

Trabajo de Maestría

Estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado cuarto de la

Institución Educativa Santa Teresa de la ciudad de Neiva

Diego Armando Herrera Sánchez

Fabián Daniel Luna Alonso

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Neiva, 2018

Trabajo de Maestría

Estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales en el grado cuarto de la
Institución Educativa Santa Teresa de la ciudad de Neiva

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

Magíster en Didáctica

Asesores:

Mg. María Esther Páez

Dr. Mario Rafael Vergara

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Didáctica

Neiva, 2018

Carta de aprobación

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO LECTOR

JURADO OYENTE

NEIVA-HUILA, MARZO DE 2018

Agradecimientos

A Dios por brindarnos salud y formaleza en los momentos difíciles a lo largo del proceso de la investigación

A la Universidad Santo Tomás, por proporcionarnos el conocimiento necesario para poder llevar a cabo exitosamente nuestra propuesta de investigación.

A nuestros asesores el Dr. Mario Rafael Vergara y la Dra. María Esther Páez por la colaboración y las orientaciones dadas a lo largo del proceso de esta maestría

A la Institución educativa Santa Teresa por brindarnos el espacio para el desarrollo del proceso de investigación.

A nuestros compañeros docentes de Básica Primaria quienes brindaron su tiempo y valiosos aportes para el desarrollo del proceso de la investigación.

A nuestras familias, esposa e hijos por su apoyo y constante ayuda para lograr desarrollar exitosamente este proceso de investigación

¡Hemos cumplido una meta más!

¡Gracias por ser parte de este proceso!

Tabla de Contenido

Introducción	1
Capítulo I.....	3
1 Planteamiento del Problema	3
1.1 Antecedentes de la Investigación	3
1.2 Problema de Investigación	8
1.3 Pregunta Orientadora de la Investigación	9
1.4 Justificación.....	9
1.5 Objetivos	11
1.5.1 Objetivo de Investigación	11
General.....	11
Específicos.....	11
1.5.2 Objetivo de Intervención.....	12
General.....	12
Específicos.....	12
Capitulo II	12
2 Contextualización	12
2.1 De orden contextual	13
2.1.1 Narrativa histórica de la I.E.	14
2.1.2 Proyecto Educativo Institucional (PEI).	16
Capitulo III	17
2.2 Referentes Conceptuales y Epistemológicos.....	17
2.3 Categoría central	17
2.3.1 Didáctica.	18
2.3.2 Didáctica de las Ciencias Sociales.	21
2.3.3 La Enseñanza.	25
2.3.4 Enseñanza de las Ciencias Sociales.	27
2.3.5 Las Ciencias Sociales.....	29
2.3.6 Las Prácticas en las Ciencias Sociales.	32
2.3.7 Territorio.....	33
2.4 Categorías Emergentes.....	37
2.4.1 Lúdica.	37

2.4.2	Trabajo colaborativo.....	39
2.4.3	Ambientes Educativos.	40
	Capitulo IV	42
3	Diseño Metodológico	42
3.1	Actores de la intervención, perfiles.....	48
3.2	Escenarios y escenas para la primera intervención	50
3.3	Guiones.....	54
3.4	Análisis de Resultados	60
3.5	Conclusiones	71
	Capítulo V	72
4	Diseño didáctico	72
4.1	Perfil y habilidades del docente	73
4.2	Objetivos	75
4.2.1	Didáctico General.	75
4.2.2	Didácticos Estratégicos.....	75
4.3	Descripción del diseño didáctico.....	76
4.4	Estrategia didáctica	77
4.4.1	Actividades de la estrategia.	78
	Actividad uno: “La cubeta de vulcano”	79
	Actividad dos: “Ruleta de Colores Enterprise”	80
	Actividad tres: “Tornado de cuerpos Klingon”	80
	Actividad cuatro: “En Busca del Spock Frankenstein”	81
	Actividad cinco: “James Kirk Cuarto y el salón sixtino”	81
	Actividad seis: “Cartografía de ideas: Discovery”	82
4.4.2	Territorio.....	83
4.4.3	Planificación de la Estrategia Didáctica.	85
4.5	Recursos y Medios	85
4.6	Organización de Tiempo y Espacio	86
4.7	Evaluación de la Propuesta	87
4.7.1	Autoevaluación.	88
4.7.2	Coevaluación.....	88
4.7.3	Heteroevaluación.	88
4.8	Proyección.....	90

4.9	Divulgación y publicación del Trabajo de Grado	91
	Bibliografía.....	93

Lista de Anexos

Anexo 1. Resultados Pruebas Internas Tipo Saber 2016: Desempeño por Áreas Ciclo 1

Anexo 2. Resultados Pruebas Internas Tipo Saber 2016: Desempeño por Áreas Ciclo 2

Anexo 3. Resultados Pruebas Internas Tipo Saber 2016: Promedio por Materia Ciclo 1

Anexo 4. Resultados Pruebas Internas Tipo Saber 2016: Promedio por Materia Ciclo 2

Anexo 5. Resultados Pruebas Internas Tipo Saber 2016: Reporte General Pruebas Internas Ciclo 1

Anexo 6. Resultados Pruebas Internas Tipo Saber 2016: Reporte General Pruebas Internas Ciclo 2

Anexo 7. Ficha Pre diagnóstica

Anexo 8. Matriz por Dimensiones

Anexo 9. Formato pautas para el desarrollo de la mesa de discusión

Anexo 10. Formato Observación de clases

Anexo 11. Actas de Asesorías y Visitas In situ

Anexo 12. Transcripción Entrevista Docentes

Anexo 13. Transcripción Entrevista Estudiantes

Anexo 14. Transcripción Mesa de Discusión Docentes

Anexo 15. Transcripción Mesa de Discusión Estudiantes

Anexo 16. Consentimiento Informado para solicitud de permiso por parte de los padres para que los estudiantes formen parte del proceso de investigación.

Listado de Figuras y Tablas

Ilustración 1 Relación Paradigma de la Complejidad, la Investigación - Intervención y el Docente ...47

Tabla 1 Matriz Cibernéticas, Escenas y Actores.....	47
Tabla 2 Matriz Actores de Intervención Estudiantes	49
Tabla 3 Matriz Actores de Intervención Docentes.....	50
Tabla 4 Matriz Definición de Escenas y sus Propósitos	51
Tabla 5 Matriz Escenarios, Escenas y Actores	51
Tabla 6 Matriz por Dimensiones.....	57
Tabla 7 Matriz de Resultados	60
Tabla 8 Matriz de Actividades, Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales, Derechos Básicos de Aprendizaje y Contenidos.....	79
Tabla 9 Rubrica de Evaluación Docente.....	89
Tabla 10 Rubrica de Evaluación del Diseño Didáctico “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT”	90
Tabla 11 Cronograma de Proyección.....	91

Introducción

La presente propuesta de investigación está focalizada en la Institución Educativa Santa Teresa, ubicada en la carrera 23 No. 4B-18 en el Barrio Gaitán de la ciudad de Neiva, Capital del departamento del Huila. Esta investigación va dirigida con dos objetivos metodológicos, uno de investigación y otro de intervención, de esta forma la propuesta investigativa está enmarcada en favorecer los procesos de enseñanza del docente, propuesta desde una estrategia didáctica.

Asimismo, el interés de la propuesta nace como una necesidad de enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza de los docentes para beneficio de los educandos, estimulando las practicas del docentes, fortaleciendo su labor profesional autocrítica y su responsabilidad frente a una sociedad y comunidad que requieren de su mejor desempeño y labor. De ahí, poder “desarrollar el pensamiento crítico en el alumnado, entendiendo por pensamiento crítico la capacidad de problematizar lo que parece evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que parecía una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos” (Pagés, 2011, p. 77).

Inicialmente los investigadores evidencian unas problemáticas reales, entre ellas se encuentran las dificultades académicas de los estudiantes del grado cuarto en el área de ciencias sociales, manifestadas en las pruebas internas y notas por periodo. De acuerdo a esta problemática los investigadores realizaron dos mesas de discusión una con docentes y otra con estudiantes, con el propósito de indagar más acerca de la problemática que se presenta en el área de las ciencias sociales, de esta forma surgieron diferentes interrogantes acerca del porqué de las dificultades académicas de los estudiantes, de esta forma, se entrevistaron estudiantes y docentes, los cuales manifestaron importantes evidencias de la principal problemática que desenvuelve esta investigación los procesos de enseñanza en las ciencias sociales. Teniendo en cuenta esto, se realizaron cuatro observaciones de clase de ciencias sociales a docentes de

básica primaria, en donde se evidencio una importante problemática la cual constituye esencialmente las prácticas de enseñanza del docente en las ciencias sociales.

Esta investigación aborda la didáctica, la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza y la enseñanza de las ciencias sociales desde una mirada integral, transdisciplinar, reflexiva y crítica, pariendo desde la misma complejidad que abarca el ser humano como ente social en una sociedad dentro de un contexto. De allí, que se desarrolla el territorio como un concepto polisémico, donde integra diferentes categorías dentro de las ciencias sociales.

El presente proyecto investigativo se encuentra desarrollada en cinco capítulos: 1. Planteamiento del problema, 2. Contextualización, 3. Referentes conceptuales y epistemológicos, 4. Diseño metodológico, 5. Diseño didáctico. El primer capítulo se orienta al proceso investigativo realizado por los docentes, en donde se evidencia los antecedentes, el problema de investigación y la pregunta orientadora. El segundo capítulo se aborda desde la contextualización, historia y Pei de la institución educativa en donde se realiza la investigación. En el tercer capítulo se desarrollan los referentes conceptuales y epistemológicos que contribuyen a la delimitación conceptual de las categorías abordadas por la investigación. El cuarto capítulo se orienta en el diseño metodológico, la influencia del paradigma de la complejidad como también el enfoque sistémico complejo y el método de investigación intervención, además de los actores, los escenarios, las escenas y los guiones desarrollados en esta investigación inicial. Por último, se desarrolla el capítulo quinto, el cual aborda la construcción del diseño didáctico, diseño que emerge como resultado de la investigación diagnostica, cuyo propósito es el de transformar los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en el docente de básica primaria. Asimismo, se desarrolla la evaluación para determinar la efectividad del diseño didáctico y la proyección a un tiempo de dos años.

Capítulo I

1 Planteamiento del Problema

El presente capítulo nos ilustra los antecedentes de la investigación, teniendo en cuenta, los conceptos afines a esta, también, se plantea el problema de investigación, la pregunta orientadora, la justificación y los objetivos tanto de investigación como de intervención.

1.1 Antecedentes de la Investigación

Para el presente estudio sobre la enseñanza de las ciencias sociales con relación al concepto de territorio, se tuvo en cuenta la indagación de investigaciones realizadas en el plano internacional, nacional y local, teniendo como características los conceptos relacionados con la presente investigación.

En el ámbito internacional se halló la investigación realizada Tomás Vallaquirán en Venezuela, titulada la enseñanza de la historia en la escuela básica desde la visión de los profesores, cuyo objetivo fue describir y analizar el conocimiento y pensamiento que posee el profesorado de historia analizando la didáctica de las clases. El tipo de estudio fue cualitativo a través de estudio de caso, se entrevistaron a once docentes, y los relatos fueron organizados en contenidos temáticos, llegando así a las siguientes conclusiones, los docentes conciben la enseñanza de la historia como el estudio del pasado para comprender el presente, consideran que el papel de la historia es formativa e incentiva la identidad ciudadana, frente de la enseñanza el autor encontró que los docentes manifestaban que era muy lejana a los alumnos y no existe una trascendencia. (Vallaquirán Sandoval, 2008; Barreiro, 2012)

En un segundo estudio elaborada por Wilfredo Edgardo Moreno y María Velásquez, llamado estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en la I.E. San Mateo de Huanchor en la ciudad de Lima, los autores integraron los métodos cualitativo y cuantitativo realizando un diario de campo con docentes del área y estudiantes, con el objetivo de emplear una estrategia didáctica que fomente el pensamiento crítico teniendo en cuenta el currículo y los referentes socio educativos llevando cuatro momentos: sensibilización, organización, ejecución y evaluación.

Los autores logran hallar en sus resultados teniendo como base un diagnóstico previo a la propuesta didáctica que solo responden al pensamiento memorístico y de reproducción de información, y al llevarlos a situaciones de interpretación, análisis, inferencias y autorregulación se impulsaron a crear un pensamiento crítico, además se detectó que las prácticas deben ser innovadoras y acordes a las necesidades de los estudiantes. (Moreno & Velasquez Tejada, 2017)

La última investigación que se tomó del plano internacional fue la realizada por Luis Carlos Martínez en la ciudad de Segovia, quien diseño una propuesta didáctica para la interpretación del espacio geográfico a partir de la apropiación del espacio y entorno, la propuesta le permite a los estudiantes integra su espacio cotidiano y dar cuenta de los contenidos que se piden para básica primaria, de esta manera el autor concluye que realizando esta tipo de apuestas didactas se logra estrechar lazos entre los currículos académicos y los espacios geográficos propios de los estudiantes. (Fernández, 2016)

Las tres investigaciones internacionales son relevantes al estudio, puesto que brindan un marco de referencia frente al problema de investigación sobre la necesidad que los estudiantes vivan las ciencias sociales desde la apropiación, lectura y visión crítica de su espacio circundante siendo el docente un facilitador.

En la esfera nacional se halló la investigación realizada por Leonardo Andrés Vargas, titulada posibles incidencias del área de ciencias sociales sobre el pensamiento crítico de los estudiantes del GI School de la ciudad de Salento Quindío.

El autor plantea que las problemáticas que enfrentan las ciencias sociales es la mecanización del aprendizaje son las practicas mecanicistas que obstaculizan a reflexión del mundo competitivo que exige adaptabilidad cognitiva. Desde una metodología de corte cualitativa el autor realizando conversatorios con grupos de estudiantes se llegó a la conclusión que los factores que no permiten la generación de pensamiento crítico son los docentes mal preparados, la triada sociedad, cultura y sociedad, los medos de comunicación y la intenciones mercantiles, por último la política corrupta actual del país. (Vargas, 2017)

La anterior investigación nos brinda un marco de referencia sobre el concepto del pensamiento crítico de Edgar Morín desde el paradigma de la complejidad, lo cual enriquece la mirada hacia este concepto importante en el estudio encaminado a crear estrategias didácticas que conlleven al concepto de territorio desde esta mirada.

En una segunda investigación nacional de Marta Derly Ospina titulada el PRAE, una estrategia para la formación ambiental y el fortalecimiento de la identidad territorial en la I.E. La Pintada Antioquia, estudio de corte mixto, donde participaron alumnos, padres de familia y docentes en diferentes estrategias para que la comunidad educativa desde su contexto fortaleciera la educación ambiental, por ello, se concluyó que el espacio geográfico debe ser eje fundamental para la creación de estrategias didácticas, puesto que al ser objeto de lectura se logra integrar las necesidades ambientales y responder de manera óptima. La autora encontró que la concepción de los docentes frente a lo ambiental es la relación de lo social – cultural y las interacciones que se establecen entre ellas, los estudiantes y padres perciben que son

recursos a preservar, con estos hallazgos la autora propone que el docente debe ser un dinamizador de las estrategias didácticas. (Ospina, 2017)

La anterior investigación evidencia que las estrategias didácticas centradas en el reconocimiento del territorio como algo más que un espacio geográfico, no solo son relevante para las ciencias sociales, llevando a pensar en la interdisciplinariedad e integración de las áreas.

En la tercera investigación nacional llamada un terruño: mirada escolar un asunto territorial realizada por Juan Camilo Aguilar Arango, quien propone pensar el territorio como la relación de las dimensiones de lo material, la comprensión y la semántica, para ello desde el enfoque cualitativo plantea la Institución educativa como escenario para el dialogo del discurso ,el espacio, la geografía y los sujetos, y de este dialogo el territorio como propuesta didáctica que conlleve a que el estudiante se pregunte ¿cómo ocurre?¿dónde ocurre?¿por qué ocurre? Las situaciones, los lugares e interacciones, por último, en los discursos el autor identifico dentro de los hallazgos que los lugares refuerzan los conceptos de identidad, además de hacer un proceso histórico de memoria y los significados que conlleva cada lugar. (Aguilar, 2013).

La relevancia del estudio anterior se basa en la propuesta didáctica pensada desde el concepto de territorio, tema fundamental para el presente estudio, en cuanto se desea realizar una propuesta didáctica de las ciencias sociales desde las concepciones de territorios de los propios sujetos, estudiantes como actores fundamentales en un contexto.

Finalizando con el devenir investigativo, se ha llegado al ámbito local donde las investigaciones sobre los temas principales del presente estudio son muy pocos, lo anterior lleva a pensar que en la ciudad de Neiva se debe apostar a la investigación de las ciencias sociales entorno a territorio y pensamiento crítico, a continuación, mencionaremos tres investigaciones que se aproximan a propuestas didáctica innovadoras en las ciencias sociales.

La primera se titula los dibujos animados como propuesta didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales, la autora propone a partir de una serie de dibujos animados enseñar las temáticas de las ciencias sociales en el grado tercero de una institución de la ciudad de Neiva, en los hallazgos encontrados por la autora se presenta la familiarización de los estudiantes con el tema cuando es presentado en un modelo y lenguaje cercano y cotidiano como lo son los dibujos animados, además aclara la importancia de buscar recursos que lleguen a los alumnos y promuevan el gusto y disfrute de las ciencias sociales. (Alarcon, 2011)

En una segunda investigación realizada por Ana Rita Barreiro titulada el desempeño académico en las ciencias sociales después del uso de las tic en el aprendizaje edición única, usando un enfoque cuantitativo se realizó un diagnóstico previo antes de emplear la estrategia del uso de las tic en las ciencias sociales a los estudiantes de grado sexto de la I.E. Técnico Superior de Neiva y la autora concluyo después del análisis cuantitativo que los resultados fueron significativo, brindando competencias de las ciencias sociales que se reflejan en el buen desempeño académico. (Barreiro, 2012)

Por último, la investigación en estrategias didácticas para el desarrollo de la cultura investigativa en los estudiantes de tercero, realizada por Claudia Pilar Sánchez, quién propone que se debe generar una cultura donde el estudiante logre reconocer su entorno y reflexionar sobre sus propias prácticas, la propuesta bajo la mirada cualitativa, se dio de manera interdisciplinar en áreas como lenguaje, sociales, matemáticas y naturales. Se crearon escenarios inherentes a las temáticas de las áreas que potenciaran el pensamiento científico y la autora logró determinar que la estrategia llevo a que el espíritu investigativo se diera en los estudiantes puesto que responden a las metodologías y procesos de exploración como base para crear una cultura de investigación. (Sanchez, 2014)

1.2 Problema de Investigación

En la Institución Educativa Santa Teresa hemos notado una problemática con respecto a las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales, dichas peculiaridades se refleja en la falta de interés por parte de los estudiantes hacia las Ciencias Sociales, sobre todo, en sus bajas notas y en la misma predisposición que ellos presentan por el área de las ciencias sociales. Dicha predisposición son identificadas en el poco interés que poseen en recibir clases de esta asignatura, bien sea por aburrimiento o por poco impacto que reciben de ella, esto sumado a la baja interpretación conceptual y en los procesos de aprendizaje que los niños demuestran en esta misma área, esto identificado en los boletines de notas y en las pruebas internas. De la misma forma, se observaron elementos en cuanto a la formación de los docentes de básica primaria los cuales son en diferentes áreas a las ciencias sociales, esto influye en el apoderamiento de la asignatura manifestando desconocimiento o la poca implementación de herramientas para favorecer la enseñanza en las ciencias sociales, teniendo en cuenta la posibilidad de un aprendizaje significativo e integral para los estudiantes.

De igual importancia, las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales en la institución educativa son reducidas, partiendo de la estimación que se les dan a las áreas de Matemáticas y de Lengua castellana desde la misma intensidad horaria semanal que tienen estas con respecto a las de Ciencias Sociales, propuestas desde el mismo plan de estudios.

De hecho, se observaron las clases de Ciencias Sociales de cuatro docentes de básica primaria, percibiendo, la falta de interés y motivación en el área de las Ciencias Sociales por parte de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresa. Asimismo, los docentes al orientar dicha área, manejan en su enseñanza conceptos muy básicos, mecánicos o tradicionales sobre esta disciplina, manifestando muchas veces términos

confusos para los educandos, teniendo en cuenta que todos los docentes de básica primaria, excepto de preescolar, no poseen una especificidad en un área académica y en particular en las Ciencias Sociales, puesto que los actores son fundamentales para el adecuado desarrollo de la formación reflexiva e integral de los estudiantes, de este modo, permite observar una problemática en las necesidades de los estudiantes con respecto al conocimiento propio del área de las ciencias sociales.

En consecuencia, estas problemática se ven manifestadas en la misma predisposición del docente de básica primaria por la enseñanza de las Ciencias Sociales, visto esto, como un temor o falencia acerca de las posibles transversalizaciones o aplicaciones de las Ciencias Sociales a las diferentes disciplinas. Asimismo, el origen de dicha problemática reside en las mismas concepciones que tienen acerca de las ciencias sociales. Es decir, en como los docentes de básica primaria sin tener esta especificidad ven y se apropian de esta.

1.3 Pregunta Orientadora de la Investigación

¿Cómo transformar la enseñanza de las ciencias sociales de la institución educativa Santa Teresa mediante la estrategia didáctica: “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT”?

1.4 Justificación

La presente investigación se realiza con el fin de intervenir el proceso de enseñanza de las ciencias Sociales, específicamente desde el concepto de territorio, apoyando la contextualización, la integración y la interdisciplinariedad, que vista desde la complejidad que el mismo territorio vivo puede representar.

Esta propuesta de investigación es destacable por su pertinencia, relevancia e importancia para la construcción de la enseñanza de las Ciencias Sociales dentro de la Institución Educativa, particularmente, en la básica primaria, puesto que, la necesidad de replantearla beneficia a toda la comunidad educativa, en especial a los docentes y a sus estudiantes. De esta forma, cambiar la valoración que el docente tiene frente a las ciencias sociales, no solo como Historia o Geografía, sino desde una perspectiva integradora y transdisciplinar. Esto a su vez es indispensable en el desarrollo del pensamiento crítico que el estudiante como ser social es capaz de transformar su entorno y el de su comunidad educativa, por lo cual, esta propuesta de investigación, implementa una visión innovadora para la institución, con el propósito de que el área de Ciencias Sociales va ser vista no como una particularidad (Historia o Geografía), sino, como una disciplina compleja, que intenta ser abordada desde la misma persona hacia su entorno y desde su entorno hacia la persona.

He aquí que la propuesta de investigación propone favorecer la comprensión de las ciencias sociales a través de una didáctica de orden reflexiva e integradora, de esta forma, implementar el concepto de territorio como sujeto integrador de saberes de dicha área, para lograrlo, se busca intervenir dichas problemáticas mediante una estrategia didáctica, con el objetivo de contribuir a la mejora en las prácticas del docente en su proceso de enseñanza. Por tal motivo, esta investigación busca renovar las propuestas didácticas en las Ciencias Sociales, tomando como punto de partida los procesos de enseñanza en esta área, de este modo, proponer que esta disciplina y el concepto de territorio sean vistos como un proceso social y cultural, partiendo, desde la importancia que esta área contribuye al desarrollo integral del estudiante. De ahí que, el docente debe resignificar, reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza, y de esta forma encontrar unas transformaciones en sus puestas en escena.

Es por esto que la presente propuesta aporta sustancialmente a mejorar y enriquecer los procesos que el docente emplea en sus prácticas de enseñanza, al mismo tiempo, esta

investigación contribuye a la Institución Educativa, la cual ha manifestado interés en esta propuesta, brindando el apoyo, el espacio y tiempo pertinente para el adecuado desarrollo de la misma, con el objetivo en común de fortalecer los procesos didácticos en las prácticas de la enseñanza en Ciencias Sociales, también, contribuyendo en la búsqueda de una reflexión y retroalimentación de ellas, planteando diferentes posibilidades didácticas manifestándolas desde un sentido integral y transdisciplinar.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo de Investigación.

General.

- Reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de unas compresiones del territorio y de las practicas mismas del docente de básica primaria de la institución educativa Santa Teresa

Específicos.

- Indagar acerca de la problemática que el docente de básica primaria presenta en los procesos de enseñanza en el área de las Ciencias Sociales.
- Inquirir acerca de la importancia que tiene la didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de autores.

- Analizar los resultados producto del proceso de indagación generados de la metodología de investigación.

1.5.2 Objetivo de Intervención.

General.

- Proponer una estrategia didáctica para posibilitar una mejor comprensión de las ciencias sociales con relación al concepto de territorio.

Específicos.

- Diseñar una estrategia didáctica “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT” para el grado cuarto de primaria de la institución educativa Santa Teresa.
- Aplicar la estrategia didáctica “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT” para mejorar la comprensión de las ciencias sociales con relación al concepto de territorio.

Capítulo II

2 Contextualización

Este capítulo presenta la contextualización de la institución educativa en donde fue desarrollada la investigación, se tiene en cuenta, su ubicación, su contexto social y cultural, su historia y su proyecto educativo institucional.

2.1 De orden contextual

La institución educativa Santa Teresa es sede única, se encuentra ubicada en la carrera 23, No 4B-18 del barrio Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Neiva, departamento del Huila, situada en el sector sur-oriental de la ciudad de Neiva, en la comuna 7. Limita al sur con los barrios de la Isla, Juventud y Bajo Pedregal; al oriente con los Parques, la Foresta, Nueva Granada, Sur Orientales, Víctor Félix, Acacias, Buenos Aires, Versalles, San Carlos, América, el Dorado, Prado Norte, Rafael Azuero, la Florida, Divino Niño; al norte con las Brisas, Gaitana, las Palmas, Veinte de Julio, Siete de Agosto, Loma de la Cruz y al occidente con Gaitán, Calixto Leyva, Obrero, Diego de Ospina, Ventilador.

El lugar donde se encuentra la institución, es un sector montañoso, recorrido por un caño formado por la Quebrada del Fique que recorre por el costado sur, de la Institución Educativa a unos 300 metros aproximadamente. Además, es un sector semiárido con temperatura superior a 35° C; con una vegetación representada por un bosque seco tropical, predominando los pastos pobres y los matorrales. A su vez, predomina una fauna especialmente de aves y mamíferos voladores murciélagos, desarrollada gracias a la disponibilidad de granos y frutas.

En la zona cercana a la institución encontramos que la actividad económica se desarrolla más que todo de tipo comercial, como los supermercados, tiendas, misceláneas, restaurantes, de tipo microempresarial tenemos algunas zapaterías, panaderías, carpinterías, fábricas de refrescos, velas, colchones, soldadura y talleres de mecánica.

El perfil ocupacional de los padres de familia en su mayoría es de calidad de empleado, el resto se encuentra entre las categorías de comerciantes, micro empresarios o jubilados. Asimismo, el perfil ocupacional de las madres en su mayoría es en calidad de hogar, el resto se encuentran dentro de las categorías de empleadas o micro empresarias.

En esta comunidad, se han detectado gran cantidad de casos con los temas de drogadicción, de pandillas, de prostitución y de violencia intrafamiliar, por tanto, la institución se ha fijado como misión formar personas competentes para el trabajo productivo en la vida personal, intelectual, social y laboral para consolidar el reconocimiento social, de esta manera, lograr el desempeño de sus egresados con énfasis en el desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo productivo (PEI, 2017).

Además, posee un proyecto institucional en valores “amémonos y creceremos” que apoya el trabajo de competencias ciudadanas, generando en los estudiantes estrategia en la resolución de conflictos de su contexto, también, contribuyendo a su proyecto de vida encaminado a cerrar brechas y desertar de círculos de pobreza.

2.1.1 Narrativa histórica de la I.E.

El nombre de Santa Teresa fue adoptado de la Santa Teresa De Cepeda y Ahumada, quien nació en Ávila, la cual, se destacó por el amor a la lectura y valores como la humildad y el respeto por los demás; modelo de vida y misticidad en los que se ha inspirado para el abordaje y PEI institucional para lograr modificación en la crisis de valores y dinámicas de los contextos que se atienden.

La Institución Educativa es de carácter pública, mediante Decreto 0528 del 2003 y Resolución No. 087 del 25 de Marzo se constituyó Institución Educativa Santa Teresa del Municipio de Neiva, integrándose con el Centro Docente Antonio Naranjo Zapata, su cobertura era de 850 alumnos; se ha logrado la vinculación del personal administrativo entre otros; la institución vive un proceso de transformación académica y administrativa, orientado por un proyecto educativo institucional, donde se hace explícito el compromiso de la comunidad educativa de construir con “trabajo y alegría la riqueza de vivir con dignidad”. Con el proyecto de formación en competencias laborales específicas en confecciones

industriales, panadería y repostería el cual fue establecido en el año 2005 con el objetivo de orientar a los alumnos hacia el trabajo productivo.

En los años 2005 y 2006 se fortaleció el taller de confecciones industriales con la compra de máquinas industriales empezándose la confección de los uniformes de educación física y diario, por otro lado, también se adquirieron algunos elementos para el taller de panadería. También, en el año 2006 se construyó un edificio con ocho (8) aulas destinadas para clase, taller de confecciones industriales, sala de informática y aula de video.

En el año 2007 la secretaria de Educación Municipal autorizó la ampliación del servicio educativo con los grado diez y once de media técnica, mediante resolución 1083 del 28 de Noviembre.

En el año 2008 mediante resolución No. 294 se modificó el artículo primero de la resolución No. 087 del 25 de marzo de 2003, para legalizar el cierre definitivo de la sede Antonio Naranjo Zapata, quedando la institución con una única locación. En este mismo año, la institución realiza la integración de la media técnica con el Sena, en patronaje escalado para confecciones industriales, con el fin de desarrollarlo junto a los estudiantes del grado décimo.

A partir de este año la Institución Educativa Santa Teresa continúa fortaleciendo el taller de confección industrial, fabricando todos los uniformes para los educandos y demás instituciones que lo requieran. Los estudiantes realizan exploración en jornada contraria en los talleres de panadería y confecciones; los cuales, se especializan en confecciones industriales cumpliendo los módulos y la intensidad horaria exigida por el SENA, para obtener el título de técnico en confecciones industriales (PEI, 2017).

2.1.2 Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El Proyecto Educativo de la Institución Santa Teresa es un reto, es el resultado de un trabajo integrado realizado por un equipo de personas interesadas en contribuir al proceso formativo de la comunidad que pretende día a día crecer como personas para desempeñarse en sus propios roles. Este logro se obtiene mediante procesos de sensibilización, motivación, capacitación, concientización, deliberación y concertación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, plasmando ese esfuerzo en un documento que genera el quehacer educativo en los próximos años.

El PEI de la Institución Educativa Santa Teresa contempla los componentes teleológicos, contextuales, referenciales, pedagógicos, organizacional, de interacción y proyección comunitaria. Con el fin, de lograr una formación integral del nuevo ciudadano, los proyectos educativos institucionales deben convertirse en espacios de construcción y de materialización de las diversas propuestas pedagógicas, orientadas a promover el desarrollo humano y en donde las concepciones, los enfoques que orientan el desarrollo curricular, las formas como la institución diseña, desarrolla y evalúa el plan de estudio, las metodologías y evaluación de los aprendizajes.

Es de anotar que el proceso de evaluación y retroalimentación del PEI es continuo, permanente, integral, flexible con el fin de diseñar o implementar los cambios o ajustes requeridos. Este proyecto: contiene aspectos generales, generalidades, procesos de constitución, diagnóstico, componentes, evaluación de procesos y plan operativo.

Además, su principal apuesta curricular es la de formar ciudadanos competentes y productivos a la sociedad, partiendo de un modelo pedagógico por competencias ciudadanas, cognitivas y laborales. El propósito del modelo pedagógico teresiano es brindar a los niños y jóvenes una formación basada en el desarrollo de competencias ciudadanas, básicas y laborales que le permitan desempeñarse laboralmente y ciudadanamente (PEI, 2017).

Capítulo III

2.2 Referentes Conceptuales y Epistemológicos

El presente capítulo se centra en las principales categorías que enmarcan esta investigación. Estas categorías mencionadas más adelante relacionan la importancia que cada una de ellas representan para el desarrollo investigativo, teniendo en cuenta los autores más pertinentes en didáctica, didáctica de las ciencias sociales, enseñanza de las ciencias sociales y territorio.

2.3 Categoría central

El presente trabajo de investigación aborda diferentes conceptos relacionados a la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, principalmente desde la mirada de la práctica del docente, iniciando en la didáctica general, pasando por la didáctica de las ciencias sociales, la enseñanza, la enseñanza de las ciencias sociales, la misma Ciencias Sociales como disciplina y territorio. Dichos conceptos son tomados de ciertos autores, con la finalidad de trazar el camino que la presente propuesta quiere afrontar para conseguir sus objetivos, es por esto, que la línea que guía esta investigación va de la mano de diferentes categorías que son abordadas transdisciplinariamente.

En otras palabras, Pérez y Setién (2008) afirman que:

Lo transdisciplinario tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento, más allá del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los

saberes (interdisciplina). Lo que caracteriza a la transdisciplinariedad no es sólo la realidad interactuante sino totalizadora (p. 4).

Por ende, las categorías abordadas son tomadas no desde la simplicidad de la disciplina sino desde la totalidad que abarca esta complejidad en las ciencias sociales actualmente.

Al mismo tiempo, se debe dejar claro sobre las intenciones de abordar las categorías de forma transdisciplinar, tomando las ciencias sociales como aspecto disciplinar. Asimismo, Pérez y Setién (2008) manifiestan que:

La propia complejidad del mundo en que vivimos nos obliga a valorar los fenómenos interconectados. Las actuales situaciones físicas, biológicas, sociales y psicológicas no actúan sino interactúan recíprocamente. La descripción del mundo y de los fenómenos actuales nos exige una nueva forma de valoración desde una perspectiva más amplia, con una nueva forma de pensar que reclama encontrar un nuevo paradigma capaz de interpretar la realidad actual (p. 3).

Es por esto que, las ciencias sociales deben ser tomadas desde una concepción global, dejando a un lado la fragmentación de la misma disciplina, trasgrediendo el pensamiento lineal y simple, con el fin, de producir conocimientos adaptables desde el punto de vista integrador.

2.3.1 Didáctica.

Teniendo como punto de partida, el concepto de transdisciplinariedad en las diferentes disciplinas y en especial en las ciencias sociales, dejando como base la integralidad, la complejidad y la interconexión recíproca de las disciplinas, se puede comenzar en integrar las categorías principales de la presente investigación, partiendo desde la acción pedagógica del docente, la didáctica.

En primer lugar, Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2008) nos manifiesta que:

La didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores (p. 22).

Por tanto, la didáctica es una crítica constante a las prácticas de enseñanza por parte del docente, permitiendo así, la retroalimentación constante de su reflexión en el aula de clase.

Del mismo modo, Torres y Girón (2009) considera que:

La didáctica general, está destinada al estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina. Estudia el problema de la enseñanza de modo general, sin las especificaciones que varían de una disciplina a otra. Procura ver la enseñanza como un todo, estudiándola en sus condiciones más generales, con el fin de iniciar procedimientos aplicables en todas las disciplinas y que den mayor eficiencia a lo que se enseña (p. 11).

De ahí que, la didáctica es la integralidad de la misma enseñanza, ya que, esta a su vez, intenta ver la enseñanza de modo global, sin fragmentarla o simplificarla.

Algo semejante ocurre con, lo expuesto por Nérici (1985) el cual, afirma que:

El estudio de la didáctica es necesario para que la enseñanza sea más eficiente, más ajustada a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. Puede decirse, además, que es el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficiencia. (p.56).

A su vez, argumenta que "la didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado (Nérici, 1985, p.56). Por lo tanto, la didáctica es una necesidad para el docente, puesto que, una enseñanza sin didáctica dilataría las mismas

prácticas, ya que, se tiene que tener en cuenta que, los docentes necesitan de un sin número de técnicas para afrontar el proceso de enseñanza, que conlleva el enseñar en una sociedad compleja y cambiante.

De igual forma, se debe de tener en cuenta que la didáctica parte de una pedagogía, entendida esta como la teoría y la didáctica como la práctica que aplica dichos conceptos, entendido esto, como la integralidad que favorece el proceso de la enseñanza en el aula, comprendiendo que la pedagogía y la didáctica se complementan entre sí, con el propósito de mejorar las practicas del docente y por ende las enseñanzas, favoreciendo el proceso de aprendizaje de los educandos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación manifiesta la importancia de conocer y apropiarse de la didáctica, puesto que, es el eje central de la actividad docente en su quehacer en el aula, proporcionándole las herramientas necesarias para la identificación, retroalimentación y solución de su puesta en escena dentro de ella. Del mismo modo, Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2008) opinan que:

La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (p. 22).

De este modo, la didáctica general como una de las categoría principales, entendida como la fuente de las practicas generales que el docente aplica en la enseñanza en el aula,

partiendo desde el mismo vínculo de la didáctica específica, entendida en esta investigación como la didáctica de las ciencias sociales, teniendo en cuenta que, “las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2008, p. 23).

Del mismo modo, Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2008) manifiesta “la relación entre didáctica general y didáctica de las disciplinas está basada en la igualdad y la cooperación constructiva. Sus maneras de pensar, sin embargo, pueden ser divergentes (p. 25). Asimismo, la presente propuesta investigativa intenta abordar la comprensión de la didáctica, tomando como punto inicial, una integralidad de los saberes que al pasar del tiempo han sido fragmentadas, para el estudio específico y aislado de una disciplina que carece de transdisciplinariedad.

2.3.2 Didáctica de las Ciencias Sociales.

La didáctica de las ciencias sociales, son abordadas desde una concepción más completa, puesto que, este tipo de didáctica no puede estar limitada a ella, debe estar relacionada a otras ciencias sociales, debe manejarse una integralidad fructífera dentro de la misma, para que a su vez, pueda construir esa reflexión que como disciplina necesita.

Al mismo tiempo, Martín (1988), considera que:

La Didáctica de las Ciencias Sociales, además de hacer suyos los paradigmas que constituyen la razón de ser de la didáctica general, debe trabajar en estrecha relación con las disciplinas sociales que constituyen, de forma más significativa, el contenido de su curriculum: Geografía, Historia, Demografía, Economía, Sociología, Ciencia Política y Antropología (p.26).

Por tal razón, la importancia dentro de la presente investigación, de tomar a la didáctica de las ciencias sociales como una disciplina productiva, reflexiva, crítica y a su vez, fructífera.

De ahí que, Pagés (1994), propone que:

La finalidad de la didáctica de la historia y las ciencias sociales consiste, por tanto, en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes (p. 2).

Del mismo modo, Pagés (2011), comenta que:

Quienes nos dedicamos a la didáctica de las ciencias sociales y a la formación del profesorado olvidamos que nuestras prácticas también pueden ser investigadas y que en ellas podemos encontrar algunas de las claves que ayudarían a entender por qué los maestros tienen dificultades en lograr que su alumnado aprenda ciencias sociales (p. 69).

En consecuencia, la didáctica de las ciencias sociales entra en una sección dentro de la investigación educativa, enfrentándose a una encrucijada de distintas disciplinas sociales.

De este modo, podemos abarcar la didáctica y la didáctica específica, especial o disciplinar desde un juego dinámico y transdisciplinar, partiendo de que, se retroalimentan entre ellas.

De modo integral, Pagés (2011), nos manifiesta que:

Desde la didáctica de las ciencias sociales, el reto es cada vez más claro: hemos de formar a unos docentes capaces de predisponer a los jóvenes alumnos para que, comprendiendo lo que está sucediendo en el mundo, quieran transformarlo y ser los auténticos protagonistas de la construcción de su futuro (p. 79).

Partiendo de la anterior definición, podemos definir la Didáctica de las Ciencias Sociales como la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos y procesos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado (Martín, 1988, p. 26).

En síntesis, Camilloni (2015), nos ilustra que:

Una didáctica de las ciencias sociales que, en tanto teoría social es ella misma una forma de la práctica social, es un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y diversas sociedades y con una y diferentes miradas (p.18).

Por consiguiente, la relación intrínseca que tiene la didáctica general, específica, especial o disciplinar, que en este caso es la didáctica de las ciencias sociales, lleva el propósito de enriquecer las prácticas del docente, en especial la enseñanza de las ciencias sociales dentro de su aula de clases.

Dentro de este marco, Pagés (2000), propone que:

La Didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimientos, y la Didáctica de las disciplinas que la forman -Didáctica de la Geografía, de la Historia, de la Historia del Arte, de otras disciplinas sociales y humanas-, se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales. Se ocupa de estudiar las relaciones entre el profesor, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de un centro y en un momento histórico determinado, e investiga sus orígenes y tradiciones. Pretende elaborar conocimientos teórico-prácticos que permitan analizar y comprender qué ocurre cuando se enseñan y se aprenden Ciencias Sociales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza (p. 3).

En esta perspectiva, dichos conocimientos surgen del quehacer del docente, dirigidos a su práctica, en los cuales, estos conocimientos son construidos dentro y desde su puesta en escena, en donde los actores principales son el docente, el estudiante y sus saberes.

El conocimiento que emana de todas y cada una de estas acciones constituye la razón de ser de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la base de su curriculum en la formación del profesorado y, en su desarrollo, configura una nueva práctica que es, también, objeto de reflexión e investigación: la práctica de enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales (Pagés, 2000, p. 3).

De esta forma, Pagés y Santisteban (2013), consideran que:

Desde la didáctica de las ciencias sociales es necesaria una educación que desarrolle el espíritu crítico y solidario imbricado en una matriz de valores que los alumnos vayan desarrollando no solo en su periodo de formación moral, sino también como adultos responsables dentro de sociedades democráticas y plurales (p. 143).

Del mismo modo, las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, “se han centrado fundamentalmente en la enseñanza secundaria y en el profesorado. Se sabe poco de lo que ocurre en educación infantil y educación primaria cuando se enseñan ciencias sociales (Pagés y Santisteban, 2013, p. 23). Esto evidencia que, la investigación en la básica primaria no se ha tenido en cuenta, puesto que, muchas de las investigaciones son centradas en la educación secundaria y media, relegando así, la principal y vital población para el estudio de las ciencias sociales la cual es la primera infancia.

De ahí, Pagés y Santisteban (2013), afirman que:

La ciudad contemporánea, sometida a procesos de transformación que en unos casos y sectores han supuesto deshumanización o degradación (...) ciertamente, desde la Didáctica de las ciencias sociales, el reconocimiento de la ciudad puede ejercitarse con el fin de identificar, valorar y proponer acciones educativas y recursos didácticos

en un marco de adecuación de los conocimientos de las Ciencias sociales a la práctica del maestro en la etapa de Educación Infantil (p. 116).

De igual forma, no basta con saber historia para saber enseñarla y no basta con saber historia y didáctica de las ciencias sociales para ser docente. Es necesario tomar conciencia del propio pensamiento, de lo que conllevan los procesos de transmisión, decidir qué queremos dejar en herencia y actuar en consecuencia (...) Es necesario partir de situaciones del presente o de situaciones problema que puedan interesar y motivar al estudiantado, siempre con la finalidad de que puedan conectar de alguna manera u otra con sus propias experiencias vitales o con las de su familia (Pagés y Santisteban, 2013, p. 77).

De esta forma, se abre el camino para otra de las categorías principales dentro de la puesta investigativa, está en particular, es la búsqueda de la didáctica de las ciencias sociales, la cual, promueve la reflexión en la puesta en escena dentro del quehacer diario del maestro, “la enseñanza”.

2.3.3 La Enseñanza.

La enseñanza es la actividad que se realiza para orientar o dirigir el aprendizaje. Para enseñar bien necesitamos, tener una noción clara y exacta de lo que es realmente enseñar y aprender, pues existe una relación directa y necesaria no solamente teórica sino también práctica, entre estos dos conceptos básicos de la didáctica (Torres y Girón, 2009, p. 26).

Asimismo, se debe tener en cuenta que “la enseñanza no debe alejarse ni permanecer ajena a la realidad; antes bien, debe articularse con el medio físico y social en que está comprometido el educando” (Nérici, 1985, p. 69). Es por esto, que los docentes deben ir de la mano de la didáctica, sin dejar a un lado toda la complejidad que como educadores el contexto contempla, es así, que estos métodos de enseñanza deben ir articulados con los

procesos que el maestro enfrenta en su quehacer diario, su medio, su aula, su entorno y su territorio.

Al mismo tiempo, la práctica de la enseñanza es un fenómeno complejo, para lo cual, “la enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas” (Granata, Chada y Barale, 2000, p. 43). En otras palabras, el docente debe estar intrínsecamente ligado a los sucesos que en su medio ocurra, teniendo en cuenta, que sus prácticas deben estar ligadas a procesos colectivos, articulatorios, integrados y transdisciplinario.

En consecuencias, Nérici (1985), nos comenta que:

Los propósitos de renovar la enseñanza pueden tener dos motivaciones principales; éstas son: por un lado, un nuevo tipo de comportamiento deseado para el hombre, tendiente a superar deficiencias o atender a las aspiraciones surgidas como consecuencia de la creciente problemática social que deriva de las incesantes transformaciones sociales; por el otro, la consideración de los nuevos conocimientos que se han alcanzado acerca del proceso del aprendizaje (p.69).

También, es importante resaltar la importancia que ha tenido la evolución de la misma sociedad, las mutaciones que han sufrido a lo largo de la historia, vistas como, las transformaciones que época a época, generación tras generación han venido cambiando.

Por ende, las transformaciones en la enseñanza vienen de la mano de la evolución de la sociedad, partiendo, de la misma fragmentación que las disciplinas han sufrido a lo largo de esta, y en consecuencia, busca encontrar sus raíces integradoras, puesto que, “para que la enseñanza adquiera mayor significación y la realidad surja con mayor autenticidad, debe incrementarse la enseñanza integrada, esto es, la que relaciona a todas las disciplinas y al conjunto de éstas con el medio” (Nérici, 1985, p. 69).

2.3.4 Enseñanza de las Ciencias Sociales.

La enseñanza de las ciencias sociales es la educación de la ciudadanía democrática. Es decir, una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser. (Pagés y Santisteban, 2013, p. 20).

Teniendo en cuenta esto, Pagés y Santisteban (2013), proponen que:

La enseñanza de las ciencias sociales es la principal preocupación de la Didáctica de las ciencias sociales, por ello su interés en razonar, teorizar y reflexionar de manera crítica sobre su enseñanza, para tratar de ejercer el oficio de enseñar con conocimiento de causa (p. 482). Del mismo modo, “Es necesario pensar en una enseñanza de las ciencias sociales que plantee situaciones relevantes y significativas que permitan al alumnado comprender problemáticas a través de las cuales puedan interpretar el presente y participar en la construcción del futuro” (Haro, Call, Yuste, y Oller, 2016, p. 399).

En tanto, Sánchez, M., Carril, M. y Miguel, D. (2016), nos comenta que:

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe centrarse en transmitir conceptos y hechos (...) debe ayudar a formar una identidad común; (...) debe incidir en la educación ciudadana (...) debe tener en cuenta la formación ciudadana e identitaria como complemento a los aspectos factuales (p. 472). Al mismo tiempo,

El profesor debe aplicar innovaciones metodológicas en sus prácticas educativas, actualizar su conceptualización y adecuar la finalidad de enseñanza de las Ciencias Sociales en una Educación para la Ciudadanía para potenciar en los estudiantes actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado, actuar en el presente de manera responsable y proponer un futuro mejor (Meneses, B. 2016, p. 410-411).

En otras palabras,

La enseñanza de las ciencias sociales tiene, en este sentido, una misión fundamental de sacar a la luz, ilustrar, analizar y reorientar las concepciones sociales para que se incorporen a las prácticas sociales con plenas garantías de consistencia, racionalidad y procedimiento (Sobejano, M. 2002, p. 125).

De igual manera, la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales no solo radica en un interés particular, como es el caso de la trasmisión de conceptos, sino que integra una gran responsabilidad en la educación del futuro de una nación, es por esto que, “La formación del profesorado para la enseñanza de las ciencias sociales son fundamentales para tomar decisiones sobre el perfil del profesorado de Ciencias Sociales que necesita nuestra escuela y nuestra sociedad” (Pagés, J., 2011, p. 70). Del mismo modo, “la clave de la enseñanza de las ciencias sociales sigue estando en manos de los docentes, y de su formación” (Pagés, J., 2011. p. 79).

Al fin de que, “la enseñanza de las Ciencias Sociales debe orientarse a la formación de ciudadanos críticos con la realidad incierta en la que nos desenvolvemos (De la Calle, M. y Hernández, A., 2016, p. 532). Sin dejar a un lado que, “en la enseñanza de las Ciencias Sociales las finalidades no derivan necesariamente de lo que es importante en las ciencias sociales académicas sino de lo que hoy es relevante para la escuela (Muñoz, M. y Jara, M., 2016, p. 587).

De acuerdo a que es importante “potencian el desarrollo de habilidades y el tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente para la formación del pensamiento crítico” (Pagés y Santisteban, 2013, p. 23). Además, “el profesorado de ciencias sociales ha de facilitar que el alumnado convierta su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que pueda seguir utilizando en el futuro” (Pagés y Santisteban, 2013, p. 23).

Además, Pagés y Santisteban (2013) afirman que:

Una cuestión decisiva en la enseñanza de las ciencias sociales es la distinción entre hechos y conceptos sociales. Esta diferenciación es trascendente en el sentido que los hechos deben aprenderse a partir de la memoria mecánica o la repetición, pero los conceptos han de construirse a partir de actividades de todo tipo y su aprendizaje estará condicionado por las experiencias personales de cada individuo (p. 25).

Teniendo en cuenta que, “el pensamiento social, crítico y creativo, se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela” (Pagés, Santisteban, 2014, p. 26).

En efecto, “es importante que el profesorado sepa, y sea consciente, de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, de sus concepciones sobre lo que significa aprender y enseñar y de la opción epistemológica donde se sitúa” (Hernández y Pagés, 2016, p. 123).

2.3.5 Las Ciencias Sociales.

El reto que tiene las ciencias sociales actualmente, va dirigida en conseguir que los procesos educativos en esta área sean abordados por el docente de una forma en la cual dinamicen sus prácticas de enseñanza, logrando asimilar sus conceptos desde una forma más integrada, transversal e interdisciplinar.

Inicialmente, las ciencias sociales como área son abordadas de acuerdo con los lineamientos curriculares suministradas por el MEN, como historia, geografía, constitución política y democracia; en la educación media sumada a las anteriores están las ciencias económicas, políticas y filosofía. La propuesta desde el MEN sobre los lineamientos curriculares en el área de las ciencias sociales compone una pauta de ejemplo sobre lo que el docente debe demostrar en sus prácticas de enseñanza, proporcionando flexibilidad,

integración de conocimiento social disperso y fragmentado, por medio de unos ejes generadores (MEN, 2002).

Igualmente, Molano (2007), nos comenta que:

La nueva mirada debía ser necesariamente contextual, con propuestas alternativas integrales que desemboquen en la dimensión de lo humano; debe también propiciar en sus metodologías una visión «transdisciplinar» que permita vincular los saberes populares con el conocimiento científico, y finalmente, trabajar por una perspectiva interdisciplinar, no sólo para integrar el conocimiento producido por las ciencias, sino para vincularlo con la cultura y la espiritualidad de nuestros pueblos (p. 282). Del mismo modo, “no pueden existir ciencias sociales ni ciencias humanas, tan fraccionadas y rotas como las encontramos hoy” (Molano, 2007, p. 292).

Es por esto, que es importante pensar que “las ciencias sociales constituyen la más poderosa perspectiva analítica para explicar y proponer soluciones a las graves crisis que como sociedades unidas en un concepto “mundo”, nos aquejan (Mercado, 2011, p. 58).

Las Ciencias Sociales son muy importantes, gracias a estas se pueden ver y entender todos los cambios que han sucedido en la sociedad a través de los años. Con su enseñanza, se quiere lograr que los alumnos puedan llegar a construir un conocimiento más amplio acerca de la realidad social en la que viven (Pagés y Santisteban, 2013, p.488). De igual forma, Siede (2012), señala que,

Estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante (p. 18.).

Las Ciencias Sociales permiten contradecir las miradas naturalistas y deterministas de quienes abordan ingenuamente la realidad social, sean estos niños o adultos atrapados en los modos infantiles de aproximarse al mundo social. Cada niño, como cualquier sujeto

inexperto, comprende la sociedad en función de su propia experiencia social, de las hipótesis que se formula sobre ella y de las representaciones sociales que circulan en su entorno. El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran (Siede, 2012, p. 29-30).

En relación con las ideas anteriores, Molano (2007) nos comenta que,

En la educación, las ciencias sociales constituyen un área suelta, integrada por varios tipos de información que no es puesta en contexto, la cual de ninguna manera colabora en la formación social, cultural, política, ética y estética de los niños ni de los profesores (p.299). Es por esto que “Las ciencias sociales sólo aportan un conocimiento parcial de la realidad, el cual debe ser contextualizado para evitar que los discursos sustituyan una formación más integral de los niños, de los adolescentes y de los ciudadanos” (Molano, 2007, p. 289).

De acuerdo a esto, las ciencias sociales deben construirse desde el propio contexto, desarrollando actividades y problemáticas a fines con el estudiante, logrando incorporar diferentes tipos de información, integrando a los diferentes actores, con sus historias dentro de un territorio que expresa más que una reduccionista percepción de espacio o lugar en un plano, sino un conjunto de historias, vivencias, experiencias, conflictos, roces y diferentes expresiones que como seres humanos dentro de una sociedad y específicamente dentro de un territorio determinado se encuentran.

De ahí, la importancia de integrar las ciencias sociales, de desarrollar sus conceptos de forma transdisciplinar, dinámicas, activas, lúdicas, dándole cabida e importancia al contexto donde se desarrolla, involucrar a los diferentes actores que envuelven la comunidad

educativa, escuchar sus voces dentro de sus territorios particulares y generales, teniendo en cuenta el propósito de un estudiante creativo, crítico, reflexivo y constructor de su propio conocimiento personal y social.

2.3.6 Las Prácticas en las Ciencias Sociales.

Las prácticas del docente actual, deben encaminarse hacia unas prácticas reflexivas, críticas, en el cual, los estudiantes puedan generar conocimientos transformadores para su propia problemática vivencial. Teniendo en cuenta que “las Ciencias Sociales se caracterizan por una pluralidad de métodos y de esquemas conceptuales. Aunque todas procuran la comprensión y explicación de los procesos y fenómenos sociales, cada una lo hace desde una óptica particular” (Camilloni y Levinas, 2013, p. 11).

De este modo, las practicas del docente y en especial de las prácticas en las ciencias sociales deben ser transformadas, partiendo desde la misma reflexión que los docentes deben realizar de ellas, “la práctica se cambia cuando los prácticos creen que hay cosas que son francamente mejorables” (Pagés, 2011, p. 69). De este modo, transformar las practicas pueden convertirse en una mejor comprensión de ellas, de esta forma Pagés (2011) nos comenta que, “nuestras prácticas también pueden ser investigadas y que en ellas podemos encontrar algunas de las claves que ayudarían a entender por qué los maestros tienen dificultades en lograr que su alumnado aprenda ciencias sociales” (p. 69).

De ahí que, “las prácticas pueden transmitir modelos educativos obsoletos y anclados en concepciones pedagógicas muy antiguas o, por el contrario, potentes elementos de contrasocialización y de desarrollo autónomo, crítico y creativo del profesorado” (Pagés, 2011, p. 76). Estos conlleva a una mejora en las prácticas de enseñanza, de acuerdo a cada reflexión que hagamos de ella transformaremos nuestros procesos de enseñanza y por ende los procesos de aprendizajes del estudiante, más dinámicas, oportunas y actualizadas. “Partir de

la práctica para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas es en mi opinión una acción fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales” (Pagés, 2011, p. 76).

En fin,

Hay dos opciones: prescindir de la crisis y de lo que está sucediendo en el mundo y seguir con los temas clásicos de la programación de Historia o de Geografía o buscar alternativas –nada fáciles de llevar a la práctica por otro lado– para que los jóvenes comprendan qué está sucediendo y puedan tener una opinión propia al respecto.

(Pagés, 2011, p.78).

De ahí, la importancia del docente en el proceso de dedición sobre la constante reflexión que debe realiza con respecto a sus prácticas de enseñanza, con el fin, de construir, transformar o renovar sus puestas en escenas.

2.3.7 Territorio.

Dentro de la investigación el concepto de territorio es tomado como una puesta para la enseñanza significativa, reflexiva e integrada de las ciencias sociales. De acuerdo a esto, el concepto de territorio “busca resignificar el conocimiento, crear conocimiento, no a enseñar verdades sino a construir respuestas sobre preguntas formuladas desde los intereses y necesidades de aprendizaje manifiestas por los sujetos que aprenden (docentes y estudiantes protagonistas del proceso docente) (Pulgarín, 2011a, p.8).

Además, “la propuesta del estudio del territorio como una estrategia que favorece un aprendizaje significativo de la geografía y las ciencias sociales. Propuesta en la que se hace un esfuerzo por combinar la fundamentación conceptual de la disciplina geográfica con las nuevas tendencias de las ciencias sociales” (Pulgarín, 2011a, p.9).

A su vez, Pulgarín (2011a), nos manifiesta que:

Es importante recordar como el territorio es una de las acepciones del espacio geográfico, es un concepto polisémico, donde confluyen otras categorías conceptuales como lugar, paisaje, región, geosistema, etc; conceptos que se ubican en diversas tendencias y enfoques teóricos de la geografía, conceptos que son también motivo de análisis en otras disciplinas como la economía, la sociología, la arquitectura, la antropología, la historia, la geología, biología, la ecología, entre otras, de ahí que sea un concepto integrador del conocimiento existente sobre la naturaleza y la sociedad. (p.9).

Hay que mencionar, además que el estudio y la integración del concepto de territorio pueden posibilitar la integración de diferentes saberes, conocimiento y disciplinas dentro y fuera de las ciencias sociales, como es el caso de las ciencias naturales.

De igual manera, el concepto de territorio según Pulgarín (2011a), Facilita la confluencia de un cúmulo de saberes para su comprensión. Saberes valiosos sobre el clima, sus recursos naturales, la historia de las culturas y grupos étnicos que lo habitan, las formas de gobierno que en él se dan, sus principales actividades económicas, los problemas sociales más relevantes, sus límites y fronteras políticas, etc. Es la oportunidad de hacer una lectura situada, tanto a nivel geográfico como histórico. Comprender la realidad a partir de preguntas de investigación desde el aula, preguntas desde y sobre el territorio, preguntas que problematizan lo que se ve, lo que pasa, lo que vive, puede incidir en las ganas de aprender, en la curiosidad y disposición del estudiantes hacia el conocimiento (p.9). Asimismo, “el Territorio, es probablemente el concepto que mayor interdisciplinariedad presenta hoy, en el contexto de las ciencias sociales, al ser motivo de estudio en la mayoría de ellas” (Pulgarín, 2011b, p.8).

También, Pulgarín *et al.* (2008) afirma que el territorio,

Es una de las acepciones de espacio geográfico, objeto de conocimiento de la geografía, al igual que los conceptos de lugar, paisaje, región y geosistema. Estas acepciones-conceptos, que van de acuerdo con las tendencias y enfoques teóricos ofrecidos desde la evolución epistemológica de la geografía, son también motivo de análisis en otras disciplinas, como la economía, la sociología, la arquitectura, la antropología, la historia, la geología, la biología, la ecología, etc. (p.46).

Al mismo tiempo, Pulgarín (2011b), nos refiere que,

Al estudiar el territorio, se tiene la oportunidad de desarrollar procesos de enseñanza creativa en el aula y fuera de ella, al permitir la investigación formativa y contribuir a la formación de la identidad cultural a nivel local, regional y nacional mediante su reconocimiento. Al incluir el estudio del territorio en la enseñanza de las ciencias sociales, como un proceso consciente e intencionado de formación ciudadana, facilita el fortalecimiento de los conocimientos que brinda la instrucción (información sobre el territorio - contenidos); desarrolla habilidades y competencias (desde el reconocimiento directo del territorio); y estimula actitudes (desde la motivación en la solución de problemáticas socio- territoriales) dadas en el contexto. Todo ello hace posible la formación de un ciudadano ubicado, capaz de hacerse visible en un lugar, de otorgar sentido al territorio que habita y a mostrar compromiso en su transformación (p.11).

De esta forma, el concepto y estudio sobre el territorio puede aportar significativamente para los procesos de enseñanza por parte del docente, suministrando múltiples contribuciones en la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, facilitando un aprendizaje significativo, reflexivo y crítico.

El estudio del territorio como objeto de enseñanza permite visualizar la complejidad del mundo real, pone en evidencia la brecha existente entre los saberes sobre la naturaleza y

la sociedad, saberes disociados, parcelados y al ser motivo de enseñanza siguen considerándose igualmente distantes; al leer el territorio para comprenderlo, esta condición cambia puesto que en él se encuentran situaciones problema que ameritan estudiarse y desde la escuela convocan a la interdisciplinariedad puesto que los problemas son cada vez más transversales, multidimensionales y pluridisciplinarios, en suma globales (Pulgarín, 2011a, p.9). De esta manera, “la pertinencia de pensar en el estudio del territorio como una estrategia pedagógica que haga realidad la formación ciudadana mediante el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales” (Arango y Pulgarín, 2010, p.3).

Al mismo tiempo, Pulgarín (2011a) manifiesta que,

En el estudio del territorio no pueden, pensarse solo en su contexto particular sino en el contexto global, es decir desde las diferentes áreas de conocimiento, puesto que la parcelación de las disciplinas no permite aprehender lo que esta tejido junto, tanto los problemas sociales como los problemas de conocimiento, son por naturaleza complejos y globales, complejidad que se presenta cuando no se pueden separar los diferentes componentes que constituyen un todo y cuando existe tejido interdependiente entre el todo y las partes y entre estas y el todo (p.21).

De esta forma, cabe recalcar que el concepto de territorio posibilita el pensamiento integral, reflexivo y crítico, dinamizando los procesos de enseñanza en las ciencias sociales y facilitando la implementación de propuestas o estrategias didácticas acordes a la interacción que los estudiantes tienen con su entorno y su entorno tiene con ellos, con el propósito de contribuir al mejoramiento del aprendizaje en el aula. Por esta razón que dentro de este proceso de investigación el concepto de “territorio” juega un papel esencial en el desarrollo de esta, tanto desde el diagnóstico del problema como su intervención.

Abordar el territorio con intencionalidad pedagógica, facilita evidenciar sus problemáticas, mediante los ejercicios de investigación en el aula; es preocuparse por

entender por qué las cosas están donde están, por qué los procesos se difunden de un determinado modo sobre la superficie terrestre y por qué y cómo se generan diferencias entre lugares, sólo por mencionar algunas cuestiones fundamentales; es dar cabida a las posibilidades personales y colectivas de imaginar un futuro y trabajar para ese futuro desde el presente (Pulgarín, 2011a, p.11).

En este sentido, “estudiar el territorio como estrategia de formación en ciencias es una oportunidad de organizar el currículo escolar en la perspectiva de integración de las ciencias sociales y naturales, y en el compromiso de hacer visible la interacción entre la sociedad y la naturaleza” (Pulgarín *et al.*, 2008, p.50). Además, “estudiar el territorio desde la investigación como base de la enseñanza no sólo facilita el desarrollo de las competencias científicas, sino también la educación de una conciencia ambiental” (Pulgarín *et al.*, 2008, p.51).

2.4 Categorías Emergentes

Teniendo en cuenta el proceso investigativo y recopilatorio de información acerca de las principales categorías, surgen ciertas categorías emergentes que tienen cierta prioridad a la hora del desarrollo de la investigación y la propuesta de intervención, de acuerdo a esto, estas se plantean a continuación.

2.4.1 Lúdica.

De acuerdo a Jiménez, C. (2002) refiere que:

La lúdica es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la cotidianidad, es una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella, en esos espacios en que se producen disfrute, goce y felicidad, acompañados de la distensión que producen

actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura y el arte (p.11).

Así mismo, “la lúdica es inherente al ser humano, es libertad, es espontaneidad, mientras que el juego, inserto en las escuelas, incluye reglas, se vuelve escolástico, coartando esa libertad que potencializa la lúdica; lo mismo ocurre con el arte” (Yáñez, S., 2013, p.6).

De esta forma, “el interés del estudiante en las actividades, se manifiesta cuando va descubriendo las formas de abordar los saberes, de manera disciplinaria, pero también con la libertad de buscar otras posibilidades que rompan con los esquemas y modelos tradicionales impuestos (Yáñez, S., 20013, p.3).

Es así, como Tobón, F., Gaviria, N. y Ramírez, J. (2012) proponen que:

La lúdica, a través del ocio, el tiempo libre y la recreación, promueve la gratificación, la práctica de valores, la disminución de la fatiga ocasionada por la rutina de actividades de orden normativo, educativo, laboral y familiar; rescata la voluntad perdida; mejora la salud mental, física y social (reduce tensiones emocionales, perfecciona las habilidades cognitivas, motoras, sensoriales y sociales); aumenta la tolerancia a la frustración, al fracaso y a los sentimientos de éxito, lo que contribuye a la calidad de vida y a las fuentes de ingreso económico (p.3).

De ahí que, Yáñez, S. (2013), concluye que:

La lúdica posibilita en el sujeto momentos de satisfacción, de gozo, de alegría en cualquier momento de su existencia: ya en lo cotidiano (i.e. trabajo, escuela), ya en la excepción (i.e. tiempo libre, ocio); motiva al estudiante a olvidarse de sus limitantes y aplicar su creatividad, su ingenio, su inventiva en el proceso de aprendizaje tanto formal como informal (p.3).

Cabe recalcar que muchas veces “nos enfocamos en la información y la formación, siempre desde nuestras trincheras; dejamos fuera los intereses de nuestros alumnos; nos

avocamos en la continuidad, lo establecido, lo previsto, es decir, aquello que podemos controlar” (Yáñez, S., 2013, p.6).

2.4.2 Trabajo colaborativo.

En esta estrategia didáctica el trabajo colaborativo es fundamental para el proceso de desarrollo del aprendizaje. De acuerdo a esto, Maldonado, M. (2007) nos comenta que:

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas concensuadamente (p.7). Igualmente, “en el trabajo colaborativo (...) es esencial para que se produzcan otras acciones expresadas en aportaciones, argumentaciones fundamentadas en información, estimulación del diálogo y la participación con interés en los procesos de negociación para lograr un consenso (Maldonado, M., 2007, p.9).

Teniendo en cuenta lo anterior, Glinz, P. (2005) refiere que:

Las tres estructuras que forman el trabajo colaborativo son: *la competencia*, mediante la cual los alumnos tratan de alcanzar las metas, mismas que sólo se consiguen cuando el grupo en su totalidad lo hace, (si yo gano tu ganas), por medio de *la cooperación*, los alumnos ejercitan la interdependencia positiva, logran un crecimiento personal y social. *El individualismo* a diferencia de la primera, proporciona solamente un crecimiento individual o personal, pero el alumno tiende al aislamiento, lo que le puede provocar daños permanentes en su interioridad (p.3).

De ahí que, Maldonado, M. (2007) argumenta que

Para que se dé el trabajo colaborativo debe existir reciprocidad entre los miembros del grupo o pares, lo cual le exige a cada uno, hacer sus aportaciones debidamente

argumentadas; estas al mismo tiempo deberán ser tratadas en el grupo de forma crítica y constructiva (p.9).

De igual forma, se debe tener en cuenta que:

El aprendizaje, cuando se emplea el trabajo colaborativo, no surge espontáneamente; es decir, no se dan mecanismos cognitivos distintos, a los que se dan en la persona cuando el aprendizaje se produce individualmente; solamente asignando a los estudiantes tareas para realizar en grupo. Por lo tanto no debe pensarse que la colaboración es el mecanismo que causa el aprendizaje; porque el aprendizaje, que se espera obtengan los miembros del grupo, sólo se dará cuando se logre que la interacción sea de calidad, que propicie el intercambio de ideas y el encuentro con los otros (Maldonado, M., 2007, p.14).

De este modo, el desarrollo de las actividades en esta estrategia didáctica desde el trabajo colaborativo aporta a los estudiantes, construcciones grupales e individuales desde lo social y lo cultural, estimulando el trabajo en equipo, los valores y demás cimientos necesarios para un adecuado aprendizaje en ellos.

2.4.3 Ambientes Educativos.

Considerando las características de la población teresiana a la hora de plantear las actividades didácticas se deben de considerar cambiar los viejos escenarios como es el caso del ambiente educativo de forma apropiada para el desarrollo de las mismas. Teniendo en cuenta que el estudiante pueda construir sus conocimientos y de estas forma sus aprendizajes de distintas formas.

De acuerdo a esto, Duarte, J. (2003) nos comenta que:

El ambiente educativo (...) no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y

disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (p.102).

De este modo, “hablar de ambiente educativo escolar es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores, sino propender su funcionamiento sistémico, integrado y abierto” (Duarte, J., 2003, p.104).

Así mismo, se debe entender que los ambientes en este caso educativos son un sistema complejo, integrado por múltiples actores y distintos escenarios dentro de un mismo contexto.

Los ambientes educativos desde la interdisciplinariedad enriquece y hace más complejas las interpretaciones que sobre el tema puedan construirse, abre posibilidades cautivantes de estudio, aporta nuevas unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y, sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo, y de ahí poder intervenirlos con mayor pertinencia (Duarte, J., 2003, p.98).

Es por esto que, el ambiente educativo es un aspecto importante para el desarrollo integral, reflexivo y crítico de esta estrategia didáctica, dado el valor que representa en los procesos de transformación de las prácticas de enseñanza del docente y los diferentes aportes que este tiene a en el aprendizaje significativo del estudiante.

Capítulo IV

3 Diseño Metodológico

El enfoque epistemológico desde donde se construyó esta investigación es el sistémico complejo visto desde el paradigma de la complejidad, dado que, los diferentes fenómenos que afectan la enseñanza en el aula de clase, desde la misma sociedad en movimiento, hace reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales, confrontándolas, autocriticándolas y en muchos casos reinventándolas.

Así mismo, Pereira (2010) nos menciona que “la tarea del pensamiento de la complejidad consiste en revelar la naturaleza compleja de los fenómenos” (p.74). Es por esto, que el pensamiento complejo es influyente en los procesos educativos, teniendo en cuenta que, los eventos sociales entrelazan una serie de eventos complejos, capaces de albergar situaciones en las que el enfoque sistémico complejo apoyaría en el desarrollo de la propuesta investigativa.

De acuerdo a lo anterior, Pereira (2010) propone que,

El paradigma de la complejidad desde la educación es indispensable abordarlo y entenderlo porque en el quehacer educativo no siempre está presente el conocimiento de la complejidad de la integración de saberes y de las reacciones o efectos que se dan en la multidisciplinariedad, la transversalidad y la multidimensionalidad, desde los distintos ámbitos (p.74).

Es por esto, que la presente investigación se fundamentó en el paradigma de complejidad, específicamente en el enfoque sistémico complejo, con el propósito, de enriquecer las prácticas educativas desde distintas formas de integralidades.

Del mismo modo, Morín (2002) afirma que “el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo como el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes” (p.91-

92). De ahí, la importancia de la construcción del conocimiento desde una integralidad compleja, afrontando la simplicidad y manifestando los diferentes fenómenos que afectan la enseñanza en el aula de clases.

Por lo tanto, Barberousse (2008) nos comenta que,

Un sistema complejo no puede ser analizado, en principio, en forma fragmentaria, es decir, por partes; se halla constituido por un sistema de elementos que tiene un/múltiples sentido/s en la intimidad del sistema considerados en un horizonte temporal limitado y puede sufrir transformaciones y cambios bruscos (p.98).

En efecto, el proceso de enseñanza no puede estar supeditado a simples variables, ya que este proceso de enseñanza, puede proporcionar múltiples problemas, desde las particulares hasta las generales y recíprocamente. Es por esto que el paradigma de la complejidad desde el enfoque sistémico contribuye en la integración de las diferentes situaciones en las que el docente se pueda encontrar inmerso.

De esta forma, Pereira (2010) nos comenta que,

El “enfoque sistémico” -ningún objeto o acontecimiento (que deba ser analizado por la ciencia) se encuentra aislado o desvinculado, sino que éste aparece dentro de un *sistema complejo*, desde donde entabla una gama de *relaciones* con otros objetos, ya sea “internos” (con otros objetos componentes del sistema), o “externos” (con elementos del ambiente, del entorno o del contexto de ese sistema) (p.68).

Asimismo, Pereira (2010) considera que, “no es ésta una tarea sencilla: ello implica derribar los esquemas mentales que, desde el comienzo de la ciencia moderna, nos han sido impuestos (entre ellos: la visión de un mundo fragmentario y mecánico) (pag.68). De ahí que, la reflexión del docente frente a sus prácticas de enseñanza, debe ser el foco para su crecimiento profesional, contribuyendo así, a la transformación de su pensamiento fragmentado y mecánico.

Finalmente, la presente investigación, vista desde la epistemología de la complejidad, aporta a la construcción de conocimientos integrados, percibidos desde una mirada multidisciplinaria, transversal y multidimensional. Es por esto que, la educación no solo debe ser enfocada en un todo o solamente en un algo, debe ser proyectada en cada uno de estos aspectos, sin dejar a un lado cualquier situación por pequeña o grande que sea.

Justamente, lo manifiesta Pereira (2010),

La importancia de una educación que refleje, realmente, el mundo global y complejo en el que vivimos. Una educación que tome en cuenta esta perspectiva sistémica, abordará las necesidades y problemáticas humanas desde su verdadera dimensión: valorará la multiplicidad de elementos constitutivos que nos convierten en seres humanos, así como la diversidad de relaciones que tenemos unos con otros, con el resto de las especies y con el mundo en general (esto evaluará nuestra verdadera condición humana) (p.71).

Es decir, que la educación debe expresar y valorar en todo sentido la complejidad que como seres humanos y en la diversidad en la que vivimos, por lo cual, esta puede ser afectada por los diversos fenómenos que intervienen en nuestras vidas.

Para concluir, el planteamiento epistemológico propuesto desde la complejidad, es el foco de la actual propuesta de investigación, debido a que, la intención radica en el intrínseco vínculo que debe haber entre el docente y el mismo estudiante. No obstante, es esencial que la dinámica de la complejidad se vea reflejada en la construcción de un producto, por el cual, “La epistemología de la complejidad supone, pues, una interacción entre seres humanos (unos con otros) y entre seres humanos y medio ambiente (contexto), interacción sin la cual resulta imposible comprender nuestro lugar y nuestro papel en el universo” (Pereira, 2010, p.71).

Esta investigación es de perspectiva cualitativa, nos enfocamos en la comprensión del comportamiento humano inmerso en el contexto donde él se desenvuelve. De ahí que,

proporciona una observación participativamente del sujeto y de su entorno, induciendo cambios reactivos en ellos. De la misma manera, “en las investigaciones cualitativas la comprensión de la vida humana ocupa un lugar, tanto para el investigador/observador como para el observado/investigador, dado que ambos tienen la capacidad comprensiva” (Espejo, 2016, p.10).

Asimismo, “la investigación indica ir tras las huellas, los vestigios, ese ir/in define un propósito, una meta, un objetivo, los vestigios además de las huellas, en nuestro caso es el actor de la huella” (Espejo, 2016, p.2). Es por esto que, la presente investigación apoya la búsqueda de los fenómenos que afectan la enseñanza en el aula de clase, al mismo tiempo, proporciona vestigios sobre las variables en las que la investigación debe centrar sus esfuerzos.

Al mismo tiempo, la investigación desarrolla una metodología asumida frente a la investigación intervención. De acuerdo a esto, Susa (2009) nos comenta que:

La investigación/intervención nos moviliza a través del reconocimiento del otro, a relacionar tres palabras claves: comprender, interpretar y explicar con quienes abordamos el fenómeno, desde una mirada de segundo orden. Nos permitió romper con el esquema tradicional simplista de los procesos de investigación, en que un sujeto que observa y un objeto que es observado. Nos permitió iniciar una nueva visión, construir conocimientos con el otro, entrar a un sistema, no solo a observar, sino ser observado; adentrarnos en la aventura de la cibernética de segundo orden (p.242).

Así mismo, Espejo (2016) refiere que:

La investigación/intervención integra dos actuaciones la in/ir en tanto circular, transitar tejiendo caminos de entendimiento entre los caminantes con sus ellas presentes y pasadas labrando futuro; con in/ir vención versiones inventadas,

innovadas conversadas entre actores. Observando/conversando entre actores con un propósito compartido, explícito en lugares, tiempos y eventos/acontecimientos (p.2).

En la presente investigación se ha llevado a cabo el reconocimiento de la problemática dentro del aula de clase, asimismo, se han realizado mesas de discusión, con el fin, de conocer el concepto de los docentes de diferentes grados y disciplinas, con la finalidad de entender el fenómeno de diferentes perspectivas. Además, “la comprensión del paradigma de la complejidad en los procesos de investigación/intervención posibilita la construcción de conocimiento y transformación de realidades en lenguajes propositivos y apreciativos” (Susa, 2009, p.242).

Teniendo en cuenta esto se han implementado diferentes herramientas para identificar la problemática dentro del aula y dentro de los diferentes contextos en el que el docente y el estudiante circulan. Estos recursos, los cuales son: ficha de pre diagnóstico, la matriz por dimensiones, mesa de discusión para docentes y estudiantes, entrevistas a docentes y estudiantes y la observación de cuatro clases de ciencias sociales por parte de docentes de básica primaria; esto ha contribuido para realizar la investigación de las cibernéticas de primer y segundo orden, teniendo en cuenta que “el primer orden es la observación, el segundo el observador/observado/observantes” (Espejo, 2016, p.7). En otras palabras, la observación como cibernética de primer orden, la observación al observador como cibernética de segundo orden. Teniendo en cuenta esto, hemos observado que la dificultad para reconocer los conceptos de las Ciencias Sociales por parte del estudiante, están intrínsecamente ligados en los procesos de enseñanza por parte del docente.

De acuerdo a lo anterior, Susa (2009) refiere que:

Desde una perspectiva holística, las teorías de la complejidad están contribuyendo a proporcionar nuevos conceptos que permiten mirar a los sistemas desde un enfoque

menos racionalista y más constructivista en que el observador forma parte del sistema, estipula sus propios objetivos y su propio papel dentro de los mismos (p.239).

De esta forma, el observador forma parte de la huella del sujeto, proporcionando reflexiones acerca de los fenómenos que se investigan e intervienen desde esta metodología, asimismo, “el sujeto/persona/actor en contextos educativos es el despliegue de conocimiento que abre y cierra la investigación/intervención” (Espejo, 2016, p.3).

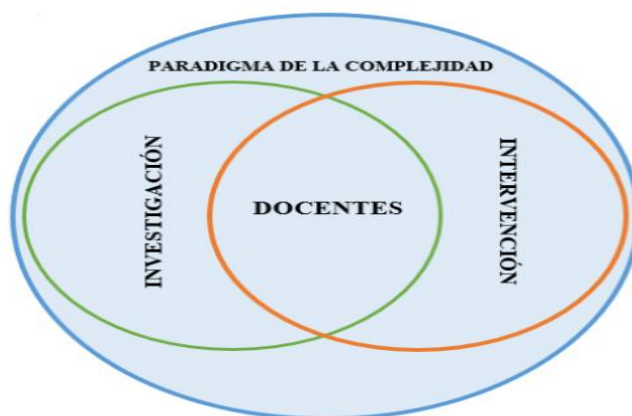


Ilustración 1 Relación Paradigma de la Complejidad, la Investigación - Intervención y el Docente

Figura 1: Relación Paradigma de la Complejidad, la Investigación-Intervención y el Docente
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la anterior figura, el proceso de investigación y de intervención juega un papel muy importante dentro del paradigma de la complejidad, más específicamente en el enfoque sistémico complejo, los cuales se retroalimentan uno del otro, proporcionando un mejor entendimiento en la forma de percibir la complejidad que abarcan las actividades que el docente desarrolla dentro de sus prácticas de enseñanza, con variables y contextos cambiantes, sin dejar a un lado el enfoque sistémico complejo

Tabla 1

Matriz Cibernéticas, Escenas y Actores

Tabla 1 Matriz Cibernéticas, Escenas y Actores

Cibernética	Escenas	Actores
Primer Orden	Ficha Pre diagnóstica	Docentes investigadores
	Matriz por Dimensiones	Docentes investigadores
	Mesa de Discusión Inicial	Docentes de básica primaria, docentes investigadores, algunos docentes de básica secundaria y media, asesores de la Universidad Santo Tomas.
	Mesa de Discusión Docentes	Docentes investigadores y docentes de básica primaria
Segundo Orden	Mesa de Discusión Estudiantes	Docentes investigadores y estudiantes del grado cuarto de básica primaria jornada tarde.
	Entrevista Docentes	Se entrevista a cinco docentes de básica primaria jornada tarde.
	Entrevista Estudiantes	Se entrevista a siete estudiantes del grado cuarto de básica primaria jornada tarde.
	Observación de Clases	Se observaron cuatro clases de docentes de básica primaria en el área de ciencias sociales.

Fuente: Elaboración propia.

3.1 Actores de la intervención, perfiles

Teniendo en cuenta la metodología y el trabajo de intervención se mencionan a continuación en una matriz los actores de la misma, para lo cual se agrupan en: Docentes investigadores, Docentes participantes o colaboradores y estudiantes del grado cuarto de la institución educativa Santa Teresa.

Así mismo, “los sistemas observantes son enmarcados, interpretados y actúan en escenarios, con escenas, siguiendo un guion” (Espejo, 2016, p.7). De esta forma, entendemos los escenarios como un lugar en donde se desarrollan las escenas, las escenas como sucesos o

construcciones en las que los actores se desenvuelven con determinados guiones, los actores como los personajes que representan dichos guiones y los guiones como las ideas, comentarios, opiniones y de más participaciones de dichos actores.

De esta forma, se presentan las escenas, escenarios, actores y guiones implementados en el proceso de investigación intervención.

Tabla 2

Matriz Actores de Intervención Estudiantes

Actores de Intervención	
Estudiantes del grado cuarto	En el proceso de intervención se realizó con los dos grados de cuarto de la institución educativa Santa Teresa, se realizaron diferentes actividades de intervención en la enseñanza con ellos, pero se finalizó la investigación con un solo grado, el grado cuatro dos (402). Este grado se encuentra asignado en la jornada de la tarde, está constituido por 16 niños y 14 niñas, que oscilan entre las edades de 9 a 13 años de edad, para un total de 30 estudiantes, es un grupo un poco heterogéneo en cuanto a su edad, gustos y género, son dinámicos y receptivos, ansiosos por explorar y conocer acerca de los fenómenos que circulan alrededor de su vida.

Tabla 2 Matriz Actores de Intervención Estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Matriz Actores de Intervención Docentes

	Docentes	Formación	Grado	Tiempo de Experiencia (Años)	Experiencia docente dentro de la Institución Educativa (Años)
Docentes Investigadores	1 Diego Armando Herrera	Licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes	Segundo	7	6
	2 Fabián Daniel Luna	Psicólogo	Cuarto	9	4
Docentes Participantes o Colaboradores	3 Mercedes Murcia	Licenciada en educación preescolar	Primero	30	26
	4 Silvia Cuellar	Licenciada en básica primaria	Primero	26	20
	5 Ana Elisa Calderón	Licenciada en ciencias religiosas	Segundo	40	35
	6 Consuelo Murcia	Administradora educativa	Tercero	25	18
	7 Sandra Cruz	Licenciada en pedagogía infantil	Tercero	7	2
	8 María Fernanda Pasaje	Psicóloga	Cuarto	7	5
	9 Isabel Yáñez	licenciada en básica primaria	Quinto	11	3

Tabla 3 Matriz Actores de Intervención Docentes

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Escenarios y escenas para la primera intervención

Tabla 4

Matriz Definición de Escenas y sus Propósitos

Escenas	Definición	Propósito
Ficha pre diagnóstica	Formato para registrar y recopilar información acerca de la institución y posibles problemáticas.	Contribuye a un propósito inicial, el cual es realizar un acercamiento y recopilación de información acerca de unas problemáticas generales de la institución educativa.
Mesa de Discusión	Es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista a todo un grupo, con el objetivo de recolectar o ampliar información	Identificar y profundizar en el problema de investigación, teniendo en cuenta el grupo y sus aportes.

	relevante para beneficio de la investigación.	
Matriz por Dimensiones	Es un formato de organización jerárquica, el cual ordena inicialmente unos escenarios, actores, interrelaciones y prácticas.	Identificar el problema de investigación.
Entrevista	Es una técnica cualitativa el cual permite la recolección de datos importantes para la presente investigación. De acuerdo a esto, se plantea una entrevista semiestructurada (Preguntas estructuradas y espontaneas).	Identificar diferentes perspectivas acerca del problema de investigación. Profundizar en la identificación del problema.
Observación de Clase	Es una técnica de recolección de datos, hechos y realidades sociales.	Identificar diferentes perspectivas que asumen los diferentes actores. Profundizar en la identificación del problema de investigación.

Tabla 4 Matriz Definición de Escenas y sus Propósitos

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Matriz Escenarios, Escenas y Actores

Tabla 5 Matriz Escenarios, Escenas y Actores

Escenas	Escenarios	Actores
Ficha pre diagnóstica	Reflexión propiciada por el equipo investigativo en la Institución Educativa, teniendo en cuenta las problemáticas que rodea a la comunidad	Para el caso de la elaboración de la ficha pre diagnóstica, se contó con los dos docentes correspondientes al grupo del trabajo investigativo de la presente propuesta.

	educativa diagnosticada desde el PEI de la Institución	
Mesa de Discusión inicial		Los actores participantes que se vincularon para realizar esta mesa de discusión inicial fueron los siguientes: docentes de básica primaria (7) sin contar a los docentes
Docentes de la institución educativa y asesores de la Universidad Santo Tomas	Para este escenario se dispone de la biblioteca de la institución educativa Santa Teresa	investigadores, docentes de básica secundaria y media (3) y directivos docentes (3), los cuales deseaban conocer acerca de la investigación y colaborar con un encuentro para la reflexión de la misma, partiendo de un propósito de vincular y dar a conocer la propuesta investigativa a la comunidad educativa.
Matriz por dimensiones	Reflexión por parte del equipo investigativo como hallazgo inicial de la mesa de discusión	Para el desarrollo inicial de la matriz por dimensiones, se tuvo en cuenta algunos hallazgos encontrados en la ficha pre diagnóstica y la mesa de discusión inicial, los docentes investigadores hacen un sondeo inicial de los escenarios, actores, interrelaciones y prácticas, con el propósito de identificar el problema a investigar.

Mesa de discusión Docentes	Se da lugar en el aula de clases del grado 402	Este escenario tiene un propósito más específico y sus principales actores son los docentes de básica primaria jornada tarde, los cuales son ocho (8) sin contar a los docentes investigadores. Esto con el fin de permitir acercarnos aún más al problema a investigar, por otro lado se cuenta con la participación del docente jefe de área de ciencias sociales.
Mesa de discusión Estudiantes	Se da lugar en el aula de clases del grado 402	Las actores de este escenario son los estudiantes del grado cuarto, de los cuales solo se tomó una muestra de treinta (30), que en su totalidad son sesenta (60). Su propósito es el de reforzar la identificación del problema a investigar, partiendo de la idea de que los estudiantes son los principales actores de la investigación
Entrevista a Docentes	Se da lugar dentro del aula de clases del grado 402	En este escenario participan algunos docentes de básica primaria y una docente de preescolar, distribuidos de la siguiente forma: (preescolar (1), tercero (2), cuarto (1) y quinto (1) de la Institución educativa Santa Teresa jornada tarde).
Entrevista a Estudiantes	Se da lugar dentro del aula de clases del grado 402	Los actores participantes de este escenario fueron siete (7) estudiantes del grado cuarto, estos fueron escogidos de forma aleatoria por

		los docentes investigadores, teniendo en cuenta que el grado cuarto está distribuido en dos salones, cuatrocientos uno y cuatrocientos dos.
Observación de clases	Se da lugar en el salón de clases de los grados 301, 302, 401 y 502	Para el caso de los actores participantes de este escenario se tuvieron en cuenta cuatro (4) docentes de básica primaria correspondiente a los grados tercero, cuarto y quinto, de la jornada de la tarde.

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Guiones

Teniendo en cuenta la matriz de escenas, escenarios y actores se realiza una descripción más detallada de las escenas, con el firme propósito de dar mayor claridad del proceso investigativo.

Al iniciar el proceso de diagnóstico los docentes investigadores realizaron una búsqueda introductoria a la problemática, en donde su principal e inicial fuente fue el Proyecto Educativo Institucional, el cual recoge todas las principales características que integran esta comunidad educativa, su contextualización y su problemática, perfiles de los directivos, docentes y estudiantes, así como la caracterización de la población estudiantil y de sus hogares, como también la ruta que la institución educativa debe seguir en sus procesos educativos, misión, visión, objetivos y el macro proyecto que integra toda la dinámica del modelo educativo.

De esta forma, los docentes investigadores parten de la lectura detallada para recopilar posibles problemas a investigar, por tanto, se construye una ficha pre diagnóstica (ver anexo 7), en la cual se realiza una aproximación resumida acerca de unas posibles problemáticas.

Esta lectura del PEI, contribuye al propósito inicial, el cual es realizar un acercamiento y recopilación de información acerca de unas problemáticas vistas desde lo global, por lo cual, esta herramienta nos obliga como investigadores a continuar una indagación más profunda sobre la verdadera problemática de investigación.

Desde este punto, la investigación toma unos referentes como partida inicial, teniendo en cuenta que todavía nos encontramos un poco distantes de la verdadera problemática a investigar. Estos datos recolectados hacen parte de la ruta que la institución educativa toma a la hora de cumplir sus propósitos, teniendo en cuenta la misión y la visión, el modelo educativo, el macro proyecto, los perfiles de los directivos, docentes y estudiantes, partiendo de la contextualización de la comunidad educativa en general, de la problemática social, económica y vivencial que la aqueja. Por ende, se procede a investigar en otros estamentos de la comunidad educativa, los cuales son los docentes de la institución.

De ahí, se procede a la implementación de una mesa de discusión, entendida como una conversación planeada con el firme propósito de recolectar información sobre algún área o tema en específico, de esta forma se crea un escenario en donde se invitan a los docentes de básica primaria y docentes de básica secundaria y media, con el fin de recolectar información pertinente para acercarnos aún más a la problemática a investigar.

En esta mesa de discusión, los docentes permitieron un acercamiento más detallado acerca del problema a investigar, puesto que el docente es uno de los principales actores en propiciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de la institución educativa.

De igual forma, los docentes plantearon diferentes aportes para el hallazgo singular de una de las problemáticas que aquejan los procesos de aprendizaje, los cuales son los procesos de enseñanza por parte de los docentes.

Particularmente, un docente de básica secundaria propuso que para poder transformar el aprendizaje en los estudiantes primero se debe transformar el maestro, dicho esto la docente enfatizó en una pobre apropiación de los estudiantes en las ciencias sociales, tomándola como ejemplo. Este aporte, abrió una problemática que va más allá de la aceptación de que el mismo docente es responsable de estos procesos de aprendizaje, puesto que, los docentes alegan sobre la falta de compromiso y apropiación por parte del estudiante hacia sus deberes académicos.

Esta mesa de discusión, abrió un camino hacia la problemática, dado que, se asimiló el proceso de aprendizaje no solo como un problema que aflige al estudiante, no solo visto como una falta de compromiso de él, sino como una puerta hacia las prácticas de enseñanza y como pueden afectar dichos aprendizajes.

Por lo cual, se plantea un tercer escenario para posibilitar un acercamiento a esta problemática enmarcada en los procesos de enseñanza del docente. De esta forma, los docentes de investigación formulan una matriz por dimensiones, tomando como punto de partida las ciencias sociales en básica primaria, asimismo, ubicando de esta manera unos componentes, escenarios, actores, sus interacciones y sus prácticas dentro de ella.

Esta matriz por dimensiones inicia unos procesos de reflexión acerca de la identificación de la problemática a investigar, tomando en cuenta, que los componentes más representativos fueron: los bajos resultados en las pruebas internas en el área de las ciencias sociales, la falta de motivación e interés por ellas, lo que genera unos nuevos componentes con relación a la planeación de las mismas. Estos datos fueron hallados en los resultados de las pruebas internas realizadas por los docentes de los grados terceros, cuarto y quinto

jornada de la tarde, así como también de una posible causa, su desmotivación hacia las Ciencias Sociales.

Tabla 6

Matriz por Dimensiones

COMPONENTES DIMENSIONES	ESCENARIOS	SUJETOS - ACTORES	INTERACCIONES	PRÁCTICAS
1. Bajos resultados en las pruebas internas	Aula de clases	Estudiantes	Poca apropiación e interpretación de los conceptos por parte de los estudiantes en las ciencias sociales	Afecta el desempeño académico y disciplinario del estudiante
2. Falta de interés por parte del estudiante en el área de las ciencias sociales	Aula de clases	Estudiantes	La falta de interés del estudiante afecta su proceso de aprendizaje	El docente en su praxis propone una clase no pertinente a las necesidades del estudiante
3. Gusto por la enseñanza de las ciencias sociales por parte de los docentes de básica primaria	Aula de clases	Docentes	Falta de conocimientos propios del área de ciencias sociales	Se ve reflejada en las prácticas del docente clases monótonas, mecánicas y aburridas.
1. Planeación de clases	Aula de clases	Docentes	No hay un objetivo ni propósito claro sobre lo que se quiere lograr.	Poca participación, falta de atención e interés por parte del estudiante hacia la clase
2. Recursos didácticos	Institución Educativa	Docentes	Ausencia o dificultades para la utilización de los recursos didácticos, la cual afecta las prácticas del docentes	Ausencia de la implementación de estrategias o propuestas didácticas en el área de ciencias sociales.

Tabla
6

Matriz por Dimensiones

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, que se plantea una mesa de discusión con los estudiantes del grado cuarto, en donde su propósito inicial es el de recolectar datos acerca de su perspectiva hacia el área de la ciencias sociales, su gusto y su empoderamiento.

De esta forma, los datos recolectados en esta mesa de discusión con los estudiantes, se hace evidente su desinterés hacia las ciencias sociales, partiendo de su falta de participación y su poca comprensión de ella. Esta información, va dirigida a un solo tema su aprendizaje, el cual está ligado a su entendimiento confuso hacia esta área.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo de investigación procede a plantear una mesa de discusión (ver anexos 9 y 14) para los docentes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria, para lo cual, su asistencia quisieron estar los docentes de preescolar, primero y segundo, de esta forma contribuir desde una mirada más amplia esta problemática.

En esta mesa de discusión con docentes de básica primaria jornada de la tarde, se evidencio notablemente el desinterés de los docentes por el área de ciencias sociales, de esta forma varias docentes manifestaron su incomodidad a la hora de distarlas, puesto que, no se sentían a gusto o capacitadas para implementarlas, asimismo, exteriorizaron que muchas veces desconocían términos o conceptos de ella, perjudicando su fácil comprensión por parte de los estudiantes.

Esta información recolectada, proporciona un fuerte hallazgo sobre la problemática a investigar, puesto que la mirada ya no va dirigida a los procesos de aprendizaje, sino a los procesos de enseñanza por parte de los docentes.

De esta manera, se realiza unas entrevistas a cinco (5) docentes de preescolar y básica primaria jornada tarde, los cuales fueron: un docente de preescolar, las docentes de los dos grados terceros, la docente del grado cuatrocientos uno y la docente del grado quinientos dos. Estas entrevistas suministraron un fortalecimiento en los anteriores hallazgos, puesto que, en

forma individual los docentes manifestaron más abiertamente su poco gusto por esta área y en muchos casos su poco entendimiento o conceptualización de ellos.

Una de las entrevistas llamo la atención, ya que el docente comento que desde que era estudiante nunca logro entender las ciencias sociales, por ende su gusto por ellas era poco recibida y ahora como docente daba poco interés a su implementación, tomando en cuenta que las áreas de lenguaje y matemáticas eran su centro de atención por los resultados de las pruebas saber.

Partiendo de lo anterior, se realizaron unas entrevistas a estudiantes, en su totalidad fueron siete (7), están cumplían un propósito, el cual era de proporcionar más evidencia y peso a la hora de identificar el problema a investigar. De igual forma, estas entrevistas evidenciaron un rotundo desinterés por el área, vista esta como una de las áreas menos favoritas por ellos, en comparación por las Matemáticas y la Lengua Castellana.

Estos estudiantes manifestaron que las ciencias sociales eran poco comprendidas por ellos, puesto que tenían muchos temas y conceptos que no entendían, sumado a esto, el aburrimiento y la falta de atención que producían. De esta forma, uno de los estudiantes entrevistados comento, “que preferiría hacer ejercicios de matemáticas antes que ver esta clase”.

Conforme a esto, se fortalece la problemática en cuestión “los procesos de enseñanza”, así mismo, los docentes investigadores proponen a los docentes observar una clase de ellos en el área de ciencias sociales, manifestándoles que solo estarán allí como observadores y que en ningún momento intervendrán en ella.

Es así, como se creó el último escenario para la investigación, directamente en la fuente, los procesos de enseñanza del docente de básica primaria en el área de las ciencias sociales. Los actores de este escenario fueron cuatro (4) docentes, distribuidos de la siguiente forma: Dos docentes del grado tercero (trescientos uno y dos), un docente del grado cuarto

(Cuatrocientos uno) y un docente del grado quinto (quinientos dos), así mismo, se creó un formato de observación de clases (ver anexo 10), con el fin de llevar un registro adecuado de las particularidades que se observen de ellas.

La información recolectada de esta observación de clases afianza aún más la firme problemática a investigar, la cual está centrada en la didáctica, la estrategia de enseñanza y hasta la misma planeación del docente en el área de las ciencias sociales. De ahí, se evidencia la baja conceptualización del estudiante, su bajo interés y hasta los resultados en las pruebas internas.

Este recorrido investigativo, proporciono un vestigio del gran problema que aqueja al docente dentro de sus mismas prácticas. Una problemática que altera directamente el aprendizaje significativo del estudiante, su falta de apropiación e interés por aprender sobre los diferentes fenómenos que integran las ciencias sociales.

3.4 Análisis de Resultados

De acuerdo a la información recolectada por medio de las mesas de discusión, entrevistas y observaciones de clase, se organizan los resultados mediante una matriz.

Tabla 7

Matriz de Resultados

Tabla 7 Matriz de Resultados

Dimensiones	Actores	
	Docentes	Estudiantes
Didáctica	Los docentes en su totalidad afirman que la principal	La mayoría de los estudiantes concuerdan que

causa del problema dentro	para mejorar las ciencias
del aula radica en la	sociales se debe de pensar
didáctica del docente, en su	en algo más llamativo para
preparación y en sus	ellos, no solo textos, libros y
conocimientos previos.	cuadernos.

De esta forma el docente 8 nos comenta que “para mejorar nuestros procesos de enseñanza hay que actualizarnos, tanto en teorías como en estrategias didácticas acordes al contexto y las realidades de los estudiantes”. (ver anexo 12)

Los docentes 6, 7, 8 y 9 proponen que para mejorar los procesos de enseñanza se deben de disponer de materiales didácticos, bien sea tecnológicos o lúdicos.

Enseñanza

La docente 6, manifiesta que para “mejorar la enseñanza primero se debe conocer

En su totalidad los estudiantes promueven que las clases de ciencias sociales, son muy aburridas,

	sobre lo que se da”. (ver anexo 12)	largas y con muchos conceptos que ni entienden.
	En este sentido, los docentes 3 y 4 manifiestan estar de acuerdo con esto.	Uno de ellos dijo “la clase de ciencias sociales es la que menos me llama la atención, cuando sé que toca me da sueño” (ver anexo 13)
	En común acuerdo los docentes dieron a relucir que la planeación de las clases es una de las principales causas sobre la problemática de investigación.	Los estudiantes manifiestan que las clases de las ciencias sociales son muy rutinarias, siempre la misma cosa.
Planeación de las clases	Una opinión importante la proporciono el docente 7 en donde nos dice que “si yo no planeo mis clases todas las noches con actividades y lúdicas mis estudiantes me hacen desorden y ahí ni hago y ni me dejan hacer nada”. (ver anexo 14)	Como dice uno de los estudiantes “lo mismo de siempre”. (ver anexo 13)
Conocimiento Específico del Área	Las docentes 3, 4, 5, 6, 7 y 9 concuerdan con la misma postura “no nos sentimos	Los estudiantes en su mayoría comentan que no entienden las ciencias

	cómodas con las ciencias sociales, porque nuestro conocimiento es mínimo sobre ella”. (ver anexo 14) Por otro lado, los docentes 8 y 9 manifiestan conocer de forma un poco más amplia sobre el área, teniendo en cuenta que recientemente terminaron sus maestrías.	sociales, que con solo escucharlas les da sueño y por ello conocen muy poco de las ciencias sociales.
Interés por las Ciencias Sociales	Los docentes 4, 5 y 6 manifiestan tener poco interés por las ciencias sociales. El docente 6 nos dice que “desde que estaba en el colegio no entendía las ciencias sociales, me parecían tediosas, aburridas y poco llamativas, esto influyo en mi como docente, puesto que ahora me predispongo cuando enseño las ciencias sociales”. (ver anexo 14)	En su totalidad los estudiantes promueven un desinterés por las ciencias sociales, algunos dicen que es “aburrida”, otros “hace dormir”, otros que “no la entienden” y también “que no es para ellos, no le prestó atención” (ver anexo 13 y 15)

El docente 4 manifestó algo
semejante, pero ella
complemento “no me da
miedo, solo que no me
siento segura con mis
enseñanzas, esto me provoca
un gran desinterés por esta
área”. (ver anexo 14)

Fuente: Elaboración propia.

La información recolectada a través de los diferentes escenarios trabajados en la presente investigación marca el camino sobre la problemática que aquejan las practicas del docente en las ciencias sociales. Teniendo en cuenta la anterior matriz de resultados, se vislumbra en gran sentido la verdadera razón de dicha problemática. Cabe recalcar, que el principal escenario que marca la trasformación del docente es en su misma reflexión acerca de sus prácticas de enseñanza, vistas como un espacio propicio para su reflexión, retroalimentación y cambio.

De igual forma, a través de los diferentes escenarios (Ficha diagnostica, grupos de discusión docentes y estudiantes, la matriz por dimensiones, entrevistas a docentes y estudiantes y la observación de clases), se identificaron varios elementos importantes para el desarrollo de la investigación. En primer lugar, los mismos docentes en los múltiples escenarios hablan sobre la principal problemática, por ejemplo, los docentes refieren que la principal causa de las dificultades dentro del aula de clases es la falta de preparación de las clases y el conocimiento específico del área. De acuerdo a esto, Hernández y Pagés (2016) nos comentan que:

Una de las principales causas del fracaso de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia se encuentra en cómo poner en práctica propuestas donde poco o nada se ha participado en su elaboración a veces sin, siquiera, compartir su racionalidad (p.121).

De igual modo, los docentes deben ser reflexivos sobre sus prácticas de enseñanza, desde el inicio hasta el final de la elaboración de sus puestas en escenas.

Así mismo, la docente 8 (María Fernanda), manifestó sobre el importante rol que el docente debe tener en sus procesos de actualización, tanto teóricas como en nuevas prácticas de enseñanza. Por su parte, Meneses (2016) refiere que:

El profesor debe aplicar innovaciones metodológicas en sus prácticas educativas, actualizar su conceptualización y adecuar la finalidad de enseñanza de las Ciencias Sociales en una Educación para la Ciudadanía para potenciar en los estudiantes actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado, actuar en el presente de manera responsable y proponer un futuro mejor (p. 410-411).

Esto sin dejar a un lado que “un profesor o profesora es didáctico (a) cuando posee la habilidad para comunicar un tema, volver claro un asunto difícil, y lograr estimular aprendizajes en sus alumnas y alumnos” (Torres y Girón, 2009, p.14).

Por su parte, los docentes y estudiantes comentan que para mejorar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales se deben realizar cambios en las puestas en escenas.

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, dar lugar a materiales y actividades que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación ecológica con la cultura y la sociedad en general (Duarte, 2003, p.105).

Además, los docentes 3, 4 y 6 (Mercedes, Silvia y Consuelo), comentan que “para mejorar la enseñanza primero se debe saber lo que se da”. De esta forma, Pagés y Santisteban (2013) proponen que:

La mejor forma de aproximarnos a los problemas a los que los maestros se enfrentan en la enseñanza de las ciencias sociales pasa por partir de sus mismos presupuestos iniciales: limitaciones temporales, recursos disponibles en las aulas, carencias formativas, motivación del alumnado en la escuela frente al poder de los medios... y los aprendizajes establecidos en el currículo, independientemente de su idoneidad o no desde el punto de vista epistemológico, para que conociendo todo ello y a pesar de ello organicemos propuestas, exploremos hojas de ruta (p.680-681).

Igualmente, se debe de “averiguar qué enseñan y cómo lo enseñan, con qué problemas se encuentran, qué preparación necesitan y cómo deben adquirirla, está generando un creciente volumen de investigación que va a beneficiar a la didáctica y fundamentalmente a la práctica” (Pagés, 1994, p. 11).

De ahí, la docente 7 (Sandra), proporciono un importante aporte el cual nos dice que “si yo no planeo mis clases todas las noches con actividades y lúdicas mis estudiantes me hacen desorden y ahí ni hago y ni me dejan hacer nada”, esto a su vez, contribuye en conocer la importancia que tiene la planeación de las prácticas de enseñanza, que también se ve reflejado en el estudiante, asimismo, uno de los estudiantes manifestó que las clases de ciencias sociales son muy “aburridas”, “hacen dormir” y “lo mismo de siempre”. De acuerdo a esto, los docentes investigadores plantearon la lúdica como un apoyo en los procesos de enseñanza. Duarte (2003) comenta que:

La lúdica es una dimensión que cada día ha venido tomando mayor importancia en los ambientes educativos, particularmente porque parece escapar a la pretensión instrumentalista que caracteriza a la escuela. La lúdica se presta a la satisfacción

placentera del niño por hallar solución a las barreras exploratorias que le presenta el mundo, permitiéndole su autocreación como sujeto de la cultura (p.109).

Esta a su vez, permite mejorar los procesos de enseñanza del docente, contribuyendo en el enriquecimiento de conocimientos y comportamientos que junto al concepto de territorio posibilita un mayor entendimiento de las ciencias sociales.

Por su parte, Pagés (1994) nos refiere que:

Los saberes que enseña el profesor, las razones por las que los elige, la manera como los transmite o los presenta a sus alumnos, los materiales que utiliza, los problemas que detecta en el aprendizaje del alumnado, la forma como los evalúa, etc... son aspectos que deberían estar presentes en los programas de formación continuada del profesorado (p. 10).

De esta forma, los docentes tienen en sus manos el cambio de sus prácticas, la transformación de sus puestas en escenas y la manera de continuar perfeccionando sus procesos de enseñanza. Igualmente, Pagés y Santisteban (2013) manifiestan que:

Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y porqué se sabe (...) De allí la necesidad de cambiar la actitud del docente, de su modo de enseñanza y de los recursos que utiliza para generar aprendizajes en los estudiantes (p. 482).

Por ello se hace necesario que el docente asuma un rol reflexivo en sus procesos de enseñanza y en la clase de recursos que utiliza, teniendo en cuenta los ambientes de aprendizaje que más se adapten a sus estudiantes y sus actividades.

El ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de

espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (Duarte, 2003, p.99).

Otros de los aspectos importantes, fue el aporte proporcionado por los docentes 3, 4, 5, 6, 7 y 9 (Mercedes, Silvia, Ana, Consuelo, Sandra e Isabel), los cuales concuerdan “no nos sentimos cómodas con las ciencias sociales, porque nuestro conocimiento es mínimo sobre ella”. Pagés y Santisteban (2013) afirman que:

En la investigación y en la enseñanza de las ciencias sociales los conceptos sociales juegan un papel fundamental. Son el conocimiento clave para ubicarse en el mundo, en su pasado y en su presente, e interpretarlo. Las ciencias sociales, la geografía y la historia cuentan con un rico patrimonio conceptual (p.25).

En este sentido, es de vital importancia entender los conceptos en las ciencias sociales, puesto que, juega un papel clave en el entendimiento de las ciencias sociales, la geografía y la misma historia. Asimismo, los estudiantes manifestaron en su mayoría que no entienden las ciencias sociales. No obstante, “es necesario pensar en una enseñanza de las ciencias sociales que plantee situaciones relevantes y significativas que permitan al alumnado comprender problemáticas a través de las cuales puedan interpretar el presente y participar en la construcción del futuro” (Haro, Call, Yuste, y Oller, 2016, p.399). Es por esto que “el desafío al que se enfrentan los docentes en la didáctica de las Ciencias Sociales, es el de ofrecer actividades motivadoras e innovadoras que ayuden al alumno a comprender estos contenidos” (Pagés y Santisteban, 2013, p. 488).

Es ahí la importancia de la implementación del concepto de territorio, como un concepto polisémico, transdisciplinar e integrador de saberes. Pulgarín *et al.* (2008) afirma que:

El territorio, como objeto de enseñanza, permite la confluencia de un cúmulo de saberes para su comprensión. Saberes valiosos sobre el clima, sus recursos naturales, la historia de las culturas y los grupos étnicos que lo habitan, las formas de gobierno que en él se dan, sus principales actividades económicas, los problemas sociales más relevantes, sus límites y fronteras políticas, etc. Al estudiar el territorio se invita a una lectura situada, tanto a nivel geográfico como histórico; pero, ante todo, se posibilita el desarrollo de habilidades de pensamiento, como la observación, la identificación, la descripción, la comparación, el análisis y la inferencia de hechos y eventos que en él tengan lugar (p.47).

De esta forma, el concepto de territorio es una fuente facilitadora de saberes, lo cual, a su vez contribuye en proporcionarnos una manera más fácil de entender las ciencias sociales desde una dinámica más integradora y transdisciplinar. Teniendo en cuenta esto, Pereira (2010) nos comenta también que:

Hay que enseñar que las cosas no son solamente cosas, sino también sistemas que constituyen una unidad que vincula partes diversas; no objetos cerrados, sino entidades inseparablemente unidas a su entorno y que sólo pueden ser conocidas si se las inserta en su contexto (p.73).

Igualmente, tener en cuenta la importancia de ver nuestro contexto desde una perspectiva más compleja, en la cual, veamos un sistema integrado por fracciones y fracciones creando sistemas.

Así mismo, Pereira (2010) nos comenta que:

La comprensión de la complejidad en el ámbito educativo debe ser una herramienta para comprender y abordar los problemas que la enseñanza enfrenta cada día, se deben realizar esfuerzos de integración de los saberes, en los que los sistemas aislados de conocimiento sean integrados de tal manera que la enseñanza sea capaz de articular

el conocimiento, la contextualización y las cualidades fundamentales que el ser humano tiene, frente a la emergencia de la complejidad en las ciencias y, en particular, en la sociedad globalizada (p.74-75).

De esta forma, el uso del concepto de territorio facilita los procesos de entendimiento de las ciencias sociales, lo cual, proporciona un apoyo en los procesos de enseñanza de las ciencias sociales implementada desde diferentes estrategias didácticas. Pulgarín (2010) refiere que:

Entre las propuestas pedagógicas y didácticas que se vienen liderando está la del estudio del territorio, donde el concepto, emerge como componente integrador, no sólo de los contenidos procedentes de las ciencias sociales sino de las ciencias naturales, los cuales son objeto de enseñanza (p.136).

De esta manera, el concepto de territorio puede ser un agente facilitador de saberes. Pulgarín (2011b) asume que “la propuesta del estudio del territorio como una estrategia que favorece un aprendizaje significativo de la geografía y las ciencias sociales (p.7). Además, “estudiar el territorio desde la investigación como base de la enseñanza no sólo facilita el desarrollo de las competencias científicas, sino también la educación de una conciencia ambiental (Pulgarín *et al.*, 2008, p.51).

De ahí que, los docentes deben de crear conciencia sobre la reflexión de sus prácticas de enseñanza, sobre sus puestas en escenas, sobre la preparación sus propuestas de enseñanza y la adaptación a las necesidades de los estudiantes y su contexto.

En síntesis, Arango y Pulgarín (2010) contribuyen en que:

Leer el territorio local, regional, nacional o mundial, no es otra cosa que educar geográficamente; es evidenciar en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales, una alternativa posible de aprender desde la experiencia misma en los territorios vividos, contruidos, con miras a formar los ciudadanos requeridos en la construcción

de la democracia: ciudadanos democráticos, participativos, sociales, políticos, activos y críticos. Unos ciudadanos con capacidad para transformar la realidad cotidiana, arraigados dinámica y críticamente al territorio donde habitan y comprometidos por materializar sus sueños (p.7-8).

3.5 Conclusiones

A lo largo del proceso de investigación se encontraron efectivamente problemas asociados a los procesos de enseñanza por parte del docente, esto a su vez, evidenciado en las diferentes escenas en donde los docentes y estudiantes manifestaban sus problemáticas desde cada una de sus perspectivas, asimismo, exteriorizaban diferentes posturas acerca de la problemática vivida en la enseñanza de las ciencias sociales por parte de los docente y el proceso de entenderla por parte de los estudiantes.

De esta forma, muchas de las posturas por parte del docente iban centradas a la falta de planeación de las clases acordes al contexto e intereses de los estudiantes, otra de las posturas va encaminada al conocimiento específico del área por parte de los docentes y la misma implementación de las ciencias sociales desde la didáctica. Igualmente las posturas por parte de los estudiante se ven reflejadas en las problemáticas acerca de las practicas del docente en las ciencias sociales, dichas posturas van asociadas a la planeación de las clases y la implementación y adaptación de los recursos didácticos.

En consecuencia, los estudiantes manifiestan un profundo interés por la adaptación de los recursos didácticos acordes a sus necesidades y requerimientos, transformados por el docente en su planeación acorde a lo que realmente estimule la creación de conocimiento por parte de los estudiantes.

En conclusión, estas problemáticas reflejadas en las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales, hace la necesidad de plantear nuevas apuestas didácticas, en donde el estudiante se sienta cómodo, activo, reflexivo e interesado por el conocimiento. Estas apuestas didácticas deben estar afines a sus intereses y a su contexto, con ambientes de aprendizajes cambiantes, que cambie la monotonía y la rutina de las clases de ciencias sociales.

Teniendo esto en cuenta, la importancia de implementar nuevas apuestas didácticas, abre el camino para los cambios y las transformaciones de la enseñanza de las ciencias sociales en la institución educativa Santa Teresa, estimulando la participación por parte de los estudiantes y los mismos docentes que no posean unos conocimientos específicos del área de las ciencias sociales, dado que estas apuestas didácticas facilitan el normal desarrollo de los contenidos de esta área.

Capítulo V

4 Diseño didáctico

En el presente capítulo encontramos la contextualización de la institución educativa en donde se implementara la estrategia didáctica, además, se define el perfil general del docente durante el proceso de transformación de su enseñanza. También, se presentan los objetivos del diseño, la descripción y las actividades que integran esta estrategia didáctica. Asimismo, se indica el enfoque, los recursos y la organización del tiempo y espacio para la implementación de la misma.

4.1 Perfil y habilidades del docente

Partiendo de la importancia que juega el rol del docente dentro de los procesos de enseñanza en la educación de los estudiantes, es importante tener en cuenta que:

El profesor debe aplicar innovaciones metodológicas en sus prácticas educativas, actualizar su conceptualización y adecuar la finalidad de enseñanza de las Ciencias Sociales en una Educación para la Ciudadanía para potenciar en los estudiantes actitudes críticas y reflexivas hacia el pasado, actuar en el presente de manera responsable y proponer un futuro mejor (García, C., Arroyo, A. y Andreu, B., (2016), p.410-411).

Teniendo en cuenta esto, es muy importante tener una mirada de cuál debería ser la formación del profesor en desarrollo de las prácticas de enseñanza, en especial en el área de ciencias sociales.

De esta forma, Pagés y Santisteban (2013), nos refiere que:

Lo importante en la formación de un profesor es que aprenda a hacerse responsable de esa reconstrucción del saber. Para enseñar es necesario saber, pero también saber cómo se sabe y porqué se sabe (...) De allí la necesidad de cambiar la actitud del docente, de su modo de enseñanza y de los recursos que utiliza para generar aprendizajes en los estudiantes (p. 482).

De esta forma podemos entender el rol del docente y así determinar rasgos de acuerdo al perfil deseado para la implementación de esta estrategia didáctica. Es así como:

Se debe buscar que la enseñanza y aprendizaje sean comprensivos; es decir, que el docente se preocupe por la formación del estudiante utilizando herramientas pedagógicas, logrando así un aprendizaje comprensivo que lleve al estudiante a

pensamiento crítico y reflexivo, dejando atrás una enseñanza y aprendizaje mecánico, en recepción de conocimiento que no lleva a nada (Pagés y Santisteban, 2013, p.485).

De acuerdo a esto, es fundamental tener en cuenta que “el docente comprometido, el que ha sido formado como un intelectual crítico, intentará dar respuestas relevantes para la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas de la democracia y del mundo” (Pagés, 2011, p.78). En efecto, este docente estimulara en los estudiantes el sentido crítico, el cual facilita la aprensión del conocimiento construido desde su contexto y su problemática vivencial.

De igual forma, el docente debe ser un agente activo, observador de sus prácticas reflexivo de ellas, con el fin de identificar las fortalezas y las diferentes dificultades que los estudiantes presentan en la complejidad de su contexto, además, el poder de transformar sus enseñanzas adaptándolas para mejorar los procesos de aprendizaje de estos. Es así, que el docente debe “pensar en una enseñanza de las ciencias sociales que plantee situaciones relevantes y significativas que permitan al alumnado comprender problemáticas a través de las cuales puedan interpretar el presente y participar en la construcción del futuro” (García, C., Arroyo, A. y Andreu, B., 2016, p.399).

Asimismo, Nérici (1985), afirma para que:

La enseñanza resulte eficiente, es preciso tener en cuenta la madurez y las posibilidades del que aprende, además de sus intereses, su capacidad intelectual y sus aptitudes. En consecuencia, es imprescindible que el profesor conozca a quién va orientar en el aprendizaje, a los efectos de establecer las adecuaciones que requiera la enseñanza (p.62).

De manera que el perfil del docente debe contener inicialmente una apropiación del área, además de ser reflexivo en sus prácticas de enseñanza, integrador de saberes, dinámico, y crítico en sus puestas en escenas, con el objetivo de

estimular al estudiante en su aprendizaje, el cual debe estar acorde al contexto y la dinámica compleja que esta conlleva.

Por ello se plantean los objetivos, la descripción y el enfoque que aborda esta propuesta didáctica.

4.2 Objetivos

4.2.1 Didáctico General.

- Transformar la enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica para posibilitar una mejor comprensión de las ciencias sociales en los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la institución educativa Santa Teresa.

Para lograr este objetivo se utiliza como estrategia didáctica el concepto de territorio, como integrador de saberes, interdisciplinario y transdisciplinario, conducido por actividades que propendan desarrollar este concepto como facilitador de comprensiones en la enseñanza de las ciencias sociales.

4.2.2 Didácticos Estratégicos.

- Renovar las prácticas del docente a través de una didáctica reflexiva, integradora y crítica mejorando la calidad de los procesos de enseñanza.

Por medio de la didáctica de las ciencias sociales guiar las prácticas del docente para dinamizar sus puestas en escenas, que sean reflexivas, críticas y transformadoras.

- Mejorar las comprensiones de las ciencias sociales a partir del concepto de territorio.

El desarrollo del territorio como concepto polisémico, agente detonante de conocimiento, integrador e interdisciplinar.

4.3 Descripción del diseño didáctico

El diseño didáctico se titula “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT” teniendo en cuenta la problemática identificada en el proceso de investigación, la cual da como punto de partida la enseñanza y las practicas del docente, en particular en las ciencias sociales. El diseño tiene como estrategia didáctica la lúdica y el trabajo colaborativo, centrado en el concepto de territorio.

Del este modo, esta estrategia didáctica está integrada por seis actividades (La Cubeta de Vulcano, Ruleta de Colores Enterprise, Tornado de Cuerpos Klingon, En Busca del Spock Frankenstein, James Kirk Cuarto y el Salón Sixtino y Cartografía de Ideas: Discovery), estas favorece la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción en un contexto dado, permitiendo un adecuado desarrollo de ellas. Esta estrategia didáctica, contribuye en la estimulación del aprendizaje, la integración de los conocimientos con las habilidades y actitudes que la lúdica y el trabajo colaborativo ofrecen.

A su vez, esta se organiza de acuerdo al modelo pedagógico de la institución, basadas en competencias ciudadanas, el cual permite construir sus propias maneras para solucionar una situación problema, construir sus propios conceptos de acuerdo a la compleja interactividad que los seres humanos tenemos en sociedad dentro de un determinado

contexto, sin dejar a un lado la lúdica y el trabajo colaborativo como elementos esenciales en la construcción de esta estrategia didáctica.

Así mismo, de acuerdo al modelo pedagógico de la institución, se incorpora el desarrollo del concepto de territorio, tomando como territorio un entorno vivo, funcional, integrador de saberes, reflexivo y crítico. Con respecto a esto, esta estrategia didáctica está soportada bajo unos referentes conceptuales de diferentes autores en lúdica, trabajo colaborativo y territorio esencialmente, algunos de estos autores son: Patricia Glinz Férez, Marisabel Maldonado Pérez; Sara Margarita Yáñez Flores; Carlos Alberto Jiménez; Flor Ángela Tobón Marulanda, Nelson Gaviria y John Fernando Ramírez; Luis Llanos-Hernández, Mario Sosa Velásquez, Horacio Capel y María Raquel Pulgarín, entre otros.

4.4 Estrategia didáctica

El concepto de territorio como agente detonante de conocimiento, integrador, polisémico e interdisciplinar, contribuye a la estrategia didáctica de diferentes maneras dada su complejidad y adaptabilidad a diferentes disciplinas. “El territorio se propuso así como un eje a partir del cual podrían plantearse adecuadamente ciertos problemas y estimular la colaboración interdisciplinaria” (Capel, 2016, p.1).

Asimismo, el concepto de territorio ha sido utilizado actualmente como propuesta integradora de saberes, de esta forma, “el Territorio, es probablemente el concepto que mayor interdisciplinariedad presenta hoy, al ser motivo de estudio de la mayoría de las disciplinas sociales” (Pulgarín, 2010, p. 143-144). Asociado a esto, la lúdica y el trabajo colaborativo, facilitan el proceso de aprendizaje, haciendo de esta propuesta un conjunto de factores que promueven la motivación, el dinamismo, el trabajo en grupo e individual, la integración de saberes, la crítica y la reflexividad del estudiantes en situaciones que dentro de su mismo territorio pueda construir junto a las personas que lo rodean.

4.4.1 Actividades de la estrategia.

Las seis actividades planteadas para la implementación del diseño didáctico, se han establecido de acuerdo a las necesidades de mejorar las prácticas de enseñanza del docente, por ende a fortalecer la comprensión de las ciencias sociales en los estudiantes, al mismo tiempo, cada actividad lleva como nombre algún tipo de relación con el concepto de territorio, trabajo colaborativo o la lúdica.

De acuerdo a esto, las actividades se plantean en un orden particular para desarrollar de forma gradual la apropiación del concepto de territorio, teniendo en cuenta el territorio como su entorno en todos los aspectos vividos, de esta forma lograr una transformación en los procesos de enseñanza y en la comprensión de ella por parte de los estudiantes.

Tabla 8

Matriz de Actividades, Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales, Derechos Básicos de Aprendizaje y Contenidos

Actividades	Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales	Derechos Básicos de Aprendizaje	Contenidos
La Cubeta de Vulcano	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios.	Puntos Cardinales
Ruleta de Colores Enterprise	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	- Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios. - Comprende las ventajas que tiene para Colombia su posición geográfica y astronómica en relación	Coordenadas Geográficas

		con la economía nacional.	
Tornado de Cuerpos Klingon	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	- Comprende la importancia de los límites geográficos y el establecimiento de las fronteras en la organización de los territorios. - Analiza los derechos que protegen la niñez y los deberes que deben cumplirse en una sociedad democrática para el desarrollo de una sana convivencia.	- Límites geográficos - Conflicto y la agresión
En Busca del Spock Frankenstein	Reconozco 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.	Comprende que en la sociedad colombiana existen derechos, deberes, principios y acciones para orientar y regular la convivencia de las personas.	Características Humanas (Sociales y Culturales)
James Kirk Cuarto y el Salón Sixtino	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	Comprende la organización territorial existente en Colombia y las particularidades geográficas de las regiones.	Mapas, Escalas y planos de representación
Cartografía de Ideas: Discovery	Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.	Comprende la organización territorial existente en Colombia y las particularidades geográficas de las regiones.	Mapas, Escalas y planos de representación

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8 Matriz de Actividades, Estándares Básicos de Competencias de las Ciencias Sociales, Derechos Básicos de Aprendizaje y Contenidos

Actividad uno: “La cubeta de vulcano”

El propósito central de la primera actividad es propiciar la lúdica y el trabajo colaborativo como agente detonante de las relaciones que se manifiestan en un territorio,

identificando las diferentes funciones básicas de los segmentos corporales, teniendo en cuenta, que el cuerpo es el primer territorio en la dimensión individual.

Esta actividad inicialmente estimula la lúdica como propósito de incentivar la participación por parte del estudiante y el disfrute que ella incita, un objetivo clave para estimular el trabajo colaborativo abordado en las demás actividades. Por ende, propiciar una integración entre el entorno vivido su territorio como desencadenante de preguntas acerca la problemática que vive en ella.

Actividad dos: “Ruleta de Colores Enterprise”

Esta segunda actividad va enlazada a la primera como estímulo desencadenante de la participación, por medio de la lúdica y el disfrute de ella, la cual, al mismo tiempo estimula el trabajo colaborativo paulatinamente. Ella, se desarrolla mediante procesos de atención grupal, participación y ayuda de equipo.

Por otro lado, esta segunda actividad un propósito de identificar, diferenciar y reconocer las dificultades básicas que presentan los segmentos corporales al utilizarlos en situaciones cotidianas, teniendo en cuenta, que el cuerpo es un todo, no solo un segmento aislado, sino un conjunto de segmentos que integran un territorio complejo en una dimensión individual dentro de una dimensión grupal y viceversa, además ayuda a vincular la tercera actividad, la cual tiene un propósito más enriquecedor con respecto a las dificultades que presentan en su territorio.

Actividad tres: “Tornado de cuerpos Klingon”

La tercera actividad va dirigida a un propósito un poco más complejo que las actividades iniciales, con el objetivo de ir contribuyendo a la construcción del concepto de territorio. Esta actividad sin dejar a un lado la lúdica y el trabajo colaborativo, proporciona

una enriquecedora experiencia en los diferentes conflictos y circunstancias que se presentan dentro de un territorio, visto esta como un conjunto de interacciones sociales que se presentan en un entorno determinado.

Es así, como la tercera actividad abre camino a la construcción inicial del concepto integrador como es el territorio, lleno de experiencias, roces y dificultades que se puedan presentar en ella, haciendo construcciones sociales frente a las problemáticas que la actividad pueda desencadenar dentro de ella, facilitando la integración de los diferentes fenómenos relacionados con el cuerpo dentro de un entorno vivo.

Actividad cuatro: “En Busca del Spock Frankenstein”

La actividad cuarta, va dirigida directamente al trabajo colaborativo, sin dejar a un lado la lúdica y el concepto de territorio. Esta actividad tiene como propósito integrar las experiencias vividas en las actividades iniciales, con el firme objetivo de ir construyendo camino a camino el concepto de territorio.

Así mismo, “Frankenstein” es la unión del concepto que cada grupo tiene con respecto al territorio, de igual manera busca generar una reflexión acerca de las experiencias de las anteriores actividades frente a la construcción del trabajo colaborativo que desde el grupo se intenta integrar las diferentes nociones que cada estudiante tiene respecto a su participación, formando a su vez un constructo global acerca de lo que es “el territorio”, una suma de saberes, experiencias y conocimientos vividos en una sola idea la diferencia que se vive dentro de un entorno determinado.

Actividad cinco: “James Kirk Cuarto y el salón sextino”

A partir de esta actividad, el concepto de territorio comienza a marcar fuerza, teniendo en cuenta que el propósito de esta actividad va en caminata a la construcción de su entorno

secundario su “aula de clases”, teniendo en cuenta, que las actividades anteriores estaban relacionadas a su primer entorno “el cuerpo”, esta actividad comienza la integración de los saberes que el estudiante logro alcanzar en el desarrollo de las anteriores actividades, creando un constructo mediante el trabajo colaborativo y lúdico del concepto de territorio que se vive en su aula de clases.

Esta experiencia vivida en esta actividad proporciona una fuerte reflexión del estudiante frente a su entorno escolar, generando un conocimiento crítico, diferente, a lo que anteriormente pensaba acerca de lo que era su salón de clases. La apropiación y construcción de este saber, dinamiza el entendimiento de los diferentes roles que juega el estudiante y el docente dentro de este territorio, trasformando ideas y reestructurando conocimiento previos acerca de lo que sabía acerca de él.

Actividad seis: “Cartografía de ideas: Discovery”

Finalmente esta actividad logra integrar todas las actividades realizadas con antelación, en esta etapa de la estrategia didáctica se elabora un constructo social de ideas acerca de lo que cada uno concibe el concepto de territorio, este constructo proporciona un cimientto de lo que el grupo cree que es el territorio, de esta forma, se logra unir todos esos saberes y conocimientos en un solo concepto, plasmado en un trabajo colaborativo, reflexivo y crítico de acuerdo a sus experiencias vividas a lo largo del desarrollo de las actividades el cual es un “cartografía de ideas”.

Asimismo, esta estrategia didáctica busca que el estudiante por medio de sus saberes previos, la interacción social y la reflexión acerca de los nuevos saberes, logre edificar su propio conocimiento, de ahí que, el estudiante logre comprender de manera significativa estos nuevos aprendizajes.

Finalmente, Coll, C. y Solé, I. (1999) no comenta que:

Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad.

Podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto que a veces sólo parecerá nuevo pero que en realidad podremos interpretar perfectamente con los significados que ya poseíamos, mientras que otras veces nos planteará un desafío al que intentamos responder modificando los significados de los que ya estábamos provistos de forma que podamos dar cuenta del nuevo contenido, fenómeno o situación. En ese proceso, no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podamos integrarlo y hacerlo nuestro (p.6).

4.4.2 Territorio.

Unos de las categorías que deben de ser claras en el proceso de la estrategia didáctica es la del territorio, puesto que, este concepto debe ser tratado de forma polisémica, integradora, reflexiva y crítica.

Inicialmente, Llanos, L. (2010) en forma general nos dice que:

El territorio constituye un concepto teórico y un objeto empírico que puede ser analizado desde la perspectiva interdisciplinaria, ha pasado del reduccionismo fisiográfico para ser asumido como un concepto que existe porque culturalmente hay una representación de él, porque socialmente hay una espacialización y un entramado de relaciones que lo sustentan y porque política y económicamente constituye una de las herramientas conceptuales más fuertes en la demarcación del poder y del

intercambio. El territorio por sí mismo se abre al concurso de las diversas disciplinas y con flexibilidad se adapta a las nuevas condiciones en las que la globalización sitúa al espacio como una dimensión que adquiere la misma preponderancia de la dimensión temporal. El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se ve sometido a una transformación continua que resulta de la acción social de los seres humanos, de la cultura y de los frutos de la revolución que en el mundo del conocimiento se vive en todos los rincones del planeta (p.219).

Dicho de otra manera, Pulgarín, M. (2010) nos comenta que:

El estudio del territorio es una propuesta que va más allá de la reflexión académica para constituirse en una forma práctica de comprender el mundo y de conocer y entender el ambiente, donde los estudiantes interpretan y comprendan las realidades - físicas y sociales- que les rodea, y para que asuman un papel activo, crítico y cooperativo frente a ellas (p.143).

De igual modo, “la concepción de territorios vividos, espacios geográficos dotados de sentimientos, emociones y sobre los cuales se tiene propiedad o se hace uso exclusivo. (Pulgarín, M., 2010, p.145). Además, “el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente (Sosa, M., 2012, p.20).

Por lo cual, Pulgarín, M. (2010) afirma que:

La importancia de hacer del estudio del territorio una propuesta pedagógica, que dinamice la enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, está en considerarlo además de un concepto, un medio didáctico, el cual puede leerse, convirtiéndolo en un laboratorio, y el aula de clase en un taller, con el fin de construir actitudes científicas

que articulen la escuela con la vida y permitan el desarrollo de competencias y habilidades p.146.

En definitiva, entender el concepto de territorio más allá de una simple fragmentariedad, de reflexionar acerca de las múltiples aplicaciones que ha este concepto se le puede formular, teniendo en cuenta, su condición polisémica e interdisciplinar, contribuye en la transformación de las ciencias sociales, partiendo desde la posibilidad de hacerla comprender de una forma más lúdica, didáctica y significativa para los estudiantes.

4.4.3 Planificación de la Estrategia Didáctica.

Después de describir las actividades de la estrategia didáctica, se elabora la planificación de cada una de ellas, de acuerdo a la disposición y orden que deben plantearse, la cual permita integrar y articular: 1. Los Estándares básicos de Competencias de las Ciencias Sociales de los grados tercero, cuarto y quinto, 2. Los Derechos Básicos de Aprendizaje de los grados tercero, cuarto y quinto, 3. Los contenidos del área de Ciencias Sociales de los grados tercero, cuarto y quinto, teniendo en cuenta el plan de estudios y la planeación curricular institucional (2017), 4. La lúdica y el trabajo colaborativo, 5. El concepto de territorio.

4.5 Recursos y Medios

El concepto de territorio se utiliza como recurso didáctico para dinamizar las actividades dentro de la estrategia didáctica, esta a su vez, contribuye a transformar las puestas en escenas del docente, favoreciendo significativamente en las comprensiones de las ciencias sociales, apropiándolas de forma tal que sus experiencias, relaciones e interacciones sociales ayuden a construir un aprendizaje significativo en el grupo y cada uno de los estudiantes.

De acuerdo a esto, los recursos utilizados dentro de esta estrategia didáctica dependen de la actividad a realizar, teniendo en cuenta la profundidad del tema que se quiera desarrollar, sin dejar a un lado la lúdica y el trabajo colaborativo. En tendido el tema como territorio tomando como el cuerpo, el aula de clases y la misma institución como entorno de primera mano, de esta forma las actividades profundizan en lograr construir el concepto de territorio de forma individual y a la vez grupal.

De esta manera, en las diferentes actividades se utilizan recursos como: las lecturas, imágenes y mapas que contribuyan en la reflexión y construcción del término de territorio. Estas lecturas, imágenes y mapas están intrínsecamente ligadas al territorio.

Una vez mencionado los recursos didácticos se abre camino a la organización del tiempo y el espacio requeridos para la implementación del diseño.

4.6 Organización de Tiempo y Espacio

Las actividades programadas para alcanzar los objetivos de la estrategia didáctica serán realizadas de acuerdo a la intensidad de cada semana, de esta forma, las dos primeras se desarrollarán en el primer periodo académico; la tercera y cuarta actividad en el segundo periodo; la quinta y sexta actividad se implementarán en el tercer y cuarto periodo respectivamente, teniendo en cuenta las tres horas por semana que se establece en el plan de clases de la institución para el área de las ciencias sociales en la básica primaria. Estas a su vez, se encuentran establecidas en el cronograma para el desarrollo e implementación de las mismas.

De igual manera, la organización del espacio será de acuerdo a la pertinencia de cada actividad, que sean flexibles y adaptables para lo que se requiere, propiciando de esta forma el bienestar y el agrado por parte de los estudiantes, al mismo tiempo, estimular la

interacción, participación y dinamismo en el desarrollo de cada una de las actividades. Por tal motivo, para la implementación del diseño se utilizarán los espacios exteriores como son: la cancha de microfútbol, el aula múltiple o los amplios corredores de la institución y los espacios interiores como lo son: el aula de clases y la biblioteca, estos últimos, solo se utilizarán de acuerdo a la programación y las indicaciones según cada actividad.

4.7 Evaluación de la Propuesta

Teniendo en cuenta la estrategia didáctica, esta se debe someter a un proceso evaluativo, con el propósito de ajustar ciertas falencias para favorecer el pleno cumplimiento de los objetivos, además, el docente y el estudiante tendrán un rol participe de ella, de acuerdo al proceso de reconocimiento y nivel de logros alcanzados por parte de ambos. De esta forma, se plantea el proceso de evaluación partiendo de una serie de rúbricas con el propósito de realizar un seguimiento y una retroalimentación para el diseño didáctico, así mismo, se inicia con el proceso de evaluación del docente investigador y su pertinencia en el desarrollo de las mismas.

De ahí que, Santos, M. (1999) nos comenta que:

La evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, entre diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: trata por una parte, de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo (p.6).

4.7.1 Autoevaluación.

El docente realiza una reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta los diferentes criterios evaluados con relación a la estrategia didáctica, su implementación, retroalimentación y actualización. De acuerdo a esto, el docente deberá ajustar ciertas acciones con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza y la implementación de la estrategia didáctica.

4.7.2 Coevaluación.

En este proceso de coevaluación, para los procesos de retroalimentación, es pertinente que los directivos y compañeros docentes de la institución educativa, colaboren en el proceso valorativo, teniendo en cuenta la observación de cambios y transformaciones en los estudiantes y docentes en cuanto a la implementación de la estrategia didáctica.

4.7.3 Heteroevaluación.

Este proceso será ejecutado por el grupo investigativo de acuerdo a los criterios planteados, con el fin de realizar un proceso de retroalimentación ajustes y cambios de acuerdo a las necesidades detectadas a lo largo de la implementación de la estrategia didáctica.

Tabla 9

Rubrica de Evaluación Docente

Tabla 9 Rubrica de Evaluación Docente

Proceso	Criterios de valorativos	Si	No	Algunas veces
Autoevaluación	• Desempeño adecuadamente mi rol docente dentro del grupo investigativo.			
	• Me actualizo en mis procesos de enseñanza.			
	• Aplico la estrategia didáctica en mis prácticas de enseñanza.			
Coevaluación	• El docente se apropia de la estrategia didáctica.			
	• El docente planea y articula los estándares, los DBA y los contenidos en cada actividad desarrollada.			
	• El docente demuestra el uso de diferentes recursos didácticos.			
	• El docente estimula la participación activa de todos los estudiantes.			
Heteroevaluación	• Se demuestra unos procesos de transformación en las clases.			
	• Se evidencia el trabajo colaborativo en los estudiantes.			
	• Se evidencia la utilización de diferentes ambientes educativos.			
Observaciones:	• Se evidencia una organización en la implementación de las actividades propuestas.			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

*Rubrica de Evaluación del Diseño Didáctico “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT”**Tabla 10 Rubrica de Evaluación del Diseño Didáctico “Ser parte oriunda del territorio: Misión SPOT”*

Nivel de impacto	Criterio de evaluación	Evidencia	
		Si	no
Institución Educativa Santa Teresa	El diseño didáctico impacta en otros estamentos de la institución		
	Las actividades planteadas corresponden al contenido a tratar		
	El diseño es apoyado por los miembros de la comunidad educativa		
Estudiantes Teresianos Grados Tercero, Cuarto y Quinto	La situación didáctica facilita la comprensión de las ciencias sociales desde el concepto de territorio		
	El material didáctico impacta al estudiante		
	Los estudiantes demuestran mayor comprensión en las ciencias sociales		
	Los estudiantes muestran mayor disposición en el aprendizaje		
	Los estudiantes demuestran mayor participación		

Fuente: Elaboración propia.

4.8 Proyección

La complejidad de los procesos de enseñanza hace que poder transformarlas no se pueda llevar a cabo en un periodo corto, puesto que cambiar las prácticas tradicionales del docente arraigadas desde los mismos inicios de nuestros estudios, conlleva un proceso largo en el cual el docente reflexione sobre sus enseñanzas, teniendo en cuenta que el mismo

diseño didáctico presenta debilidades frente al cambiante entorno que corresponde al estudiante. Considerando esto, se hace necesario el ajuste pertinente al diseño, de acuerdo a las retroalimentaciones producto de las evaluaciones que se le realizan a ella a lo largo de dos años. De acuerdo a esto, se crea un cronograma proyectivo de las actividades, las evaluaciones y ajustes al diseño, las reflexiones del grupo teniendo en cuenta los desempeños logrados por los estudiantes, es así, como se presenta el siguiente cronograma.

Tabla 11

Cronograma de Proyección

Tabla 11 Cronograma de Proyección

CRONOGRAMA 2018-2019									
Actividad	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Evaluación de las actividades de la estrategia para respectivos ajustes			X			X			
Evaluación del diseño estratégico				X				X	
Socialización Avances en la institución educativa					X				X
Ejecución de las actividades del diseño estratégico	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reunión del grupo para revisar avances y desempeño de los estudiantes			X			X			X

Fuente: Elaboración propia.

4.9 Divulgación y publicación del Trabajo de Grado

El presente trabajo de investigación fue presentado y divulgado a la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Teresa. Así mismo, otro de los procesos de

divulgación se hace a través de la publicación y entrega de un artículo para evaluación titulado “Estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales a través del concepto de territorio”

Bibliografía

- Aguilar, J. C. (2013). *Territorio Digital Universidad de Antioquia*. Obtenido de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/125>
- Alarcon, J. P. (2011). *Pagina web de la universidad Surcolombian*. Obtenido de <http://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=14118>
- Arango, J. y Pulgarín, M. (2010). Los estudios del territorio y la educación geográfica Una mirada desde el PUI-NOR. *Uni-Pluri/versidad versión digital*, 10(3), 1-10. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/9585/8825>
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Revista Educare*. 12(2), 95-113.
- Barreiro, A. R. (2012). *Repositorio del Tecnológico de Monterrey*. Obtenido de https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/571687/1/DocsTec_12649.pdf
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Camilloni, A. y Levinas, M. (2013). *Pensar, descubrir y aprender: propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Camilloni, A. (2015). *Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales*. ResearchGate. 1-18. Recuperado en: <https://www.researchgate.net/publication/268343697>
- Capel, H. (2016). Las Ciencias Sociales y el estudio del territorio. *Revista Bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, XXI (1149), 1-38.
- Coll, C. y Solé, I. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M. y Solé, I. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (p.7–23). Barcelona, España: Grao.
- De la Calle, M. y Hernández, A. (2016). Una experiencia en la formación de docentes para una ciudadanía global a través de la participación en proyectos de educación para el desarrollo. En García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Ed.). *De construir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 532-540). Madrid, España: Entimema.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, (29), 97-113, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile
- Espejo, P., E. (2016). Reflexiones sobre la Investigación/Intervención/i. Bogotá. 1-22.

- Fernández, L. c. (2016). propuesta DDidáctica de la geografía para la interretación del espacio geografico: la ciudad de Segovia y su entorno. *Dialnet*, 135-164.
- García, C., R., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.). (2016). Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global. Madrid, España: Entinema
- Glinz, P. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (3512), 1-14.
- Granata, M., L., Chada, M. y Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 39-49.
- Haro, M., Call, M., Yuste, Montserrat y Oller, Montserrat. (2016). ¿Qué pasa con la inmigración? Una propuesta didáctica para la comprensión de la pluriidentidad. En García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Ed.). *De construir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p.398-405). Madrid, España: Entinema.
- 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.
- Jiménez, Carlos. (2002). Visión holoárquica del cosmos, *Nómadas*, (17), 90-103, Universidad Central, Bogotá, Colombia
- Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 213-220.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria, *Laurus*, 13(23), 263-278, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela
- Martín, F. (1988). Investigación e innovación escolar: Didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*. (4), 25-31.
- MEN: Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Bogotá, Agosto 3 de 1994: Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, Bogotá, 2002.
- Meneses, B. (2016). Rescatando la memoria de villa la reina. Una experiencia de innovación didáctica para el reconocimiento de la identidad de los pobladores. En García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Ed.). *De construir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 406-413). Madrid, España: Entinema.
- Mercado, A. (2011). Ciencias sociales: retos y tendencias temáticas. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III-IV (133-134), 57-73.

- Molano, J. (2007), Las ciencias sociales como integración de saberes en la dimensión humana. *Tabula Rasa*, (7), 275-303.
- Moreno, W. E., & Velasquez Tejada, M. E. (2017). Estrategia Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 53 -73.
- Morín, E. (2002). La cabeza bien puesta: repensar la reforma reformar el pensamiento, bases para una reforma educativa. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Muñoz, M. y Jara, M. (2016). Los/as otros/as que habitan las ciudades Altovalletanas. Propuestas para la formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. En García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Ed.). *De construir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p.586 – 593). Madrid, España: Entimema.
- Nérici, I., G. (1985). Hacia una didáctica general de dinámica. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Ospina, M. D. (27 de octubre de 2017). *Biblioteca digital*. Obtenido de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5256/1/martadarleyospina_2016_prae.pdf
- Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 5 (13), 38-51.
- Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado, *Iber.* (24), 33-44.
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania.* (40), 67-81.
- Pagés, J y Santisteban, A. (Eds.). (2013). Una mirada al pasado y un proyecto del futuro: Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales. Barcelona, España: Servei de Publicacions.
- PEI. (Marzo de 2017). Informe sociodemografico de la Institucion Educativa Santa Teresa. Neiva.
- Pereira, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morín, en la educación. *Revista electrónica Educare*, XIV (1), 67-75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419007>
- Pérez, N., E. y Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Acimed.* 18(4), 1-19.

Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352008001000003&lng=es&tlng=es.

- Pulgarín, M., Buitrago, C., Márquez, J., Parada, D., Quintero, D., Ruiz, M., Sánchez, L. y Torres, L. (2008). *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias*. Medellín, Colombia: Editorial Artes y Letras Ltda.
- Pulgarín, M. (2010). Hacia la integración curricular desde el estudio del territorio. En Moreno, N. y Hurtado, M. (Ed.), *Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad* (p. 133-153). Colombia: Geopaidea.
- Pulgarín, R. (2011a). El territorio como objeto de enseñanza y la educación geográfica. I Encuentro Regional de Experiencias en Didáctica de las Ciencias Sociales. Manizales, Colombia.
- Pulgarín, R. (2011b). Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica. En *Memorias XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina-EGAL*, San José-Heredia: UCR-UNA.
- Sanchez, C. p. (2014). *Biblioteca de la Universidad Surcolombiana*. Obtenido de <https://www.usco.edu.co/es/>
- Sánchez, M., Carril, M. y Miguel, Diego. (2016). Percepción de los futuros maestros sobre el papel de las ciencias sociales en la formación de identidades: un estudio exploratorio. En García, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Ed.). *De construir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p.469–477). Madrid, España: Entimema.
- Santos, M. (1999). Evaluación educativa 1: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata, Primera edición.
- Siede, I. (2012). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique Educación.
- Sobejano, M., J. (2002). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una aproximación desde la didáctica de las ciencias sociales. *Revista Educación y Pedagogía*. 14(34), 121-134.
- Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio?. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Cara Parens
- Susa, C., I. (2009). Intervención/investigación: una mirada desde la complejidad. *Revista Tendencias & Retos*. (14), 237-243.

- Tobón, F., Gaviria, N. y Ramírez, J. (2012). La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. , *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 81-92, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Torres, H. y Girón, D., A. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Editorama, S.A.
- Vallaquirán Sandoval, T. (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana*. Barcelona. Obtenido de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf?sequence=1
- Vargas, L. A. (27 de octubre de 2017). *Repositorio Universidad de Manizales*. Obtenido de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/969/Leonardo%20Andres%20Vargas%20Escobar.pdf?sequence=1>
- Yáñez, S. (2013). La lúdica vs juego ¿estrategia didáctica?. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo ISSN*, (11), 1-13. Universidad Autónoma de Coahuila.