



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**CONFIGURACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES EN LA BÁSICA PRIMARIA EN TRES  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE  
MEDELLÍN.**

**MARÍA EUGENIA PÉREZ GUZMÁN**

Universidad de Antioquia  
Facultad de educación,  
Medellín, Colombia

2021





Configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

María Eugenia Pérez Guzmán

Proyecto de investigación presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación.

Asesora

Dra. Ana María Cadavid Rojas

Línea: Formación de maestros

Grupo de investigación: Historia de la práctica pedagógica en Colombia —GHPP—

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021

<b>Cita</b>	(Pérez Guzmán, 2021)
<b>Referencia</b>	Pérez Guzmán, M. E (2021). <i>Configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.</i>
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	[Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte VI.

Grupo de Investigación: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano/Director:** Wilson Bolívar Buriticá

**Jefe departamento:** Mauricio Múnera Gómez

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Agradezco inmensamente Ana María Cadavid por su conocimiento, tiempo y dedicación para orientarme en la construcción de este proceso investigativo; asimismo, por apoyarme en las decisiones y enfoques que se le dio cada apartado de la tesis.

A Jesús Pérez Guzmán, por encauzar mi mirada en momentos de dudas, dificultades y cuestionamientos; por siempre estar dispuesto a darme recomendaciones y sugerencias, con el fin de que crezca a nivel académico y que este proyecto fuera riguroso.

A Jonny Alejandro Muñoz Quiroz por la paciencia, los aportes, las ideas, y su apoyo incondicional para el desarrollo de este trabajo, dado que esto me permitió siempre creer en mí y en cada producto elaborado.

## **Agradecimientos**

A mi familia y amigos que siempre han creído en mí y mis capacidades para lograr cada proyecto que emprendo.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</b> .....	<b>11</b>
1.1. Antecedentes.....	11
1.1.1. Antecedentes investigativos.....	11
<i>1.1.1.1. Maestros de Ciencias Sociales y sus prácticas de enseñanza.</i> .....	<i>11</i>
<i>1.1.1.2. Prácticas de enseñanza en las distintas disciplinas sociales.</i> .....	<i>14</i>
<i>1.1.1.3. Reformas curriculares que permean la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde un enfoque histórico.</i> .....	<i>17</i>
<i>1.1.1.4. La guía de aprendizaje como dispositivo donde se materializa la enseñanza de las Ciencias Sociales.</i> .....	<i>19</i>
1.1.2. Antecedentes legales.....	21
1.2. Presentación del problema.....	23
1.3. Objetivos.....	25
1.3.1. Objetivo general.....	25
1.3.2. Objetivos Específicos.....	25
1.4. Justificación.....	26
<b>2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES.</b> .....	<b>27</b>
2.1. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria.....	27
2.2. Configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la primaria.....	31
2.3. Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria. ....	37
<b>3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.</b> .....	<b>41</b>
3.1. Diseño de la investigación.....	41
3.2. Método.....	42
3.3. Técnicas.....	43
3.4. Análisis de la información.....	47
3.5. Consideraciones éticas.....	49
<b>4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.</b> .....	<b>51</b>
4. 1. Categoría I: Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales. ....	51
4.1.1. Concepción transmisiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	51
4.1.2. Concepción constructiva y crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales .....	54
4.1.3. Concepción de una enseñanza desde la fragmentación del conocimiento.....	58
4.2. Categoría II: Elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	62

4.3. Categoría III: Materialización de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las guías de aprendizaje.....	68
<b>V. CONCLUSIONES .....</b>	<b>78</b>
<b>VI. CONSIDERACIONES FINALES.....</b>	<b>84</b>
<b>VII. REFERENCIAS. ....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>92</b>

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1: Configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje.....	44
Tabla 2: Formato para la extracción de la información de los planes de área de las Ciencias Sociales de las instituciones educativas 1, 2 y 3. ....	45
Tabla 3: Formato para la extracción de la información de las guías de aprendizaje de la institución, 2 y 3. ....	45
Tabla 4: Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales. ....	48
Tabla 5: Elementos que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales. ....	49
Tabla 6: Relación planes de área Instituciones Educativas y disciplinas.....	58
Tabla 7: Clasificación de temas de las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales por disciplinas.....	60

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Temas fragmentados por disciplinas en los planes de área .....	59
--	----

## RESUMEN

El proyecto titulado: Configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín, tuvo como objetivo comprender la manera como se configura la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto, con el fin de aportar al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. Por tal motivo, los referentes conceptuales se estructuraron a partir de las siguientes tres categorías: enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria, configuración de la enseñanza y concepciones de los maestros a propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. Con respecto a la metodología, la investigación se realizó desde un enfoque cualitativo con el método estudio de caso. Finalmente, se halló que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria está orientada por una enseñanza reproductivista, transmisiva, tradicional y fragmentada, donde sobresalen disciplinas como la Historia, la Política y la Geografía; además, a pesar de que la configuración didáctica que se privilegia son las guías de aprendizaje, tales diseños le apuestan a la enseñanza de temas desde una perspectiva lineal y cronológica.

**Palabras clave:** concepciones, configuración de la enseñanza, enseñanza de las Ciencias Sociales, escuela primaria, enseñanza transmisiva, reproductivista y fragmentada, guías de aprendizaje.



## **ABSTRACT**

The project entitled: The Shaping of Teaching of Social Sciences in Elementary School in Three Educational Institutions in the District of Medellín, aimed to understand the way in which the teaching of Social Sciences is shaped in the fifth grade, in order to contribute to the strengthening of teaching practices. For this reason, the conceptual references were structured based on the following three categories: Teaching of Social Sciences in elementary school, shape, structure, framework of the teaching, and teachers' conceptions regarding the teaching of social sciences. Regarding the methodology, the research was carried out from a qualitative approach with the case study method. Finally, it was found that the teaching of Social Sciences in elementary school is guided by a reproductive, transmissive, traditional and fragmented method of teaching, where disciplines such as History, Politics and Geography stand out; Furthermore, despite the fact that the shaped didactic that is privileged is the learning guides, such designs bet on the teaching of topics from a linear and chronological perspective.

Keywords: concepts, shaping of pedagogy, Social Sciences teaching, primary school, transmissive, reproductive and fragmented teaching, learning guides.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación buscó comprender la manera como se configura la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto de la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín, con el fin de aportar al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los maestros. Por eso la pregunta general que orientó la investigación fue: ¿cómo se configura la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas en el municipio de Medellín? acompañada de las siguientes tres preguntas específicas: ¿Cuáles concepciones subyacen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria tanto en: referentes de calidad, mallas curriculares, guías de aprendizaje, así como en los discursos de los maestros?, ¿Qué elementos inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto de la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín? y ¿Cuál es la forma específica que toma en el grado quinto la enseñanza de las Ciencias Sociales en las tres instituciones a partir de la construcción de la guía para los estudiantes?

Lo antes mencionado se justifica porque al comprender la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de tres instituciones del Municipio de Medellín, se puede fortalecer las prácticas de enseñanza, además, ser consciente de los intereses que se instaura en los currículos, lo que permite aportar a la línea de saber y disciplinas escolares que se han venido desarrollando en Colombia desde el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). De igual forma, se le hace un aporte al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. Es por ello que se puede decir que este proyecto es pertinente y necesario, ya que existe una vacancia temática para conocer la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria, a partir de las concepciones sobre el área, de las decisiones pedagógicas y didácticas del maestro, por ende, la forma como se materializa dicha enseñanza.

## **1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

El planteamiento del problema de esta investigación está conformado por: los antecedentes como una forma de reconocer las producciones a propósito del objeto de estudio abordado; la presentación del problema que se enfoca en la descripción de las tensiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria; los objetivos como una manera de direccionar de forma coherente la investigación y finalmente la justificación para mostrar la importancia que tiene esta para la comunidad de académica y la sociedad.

### 1.1. Antecedentes.

Los antecedentes a su vez, se presentan en dos grandes grupos: los antecedentes investigativos y los antecedentes legales.

#### 1.1.1. Antecedentes investigativos.

Se hizo necesario el rastreo en los últimos cinco años de artículos de revistas derivados de investigaciones, estudios de maestría y doctorado, en países como España, México, Chile, Argentina y Colombia, que abordaran la enseñanza de las Ciencias Sociales, la didáctica de las Ciencias Sociales en primaria y las guías de aprendizaje para la enseñanza. Dichas investigaciones y estudios se agruparon en las siguientes categorías: Maestros de Ciencias Sociales y sus prácticas de enseñanza, prácticas de enseñanza en las distintas disciplinas sociales, reformas curriculares que permean la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde un enfoque histórico y la guía de aprendizaje como dispositivo donde se materializa la enseñanza de las Ciencias Sociales.

##### 1.1.1.1. Maestros de Ciencias Sociales y sus prácticas de enseñanza.

En esta categoría se encuentran los trabajos sobre las prácticas de enseñanza de los maestros de Ciencias Sociales en la básica primaria, en los que se presentan las posturas pedagógicas y las estrategias didácticas construidas y referenciadas desde su praxis.

En este orden de ideas, Tosar (2018), durante una investigación que realizó en España pretendió interpretar diferentes tipos de textos relacionados con las Ciencias Sociales. Metodológicamente se llevó a cabo mediante un estudio de caso, donde se observan los usos de

las literacidades de un total de 286 alumnos de sexto de primaria de siete escuelas de primaria de las ciudades de Barcelona, Terrassa y Rubí, donde se analizan los datos desde una perspectiva crítica e interpretativa, por medio de una triangulación de los resultados de un cuestionario y de las entrevistas grupales. Sus hallazgos fueron que la enseñanza en la educación primaria debe promover los contenidos sociales a través de las lecturas de todo tipo de textos, imágenes y discursos, para así formar personas reflexivas capaces de interpretar la realidad, razón por la cual, a los maestros en clase les corresponden abordar múltiples perspectivas sobre un hecho social.

Por su parte, Moreno (2018), realiza un estudio para analizar la forma en la que el profesorado de educación primaria de España concibe las Ciencias Sociales escolares y su enseñanza-aprendizaje a partir de sus recuerdos, reflexiones y expectativas. Razón por la que es un estudio descriptivo-interpretativo de corte cualitativo con una muestra de 240 participantes. En los resultados que obtiene el autor muestra que predomina la metodología tradicional fundamentada en clases magistrales, actividades basadas en el libro de texto, contenidos históricos netamente teóricos y geográficos que ofrecen herramientas procedimentales, por lo que señala que es necesario considerar otras formas de enseñar más acordes con las necesidades sociales.

Asimismo, un estudio realizado por Díaz (2017) en España, tuvo como finalidad analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplean en el contexto del aula. Para ello utilizó la metodología mixta, es decir, del enfoque cuantitativo manejó “constructed week” y “noticia testigo” y del enfoque cualitativo, la “cartografía de la controversia” que consiste en una adaptación de la Teoría del Actor Red. En él encontró que enseñar los contenidos sociales a partir de problemáticas posibilita la adquisición de competencias necesarias para vivir en sociedad, lo que hace indispensable que en la primaria se aborden los problemas sociales relevantes con la intención de analizarlos y descubrir posibles soluciones para conducir al cambio social. Por eso, es de vital importancia que los docentes motiven a los estudiantes e incentiven el pensamiento reflexivo, social y crítico, por medio de estrategias didácticas.

En cambio, Ortega (2015), se enfocó en analizar las relaciones inherentes entre la enseñanza de la Historia de Iberoamérica y la construcción de identidades culturales, a partir del estudio normativo comparado cualitativo en España, México y Chile de los libros de texto, como uno de los materiales de concreción curricular en el ámbito educativo. En este se concluyó que los

libros de textos utilizados en las clases de Ciencias Sociales en Iberoamérica utilizan como eje central la Historia para reproducir las concepciones de los Estados Naciones y por ende el modelo de ciudadano a formar. Se resalta también que los libros de texto son usados principalmente en las escuelas primarias.

Otro antecedente es la investigación realizada por Amézola, y D'Archary (2016), quienes indagaron por la dictadura militar y como esta se instaló en las escuelas públicas primarias del partido de Malvinas Argentinas en la Provincia de Buenos Aires, a través de las conmemoraciones y las actividades. Dichas autoras visualizaron que en las clases se utilizan estrategias didácticas como: investigación de la realidad, relatos y entrevistas a familiares, análisis de literatura recomendada y censurada en ese momento histórico, canciones, análisis audiovisuales, debates, lectura de documentos históricos, lectura de cuentos, observación de imágenes, mapas y fotos acordes al momento histórico, búsqueda en internet, estudio de libros otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. No obstante, se señala que cuando las estrategias están muy enfocadas en alumnos es porque el docente tiene poca preparación o dominio conceptual de estas temáticas, lo que causa que se apoye en el alumno para que sea este quien construya un hecho y sus consecuencias.

Finalmente, Gutiérrez, y Arana (2014) se proponen identificar, caracterizar e interpretar las habilidades de pensamiento social a partir del estudio de ocho experiencias de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales con estudiantes de educación básica primaria de la ciudad de Pereira- Colombia. En este estudio se visibilizó que las Ciencias Sociales en primaria no contribuyen a la formación de este tipo de pensamiento, por lo que se hace urgente que las prácticas educativas sean reflexivas, basadas en el diálogo y la interacción social. Dicho de otro modo, los maestros no solo deben ser quienes dicen qué y cómo abordar el conocimiento social, sino que debe fomentar la interacción social, para potencializar habilidades como la atención, la imaginación, la inferencia, etc. lo cual ayuda a la construcción de significados y su utilización en el medio social, que es la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria.

Es así que en la educación primaria se debe promover contenidos sociales por medio de las necesidades y el conocimiento del medio que los rodea, para formar personas reflexivas. De ahí

que es importante que los docentes motiven en los estudiantes el pensamiento reflexivo, social, crítico y al mismo tiempo habilidades como la atención, la imaginación y la inferencia.

#### 1.1.1.2. Prácticas de enseñanza en las distintas disciplinas sociales.

En este apartado se agrupan los trabajos que retoman la figura de los maestros de básica primaria desde diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, con el objetivo de visibilizar cómo llevan a cabo sus prácticas de enseñanza.

En esta línea de sentido, Sáez-Rosenkranz (2017), quiso identificar y analizar los aprendizajes presentes en las actividades de los libros de texto de Educación Básica en Chile bajo el currículum vigente. Para dicho análisis la metodología fue la cuantitativa, descriptiva e inferencial, donde se hizo uso de una matriz de vaciado de datos. Hallando que algunos textos mantienen miradas tradicionales en la enseñanza de la Historia, por eso se consideran que los estudiantes deben aprender hechos significativos del devenir histórico y a su vez tener herramientas para enfrentar de forma crítica la realidad mediante la formulación de preguntas acerca del pasado y del presente que promuevan la apropiación de conceptos como tiempo, cambio, continuidad, causalidad-consecuencia y la relación con el presente. Lo que incidiría en que los estudiantes tuvieran la capacidad de enfrentarse a los fenómenos sociales desde una mirada analítica, para comprender y valorar su propio contexto histórico.

A su vez, Binimelis y Ordinas (2016), tuvieron como propósito indagar por los conocimientos mínimos de Geografía exigibles a los futuros docentes a través de una prueba de conocimientos basada en el currículo de Ciencias Sociales de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares- España. Esta indagación permitió descubrir que las reformas curriculares españolas han sido constantes, lo que pone en tela de juicio la solidez y rigurosidad de dicha área, de igual modo, se visualiza que se ha dejado por fuera la enseñanza de la Geografía, la cual aporta conceptos y procedimientos importantes para la educación primaria y el entendimiento del mundo. A lo anterior se le suma que en la formación de docentes de primaria no se alcanza a interiorizar los contenidos propios de la disciplina en la que se forma, en este caso la Geografía.

De otro lado, Pinto y Molina (2015), estudiaron el caso de la Educación primaria en España y la educación elemental portuguesa, con el fin de analizar cuál es el concepto de patrimonio propuesto en las nuevas regulaciones, qué ámbitos del patrimonio están siendo priorizadas y qué objetivos son perseguidos por la educación patrimonial en estos nuevos textos legales. En dicha investigación se encuentra que, en el caso español, a través de la propuesta LOMCE (La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), desaparece el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en la que se impartían contenidos propios de Ciencias Sociales y los de Ciencias Naturales y se crean dos áreas diferenciadas: la de Ciencias Naturales y la de Ciencias Sociales, esta última encargada de impartir conocimientos geográficos, sociales, económicos, políticos e históricos. En el caso de Portugal a través del Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julio y el área curricular de Estudo do Meio de 1998, se señala que dicha área maneja conceptos y métodos propios de la Historia, la Geografía, las Ciencias Naturales, la Etnografía, para establecer relaciones entre la naturaleza y la sociedad. De la misma manera, se distingue que el patrimonio ofrece un gran potencial didáctico para la enseñanza de las Ciencias Sociales, no obstante, su presencia en las prácticas de enseñanza aún es incipiente, parcial y limitada.

Igualmente, Gómez, et al (2015), buscaron demostrar el potencial didáctico de los nombres del lugar para explicar la diversidad del territorio y hacer emerger lugares vulnerables o sometidos a riesgos; lugares que deben ser objeto de aprendizaje en nuestro campo de conocimiento y recibir atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Primaria. Este estudio encontró que se debe aprovechar la potencialidad que tiene el concepto de topónimos para el análisis territorial, puesto que es un asunto de interés social que contempla aspectos como la fragilidad, los riesgos, la ocupación y la explotación a la que se ve enfrentada los territorios, lo que se puede convertir en una manera de promover la curiosidad del alumnado.

Hay que mencionar además que Hernández (2014), analizó los elementos que permitieran relacionar a) la enseñanza de las Ciencias Sociales, b) la enseñanza del tiempo histórico y c) la socialización, a partir del estudio realizado por Barton, McCully y Marks (2007) sobre la investigación basada en el aula (task of classroom-based inquiry). Lo que permitió concluir que, aunque las teorías piagetianas consideran que los niños no tienen capacidad de hacer abstracciones relacionadas con el tiempo y el espacio, investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en los

primeros años de escuela han demostrado que los niños comprenden diferentes conceptos relacionados con el pensamiento histórico; de manera que es importante potencializar estos pensamientos a partir de actividades que involucren la creatividad, la imaginación y el interés. Lo anterior indica que la enseñanza de la Historia en la primaria tiene la finalidad de formar el sentido del tiempo, el pensamiento histórico, razón por la que los profesores no deben enseñar los acontecimientos del pasado sino generar reflexiones y análisis sobre ellos.

Por su parte, en el contexto chileno Pinochet y Pagés (2016), interpretaron los propósitos presentes en las programaciones ministeriales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, así como con los discursos en los estudiantes con respecto al protagonismo de niños y jóvenes en la historia, por medio de una metodología cualitativa e interpretativa, donde encontraron que aunque las políticas chilenas habían dado un lugar a los niños, esto no se veía reflejado en la escuela, pues en clases de Historia se limitaba a los grandes personajes políticos con el uso del libro de texto, lo que convertía al estudiante en un sujeto pasivo; en otras palabras, la Historia escolar se encuentra totalmente desvinculada de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes cotidianamente. Por eso se concluye que el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile, es un currículo en el cual coexisten dos miradas: 1) una mirada innovadora del por qué y para qué se debe estudiar Historia, 2) una mirada tradicional que promueve la enseñanza de la Historia de los de siempre. Sin embargo, y a pesar de existir dos opciones, el docente privilegia la enseñanza de la Historia tradicional, donde el niño queda sumido en un rol pasivo.

Por último, en esta categoría, se encuentra la investigación de Duque (2017), quien se trazó el propósito de comprender el conflicto social en Colombia con base en la representación de 33 libros de textos escolares de Ciencias Sociales de básica primaria, publicados en el período 2003-2013 a través del análisis de contenido. En esta investigación fue posible identificar que los libros de texto son un medio para estructurar el currículo, dado que muestra información sobre lo académico, cultural, educativo y político, con el fin de crear una percepción en quien lo estudia. En el caso de las Ciencias Sociales, los libros de textos de primaria reproducen el conflicto desde una concepción violenta y con figuras antagónicas, de modo que es necesario que estos libros reconozcan las narrativas de la realidad de los maestros y estudiantes, para que la enseñanza se oriente bajo problemas sociales relevantes.



En concordancia con lo anterior se puede identificar que las prácticas de enseñanza de las disciplinas sociales se encuentran centradas en la historia y la geografía, asimismo que las reformas curriculares que se han realizado en los distintos países, aunque propenden por una enseñanza crítica, aún no han trascendido de lo tradicional, lo que incide en el poco aprovechamiento didáctico de los conceptos propios de las disciplinas abarcadas.

1.1.1.3. Reformas curriculares que permean la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde un enfoque histórico.

En este punto se recogen las investigaciones que tienen por objeto de estudio las reformas curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, esto con el fin de comprender desde qué enfoque se han hecho y en qué aspectos se hace necesario mayor profundización.

En su investigación Silva (2018), buscaba determinar el proceso de configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber –poder en Colombia y las condiciones y confluencias de luchas que permitieron la consolidación de dicho dominio en el periodo comprendido entre 1976 y 1994. El estudio plantea que el proceso de configuración de las Ciencias Sociales se da en cuatro periodos: el primero de 1936-1948, cuando las Normales Superiores comienzan a entregar el título de licenciados de la educación con especificidad en Ciencias Sociales, lo cual quiere decir que son maestros para la secundaria, asimismo, este periodo se ve atravesado por una ruptura entre la educación civilizatoria y la desarrollista; el segundo toma los años 1948-1976, en estos momentos el área se nombra Estudios Sociales y las reformas políticas y educativas incluyen las ciencias modernas y un enfoque científico; el tercero va desde 1974 hasta 1994, en el cual las Ciencias Sociales toman como eje una concepción internacionalista; y finalmente el periodo de 1994-2014, que está regulado por las dinámicas del mercado, la estandarización y la evaluación por competencias, lo que toma forma en los *Lineamientos de Competencias de Ciencias Sociales (MEN, 2002)* y *Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales (MEN, 2004)*.

Acorde con ello, Velasco (2017), se preguntó ¿de qué manera las reformas al currículo oficial incidieron en el proceso de configuración de las Ciencias Sociales escolares en Colombia desde 1939 hasta 1974? Y encuentra que los planes y programas de estudio tienen un enfoque

prescriptivo para formalizar el currículo de las áreas y asignaturas a través de contenidos de enseñanza, es decir, que son una expresión esquemática y lineal del proyecto de formación que ha construido como válido el sistema de educación nacional, además, es una manera de reafirmar la autoridad del Estado a través de la definición de los contenidos, y por tanto, se convierte en una forma de ejercer control.

Por otra parte, Aguilera (2016), revisó críticamente algunos lugares y supuestos que se dan por ciertos en el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en Colombia, con el fin de buscar alternativas en la enseñanza de estas disciplinas. Allí encontró que la enseñanza de la Ciencias Sociales sigue orientada por medio de la enseñanza de la Historia y la Geografía, donde la primera está enfocada en cronología y períodos históricos representativos, y la segunda ofrece los marcos de referencia de localización de países, hecho que muestra que la enseñanza sigue siendo segmentada. Por eso, la enseñanza de las Ciencias Sociales integradas poco se evidencia en las aulas de clase, a pesar de que las reformas y contrarreformas lo hayan dispuesto así. De igual modo, se hace evidente que, a pesar de la integración, la formación docente, los textos escolares y las prácticas pedagógicas están dirigidas por el asignaturismo, lo que permite pensar que no se ha comprendido completamente el concepto de integración.

En su proceso investigativo Fernández y Ochoa (2014), tuvieron como finalidad analizar la configuración histórica del diseño curricular de las Ciencias Sociales escolares en Colombia entre los años 1970 y 2010. Los investigadores concluyen que los Marcos Generales de los Programas Curriculares en Ciencias Sociales han evolucionado en comparación con los fijados en 1963, los cuales establecían la enseñanza de las Ciencias Sociales con base en la Historia y la Geografía de manera tradicional, debido a que las demás reformas curriculares realizadas le han apostado a una enseñanza de las Ciencias Sociales integradas, aunque aún en la práctica dista de una enseñanza desde el conocimiento holístico.

Se debe agregar también que Velasco (2014), pretendió hacer una aproximación a la producción sobre la Historia reciente de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, para determinar los ámbitos en que se han investigado, así como los avances, limitaciones y vacíos que persisten en este. A partir de su investigación, confirma que quedan por completar espacios en los procesos de configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales, como lo son: la manera en

que se concreta la enseñanza en los planes de estudio, libros de texto, programas, programaciones y acercamientos a las prácticas de enseñanza a través de memorias, informes, diarios, cuadernos de clase, etc., lo cual posibilitaría la creación de una línea de investigación dedicada a la Historia de las Ciencias Sociales escolares.

En consonancia con lo antes descrito, se debe señalar que es pertinente indagar por la concretización de la enseñanza de las Ciencias Sociales, por medio de los diversos elementos como cuadernos escolares, informes, módulos, guías de aprendizajes, planeadores, libros de textos, etc. para así comprender si se puede hablar de una enseñanza integrada, crítica o de una tradicional fragmentada por disciplinas.

1.1.1.4. La guía de aprendizaje como dispositivo donde se materializa la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Acerca de la guía de aprendizaje como dispositivo donde se materializa la enseñanza es necesario, identificar qué procesos investigativos se han realizado sobre este asunto y a qué conclusiones se ha llegado.

En relación con este punto, se encuentra que García y de la Cruz (2014), realizaron un estudio con el fin de reunir información sobre la importancia de la guía didáctica en los procesos de aprendizaje. En dicho estudio encontraron que es un medio para el desarrollo de la autonomía, habilidades, destrezas y aptitudes, y además que permite al estudiante hacer una autoevaluación de su proceso, convirtiéndose así en un elemento mediador entre estudiante y profesor.

Por esta misma línea, está Marcos (2016), quien en su estudio buscó analizar el caso de la enseñanza del patrimonio cultural a través de las guías didácticas. Allí encontró que este material es de gran ayuda para los docentes a la hora de desarrollar procesos propios de las asignaturas, puesto que posibilita el trabajo autónomo por parte de los estudiantes, asimismo genera una mejor aproximación al curso y los contenidos y que se dé una integración de diversos contenidos.

En consonancia con lo anterior, Pino y Urías (2020), realizaron una reflexión sobre los aspectos teóricos y prácticos relacionados con las guías didácticas y pudieron concluir que estas son un recurso significativo, pues permiten un óptimo desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje,

más aún en la época de pandemia por COVID-19, pues es una herramienta que se puede adaptar a diferentes contextos y grupos étnicos, a diversas propuestas curriculares, trabajo por competencias, por asignaturas o por disciplinas. Para una correcta elaboración de guías, es importante tener en cuenta algunos elementos estructurantes como lo son: título, introducción, descripción del contenido, objetivos, actividades, evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación) y bibliografía.

En definitiva, se encuentra que las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en los últimos cinco años, han tendido diferentes perspectivas. En primer lugar, se encuentran las didácticas donde se resalta el uso de los textos escolares o libros de textos que se apoyan en la historia para reproducir la idea de Estado-Nación y el ideal ciudadano a formar, por eso la necesidad de que este material promueva contenidos sociales por medio de diferentes procedimientos para así fomentar la interpretación y la reflexión. También evidencia que la reflexión crítica en la escuela primaria no se ha dado debido a que el docente no cuenta con la preparación adecuada para abordar este asunto, lo que genera que en ocasiones se centren las actividades en el alumnado. Por esto se hace necesario que los docentes aborden problemas relevantes en el proceso de enseñanza, puesto que es una manera de analizar y descubrir posibles soluciones para generar un cambio social; igualmente, se deben generar prácticas de enseñanza basadas en la interacción social con el fin de construir procesos significativos.

Igualmente, algunas investigaciones se enfocan en distintas disciplinas sociales con un corte didáctico, entre ellas sobresalen disciplinas como Historia y Geografía con prácticas tradicionales alejadas de la realidad, centradas en libros de textos que le dan un rol pasivo al estudiante y que no le permite profundizar los conceptos propios de cada disciplina, lo que pone en tela de juicio la rigurosidad epistemológica. Lo anterior da a entender que no se aprovechan lo suficiente los conceptos propios, los cuales tienen una riqueza didáctica para que se pueda comprender la realidad social desde diferentes perspectivas.

En segundo lugar, se identifican estudios históricos que se han preocupado por la configuración de las Ciencias Sociales, a partir de ellos se ha logrado vislumbrar qué esta ha pasado por enfoques civilizatorios, desarrollistas, cientificistas, mercantilistas, por competencias, y por prácticas tradicionales y reproductoras. También demuestran que las reformas curriculares que han

ocurrido en Colombia han puesto los contenidos como una forma de ejercer control y que, a pesar de las reformas y contrarreformas, aún no se puede hablar de una integración de las Ciencias Sociales, pues prima el trabajo segmentado y por disciplinas. Por eso es de vital importancia que, para indagar por la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los investigadores centren su mirada en la materialización, es decir, en los planes, los programas, los informes, los cuadernos, las guías y los módulos.

### 1.1.2. Antecedentes legales.

Las Ciencias Sociales como se conocen hoy en día según Arias (2015), han tenido un sinnúmero de transformaciones que no obedece a una forma neutral o ingenua, sino una decisión política y a juegos de poder y de saber, lo cual se puede evidenciar en los sucesos durante el siglo XX, dado que es en este siglo donde la Historia toma estatus como disciplina en Colombia, tanto así que se fundó la Academia de Historia de Colombia en 1901, la cual se encargaba de aprobar los textos para la enseñanza de Historia de todo el país; y aparecieron los historiadores de la nueva historia que buscaban que la historia dejara de ser conservadora y permitiera una mirada más crítica.

Por su parte, según Álvarez (2010), la disciplina de la Geografía basaba su enseñanza en la Geografía física-económica, para responder a la pregunta de ¿quiénes somos?, creándose una nueva asignatura en la escuela, denominada Antrogeografía, que permitiría establecer las relaciones entre el pueblo colombiano, su cultura y el medio geográfico. En este sentido se hace evidente que las disciplinas sociales gozaban de un campo de acción propio, esto es, cada disciplina tenía sus postulados conceptuales, sus propios métodos y los maestros para su enseñanza, pero con la llegada del decreto 1710 de 1963 tal como lo plantean Fernández & Ochoa (2014) todo cambia porque es a partir de ese documento que se hace una primera integración que se nombra como Estudios Sociales, el cual tiene un énfasis histórico y geográfico.

En los años sesenta y ochenta el sistema educativo colombiano cambió, por lo que las Ciencias Sociales según Sánchez (2012), tomó forma a través del decreto 1002 de 1984, que convirtió a las Ciencias Sociales en un área de enseñanza obligatoria, para superar la enseñanza de la Geografía y la Historia de forma segmentada.

En la década de los noventa, se da la promulgación de la *Ley general de Educación* de 1994, la cual integra las Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía, la Constitución Política y la Democracia como áreas obligatorias, por lo que en su artículo 23 establece que el objetivo es buscar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua. Por eso, para la básica primaria en su artículo 21 la *Ley General de Educación de 1994* plantea que se debe formar a los niños en asuntos como: fomento de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; en la comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal; en la formación para la participación y organización infantil; en el desarrollo de valores civiles, éticos y morales; en la iniciación y conocimiento de la Constitución Política y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

Igualmente, en 1994 se expide el decreto 1860 que señala que las áreas pueden configurarse desde proyectos pedagógicos transversales, entre ellos el estudio de la comprensión y la práctica de la constitución y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación en los valores humanos, al tiempo que, en 1996 con la resolución 2343 se crean los indicadores de logro que se fijaron con fines evaluativos.

Más tarde, para darle cumplimiento a los requerimientos que había señalado la *Ley general de educación* de 1994, en el año de 1998, se inició con la construcción de los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. El MEN convocó a un amplio número de académicos en el país con el fin de iniciar un debate en relación a cuáles deberían ser las orientaciones curriculares de esta área (Sánchez, 2012). Dichos lineamientos fueron conocidos en el año 2002, y con ellos se busca una enseñanza holística, integradora, flexible, abierta, interdisciplinar y en espiral; esto se podría lograr mediante el uso de los problemas relevantes, ejes generadores y ámbitos conceptuales. Es por ello que dicho documento fue presentado como una manera de superar la enseñanza fragmentada y por disciplinas, dicho en otras palabras:

Busca superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes, para centrarse en la tarea

prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones. (MEN, 2002, p. 4).

En el año 2004 se publican los *Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Sociales*, (EBC), que es un documento donde se plasma las competencias necesarias para interpretar el mundo, tanto para los estudiantes de básica como para la media y en el año 2016 se expiden los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA) los cuales se organizan, para fortalecer la mirada interdisciplinar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 1.2. Presentación del problema.

La presente investigación tiene como objetivo comprender la manera cómo se configura la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las concepciones de la enseñanza del área, de los elementos que inciden en ella y de la guía de aprendizaje como objeto de materialización.

Para eso se retoman las concepciones que se tienen de la enseñanza de las Ciencias Sociales, las cuales se relacionan con asuntos como: la tecnología educativa y el currículo anglosajón de corte técnico, puesto que según Martínez (2003) el saber del maestro se restringe a la administración del currículo, limitándose así a ejecutar un método para la transferencia, el cual es inflexible. Con lo anterior, el maestro queda reducido a un sujeto “que ‘transmite’ los conocimientos, como intermediario ‘neutro’ que opera por medio de la ‘metódica’ en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Zuluaga, 1999, p.68), es decir, se subordina al maestro y la enseñanza a un proceso mecánico.

En este sentido, se busca que el maestro se constituya en un portador y productor de saber, un intelectual de la pedagogía, que produce saber a partir de la reflexión continua sobre la práctica (Zuluaga, 1999), mirada que resiste a la reproducción, dándole a la escuela su rol transformador. De este modo es importante conocer si la enseñanza de las Ciencias Sociales que se configura en las tres instituciones del municipio de Medellín está atravesada por prácticas de enseñanza de carácter reproductivista, crítica o tiene visos de ambas.

También se hace fundamental comprender la dinámica de los maestros en la básica primaria, pues la asignación académica, se establece con la necesidad institucional, esto es, de

acuerdo al cuerpo docente que se tenga y la cantidad de grupos por grado se decide si trabaja profesorado (se le asigna una o dos áreas) o monodocencia (un solo docente responde por las áreas y asignaturas estipuladas en el plan de estudio de un grupo específico), por ende no siempre se tiene en cuenta su formación académica o idoneidad. Al tener presente que en primaria se trabaja estas dos formas, es importante saber cómo asumen los docentes el área, dicho de otro modo, si se soportan en libros de textos, metodologías activas, plan de área y normativas ministeriales, dado que son elementos fundamentales para conocer sus concepciones frente a la enseñanza de las ciencias sociales.

Además, es necesario identificar lo indica Moreno (2018) que en educación primaria las prácticas de enseñanza están atravesadas por: las clases magistrales, actividades en libros de textos, el asignaturismo y docentes con poca formación en el área. Como lo hace notar Tosar (2018), cuando considera que la educación primaria no se profundiza en los contenidos sociales por medio de estrategias didácticas, razón por la cual se hace indispensable como lo propone Gutiérrez y Arana (2014), que se fomente las prácticas reflexivas basadas en el diálogo.

Lo antes mencionado se debe entender en clave a que la enseñanza de las Ciencias Sociales está marcada por reformas curriculares, que tienen repercusiones en las prácticas de enseñanza de los maestros de básica primaria, puesto que, no son disposiciones neutras; lo que tensiona la autonomía, la libertad de cátedra y la enseñanza contextualizada.

Dentro de este marco se debe tener en cuenta que a pesar de la existencia de reformas curriculares que abogan por la noción de Ciencias Sociales integradas, no se sabe muy bien en qué formas ha repercutido en las prácticas cotidianas. Además, como lo señala Aguilera (2016), los textos escolares, la formación de los docentes y las prácticas de enseñanza están ligadas al asignaturismo, lo que sugiere que la integración es aún un asunto inconcluso. De ahí la importancia de analizar cómo se vienen configurando la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria a través de planes de área y las guías de aprendizaje con el fin de identificar si prima una mirada integradora, o si, por el contrario, a pesar de los discursos legales aún persiste una mirada fragmentaria.



Teniendo en cuenta los elementos antes mencionados, el planteamiento del problema se define a partir de una pregunta general: ¿cómo se configura la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas en el municipio de Medellín? y unas preguntas específicas que son: ¿Cuáles las concepciones que subyacen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria tanto en: referentes de calidad, mallas curriculares, guías de aprendizaje, así como en los discursos de los maestros?, ¿Qué elementos inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto de la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín? ¿Cuál es la forma específica que toma en el grado quinto la enseñanza de las Ciencias Sociales de las tres instituciones a partir de la construcción de guías de aprendizaje para los estudiantes?

Por consiguiente, las preguntas de investigación se convierten en la ruta para indagar por los elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, objeto de esta investigación.

### 1.3. Objetivos.

#### 1.3.1. Objetivo general

Comprender la manera como se configura la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto de la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín, con el fin de aportar el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza de los maestros.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos

- Reconocer las concepciones que subyacen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria tanto en: referentes de calidad, mallas curriculares, guías de aprendizaje, así como en los discursos de los maestros.
- Identificar los elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto de la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.
- Analizar en las guías de aprendizaje que las tres instituciones construyen para los estudiantes del grado quinto, la forma específica que toma la enseñanza de las Ciencias Sociales.

#### 1.4. Justificación

La presente investigación se justifica porque al comprender la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de tres instituciones del Municipio de Medellín, es decir cómo se materializa, cuál es su finalidad y de qué modo se selecciona los contenidos; permite aportar a la línea de saber y disciplinas escolares que se han venido desarrollando en Colombia desde el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP).

Al centrar la mirada en la enseñanza, posibilita las reflexiones sobre cómo esta se ve atravesada por los discursos ministeriales en relación a los referentes de calidad, es decir, permite identificar las múltiples relaciones políticas, económicas e ideológicas que no son construidas de forma neutral y que se convierte en parte de las prácticas de enseñanza de los docentes. Se busca también problematizar el lugar de la producción de saber de los maestros, con el fin desnaturalizar los discursos que se han instaurado, de manera entonces que esto es una manera de devolverle al maestro su lugar de productor de saber.

Lo antes planteado es pertinente y necesario, dado que las investigaciones que se han desarrollado en este campo de saber son sobre la consolidación de las Ciencias Sociales como disciplina escolar, sobre la didáctica de la Ciencias Sociales en disciplinas como la Historia, y la Geografía en algunos grados de la básica primaria, lo que permite comprender que se ha investigado este objeto de estudio, pero también demuestra que existe una vacancia temática para conocer la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de las concepciones del maestro, de sus decisiones pedagógicas y didácticas y por ende la forma como se materializa dicha enseñanza, pues como lo muestra Velasco (2014), es una oportunidad de aportar al campo por medio de un acercamiento a las prácticas escolares mediante la guía de aprendizaje.

En este orden de ideas, se evidencia la importancia de realizar esta investigación sobre la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de tres instituciones del municipio de Medellín

## 2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES.

El presente apartado recoge las categorías claves para la investigación: enseñanza de las Ciencias Sociales, configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales y concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria.

### 2.1. Enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria.

La enseñanza de acuerdo a Martínez (2003), se puede concebir desde distintas perspectivas: la primera como un espacio abierto debido a la relación entre el maestro y el alumno, la cual es una relación intersubjetiva y se da en el aula o la escuela. La segunda son las situaciones escolares o las interacciones cotidianas con fin de desarrollar procesos que permitan la construcción del conocimiento. La tercera se orienta a entenderla como una actividad comunicativa en la que se busca obtener un consenso y la cuarta tiene en cuenta al maestro y al estudiante, pero también vínculos con la pedagogía y la didáctica.

No obstante, para Litwin (1997), la enseñanza se ha visto atravesada por unos problemas como la racionalidad técnica que provoca unas prácticas permeadas por la aplicación de fórmulas y técnicas que universalizan e instrumentalizan el saber porque todo está controlado, por ende las prácticas de enseñanza se convierte en una actividad transmisiva, donde el profesor es la fuente de información, la didáctica queda reducida a la instrucción técnica de lo que debe aprender los alumnos y esto convierte a la escuela en el ente que reproduce de generación en generación los conocimientos disciplinares más importantes. Se puede hablar entonces de un enfoque tradicional que transmite contenidos en lugar de habilidades e intereses, además, en la que el estudiante está en la obligación de incorporar de manera memorística, fragmentaria y arbitraria los contenidos disciplinares, los cuales al no ser significativos son fácilmente olvidados.

Ahora bien, antes de hacer alusión a la enseñanza de las Ciencias Sociales, es fundamental hablar de la configuración de las Ciencias Sociales, puesto que esta no cuenta con un criterio unánime para ser definidas, por eso Tonda, (2001 citando a González 1980), considera que es una de las razones para que se les nombre indistintamente como Ciencias Culturales, Ciencias Humanas, Ciencias del Hombre y Ciencia Social, hecho que se convierte en un problema sistemático. Por su parte Benejam (1993), se atreve a decir que las Ciencias Sociales estudian al

ser humano y las actividades que desarrolla en la sociedad del pasado y el presente, sin dejar de lado las relaciones, interacciones con el medio y el territorio. De igual forma, se puede definir las Ciencias Sociales como disciplinas intelectuales que estudian al hombre como un ser social a través del método científico. Se enfoca en el hombre como miembro de la sociedad.

A su vez Arias y Arroyave (2007), indican que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la realidad social en todas sus dimensiones, es decir: económica, política, social y cultural del pasado como del presente. Asimismo, se preocupa por la sociedad, sus integrantes, y la manera como estos interactúan, esto es, si lo hacen de forma cooperativa, solidaria o conflictiva. Desde estas consideraciones, las Ciencias Sociales tiene un mismo objeto de estudio, pero cuenta con un marco teórico y conceptual para cada una de las disciplinas que la compone, lo que la hace adolecer de una fundamentación epistemológica global (Tonda, 2001, citando a Asklepios 1991). De acuerdo a lo anterior, se debe reconocer que las Ciencias Sociales es una expresión traída del ámbito anglosajón, que no hace referencia a un conjunto estructurado y unitario de conocimientos, teorías científicas y métodos de indagación, sino una serie de disciplinas de tradición diferente, que cubren un campo amplio e impreciso (Tonda 2001, citando a Capel, Luis y Urteaga, 1984).

En este orden de ideas, para el caso de Colombia al convertir las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales en una sola disciplina escolar, se vuelve en un asunto complejo, pues abordan problemas comunes, pero sin un conjunto ordenado y estructurado de conceptos. Sin embargo, y reconociendo que es complejo su consolidación, se debe buscar resolver los problemas que aún existen, para dotarla de rigurosidad epistémica, filosófica, pedagógica y didáctica. De ahí que autores como Pagés (2002), le ponga como finalidad la apropiación de conocimientos para intervenir en las situaciones cotidianas de manera crítica y democrática, lo cual permitirá crear un mundo basado en valores como el compromiso, la justicia, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. No obstante, en la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha buscado más adoctrinar que en “enseñar a pensar el mundo, el presente y el pasado, y aprender a intervenir en la construcción democrática del futuro” (Pagés, 2002, p. 257).

En concordancia con lo antes mencionado, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe acercar los contenidos a la realidad, para promover aprendizajes significativos, lo cual se logra apostándole a enfoques vinculados a la investigación y la experiencia, ya que, son métodos que

generan una formación democrática de los niños de todo el mundo; esto es, ciudadanos comprometidos con construir un mundo justo y solidario (Pagés, 2009). Línea que también siguen Fernández, García y Santisteban, (2012), quienes exponen que las finalidades de la enseñanza de las Ciencias es la formación de individuos competentes en todos los ámbitos, por eso debe aprender a saber y saber hacer. Asunto que Benejam (1997), ve de forma semejante, toda vez que especifica que la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la Geografía y de la Historia debe ser contrasocializadora, es decir, buscar que los estudiantes “construyan sus propios conocimientos, se ubiquen en su mundo y estén preparados para intervenir en él de manera democrática” (p. 258).

Es por esto que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe promover que los estudiantes participen activamente en la comunidad a la que pertenece; asimismo, que tomen decisiones con respecto cuestiones cívicas y sociales a partir de posturas críticas, reflexivas y analíticas, para así desnaturalizar las representaciones sociales establecidas en cada uno de los tiempos y espacios. De modo que es de vital importancia la valoración de la diversidad cultural, de la libertad de opinión, así como la construcción colectiva de conocimientos y la profundización de contenidos que reconozcan los derechos humanos y la perspectiva de género, lo que supone un desafío, dado que se trata de un objeto dinámico y multifacético.

Sin embargo, para el caso colombiano la enseñanza de las Ciencias Sociales de acuerdo Martínez y Quiroz (2012), se ha definido por los gobiernos de turno, es decir, son ellos los que modifican criterios, los planes de estudio y el ideal de ciudadano a formar. Así pues, la enseñanza de las Ciencias Sociales cuando llegó a la escuela a principio de siglo buscaba que los estudiantes se identificaran con la nacionalidad para lograr establecer el Estado-Nación, razón por la cual, la ciudadanía era entendida como una manera de organizar y mantener el poder. Esto a su vez, impuso la enseñanza de la Historia de Europa como centro y modelo a quién imitar, además, se hacía hincapié en la cívica que estaba inclinada al respeto de los símbolos patrios. Panorama que cambió un poco con el ingreso de la pedagogía activa, debido a que la enseñanza del área se orientó hacia la formación de ciudadanos con capacidad de resolver problemas respetando las instituciones sociales y de poder, lo que le da a la didáctica de las Ciencias Sociales un campo relevante para la formación de docentes desde una mirada activa y cognitiva, puesto que su tarea es formar estudiantes o ciudadanos que puedan resolver problemas a partir de conocimientos y la mirada crítica del contexto. De ahí que hoy la didáctica busque:

Promover en las estudiantes prácticas ciudadanas que lleven a la transformación de su sociedad en beneficio del mejoramiento de la coexistencia misma, en compañía del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, frente a las contradicciones de una realidad en la que se encuentran circunscritas acciones que les permitirían dinamizarla en un proceso de interacción cotidiano. Para ello, el docente de Ciencias Sociales necesariamente debe intentar otras prácticas que le permitan explorar su ejercicio pedagógico, en las que el diseño estratégico de las actividades fomente el aprendizaje, y para lo cual es imperativo mejorar los procesos de comunicación. (Martínez y Quiroz, 2012, p. 94).

En consonancia con lo anterior, en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004), se establece que los objetivos del área son:

- 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. (p. 13)

Al tener claras las finalidades y los objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, se puede reconocer que dicha área posibilita conocer y analizar la situación política, social y económica de un país, lo cual le permite al estudiante darle un sentido al mundo y asumir el rol de ciudadanos para velar por la construcción de espacios adecuados para el mejoramiento de la sociedad. De igual modo, la enseñanza de las Ciencias Sociales de acuerdo a Arias y Arroyave (2007), debe apostarle a la transformación del pensamiento social, propiciando la formación de sujetos reflexivos, críticos y propositivos, que estén en la capacidad de resolver situaciones problemas con liderazgo y autonomía. Se trata entonces que la escuela a través del currículo busque

la consolidación de espacios para la formación humana y así permitirle al maestro que se pregunte ¿por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales? ¿Cómo enseñar las Ciencias Sociales? y ¿Qué enseñar en las Ciencias Sociales? y así responder de acuerdo a Linares (2016), al gran desafío que tiene la enseñanza del área, lo que implica hacer un “ejercicio que otorga sentido a la transformación de prácticas pedagógicas y contenidos escolares, las cuales deberían intentar acompañar los cambios y conflictos que constituyen la compleja realidad social” (p. 20).

En concordancia a lo anterior, en este proyecto la enseñanza se entiende como un proceso que se da entre maestro y alumno, dónde se pueden desarrollar procesos de construcción del conocimiento, a través de vínculos con la pedagogía y la didáctica (Martínez, 2003). Es por eso que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe posibilitar acercar los contenidos a la realidad, para promover aprendizajes significativos, contextualizados, para formar ciudadanos críticos y reflexivos capaces de transformar el mundo en uno más justo solidario y democrático. (Pagés, 2002).

## 2.2. Configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la primaria.

Uno de los componentes más importantes que se debe tener en cuenta al indagar por la enseñanza es la didáctica, debido a que esta cumple una doble función: la primera que es describir, explicar e interpretar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la segunda es la de generar alternativas conscientes para orientar las prácticas de enseñanza, lo cual le da un sentido propositivo. Entendiendo que las prácticas de enseñanza se encuentran condicionadas por lo disciplinar, epistemológico, político, ético, lo institucional, las políticas educativas, las prácticas de resistencia y la posición de los saberes, lo que permite visualizar que las prácticas de enseñanza son multicausadas, y que están cargadas de política e ideología. (Litwin, 1997).

Razón por la que no se puede hablar de estandarización en los procesos de enseñanza o una transferencia mecánica, dado que los modelos didácticos toman forma por medio de los sujetos y los contextos. Aunque esto no significa que la didáctica no tenga unos “criterios, estructuras y principios generales orientadores de las prácticas de enseñanza, elementos que podrán, y deberán, ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes” (Litwin, 1997, p. 2), pues el objeto central de la didáctica son las prácticas de enseñanza, que se estructuran por medio de las concepciones y decisiones que toma el docente. Dichas formas que toma la práctica son

importantes, puesto que es lo que se denomina configuraciones didácticas, que se puede entender como:

La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. [...] Como puede notarse, una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales. (Litwin, 1997, p. 4-5).

De acuerdo a lo anterior, la configuración didáctica está atravesada por concepciones y decisiones del maestro, lo cual está en consonancia con lo que plantea Pérez y Rincón (2009), dado que ellos señalan que la configuración didáctica es la forma que toma la práctica que parte de las decisiones docentes para favorecer el aprendizaje y cómo aborda diferentes temas desde su campo disciplinar, con el fin de que su enseñanza favorezca la comprensión de sus estudiantes en la construcción de conocimientos, por eso, da cuenta de la enseñanza y la forma como cada docente organiza y la lleva a cabo. Se debe mencionar también que la configuración didáctica se estructura de acuerdo a los grupos y comunidades con que se relaciona el docente, a las tendencias teóricas en que se basa, a los instrumentos en que se soporta, a las concepciones que tiene sobre la enseñanza y aprendizaje, la historia y posición ideológica. En otras palabras, la configuración didáctica es realizada por el docente y se encuentra atravesada por la construcción del conocimiento en los estudiantes de acuerdo al campo disciplinar en el que se ubica, a los imaginarios en lo que respecta a la noción de aprendizaje, a la utilización de procesos metacognitivos, a los vínculos que se establecen en las clases y a las relaciones que genera entre la práctica y la teoría.

Acorde con lo antes descrito, la configuración didáctica para Gojman y Segal (1998), es la selección de contenidos, ya que este “se inicia con la elaboración del currículum y finaliza con el conjunto de decisiones que toman los equipos docentes en la escuela y que se plasman en las planificaciones de clase” (p. 78), uniéndose lo disciplinar, psicológico y pedagógico” (p. 78). No



obstante, estas decisiones según los postulados de Hernández y Pagés (2016), están permeadas por las posturas de los maestros que pueden ser críticas, reflexivas, investigativas o técnicas.

La toma de decisiones pedagógicas están orientadas bajo ciertos criterios, los cuales se pueden construir de forma individual o desde la colectividad institucional. Por eso la planificación contribuye al desarrollo de una enseñanza intencionada, lo que evita que sean episódicas y rígidas, esto requiere que la revisión se realice de forma continua y permanente, pues se reconoce que la sociedad de la que hace parte es dinámica. Por eso cuando Davini (2015), habla de planificar reconoce que es necesario hacer uso de los métodos didácticos que son: “andamios para la práctica disponibles para organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o generando distintas formas apropiadas para las intenciones educativas, los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y los alumnos” (p. 52).

En consonancia a lo anterior se debe mencionar que la configuración didáctica se puede visualizar como formas de planeación o en la línea de Pérez y Rincón (2009), por medio de actividades, secuencias didácticas y proyectos de aula. La actividad, es una unidad de enseñanza y aprendizaje multicausada y multideterminada por factores del contexto sociocultural de la escuela, asimismo, por el proyecto educativo, la organización del currículo, los materiales que se tienen para el trabajo y la organización de los tiempos a través de los horarios de clase. Es por ello que el diseño didáctico de una actividad debe entenderse como una unidad que incluye: el propósito de enseñanza en relación a un campo disciplinar, el diseño de acciones articuladas a una tarea concreta o producto, el seguimiento de dichas acciones, la ejecución de las acciones que deben ser soportadas en materiales.

Razón por la que las actividades deben responder a preguntas como: ¿Qué pretendo con su diseño? ¿Qué saber o saber deseo construir? ¿Cuáles son las acciones e interacciones pertinentes para ese fin? ¿Qué resultados de aprendizaje espero que los estudiantes construyan? ¿Qué productos voy a realizar? ¿Qué tipo de andamiaje y mediaciones debo emplear (materiales, discursos, instrucciones, símbolos)? ¿De qué modo voy a verificar los aprendizajes? ¿Qué sentido social, ético y político tiene la actividad? (Pérez y Rincón, 2009)

Por otro lado, una actividad según Raths (1971) citado en Pérez (2008), debe proponer una serie de principios o criterios para tener un valor educativo, debe permitir al alumno tomar decisiones sobre cómo el estudiante va a desarrollarla, asimismo debe poner al estudiante en papel activo como: “exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc., en lugar de escuchar, rellenar fichas o participar en discusiones rutinarias con el profesor” (p. 328 ), es decir, debe ser una actividad que le permite al estudiante comprometerse, aprender haciendo en contexto, desarrollar capacidades, examinar y aplicar nuevas ideas a situaciones a resolver, donde se vaya avanzando conforme a procesos que se van obteniendo, puesto que los estudiantes tienen la oportunidad de planificar y participar en el desarrollo y resultados de las actividades. Habría que decir también que las actividades se podrían organizar en “unidades de aprendizaje globalizadas en torno en grandes temas o problemas que actúan como centros de interés que permitan reagrupar contenidos muy diversos” (Pérez, 2008, p. 213).

Sin embargo, también se debe comprender que las decisiones que toman en torno a las actividades no siempre implican tiempo, esfuerzo o uso de complejos esquemas conceptuales por parte del docente, pues lo que se hace es una copia de rutinas previamente ensayadas. A lo que se le suma que muchas actividades no son elegidas por la riqueza conceptual, metodológica y actitudinal, sino con el fin de mantener al alumno ocupado.

Por las fortalezas que se han mostrado de las actividades, estas pueden ser incluidas en las secuencias didácticas, que son aquellas que se ocupan de algún proceso que genere un acercamiento a un conocimiento específico, razón por la cual se organiza mediante una serie de acciones intencionadas ligadas a un propósito planeado por el docente en tres momentos, inicio, proceso y cierre para generar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Razón por la secuencia debe dejar claro los propósitos en relación al saber y saber hacer, el soporte teórico en el que se sustenta, la complejidad entre las actividades que lo componen y los mecanismos de seguimiento y evaluación.

De igual modo, la pedagogía por proyectos es otra forma de concretizar la enseñanza, toda vez que es una unidad que tiene una complejidad mayor en la manera como se planifica, puesto que busca interacciones entre alumno-docente, lo que permite el trabajo disciplinar o transversal, por eso, en su interior se pueden diseñar secuencias didácticas y actividades, por medio de la

siguiente estructura: planificación (se responde a ¿qué se va aprender?, ¿sobre ese problema que se quiere aprender? ¿para qué? ¿por qué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿dónde? ¿con quiénes? ¿con qué? ¿cómo se va evaluar?), ejecución (desarrollo del proyecto), culminación del proyecto (socialización del proyecto públicamente) y evaluación (es permanente, durante el desarrollo del proyecto y al final). Dicho de otro modo, con esta estrategia se busca lograr procesos significativos a partir de la integración de aprendizajes donde el estudiantes y docentes acuerden unos propósitos para lograr la solución de una situación de la vida cotidiana a través del trabajo cooperativo, la solidaridad, la democracia y el respeto por la diferencia (Pérez y Rincón, 2009).

Ahora bien, la enseñanza de las Ciencias Sociales puede tomar forma por medio de la planificación que elabora el docente haciendo usos de estrategias como las actividades, secuencias didácticas y la pedagogía por proyectos, pero también a través de un dispositivo llamado guía de aprendizaje, que para la Universidad Católica de Temuco (2014), es un recurso pedagógico que le permite al estudiante desarrollar su proceso de aprendizaje de forma clara, donde el docente es quien estructura una ruta de lo que el estudiante debe aprender, esto es, él la planifica a partir de las reflexiones pedagógicas, de las interrelaciones, la articulación, la coherencia de los contenidos y de las competencias que deben alcanzar los estudiantes. En este sentido, una guía de aprendizaje responde a las siguientes preguntas: qué, por qué, para qué y cómo.

Se comprende entonces a la guía de aprendizaje como un recurso didáctico, el cual va dirigido al estudiante, es a la vez un documento instructivo y orientador. Es por ello que las actividades deben seguir un orden secuencial fácil de seguir por el estudiante, de ahí que se debe estructurar con ítems como: identificación de la guía, presentación, actividades, evaluación, recursos para el aprendizaje y bibliografía.

Aunque las guías también pueden recibir otras denominaciones como lo son guía didáctica concepto que, según García, (2014), hace alusión a un material que le permite al estudiante aprender de forma autónoma y por ende se convierte en un elemento que motiva en lo relacionado con una materia o asignatura, por eso se puede decir, que orienta el proceso de aprendizaje.

Las guías de aprendizajes para Urrea y Figueiredo (2017) son una carta de navegación, de las prácticas, de las relaciones con otros materiales didácticos y de la relación entre el maestro -

estudiantes y la comunidad. Por su parte, Escolano (2001), considera que las guías de aprendizaje o libros guías, se caracterizan por ser un texto que el docente puede seguir y además por sus contenidos didácticos los alumnos lo pueden completar y así alcanzar los requerimientos de un curso o disciplina, incluidas las evaluaciones. En otras palabras:

Este tipo de manual se caracteriza por constituir el ‘texto’ que ha de seguir el maestro, en sus contenidos didácticos, para desarrollar la actividad docente. También puede ser el texto que ha de complementar el alumno para cubrir todos los requerimientos de un curso o disciplina incluidos los exámenes. (Escolano, 2001, p. 20).

Por otro lado, Romero y Crisol (2021), las denomina como guías de trabajo autónomo con la finalidad de estructurar un conjunto de actividades para que el estudiante aprenda por sí mismo, que permita la búsqueda de conocimientos, la adquisición de destrezas y la resolución de situaciones problemáticas, por ende no debe ser un documento con fichas o actividades repetitivas, o una transcripción de un documento a otro, sino por el contrario, un material que tiene una secuencia para que el estudiante pueda desarrollar de forma creativa el pensamiento crítico, por eso es un material que se puede desarrollar de forma individual o grupal, pero se sugiere que sea de forma grupal porque así los estudiantes se motivan a aportar y construir posibles soluciones entre todos, de ahí que para Romero y Crisol (2021 citando a Sáenz 1994) las guías deben tener la siguiente estructura: materia, tema, objetivos, actividades y bibliografía.

Por eso la enseñanza de las Ciencias Sociales responden a decisiones de carácter pedagógico y didáctico, dado que estas incluyen:

La selección, organización y secuenciación de contenidos, la formulación de objetivos de enseñanza y de aprendizaje, la distribución de los tiempos áulicos e institucionales y de tareas, la agrupación de los alumnos, la selección de fuentes de información, recursos o materiales educativos en función de los modos de conocer propios del área y a partir de situaciones y actividades de enseñanza, entre otras cuestiones. (Linare, 2016, p. 22).

Esto es, la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales se debe planificar mediante el uso de diferentes estrategias intencionales que permitan el desarrollo de habilidades,

destrezas, actitudes y saberes que generen procesos contextualizados y rigurosos que integre los conocimientos para resolver situaciones problémicas de los contextos.

En este orden de ideas, de aquí en adelante la configuración didáctica se va comprender cómo la manera como el docente se despliega para favorecer los procesos de construcción de conocimiento, esto es, la manera como el docente aborda los distintos temas desde el campo disciplinar, donde debe hacer una negociación entre la teoría y la metodología, con el fin de organizar la enseñanza. (Litwin, 1997). Asimismo, la configuración didáctica da cuenta de la selección de contenidos, las planificaciones de los docentes y las concepciones que se tienen sobre la enseñanza y aprendizaje. (Gojman y Segal, 1998). Para el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales la configuración didáctica se puede dar haciendo uso de actividades, secuencias didácticas o la pedagogía por proyectos. (Pérez y rincón, 2009) Aunque también a través del dispositivo de la guía de aprendizaje, ya que, en ella se concretiza la enseñanza y los objetivos de la misma. (Escolano, 2001).

### 2.3. Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria.

Las concepciones hacen alusión a las ideas, principios y acciones que están presentes en la cotidianidad, las cuales pueden o no estar reflexionadas. Dicho de otro modo, son teorías implícitas que los sujetos forman en la mente para orientar sus conductas de acuerdo con situaciones de la vida cotidiana, además, de organizar los conceptos del mundo y darle así sentido, lo que le permite poder actuar en el mundo y planificar las acciones para llevar a cabo un proceso (Sánchez, 2015).

En este caso como afirma Azcárate, García y Moreno (2006) las concepciones se dan mediante la estructuración de sus conocimientos para enseñarlos, el cual se convierte en un producto que genera un entendimiento, convirtiéndose a su vez en un filtro para tomar decisiones y hacer razonamientos. Desde este punto de vista Schön (1992, citado en Gil, 2014) toma las concepciones como el conocimiento en acción, es decir, las decisiones que toma el maestro en pro de la enseñanza y aprendizaje. De ahí que Pérez y Gimeno, (1988) vean las concepciones desde una relación entre el saber académico y la práctica, dado que las concepciones de los maestros:

Se pueden reconocer a partir de los roles que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación áulica, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a determinados aprendizajes. (Fernández, Demuth y Alcalá, 2009, p. 9).

En concordancia con lo anterior, para Hernández (2012), las concepciones se forjan desde lo histórico, cultural, social, político, el conocimiento de saberes y apropiaciones disciplinares, epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares.

Ahora bien, también es importante comprender que las teorías del aprendizaje como lo señala Hernández y Pagés (2016), influyen en las concepciones de los maestros y en las acciones que realiza para la enseñanza de los contenidos. Lo cual lo reafirma Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y De la Cruz, (2006), quienes entienden las concepciones como teorías implícitas que el profesorado realiza para enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha teoría de acuerdo con los autores se puede categorizar en las siguientes: La teoría directa: el aprendizaje es una copia fiel de un modelo, por ende, es reproductivo, pues solo se debe aprender aquello que señala la disciplina y el alumno se limita a aprenderlo sin errores, para ello las clases magistrales y el libro de texto priman.

La teoría interpretativa: el aprendizaje se centra en tener una copia lo más exacta posible de lo enseñado, aunque en la evaluación se aceptan diferentes procedimientos para alcanzar el aprendizaje esperado. En este sentido, el estudiante se debe a lo que suministra el profesor y el libro de texto. La teoría constructiva: reconocer que el aprendizaje es un proceso compartido entre el alumno y el profesor, para lo que se emplean estrategias de indagación y resolución de problemas, buscando un aprendizaje reflexivo. Teoría posmoderna: Es en la que el alumno construye un conocimiento relativo e individual.

Por eso es importante como lo propone Hernández y Pagés (2016), que los maestros tengan un pensamiento crítico sobre el currículum y las teorías, para poder así tomar decisiones didácticas, además de teorizar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

Ahora bien, Thornton (1991), considera que los docentes son los que tienen en sus manos la toma de decisiones curriculares e instructivas, entendiendo esas decisiones curriculares como las que tiene que ver con los objetivos y las experiencias a alcanzar y las decisiones instructivas son las que hace alusión al qué enseñar, lo cual las hace interactiva y depende del marco de referencia del docente, puesto que está formado por: “perspectiva individual, por teorías implícitas y por el conocimiento personal adquirido a lo largo de su vida y se refiere a la concepción de la sociedad, a la naturaleza de las asignaturas que enseña y a la naturaleza del pensamiento” (Thornton, 1991, citado en Pagés, 1994, p. 1).

Otro punto importante sobre las concepciones es el que propone Oller, (2011), dado que menciona que el docente debe tener un conocimiento amplio sobre los contenidos, para así poder realizar una buena selección y secuenciación de lo que desea enseñar, asimismo, debe reconocer también cómo aprenden los alumnos las Ciencias Sociales y la posición del estudiante ante el aprendizaje que se da en aula. Cabe resaltar como lo indica Pagés (1994), que la didáctica de las Ciencias Sociales es el resultado de las concepciones curriculares que han dominado cada momento histórico, dado que, se entiende el currículum como una construcción social a partir de las circunstancias históricas y sociales, además permite la toma de decisiones sobre lo que se considera conveniente que las nuevas generaciones aprendan en la escuela.

Es por eso que las concepciones en este proyecto se van entender como conocimientos de acciones, esto es, las decisiones que toma el maestro en pro de la enseñanza y aprendizaje. (Gil, 2014). De ahí, que como lo expresan Fernández, Demuth y Alcalá, (2009), es el rol que asume el docente, las decisiones que toma a la hora de planificar y los instrumentos que escoge para evaluar. De igual modo las concepciones están dadas por las teorías implícitas con las que viene el maestro, es decir, con la teoría directa donde el aprendizaje es fiel al maestro, la teoría interpretativa donde el modelo es casi exacto al dado inicialmente, aunque en la evaluación se observa cambios en los procedimientos, la teoría constructivista donde se da un proceso interactivo entre el docente y el alumno para resolver situaciones, y la teoría posmoderna donde el estudiante construye su conocimiento. (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, y De la Cruz, 2006)

Al tener claro, los conceptos antes mencionados, se puede comprender que en la básica primaria la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales las prácticas pueden estar

influenciadas por las concepciones y eso a su vez incidir sobre las decisiones pedagógicas y didácticas que toma que se toman en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



### 3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.

La investigación se orientó desde el enfoque cualitativo, se utilizó como método el estudio de caso y como técnicas el análisis de documentos y la entrevista.

#### 3.1. Diseño de la investigación.

La investigación tuvo como objeto de estudio la enseñanza de la Ciencias Sociales en la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín, el cual se abordó desde la investigación cualitativa dado que, como lo menciona Creswell (1998), citado en Vasilachis (2006), es un proceso interpretativo que examina un problema social, construyendo una imagen compleja y holística de la misma, con el fin de generar conocimientos de acuerdo con los cambios y transformaciones que sufre. Dicho de otro modo: es pragmática e interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas, y esto posibilita que se realice una valoración de la percepción de los participantes.

En palabras de Rapley (2007), es una forma de acercarse, entender, describir, analizar y explicar fenómenos sociales desde mirada holística. Conforme a lo anterior, se optó por la investigación cualitativa, ya que cuenta con un diseño semiestructurado y flexible, lo que significa que cada hallazgo, se puede convertir en un punto de partida y un nuevo ciclo investigativo. De la misma manera, porque permite describir lo nuevo a partir de reflexiones, observaciones, sentimientos e impresiones con el fin de transformarlos en datos e interpretaciones. (Sandoval, 2002).

En este caso se implementó una investigación cualitativa desde el punto de vista ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico (Vasilachis, 2006). Desde lo ontológico porque se analizó la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el diálogo con los docentes que enseñan dicha área en quinto grado en las tres instituciones educativas, comprendiéndose que es dinámica, cambiante y está en constante movimiento. Desde lo epistemológico ya que se percibió que el conocimiento es una construcción producto de la cultura, el momento histórico, las realidades sociales, y mediado por la subjetividad, la intersubjetividad, la significación, la interioridad y las vivencias. Desde lo metodológico, se posibilitó la construcción de categorías de

análisis, de acuerdo a la información recogida, los objetivos y la teoría que se estudió. Y desde lo axiológico, se logró una relación entre investigador y el investigado desde la igualdad.

Es por ello que se puede decir que el diseño metodológico ayudó a mirar el objeto de estudio desde lo inductivo, lo holístico, lo reflexivo, lo humanista, lo riguroso, lo interpretativo, lo contextual, lo flexible, lo particular, lo profundo y desde lo abierto, porque reconoce y refleja sus antecedentes, medios y da claridad de cómo se llega a las conclusiones y explicaciones.

### 3.2. Método.

Como método de investigación se optó por el estudio de caso, con el que se hizo un acercamiento a asuntos particulares, únicos y singulares. En palabras de Stake (1999), se vislumbró un sistema acotado, integrado y sistemático, que abarcaba la complejidad de un caso particular, determinado por un tiempo y espacio. Esto es, el estudio de casos como lo señala Neiman y Quaranta (2006), se enfocó en hechos y situaciones limitadas, que se analizaron de forma profunda para una comprensión holística y contextual.

En este sentido se debe mencionar que el caso particular que se abordó en esta investigación fue: la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria, en tres instituciones del municipio de Medellín, situación que hizo necesario que se tomara un estudio de caso colectivo para comprender como se teje este objeto en cada institución educativa teniendo en cuenta las concepciones en la enseñanza, los elementos que inciden su configuración y su materialización a partir de la guía de aprendizaje. Por lo que se tuvo en cuenta como lo menciona Stake (1999), la coordinación entre cada uno de los estudios individuales, con la finalidad valorar múltiples perspectivas.

Acorde con lo antes dicho, el caso colectivo se construye eligiendo tres instituciones educativas públicas del municipio de Medellín, que tiene los grados de transición, básica primaria, básica secundaria y media, con una población que se encuentra ubicada en los estratos socio económicos entre uno al cuatro. Cada caso se analizó de forma individual, desde cada institución, con los discursos de los planes de área y los docentes. Fue así que a cada institución y sus respectivos documentos se le puso un número. Ejemplo:

Institución educativa #1: Plan de área de Ciencias Sociales #1 y docente #1. Institución educativa # 2: Plan del área de Ciencias Sociales #2 y docente #2. Institución educativa #3: Plan de área de Ciencias Sociales #3 y docente #3. Las guías se enumeraron de 1 a 5 de acuerdo a la institución.

En concordancia con lo anterior y como lo propone Neiman y Quaranta (2006), se llevó a cabo una selección de participantes para las entrevistas, bajo el criterio de similitud, esto es, se eligió un docente por institución que tuviera como asignación académica el área de Ciencias Sociales del grado quinto y para el análisis documental se eligieron los referentes de calidad del área, el plan de área y las guías de aprendizaje del área de Ciencias sociales del grado que construyeron los docentes en cada institución. Lo anterior, permitió conocer cada caso de forma individual y particular, destacando la unicidad de cada uno. Y luego a través de categorías de análisis se estableció interpretaciones y conclusiones generales sobre el objeto de estudio abordado.

Se entendió entonces que el estudio de casos es empático y no intervencionista, pues no se pretendió interrumpir en las realidades cotidianas, ni examinar, sino que, a través de revisiones discretas se comprendió las realidades sobre la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de tres instituciones del municipio de Medellín, lo que permitió preservar las múltiples percepciones. (Stake, 1999).

### 3.3. Técnicas.

Para la recolección de la información se siguió las ideas de Neiman y Quaranta (2006), puesto que se organizó un plan para darle respuesta a la pregunta de investigación, es decir, se buscó describir la complejidad del objeto de estudio mediante el uso de la entrevista y el análisis de documentos, respetando las particularidades del contexto y la postura de los actores sociales involucrados. De acuerdo al método se utilizó las siguientes técnicas: la entrevista y la revisión documental.

En cuanto a la entrevista, según Simons (2009), se convirtió en un medio para documentar la opinión de los docentes de Ciencias Sociales del grado quinto sobre el área, esto es, se estableció un diálogo donde se identificó y analizó los asuntos relacionados con la configuración de la

enseñanza de las Ciencias Sociales. Es por ello que se puede decir que la entrevista se desarrolló de una manera flexible, toda vez que se abordaron temas emergentes que surgieron a medida que avanzaba la conversación. De igual manera, posibilitó un proceso comunicativo planificado con anterioridad, en el que se accedió a las perspectivas, percepciones, reflexiones y significados que tienen los docentes sobre la enseñanza. (Cortazzo y Schettini, 2016).

La entrevista se realizó a los tres docentes que tenían a cargo la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto en cada institución educativa (Ver anexo 1). Al finalizar las entrevistas, se procedió a transcribirlas, entendiendo la transcripción como el proceso para transformar audio en textos escritos, por eso se pueden entender como traducciones parciales y selectivas. (Rapley, 2007), que permiten hacer una lectura adecuada de la información y proceder con el análisis e interpretación de los datos.

De igual modo, se realizó un análisis de documentos desde los planteamientos de Simons (2009), que los referencia como documentos políticos formales, registros públicos y cualquiera que se haya escrito o producido relativamente en el escenario a investigar. Para este caso los documentos revisados fueron los *Lineamientos Curriculares*, los *Estándares Básicos de Competencias*, los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, los planes de área y las guías de aprendizajes del grado quinto del área de Ciencias Sociales de cada institución, con el fin de entender la exclusividad del contexto y cómo se implementa en la práctica. Dicho de otro modo, dicho análisis ayudó a comprender las finalidades y de la enseñanza de las Ciencias Sociales de y cómo se configura en las tres instituciones educativas. Para hacer esta revisión y el rastreo de la información se elaboraron las siguientes tablas:

*Tabla 1: Configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje.*

Configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje.		
Apartado textual	Palabra claves	Observaciones sobre el apartado.

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 2: Formato para la extracción de la información de los planes de área de las Ciencias Sociales de las instituciones educativas 1, 2 y 3.*

Objetivo específico: Identificar los elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.		
PLAN DE ÁREA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Elementos rastrear el plan de área	Extracciones del plan de área	Observaciones
Referentes legales y referentes de calidad.		
Metodología propuesta para el área		
Finalidad y propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.		
Objetivo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.		
Objetivo del grado quinto		
Contenidos que se enseñan en el grado quinto		
Competencias que se enseñan		
Preguntas problematizadoras que se utilizan		
Proyectos pedagógicos obligatorios		

Fuente: Elaboración propia.

*Tabla 3: Formato para la extracción de la información de las guías de aprendizaje de la institución, 2 y 3.*

FORMATO PARA EXTRACCIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE DE LAS INSTITUCIONES # 1, 2 Y 3.			
Objetivos	Elementos para rastrear en las guías	Extracciones de la guía	Observaciones
Visibilizar las formas que toma la enseñanza de las Ciencias Sociales en las guías de aprendizaje.	Organización curricular (guías, módulos, temas, proyectos, secuencias).		
	Elementos que componen el encabezado (nombre de la institución, grado, competencias, indicadores de desempeño) y momentos		
	Si se propone trabajo en grupo, trabajo colaborativo, investigativo (metodología de trabajo en el desarrollo de la guía).		
	Tipo de estrategias, técnicas y actividades.		
	Que material propone de lectura o para revisión por parte de los estudiantes.		
	Las guías están trabajadas por disciplinas sociales o de forma integral		
	Las guías responden a indicadores propios de los DBA, Estándares, ejes generadores o preguntas problematizadoras.		
	La guía ofrece una mirada centrada en la memorización, información o el desarrollo de situaciones problemas.		
	conceptos relevantes se trabaja o se trabaja por temas.		

	La temática a desarrollar es lineal, o tiene una mirada diacrónica y asincrónica.		
	Se busca un aprendizaje contextualizado y significativo o es un aprendizaje centrado en datos.		

Fuente: Elaboración propia.

Con la información recogida en las entrevistas y el análisis de documentos se llevó a cabo la comparación analítica con el propósito de establecer relaciones entre las 3 instituciones, teniendo en cuenta similitudes y diferencias, en cuanto al fenómeno de la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Neiman y Quaranta, 2006).

### 3.4. Análisis de la información.

El análisis se emprendió siguiendo a Coffey y Atkinson, (2003), puesto que se realizó un proceso de codificación, donde se convirtieron los datos obtenidos en la transcripción de las entrevistas y el análisis textual en unidades analizables, es decir, en categorías significativas. Las categorías sirvieron entonces para reunir los datos de acuerdo a características comunes que son dadas por los conceptos teóricos, por la pregunta de investigación y el conocimiento del investigador, por ende, fue una manera de transformar, recontextualizar, analizar e interpretar los datos de forma sistemática para generar significados, toda vez que la “La codificación es un proceso que le permite a los investigadores identificar datos significativos y establecer escenarios para interpretar y sacar conclusiones” (p. 33).

En palabras de Gibbs (2012), la codificación implicó identificar y registrar pasajes con un mismo código. Por tanto, fue una manera de gestionar y organizar los datos de forma estructurada, pasando de la descripción a categorías analíticas y teóricas. Las categorías en este orden de ideas, permitieron generar conceptos a partir de los datos, entendiendo claro está y según Guerrero (2002), que los datos es la suma de la información que se recogió a través de la entrevista y la revisión de *Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje*, planes de área y guías de aprendizaje del área de Ciencias Sociales. Pero también

de los elementos claves que se proponían en los objetivos específicos, marco conceptual y de la información obtenida al aplicar las técnicas.

Al hacer todo este proceso de codificación se logró estructurar las siguientes categorías: concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales, elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales y materialización de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las guías de aprendizaje. Con las que se procedió a realizar una triangulación hermenéutica, pues como explica Cisterna (2005), consiste en un cruce dialéctico de la información, por medio de diferentes instrumentos, donde se hace necesario:

Seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangularla información con el marco teórico. (Cisterna, 2005, p. 65).

Dicha triangulación tal como lo expresa Gibbs (2012), fue importante realizarse porque evitó los errores obvios u omisiones, pues al hacer uso fuentes múltiples, se generaron nuevas interpretaciones, se pudo explicar variaciones y se demostró que la codificación se construyó de manera coherente. Para ello, se utilizaron tablas cualitativas, donde se muestra conjunto de datos de una forma más sencilla y por ende se puede hacer unas comparaciones sistemáticas. Dicha comparación posibilitó la construcción de relaciones y comparaciones entre las distintas fuentes. Las tablas usadas para este proceso se encuentran continuación:

*Tabla 4: Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

Concepciones de la enseñanza	Referentes de calidad	Planes de área	Guías de aprendizaje	Entrevista
Transmisiva				
Constructivista				
Crítica				
Integrada				
Fragmentada				

Fuentes: Elaboración propia.



*Tabla 5: Elementos que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

Elementos que índice en la enseñanza	Referentes de calidad	Planes de área	Guías de aprendizaje	Entrevista
Formación del maestro				
Asignación académica				
Referentes de calidad				
Libros de texto				
Proyectos pedagógicos				

Fuente: Elaboración propia.

Además, para la construcción de la categoría Materialización de la enseñanza de las Ciencias Sociales en guías de aprendizaje, se analizó los siguientes aspectos: 1. Por qué los colegios parten del uso de las guías de aprendizaje. 2. Elementos que las guías deben tener según directrices institucionales. 3. Modos de organización del trabajo (individual, parejas, equipos o todo el grupo). 4. Tipos de estrategias, técnicas y actividades que propone la guía. 5. Relación entre la guía y los referentes de calidad (competencias, preguntas problematizadoras, ejes generadores, Estándares y DBA). 6. Organización de las guías: a través tópicos, situaciones problemas o temas. 7. Se incluye o no el contexto.

Finalmente, se hizo una interpretación de la información, donde se llevó a cabo un análisis y reflexión sobre lo que se encontró, esto es de los “elementos teóricos de base, que nos permiten pensar orgánicamente y, con ello, ordenar de modo sistémico y secuencial la argumentación”. (Cisterna, 2005, p. 70), hecho que le dio confiabilidad y validez interna a la investigación y que al generalizar los resultados analíticamente es lo que lo valida externamente.

### 3.5. Consideraciones éticas.

Desde el punto de vista de Galeano (2004), en el proceso de recopilación de la información al informante se le brindó la información pertinente de la investigación, esto es se le presentó el objetivo de este estudio de manera entendible, cómo iba a ser el manejo de la información, quiénes van acceder a ella y cómo será la divulgación, pues es el informante es quien posee el conocimiento

y ha participado voluntariamente del proceso investigativo, por eso debe conocer estos elementos de primera mano.

De igual modo, se les explicó a los docentes cuáles van hacer las ventajas que va obtener al propiciar la información, que para este caso sería la posibilidad de que los docentes de las instituciones reflexionen sobre las concepciones transmisiva y fragmentadas de la enseñanza con respecto a las concepciones críticas y constructivas, además de comprender por qué la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales se da de modos diferentes en la básica primaria. Dicha reflexión permitirá a su vez el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Por otro lado, al investigador le permitió tener un conocimiento de las dinámicas propias de cada institución.

Ahora bien, se estableció que la información proporcionada iba hacer confidencial y anónima, razón por la que se utilizó los siguientes seudónimos: Institución educativa #1: plan de área de Ciencias Sociales #1 y docente #1. Institución educativa # 2: plan del área de Ciencias Sociales #2 y docente #2. Institución educativa #3: plan de área de Ciencias Sociales #3 y docente #3. Luego se procedió a limpiar la información borrando aquellos elementos que permitan identificar la institución y los docentes que participaron, poniendo códigos para establecer relaciones en el análisis de la información. Finalmente se mantuvo a los participantes informados del rumbo que habían tomado los hallazgos, es decir, si fueron publicados en artículos de investigación y socializaciones.

De esta manera la materialización de la investigación cualitativa y el método de estudio caso, se da a través de la aplicación de las técnicas de recolección de datos; datos que serán sometidos al respectivo análisis e interpretación, para arrojar los resultados de la investigación.

#### 4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El presente capítulo titulado: “Análisis de la información” desarrolla las siguientes categorías de análisis: 4.1. Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales. 4.2. Elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales y 4.3. Materialización de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las guías de aprendizaje; las cuales son el resultado del análisis documental realizado a los referentes de calidad como *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*, *Estándares básicos de competencias de Ciencias Sociales* y *Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales*; a los planes de área de Ciencias Sociales de cada una de las tres instituciones estudiadas, de las 15 guías de aprendizaje de Ciencias Sociales del grado quinto (5 por cada institución educativa) y de las entrevistas realizadas a tres docentes de primaria que tenían en el grado quinto asignada el área de Ciencias Sociales.

##### 4. 1. Categoría I: Concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las concepciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria rastreadas en las tres instituciones del municipio de Medellín analizadas, se organizaron en tres grandes grupos: el primero hace alusión a la enseñanza transmisiva; el segundo a la enseñanza constructivista y crítica y el tercero recoge aquellas concepciones en las que se considera que la enseñanza de las Ciencias Sociales se logra si se fragmenta el conocimiento.

##### 4.1.1. Concepción transmisiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Con respecto a la revisión de los planes de área de Ciencias Sociales (objetivos, metodologías, estrategias de enseñanza, competencias, preguntas problematizadoras y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) del grado quinto; se encuentra que se privilegia una enseñanza basada en temas o contenidos como se muestra a continuación:

En el plan de área de la institución # 1 es posible identificar los siguientes temas: La independencia, los partidos políticos, procesos de Colombia en el siglo XX y XXI, guerra de los mil días, posición geográfica de Colombia, la constitución política de 1991, derechos humanos, Colombia diversa. La institución #2 para los tres periodos que hacen parte del año lectivo, se plantean los siguientes temas: democracia, la constitución política, el sistema político de Colombia, educación vial, los recursos naturales, la actividad de producción en Colombia, la

afrocolombianidad, Colombia mi país, épocas de la Historia en Colombia, el origen de los partidos políticos, proyecto constitución. La institución #3 por su parte, propone los siguientes temas: Gobierno escolar, constitución política de Colombia, instituciones del estado, derechos humanos, relieve colombiano, afrocolombianidad, sectores de la economía, regiones productoras del país, la independencia de Colombia, Colombia en el siglo XIX y XX, la mujer colombiana y la conquista de sus derechos, Colombia en la actualidad, la cultura de la población colombiana, las etnias colombianas, patrimonio cultural, la discriminación, la minoría. A lo que se le suma que los proyectos pedagógicos de: constitución política, educación vial y afrocolombianidad no son desarrollados como tal, sino como tres contenidos más, dentro del área de Ciencias Sociales.

Por su parte, del análisis de las 15 guías de aprendizaje del grado quinto (cinco por cada institución), se evidencia que se sigue esta misma línea (la de un listado de temas que deben ser transmitidos a los estudiantes), puesto que las guías analizadas se construyeron para ofrecer información sobre lo siguiente: derechos humanos, la constitución política, derechos y deberes, origen de los partidos políticos, independencia de Colombia, actividades económicas de Colombia, Colombia pluriétnico, patrimonios culturales de Colombia, la afrocolombianidad, etc., con el fin de darle cumplimiento a lo propuesto por los planes de área institucionales.

De igual manera, se debe mencionar que dichos temas se desarrollan mediante textos que son ricos en datos, definiciones, descripciones de personajes, lugares y sucesos; al igual que con actividades como: análisis de textos, de imágenes y de mapas; preguntas conceptuales abiertas, cerradas de selección múltiple; crucigramas, historietas, mapas conceptuales, cuadros de doble entrada o comparativos y carteleras. Dicho de otro modo, se caracterizan por ofrecer información.

Esta mirada centrada en los temas, es contraria a lo que se establece en el artículo 23 de la Ley General de Educación de 1994, pues allí se señala que las Ciencias Sociales tiene como énfasis la Historia y la Geografía, pero que integra la Constitución Política y Democracia, Educación Ambiental y Educación Ética y se les da autonomía a las instituciones para crear sus planes de estudio y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de acuerdo a las necesidades del contexto. Asimismo, en lo que respecta al uso de los fundamentos disciplinares y didácticos propios de las disciplinas relevantes de las Ciencias Sociales que propone el MEN (2002), se logra vislumbrar que poco aparecen, toda vez que se sigue el listado de temas definidos en los planes de áreas

institucionales, con el fin de intentar reunir la propuesta de los *Estándares Básicos De Competencia (EBC)* y los *Derechos Básicos De Aprendizaje (DBA)*, los cuales se trabajan de forma aislada por medio de temas fragmentados pues esto facilita que se haga un abordaje por definiciones o lecturas cortas, seguido de actividades que hacen alusión a los datos que se encuentran en esos apartados.

Se puede decir entonces, que el trabajo por temas sigue promoviendo la acumulación de información de disciplinas como la Historia, la Política y la Geografía y obstaculizando la creación de propuestas integradas y centradas en las realidades de las comunidades, con el fin de fomentar la reflexión y la participación de los sujetos en procesos sociales.

En este orden de ideas, a los planes de áreas y guías de aprendizaje de las tres instituciones al estar organizados por ejes temáticos, origina una parcelación de los conceptos en temas y diseño de actividades de ejercitación para que los alumnos demuestren lo aprendido, lo cual reduce la actividad a un instrumento que carece de valor pedagógico, pues como lo explica (Raths ,1971 citado en Pérez, 2008), son actividades que no le permiten al alumno investigar, observar, entrevistar, recolectar información, proponer diferentes caminos para llegar a una solución, ni asumirse como sujetos activos que contribuyen con el fortalecimiento de habilidades como: la escucha, la lectura, la escritura y el habla.

Además, al trabajar por temas, como lo señala el docente #2, “se vuelve muy cansón, por eso uno como maestro tiene que ser muy recursivo, y estratégico, diseñar muchas actividades, actividades lúdicas, elaborar mucho material, actividades manuales, muchos recursos, porque si no hasta usted mismo se aburre de dar sociales” (p. 2). Esto deja ver que las configuraciones didácticas basada en temas es una decisión que implica dejar de lado otras como el trabajo por proyectos o el Aprendizaje Basado en Preguntas (ABP), diseños didácticos que contribuyen a que se engloben diversos conceptos desde un enfoque interdisciplinar, con el objetivo de permitirle al estudiante el desarrollo de habilidades de pensamiento y competencias como el análisis, la reflexión y la argumentación (Pérez y Gimeno, 2008).

En este sentido, se puede hablar de una enseñanza transmisiva, pues como lo concibe Torres (1998), es resultado de los discursos científicos de los años setenta, centrados en

conocimientos y procedimientos definidos a través de abstracciones lógicas y psicológicas, es decir, se limitan a meras definiciones, debido a que existe una reducción del currículum al elemento que ofrece lo que ya está planificado y por ende los docentes son operarios que se limitan a alcanzar una serie de objetivos sin cuestionamientos o sustituciones.

Situación que se puede evidenciar en las tres instituciones, puesto que la enseñanza se hace mediante la transmisión temas de forma aislada (Bernardo, 1991), adscritos a una disciplina (Bautista, Porlán y Jiménez, 1992), lo que da lugar a un proceso unidireccional entre profesor y estudiante, con el fin de hacer una acumulación en la mente de los estudiantes (Gimeno y Pérez, 1992). Es decir, el docente, asume la tarea de organizar las actividades de acuerdo a lo temas que se contempla en los planes de área, en ocasiones de explicar los que se encuentra en la guía y finalmente debe revisar la ejecución que hicieron los estudiantes de las actividades propuestas.

Por tanto, se puede señalar que las tres instituciones educativas que se han estudiado, aceptan y tratan de reproducir lo planteando en los referentes de calidad del área de Ciencias Sociales, ya que la estructura de sus planes de área responde a los ítems que estos documentos plantean, aunque se alejan de su finalidad cuando los contenidos se organizan a través de temas. En este sentido, se puede decir que los docentes se involucran en lo relacionado con escoger la metodología para cumplir los objetivos establecidos, lo que los convierte en elementos neutros al reducir su labor a solo ejecutar los métodos para llevar a cabo la enseñanza y a la escuela en un escenario donde los ideales sociales, políticos y económicos se reproducen por medio de materiales uniformes, lo cual es también evidente en los diseños de las guías y planes de áreas de las tres instituciones, pues a pesar de su distancia geográfica, responden a ítems similares.

En síntesis, en los documentos y entrevistas revisadas de las tres instituciones se puede identificar una enseñanza con enfoque transmisivo, ya que los materiales donde se materializa la enseñanza que son las guías de aprendizaje no profundizan en actividades que generen reflexiones multicausales sobre diversos fenómenos sociales, pues se queda en dar cuenta a través de definiciones de diversos temas y en las preguntas cerradas y abiertas para observar si el estudiante comprendió lo que leyó.

#### 4.1.2. Concepción constructiva y crítica de la enseñanza de las Ciencias Sociales

En segundo lugar, se hace referencia a la enseñanza constructiva y crítica, que también se encuentra en los discursos de los referentes de calidad, los maestros y los planes de área analizados. Ejemplo de lo anterior, es que los planes de área propenden por una enseñanza de las Ciencias Sociales desde una postura constructivista, que según Castillo, (2008), busca que el conocimiento sea el resultado de una construcción del sujeto y de la socialización con otros, por eso el proceso de aprendizaje se basa en construir y reconstruir esquemas y se tiene en cuenta los esquemas previos que se trae, porque se considera que los estudiantes realizan reflexiones e interpretaciones en torno a la realidad y los saberes.

De forma concreta, en la institución #2 se parte de la “praxis ya que permite el análisis y comprensión de una realidad cuyos procesos, cambios y transformaciones inciden en el individuo, el cual, a su vez, es protagonista de su generación y de su entorno”. (Plan de área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa # 2, p. 3). Lo cual está en relación con lo que plantea el MEN (2002), que dice que los estudiantes deben aprender haciendo ya que esto permite desarrollar no solamente las capacidades individuales sino sociales, además, que al docente le da herramientas para identificar las concepciones, los saberes alternativos y la forma como organizan sus pensamientos y así generar elaboraciones más complejas, a partir de teorías que ya han sido concertadas por las comunidades científicas. Postura que está en consonancia con la de Martínez y Quiroz (2012), quienes consideran que la pedagogía cognitiva y constructivista influyen en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales hasta el punto que pretende que a través de ellas se busque que los estudiantes estén en la capacidad de resolver problemas y hacer procesos de reflexión de su contexto.

De acuerdo a esto, se puede decir que la mirada constructivista está presente; sin embargo, por los discursos que manejan los referentes de calidad del área de las Ciencias Sociales, se puede identificar un enfoque desde la pedagogía crítica, ya que su finalidad está más cercana a sus postulados. Esto es, el MEN (2002), señala que las Ciencias Sociales debe fomentar una educación para la ciudadanía y la formación política, desde una comprensión de lo global, nacional y local, para así realizar prácticas dialogantes en relación con el contexto y la realidad que habitan los estudiantes, es decir, que a partir de los conceptos y competencias adquiridas generen soluciones alternativas para las problemáticas que lo rodean, y así transformar el mundo en un lugar justo, solidario y equitativo.

Lo antes mencionado solo es posible conseguirlo si la escuela propicia “ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden a las y los jóvenes”(MEN, 2002, p. 1), y si además, se alcanzan los objetivos de las Ciencias Sociales que consisten en formar estudiantes: comprometidos con la realidad nacional desde la temporalidad pasado- presente con el objetivo de transformarla; sujetos participativos, con conciencia crítica, respetuosos de la diversidad y conocedores de sus derechos y sus deberes.

De ahí la importancia de que las Ciencias Sociales de acuerdo con el MEN (2004), se aborden por problemas, para que sean estudios contextualizados, que vinculan el interés y saberes de los estudiantes y se haga uso de procedimientos como el análisis, la comparación, la reflexión, etc. Lo cual está en sintonía con lo que dice el docente # 1, quien señala que la “enseñanza debe partir de un problema, con el fin de profundizar todos los tópicos o situaciones que se tejen en el mismo” (p. 2), pues esto da mejor comprensión de las situaciones que se analizan. Lo antes planteado, se puede llevar a cabo si los docentes planifican sus clases de acuerdo a los “ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias”. (MEN, 2002, p. 29) y si conciben el área con una estructura abierta, flexible, integrada y que se desarrolla en espiral.

En este punto se puede visualizar que la pedagogía crítica está presente en los discursos de los referentes de calidad, pero es necesario señalar que en los planes del área de Ciencias Sociales de las tres instituciones también se encuentran descripciones que dan cuenta de esta mirada como se muestra a continuación:

La institución educativa # 1 busca “implementar una educación desde la perspectiva crítica, en tanto significa pensar, proponer y comprometerse con formas de transformación de la misma y la construcción de mundos mejores”. (Plan de Área de Ciencias Sociales Institución Educativa # 1 p. 14). Por su parte la institución #2 tiene como objetivo:

Formar al estudiante para que desarrolle un sentido crítico y reflexivo hacia la realidad, con la posibilidad de que pueda dar posibles soluciones a los problemas que se le presentan; a respetar la diversidad cultural y fomentar con solidez prácticas encaminadas hacia el respeto



por los Derechos Humanos. (Plan de Área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa # 3, p. 3)

Finalmente, la institución #3 pretende:

Formar un individuo que se reconozca como un ser social crítico, histórico y activo político desde lo local hasta lo global, para que hombres y mujeres se asuman como sujetos propositivos y participen en la construcción de su entorno; generen acciones de sana convivencia desde los escenarios sociales en los que interactúan y en los ambientes de aprendizajes de los cuales son protagonistas como sujetos reflexivos, investigativos y humanistas. Contribuyendo de esta manera a la construcción de un hombre nuevo para una sociedad cambiante, a través de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales, promovidas en las aulas del aprendizaje significativo. (Plan de área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa # 3, p. 4)

Descripciones, que están en sintonía con el pensamiento de Giroux (2002), pues este señala que la pedagogía crítica es una conexión entre el conocimiento y la práctica, pues se conecta lo que les sucede a los estudiantes con lo que va ocurriendo en el aula cotidianamente, esto es, el rigor teórico está íntimamente relacionado con la relevancia social. Es por esto que se necesita una educación crítica, con el propósito de que los estudiantes cuestionen aquellas realidades homogéneas a partir de “estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad”. (Torres, 1998, p. 200).

En consonancia con lo anterior, los referentes de calidad, los planes de área y en algunos discursos de los docentes, se proponen que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea constructivista con el fin que reconstruir y construir los esquemas que traen los estudiantes y así poder interpretar la realidad, de ahí la importancia que los estudiantes aprendan haciendo. También existe una fuerte inclinación en estos documentos por la pedagogía crítica, dado que se pretende que los estudiantes sean formados como ciudadanos que transformen el mundo, a través de soluciones alternativas, por eso los procesos formativos deben hacerse a través de la investigación y situaciones problemas. Sin embargo, estas mismas ideas no son las que se materializan en las

guías de aprendizaje que llegan a manos de los estudiantes del grado quinto de las tres instituciones de Medellín analizadas

#### 4.1.3 Concepción de una enseñanza desde la fragmentación del conocimiento.

Como se mencionó en el apartado anterior (4.1.2) existe una tendencia a que la enseñanza de las Ciencias Sociales privilegie un listado de contenidos. Ahora bien, dichos temas que se proponen para ser enseñados para el grado quinto se pueden clasificar por medios de disciplinas, ejemplo de esto es lo siguiente:

Tabla 6: Relación planes de área Instituciones Educativas y disciplinas

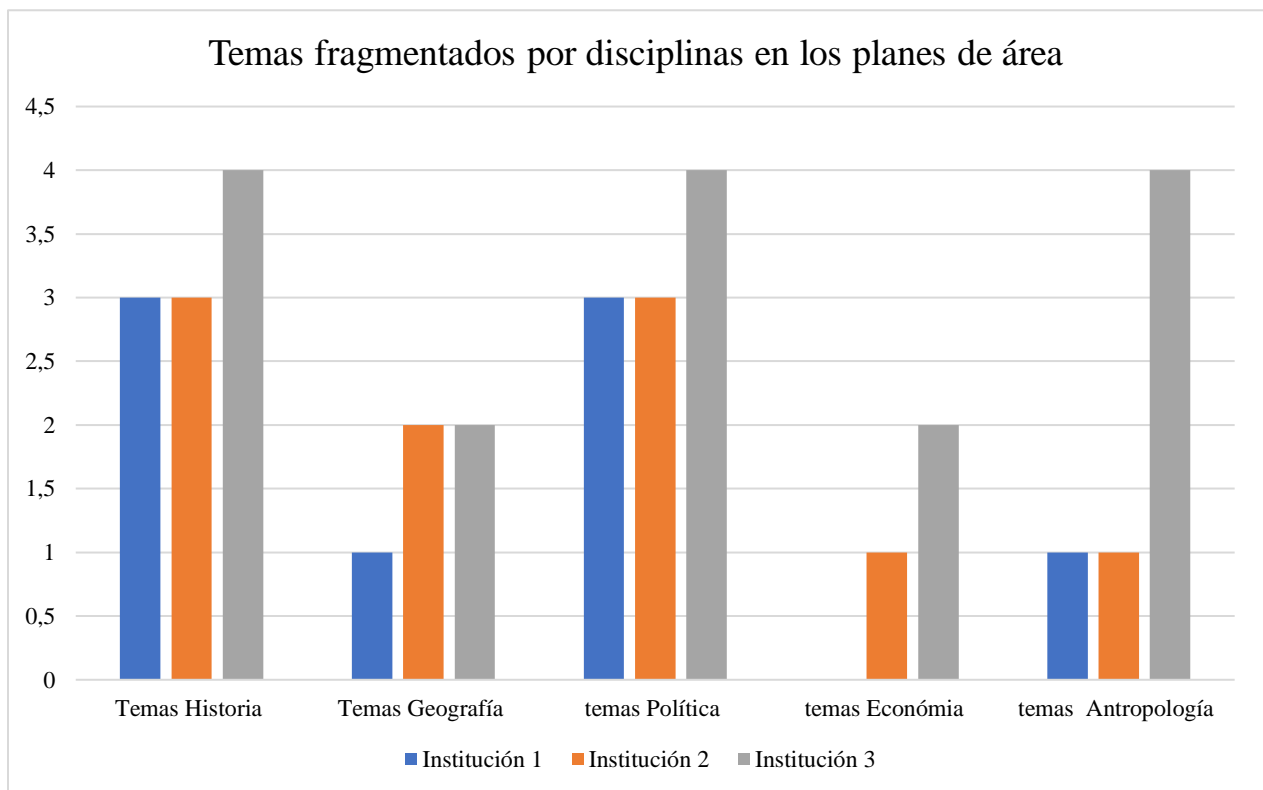
Plan de Área / Disciplinas	Institución #1	Institución #2	Institución #3
Historia	La independencia Procesos de Colombia en el siglo XX y XXI Guerra de los mil días	Colombia mi país Épocas de la Historia en Colombia El origen de los partidos políticos	La independencia de Colombia Colombia en el siglo XIX y XX La mujer colombiana y la conquista de sus derechos Colombia en la actualidad
Geografía	Posición geográfica de Colombia	Los recursos naturales Educación vial	Relieve colombiano Educación vial
Política	Los partidos políticos La constitución política de 1991 Derechos humanos	Democracia La constitución política El sistema político de Colombia	Gobierno escolar Constitución política de Colombia Instituciones del estado Derechos humanos
Economía		La actividad de producción en Colombia	Sectores de la economía Regiones productoras del país

Antropología	Colombia diversa	La afrocolombianidad	Afrocolombianidad La cultura de la población colombiana Las etnias colombianas: la discriminación y las minorías. Patrimonio cultural
--------------	------------------	----------------------	--

Fuente: elaboración propia.

Lo cual se puede visualizar a continuación de forma gráfica:

*Figura 1: Temas fragmentados por disciplinas en los planes de área*



Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla y gráfico, permiten identificar que en plan de área de la Institución Educativa # 1 los temas que se deben enseñar en el grado quinto están agrupados en las disciplinas de la Historia, la Geografía, la Política y la Antropología, pero no se encuentran temas en relación a la Economía. En lo que respecta a la fragmentación de temas se aprecia que es menor con respecto a las instituciones # 2 y #3.

La Institución Educativa #2 trabaja en el grado quinto temas que corresponden a la disciplina de Historia, Geografía, Política, Economía y Antropología. Dichos temas son fragmentados, aunque se visualiza que es menor al compararlo con la institución educativa #3. La Institución Educativa #3 propone que se trabajen para el grado quinto temas que estén en sintonía con Historia, Geografía, Política, Economía y Antropología, aunque llama la atención que tenga mayor número de temas por cada disciplina, lo que se puede entender como una mayor fragmentación de los conceptos.

Dicho de otro modo, en las tres instituciones para el grado quinto se encuentran que en mayor o menor nivel los contenidos están fragmentados por temas y a través de las la Historia, Geografía, Política, Economía y Antropología, lo cual genera que los contenidos y competencias no sean trabajos de forma transversal, desde múltiples perspectivas y que al estar organizados y secuenciados por temas no se logre comprender los conceptos, sus relaciones y formas de aplicarlo a la realidad.

Fenómeno que también se puede visualizar en las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales del grado quinto de tres instituciones del municipio de Medellín, ya que, están estructuradas a través de temas, como se ilustra a continuación:

*Tabla 7: Clasificación de temas de las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales por disciplinas*

Clasificación de temas de las guías de aprendizaje de Ciencias Sociales por disciplinas				
Historia	Geografía	Política	Economía	<b>Antropología.</b>
Origen de los partidos políticos.	La gran Colombia.	Derechos humanos.	Actividades económicas de Colombia.	Colombia pluriétnico.
Independencia de Colombia.	La desintegración de la gran Colombia.	La constitución política.	Regiones productoras del país.	Patrimonios culturales de Colombia.
Colonización.		Derechos y deberes.		La afrocolombianidad.
La gran Colombia.		Proceso de paz en Colombia.		
La desintegración de				

la gran Colombia.				
Colombia en el siglo XIX.				

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, en los discursos de los docentes del grado quinto se visualiza el privilegio de algunas disciplinas y por ende la organización de sus temáticas a enseñar, es por esta razón que la docente #1 y #2 señalan lo siguiente: “En la enseñanza de las Ciencias Sociales privilegio los saberes históricos, geográficos” (Docente # 1).

Es importante que el ser humano sepa ubicarse en el tiempo y el espacio, conocer además de Historia, porque el que no conoce la Historia está condenado a repetirla, por eso me parece que es muy importante formar a los niños sobre estos conocimientos. (Docente #2).

En este punto se puede decir, que en los planes de área de Ciencias Sociales, en las guías de aprendizaje y en los discursos de los maestros del grado quinto existe privilegio de los saberes históricos y políticos, además, de una fragmentación de los conceptos a través de temas, lo que de acuerdo al MEN (2002), es una situación que se presenta desde hace décadas, ya que en las instituciones educativas se le ha venido dando mayor privilegio a la Historia y con una intensidad menor la Geografía. Lo que deja ver que las Ciencias Sociales aún conservan la idea de una enseñanza fragmentada, que se puede entender como la desintegración de los conceptos, los discursos y las teorías de las diferentes disciplinas, lo que no posibilita que se le apueste a una enseñanza integral del área, ni una interdisciplinariedad de los conceptos ni mirar la realidad desde diversas perspectivas.

De acuerdo al panorama antes planteado, el hecho de que la enseñanza esté enfocada en las lógicas de las disciplinas, trae como consecuencia que los estudiantes no puedan realizar la integración de los conocimientos, ni mucho menos comprendan las interpretaciones holísticas desde una construcción social del conocimiento. Tampoco se encuentra que se le esté apostando al trabajo por conceptos integradores, ejes generadores y competencias, lo que ocasiona que los estudiantes cada vez vayan acumulando más información que no permite reflexionar y analizar sobre los fenómenos que ocurren cotidianamente.

En conclusión, se comprende que en la enseñanza de las Ciencias Sociales en las tres instituciones estudiadas prima la concepción transmisiva y fragmentada, pero tienen elementos para apostarle a una enseñanza constructivista, crítica e integral, pues en sus planes de área como fundamento lo contemplan, por ello se requiere que los docentes a partir de las voluntades institucionales generen espacios de reflexión pedagógica y de planificación para mejorar sus prácticas y diseñar propuestas que partan del interés de los estudiantes y de configuraciones didácticas que trasciendan las actividades y estén enfocadas en la investigación o trabajo por proyectos.

De igual forma, se entiende que dentro de las construcciones teóricas como en los referentes de calidad y en los planes de área subyacen concepciones constructivistas, críticas y globales, mientras que en la materialización de la enseñanza que en este caso fue a través de guías de aprendizaje, subyace concepciones transmisionistas y fragmentadas, es decir, hay una distancia entre la teoría y la práctica.

#### 4.2. Categoría II: Elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En el grado quinto de las tres instituciones educativas se identificó que los elementos que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales de acuerdo a las voces de los docentes son: la asignación que tienen los docentes en la básica primaria, la formación de los maestros, los referentes de calidad, los libros de textos, la finalidad del área, los contenidos que se privilegian y los proyectos pedagógicos obligatorios que conocen y aplican. A continuación se describe cada subcategoría mencionada.

En primer lugar, se encuentra el docente # 1 de la institución educativa #1, quien está formado como: “Soy yo auditor en el área de sistemas, soy licenciado en educación básica Primaria con énfasis en matemática, termine La maestría con la universidad Baja California y actualmente estoy terminando la maestría con la uniminuto” (docente # 1, 2020, p. 1). Dicho profesor señala que la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria es clave, puesto que ayuda a los estudiantes a tener una concepción del mundo, “de dónde están ubicados ciertos sitios, que ha pasado con la Historia, como la Historia afectan lo que estamos viviendo en estos momentos”, elementos que son importantes que se trabajen desde los primeros grados de la básica primaria.

De acuerdo a lo antes mencionado, se entiende que el docente enseña las Ciencias Sociales “a través de la Geografía e Historia y con estas se transversaliza lo económico y político, porque si no se transversaliza se está dando las cosas a medias”( docente # 1 p. 2), esto significa que a través de la Historia y Geografía se busca la enseñanza de los conceptos de las disciplinas sociales relevantes, y así cumplir con objetivo del área que de acuerdo al docente es el conocimiento del mundo, el reconocimiento de que los seres humanos somos seres globales e identificar que la educación está en pro del desarrollo.

Acorde con lo anterior, el docente # 1 privilegia “los saberes históricos, geográficos, políticos, económicos, competencias ciudadanas y proyectos pedagógicos obligatorios” (p. 3), aunque hace una crítica a la forma como se busca cumplir los objetivos del área, toda vez que algunos temas se abordan con poco detalle y se deja de lado “los geográficos y la parte de Historia, pues son muy muy básicos y no hay el tiempo necesario para algunos temas que a mi modo de ver necesitan” (p. 3), lo cual es resultado de que el área esté cargada de tantos proyectos obligatorios y competencias, situación que no permite profundizar de forma adecuada en lo conceptos y contenidos fundamentales para la formación de los estudiantes.

Por otro lado, el docente # 1 acepta que conoce los principales referentes calidad de las Ciencias sociales: *lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de competencia* y hace usos de ellos para las planificaciones y las elaboraciones de las guías. Asimismo, se apoya en libros de textos como “la casa de las Ciencias Sociales Santillana y de libro viejito de Norma, de esos que tienen una cantidad de años y de allí sacó algunas ilustraciones y conceptos.” (docente #1, p. 3)

Finalmente, propone que para la enseñanza del área de Ciencias Sociales se puede optar por una metodología basada en “problemas para explicar al niño todo el contexto de lo que fue el problema y de dónde surge el problema y cómo afecta al país y luego intento hacer un conversatorio” (docente #1, p. 3), propuesta que en primaria se puede llevar a cabo, pues la mayoría de instituciones un docente trabaja todas las áreas con un grupo determinado, es decir, no se tiene esa limitante del tiempo tan rigurosa con el horario por profesorado, lo que permite ampliar más conceptos.

En segundo lugar, el docente #2 de la institución educativa # 2, es “Bachiller pedagógico, licenciado en pedagogía reeducativa, especialista en actividades lúdico-ambientales y especialista ambiental” (docente #2, p. 1). De acuerdo a las necesidades de las instituciones el docente no se desempeña en su área de formación, sino que da todas las áreas en un mismo grado, de ahí que se puede decir que “la experiencia le ha permitido ejercer el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales” (docente #2, p. 1)

En este sentido, el profesor considera que el objetivo del área es “ubicar a los niños en el espacio a través de la Geografía, conocer y diferenciar el presente y el pasado, los procesos históricos” (docente #2, p. 1), ya que es fundamental que el ser humano esté en la capacidad de ubicarse en el tiempo y en el espacio. Y para poder llevar a cabo este objetivo hace uso de los *lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y de los derechos básicos de aprendizaje*, los cuales se encuentran consignados en el plan de área, que es medio en que se concretiza a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y también están presentes en los planificadores que se tienen por periodo. De igual manera utiliza “un libro que se llama relaciones. Con esta serie de libros comenzamos a planear el plan de estudios hace ya algunos añitos” (docente #2, p. 1) y se integró los proyectos de afrocolombianidad, educación vial, y constitución política como temas en el plan de área.

En concordancia con lo antes mencionado, el docente identifica que los contenidos que se privilegian en el grado quinto son: “La democracia, ubicación de Colombia y América en el mundo, historia de nuestros antepasados, competencias ciudadanas, recursos naturales, la actividad económica en Colombia” (docente #2, p. 2), por lo que se puede decir que es una mirada que está más cercana a los saberes del orden geográfico e histórico. Panorama que refleja una enseñanza enfocada en temas, lo que para el estudiante se “vuelven cansón, porque son muchos conceptos, es una de las áreas más teóricas y cargada de conceptos y si no se sabe enseñar se vuelve muy cansona” (docente #2, p. 3)

En tercer lugar, el docente #3 de la institución # 3, es “Normalista Superior, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua Castellana, Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa” (docente #3, p. 1), no obstante, su asignación no corresponde con la formación que tiene pues en el grado quinto se



debe encargarse de la enseñanza de “Lengua castellana, inglés, ciencias sociales, ética y valores, educación física y tecnología e informática” (docente #3, p. 1) por eso es consciente que no conoce en profundidad los referentes de calidad, sino que se acomoda a los que se estipula en los planes de estudio y las mallas, las cuales son construidas con base a los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje propuestos para el grado quinto, y tiene ítems como la Pregunta problematizadora, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Pese a lo expresado, reconoce que la enseñanza de las Ciencias Sociales, “permite un aprendizaje propositivo, donde se generen acciones de sana convivencia desde los escenarios sociales en los que se interactúa” (docente #3, p. 1), pues se busca la formación desde los primeros años de escolaridad de un individuo crítico, histórico y activo políticamente tanto en los espacios locales como los globales, con el fin de construir su propio entorno, lo que explica que para el grado quinto se privilegie el estudio de las características geográficas y socioculturales de Colombia, su interacción y las consecuencias que resultan de ellas; las organizaciones de república de Colombia iniciándose en la participación de los espacios democráticos; el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social y los derechos que protegen la niñez y los deberes que deben cumplirse en una sociedad democrática para el desarrollo de una sana convivencia.

Se puede decir entonces que los conceptos que la docente trabaja con mayor fuerza son las competencias ciudadanas, siendo el saber político el de menor profundización y que en cuanto a los proyectos pedagógicos obligatorios el que trabaja con mayor intensidad “ha sido el proyecto de Democracia, desde toda la parte de sensibilización, liderazgo y campaña electoral del gobierno escolar” (docente #3, p. 3). Para dicho proceso, el docente no se ciñe a ningún libro de texto, sino que busca en fuentes como bibliotecas virtuales.

Ahora bien, conviene subrayar que la educación básica primaria tiene dinámicas diferentes a la básica secundaria y la media, debido a que la asignación académica en este nivel no siempre está de acuerdo a la formación académica del docente, sino a la necesidad del servicio, esto es, depende de la cantidad de grupos por grado, para definir si un docente se encarga de enseñar todas las áreas en un grupo o enseñar en varios grados distintas asignaturas, por eso es pertinente preguntar, ¿Cuál es el valor que se le da a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria cuando los encargados de impartirla no tienen formación en la misma? ya que en las tres

instituciones analizadas ninguno de los docentes son formados en el área, de manera que se puede inferir que desde la experiencia se va aprendiendo a manejar distintas áreas, así su formación base no esté relacionada con dicha materia.

En el fondo se esconde, asimismo, una actitud de desconfianza ante un colectivo docente al que no considera bien preparado, para lo cual la solución que se le ocurre es intentar sustituirlo, en vez de tratar de corregir la situación causante de esa poca cualificación profesional de los profesores y profesoras. (Torres, 1998, p. 53).

Razón que explica porque los docentes siguen lo establecido por las mallas curriculares o los planes de área de sus colegios. Esto significa que se tiene en cuenta sólo aquellos ítems que permita hacer una triangulación coherente entre plan de estudio y los contenidos de las guías, pues retoman elementos como ejes generadores, la idea de preguntas problematizadoras y las competencias, aunque se debe señalar que en una de las tres instituciones se trabajan las competencias que propone el ICFES para el área, de igual modo a partir de los Estándares Básicos de Competencia y los DBA se trabajan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

También es necesario traer a colación que los docentes para complementar lo que se establece en los planes de área en lo relacionado con contenidos conceptuales o temáticas, hacen uso de libros de texto, dispositivo que se en palabras de Torres (1998), son los “los encargados de tratar de conseguir la uniformidad en el interior del sistema educativo, a la vez que contribuyen a definir la realidad desde una óptica acorde con los intereses de los grupos dominantes de cada sociedad” (p. 99), esto es, explican los fenómenos desde una sola perspectiva de cualquiera de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. De igual manera, se muestran solo ciertos personajes heroicos de la historia y los personajes del común son presentados como aquellos que sufren, pero sin conocer las causas y consecuencias de porque es un ser humano que está teniendo dificultades, es por ello que los libros de textos que se retoman en las instituciones estudiadas no permiten a los estudiantes cumplir con la finalidad de las Ciencias Sociales, que es la modificación y transformación de la sociedad, pues este instrumento lo que reproduce es un *estatus quo*. A lo antes mencionado, también se le suma que en los libros de texto se encuentra definidos conceptos

estandarizados y por ende se ha predeterminado para que se aprendan de generación en generación de forma exacta.

Los libros de textos al ser productos culturales, establecen cinco operaciones, tal como lo plantea Torres, 1998): las cuales son: 1. Supresiones. Estas se producen tanto al omitir como al negar la existencia de personajes, acontecimientos, objetos, etc., de la realidad, con el fin de ocultar su significado e importancia. 2. Adiciones. Consiste en inventar la existencia de sucesos o de características de acontecimientos, objetos o personas que no son tales. 3. Deformaciones. Suele ser una de las estrategias a las que más se recurre. Se trata de seleccionar y ordenar los datos de tal forma que se alteren los significados de los acontecimientos, elementos, objetos o personas sobre los que se proporciona información. 4. Desviar la atención. Ya sea llamando la atención sobre otro acontecimiento, personaje, lugar u objeto, o bien dando tantos rodeos alrededor del tema en cuestión que logremos su difuminación; o, lanzando informaciones contradictorias. 5. Aludir a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo. Esta es una de las estrategias a las que se suele recurrir cuando la temática a la que hay que enfrentarse es muy conflictiva y no es posible ocultarla ni deformarla con algún grado de éxito. (Torres, 1998, p. 110)

Al llegar a este punto, es importante abordar que para la enseñanza de las Ciencias Sociales se proponen los proyectos pedagógicos como Afrocolombianidad, Educación Vial, Competencias Ciudadanas, los Derechos Humanos, Justicia y Paz, Constitución Política y Gobierno Escolar, que de acuerdo al artículo 36 del decreto 1860 de 1994, son actividades planificadas que posibilitan al estudiante la solución de problemas cotidianos, de ahí que este integre varias áreas con el fin promover el desarrollo de conocimientos, habilidades y experiencias. Dentro de este orden de ideas, se puede decir que las instituciones están cumpliendo con los requerimientos legales al incluir los proyectos pedagógicos, aunque, se está perdiendo su esencia, dado que se les asigna a los docentes del área la responsabilidad de planificarlos y ejecutarlos, lo que refleja que no existe responsabilidades compartidas con otras áreas y por ende no alcanzan a ser transversales. De igual modo, al ser tantos los que están en relación con las disciplinas sociales, los docentes no encuentran otra solución que incluirlos como temas.

Se entiende entonces que la básica primaria tiene dinámicas que lo diferencian de la secundaria y media en la enseñanza del área de las Ciencias Sociales, razón por la cual en su

configuración se encuentran elementos como: que quienes enseñan esta área no son necesariamente formados o con idoneidad en la misma. Además, que, aunque se apropian los referentes de calidad a partir de ítems como competencias, ejes generadores, preguntas problematizadoras, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, no se tiene un conocimiento amplio de los mismos, lo que genera que se tenga una mirada reduccionista y se siga optando por el uso de los libros textos. Del mismo modo, al hacer un trabajo por temas, se parcela el conocimiento y se pierde además la noción de proyecto pedagógico al terminar incluido en la lista de lo que se debe enseñar.

Se comprende también que en la configuración de la enseñanza incide la formación del maestro, la concepción que él tiene de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, sus posturas pedagógicas y didácticas, las bases teóricas sobre la enseñanza aprendizaje, el contexto donde se desempeña, la postura que tiene frente a la realidad social y al currículo, la experiencia, etc., (Litwin, 1997), es decir, todo esto incide a la hora de planificar y estructurar la enseñanza.

#### 4.3. Categoría III: Materialización de la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de las guías de aprendizaje.

Teniendo en cuenta las concepciones y los elementos que incide en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es de vital importancia señalar que la forma como se está materializando la enseñanza en las instituciones educativas por motivos de pandemia es a través de la guía de aprendizaje, que fue el dispositivo apropiado e institucionalizado, dado que generaba facilidad de enviarles a los estudiantes material de estudio en casa e ir avanzado en los procesos formativos. A continuación, se encuentra la descripción de las guías revisadas en las tres instituciones educativas.

En la institución #1 se hizo la revisión de 2 talleres y 3 guías de aprendizajes del grado quinto, donde encuentra los siguientes elementos:

El taller número uno es de selección múltiple y preguntas abiertas sobre la constitución política, los deberes y derechos, debido a esta estructura su resolución es de carácter individual. En el encabezado tiene el nombre de la institución y el grado, no obstante, no tiene el propósito, los indicadores y las competencias, razón por la que no se puede determinar a qué propuesta curricular oficial corresponde. Se encuentra también, que no se propone material de lectura.

Dentro de este orden de ideas, se puede decir que el taller está centrado en la memoria, porque se pide que se defina palabras específicas como democracia, pluralista y para resolver las preguntas sobre constitución toma como estrategia la selección múltiple; aunque se debe hacer la salvedad que cuando se aborda el asunto de las normas, derechos y deberes se parten de la realidad de la institución educativa. En este sentido, se evidencia que se trabaja por temas, pues en primer momento aparece todo lo relacionado con la constitución, luego la norma, finalmente los derechos y deberes, pero sin establecer conexiones entre los conceptos y proponer situaciones que los una, es decir, se tiene una mirada lineal que no establece relaciones.

El taller número dos, es un documento que no tiene ninguno de los siguientes elementos: nombre de la institución, los propósitos, los indicadores y las competencias a desarrollar, solo aparece que es del área de Ciencias Sociales y que está diseñado para el grado quinto. Además, se evidencia que es un taller de recuperación sobre la colonización, razón por la cual, es de resolución individual y sin lecturas sugeridas.

Si bien, es un taller de recuperación del primer periodo del área de Ciencias Sociales, se opta por actividades como las sopas de letras, definir palabras y resolver preguntas de acuerdo a un enunciado, lo que lo convierte en un taller centrado en los temas, la memoria y la información, porque por ejemplo en la sopa de letras no se le da las palabras a buscar si no que le indica al estudiante que debe recordar lo trabajado durante el periodo y luego buscarlos. Solo hasta el momento de la transferencia se utilizan preguntas que relacionan el pasado con el presente, para intentar que el estudiante piense la situación de forma reflexiva y crítica, no obstante, es incipiente la utilización de este tipo de situaciones en el desarrollo del taller.

Debido a lo antes mencionado el taller se estructura a través del tema la colonización, el cual es enfocado por hacer una descripción siguiendo un orden cronológico; con un aprendizaje que privilegia los datos relevantes y datos básicos para comprender ese momento histórico.

En este punto se evidencia que hubo un cambio en la configuración didáctica por parte de la institución, ya que no siguen haciendo uso del taller sino de las guías, debido a esto la guía número tres, se le denomina como una guía de aprendizaje que se divide en tres momentos:

exploración, estructuración y transferencia. Asimismo, cuenta con un encabezado que está compuesto por nombre de la institución, el grado, las competencias e indicadores.

Las competencias están de acuerdo a lo que propone los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*, a su vez dos de sus tres indicadores están en relación a lo propuesto por los Estándares Básicos De Competencia del grupo de grados cuarto y quinto en la subcolumna Relaciones Ético-Políticas para abordar relaciones sobre la Gran Colombia y un tercer indicador hace alusión a la aparición de los partidos políticos y sus diferentes propuestas ideológicas, el cual concuerda con lo que propone los DBA, en su numeral 5 y la evidencia de aprendizaje número 5.

La guía es de resolución individual, con actividades como falso y verdadero, crucigrama, análisis de mapas, tablas de doble entrada, análisis de textos informativos y descriptivos que destacan nombres y fechas, dichos textos aparecen en la misma guía, pero no se hace alusión del lugar que fueron extraídos o si es construcción propia del maestro. De igual modo, las actividades y los textos aparecen de acuerdo a los siguientes temas: la gran Colombia, la desintegración de la gran Colombia y el origen de los partidos, temas que se pueden asociar con disciplinas como la Geografía e Historia, con la finalidad de adquirir datos relevantes para entender ese momento histórico.

En el cuarto y último momento, aparecen las guías de aprendizaje número cuatro y cinco, que tiene la misma estructura que la número tres, puesto que las competencias están de acuerdo a los Estándares Básicos De Competencia, es decir, se toma como competencia el nombre de la subcolumna Relaciones Espaciales y Ambientales. Los indicadores corresponden al numeral 2 del grado quinto de los DBA, evidencia de aprendizaje número 1. Razón por la cual se hace uso de análisis de mapas, análisis de textos, falso y verdadero y sopa de letras. Los textos que se analizan son informativos y descriptivos, los cuales resaltan datos espaciales, geográficos y astronómicos de Colombia. De acuerdo a lo anterior, se hace visible también que se trabaja por temas, puesto que inicialmente se aborda la ubicación espacial en relación al lugar que se habita, luego aparece un nuevo subtítulo que aborda la posición astronómica y geográfica de Colombia y para desarrollar este tema se vale de subtítulos, en este sentido puede existir una predominancia de la disciplina de la geografía, para establecer relaciones desde lo local a lo global. Dicho en otras palabras, las

actividades están centradas en datos relevantes, aunque se intenta hacer relaciones de la realidad local, las preguntas son generales y solo se hacen en el momento de exploración.

En la institución #2, se visualiza que también se hace uso de la guía de aprendizaje para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el quinto grado. Las cuales tienen una estructura en común: encabezado compuesto por escudo, nombre de la institución, lema, número del núcleo, orientaciones generales, no contempla los referentes de calidad y es de resolución individual.

La guía número uno está integrada por las áreas Ciencias Sociales, Ética y Valores y Educación Religiosa, desde la temática de Colombia un país pluriétnico. Para desarrollar el tema se propone las siguientes actividades: lectura y análisis de textos, análisis de mapas conceptuales, cuadros comparativos, preguntas abiertas y cerradas, construcción de historietas, cartelera, juegos, elaboración del mapa de Colombia, crucigramas y para posibilitar la apropiación y ampliación de conocimientos se propone visualizar unos videos que se encuentran en youtube. También cuenta con una serie de definiciones de conceptos, lecturas con información básica sobre el tema tratado, que permite hacer reflexiones, pero con poco involucramiento de situaciones cotidianas o del contexto.

En la segunda guía están integradas las áreas Ciencias Sociales, Ética y Valores y Educación Religiosa; todas orientadas desde la temática Colombia en el siglo XIX. ¡Un recorrido por su Historia! En ella se realizan actividades como lectura y análisis de textos, tablas de doble entrada, comparación de mapas, preguntas abiertas y cerradas, cuadros comparativos, falso y verdadero, relación de la información, consultas, escritos para argumentar una hipótesis o tesis y líneas del tiempo y se amplía conocimientos a través de videos youtube titulados Colombia en el siglo XIX, situación política y social de Colombia en el siglo XIX, luchas partidistas del siglo XIX, violencia bipartidista en Colombia y conflicto armado y la violencia en Colombia 1948-1958. De igual forma, se plantea dentro la guía definiciones de vocabulario en relación al tema y datos relevantes como fechas, sucesos y personajes históricos.

La guía número tres integra las áreas Ciencias Sociales, Ética y Valores y Educación Religiosa; desde la temática actividades económicas de Colombia, las cuales se desarrollan por medio de actividades como: lectura y análisis de textos, completar tablas de doble entrada, análisis

de imágenes, consulta, descripciones, dibujo del mapa de Colombia por departamentos, cartelera, consulta o experimento sobre el sector primario, preguntas abiertas y cerradas y compromisos personales y se completa la adquisición de los aprendizajes con la visualización de videos en youtube. Es importante resaltar que uno de los textos es extraído de la Universidad de Costa Rica Notas de Clase, septiembre del 2008 Escuela de Geografía que elaboró Melvin Lizano ArayaGF-0206. A su vez, la guía presenta información de diversas formas, dicha información, tiene elementos que se consideran como datos y se ofrece una mirada religiosa desde textos bíblicos y aunque en ocasiones se ponen preguntas reflexivas aparecen como actividades aisladas y no como una secuencia.

La guía de aprendizaje número cuatro, integra las áreas Ciencias Sociales, Ética y Valores y Educación Religiosa, desde la temática Proceso de paz en Colombia, por ende, cuenta con actividades como: lectura y análisis de textos, línea del tiempo, construcción de textos, paralelos, preguntas abiertas, análisis de noticias. Aunque es fundamental resaltar que los textos sobre el proceso de paz fueron extraídos de un documento impreso, no se referencia el documento. Es una guía de aprendizaje que ofrece textos con información y datos relevantes, sobre personajes históricos y hechos importantes, la cual conserva una secuencia cronológica para el desarrollo de los sucesos. Aunque se destaca que algunas actividades propenden por preguntas reflexivas.

Y la última guía de aprendizaje, es la número cinco, está integrada por las áreas Ciencias Sociales, Ética y Valores y Educación Religiosa, desde la temática ¡Nuestros talentos! En la que se plantea actividades como lo son las lecturas y análisis de textos, análisis de videos, biografías, preguntas abiertas, preguntas de selección múltiple, paralelos, construcción de vídeos y para ampliar los conocimientos se propone ver videos en relación con el tema en YouTube. Se resalta que las lecturas fueron extraídas del libro “Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes” de Francesca de Cavallo y Elena Favilli. La temática aborda el asunto de los talentos desde diferentes perspectivas, lo que da lugar a que el aprendizaje sea contextualizado y cercano a los estudiantes.

Finalmente, la institución #3 también presenta guías de aprendizaje para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto, las cuales cuentan con la siguiente estructura: tiene un grupo temático, nombres de los docentes, el grado al que está dirigida, el año, el periodo, los objetivos del grupo temático, las competencias y es de resolución individual.



La guía de aprendizaje número uno, es una guía de aprendizaje cuyo núcleo temático busca abordar cátedras de las Ciencias Sociales de afrocolombianidad y de derechos humanos, justicia y paz, es decir el eje temático permite responder a dos proyectos pedagógicos obligatorios que señalan los Lineamientos Curriculares, con el fin de valorar la importancia de los derechos fundamentales como elementos esenciales para el desarrollo humano, analizar los efectos de la acción humana sobre el medio físico y valorar la diversidad y riqueza de las regiones, lo que va en consonancia con los indicadores de desempeño y las competencias que se retoman del ICFES.

Para abordar este eje temático se hace uso de actividades como: análisis de textos, construcciones de afiches, análisis de imágenes, mapa conceptual, selección múltiple, transcripción, preguntas abiertas y de reflexión, elaboración de historietas. Lo que explica que no se proponga material extra para lectura, pues la guía ofrece algunas lecturas cortas. Se puede decir entonces que ésta ofrece información, dando un panorama general y busca la asimilación de la misma con una serie de actividades, lo que a su vez lleva a que no se establezca relaciones cíclicas en aspectos como el tiempo, el espacio, los contextos habitados por los estudiantes sin desconocer claro está que algunas actividades pretenden que el estudiante reflexione.

La segunda guía cuenta con un núcleo temático enfocado en las Ciencias Sociales a partir de actividades económicas y regiones productoras del país, ejes temáticos que está en relación a las subcolumna relaciones espaciales y ambientales del grado quinto de los Estándares Básicos de Competencias de Ciencias Sociales. Por tanto, los objetivos e indicadores de desempeño están relacionados con: analizar los efectos de la acción humana sobre el medio físico y utilizar críticamente la información que proporcionan las distintas fuentes y medios de comunicación, de igual manera, se enuncian las competencias que sugiere el ICFES para el área.

En este sentido las actividades que se enuncian son: análisis de gráficos, análisis de textos, construcción de plegables, elaboración de escritos, análisis de mapas en relación de actividades económicas y regiones productoras del país. También ofrece lecturas sin referenciación, hecho que explica porque no se hace mención a materiales extras para la revisión. Lo que permite visualizar que tienen una mirada centrada en la información, donde prevalecen los temas, puesto que se centra en dar datos relevantes y generales sobre esos asuntos y aunque en ocasiones se quiera reconocer

las reflexiones del estudiante, estas están sujetas a las lecturas o afirmaciones antes de las preguntas.

La guía número tres trae a colación el núcleo temático de la población colombiana, las etnias colombianas, la diversidad de Colombia, la discriminación, la pobreza, la desigualdad y el poder del diálogo. Debido a lo anterior los objetivos que se plantean son: reconocer que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales; reconocer algunas características físicas y culturales de su entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas; proponer y realizar acciones para desescalar los conflictos, defendiendo sus derechos y los de los demás y utilizar técnicas básicas de negociación, los cuales están en relación con los indicadores de desempeño. En dicho encabezado se enuncian las competencias de las Ciencias Sociales que propone el ICFES y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Dentro de este marco, se plantean actividades como el análisis de textos, preguntas abiertas, cuentos, historietas, sopa de letras, con lecturas sin referenciación que están dentro de la misma guía.

La cuarta guía, tiene como eje temático el Patrimonio Cultural de Colombia, la afrocolombianidad en la actualidad y el día de las identidades, de ahí que los objetivos sean valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social; reconocer que tanto los individuos como las organizaciones sociales, se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales; e identificar algunas características físicas y culturales de su entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas, lo cual está en consonancia con los indicadores de desempeño y las competencias que son retomadas del ICFES y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

La guía cuenta con lecturas sin referencia y actividades como: análisis de textos, preguntas abiertas, resumen, representación a través de imágenes, preguntas de selección múltiple, colorear

fichas. En este sentido, se puede visualizar que es un documento centrado en la información, datos y temáticas.

Finalmente, la quinta y última guía tiene como eje temático la democracia, clima en Colombia, afrocolombianidad, derechos Humanos: Justicia y Paz, actividades económicas, la Independencia, población colombiana, diversidad cultural, la discriminación, pobreza, desigualdad y resolución pacífica de conflictos. De acuerdo a lo antes planteado, los objetivos del grupo temático son: identificar algunas características físicas y culturales de su entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas; y reconocer que tanto los individuos como las organizaciones sociales, se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales, que guardan relación con los indicadores de desempeño y las competencias del área que son extraídas del ICFES y Los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Para dar cumplimiento a lo anterior, se proponen análisis de lecturas que no están referenciadas, análisis de textos, preguntas abiertas, definición de vocabulario, ilustración de imágenes, preguntas de selección múltiple, colorear fichas, sopa de letras, falso y verdadero. La guía ofrece una mirada centrada en la información, dado que no permite establecer relaciones cíclicas en tiempo y espacio, además, tiene una sola perspectiva de los hechos, cuando se sabe que los fenómenos sociales son multicausales.

Es así que a pesar de trabajar con guías de aprendizaje que según la Universidad Católica de Temuco (2014), debe responder a las siguientes preguntas qué, por qué, para qué y cómo, se ve que las guías revisadas de las tres instituciones responde al qué y al cómo, con actividades que se vuelven repetitivas y que no propende por el desarrollo de un proceso crítico y mucho menos por la construcción de soluciones de forma grupal, pues su resolución es de forma individual y al estar tan llenas de información y datos se puede decir que no siempre van a motivar a los estudiantes. Aunque como lo manifiesta Escolano (2001), es un texto orientador para el docente puesto que podía seguir una secuencia de los contenidos para irlos trabajando con los estudiantes y propiciar así que los alumnos completaran los requerimientos del área de enseñanza en cada periodo.

De la misma manera se evidencia que las guías de aprendizaje están estructuradas por temas, lo cual corresponde con una concepción transmisiva de la enseñanza, ya que se busca que el estudiante acumule información y datos sobre ciertos hechos, además, a pesar de que el MEN (2002), diga que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la primaria debe estar centrada en el ahora o en el presente, es evidente que lo que se abordan en las guías están en perspectiva temporal pasado, lo cual amerita que el estudiante tenga un sentido diacrónico de los hechos.

Asimismo, se resalta que las guías de las tres instituciones presentan elementos comunes como: que son temas secuenciados cronológicamente, definición de vocabulario en relación al tema a tratar y lecturas o afirmaciones cortas antes de la actividades que permite al estudiante responder de forma adecuada a lo que se propone desarrollar en la guía, predominando así la fragmentación del conocimiento por disciplinas y temas, lo que deja de lado el trabajo de las Ciencias Sociales de forma integral.

Se debe resaltar también que según Pérez y Rincón (2009), la configuración didáctica que prima en las instituciones educativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, debido a la pandemia es la planificación de actividades en un instrumento que se llama guía de aprendizaje; para lo cual los docentes necesitan hacer un proceso didáctico que según Gojman y Segal (1998), parte de la selección de contenidos curriculares y de las decisiones que toman los equipos de trabajo y se ve reflejado en lo que los docentes plasman en sus planificaciones.

En concordancia con la antes mencionado se puede reconocer de acuerdo a Litwin (1997), que la configuración didáctica que se estructuró en las tres instituciones debido a la pandemia, fue la guía de aprendizaje, es decir, allí donde se concretiza y toma forma la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que es el material donde se desarrollan lo que se debe enseñar en el grado quinto en los diferentes periodos del año escolar, los cuales están en concordancia a los referentes de calidad. Por eso la didáctica permite explicar y comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y como estas toman forma en la escuela primaria, de acuerdo a las decisiones y concepciones de los docentes, dicho de otro modo, las prácticas de enseñanza se pueden leer a través de las configuraciones que permiten organizar la enseñanza de acuerdo a las necesidades propias de los contextos.

Por otro lado, las configuraciones didácticas de la enseñanza en este caso la guía de aprendizaje da cuenta como lo expresa Pérez y Rincón (2009), sobre cómo se aborda el campo disciplinar, como favorece la comprensión de los alumnos sobre los diferentes fenómenos sociales, políticos, económicos, históricos y geográficos y cuáles son los criterios de selección de los contenidos y por ende de cómo los recorta para volverlos asimilables para los alumnos.

## V. CONCLUSIONES

Las conclusiones se construyen en sintonía con cada uno de los objetivos específicos que son: reconocer las concepciones que subyacen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria tanto en: referentes de calidad, mallas curriculares, guías de aprendizaje, así como en los discursos de los maestros; identificar los elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto de la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín y analizar en las guías de aprendizaje que las tres instituciones construyen para los estudiantes del grado quinto, la forma específica que toma la enseñanza de las Ciencias Sociales para así alcanzar el objetivo general que era comprender cómo se da la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En primer lugar, se tiene que las concepciones que subyacen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de tres instituciones del municipio de Medellín, están en relación con dos tópicos: uno sobre la enseñanza transmisiva en contraste con la enseñanza constructiva y crítica y el otro con la enseñanza integral y una enseñanza fragmentada.

En cuanto a la enseñanza transmisiva en contraste con la enseñanza constructiva y crítica se puede apreciar que prevalece una enseñanza transmisiva, lo cual es una consecuencia de las políticas definidas externamente, dado que estas generan control sobre los contenidos que se deben enseñar en la escuela. El control y la reproducción han sido incorporados por medio de los currículos y planes de estudio preestablecidos por los expertos en las diferentes disciplinas. Esta forma de proceder genera que sea factible visualizar la trazabilidad, es decir, que los postulados de *los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencia, los derechos básicos de aprendizaje y las mallas de aprendizaje (2019)* sean trabajados de forma coherente, secuencial, continua, por tanto, que sean visibles en las prácticas de enseñanza.

Sobresale de igual manera que los contenidos al ser definidos por agentes externos, da cuenta de un currículo preestablecido que lo pensaron desde las lógicas de las disciplinas científicas, lo que conlleva que cuando llegue a la escuela, el maestro se convierta en el ejecutor neutro de contenidos a través de distintos métodos y técnicas, dado que no discute los criterios de cómo fueron seleccionados y organizados, solo se dedica a dar cumplimiento a los requerimientos e instrucciones que se le señalan.

Se encuentra también que se privilegia los saberes y los contenidos de algunas disciplinas como la historia, la política y la geografía, olvidándose que las Ciencias Sociales está atravesada por contenidos propios de la economía, la antropología, la sociología, la ética y ecología. Además, no hay una apuesta por el trabajo por medio de ejes generadores, preguntas problematizadoras y procesos investigativos.

A esto se le suma que, en la enseñanza a pesar de hablar de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los planes de área, en las guías de aprendizaje elaboradas se reducen a temas, ejemplo de ello es que se encuentran actividades, lecturas y preguntas que solo se basan en datos, fechas y personajes. Situación que imposibilita abordajes multicausales y cíclicos, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento tales como: indagación, la observación, la reflexión, el análisis y la crítica, pues se quedan actividades descriptivas y textuales que sirven para conceptualizar y así el estudiante tenga las suficientes herramientas para desarrollar una actividad.

En concordancia con lo anterior, al ser una enseñanza que parte de un enfoque transmisivo, donde no se tienen en cuenta los intereses y habilidades de los estudiantes, sino que estos deben asumir un rol pasivo, para así poder incorporar en sus esquemas conceptos disciplinares, que están fuera de su alcance, de ahí que se acuda a la acumulación de datos, lo que limita que se convierta en conceptos significativos y se olviden fácilmente, impidiendo así cumplir con el objetivo del área que es el de formar personas críticas con la capacidad de comprender el mundo y transformarlo.

Sin embargo, en la básica primaria no es la única concepción que tiene lugar, dado que cohabita con la concepción crítica y constructivista, la que se evidencia en los planes de área de las tres instituciones, en los apartados de objetivos, justificación, competencias y fundamentos teóricos y legales, es decir, allí se describe que se pretende formar estudiantes críticos y transformadores de la sociedad; por su parte en la concretización de la enseñanza esto se puede observar en las guías de aprendizaje mediante actividades contextuales y de reflexión. Aunque claro está esta no es la tendencia de toda la guía, pero al menos se ve que el maestro de algún modo tiene inquietud por estos asuntos.

Es por ello que se debe señalar que no existe una única concepción de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, sino que en las tres instituciones las prácticas de enseñanza y configuraciones didácticas se encuentran permeadas por las concepciones transmisivas, reproductivas, tradicionales, constructivistas y críticas, de ahí que se cuentan con elementos importantes para buscar cómo llevar a cabo la teoría a la práctica, pero para esto es necesario que se generen espacios para la reflexión y planeación en las instituciones.

En lo que respecta a la enseñanza fragmentada, se puede notar que esta tensión surge desde 1984 cuando se comenzó a apostarse a la integración de las Ciencias Sociales, por ende, los esfuerzos que se han realizado de ahí en adelante han sido con esta finalidad; no obstante, en las prácticas de enseñanza y las configuraciones didácticas que realizan los maestros en las tres instituciones esto aún no es una realidad, toda vez que en la enseñanza se tiene una prevalencia de los contenidos de las disciplinas como la historia, la geografía y constitución política. Situación que imposibilita partir de problemas relevantes, preguntas problematizadoras, unidades englobantes, ya que, estas metodologías buscan romper con la fragmentación de los contenidos y por ende de las lógicas de las disciplinas científicas. Dicho de otro modo, aún no se puede hablar de una enseñanza de las ciencias sociales de forma integral.

Ahora bien, es evidente que a pesar de las reformas curriculares que buscan una enseñanza de las Ciencias Sociales crítica e integrada, esto es una constante en la básica primaria de tres instituciones del municipio de Medellín, pero se puede visualizar una esperanza, ya que estos discursos se están incorporando en los planes de área, pero se hace necesario que a partir de la autonomía escolar que tiene cada institución desde el año 1994 con la ley general de educación construya sus planes de área desde el orden contextual y no tanto desde lógicas externas.

En segundo lugar, al hablar de las configuraciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en básica primaria de tres instituciones del municipio de Medellín, se evidencia que un primer elemento que incide son: las concepciones que tienen los maestros, más específicamente sobre para qué se enseña Ciencias Sociales, la cual la relacionan con ubicar al estudiante en tiempo y espacio, por ende su forma de organizar la enseñanza, es a través de temas y contenidos propios de la historia y la geografía, aunque ellos señalan que a través de estas dos áreas pueden transversalizar, pero esto no se visualiza en las guías de aprendizaje.



El segundo elemento que se encuentra que influye en la configuración de enseñanza es la asignación académica, pues es necesario recordar que en la básica primaria los docentes de aula no se nombran en una área en específico, sino que se nombra como docente de aula de básica primaria, lo que supone que está en capacidad de enseñar todas las áreas, de ahí que no siempre los licenciados en Ciencias Sociales o profesionales en áreas afines sean los encargados de llevar la enseñanza en este ciclo, sino que la sumen docentes con diversas formaciones. Hecho que explica porque siguen al pie de la letra lo que estipula los planes de área y libros de texto. Dicho de otra forma, los docentes de básica primaria que están a cargo de la enseñanza de las Ciencias Sociales no cuentan con una formación profunda sobre fundamentos epistemológicos, metodológicos, conceptuales y filosóficos del área, entonces consideran pertinente seguir lo que ya está definido por la institución en los planes de área y así tratar de ofrecer una enseñanza lo más completa posible.

Un tercer elemento es la forma de abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que de acuerdo al artículo 36 de la ley general de educación de 1994, se propende porque la enseñanza se realice de forma regular o a través de proyectos transversales, sin embargo, al área de Ciencias Sociales la han cargado de tantos proyectos obligatorios, que estos se convirtieron en tema de los periodos lectivos, lo cual desvirtúa la razón de los proyectos pedagógicos. Asimismo, tanto el docente como el estudiante ven el área como una saturación de información y teoría, que en muchos casos no se logra abordar quedando muchos contenidos inconclusos y por ende se vuelve poco significativo para el estudiante.

En este orden de ideas, se puede señalar que los elementos que inciden en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de las tres instituciones del municipio de Medellín son: las concepciones de los maestros sobre para qué enseñar y aprender Ciencias Sociales, la asignación académica, los referentes de calidad, los libros de texto, los proyectos pedagógicos y los saberes que se privilegian.

En tercer lugar, es importante hacer énfasis que las configuraciones de enseñanza están atravesadas por las concepciones de los maestros, sus ideologías, su postura frente al currículo, las disposiciones externas, su idea sobre aprendizaje. Por tanto en la básica primaria de tres instituciones del municipio de Medellín, se puede identificar que la forma cómo se concreta la

enseñanza de las Ciencias Sociales, es por medio de las guías de aprendizaje, aunque es necesario aclarar que este dispositivo no se definió gracias a un debate por parte de maestros y directivos en busca de un instrumento que fortaleciera las prácticas de enseñanza y de aprendizaje ni mucho menos con el fin de aportar a un proceso formativo crítico, sino que iniciaron con su utilización por requerimientos externos (trabajo en casa por parte de los estudiantes dada la pandemia por COVID 19). Lo antes mencionado tiene como consecuencia que en los encabezados solamente se haga referencia a asuntos relacionados con datos institucionales, indicadores de logros y los referentes de calidad.

En la estructura como tal de la guía a pesar de que esta tiene unos criterios ya especificados, se parece mucho a la estructura de un taller, porque se plantean actividades que no están secuenciadas, que son de orden lineal y que buscan apoyar el tema que propone las mallas de aprendizaje propuestas en los planes de área.

De igual modo reconociendo que tanto las guías de aprendizaje como las actividades que se encuentran incluidas en la misma tienen un valor pedagógico, ya que su finalidad es promover el desarrollo de habilidades de pensamiento, posturas críticas y selección de fuentes; no obstante, en las guías de aprendizaje se evidencia que las actividades no tenían este propósito, sino más bien se buscaba evaluar si el estudiante obtuvo la comprensión que se quería de acuerdo a las lecturas realizadas. Además, de completar ejercicios de acuerdo a un tema, lo cual vuelve a que se caiga en una mirada lineal donde no se tiene en cuenta que los fenómenos son cíclicos y que guardan relación entre sí.

Se puede decir entonces que son actividades que no incentivan a generar procesos investigativos, ya que, las actividades son de orden transmisiva, pues sólo se da cuenta de una sola explicación de un fenómeno, lo que sigue alimentando esas verdades absolutas que se reproducen de generación en generación y son las responsables de formar seres pasivos e indiferentes frente a las realidades del país.

A groso modo, se evidencia que la enseñanza de las Ciencias Sociales, está atravesada por dos concepciones, la primera es la concepción transmisiva en contraposición con la concepción crítica. La segunda es una concepción fragmentada de la enseñanza debido a que prima la

enseñanza de disciplinas como la Historia y la Geografía, lo que evita un abordaje integral del área. Asimismo, los elementos que inciden en la enseñanza son: las concepciones de los maestros del porqué y para qué enseñar Ciencias Sociales, su formación académica, su postura frente al currículo en lo que refiere a la organización y estructuración de los contenidos y la desvirtualización de los proyectos pedagógicos transversales al terminar convertidos en temas. Finalmente, en cuanto la concretización de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en la guía de aprendizaje se muestran actividades que pierden su valor pedagógico, ya que responden a temas y no a la integración del conocimiento.

Dicho en otras palabras, los saberes escolares se pueden identificar en la elección de los contenidos para la enseñanza del grado quinto de acuerdo a los planes de área propuesto por cada institución, los cuales a su vez retoman las propuestas de las competencias y aprendizajes que establece los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje del área de ciencias sociales, dicha elección los docentes la realizan con el fin de cumplir con los requerimientos de calidad.

De ahí que se puede decir que las ciencias sociales que están siendo enseñadas está en consonancia con los currículos que son definidos por intereses externos y expertos y no por los docentes que son los que realizan sus prácticas de enseñanza y a partir de ellas generar saberes escolares. Lo que conlleva que los temas sean semejantes de institución a institución a pesar de sus distancias geográficas y sus particularidades sociales, es decir, es evidente que en las tres instituciones sobresalen temas de la historia, política y geografía en el desarrollo de las actividades que proponen las guías, que es la manera como se concretiza la enseñanza.

Por eso se hace importante que la didáctica de las ciencias sociales se piense como un saber, para dejar de reducirla a los métodos que la instrumentalizan y fragmentan, ya que lo que provoca es que su campo de estudio se continúe enseñando de forma fragmentada. En este sentido, es necesario pensarla como un saber ya que da la posibilidad a los maestros de producir conocimiento de acuerdo a los ritmos, necesidades y contextos de los estudiantes.

## VI. CONSIDERACIONES FINALES

Al indagar por las configuraciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria de tres instituciones de Medellín, se puede evidenciar que es un nivel que tiene un gran potencial por sus particularidades, dado que el componente disciplinar no está tan presente como en la secundaria y media, pues los docentes que se encuentran a cargo de la enseñanza de las Ciencias Sociales no siempre son conocedores de los componentes epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos. Por todo esto se puede optar por tener como objeto de estudio las concepciones que tienen los docentes que imparten la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria.

De igual modo, este trabajo demuestra que se puede abordar la concretización de la enseñanza, por medio del cuaderno escolar, los módulos, los libros de textos, las fichas de trabajo, las planeaciones, las actividades, etc., pues allí, se refleja la postura de los maestros frente a la enseñanza y aprendizaje, su postura frente al currículo y su forma de organizar la enseñanza de acuerdo a su formación y necesidades de la comunidad. Además, permite indagar por los saberes escolares y como la didáctica pensada como saber, es una posibilidad para que los docentes se conviertan en productores de saber. También es la oportunidad de transformar las concepciones de enseñanza que existe en las Ciencias Sociales, es decir, la transmisiva y fragmentada, por medio de investigaciones que le apuesten a la intervención en el aula, donde se planteen diferentes metodologías que ayuden a los maestros a fortalecer sus prácticas y llevarlas a la integración y la crítica.

Ante dicho panorama se evidencia que existe campos abiertos para abarcar miradas sobre la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales, toda vez que por asuntos de tiempos, espacios y limitaciones no se logran desarrollar de forma profunda en esta investigación, las cuales serían importantes indagarse para ampliar las discusiones y miradas en el campo estudio. Es así que se pueden realizar estudios que se pregunten por: cuál es la importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria, cómo se da la configuración del área en múltiples contextos escolares (colegios rurales y privados) y con diversas metodologías (pedagogías alternativa), de qué manera configura los maestros licenciados y no licenciados y que tipo de aprendizajes se han priorizado en tiempos pandemia.

## VII. REFERENCIAS.

- Aguilera, A. (2016). La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios, Segunda época*, 46 (2017), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Álvarez, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagógica política. *Nómadas*, 45-61. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/55-trayectos-y-posibilidades-en-ciencias-sociales-nomadas-41/797-el-surgimiento-de-las-ciencias-sociales-y-el-olvido-de-una-pedagogica-politica>
- Amézola, G y D'Archary, C. (2016). La Dictadura Congelada. Actos escolares, clases conmemorativas y carteleras sobre la última dictadura militar argentina en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires (2008-2015). *Revista Colombiana de Educación*, (71), 137-161. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce137.161>
- Arias, M y Arroyave, A. (2007). La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento social [tesis de maestría, Universidad Tecnológica De Pereira] <https://core.ac.uk/download/pdf/153513279.pdf>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber, *revista estudios sociales*. 51 (2015), 134-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>
- Azcárate, C, García, L, & Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa [RELIME]*. 9 (1), 85-116.
- Bautista, A., Porlán, R, y Jiménez, A. (1992). *Teoría y Práctica del currículo*. Madrid: MEC.
- Benejam, P. (1993). La Didáctica de la Geografía des de la perspectiva constructivista. *Documents d'Analisi Geografica*, 21 (1). 35-52
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En Benejam & Pagès (Ed). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, España: ICE/Horsori. 33- 52.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- Binimelis, J, y Ordinas, A. (2016). Los conocimientos mínimos de Geografía en los estudios de Grado en Educación Primaria, *Revista Complutense de Educación* 2 (73). 1309-1326. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5709258>
- Castillo, S. (2008). Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. *Revista Latinoamericana de*

Investigación en Matemática Educativa 11(2): 171-194.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-24362008000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362008000200002)

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 61-71. [goo.gl/jSXt4G](http://goo.gl/jSXt4G).

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos. Universidad de Antioquia p. 31-63.  
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey.%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>

Cortazzo, I y Shettini, P. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Edulp.

Díaz, N. (2017). Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la “cartografía de la controversia” como método, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* 1 (2017), p. p. 24-38. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.24>

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Duque, L. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de Ciencias Sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 49-68. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.csc

Escolano B. (2001). El libro escolar como espacio de memoria. En G. Ossenbach (Org.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (p. 35-46). Madrid, ES: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fernández, O. y Ochoa, J. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las Ciencias Sociales escolares en Colombia (1970-2010). *Revista Virajes*, 16 (2). 275-296.  
[http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16\(2\)\\_13.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/virajes/downloads/Virajes16(2)_13.pdf)

Fernández, N. García, F. Santisteban, A. (2012). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, España: Díada Editora, S. L.

Fernández, M., Demuth, P. y Alcalá, M. (2009). Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un caso. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”.

García, H y De la Cruz. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6 (3), 165-175.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000300012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012)

- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Gil, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco, *magister*, 26 (1), p. 67-74.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación* 2002 (1), 25-37.
- Gutiérrez, M y Arana, D. (2014). “La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10. 124-144. Manizales: Universidad de Caldas. <https://www.semanticscholar.org/paper/LA-FORMACI%C3%93N-DEL-PENSAMIENTO-SOCIAL-EN-LA-ENSE%C3%91ANZA-Guti%C3%A9rrez-Arana/a7fcac1398048f22ebe01d56e4a5b9aef89718db>
- Gómez, A, Sevilla, J y Fernández, R. (2015). Hacer emerger la diversidad de espacios y los lugares vulnerables a través de un recurso de escasa visibilidad en el currículo de educación primaria: la toponimia. En una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. AUPDCS. 183-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=570009>
- Guerrero, P. (2002). Propuesta y guía metodológica para la sistematización de información sobre la diversidad y diferencia de las culturas. En *Guía etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. 23-27. [goo.gl/ktbXxE](http://goo.gl/ktbXxE)
- Hernández, L y Pagés, J. (2016). ¿Cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales en la educación preescolar? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (68). 119-140.
- Hernández, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil. Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2014 (19). 31-39. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285717>
- Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *enunciación* 17 (1). 40-54.
- Linares, C. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. Material de apoyo para la enseñanza, 1-66.

[http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/enseniar\\_y\\_aprender\\_ciencias\\_sociales\\_en\\_la\\_escuela\\_primaria.pdf](http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/enseniar_y_aprender_ciencias_sociales_en_la_escuela_primaria.pdf)

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para para la enseñanza superior*. PAIDOS.
- Marcos, M. (2016). La guía didáctica: herramienta de enseñanza del patrimonio y los bienes culturales. 32 (11), 856-872. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048902050>
- Martínez, A. (2003). Currículo y modernización cuatro décadas de educación en Colombia. [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003\\_Curriculo\\_y\\_Modernizacion.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2003_Curriculo_y_Modernizacion.pdf)
- Martínez, I. y Quiroz, R. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? Tiempo de Educar, 13 (25). 85-109 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- MEN. (1994). Decreto 1860 de agosto de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-86240.html?noredirect=1#:~:text=Por%20el%20cual%20se%20reglamenta,aspectos%20pedag%C3%B3gicos%20y%20organizativos%20generales.>
- MEN. (1996). Resolución 2343 de junio 5 de 1996. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y)
- MEN. (2002). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- MEN. (2004). Estándares básicos de competencia de Ciencias Sociales [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf3.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf)
- MEN. (2016). fundamentos de Derechos Básicos de Ciencias Sociales [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacionciencias\\_sociales.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacionciencias_sociales.pdf)
- MEN. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje- Ciencias Sociales [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_C.Sociales.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf)
- Moreno, O. (2018). La enseñanza de las Ciencias Sociales: un diagnóstico a partir de las memorias, reflexiones y expectativas de profesores de enseñanza primaria en formación inicial, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 26 (100). 1021-1037. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601452>



- Neiman, G. y Quarant, G. (2006). El estudio de caso en la investigación sociológica, en Vasalichis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, S.A.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en Pagès, J. y Santisteban, A (coords), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria, Madrid: Síntesis. 163-182.
- Ortega, D. (2015). Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles. Repositorio institucional universidad de Burgos, <http://hdl.handle.net/10259/3746>
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar Historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 30(1), 255-269.
- Pagés, J. (2009). “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). Actividades, secuencias didácticas y pedagogía de proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo de la lengua. CERLALC, p.p 1-43.
- Pérez A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesorado: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje, 42, 37-63.
- Pérez A. y Gimeno, J. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata S.L.
- Pino, R y Urías, G. (2020). Guías didácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje: ¿Nueva estrategia? Revista Scientific, 5(18), 371-392. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.20.371-392>
- Pinochet, S. y Pagés, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la Historia, Práxis Educativa 11 (2), pp. 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89442687004>
- Pinto, E y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de Ciencias Sociales en España y Portugal Educatio Siglo XXI, 33 (1). 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Pozo, J. Scheuer, N, Pérez, E, Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó.

- Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de los documentos en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- Romero, M. y Crisol, E. (2021). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela abierta* 15(1), 9-31. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078711>
- Sáez-Rosenkranz I. (2017). La enseñanza de la Historia en los libros de texto de educación básica en Chile. *History teaching in primary school textbooks in Chile, enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2017 (16). 27-40. [Http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss16/default.asp?Articulo=1390](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss16/default.asp?Articulo=1390)
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Sánchez, A. (2015). Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas, *RIIEP* 8 (2). 263-277.
- Sánchez, N. (2012). *Las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]* repositorio UdeA, <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1500>.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones MORATA S.L, Madrid.
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-9.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S.L, Madrid.
- Thornton, S. (1991): "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies", en SHAVER, J. Y. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. A Project of the National Council for the Social Studies. New York: Macmillan, pp. 237-248.
- Tonda, E. (2001). La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil, T.D <https://publicaciones.ua.es/va/detall.php?idet=355>
- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas” *REIDICS* 2 (2018), 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Ediciones Morata, Madrid.
- Universidad de Católica de Temuco. (2014). Orientación para la renovación curricular. Etapa 5. Elaboración de guías de aprendizaje. Dirección de docencia. 1-29. [http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/519/Renovacion\\_curricular\\_guia5.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/519/Renovacion_curricular_guia5.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa.
- Velasco, G. (2014). La Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas, *Uni-pluri/versidad*, 14 (1). 78-89. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/19819>
- Velasco, G. (2017). Las reformas al currículo oficial: la configuración de las Ciencias Sociales escolares en la educación secundaria en Colombia (1939-1974), *Uni-pluri/versidad*, 18, (1). 78-89. 1017533/udea.unipluri.18.1.08
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber, Santa fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia p. p 212

## ANEXOS

### Anexo 1

#### ENTREVISTA.

##### Objetivos

Reconocer las concepciones que subyacen sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la básica primaria tanto en: referentes de calidad, mallas curriculares, guías de aprendizaje, así como en los discursos de los maestros.

Identificar los elementos que inciden en la configuración de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el grado quinto la básica primaria en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

##### Preguntas de acercamiento.

1. ¿Cuántos años tiene de experiencia como docente?
2. En su trayectoria como docente ¿En qué nivel o niveles se ha desempeñado en su práctica pedagógica (primaria-secundaria- media o escuela graduada)?
3. ¿Qué formación académica tiene (Normalista Superior, Licenciatura, Especialización, Maestría, Doctorado)?
4. En la institución donde labora ¿Qué asignación académica tuvo durante el año 2020 (todas las áreas en un mismo grado o profesorado)?
5. ¿Le gusta enseñar Ciencias Sociales? ¿Por qué?

##### Preguntas de interés sobre el objeto de estudio.

1. ¿Por qué crees que se debe enseñar Ciencias Sociales en primaria?
2. ¿Cuáles son los objetivos de enseñar Ciencias Sociales en primaria?
3. ¿Cuál es el contenido o competencia que considera fundamental enseñar en el área de Ciencias Sociales en el quinto grado?
4. Para la enseñanza de las Ciencias Sociales. ¿De qué forma estructuran los contenidos (situaciones problemas, proyectos pedagógicos obligatorios o temas)?

5. ¿Por qué la institución optó por trabajar con guías de aprendizajes?
6. Para planificar las clases o guías de aprendizaje ¿se apoya en libros de textos? ¿Cuales?
7. ¿Cuáles referentes de calidad para la enseñanza de las Ciencias Sociales conoces y aplicas?
8. Para planificar las clases o guías de aprendizaje ¿En cuáles referentes de calidad se basa?
9. ¿Qué tipo de saberes se privilegia en la enseñanza de las Ciencias Sociales (histórico, geográfico, económico, político, competencias ciudadanas, proyectos pedagógicos obligatorios, etc.)?
10. ¿Cuáles áreas en la básica primaria consideras que son fundamentales? ¿Por qué?
11. ¿Cuáles áreas en la básica primaria consideras que son secundarias? ¿Por qué?
12. ¿sobre la temática abarcada tienes algo más para agregar?

Fuente: elaboración propia.