer la mirada sobre la diversidad de un modo más abierto y flexible en donde se potencie la capacidad de transformación de la escuela y el entorno.

¹⁴¹ Lopera, E.; Lopera, F. y otros (2005). Escrito sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural. Medellín: Marín Vieco.

¹⁴² *Ibid.*

En las Instituciones Educativas donde se llevó a cabo la investigación, la diversidad estaba allí manifiesta desde la diferencia de creencias, de gustos musicales, de grupos étnicos, y de género. En El Corazón las y los jóvenes procedían de diferentes lugares de Antioquia e incluso del país, lo cual en ciertos momentos llegó a generar tensiones y conflictos, gracias a que la variedad de procedencias desencadenaba en multiplicidad de gustos, aficiones, tendencias, pautas de crianza y valores que en ocasiones era difícil respetar sobre todo entre personas con gustos opuestos. En Blanquizal pasaba algo similar en cuanto a la diversidad de los contextos culturales de los que procedían las y los estudiantes, tanto dentro y fuera de las aulas de clase se presentaban situaciones de conflicto en donde la agresividad y la falta de respeto eran muy evidentes (las y los estudiantes se insultaban, golpeaban y amenazaban fuertemente), aunque la Institución contaba con la figura de los mediadores escolares las situaciones eran en determinados momentos difíciles de controlar tanto por las y los docentes como por los mediadores; se habla de controlar en el sentido de que aún la figura de mediador se veía como la de separar las y los estudiantes y de hacerles anotaciones en los diarios de convivencia, y no la de tener espacios en donde las actitudes críticas y reflexivas frente a lo que pasaba fueran compartidas.

En consecuencia, en el ámbito educativo al igual que en el resto de instituciones de nuestra sociedad actual, se presentan una infinidad de aspectos en los que las y los docentes han de comprometerse para garantizar tanto una adecuada atención a la diversidad, como un trato de respeto al pluralismo y a la multiculturalidad.

4.2.3. La Investigación como Principio Didáctico en la Resolución de Problemas

Al mirar los momentos por los que se pasa en la estrategia de Resolución de Problemas como son la búsqueda, interpretación y análisis de la información así como la comprensión y organización conceptual y por último la comunicación de los resultados, vimos que esta se acercaba a los momentos de lo planteado en las actividades investigativas, por esto consideramos pertinente abordar la importancia de la investigación como principio didáctico.

La investigación como principio didáctico vertebrador según Cañal, P. (2002)¹⁴³ ofrece a las y los estudiantes un conjunto rico de situaciones y experiencias significativas y relevantes para intercambiar y confrontar sus ideas, hipótesis y opiniones sobre el mundo, así como la oportunidad de reflexionar sobre las acciones realizadas y los resultados obtenidos. La investigación como principio didáctico vertebrador de la enseñanza, empleando las distintas disciplinas como herramientas instrumentales para acceder a una interpretación crítica y comprensión holística de la realidad, ofrece la posibilidad de trabajar con y sobre la realidad en toda su complejidad, permitiendo compaginar lo concreto con lo abstracto, lo singular y particular con lo general, lo simple con lo complejo de un modo reflexivo y heterogéneo, sin las parcelaciones del currículo oficial ni los reduccionismos propios de las tendencias espontaneístas del estudio del medio.

Afrontar el reto de fomentar un aprendizaje significativo, funcional, relevante, útil, continuo, cooperativo y libre que promueva el gusto y placer de aprender, demanda a la escuela transformarse en una comunidad de aprendizajes mutuos o en un espacio de interrelaciones mediadoras donde la comunidad académica participe activamente en múltiples proyectos de trabajo y diferentes actividades y experiencias relevantes que pongan en juego su capacidad de pensar, sentir y actuar.

Según Cañal, P. (2002)¹⁴⁴ la falta de implicación personal, y la rigidez de los contenidos y de las actividades, la desconsideración de la cultura y de la cotidianidad del estudiantado, de sus estilos de aprendizaje y de sus necesidades vitales, la incompreensión, la incomunicación y la repetición son algunos de los obstáculos que encuentran en su intento de transferir significación y comprensión a lo que aprenden, porque la comprensión, dependiendo de los conocimientos previos de las y los estudiantes, confieren a los nuevos conocimientos adquiridos una significación particular.

¹⁴³ Cañal, P. (2002). Op cit.

¹⁴⁴ Ibid.

Después de lo anterior, es decir de la propuesta de investigación como eje vertebrador didáctico otra pregunta que nos ronda es: ¿cómo abordar la Resolución de Problemas por investigación? Podríamos mencionar dos formas alternativas de conseguirlo, la primera es convirtiendo los problemas cuantitativos en actividades abiertas, y la segunda, problematizando la actividad de enseñanza a partir de preguntas problematizadoras como lo propone el MEN. Las consideraciones hechas hasta aquí proporcionan algunos criterios para la selección y organización de los contenidos. Tales criterios pueden agruparse en tipos de ejes que forman la estructura central del contenido del área como es planteada en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales.

En el primer caso se trata de transformar los enunciados de los ejercicios o problemas cuantitativos en problemas cualitativos que induzcan a abordar su resolución como “pequeñas investigaciones” dotando asimismo, al problema de una mayor significación para las y los estudiantes. En el segundo caso, es el propio problema el que debe guiar toda la acción didáctica con lo que la trilogía teoría- trabajos -práctica queda diluida en el objeto común a investigar.

Según Cañal, P. (2002)¹⁴⁵ en uno y otro caso la enseñanza podría organizarse siguiendo los planteamientos del modelo didáctico por investigación al que aludimos anteriormente, aunque naturalmente, exigiría un estimable grado de dedicación personal, temporal y material, en el caso de hacer realidad el trabajo por Resolución de Problemas en los encuentros de clase se requiere de un real compromiso tanto de docentes como de estudiantes.

Hasta ahora hemos hecho referencia a la aportación de la perspectiva docente, basada en el trabajo de éste en el contexto donde la realidad educativa está implícita. No obstante, consideramos especialmente relevante la investigación y el diseño de actuaciones por parte de las y los docentes dentro de los espacios donde se desarrolla la interacción educativa. Por ello consideramos pertinente que el docente desempeñe su trabajo desde dentro y fuera de las Instituciones Educativas e interactúe con toda la

¹⁴⁵ Ibid.

comunidad, así se realizaría trabajo de campo con lo que se podría favorecer la integración de las y los estudiantes en el ámbito escolar y social.

4.3. PRINCIPALES LOGROS EN LA INVESTIGACIÓN

Si se habla de una práctica pedagógica renovada en donde el punto de partida ha de ser el trabajo en el aula a partir de la Resolución de Problemas, de una visión de los contenidos escolares renovada por el incentivo de acciones pedagógicas y didácticas implicadas en la creatividad para la comprensión del entorno sociocultural, lo primero que hay que tener claro o pasado por una verdadera reflexión teórica y práctica, es que hoy se presenta un reto, el de romper con el esquema reproductor y memorístico que obliga a las y los estudiantes a aprender en forma mecánica y lineal, mientras los aprendizajes reales son abiertos, flexibles y vivenciales. En las aulas es común que se fijen nociones y conceptos donde la memorización prevalece. Es necesario promover el desciframiento de las situaciones cotidianas a partir de preguntas que desencadenen didácticas hacia la transformación de las ideas previas con las que en forma común las y los estudiantes interpretan su realidad. Reconocer y comprender lo anterior es de hecho un gran logro en nuestro proceso formativo como docentes de ciencias sociales.

Para motivar el pensamiento creativo, reflexivo y crítico desde la intención de comprender los entornos socioculturales se hace imprescindible considerar una concepción que apunte hacia el estudio y comprensión de la situación social desde preguntas problematizadoras imbricadas en el método de Resolución de Problemas.

Pensar algunas preguntas problematizadoras que consideren el entorno sociocultural como objeto de enseñanza y objeto de investigación requiere de una claridad teórica y metodológica especial por parte del docente, además de ello creatividad para innovar y hacer más pertinente la enseñanza de los contenidos que se pretenden enseñar. Pero hay que partir de que unas son las preguntas que el docente pueda llevar al aula de clase y otras las que las y los estudiantes tienen y a las que les dan mayor significación teórica y práctica. Ello nos lleva a pensar que tanto docentes como estudiantes no

tienen los mismos problemas o las mismas preguntas, y sin embargo, uno de los objetivos explícitos de la educación es que las y los estudiantes no solo se planteen determinados problemas sino que lleguen incluso a adquirir las habilidades para resolverlos, pero, enseñar a resolver problemas no consiste solo en fortalecer en las y los estudiantes las habilidades y estrategias eficaces sino también de crear en ellas y ellos el hábito y la actitud de preguntarse, ya sea en el ámbito escolar o en su vida cotidiana. Aprender a resolver problemas desde la enseñanza de las ciencias sociales implica hacer realidad el proceso investigativo desde el aula.

Igualmente fue valioso el haber logrado identificar con los y las estudiantes de las Instituciones Educativas Blanquizar y El Corazón, preguntas con sentido e importancia para ellos y desde ellos, lo cual hizo posible un acercamiento a la metodología de resolución de problemas en el aula y sobre todo un fortalecimiento en el conocimiento de su contexto.

4.4. PROPUESTA DE TRABAJO

Para estructurar las preguntas propuestas para el estudio del entorno se tuvo en cuenta algunos planteamientos de Álvarez, P. (2004)¹⁴⁶, que son pertinente a esta propuesta, él dice que un *aprendizaje transformador* debe conectar con la realidad del entorno pero al hacerlo debemos evitar el optar solamente por el entorno más próximo con el riesgo de asumir una visión limitada de la realidad, si optamos únicamente por el más global corremos el peligro de aumentar el nivel de abstracción y disminuir las posibilidades de intervención; de todos modos en la realidad actual, lo local y lo global están profundamente interrelacionados y el estudio de las relaciones y conexiones entre los diferentes entornos permite enriquecer la comprensión y la actuación, por esto las preguntas formuladas en esta propuesta investigativa pretenden interrelacionar el entorno particular con el contexto global.

¹⁴⁶ Op cit.

De igual modo debemos tener en cuenta varios *aspectos fundamentales* cuando hablamos de escuela y entorno:

- ➔ La superación de las desigualdades con especial atención a las minorías étnicas, a las situaciones de desplazamiento, exclusión y marginación. La educación intercultural será real en la medida en que se potencie la participación de personas de las distintas culturas a través de un diálogo.

- ➔ Abordar los cambios sociales (familias, vida laboral, etc.) y crear un clima de altas expectativas para el estudiantado, profesorado, familias y comunidad. Es necesario superar los planteamientos compensatorios pasando a posturas enriquecedoras tanto del currículo escolar como del entorno.

- ➔ La escuela es un agente dinamizador y transformador del entorno para enriquecerlo.

- ➔ El aprendizaje es el centro de la participación, de la colaboración, del diálogo. Todo lo que se plantee debe servir para mejorar el aprendizaje. Debe propiciarse un entorno estimulante del aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella con actividades variadas y enriquecedoras.

La experiencia de las y los estudiantes y sus esquemas previos de conocimiento continúan siendo un referente imprescindible en el proceso de selección y organización de los contenidos de aprendizaje, así como en la planificación de la enseñanza en orden a un aprendizaje significativo; pero la estructura social y disciplinar del área cobra una importancia creciente que ha de manifestarse en los contenidos básicos.

La enseñanza en el área de Ciencias Sociales se encamina a que las y los estudiantes adquieran los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en que viven, proporcionándoles la posibilidad de: Analizar los problemas centrales de la sociedad en el momento actual. Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos. Apremiar la riqueza y variedad del patrimonio natural y cultural. Comprender los fenómenos y procesos que tienen lugar en el territorio como

consecuencia de la compleja interacción entre los agentes humanos y la naturaleza; analizar su localización y distribución; entender las diferencias y contrastes entre sociedades y grupos en función de factores naturales y humanos, tomar conciencia de la fragilidad de los equilibrios ecológicos y de la creciente responsabilidad humana en el mantenimiento de los mismos, y, en suma, entender la vida de los grupos humanos y sus principales condicionantes.

Conocer el funcionamiento y los mecanismos de las sociedades, analizar y comprender los hechos y fenómenos sociales en el contexto global en que se producen y analizar los procesos de cambio histórico en la sociedad. Consolidar y desarrollar en las y los estudiantes actitudes reflexivas, adquiriendo independencia de criterio y juicio crítico para valorar con rigor y ponderación hechos, acciones y opiniones, desarrollando actitudes de tolerancia y valoración de otras culturas y de solidaridad con los individuos y grupos desfavorecidos, marginados y oprimidos, y asumiendo una posición crítica ante los valores y actitudes androcéntricos de nuestra cultura. Y Adquirir capacidades relacionadas con el manejo crítico de la información y de los medios que la canalizan y procesan, en especial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La formulación o el establecimiento de unas *preguntas rectoras* en el proceso docente, permitió dinamizar la propuesta didáctica y hacer más significativos los encuentros con los grupos. De esta experiencia surgen algunas preguntas propuestas para la comprensión del entorno socio cultural desde la Resolución de Problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, preguntas, que pueden orientan la construcción de las unidades didácticas y de los encuentros de clase, cuya estrategia didáctica a priorizar es la Resolución de Problemas, estas son:

- ➔ ¿Qué significados en las Ciencias Naturales y Sociales se han construido sobre el entorno?
- ➔ ¿Cómo entender el concepto de entorno socio cultural?
- ➔ ¿Por qué es importante preguntarnos por el entorno socio cultural?
- ➔ ¿Desde las prácticas cotidianas como transformo y soy transformado por el entorno?

- ➔ ¿Cuáles son las características de mi entorno más cercano (mi familia, el barrio)?
- ➔ ¿Cuáles son las características de mi entorno más lejano (la ciudad, las ciudades, el país, el mundo)?.

Las *Unidades Didácticas* propuestas en el trabajo, se fundamentan en los componentes de la didáctica propuestos por Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003)¹⁴⁷ y en los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, propuestos por MEN, de tal forma que según los criterios de esta investigación deberán conformarse integrando ambas directrices, de modo que a cada componente le corresponda uno de los elementos de los Lineamientos Curriculares, así:

Componente de la didáctica	<u>Descripción (desde el MEN)</u>
Problema	Eje curricular y pregunta problematizadora.
Objetivos	General, cognitivo, procedimental, interpersonal e intrapersonal.
Contenido	Ámbitos conceptuales (ámbito, objetivo y contenidos posibles), disciplinas y conceptos.
Métodos	Estrategia general.
Medios	Actividades concretas.
Formas	Tiempo, espacios y material.
Y Evaluación	Competencias: cognitiva, procedimental, interpersonal, intrapersonal, ciudadanas y científicas.

4.4.1. Identificación de Preguntas

Teniendo en cuenta la pregunta y el objetivo de esta investigación, se identificaron algunas preguntas problematizadoras para los grados 6º y 7º específicamente, que desde la enseñanza de las Ciencias Sociales posibiliten la comprensión del entorno socio cultural de las y los estudiantes de las Instituciones Educativas Blanquizal y El Corazón; para ello se siguieron los siguientes pasos:

1. Se identificaron las principales problemáticas sociales y culturales comunes a ambos entornos.
2. Se formularon preguntas basadas en las directrices del MEN, es decir, desde lo que propone en los Lineamientos Curriculares del área, para ambos grados,

¹⁴⁷ Álvarez de Zayas, C. y González, E. (2003). Op cit.

ajustándolas a las necesidades del contexto y las motivaciones e intereses de los estudiantes.

- Se revisaron las preguntas a la luz de la conceptualización de la Resolución de Problemas, con el propósito de confrontar que las preguntas identificadas sí sean pertinentes a la estrategia. Lográndose las siguientes:

Preguntas Grado 6°

Eje curricular	Pregunta desde los Lineamientos Curriculares	Organizadores didácticos/ principales disciplinas (MEN)	Ámbitos conceptuales sugeridos retomados (MEN)	PREGUNTA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DEL ENTORNO
1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	¿Qué implicaciones tuvieron y tienen los procesos de colonización y aculturación permanente de los pueblos indígenas y de las comunidades afro americanas?	Similitud – diferencia Conflicto de valores – creencias.// Antropología	- Situación actual de los pueblos y comunidades étnicas de América.	¿Qué relación encuentro entre la conformación social y cultural de mi barrio y la de mi país y que implicaciones tienen dicha conformación en la convivencia y el respeto de la dignidad humana?
2. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.	¿Los conceptos de justicia, autoridad y poder son iguales en todas las culturas?	Conflicto – acuerdo// Ciencia Política	- Diferentes formas e ejercer la justicia, la autoridad y el poder en diferentes cultural de Colombia y otros países. - Instituciones encargadas de velar por la justicia.	¿Qué mecanismos para la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos y para la construcción de la democracia y la paz se dan en mi entorno regional o nacional y cómo puedo aplicarlos en mi realidad escolar o social?
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra	¿Qué tipo de relaciones con su entorno generaron las culturas indígenas, que podrían inspirar a la sociedad actual, para superar sus problemas ambientales?	Continuidad – cambio // La Ecología	-El cultivo y preservación de alimentos. - La interacción con el bosque de los pueblos de la selva. - El manejo del agua en el pueblo Sinú.	¿De qué forma las relaciones que generaron las culturas indígenas de Colombia con su entorno, podrían servir de base para superar los problemas ambientales de mi barrio y mi ciudad?
4. La necesidad de buscar desarrollos	¿Por qué cuando llegaron los españoles a	Identidad – alteridad	- La economía comunitaria del Imperio Inca.	¿Qué prácticas económicas de los antiguos pobladores de

económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.	América se sorprendieron con la economía y nivel de vida que tenían los pueblos indígenas?	Economía	- La economía de intercambio del Imperio Azteca. - La economía ambiental de los indígenas norteamericanos.	América aún se conservan o son conocidas por mi madre, mi padre, mis abuelas o abuelos?
5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.	¿Por qué se compara el funcionamiento de una máquina con el de la tierra?	Conflicto – cambio // Geografía	- Estructura terrestre, su formación y sus continuos cambios. - Estructura atmosférica, su formación. - Latitud, longitud y husos horarios, como medios de ubicación del hombre.	¿Con qué elementos del medio ambiente puedo conocer la estructura del planeta tierra y su funcionamiento?
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.	¿La educación y el aprendizaje son actividades escolares o sociales?	Continuidad – cambio Identidad – alteridad // Historia	No se retomó ninguno.	¿Qué factores incidieron en la generación de conflictos en las antiguas civilizaciones y cuáles de ellos están presentes en los conflictos de mi país?
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).	¿Por qué para todas las culturas era tan importante observar las estrellas y el cosmos?	Interrelación – comunicación // Comunicación Social	- La aparición de los cuerpos celestes en el universo. - Cosmos, universo, galaxias, sol y planetas.	¿En las antiguas civilizaciones, desde dónde, quiénes y para qué se observaba el cosmos y qué relación encuentro con la forma en que se hace ahora?
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.	¿Qué tipo de estructuras crearon los imperios clásicos que les permitieron tan larga duración?	Conflicto – Acuerdo // Ciencia Política.	- Características del poder imperial y tipos de imperio. - La organización sacerdotal, letradas y militares. - Las creencias organizadoras de las sociedades.	¿La organización política y social de los imperios clásicos guarda relación con la organización política y social de mi barrio o mi colegio?

Para el grado 7º las preguntas fueron:

Eje curricular	Pregunta desde los Lineamientos Curriculares	Organizadores didácticos/ principales disciplinas (MEN)	Ámbitos conceptuales sugeridos retomados (MEN)	PREGUNTA IDENTIFICADA DESDE EL ESTUDIO DEL ENTORNO
1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	¿El mestizaje americano sirvió para solucionar los problemas socio-étnicos surgidos en la colonia, o por el contrario se agudizaron los conflictos?	Similitud – diferencia Conflicto de valores. // Ciencia Política	No se retomó ninguno.	¿Qué entiendo por el concepto conflicto y como este se ve evidenciado dentro y fuera del aula?
2. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.	¿Por qué las diferencias nos producen miedo y/o rechazo?	Conflicto – acuerdo// Ciencia Política	- La diferencia como base de la igualdad. - Diferencias que generan discriminación (género, etnia, religión, opción de vida, cultura subcultura, condición social, política e ideológica.	¿Por qué las diferencias culturales entre los miembros de mi entorno escolar producen conflictos?
3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la Madre Tierra	¿Cómo han hecho las sociedades para recuperar o ampliar los espacios cultivables y habitables?	Continuidad – cambio // La Ecología	No se retomó ninguno.	¿De qué forma los habitantes de mi barrio han afectado en la organización de los espacios cercanos a mi colegio?
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana.	¿Que implica para una sociedad mantener en condiciones infrahumanas de trabajo algunos grupos de población?	Identidad – alteridad Economía	-Explotación laboral en el tiempo. -Trabajo de niños en distintos contextos y épocas.	¿Por qué las actividades económicas de las personas hoy son tan distintas, en relación a las de nuestros antepasados?
5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.	¿Cómo afecta los desequilibrios poblacionales la supervivencia en el planeta?	Conflicto – cambio // Geografía	- Los cambios demográficos a través de la historia. - El mundo y la distribución de la población.	¿Cómo afecta el desplazamiento los espacios rurales y urbanos de mi país?
6. Las construcciones culturales de la humanidad como	¿Qué generó el cambio del ideal de cristiandad al ideal	Continuidad – cambio Identidad – alteridad	- Cambio de la explicación teocéntrica a la antropocéntrica.	¿Cuál fue el impacto de las culturas involucradas en el encuentro Europa-

generadoras de identidades y conflictos.	antropocéntrico moderno?	// Historia	- La concepción humanista. - Desarrollo urbano, costumbres, y formas de vida en la ciudad	América-África sobre las concepciones del hombre y del universo y cuales de ellas aun permanecen y cuales han cambiado?
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).	¿Por qué ciertos conocimientos en ciencia o tecnología, suelen al comienzo producir rechazo en las sociedades?	Interrelación – comunicación // Comunicación Social	- La destrucción de las formas y culturas tradicionales de trabajo. -Alteración del tejido y roles sociales. - Resistencia de los más desprotegidos.	¿Por qué los diferentes proyectos (construcción de vías, de vivienda, económicos, políticos) generados en el entorno social pueden generar rechazo o acogida por parte de la comunidad afectada?
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.	¿Cómo se acepto que el destino de un pueblo estuviera ligado a la herencia de sangre?	Conflicto – Acuerdo // Ciencia Política.	- El papel de las instituciones políticas.	¿Las organizaciones políticas de la ciudad y de mi barrio permiten la participación de la comunidad en general o por el contrario los excluyen de éste ámbito?

Estas preguntas se llevan al aula sin olvidar la pretensión de interdisciplinariedad contemplada en las Ciencias Sociales, de tal forma que al desarrollar la propuesta curricular aquí planteada se pueda hacer realidad la conciliación entre las diferentes disciplinas, el contexto, las exigencias curriculares del MEN y una estrategia didáctica como la Resolución de problemas. A continuación proponemos un ejemplo de malla curricular, la cual se construyó de acuerdo con las anteriores preguntas problematizadoras.

Ejemplo de malla curricular para la comprensión del Entorno grado 6°

Eje curricular	Preguntas problematizadoras	Ámbitos conceptuales	Objetos de enseñanza	Competencias			
				Cognitiva (Interpretativa)	Procedimental (Argumentativa)	Intrapersonal (Valorativa)	Interpersonal (Socializadora)
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.	¿Qué relación encuentro entre la conformación social y cultural de mi barrio y la de mi país y que implicaciones tienen dicha conformación en la convivencia y el respeto de la dignidad humana?	<ul style="list-style-type: none"> Colombia y su diversidad cultural. Asociaciones sociales y culturales. Relaciones sociales: dignidad humana y respeto por la diferencia 	<ul style="list-style-type: none"> Indagación bibliográfica sobre las etnias de Colombia. Ejercicio de Observación de los grupos humanos del barrio. Conversatorio sobre las asociaciones sociales y culturales del país. Entrevista a las personas del barrio pertenecientes a asociaciones sociales y culturales. Mesa redonda sobre el respeto por la dignidad humana y la diferencia en Colombia y en su barrio (implicaciones desde el pensamiento y la acción). 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico las características particulares de las etnias colombianas. Relaciono las asociaciones sociales y culturales del país con las de mi barrio. Indago sobre el respeto por la dignidad humana y la diferencia en Colombia y en mi barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> Expreso las características y problemáticas de los grupos humanos de mi entorno. Comparo las asociaciones sociales y culturales del país con las de mi barrio. Explico el por qué de las diferencias entre los seres humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeto la diversidad cultural. Valoro la diversidad cultural de mi barrio y mi país. Reconozco la dignidad humana en todas las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> Promuevo el respeto por las diferencias físicas, sociales, étnicas, de género, costumbres, gustos y demás. Difundo entre mis compañeros/as las actividades de las asociaciones culturales y sociales de mi barrio y mi país
Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.	¿Qué mecanismos para la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos y para la construcción de la democracia y la paz se dan en mi entorno regional o nacional y cómo puedo aplicarlos en mi realidad escolar o social?	<ul style="list-style-type: none"> Deberes y derechos humanos y organizaciones que trabajan por ellos. Participación y responsabilidad democrática. Resolución de conflictos. Procesos de paz en Antioquia y en Colombia. 	<ul style="list-style-type: none"> Debate sobre los deberes y derechos humanos (en el país y en el departamento) y las organizaciones que trabajan por ellos. Lectura sobre diferentes formas de participación ciudadana. Juego de roles sobre la resolución de conflictos Indagación periodística sobre los procesos de paz en Antioquia y Colombia. Taller sobre los mecanismos para la participación democrática y la resolución de conflictos en la escuela y el barrio. 	<ul style="list-style-type: none"> Conozco los deberes y derechos humanos y su estado en Colombia y en mi departamento. Analizo las diferentes formas de participación ciudadana Describo los procesos de paz en Antioquia y en Colombia 	<ul style="list-style-type: none"> Expongo los deberes y derechos humanos y su estado en Colombia y en mi departamento. Comparo los procesos de paz en Antioquia y Colombia con los de mi barrio y escuela. Comprendo los diferentes mecanismos para la resolución de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> Apoyo la defensa y promoción de los derechos humanos. Planteo estrategias para la resolución de conflictos en mi escuela o barrio. Sugiero formas de participación ciudadana. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo en grupo en la búsqueda de estrategias de resolución de conflictos. Propicio la participación democrática entre mis compañeros/as. Difundo entre mis compañeros/as la importancia de proponer alternativas que tomen en cuenta los diferentes intereses.

<p>Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.</p>	<p>¿De qué forma las relaciones que generaron las culturas indígenas de Colombia con su entorno, podrían servir de base para superar los problemas ambientales de mi barrio y mi ciudad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La interacción de los bosques con los pueblos de la selva. • Problemas actuales del medio ambiente. • Cultura indígenas colombianas y medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación sobre la interacción de los bosques con los pueblos de la selva. • Galería de arte basada en los problemas actuales del medio ambiente. • Escrito respecto a la relación de las culturas indígenas colombianas con el medio ambiente. • Encuesta sobre los principales problemas ambientales del barrio y la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el concepto de medio ambiente y sus características • Conozco los modos de relación de los pueblos de la selva con los bosques. • Identifico los problemas actuales del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo las relaciones entre las Culturas indígenas colombianas y el medio ambiente. • Describo la información recolectada en las encuestas y establezco conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco en el medio ambiente en general un recurso único e irrepetible que merece respeto y consideración. • Valoro las formas de relacionarse de los pueblos antiguos con el medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participo en campañas ambientales de mi barrio o mi ciudad. • Promuevo entre mis compañeros/as el amor y el respeto por el medio ambiente.
<p>La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permiten preservar la dignidad humana</p>	<p>¿Qué prácticas económicas de los antiguos pobladores de América aún se conservan o son conocidas por mi madre, mi padre, mis abuelas o abuelos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La economía comunitaria del pueblo Inca. • La economía de intercambio de pueblo azteca. • La economía solidaria de los pueblos colombianos. • La economía ambiental de los pueblos norteamericanos. • Las fuentes de información y su clasificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta y exposiciones sobre la economía de los pueblos inca, azteca, maya, colombianos y norteamericanos. • Taller creativo sobre las prácticas económicas actuales en Colombia. • Entrevista a familiares sobre las actividades económicas. • Clasificación de las fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico sistemas de producción en diferentes culturas de América y establezco relaciones entre ellos. • Clasifico correctamente las fuentes de información que utilizo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo las organizaciones económicas de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expreso mi opinión frente a las prácticas económicas de los antiguos pueblos americanos que aún se conservan y planteo posibles explicaciones que justifiquen la extinción de otras prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difundo entre mis familiares y vecinos/as la información sobre las diferentes prácticas económicas.
<p>Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.</p>	<p>¿Con qué elementos del medio ambiente puedo conocer la estructura del planeta tierra y su funcionamiento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura terrestre, su formación y sus continuos cambios. • Zonas climáticas en la tierra. • Estructura atmosférica y su formación. • Latitud, longitud y husos horarios como medios de ubicación del ser humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo manual sobre la estructura terrestre. • Explicación sobre las zonas climáticas de la tierra. • Galería de arte basada en la estructura atmosférica y su formación. • Ejercicios prácticos de ubicación por medio de la latitud, la longitud y los husos horarios. • Observación y registro de factores ambientales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conozco las características de la Tierra que la hacen un planeta vivo. • Reconozco y utilizo los husos horarios. • Identifico y tengo en cuenta los diversos aspectos que hacen parte de los fenómenos que estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describo las zonas climáticas de la tierra. • Elaboro representaciones artísticas la estructura atmosférica y su formación. • Registro sistemáticamente los factores ambientales que observo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco la importancia de la latitud, la longitud y husos horarios como medios de ubicación del ser humano. • Valoro la diversidad climática del planeta como posibilitadora de múltiples formas de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propicio espacios de diálogo respecto a la estructura terrestre. • Doy a conocer a mis familiares y vecinos/as las formas de ubicación del ser humano mediante el uso de la latitud, la longitud y los husos horarios.

<p>Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.</p>	<p>¿Qué factores incidieron en la generación de conflictos en las antiguas civilizaciones y cuáles de ellos están presentes en los conflictos de mi país?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conflictos y tipos de conflictos. • Problemáticas principales de las civilizaciones antiguas del viejo mundo. • Problemáticas principales de los antiguos pobladores de América. • Conflictos actuales en Colombia. • Convivencia y paz 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de caso sobre diferentes tipos de conflicto. • Videos sobre problemáticas de las civilizaciones antiguas del viejo mundo. • Lectura sobre las problemáticas de los antiguos pobladores de América. • Discusión sobre conflictos actuales en Colombia, basada en la observación de noticieros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco en el conflicto una oportunidad para el aprendizaje y el fortalecimiento de las relaciones. • Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las antiguas civilizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparo diferentes culturas con la sociedad colombiana actual, y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro. • Explico las principales problemáticas de los antiguos pobladores de América. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteo posibles soluciones para los conflictos actuales en Colombia. • Valoro la convivencia y la paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promuevo entre mis compañeros/as actitudes que favorezcan la convivencia y la paz en el grupo.
<p>Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)</p>	<p>¿En las antiguas civilizaciones, desde dónde, quiénes y para qué se observaba el cosmos y qué relación encuentro con la forma en qué se hace ahora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmos, universo, galaxias, sol y planetas. • Lo que los planetas y las estrellas nos enseñan (somos materia y energía). • Planetarios y observatorios astronómicos • Astronomía y astrología en las civilizaciones antiguas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo manual sobre el universo. • Taller creativo sobre los planetas y las estrellas y lo que nos enseñan • Salida de campo al planetario de la ciudad. • Video foro sobre astronomía y astrología en civilizaciones antiguas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico la función de los observatorios astronómicos de las antiguas civilizaciones y los actuales. • Describo como esta compuesto mi universo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Represento con diferentes materiales el universo. • Comparo los observatorios astronómicos de las antiguas civilizaciones y los actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco que al ser parte del universo, estoy compuesto de materia y energía. • Valoro el desarrollo de las antiguas prácticas astronómicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en grupos para conocer el cosmos. • Promuevo entre mis compañeros/as actitudes de asombro e indagación frente a la visita al planetario de la ciudad
<p>Las organizaciones políticas y sociales como estructura que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.</p>	<p>¿La organización política y social de los imperios clásicos guarda relación con la organización política y social de mi barrio o mi colegio?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Características del poder imperial y tipos de imperio. • Las organizaciones sacerdotales, letradas y militares. • Organizaciones políticas y sociales actuales. • Participación y responsabilidad democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Video foros sobre los imperios clásicos. • Mesa redonda sobre las organizaciones sacerdotales, letradas y militares de los imperios clásicos. • Consulta sobre las organizaciones políticas y sociales actuales. • Indagación, Observación y descripción detallada de las organizaciones políticas y sociales del barrio y el colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las características del poder imperial y los tipos de imperio. • Indago sobre las organizaciones políticas y sociales actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describo características de la organización social y política de los imperios clásicos. • Explico las organizaciones sacerdotales, letradas y militares de los imperios clásicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoro el trabajo de las organizaciones políticas y sociales del barrio y el colegio 	<ul style="list-style-type: none"> • Doy a conocer lo que me gusta y no me gusta de las organizaciones políticas y sociales actuales

A MODO DE CONCLUSIONES:

Varias vías se vienen proponiendo desde la didáctica, entre ellas la Resolución de Problemas, como una posibilidad de cuestionar y reflexionar sobre el lugar desde el cual ejercemos nuestras acciones pedagógicas y didácticas desde esta estrategia metodológica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Con ella, se busca que las y los estudiantes sean capaces de establecer relaciones que se dan entre el conjunto de conocimientos que determinan saberes, procedimientos, actitudes, comportamientos y valores además de poner en movimiento los medios para que tanto estudiantes como docentes aprendan a relacionarse con las realidades externas diferentes de los contenidos convencionales.

Debido a la naturaleza multicausal de los hechos humanos y sociales, a las diversas disciplinas científicas que la constituyen y en general a la complejidad de las Ciencias Sociales, se presentan algunas dificultades, para las y los docentes lograr la integralidad del conocimiento social que se enseña, por ello es necesario considerar nuevas propuestas didácticas al planificar y organizar la enseñanza del área y sobre todo al momento de formular las preguntas que guiarán un proceso de Resolución de Problemas, pues de lo contrario se puede llegar a darle relevancia a aspectos que parecen importantes pero no son tan relevantes para las y los estudiantes o se puede caer en una problema tan abierto que sea difícil determinar desde cuales disciplinas y conceptos abordarlo para

Es necesario acercarse al currículo escolar procurando que vivencia y reflexión, conocimiento y acción, no se tomen por separado sino a través de proyectos de trabajo que comprendan los diferentes niveles y ámbitos de forma integrada, por esto consideramos que la Resolución de Problemas, es una estrategia didáctica pertinente para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que permite abordar no solo los contenidos curriculares sino la realidad socio cultural particular de la Institución y de las y los estudiantes, permitiéndoles la potencialización de sus *habilidades* cognitivas, procedimentales y actitudinales, el fortalecimiento de sus *dimensiones* comunicativa, cognitiva, estética, socio – afectiva y ética y, el desarrollo de

competencias creativas e investigativas, con las cuales se posibilita el cambio conceptual, es decir, que las y los estudiantes pueden identificar sus “preconceptos” o ideas espontáneas y durante el proceso de aprendizaje guiado por esta estrategia puedan transformarlas por conceptos más precisos, dándole así un verdadero significado a los contenidos escolares.

De tal forma, con el desarrollo de esta investigación, se llegó a notar que el estudio y apropiación del entorno socio cultural es de gran importancia en la labor docente, y que no es considerado siempre por los docentes la planeación de los encuentros de clase pues sí se parte del hecho de que la contextualización de los contenidos es lo que confiere significado a los aprendizajes, se comprende en mayor medida que las motivaciones e intereses de las y los estudiantes estarán en gran parte determinados por el contexto sociocultural en el que están inscritos. Igualmente se hay que considerar que la influencia cultural que ejerce el entorno (familia, docentes y grupos sociales de referencia), puede inhibir o acrecentar el interés de las y los estudiantes por los diferentes objetos de enseñanza y de aprendizaje; asimismo los contenidos, el modo en el que éstos son presentados, la estructuración y organización de la experiencia educativa, los medios didácticos empleados, la interacción establecida entre el o la docente y el o la estudiante, o entre los propios compañeros, pueden tanto motivar como desmotivar a las y los estudiantes.

Así, el o la docente ha de adoptar medidas curriculares que despierten su motivación e interés, aspectos que no permanecen estables a lo largo de la vida, sino que por el contrario son sensibles a factores de índole social y cultural, por ello consideramos que es en el análisis del entorno socio cultural donde el o la docente desde un diálogo interdisciplinario puede desarrollar una labor trascendente para la mejora de los currículos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es una tarea primordial formular preguntas problematizadoras y generar situaciones problemáticas más acordes a los intereses, motivaciones y necesidades de sus estudiantes, para ello se debe primero, hacer un diagnóstico del entorno socio cultural de la comunidad educativa, dentro y fuera de la institución, seguido de un diagnóstico

de los conocimientos previos de las y los estudiantes así como de sus motivaciones y expectativas sobre los contenidos a abordar. Una vez identificados estos aspectos, el o la docente debe recurrir a las directrices del MEN de forma que al articularlas con lo establecido en los diagnósticos se pueda construir una propuesta que sea pertinente tanto al marco educativo colombiano en general como al contexto particular de la institución y como ya se mencionó a los intereses, motivaciones y necesidades de las y los estudiantes. Finalmente al ejecutarse la propuesta se debe someter a una valoración constante que permita modificarla en caso de ser necesario, ya que ni los seres humanos, ni los problemas sociales son estáticos en el tiempo y el espacio.

Frente a esto, las Instituciones Educativas no solo deben ser lugar de instrucción académica sino también espacios de socialización y desarrollo cultural que actúen sobre el entorno, y para ello se deben crear las condiciones necesarias para convertirlas en instituciones generadoras de cultura, de manera que la sociedad se implique directamente en su proyecto, esto debido a que no solo se aprende en la escuela sino también en las interacciones con el entorno sociocultural y para que se produzca éxito escolar es necesario que todas estas interacciones vayan en la misma dirección. Las Instituciones Educativas no pueden ser por tanto pensadas solamente por el colectivo docente sino que tiene que participar realmente toda la comunidad.

Una de las formas de participación con más vigencia, efectividad y que puede ser propiciadora de muchos aprendizajes en la investigación en el aula, la cual se debe abordar permanentemente de modo que las y los estudiantes puedan ser artífices de su propio conocimiento, potencien sus habilidades y desarrollen sus competencias científicas, de tal modo que los objetos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales cobren un nuevo significado para ellas y ellos y les permita desde la praxis y la interacción permanente con su medio, comprender críticamente su entorno socio cultural.

RECOMENDACIONES FINALES

1. En vista de las carencias producidas por un diseño curricular fuera de las directrices del MEN y de las tendencias pedagógicas actuales como la investigación y la educación por competencias, las Instituciones Educativas en general y las y los docentes de Ciencias Sociales deben tomar mayor conciencia de su papel como facilitadores de un cúmulo de conocimiento que como tal debe ser aportado de la mejor forma posible y esto es desde la rigurosidad pedagógica, científica y ética, por tanto deben concientizarse en mayor medida de su misión en la sociedad y propiciar espacios de encuentro permanentes donde la *discusión y la actualización* sean las abanderadas de la educación en nuestra ciudad y en el país, es decir, donde las y los estudiantes puedan recibir una educación de calidad que les prepare para la inserción a un mundo más amplio de conocimiento, a la vida laboral y a la sociedad.

2. A propósito de lo anterior, consideramos que puede resultar de mucha utilidad el trabajo de las y los docentes en la formulación de estrategias que impulsen el desarrollo de una mirada diferente de los valores interculturales y multiétnicos en el ámbito educativo, que respeten el derecho de las y los estudiantes a la tan mencionada “diversidad” en la educación y tan explícita en nuestro entorno departamental, pues la no adecuación del currículo al contexto y a sus características sociales y culturales puede propiciar consecuencias negativas relacionadas con la no integración en la sociedad de la comunidad académica, que se manifiestan en conductas contrarias a los valores que favorecen la convivencia en la misma, mientras que sí se mantiene un diálogo abierto y respetuoso con nuestras y nuestros estudiantes, podríamos contribuir a generar espacios de interacción intercultural desde la cual se pueda enriquecer la mirada sobre la diversidad de un modo más abierto y flexible en donde se potencie la capacidad de transformación de la escuela y el entorno

3. A las Instituciones Educativas con problemáticas sociales y escolares tan marcadas por sus entornos como en las que se llevó a cabo esta investigación se les sugiere propiciar además de lo obligatorio una educación basada en la potencialización de los

valores, habilidades y competencias de las y los estudiantes, de modo que ellas y ellos puedan canalizar las situaciones adversas de su realidad a situaciones más constructivas y edificantes y para ello deben propiciar procesos de enseñanza y de aprendizaje desde diferentes espacios, propuestas y paradigmas educativos, de modo que se privilegien propuestas creativas (desde las artes y el deporte), cognitivas (desde la investigación, la capacidad de asombro) y humanas (desde la ética y la formación en valores) innovadoras.

3. Respecto a las *competencias*, y teniendo en cuenta la experiencia en las Instituciones Blanquizar y El Corazón, se podría plantear que es misión de la Institución –Creadores del Futuro– fortalecer el ser, el saber y el saber hacer en contexto. De esta forma, en una población con una situación socio cultural tan compleja *el ser* deber constituirse en una de las competencias primordiales, por ello se les recomienda intensificar los espacios que promueven la sana convivencia, por ejemplo desde el área de Ética y Valores y desde la participación de las y los estudiantes en otros espacios formativos como as convivencias, retiros u otros proyectos de formación humana a nivel institucional o municipal.

Respeto *al saber*, aunque tiene buena atención por parte de la Institución, para que éste sea un proceso tal vez más exitoso, se sugiere disponer de más recursos didácticos y llevarlo a cabo desde las propias experiencias y vivencias de las y los estudiantes – desde su entorno-. Finalmente, frente al *saber hacer*, es necesario fortalecerla para que las y los estudiantes se percaten que asistir a clase les ayuda a comprender su propia realidad y a actuar críticamente frente a ella. Para fortalecer tanto esta competencia como el saber, sería muy pertinente participar de otras iniciativas de formación académica, como de los centros de interés propuestos por Decroly o la investigación en la Educación Básica, la cual viene desarrollando *Colciencias* en Antioquia hace aproximadamente cinco años, a través del programa *Ondas*; iniciativas como esta les brindarían la posibilidad de desarrollar estas tres competencias en mayor medida.

4. Para terminar, vale la pena recomendar muy especialmente a la Institución que nos acogió abrir un espacio de discusión para reflexionar en torno a la pertinencia de

resignificar la práctica pedagógica abordando los contenidos escolares por medio de la Resolución de Problemas, de tal modo que los proyectos y los documentos rectores (PEI, PIA, El Manual de Convivencia) y la organización de la Institución Educativa estén en función de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y en relación con el entorno social y cultural; frente a esto, la propuesta de trabajo fruto de esta investigación se convierte en una herramienta que de ser incluida en el Proyecto Educativo de las Instituciones Educativas Blanquizal y Corazón garantizaría en parte que las y los estudiantes reciban una educación de mayor calidad –al estar ceñida a las directrices del MEN- y más comprometida y relacionada con su realidad particular y escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- ➔ Álvarez de Zayas, Carlos y González, Elvia María (2003). Lecciones de Didáctica General. Bogotá: Magisterio. 121 p.
- ➔ Ander - Egg, Ezequiel (1994). Interdisciplinariedad en Educación. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata. 92 p.
- ➔ Bedoya, José Iván (1998). Pedagogía: ¿enseñar a pensar?, reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar. Bogotá: Ecoe. 146 p.
- ➔ Camilloni, Alicia (1995). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En: Alderoqui, Silvia y Aisenberg, Beatriz (compiladoras). Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Paidós. P. 25 – 41.
- ➔ Cañal de León, Pedro (2002). La innovación educativa. Madrid: Akal.
- ➔ Cueto, Luisa (2000). Currículo por competencias. Necesidad de una nueva escuela. En: Aprendizajes y desarrollo de competencias. Lima: Tarea. P. 10 – 17.
- ➔ Debesse, Arviset (1974). El entorno en la escuela: una revolución pedagógica. Barcelona: Fontanella. P. 178.
- ➔ Domínguez, Jesús. (1994). La solución de problemas en Ciencias sociales. En: Pozo, Juan Ignacio (Coordinador). La Solución de Problemas. Madrid: Santillana. P. 133-178.
- ➔ Estévez, Cayetano (1996). Evaluación integral por procesos. Bogotá: Magisterio. 133 p.
- ➔ Gadamer, Hans (1993). Verdad y método. Salamanca: Sígueme. 2 v.
- ➔ Hernández, Gerardo (1998). Paradigmas en psicología de la educación. Méjico: Paidos.
- ➔ Lafrancesco, Giovanni (2003). Nuevos fundamentos para la transformación curricular: a propósito de los estándares. Bogotá: Magisterio. 166 p.
- ➔ Leff, Enrique (1994). Ciencias Sociales y Formación Ambiental. Barcelona: Gedisa. 321 p.
- ➔ Lenzi, Alicia (2001). Psicología y Didáctica: ¿Relaciones “peligrosas” o interacción productiva? En: Carretero, Mario, Castorina, José y Baquero, Ricardo (compiladores). Debates constructivistas. Buenos Aires: Aique. P. 69 – 113.

- ➔ Lopera, Egidio; Lopera, Francisco y otros (2005). Escrito sobre aprendizaje, enseñanza y diversidad cultural. Medellín: Marín Vieco. 237 p.
- ➔ Medina, Carlos (1997). La enseñanza problémica, entre el Constructivismo y la Educación Activa. Bogotá: Rodríguez Quito. 232 p.
- ➔ Ministerio de Educación Nacional (2000). Ley General de Educación, Ley 115 Febrero 8 de 1994. Bogotá: Unión. 276 p.
- ➔ Ministerio de Educación Nacional (2002). Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales. Bogotá: Magisterio. 112 p.
- ➔ Ministerio de Educación Nacional (2003). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Bogotá: Revolución educativa. 47 p.
- ➔ Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá: Revolución educativa. 47 p.
- ➔ Morin, Edgar (1996). Introducción al pensamiento complejo. 2 ed. Barcelona: Gedisa. 167 p.
- ➔ Morse, Janice (2003). La Investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía? En Morse, Janice (compiladora). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- ➔ Novak, Joseph y Gowin, Bob (1999). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Rocas S.A. 228 p.
- ➔ Pozo, Juan Ignacio y Gómez, Miguel Ángel (1994). La solución de problemas en ciencias de la naturaleza. En: La solución de problemas. Madrid: Santillana. P. 85-126.
- ➔ Pozo, Juan Ignacio y Pérez, María del Puy. (1994). Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender. En: La solución de problemas. Madrid: Santillana. P 13-52.
- ➔ Pozo, Juan Ignacio y Postigo Yolanda (1994). La solución de problemas como contenido procedimental de la educación obligatoria. En: La solución de problemas. Madrid: Santillana. P. 179 – 213.
- ➔ Pozo, Juan Ignacio y Gómez, Miguel Ángel (1998). Aprender y enseñar ciencia del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata. 331 p.
- ➔ Pozo, Juan Ignacio (2000). Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza. 383 p.

- ➔ Universidad Nacional de Bogotá (2004). Creatividad y entornos virtuales de aprendizaje. Bogotá. 153 p.
- ➔ Valles, Josep (2000). Ciencia Política: una introducción. Barcelona: Ariel. 442p.
- ➔ Wallerstein, Immanuel (1999). Abrir las Ciencias Sociales. México: siglo XXI.
- ➔ Zapata, John Jairo y otros (2005). Investigando-nos, la investigación en la formación de maestros y maestras: qué y cómo se enseña y aprende. Medellín: Begón. P.66

Revistas

- ➔ Álvarez de Zayas, Carlos. (1999). Dogmatismo, Constructivismo, Didáctica. En: Revista Educación. N° 97, Mayo-Agosto. La Habana. P. 35-36.
- ➔ Álvarez, Martha. (1999). Sí a la interdisciplinariedad. En: Revista Educación. N° 97. Mayo-Agosto. La Habana. P. 10-13.
- ➔ Franco, María Cristina (2002). Aprender desde las Ciencias Sociales. En: Revista Educación y Educadores. N° 5. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de la Sabana. Pág. 73 – 82.
- ➔ García, José Joaquín (1998). La creatividad y la Resolución de Problemas como base de un modelo didáctico alternativo. En: Educación y pedagogía. Volumen 10, N° 21, Mayo - Agosto. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 145-169.
- ➔ García, J y otros. (1992). Investigando nuestro entorno. En: Cuadernos de Pedagogía.
- ➔ Gil, Daniel. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. En: Investigación en la Escuela. N° 23. Barcelona: Diada. P. 17 - 31.
- ➔ Gómez, Jairo y Ramírez, Piedad (1998). Hacia una didáctica del pensamiento social. En: Educación y Cultura. N° 47, Agosto. Bogotá: FECODE.
- ➔ Herrera, Marta; Pinilla, Alexis y Suaza, Luz Marina (2002). Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de Ciencias Sociales en la primera mitad del siglo XX. En: Revista Pedagogía y saberes. N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. P. 5-16.
- ➔ Palacios, C y López, F. (1992). Resolución de Problemas de química, mapas conceptuales y estilo cognitivo. En: Revista de Educación. N° 297. P.293-314.
- ➔ Perales, Javier (1998). La Resolución de Problemas en la didáctica de las ciencias experimentales. En: Revista Educación y Pedagogía. Volumen 10, N° 21, Mayo – Agosto. Medellín: Universidad de Antioquia. P.119-143.

- ➔ Pulgarín, Raquel. (2002). El estudio del Espacio Geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 14, N° 34, septiembre – diciembre. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 179- 194.
- ➔ Quiroz, Ruth y Díaz, Ana Elsy (2004). Sistema didáctico tradicional o alternativo. En: Revista Cuadernos Pedagógicos. N° 24, marzo. Medellín: Universidad de Antioquia. P. 109-115.
- ➔ Vega Alonso, Quintero Marieta y Fajardo Myriam (1994). Aproximaciones Ontológicas- epistemológicas y metodológicas frente a la construcción del conocimiento científico en Ciencias Sociales. En: Revista Institucional de la Universidad INCCA de Colombia. Agosto. Santa fe de Bogota. p 43-47.

Tesis

- ➔ Grisales, Gloria; Gil, Guillermo y Palacios, Jorge. (2000). La Resolución de Problemas para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, una propuesta a la enseñanza de la física newtoniana. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Tesis. 243 p.

Periódicos

- ➔ Caro, Magdalena (2004). Detrás de la Montaña. En: La Hoja. Medellín: Edición 267, Octubre. P. 16 – 17.
- ➔ Zabala, A. (1998). Los proyectos de investigación del medio: los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: Aula N° 12. Noviembre.

Documentos

- ➔ Buitrago, Cristina y García, Mónica (2004). Plan Integrado de Área - PIA -. Documento inédito.
- ➔ Carbonell, Jaime (2002). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid: Morata. Documento.
- ➔ Henao, Beatriz (compiladora) Referentes Históricos de las Ciencias Sociales en la escuela colombiana. Medellín: Universidad de Antioquia. Documento.
- ➔ Palacio, L. y otros (2002). Propuesta de Asesoría Escuela Normales Superiores. Lineamientos de la asesoría desde la fundamentación pedagógica. Medellín: Universidad de Antioquia. Documento.

- ➔ Proyecto Educativo Institucional -PEI- Colegio Creadores del Futuro. Documento Inédito. Consultado en el 2004.
- ➔ Pulgarín, Raquel (2000). La Geografía como Ciencia Integradora de las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia. Documento.
- ➔ Pulgarín, Raquel. (2000). Aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia. Documento.
- ➔ Restrepo, B. (2002). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. Medellín. Documento.

Páginas Web

- ➔ Álvarez, Pepe (2004). Escuela y entorno. En: cmrp.pangea.org/toledo/Documento_sintesis.htm. Toledo. Consultada junio 2006.
- ➔ Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2002). Informe Sobre Comuna 13 de Medellín. En: www.presidencia.gov.co/cne/octubre/18/15102002.htm. Vicepresidencia de la República.
- ➔ Prats, Joaquín (2002). Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las Ciencias Sociales. En: Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. N° 24. Abril, Mayo, Junio de 2000. Barcelona; y en: <http://www.ub.es/histodidactica/CCSS/iber.htm>. Universidad de Barcelona.
- ➔ Universidad Autónoma Latinoamericana (2002). Informe Diagnóstico Socio-Económico De Comuna 13 Medellín –Octubre 2002. Medellín: EPM y Universidad Autónoma Latinoamericana.
- ➔ www.medellin.gov.co. Página de la Alcaldía de Medellín.
- ➔ www.mineduca.gov.co. Página del Ministerio de Educación Nacional -MEN-.