



**REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA ENSEÑANZA  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**María Isabel Ramírez Rojas**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS**

**Manizales  
2016**





## **REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

**María Isabel Ramírez Rojas**

**Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en  
Enseñanza de las Ciencias en el marco de la Maestría en Enseñanza de  
las Ciencias.**

**Director de tesis  
Ph.D. Óscar Eugenio Tamayo Álzate**

**Manizales  
2016**

---

---

---

---

## RESUMEN

---

---

El presente estudio tiene como objetivo principal describir las representaciones sociales de los profesores del área de Ciencias Sociales sobre la enseñanza de esta misma área, La Representación Social es una forma de conocimiento colectivo en el que intervienen diferentes aspectos que rodean al individuo, lo definen y lo determinan.

Este conocimiento va ligado al sentido común, a la manera como llevan a cabo sus prácticas y a la forma como estas intervienen en su práctica pedagógica. Analiza los elementos que contribuyen en la formación de las representaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los diferentes modelos y la influencia tanto de su experiencia como de su comunidad académica.

Finalmente este estudio pretende describir situaciones, eventos y hechos relacionados con la formación de las representaciones sociales de los docentes de este campo de conocimiento. Se trata de una investigación cualitativa que obedece a un estudio de caso resaltando por lo tanto la información más importante de las discusiones de los grupos focales, con el fin de determinar los elementos a tener en cuenta en la didáctica de las ciencias sociales.

**Palabras claves:** Social Representations, Social Sciences teaching, critical thinking, Social Sciences, Social Sciences difficulties.

---

---

---

---

## ABSTRACT

---

---

This research paper describes the Social Representations of Social Science teachers regarding their field of knowledge. Social Representation refers to a manner of collective knowledge which includes different aspects that help to define and circumscribe people.

This collective knowledge is linked to common sense, the way people perform their practices and the manner those practices mediate their own teaching practice. In addition, it analyzes the elements that contribute to the construction of these social representations about Social Science Teaching, taking into consideration the different models and the influence given by their experience and their academic communities.

At last, this research paper describes situations, events and facts related to the formation of Social Representations of teachers involved in this field of knowledge. This is a qualitative research made and analyzed by the Case Study methodology highlighting the main information of the focus group discussions, determining the most important elements to be considered in the teaching of Social Sciences.

Key words: Social Representations, Social Sciences teaching, critical thinking, Social Sciences, Social Sciences difficulties.

---

---

---

---

## TABLA DE CONTENIDO

---

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>x</b>
<b>PROBLEMATIZACIÓN</b>	<b>1</b>
<i>1.1 El Problema</i>	<i>1</i>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	<b>7</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>10</b>
<i>3.1 Objetivo General</i>	<i>10</i>
<i>3.2 Objetivos Especificos</i>	<i>10</i>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>11</b>
<i>4.1 Antecedentes</i>	<i>11</i>
<i>4.2 Representaciones Sociales</i>	<i>26</i>
<i>4.3 Recorrido por el origen y evolución de la Representación Social</i>	<i>27</i>
<i>4.4 Concepto Representaciones Sociales</i>	<i>32</i>
<i>4.4.1 Componentes de las Representaciones Sociales</i>	<i>36</i>
<i>4.4.2 Los elementos periféricos de la Representación</i>	<i>37</i>
<i>4.4.3 Los procesos involucrados en las Representaciones Sociales</i>	<i>38</i>
<i>4.5 Consideraciones epistemológicas de las Ciencias Sociales</i>	<i>42</i>
<i>4.5.1 La construcción del conocimiento en Ciencias Sociales</i>	<i>46</i>
<i>4.6 La enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	<i>47</i>
<i>4.7 Hacia la construcción de una didáctica de las Ciencias Sociales</i>	<i>49</i>
<i>4.7.1 ¿Cómo enseñar la Historia y las Ciencias Sociales?</i>	<i>51</i>
<i>4.7.1.1 Los modelos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia</i>	<i>51</i>
<i>4.7.1.1.1 El modelo de enseñanza tradicional – aprendizaje memorístico</i>	<i>52</i>

---

---

4.7.1.1.2 El modelo de enseñanza por descubrimiento – aprendizaje constructivo	53
4.7.1.1.3 Modelo de enseñanza por exposición – aprendizaje reconstructivo	54
4.7.2 <i>Dificultades de enseñanza – aprendizaje de la Historia</i>	55
4.7.2.1 La explicación causal e intencional	56
4.7.2.2 <i>El tiempo histórico</i>	56
4.7.2.3 <i>Motivación</i>	57
4.7.3 <i>Estrategias para enseñar Ciencias Sociales</i>	57
4.8 <i>La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia</i>	60
4.8.1 <i>Propuesta de organización curricular</i>	62
4.8.1.1 Un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en Espiral	62
4.8.1.1.1 Ejes generadores	64
4.8.1.1.2 Las preguntas problematizadoras	64
4.8.1.1.3 Los ámbitos conceptuales	65
5.1 <i>Metodología de la investigación</i>	66
5.2 <i>Contexto de la investigación</i>	67
5.3 <i>Tipo de Estudio</i>	70
5.4 <i>Diseño Metodológico</i>	72
5.5 <i>Unidad de Análisis</i>	74
5.6 <i>Unidad de Trabajo</i>	74
5.7 <i>Instrumentos</i>	75
5.7.1 <i>Evocación y jerarquización</i>	75
5.7.2 <i>Inventario de Actitudes. Escala Likert</i>	75
5.7.3 <i>Grupo Focal</i>	77
<b>ANÁLISIS Y DISCUSIÓN</b>	<b>78</b>
6.1 <i>Análisis de la estructura inicial de la Representación Social</i>	78
6.1.1 <i>Cuestionario de Evocación y Jerarquización</i>	78
6.1.2 <i>Inventario de Actitudes: Escala Likert</i>	82
6.2 <i>Grupos Focales</i>	84
6.2.1 <i>Concepto de Enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	88

---



---

6.2.1.1 Interdisciplinaria	89
6.2.1.2 Interpretación de Situaciones. Desarrollo Social	94
6.2.1.3 Contextualización	96
6.2.1.4 Desarrollo del Pensamiento Crítico	97
6.2.2 Enseñar Ciencias Sociales	102
6.2.2.1 Aprendizaje Memorístico	103
6.2.2.1.1 El Dictado	109
6.2.2.1.2 La Clase Magistral	112
6.2.2.2 Los Textos Escolares	114
6.2.2.3 Adecuación Planteamientos Ministerio de Educación	116
6.2.2.4 Uso de estrategias diversas	119
6.2.2.4.1 El Uso de Medios Masivos de Comunicación	122
6.2.2.5 Análisis contextualizado	123
6.2.3 Dificultades en la Enseñanza de las Ciencias sociales	125
6.2.4 Contenidos a Enseñar	126
6.2.4.1 Ubicación Personal y Social	129
6.2.4.2 Conceptos Tiempo – Espacio	131
6.2.4.3 Conceptos Historia – Geografía – Democracia	134
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>139</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>143</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>161</b>
ANEXO 1. Instrumento No. 1	161
ANEXO 2. Instrumento No. 2	162
ANEXO 3. Instrumento No. 3	163
ANEXO 4. Instrumento No. 4	164
ANEXO 5. Instrumento No. 5	165

---

---

## TABLA DE GRÁFICOS

---

---

Gráfica No. 1 Esquema de la Propuesta Curricular del MEN Para el Área de Ciencias Sociales	61
Gráfica No. 2 Conformación de la Representación Social	65
Gráfica No. 3 Estudio de Caso Holístico	68
Gráfica No. 4 Diseño Metodológico	69
Gráfica No. 5 Modelo representacional acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales	82

---

---

---

---

## TABLA DE CUADROS

---

---

Tabla 1. Respuesta cuestionario de Evocación y Jerarquización	75
Tabla 2. Respuestas al inventario de actitudes. Escala Likert	79
Tabla 3. Categorías que constituyen la representación social inicial.	80

---

---

---

---

## INTRODUCCIÓN

---

---

La presente investigación indaga acerca de las representaciones sociales sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es un estudio de casos de docentes de las dos instituciones educativas formadoras de maestros del nivel de la Educación básica y Media de la ciudad de Manizales.

En el documento se presentan tres momentos, en el primero se abordan los dos conceptos claves de la investigación. En primer lugar, el complejo campo de la representación social, sobre su origen y evolución, sus supuestos centrales, la definición de la representación social, los componentes, los elementos periféricos de la representación, los procesos involucrados en esta y algunas pistas metodológicas. En segundo lugar, se abordan las consideraciones epistemológicas de las Ciencias Sociales, la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales, la enseñanza de las Ciencias Sociales, cómo se enseñan las Ciencias Sociales y la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. Aspectos que se consideran claves y orientadores de esta investigación.

En la segunda parte, se abordan los aspectos metodológicos, se reconstruye el proceso de investigación llevado a cabo, a partir de los diferentes momentos. Se realiza la construcción de la Representación Social de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, con base en las categorías que emergen en los grupos focales. Las relaciones entre estas categorías son determinadas por los elementos periféricos y el núcleo central que dan sentido a la representación que se construye a partir del análisis de la información y su triangulación.

---

---

El tercer momento se centra en las conclusiones, teniendo en cuenta los elementos periféricos que confluyen en cada uno de los núcleos centrales de la representación y permiten la construcción del entramado conceptual que la constituye.





---

---

# 1

## PROBLEMATIZACIÓN

---

---

### 1.1 El Problema

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, se reconoce que su abordaje se convierte en una tarea compleja, en tanto le exige a la didáctica la resolución de una serie de problemas que pueden ser comunes a la enseñanza de cualquier otro campo de conocimiento, pero que dada la naturaleza de este saber específico, adquieren mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática de los contenidos a trabajar.

Esta dificultad no es ajena al contexto colombiano, cuando según Ramos, J.A., Restrepo, G. Sarmiento, J. (2000), con la aparición de la Nueva Historia en la década del cincuenta y al igual que sucedió con la geografía moderna, su enseñanza tardó mucho tiempo en organizarse como carrera universitaria con estatuto científico, lo cual restó fuerza a su proyección en la educación básica primaria y secundaria, por faltar allí solidez en la formación de maestros, la cual deriva de una investigación crítica informada de las corrientes mundiales de pensamiento histórico o geográfico.

Transponer un saber científico a uno pedagógico es un arte complejo que refleja la pluralidad y la complejidad misma de las ciencias sociales y, sobretudo su carácter polémico, tanto más en un país con muchas fracturas ideológicas y con graves deficiencias de productividad, equidad, racionalidad política e integración cultural. (Ramos, Restrepo y Sarmiento, 2000)

Esta complejidad no ha sido ajena en el contexto colombiano, cuando el Ministerio de Educación Nacional sólo se acerca al planteamiento de los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en 1998, después de los enunciados en 1984 con la

---

---

llamada Renovación Curricular. Estos habían significado un progreso frente a los establecidos en 1964 que fijaban la geografía y la historia como ejes de la enseñanza de las ciencias sociales, concebidas en forma tradicional como lugares y fechas articulados a la idea de una Patria representada en héroes sin pueblo y en mapas sin contextos. El documento de 1984 aspiraba a formular una enseñanza que integrara en mayor medida la historia y la geografía con otros saberes de las ciencias sociales. Pero, pese a los cambios, el currículum proyectado entonces fue más retórico que efectivo y careció de continuidad en su reflexión, porque a diferencia de otras áreas no se creó una tradición que reflexionara sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la formación universitaria y sobre lo que se enseña en la educación básica. (Ramos; Restrepo y Sarmiento, 2000)

En la presentación del documento de Lineamientos Curriculares de la Ciencias Sociales, el ministro de Educación, de ese entonces, afirmó que a partir de la Constitución Política de Colombia se abren grandes espacios y posibilidades para que los colombianos construyan un nuevo país y una nueva sociedad; una nación donde los distintos actores que la conformamos logremos desarrollarnos en un sentido más humano e integral. Por esto, según el ministro, “la educación y las Ciencias Sociales, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial con esa transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis crítico, ajustes progresivos y propositivos que ayuden, a las y los jóvenes, a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro”. (Lloreda, 2002, p. 1)

Además, los Lineamientos Curriculares del área de Ciencias Sociales, plantean la necesidad de educar para una ciudadanía global, nacional y local; una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los

---

---

valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases.

Los lineamientos son puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación del momento actual y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia.

A pesar de que tanto en la reforma educativa que se hizo en el año de 1984 y en los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales publicados en 2002, se viene hablando de unas Ciencias Sociales integradas, en la práctica en la mayoría de las instituciones educativas, en la Educación Básica, se ha dado un mayor peso a la historia y, en menor grado, a la Geografía; y en la Educación Media, en la que los enfoques son más diversos, las propuestas hacen énfasis en lo económico y en lo político.

El presentar esta disparidad de abordaje de las Ciencias Sociales, obedece a diversas razones: entre otras, casi todos los docentes del país han sido formados en las universidades con un enfoque disciplinar (donde en no pocas ocasiones las disciplinas no se comunican entre sí), y también, porque muchos de ellos llevan años trabajando tomando como base los contenidos que se encuentran en los libros de texto.

Además, en los dos últimos años el Examen que hace el ICFES, dividió la prueba de Ciencias Sociales en evaluaciones separadas de Historia, Geografía y Filosofía, quedando a un lado otras disciplinas que históricamente han ayudado a conformar lo que se denomina científicamente Ciencias Sociales (economía, sociología, antropología, por nombrar algunas).

---

---

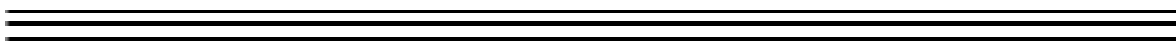
Otro elemento que refleja la gran atomización del conocimiento social es el gran número de “contenidos” y “temas” que se deben trabajar por obligatoriedad en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal.

- Cátedra de Estudios Afrocolombianos
- Constitución Política y Democrática
- Educación Ética y Valores Humanos
- Educación Ambiental
- Educación en Estilos de Vida Saludable
- Competencias ciudadanas

Lo anterior demuestra que en el sistema educativo, a pesar de los direccionamientos existentes y las exigencias que estos plantean a los docentes de Ciencias Sociales, existe multiplicidad de criterios sobre el abordaje de la enseñanza de las ciencias sociales en donde el maestro se encuentra inmerso.

En esta multiplicidad de consideraciones tanto teóricas como metodológicas, el docente de Ciencias Sociales ha sido permeado a partir de las interacciones que tiene con sus pares, sus experiencias de aula, el entorno, la circulación de múltiples documentos que dan cuenta de las diferentes posturas, los mismos lineamientos del MEN, a tal punto, que ha ido estructurando diferentes maneras de entender la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde la diversidad de saberes colectivos.

En medio de las tensiones, rupturas pero también avances e interrogantes en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, se encuentra el maestro quien finalmente es el que refleja en el aula, la evolución pero también las contradicciones en torno a lo que puede contribuir al aprendizaje de las Ciencias Sociales. Su quehacer refleja sus representaciones, las creencias, experiencias vividas como maestro y como estudiante.



De otra parte, la investigación en didáctica se ha ocupado del tema de las representaciones. Campanario (1999) citado por Bender, Defago y Cutrera (2009, p. 997), afirma que se han identificado dificultades en la enseñanza de las ciencias, como la estructura de los contenidos, las preconcepciones de los alumnos, las concepciones de los profesores acerca de la ciencia y del aprendizaje de los alumnos, además ha habido estudios sobre el pensamiento de los docentes y de sus estilos de actuación.

Según Bender et al (2009), el estudio de las representaciones en el aula de clase, proporciona las bases para comprender los problemas y planteamientos que enfrenta el docente en su práctica educativa, por lo tanto, las representaciones sociales son una manifestación de la actividad escolar, ya que estas dan cuenta de la mayoría de los discursos sociales circulantes dentro del aula de clase y que son reproducidos en forma intencional o natural. Entre estos discursos, se pueden encontrar el discurso del profesor sobre las ciencias sociales, de los contenidos escolares pertinentes, las manifestaciones de docentes y alumnos acerca de sus posturas frente al saber y, en particular, los imaginarios en relación con sus quehaceres a la hora de aprender y enseñar ciencias sociales.

Es por ello que se recurre a reconocer las representaciones sociales, como una manera de acercarnos al conocimiento construido producto de la experiencia del maestro en su quehacer en el aula, pero también de la formación recibida y por consiguiente de los lineamientos a los cuales debe atender dentro del sistema educativo colombiano.

Según Rodríguez (2007), la teoría de las representaciones sociales ha ganado un lugar importante en las ciencias sociales en la medida en que permite introducir el lenguaje y la cognición como dimensiones básicas de la cultura y la vida cotidiana. Es

---

---

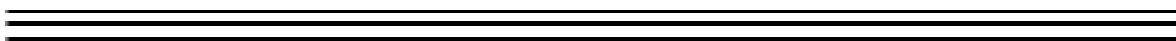
---

decir, esta teoría se convierte en un espacio en el que confluyen la comunicación y la vida cotidiana, permite analizar cómo los integrantes de un grupo social, analizan, interpretan y dan sentido a sus vivencias individuales y colectivas.

Además de lo anterior, el estudio de las representaciones sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se convierte en un campo de interés investigativo, ya que el conocimiento construido por los docentes, que es el que finalmente determina su actuación en el aula, no ha sido ampliamente revisado, aspecto que podría facilitar la comprensión de las dificultades de aprendizaje que se reconocen en la actualidad y podría ser el punto de partida para la transformación de la práctica en el aula.

Estos aspectos han venido conformando el quehacer del docente y la enseñanza de las Ciencias Sociales; por lo tanto se hace necesario explorar lo construido colectivamente, lo que lleva a plantear la siguiente pregunta:

*¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los docentes de ciencias sociales de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales?*



---

---

# 2

## JUSTIFICACIÓN

---

---

La intención de realizar una investigación didáctica que pretenda indagar por las representaciones sociales que poseen algunos docentes en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales, busca reconocer el conocimiento que se construye como saber didáctico y pedagógico en los profesionales de la educación, que permita darle sentido y comprender las prácticas pedagógicas y, de esta manera, intentar identificar algunos aspectos que han incidido en su enseñanza.

La Teoría de las Representaciones Sociales se ha ganado un lugar importante en las Ciencias Sociales en la medida en que permite introducir el lenguaje y la cognición como dimensiones básicas de la cultura y la vida cotidiana. Esta teoría constituye un espacio de investigación, donde el campo de la comunicación y el de la vida cotidiana, y en este caso el contexto educativo se unen, permite además identificar cómo un determinado grupo social “ve”, “interpreta”, “da sentido”, a una zona de sus vivencias individuales y colectivas.

Para el caso de la presente investigación, la teoría de las Representaciones Sociales permite hacer inteligibles los diálogos de los docentes, sus sentires y sobre todo sus interpretaciones, así como lo que en su actuar ha podido incidir el conocimiento colectivo que poseen acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las Representaciones Sociales son entendidas como modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos cotidianos y mediáticos, que metodológicamente han sido abordadas desde la mirada cognitiva de Jodelet (1989) y Moscovici (1976; 2001), pero

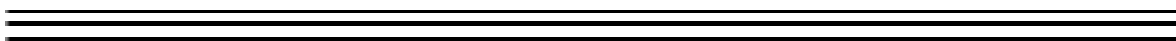
---

---

que para este estudio, se considera pertinente su abordaje porque se puede asumir que el estudio del pensamiento del profesor da cuenta de su quehacer en el aula. También se han pretendido recoger algunas de las premisas propuestas por Abric (2001), cuando habla de la Teoría del Núcleo Central como modelo para pensar la estructura y organización de una representación; en este sentido y para esta investigación, se trata de identificar algunas estrategias analíticas para estudiar la estructura de las representaciones sociales en los maestros, lo que puede convertirse en una novedad en el abordaje de las representaciones sociales y más aún en el contexto educativo.

De igual manera, se constituye también en un estudio novedoso, el abordar las representaciones sociales que poseen los maestros acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, pues al explorar los resultados de los antecedentes, en el ámbito nacional no se encontraron muchas investigaciones relacionados con las representaciones sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que la mayoría de los estudios analizados, se realizaron en otros países de América Latina. En estos trabajos se abordan las representaciones sociales y las concepciones del profesorado sobre las Ciencias Sociales en sus prácticas, sobre el significado de las Ciencias Sociales y su enseñanza, sobre la enseñanza de la Historia y sus prácticas y saberes, sobre la enseñanza de conceptos propios de las Ciencias Sociales, sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, sobre el conocimiento, interpretación y valoración de las disciplinas sociales, y sobre la incidencia de estas concepciones y representaciones en la programación y en la enseñanza.

Para la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, este estudio se convierte en un resultado importante de investigación que aporta a la consolidación de la línea en Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que proporciona elementos de análisis,



interpretación e intervención de la enseñanza y el aprendizaje en este campo de conocimiento.

Algunos de los elementos que formen parte de la estructura que se debe de las Representaciones Sociales de los maestros sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, serán motivo de discusión, análisis profundo debido al énfasis que los participantes en el estudio le han venido dando al desarrollo del pensamiento crítico como aspecto implícito a la enseñanza de esta área de conocimiento.

Este estudio además puede ofrecer elementos a posteriores investigaciones, desde sus dos componentes; en primer lugar, porque aborda aspectos relacionados con el concepto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los contenidos a enseñar en Ciencias Sociales, las dificultades que manifiestan los maestros en la enseñanza de las Ciencias Sociales; en segundo lugar, porque ofrece pistas metodológicas en el abordaje de las representaciones sociales en este campo.



---

---

# 3

## OBJETIVOS

---

---

### 3.1 Objetivo General

Interpretar las representaciones sociales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales de los docentes de Ciencias Sociales de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales.

### 3.2 Objetivos Especificos

- Identificar las representaciones sociales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales que presentan los docentes de Ciencias Sociales de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales.
  - Describir y caracterizar las representaciones sociales acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales de los docentes de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales.
  - Inferir algunas prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la exploración de las Representaciones Sociales que se evidencian en los docentes de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales.
- 
-

---

---

# 4

---

---

## MARCO TEÓRICO

### 4.1 Antecedentes

Dada la naturaleza del objeto de estudio enfocado hacia las representaciones sociales acerca de la enseñanza de las ciencias sociales, hay un referente obligado en torno a la manera como se abordan metodológicamente los estudios sobre representaciones sociales y su utilidad para el presente estudio.

Desde la revisión de las investigaciones realizadas durante los años 1995 - 2012 tanto en el ámbito nacional como internacional, se lograron identificar una serie de estudios dedicados a las representaciones sociales en docentes y estudiantes en ciencias naturales, ciencias sociales y matemáticas en educación primaria, secundaria y superior.

En el área de Ciencias Sociales, se destacan las investigaciones realizadas con enfoques sociológicos e históricos, abordadas preferentemente desde la teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Moscovici. La trayectoria tanto teórica como metodológica de estos estudios desde Moscovici posibilita reconocer la necesidad de profundizar en torno a esta categoría, y proporciona elementos teóricos y metodológicos para el abordaje de la investigación sobre representaciones sociales, en la metodología, los instrumentos, los autores, en los resultados derivados de esas investigaciones. Por eso hacen parte de los antecedentes de este estudio.

Son innumerables los estudios realizados en torno a explorar las representaciones sociales, bien sea desde grupos humanos, contextos culturales, pero para este estudio, el interés se centra en analizar los resultados y hallazgos de

---

---

investigaciones que han logrado realizarse en el marco de la educación y la didáctica, recogiendo un concepto extraído de la psicología social como son las representaciones sociales.

En las diferentes investigaciones encontradas, las temáticas analizadas giran en torno a las Representaciones de los profesores respecto a su práctica docente, su formación y reformas educativas; reflexiones sobre aspectos teóricos y metodológicos de las representaciones y su relación con la producción de conocimiento y la investigación educativa: en este sentido, se encuentran el estudio denominado “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México” (Piña y Cuevas, 2004), (Palacios, 2009,p.98), en este estudio se hace una revisión exhaustiva de las investigaciones abordadas en torno a reconocer el pensamiento de los docentes desde el concepto de representaciones sociales, en su fundamento teórico, se evidencia que la gran mayoría de los trabajos analizados reconocen y se destacan las referencias a autores como Jodelet, Moscovici y Abric, desde una perspectiva sociológica y psicológica, desde una mirada colectiva del fenómeno.

En cuanto a su fundamento metodológico, se asume con mayor frecuencia la perspectiva de Abric (2001), para el autor, las Representaciones Sociales tienen un núcleo central que determina el significado y la organización de la representación, se recogen además desde este autor, los métodos de recolección de información en donde se destacan las entrevistas, la carta asociativa con el fin de identificar ese núcleo central que para Abric constituye la base de la representación. Es de aclarar que pese a que los investigadores acogen y comparten los planteamientos desde este autor, se continúa recogiendo información desde las técnicas tradicionales como la entrevista, los cuestionarios y las historias de vida desde una metodología cualitativa interpretativa.

---

---

---

El trabajo de Piña y Cuevas (2004), aporta elementos teóricos y metodológicos al presente estudio, debido a que se convierte en un referente importante para abordar estudios similares.

Otro estudio, el realizado por Campos (1999), titulado “Representación y construcción de conocimiento”, cuyo propósito era abordar una conceptualización de la representación desde una perspectiva constructivista, tomando en cuenta su relación con el conocimiento, su construcción y su inserción en el ámbito educativo, este estudio permite reconocer el valor de la representación en la construcción de conocimiento, por lo tanto sus implicaciones educativas no pueden desconocerse. Por lo anterior y para el presente estudio, el reconocimiento de las representaciones sociales de los docentes sobre enseñanza de las ciencias sociales, pueden dar cuenta del conocimiento que poseen en torno a la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde los saberes específicos, se hallaron investigaciones sobre “Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas” (Ávila, 2001); apoyados en el concepto de representación, se indagó por las ideas construidas por un grupo de profesores mexicanos que fueron entrevistados, después de haber trascendido siete años de una reforma en la enseñanza de las matemáticas siete años introducida en la educación primaria. En este estudio se evidencia la multiplicidad de representaciones que se forman en los docentes, teniendo en cuenta que el concepto de actividad o problema toma significados muy diferentes en todos los sujetos.

Todas las investigaciones antes mencionadas, se convierten en un referente importante para el presente estudio, desde la perspectiva teórica en tanto que aportan elementos conceptuales para abordar las representaciones sociales, recogiendo los autores clásicos y sobre los cuales este estudio también se acoge. En cuanto a su

---

---

---

abordaje metodológico ofrece algunas pistas a la hora de identificar tanto el tipo de instrumentos a analizar como la manera de llevar a cabo el análisis.

Dos aspectos de trascendencia y que deben ser motivo de análisis en el presente estudio, uno de ellos, es la tensión que puede darse entre el abordaje de sujetos en colectivo o desde un contexto determinado o si la exploración de las representaciones sociales se deba hacer desde lo individual en una mirada cognitiva de las representaciones; el segundo aspecto tiene que ver con la contrastación permanente que debe llevarse a cabo entre el sentido común y los fundamentos científicos producto de la formación que poseen los maestros.

En la perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales, entre las temáticas tratadas en las diferentes investigaciones realizadas, se encuentran algunas que pretenden averiguar las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, sobre su conocimiento, su interpretación y valoración de las disciplinas sociales, y sobre la incidencia de estas concepciones en la programación y en la enseñanza.

Entre las investigaciones que se encontraron se consideran las siguientes: “Las Representaciones Previas de los estudiantes de Maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia” (Pagès, 1999); en la que se demostró la importancia de indagar las representaciones previas del futuro profesorado de primaria y secundaria sobre los contenidos que deberían enseñar en las Ciencias Sociales. Esta investigación alberga los resultados de investigaciones realizadas o dirigidas por el autor, las cuales se ubican en el marco del programa de doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

---

---

---

Estas investigaciones fueron de corte cualitativo, teniendo como metodología estudios de caso y en las que se siguió el siguiente proceso: detección primero de las representaciones previas; análisis de su racionalidad y de sus orígenes; descripción y análisis de la enseñanza y el aprendizaje de una nueva conceptualización, relacionando el trabajo teórico con la práctica escolar y, finalmente, comprobación y explicación de los cambios producidos a lo largo del proceso y sugerencias para el futuro. Los instrumentos utilizados fueron: la encuesta y el cuestionario a todos los estudiantes del curso, los textos sobre el recuerdo de su experiencia anterior, las entrevistas a una muestra de estudiantes en función de tipologías establecidas a partir del análisis de las encuestas y los textos, el diario del profesor con la descripción del proceso de enseñanza realizado en las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales, las producciones escritas de un grupo de estudiantes (cuadernos de trabajo), el seguimiento de su práctica, y la observación y descripción de algunas clases en centros de enseñanza primaria o secundaria, las entrevistas a los tutores de las clases donde los estudiantes realizaban la práctica sobre su actuación en las mismas y un cuestionario al finalizar el curso.

Entre los resultados obtenidos de las investigaciones, se encontró que estas ofrecían información relevante para las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales y, en general, para la formación inicial de maestros, ya que en la investigación de Riera (citado por Pagés, 1999) al analizar el recuerdo que tenían los estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales, afirma que, un alto porcentaje de ellos no tuvieron dudas al afirmar que la manera de aprender en esta área fue la memorización de contenidos y que en muy pocos casos el alumnado había tomado conciencia de haber estado aprendiendo a través de otras actividades (escuchando al profesor, haciendo un trabajo individual o en grupo, leyendo o resumiendo apuntes,...). Además, afirma que

---

---

---

sólo en unos pocos de los casos, el alumnado creía que el estilo de enseñanza que recibió fue activo y les ayudó a pensar críticamente. También, el autor plantea que algunos de los nombres utilizados por los estudiantes para hablar del tipo de enseñanza de las Ciencias Sociales que recibieron fueron: tradicional, clásico, típico, poco motivador o aburrido, monótono, poco flexible y dictatorial.

En este mismo campo se encuentra el estudio de Llobet (2006) en el cual se indagó sobre las concepciones de los estudiantes de formación inicial del profesorado sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en educación primaria y en el que se quiso comprobar si durante el curso de didáctica de las ciencias sociales I y II de la titulación de Educación primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la UAB, los estudiantes mostraban alguna disposición hacia el cambio conceptual. La aplicación del primer cuestionario, mostró que la mayoría de los estudiantes habían seguido una metodología transmisiva y tradicional en su aprendizaje de las Ciencias Sociales y que al tiempo fueron conscientes de las deficiencias de su aprendizaje, ya que mostraron una gran disposición para aprender. La información recolectada en las entrevistas realizadas a los estudiantes y los maestros y las unidades didácticas experimentadas, permitieron comprobar que casi la totalidad de estudiantes empleó una metodología interactiva en sus prácticas en las escuelas. Prepararon clases muy participativas.

Los hallazgos de estas investigaciones permiten reconocer la necesidad de indagar por las representaciones sociales de los maestros, ya que se convierten en un punto de referencia para comprender los procesos de enseñanza, sus posibles aciertos y limitaciones y sus implicaciones en el aprendizaje. Llama la atención en las investigaciones encontradas que si bien le apuestan a indagar por las representaciones

---

---

---

sociales, en su abordaje metodológico se muestra limitadas en el reconocimiento de dichas representaciones y terminan identificando concepciones o ideas previas. Para este estudio, esta limitación se convierte en un reto al pretender el reconocimiento de las representaciones sociales que poseen los maestros.

En el estudio realizado por Benejam y Pagès (2002), titulado “Las Concepciones del profesorado acerca del significado de las ciencias sociales y de su enseñanza”, se hace referencia a los resultados de varias investigaciones acerca de las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, sobre su conocimiento, la interpretación y valoración de las disciplinas sociales, y sobre la incidencia de estas concepciones en la programación y en la enseñanza. Con relación a la metodología empleada en las investigaciones analizadas, consiste en estudios de caso, en los cuales se realizan entrevistas al profesorado y a veces al alumnado, observaciones en las aulas, se pasan cuestionarios, se estudian documentos y materiales curriculares, etc. Los resultados se describen y se interpretan en función del contexto.

Del conjunto de investigaciones analizadas por Benejam y Pagès (2002), se destacan las de Evans (1988, 1989, 1990 y 1993) sobre las concepciones de los profesores de historia de secundaria en los Estados Unidos, en la que se exploraron las concepciones de los profesores y de los estudiantes sobre la historia y las relaciones que existen entre ambas; las concepciones sobre historia predominantes en los profesores de ciencias sociales y las concepciones de los profesores en función de su ideología, el currículo y las opiniones de los estudiantes. En sus investigaciones, Evans estableció una tipología de profesores en función de cinco variables: los objetivos de la enseñanza de la historia, el modelo de interpretación del pasado, la potencialidad generalizadora de la historia, el estilo de enseñanza y los antecedentes de los profesores. Las

---

---

---

interrelaciones entre las variables anteriores le llevaron a establecer la siguiente clasificación de los profesores de historia: el narrador de historias, el historiador científico, el reformista, el filósofo cósmico y el ecléctico. (Pagès, 2002 pp. 214 - 215)

Este estudio arroja aspectos a tener en cuenta al momento de establecer las posibles categorías iniciales de análisis, y establece unas clasificaciones de los docentes de historia, de acuerdo con su perspectiva de enseñanza.

Por último, se hace referencia a otras investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales, de las que se resaltan las investigaciones sobre la enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana, tesis doctoral realizada por Villaquirán (2008); este trabajo presenta las categorías emergentes del estudio, que pueden ser de utilidad al momento de iniciar la exploración de las representaciones sociales de los maestros, la metodología empleada fue el estudio de caso, entendiendo por caso cada uno de los maestros, participantes en el estudio. Como técnicas de recolección de información se aplicaron entrevistas y observación directa del desempeño de los docentes. A pesar de que el estudio da cuenta del pensamiento del profesor como un aspecto de interés para la investigación en didáctica de las ciencias sociales, no evidencia contrastación y confrontación con la teoría.

Traverso (2006), realiza el trabajo “Representaciones Sociales, de la Enseñanza de Las Ciencias Sociales y Democracia”, el cual se desarrolló en dos escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En este estudio surgieron tres ejes de análisis: los valores, la relación docente-alumnos-contenidos y la ideología. Con respecto al primer eje, las representaciones de los docentes manifestaron un enfoque renovado donde priman valores como la aceptación de la diversidad, la discusión de ideas, la escucha y el diálogo, la democracia, los derechos humanos, el respeto por las diversas culturas y por

---

---

---

el medio ambiente, la libertad de opinión, la interacción grupal, el espíritu crítico, la ética y casos de sufrimiento público y privado que exigen compasión y sirven de ejemplo de lucha.

El segundo eje, se centra en los procesos de construcción del conocimiento en la interacción entre el docente y el alumno. En estas representaciones aparece la importancia otorgada al logro del interés de los estudiantes, la contextualización, y las opiniones personales.

El tercer eje, surgen representaciones de clara explicitación de la postura crítico – reflexiva , con una clara visión pluralista de ideas y promoción de ideas de todos, de temor ante la idea de discutir sobre política, se manifiesta cierta neutralidad ideológica. Los hallazgos de esta investigación, además de servir como punto de referente para el presente estudio, pueden arrojar aspectos a considerar al momento de determinar las posibles categorías de análisis.

(Escobedo, 2009), desarrollan el estudio “La enseñanza de la historia. Representaciones, prácticas y saberes”, la cual describe y analiza las representaciones que maestros y alumnos han construido en torno a la asignatura de Historia en la educación secundaria. Si por representación se entiende el conjunto de ideas y juicios formulados a la luz de las prácticas desarrolladas, el estudio da cuenta de las concepciones que circulan en algunas escuelas secundarias del estado de Zacatecas respecto del trabajo con la asignatura en cuestión y relaciona las representaciones con los saberes. Las opiniones que exteriorizan los sujetos muestran un imaginario limitado sobre los propósitos y fines de la Historia que repercute en su enseñanza y aprendizaje.

En este trabajo se afirma que en cuanto a los docentes, se puede advertir la preponderancia que le asignan al contenido. En palabras de los profesores, en sus clases



lo prioritario es “que los alumnos aprendan los contenidos que les enseñó”, “que aprendan lo que marca el Programa para que logren pasar el examen y así se promuevan” o de plano “terminar el Programa”(Escobedo, 2009, p. 3). En el mismo sentido, también conceden importancia al aspecto metodológico. La inmensa mayoría coincide en que las actividades son fundamentales en el aprendizaje, por lo que se deja ver la preocupación constante por diseñar estrategias novedosas con el fin de llamar la atención de los alumnos y así, conseguir aprendizajes significativos. De esta manera, la atención al contenido y a la forma de presentarlo a los alumnos, ha sido el centro de su práctica. Los profesores manifiestan su permanente interés por “dominar lo que van a enseñar”, “por el saber histórico, propiamente dicho”. De igual modo, recurren a manuales y libros comerciales con el objeto de plantear una metodología variada que estimule al alumno a aprender historia. (Escobedo, 2009).

Mazzitelli; Aguilar; Guirao y Olivera (2009) realizan la investigación “Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia” en la cual se dedicaron a identificar la estructura y contenido de las representaciones sociales sobre la “Docencia” en docentes del nivel de secundaria y universitario. Fue un estudio exploratorio realizado con profesores expertos y novatos, que se desempeñaban en los campos de física, ciencias naturales y otras disciplinas; en la que se implementó una técnica de evocación y jerarquización y una escala Likert, que permitieron identificar la estructura de las representaciones sociales y las actitudes asociadas a ellas.

Según el estudio, las representaciones sociales de los profesores seleccionados sobre la docencia, se estructuran en torno a aspectos de la dimensión identitaria, en relación con los significados de la docencia, y de la dimensión educativa, en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. El sistema periférico refuerza este núcleo en su

---

---

---

carácter identitario en lo referido a los valores y las actitudes hacia la docencia. En la zona más alejada del núcleo, los aspectos didácticos y vinculares posibilitan la concreción, regulación y defensa de los elementos del núcleo central. Así ser mejor docente implica cambios en elementos periféricos, tales como actualizar el conocimiento didáctico, profundizar el conocimiento de procesos de aprendizaje, reflexionar sobre su práctica, aspectos que no modificarían el núcleo de la representación.

Este estudio arroja elementos a tener en cuenta en el análisis de los datos encontrados en los relatos y entrevistas de los docentes y permite corroborar la importancia de realizar estos estudios, de tal manera que se pueda hacer una reflexión en torno a la enseñanza en este caso de las ciencias sociales.

Jara (2010), lleva a cabo la investigación “Representaciones y Enseñanza de la Historia reciente/presente. Estudio de Casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de profesorado de historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) de la norpatagonia argentina, y se hizo un seguimiento a esos estudiantes en su primer año de ejercicio de la docencia en escuelas secundarias. Dicha investigación es un estudio cualitativo interpretativo, en el que se utilizaron como instrumentos de recolección de información, cuestionarios a estudiantes y docentes, entrevistas a estudiantes y docentes, relatos de vida de los estudiantes, documentos escritos de la planificación anual y de las secuencias didácticas, observaciones e informes y autoevaluaciones de las prácticas. De esta investigación se concluye que: los estudiantes del profesorado saben bien poco o nada sobre la Historia Reciente/Presente y sobre su proceso de construcción epistemológica y metodológica, debido a que es una parcela

---

---

---

temporal que no se aborda en la formación inicial del profesorado, lo que se ve reflejado en las maneras en que se intenta enseñarla; la inconsistencia del conocimiento de la Historia Reciente/Presente, es una limitación para su enseñanza y para poder pensar en la enseñanza de la Historia Reciente/Presente, como cualquier otro período de la historia, es necesario formar al profesorado en esa perspectiva, dotándolos de herramientas conceptuales y temporales que les permitan establecer nuevas relaciones entre el pasado-presente-futuro, aspectos claves para incorporar los procesos vivos en la enseñanza; las representaciones y las perspectivas prácticas de estudiantes a profesores han cambiado poco y en muchos de los casos, en el primer año de docencia, se puso en evidencia la presencia de ciertas prácticas rutinarias y tradicionales de la enseñanza, vividas como estudiantes y reproducidas como profesores.

En este trabajo investigativo se rescatan los instrumentos de recolección de información, que permitieron reconocer las posibilidades que cada uno de ellos ofrece, pero en este estudio se basaron en ejercicios individuales, lo que no se privilegia en el estudio de las representaciones sociales, en donde se hace necesario indagar desde un colectivo para determinar las posibles interacciones y negociaciones en la construcción de las representaciones sociales.

Valencia, L. (2011), realiza la investigación “Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial”. Se trata de un estudio cualitativo, cuyo objeto era indagar sobre las representaciones sociales que poseían los estudiantes de la carrera de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Chile, sobre el oficio de profesor de historia y las ciencias sociales como disciplinas y como materias de enseñanza escolar. Este estudio se realizó con dos grupos de estudiantes, el primero conformado por 46

---

---

---

estudiantes ingresados al primer año de carrera en 2011 y el segundo grupo, compuesto por 16 estudiantes que iniciaban práctica profesional autónoma, correspondiente al último semestre de su formación.

El instrumento utilizado para recolectar la información fue un cuestionario, compuesto de 6 secciones que incluía preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas de respuesta breve. El cuestionario apuntaba a obtener información de las representaciones sociales de los estudiantes en tres ámbitos: el oficio de profesor de historia, las concepciones epistemológicas de las disciplinas que estudiaban durante su carrera y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales como materias de enseñanza escolar. ,

En este estudio se concluye que las representaciones sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la USCH, de primer y último semestre de carrera, poseen muchos aspectos en común. Se destaca la fuerte identificación con el oficio de profesor de historia y ciencias sociales y la influencia que tuvieron en esa identidad de la figura de los profesores significativos durante su vida escolar, quienes fueron reconocidos por sus vinculaciones afectivas, sus capacidades intelectuales y sobre todo por haberles brindado la oportunidad de comprender la realidad social. El profesor de Historia y ciencias sociales es reconocido como un actor social, como un ciudadano crítico, que modifica y construye a la transformación de la realidad.

En cuanto a las representaciones sociales respecto a las finalidades de la historia y las ciencias sociales como conocimiento disciplinar, tuvo en ambos grupos un fuerte componente político y social, encaminado a comprender la compleja formación de la sociedad con la finalidad de transformarla.

Las representaciones sociales de las finalidades de la enseñanza de la historia y



las ciencias sociales, se encaminaron en dos perspectivas. La primera hace énfasis en la comprensión de la identidad personal, en la capacidad de los estudiantes de construir y cuestionar su propio conocimiento y la segunda, en la formación de sujetos reflexivos, que pudieran tomar decisiones, fueran capaces de desnaturalizar la realidad social para construir posibilidades de salida.

La última coincidencia en las representaciones sociales de los estudiantes de primer y último semestre corresponde a la inconsistencia entre sus ideas en relación a las finalidades de la historia y las ciencias sociales (tanto como disciplinas como materias de enseñanza escolar) y al papel que atribuyen a los métodos y al rol de profesores y alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos los estudiantes se inscriben en posturas críticas cuando se trata de los valores o de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales y se aproximan o identifican con enfoques tradicionales cuando se trata de la organización social del aula.

El 63% de los estudiantes de primer semestre está en desacuerdo o tienes dudas respecto a que las clases de ciencias sociales deban estar más centradas en los intereses del alumnado que en las disciplinas; y el 72% está de acuerdo o tiene dudas frente a la afirmación de que un problema con el que tropieza la enseñanza por indagación es que el alumnado nunca sabe realmente cuales son las respuestas.

En estos estudios esbozados en los párrafos anteriores, se aborda la importancia que ha tenido en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, el estudio de las representaciones sociales y las concepciones del profesorado sobre las Ciencias Sociales en sus prácticas, los estudios sobre el significado de las Ciencias Sociales y su enseñanza, sobre la enseñanza de la Historia y sus prácticas y saberes, sobre la enseñanza de conceptos propios de las Ciencias Sociales, sobre las finalidades de la

---

---

---

enseñanza de las ciencias sociales y sus orígenes, sobre el conocimiento, interpretación y valoración de las disciplinas sociales, y sobre la incidencia de estas concepciones y representaciones en la programación y en la enseñanza.

En cuanto a investigaciones sobre representaciones sociales en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito nacional, se encuentra el estudio realizado por González, G. (2012), titulado “La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza” realizada con 50 estudiantes de un programa de formación de maestros de una universidad pública de Colombia. Esta investigación, logró develar las representaciones que el profesorado en formación posee sobre la enseñanza de las ciencias sociales y a partir de esto, abordar las posibles proyecciones en las prácticas de enseñanza.

De esta investigación se concluye que el profesorado en formación posee unas representaciones diversas en estructura y contenido sobre las finalidades de las ciencias sociales. Dichas representaciones se enmarcan en diferentes perspectivas filosóficas y teóricas, que van desde perspectivas tradicionales a unas más críticas. Las primeras, están orientadas al desarrollo de sentimientos patrióticos y el interés por la enseñanza de los contenidos clásicos (fechas, lugares y personajes) y las segundas, se caracterizan por el desarrollo del pensamiento crítico a partir de los hechos sociales pasados y presentes; en ellas, la realidad social es una fuente de enseñanza.

La investigación evidenció que la formación del profesorado en Colombia debe rebasar las concepciones tradicionales en la enseñanza y el aprendizaje del área. De una parte, el autor sugiere que trabajar en esta línea sigue siendo una tarea pendiente para formadores e investigadores de la didáctica de las ciencias sociales.

---

---

Ahora bien, al revisar los diferentes estudios realizados en Colombia durante este periodo, no se encontraron más referencias sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino investigaciones acerca de las representaciones sociales relacionados con el ambiente, las tic en escuelas marginales, el proyecto de vida, el psicólogo educativo en la educación media vocacional, las practicas evaluativas en la educación rural, los principios de responsabilidad y precaución en una institución educativa, entre otras, aspecto que le otorga importancia y novedad al presente estudio.

Por último en cuanto a la línea de investigación de este trabajo, la presente investigación se enmarca en la didáctica de las Ciencias Sociales y, específicamente en el campo que corresponde a “la investigación sobre el profesorado de Ciencias Sociales” (Pagès, 2002, p. 212), que se concreta en la línea de investigación que estudia las concepciones de los docentes de ciencias sociales, y que indaga sobre cuáles son las representaciones que tiene el docente sobre la enseñanza.

## **4.2 Representaciones Sociales**

En el campo de la didáctica de las ciencias, las representaciones sociales se constituyen en una herramienta para abordar el pensamiento del profesor, siendo esta una de las líneas de investigación que se viene desarrollando desde las didácticas específicas.

En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales se consolida como un marco de referencia para la investigación en enseñanza de las ciencias, ya que estos constructos que se sitúan en la unión entre el conocimiento científico y el sentido común pueden convertirse en obstáculos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una

---

---

Representación Social puede considerarse como "la transformación de lo no familiar en familiar" (Lacolle, 2005, p. 1). El sentido común, cuya base fundamental es lo perceptivo, intenta reunir información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes de la ciencia.

Aparecen así las representaciones sociales que inciden sobre la manera de ver las cosas y de actuar en este caso del maestro y que incide en su quehacer. En el aula, todas estas concepciones sociales actúan sobre la enseñanza cuando se indagan por el profesor y sobre el aprendizaje, cuando se pretenden reconocer los modelos construidos por los estudiantes.

Comprender las representaciones sociales puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, conocer e interpretar las preconcepciones que traen los estudiantes al aula de clase e identificar los obstáculos frente al aprendizaje de los conceptos científicos.

Recogiendo las categorías contempladas en la pregunta de investigación, se inicia con una aproximación al concepto de representación social, tomado desde la psicología social y la sociología para luego abordar la enseñanza de las ciencias sociales.

### **4.3 Recorrido por el origen y evolución de la Representación Social**

Las representaciones, como lo afirman Alvarado, S. , Botero, P., Gutiérrez, M.I. (2008), son abordadas de manera diferente por aquellos que se dedican al estudio de la psiquis de los individuos o por los que prefieren abordar las circunstancias sociales que subyacen a las interpretaciones de la realidad en las prácticas y objetivaciones sociales.

---

---

Además afirman, que existen otras tendencias que buscan comprender y explicar las formas en que transitan los conocimientos de un mundo social a uno individual.

Algunos analistas de la noción de representaciones coinciden en que estas son un concepto constituido por múltiples facetas, que posibilita múltiples acepciones y perspectivas. Según estos autores, el conjunto de ideas y experiencias que se pretenden definir con el concepto de representación, se entretajan con nociones de identidad, de sentido y de imaginarios, las cuales pretenden dar cuenta de todo aquello que va más allá de una mirada experiencial y predictiva de hechos sociales.

Botero (2001) dice que:

hablar de representaciones remite hoy en día al mundo de la simbología humana en dos tendencias: la primera, como abstracción, deducción y operación lógica y la segunda, desde el punto de vista de la semiótica social o la construcción de sentido. (p. 26)

Por otra parte, la autora hace un análisis de las diferentes tendencias disciplinares que han aportado a las representaciones sociales, y afirma que en cuanto a la sociología, aparecen la tradición durkheimiana, la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1997), y la de Pierre Bourdieu (1999). También plantea que surge la tradición antropológica que ha aportado a la noción desde el estructuralismo de Levi Strauss (1988), el post-estructuralismo de Foucault (1979) y la antropología simbólica de Durand (1994) y Castoriadis (1997).

En el mismo sentido sostiene que si bien cada disciplina, y cada enfoque de ellas, ahondan en el concepto de representaciones, en el ámbito inter e intradisciplinar. En el caso de la sociología, lo aborda desde dos enfoques, uno desde las representaciones colectivas de Durkheim, que iguala las representaciones con la ideología y la tradición, y el otro desde la sociología del conocimiento, que entiende las

---

---

representaciones como los sistemas de pensamiento que relacionan al sujeto con el mundo y con los demás para interpretar y construir la realidad en función de inducir prácticas y comportamientos sociales.

Berger y Luckman (1997) citado por Botero (2001, p. 28), al explicar la noción de sentido, plantean que a partir de los procesos de objetivación e individuación de la realidad, se encuentran objetos intencionales que se constituyen debido a la conciencia y que se expresan en la percepción, la memoria o la imaginación. Para los autores, las vivencias no tienen en sí sentido, sólo aquellas percepciones que atraen la atención, adquieren un mayor grado de definición y se transforman en experiencias que, propician la construcción de sentido y de representaciones de la realidad.

Es así como las representaciones se construirían, siguiendo la propuesta de Berger y Luckman (1997) citados por Botero (2001, p.28), en “la aprehensión de sentidos subjetivamente constituidos, intersubjetivamente objetivados y absorbidos por los acervos sociales del conocimiento”.

Botero (2001) plantea que dentro de la sociología del conocimiento y la antropología post-estructuralista, Pierre Bourdieu aporta a la noción de representación desde las relaciones que se establecen en un espacio social y que dependen de un sistema simbólico que demarca la realidad.

Para Bourdieu (1999) citado por Botero (2001, 29),

el conocimiento social debe tener en cuenta un conocimiento práctico del mundo que le preexiste, y todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión, y que entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones, se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos

---

---

---

estímulos, responde a los llamados o las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir.

Por lo tanto, las representaciones, son entonces, las experiencias que los sujetos imprimen a las realidades, aquellos hechos que históricamente se constituyen y adquieren y que permiten organizar el mundo social. Así, las representaciones se construyen y se expresan en la interacción, en las personas y en su vida práctica.

Así mismo Botero (2001), afirma que dentro de la antropología, existen dos enfoques que han realizado estudios sobre las representaciones, el primero de ellos, el estructuralismo que las aborda desde el discurso como objeto de análisis, el lenguaje, como sistema simbólico y el código como estructura en las diferentes culturas y el segundo, la antropología simbólica, que sostiene que la antropología es una ciencia interpretativa que indaga el significado de la acción simbólica. Para ambos enfoques el sustento básico para interpretar la realidad se remite a los símbolos.

La autora también sostiene que la psicología ha estudiado las representaciones desde la psicología social, la psicología cognitiva y la psicología dinámica. Para la psicología social, las representaciones sociales son consideradas imágenes y modelos explicativos que un determinado grupo social posee de su realidad (Farr, 1986), y que se convierten en una herramienta que logra crear un nexo entre el individuo, la cultura y la historia, es decir, entre el mundo subjetivo y la vida social de los seres humanos. La psicología cognitiva, explica este concepto a partir de la construcción de la realidad en el desarrollo del niño (Piaget, 1985). Por último, la psicología dinámica considera las representaciones como parte constitutiva del inconsciente humano y da mayor énfasis a sus manifestaciones oníricas. (Botero, 2010)

---

---

---

Teniendo en cuenta los diferentes enfoques y paradigmas que abordan las representaciones sociales, en la psicología social se profundiza en el concepto de representación propuesto por Moscovici y seguida por Farr, Jodelet y Duveen entre otros.

Los desarrollos teóricos propuestos por estos investigadores, sugieren la integración del mundo individual y social, con el fin de desarrollar un campo de conocimiento basado en los saberes que pasan de lo individual a lo colectivo. Moscovici y estos investigadores, proponen un nuevo campo de conocimiento centrado en las representaciones sociales como objeto de la psicología social. Su principal pretensión es contribuir a la construcción de relaciones y nexos entre lo individual y lo colectivo, lo psíquico o social y entre el pensamiento y el lenguaje.

La propuesta de Moscovici, se centra en la construcción una psicología del conocimiento y en este contexto interpretar el trabajo de las representaciones sociales, como lo afirma Moscovici (1990), (...) “en el estudio, del cómo y del porqué la gente comparte conocimiento y construye su realidad común, de cómo ellos transforman ideas en prácticas – un mundo del poder de las ideas – es un problema específico de la psicología social” (Moscovici, 2000, p.2).

Desde esta perspectiva, se conciben las representaciones como la construcción de un conocimiento originado en los saberes populares, de sentido común, o de la interpretación y apropiación de la realidad de los sujetos sociales. En este orden de ideas y de acuerdo con Moscovici, la mayoría de las personas acuden a esos saberes de la cultura, a las creencias y a aquellos conocimientos de sentido común que coexisten con las explicaciones científicas difundidas por la escuela, los medios de comunicación y las conversaciones formales o informales para explicar ciertos hechos de la realidad. Según

---

---

---

Moscovici (2000) en esas explicaciones, generalmente los individuos prefieren las ideas populares respecto de las científicas.

Moscovici (2000), resalta que:

Las representaciones sociales son prácticamente entidades tangibles, circulan, se interceptan y cristalizan continuamente a través de un mundo, un gesto o en un encuentro en nuestro mundo ordinario. Sabemos que ellas corresponden, por un lado a la sustancia simbólica, en la cual entran dentro de su elaboración, y por otro lado, en las prácticas en las cuales se producen estas sustancias, más que como ciencia o mito, corresponden a una práctica científica o mítica (p. 3).

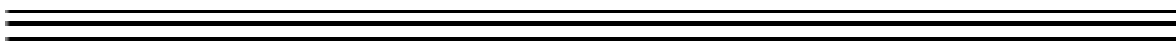
#### **4.4 Concepto Representaciones Sociales**

Son diferentes los conceptos que tratan de definir las Representaciones Sociales. Esto ocurre porque las Representaciones Sociales son fáciles de captar, pero su definición conceptual no supone la misma facilidad debido a la complejidad de los fenómenos de los que da cuenta.

Por lo anterior se presentan a continuación diversas propuestas que pretenden evidenciar y, a la vez, aclarar la complejidad del concepto.

Moscovici (1979) define las Representaciones Sociales como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, pp.17-18).



Jodelet (1989) afirma que:

las representaciones sociales en la psicología social se definen como una forma de conocimiento práctico (savoir) que conecta a un sujeto con el objeto. Se producen como esqueletos de acuerdo con las condiciones en las cuales son generadas, y sobre todo con el hecho de que se usan para actuar en el mundo y con los otros. (Botero, 2001, 38)

En otras palabras, las representaciones sociales hacen parte del sentido común, del modo de pensar los objetos e interpretarlos dentro de un grupo social determinado.

De otra parte, Jodelet (1986), citada por Rodríguez (2009, pp.14-15), al definir las representaciones sociales plantea que:

en tanto que fenómenos las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar circunstancias, fenómenos e individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

En otras palabras, las representaciones sociales, se refieren a la manera como los grupos sociales conciben un objeto material o simbólico, lo analizan e interpretan, y a partir de ello, lo hacen familiar, convirtiéndolo en opiniones, creencias, valores y actitudes, las cuales puede ser transformadas al ser compartidas con otros grupos sociales.

Moscovici (1986), al hablar de la representación social como noción, afirma que:



“las representaciones son construcciones sociales en proceso, permanentemente cambiantes que imputan la realidad en el sentido de darle validez a partir de la aplicación de categorías del grupo social.” (p. 709)

Según el autor, las representaciones están en permanente transformación como resultado de la confrontación constante con el grupo social, lo que lleva a que determinar su validez y por tanto, se constituyen en un factor constitutivo de la realidad social.

Para Farr (1986) “las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible” (1986, p. 503). Es decir, éstas posibilitan que los miembros de un grupo social adquieran la capacidad de disminuir la incertidumbre, entender lo incoherente y lo inusual, establecer un orden que les permita orientarse en su mundo social, dominar el mundo material, comunicarse entre los miembros de su comunidad y moverse con naturalidad por el mundo.

Así mismo Abric (2001), al referirse a las representaciones sociales, afirma que:

las representaciones son conjuntos sociocognitivos, organizados de forma específica, y regidos por reglas propias de funcionamiento. La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida. ( p. 8).

Según este autor, las representaciones sociales no solo son cognitivas, sino que tienen también un componente social. Es decir, al realizar el análisis y la comprensión de estas, exige tener en cuenta su componente cognitivo y su componente social. El primero se refiere a la existencia de un sujeto activo, que se rige por los procesos cognitivos y el segundo, que hace posible la puesta en marcha de los primeros, es decir,

---

---

---

está determinado por las condiciones sociales en las que se originan, se elaboran y circulan las representaciones.

De allí que el autor plantee que las representaciones sociales están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social, lo cual dificulta su análisis. La coexistencia de esta doble lógica, permite dar cuenta y comprender el por qué integra contradicciones aparentes, o lo irracional y racional. Abric (2001), al respecto dice que:

esas contradicciones sólo son aparentes, puesto que pensamos que una representación seguramente es un conjunto organizado y coherente. Son las reglas de funcionamiento específico por descubrir que están en la intersección de los procesos cognitivos y de la lógica social. (Abric, 2001, p.14)

Para Abric toda representación es producto y proceso de las actividades mentales que tienen como función la reconstrucción de la realidad de los individuos o de los grupos, y de encontrar significado en ellas, la representación es, en palabras de Abric (2001), una “organización significativa”, que requiere de estructuras y procesos cognitivos.

Las representaciones intervienen en la actividad cognitiva de los sujetos, a partir de los acuerdos a que haya llegado el grupo social, y a partir de la disponibilidad, son compartidas por muchas personas, de tal manera que influyen en la mente de cada uno de ellos para ser repensadas, recitadas y representadas.

Las representaciones sociales, obviamente, no son creadas por individuos aislados. Una vez creadas, circulan, se atraen y repelen unas con las otras y dan nacimiento a otras representaciones mientras las otras mueren. Cuando más se olvide de su origen y más se ignore su naturaleza convencional, se convierten en más fosilizadas; en consecuencia, el principal asunto de las representaciones sociales es estudiar sus

---

---

---

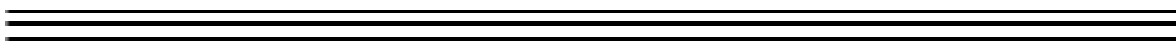
orígenes y sus impactos, pero ninguna disciplina está dedicada y ni equipada para este asunto. (Moscovici, 2001, p. 28).

En los párrafos anteriores se muestra cómo en la Teoría de las Representaciones Sociales se integra una explicación cognitiva y social, tal como lo plantea Moscovici, al estudiar las representaciones sociales, se debe estudiar tanto la cultura como el pensamiento del sujeto.

#### 4.4.1 Componentes de las Representaciones Sociales

Según Abric (2001), se han sintetizado en tres los componentes que Moscovici definió en las representaciones sociales.

- **Valoración del objeto representado:** se presenta una disposición del individuo hacia el objeto social. Este toma postura ante él y da una valoración, ya sea positiva, negativa o ambigua,
- **Información sobre el objeto representado:** los grupos adquieren la información necesaria sobre el objeto representado de variadas maneras, ya sea a través de la experiencia personal, de los medios de comunicación, de los rumores. Estas diferencias inciden en el tipo de representación que se elabora del objeto social. Además, el dominio grupal y la ubicación social dificultan la cantidad y la precisión de la información disponible.
- **Campo de Representación o Núcleo Figurativo:** consiste en la “ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la misma”. Este núcleo se genera a partir de la transformación de los contenidos



conceptuales en imágenes, más accesibles al pensamiento ordinario que las ideas abstractas. (Ibañez, 1988, p. 47)

Abric (2001) plantea que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación.

El núcleo central o núcleo estructurante de una representación garantiza dos funciones esenciales:

- Una función generadora: se refiere al elemento a través del cual se crea y se transforma el sentido de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos adquieren un significado, un valor,

- Una función organizadora: es el núcleo central que define la naturaleza de los vínculos que unen los elementos de la representación. Es en este sentido, el elemento que unifica y estabiliza la representación. Por otra parte, es el elemento más estable de la representación, que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos.

#### **4.4.2 Los elementos periféricos de la Representación**

Según Abric (2001), los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están directamente relacionados con él, es decir, que su existencia, su consideración, su equilibrio, su valor y su función están determinados por el núcleo.

Estas funciones son:

- Función concreción: Dependen directamente del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos,



comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido del sujeto.

- **Función regulación:** Los elementos periféricos son más flexibilidad que los elementos centrales, realizan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden ser integradas a la periferia de la representación de igual manera como si fuera información nueva, tal o cual transformación del entorno.

- **Función defensa:** el núcleo central de la representación resiste al cambio, debido a que su transformación ocasionaría un alteración completa. En consecuencia, el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación.

#### **4.4.3 Los procesos involucrados en las Representaciones Sociales**

El acto de representación es de pensamiento y por medio de él, un sujeto se relaciona con un objeto.

Moscovici, (1987), al hablar de las representaciones, afirma que se explican a través de dos procesos fundamentales: objetivación y anclaje. Al respecto de la objetivación, el autor afirma que, “esta expresa lo social de las representaciones, hace referencia a la materialización de significados como formas visibles y atribuibles a personas y a objetos, o como sistemas de aprobación de los conocimientos”. (Moscovici, 1987; 2001)

Según el autor, este proceso requiere del cumplimiento de algunos pasos, entre los que se destacan: a) la selección y descontextualización del contenido científico para la aceptación de éstos de acuerdo con los referentes de los individuos; b) la formación de un núcleo figurativo, en el cual se aceptan las concepciones que conforman las

---

---

---

dimensiones existenciales de los sujetos, constituyendo así, unidades de significación que se incorporan en el pensamiento; c) la naturalización, es decir, los elementos del pensamiento se transforman en una realidad, se concretan y se constituyen en puntos de referencia para el contexto. De tal manera que la naturalización surge como un escenario o dispositivo para orientar las percepciones y juicios de manera social.

La objetivación podría definirse entonces, como aquel proceso a través del cual aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta se llevan a imágenes concretas que permiten comprender mejor lo que se quiere decir. Consiste en transferir algo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico. Dicho de otra manera, es el proceso mediante el cual se concreta, se materializa el conocimiento de los objetos reales. De esta forma, mediante la objetivación se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas. "Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos" (Moscovici, 1976). Así, la objetivación reconstruye el objeto entre lo que es familiar para poder controlarlo.

Moscovici (1987), afirma que el proceso de anclaje, por su parte,

explica el proceso de enraizamiento social de acuerdo con "la significación y utilidad que le son conferidos". El anclaje articula tres funciones básicas en la representación: la cognitiva de integración de la novedad, la de interpretación de la novedad, y la de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Las funciones del anclaje se especifican en tres elementos centrales: a) Como asignación de sentido en una red de significados que se encarnan en un sistema de valores y contravalores, y que generan procesos de estigmatización. b) Instrumentalización del saber o utilidad del mismo, a partir de las interpretaciones que funcionan como formas de mediación entre el individuo y su medio. c) Como enraizamiento en el sistema del pensamiento, el cual conduce a la "vulgarización" de

---

---

---

conocimientos y a la deformación dentro de sistemas conocidos y que permitirán “la familiarización de lo extraño”. (Moscovici, 1989, p. 486).

El proceso de anclaje al igual que el proceso de objetivación, permite transformar lo que es extraño en familiar. Sin embargo, este proceso actúa en una dirección diferente al de objetivación, ya que lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño en una red de categorías y significaciones.

El proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no son familiares para las personas, a pesar de ello, hay que tener presente que las innovaciones no son tratadas de igual forma por todos los grupos sociales, este hecho, evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales. En efecto, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, este se mostrará mucho más receptivo.

En definitiva, la integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos, como por la posición social de las personas y de los grupos. El anclaje y la objetivación, al actuar conjuntamente y al cumplir su función integradora, sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos. Farr (1986), plantea que “...las representaciones

---

---

tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible”.

En este sentido y para el interés del presente estudio, se asumen las representaciones sociales desde la perspectiva de Abric (2001), quien plantea que toda representación es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto, ya que ésta reestructura la realidad, su sistema de normas y actitudes.

Al mismo tiempo, Abric (2001), afirma que,

Las representaciones en efecto no son exclusivamente cognitivas, también lo son sociales, lo que hace precisamente su especificidad en relación con otras producciones o mecanismos cognitivos. El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrán así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de socio cognitivo y que integra los dos componentes de la representación.” (p. 13)

Desde esta perspectiva, se asume entonces que la representación como constructo socio-cognitivo, tiene como función la reconstrucción de la realidad de los individuos o de los grupos para encontrar significado en ellas, por lo tanto, la representación es una organización significativa, que requiere de estructuras y procesos de pensamiento. Según, su componente cognitivo supone la existencia de un sujeto activo, en el que la textura psicológica está sometida por las reglas que rigen los procesos cognitivos.

Por otra parte, Abric (2001), afirma que,

toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le



circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma. (p. 13)

Dentro de este orden de ideas, la representación como sistema de significación está determinado por efectos del contexto, y esta determinación es doble, debido a la existencia de los siguientes efectos:

Por el contexto Discursivo: Este se refiere a la naturaleza de las condiciones en las que emergen los discursos, siendo los últimos los que permiten entrar a las representaciones, en este efecto de la representación como sistema contextualizado se hace necesario el conocimiento y análisis de las condiciones de producción, teniendo en cuenta que la representación levantada es producto de una situación y cuya finalidad es el convencimiento y argumentación ante un público (Grizeet al., 1987)

Por el contexto social: Por el contexto social se entiende el contexto ideológico y el lugar y/o posicionamiento que confiere al individuo o grupo dentro del sistema social «La significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado» (Doise, 1992,189)

Por consiguiente, el conocimiento de estos dos enfoques se hace necesario para el entendimiento del contenido y dinámica de la representación, y más por que proporcionan el escenario fiel de donde se creó y de donde funciona la representación.

#### **4.5 Consideraciones epistemológicas de las Ciencias Sociales**

La científicidad de las ciencias sociales, como lo afirma Prats (2003), es una cuestión actual que tiene su explicación no sólo en resoluciones de presente, sino también, en el devenir histórico. De hecho desde finales del Siglo XVII, han surgido

---

---

---

interrogantes en torno a la posibilidad de que los seres humanos puedan conseguir un conocimiento objetivo sobre la realidad social que ellos mismos crean y recrean, además, se piensa que el proceso de enseñanza y aprendizaje, que se da en un contexto social y en un marco cultural y de representación social, que le brinden la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos, puede ser entendida como una realización social susceptible de ser conocida y analizada a través de las ciencias sociales.

El mismo autor plantea que no es objetivo de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales establecer leyes universales, ni generales, pero sí es posible que se pueda generalizar siempre y cuando se establezcan normas que delimiten y expresen el campo de sus condiciones contextuales. Por lo tanto, los resultados de la investigación en este campo pueden alcanzar el estatus de conocimiento científico, en tanto que sea fruto de un recorrido que se haya seguido para conseguir dicho conocimiento y que se haya hecho la aplicación de un método.

De otra parte, Prats (2003), afirma que,

para definir el carácter científico de la didáctica, es imprescindible determinar cuáles son sus elementos peculiares dentro de las ciencias sociales que establecen los rasgos de su propia diversidad, ya que las ciencias sociales son una unidad cimentada en la diversidad, es decir, la realidad existe de manera objetiva, tiene unas características particulares que se derivan de la presencia y acción de los seres humanos, constituyendo lo social, y lo social es un todo objetivo, que puede ser analizado y explicado unitariamente desde diversas disciplinas, según el objeto de estudio. De ahí que se pueda hablar de ciencias sociales para el estudio de lo social y no de una única ciencia social. (...) La unidad está en el objeto y la diversidad en los enfoques o en los puntos de vista..(p.2)

Prats (2003), plantea que la Didáctica de las Ciencias Sociales puede ser considerada como un saber científico, y que como saber científico recibe aportaciones

---

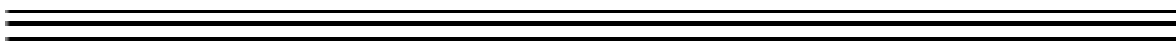
---

de otras ciencias sociales, elabora conceptos e, incluso, teorías descriptivas o explicativas a partir de los resultados de la investigación. Si se hace referencia al conocimiento científico producto de la investigación, hay cuatro aspectos determinadores del saber, cuando se habla desde la óptica de los contenidos y resultados de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales, que son entendidos como núcleos conceptuales y teorías descriptivas y explicativas. Según el autor son los siguientes:

1- No es posible acercarse a la explicación de los procesos de enseñanza/aprendizaje en los temas histórico/geográfico/sociales fuera de la investigación de estos procesos, pero no sólo la investigación de los procesos didácticos, sino también la de los mismos fenómenos históricos, geográficos y sociales. La explicación desde la investigación didáctica y de las diversas ciencias sociales implicadas es el aspecto central e inevitable para el conocimiento didáctico.

2- Un ámbito de conocimiento caracterizado por una cierta provisionalidad. La dependencia histórica, hoy por hoy, de las preteorías, la oposición terca de la realidad a los designios, las dificultades metodológicas en la determinación de los procesos de investigación, en fin, todo aquello que lleva a defender cierto eclecticismo y un pluralismo teórico y metodológico, obliga a mantener cierto nivel de provisionalidad en las conclusiones. Si esto es así en todas las ciencias sociales, en la Didáctica de las Ciencias Sociales este rasgo es mucho más destacado.

3- La Historia, la Geografía y el conjunto de las Ciencias sociales constituyen un conocimiento ligado a problemas actuales o a su origen, lo que provoca que sea complicado determinar la barrera entre conocimiento científico, la ideología y la opinión. Esta circunstancia condiciona la investigación sobre su enseñanza, lo que



necesariamente determina su relatividad en cuanto a objeto de conocimiento y, sobre todo, de los resultados de las investigaciones.

4- Como conocimiento estructurado académicamente, se trata de un área nueva; pero como ámbito de investigación científica se está fortaleciendo en los últimos años, por lo que no es posible establecer, "afirmaciones seguras" o "teorías" consolidadas, si precisamente apenas se están generando en la actualidad y necesitan ser contrastados y tener un cierto grado de maduración que sólo da el paso del tiempo. Es, pues, un conocimiento en formación que vive una evidente actualidad en su estado de consolidación.

Hay cuatro aspectos determinadores del saber, cuando se habla de contenidos y resultados de las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales. Estas cuatro características, inevitabilidad, provisionalidad, relatividad y actualidad, reflejan el carácter paradójico de la Didáctica de las Ciencias Sociales y nos previenen frente a planteamientos extremos: eludir la perspectiva de análisis correcta puede conducirnos a planteamientos "especulativos". Conceder a los resultados de la investigación una atención excluyente puede abocarnos al reduccionismo y dogmatismo explicativo. Promover los contenidos básicos como seguros e inmutables puede llevarnos al doctrinarismo o a la mera ideologización (Prats, 2003).

A pesar de que el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales como área de conocimiento se encuentra en proceso de consolidación de casi 30 años de investigación y fortalecimiento de la comunidad científica en este campo, aún falta alcanzar un grado significativo de madurez, Al respecto Prats (2003), afirma que hay que reconocer que en los últimos años se han alcanzado algunos avances, en cuanto a las investigaciones llevadas a cabo y de reconocer la consecución de resultados sistemáticos y explicativos

---

---

---

de una cierta relevancia, que permiten dar cuenta que se ha dado una producción significativa en cuanto a investigaciones y trabajos de innovación que contribuyen a superar algunos problemas en relación a la enseñanza y aprendizaje de las disciplinas del área. Con ello han surgido núcleos de reflexión en las universidades tanto de Europa como de América, en los cuales se ha comenzado a pensar en la generación de nuevas líneas de investigación y fortaleciendo las existentes que contribuirán con sus aportes a la consolidación de la didáctica de las Ciencias Sociales.

#### **4.5.1 La construcción del conocimiento en Ciencias Sociales**

Para Aisemberg y Alderoqui (1998), en la construcción del conocimiento en ciencias sociales se debe considerar los siguientes aspectos:

- Este conocimiento tiene un **carácter crítico y práctico** debido a la identidad parcial entre sujeto y objeto, en tanto que el conocimiento afecta al sujeto que lo genera, ya que al conocer, el sujeto además hace y valora.
  - El conocimiento generado en las ciencias sociales no es pura teoría y la acción que de él se deriva no es mera práctica, aparece el concepto de **praxis social** que se despliega en todos los ámbitos del mundo de la vida y que tiene un carácter necesariamente ético-político.
  - Los contenidos que se abordan en la formación en las ciencias sociales, las prácticas profesionales que de ellos se derivan y las posiciones políticas que se consolidan en los alumnos no pueden ser considerados desde una objetividad positiva, sino desde el **juicio autónomo** y desde la crítica realizada en el marco de la **ética** y la construcción de **democracia**.
- 
- 
-

- Su **carácter interdisciplinario** dada la complejidad inherente a cualquier fenómeno humano o social que intente explicarse, comprenderse o transformarse.
- Las profesiones que se enmarcan en el campo de las ciencias sociales se constituyen en **formas específicas y complejas de prácticas** con múltiples y diversos soportes de conocimientos que encuentran su génesis y desarrollo en el seno de distintas disciplinas.
- Su **carácter histórico** en tanto la comprensión de cualquier fenómeno humano o social implica la comprensión de su génesis y evolución, no de manera lineal sino teniendo en cuenta los *“fenómenos de ruptura que subyacen a las aparentes continuidades”*.

#### **4.6 La enseñanza de las Ciencias Sociales**

Alderoqui y Aisemberg (1996), al referirse a la finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales plantean que, ésta no busca formar científicos sociales ni expertos en una ciencia o disciplina; también afirman que el enseñar Ciencias Sociales está ligado a criterios de valor y a la formación social de la escuela, es leer e interpretar la realidad social; es enseñar a pensar, es guiar a la toma de conciencia de que es el pueblo el que construye la realidad social.

Por tanto, la Didáctica de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y estudia cómo influye la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinariedad que ello supone. La Didáctica de las Ciencias Sociales debe ocuparse de estudiar los procesos sociales, económicos y culturales que operan a múltiples escalas y tiempos y estudiar su



impacto sobre la especificidad de los lugares para poder explicar las variaciones y la unicidad de cada contexto en un sistema de una globalización e interdependencia crecientes.

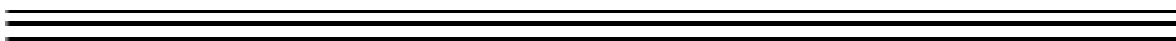
La enseñanza de las Ciencias Sociales se basa en propuestas abiertas, flexibles, creativas y globalizadas que responden a los intereses del alumno para que éste quiera poner en funcionamiento sus propios mecanismos de aprendizaje a fin de asegurar o completar, profundizar o cambiar su respuesta innata. El problema reside en el hecho de que la percepción que tiene cada alumno de la sociedad y de sus problemas puede ser superficial, parcial o no conforme al conocimiento científico. (Benejam, 1997)

Según Pagès y Santisteban (2013),

la razón de ser de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, de otras disciplinas sociales y de la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas y en la educación no formal. (p. 19)

Por lo tanto, la didáctica de las ciencias sociales es el campo de conocimiento que asume que los problemas de la enseñanza no se solucionan sólo con el dominio y conocimiento de los contenidos que se deben enseñar, ni el cómo enseñarlos, sino que se convierte en un campo de referencia para la comprensión, el análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales.

Hay que mencionar además, que la didáctica de las ciencias sociales tiene que ver también con la toma de conciencia por parte de los maestros sobre la enseñanza, sobre su actuación en el aula y sobre los aprendizajes de sus estudiantes, ya que son ellos quienes pueden dar cuenta de cómo piensan, cómo aprenden y cómo pueden desarrollar su pensamiento social.



Es por ello, que como afirman Pàges y Santisteban (2013), la pregunta que se debe hacer a las ciencias sociales sobre lo qué se debe enseñar, debe estar orientada a qué pueden aportar estas ciencias a la formación de ciudadanos que piensen, sientan y actúen en un mundo complejo e incierto. Es decir, formar sujetos que conozcan los cambios que se están produciendo en el mundo, los cambios en la composición de la sociedad, en las relaciones internacionales, en el desplazamiento de los centros de poder económico y político y el incremento de los problemas sociales.

Por lo tanto, la didáctica de las ciencias sociales debe desempeñar un papel fundamental, en ello, estableciendo propuestas formativas para ser desarrolladas tanto en la enseñanza obligatoria como en la formación inicial y permanente del profesorado.

#### **4.7 Hacia la construcción de una didáctica de las Ciencias Sociales**

En la década de los 80's un grupo de investigadores europeos, interesados por mejorar las prácticas educativas en el campo de las ciencias sociales y conscientes de que en donde se enseñan ciencias sociales, geografía e historia y la educación para la ciudadanía, existían problemáticas similares, reconocieron la necesidad de consolidar el campo de estudio de la didáctica de las ciencias sociales.

Para empezar, se retoma al profesor Prats, quien desde hace varios años viene impulsando el estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Didáctica de la Historia. En su artículo “Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales” (2002), el autor, expone una serie de argumentos y hechos que explicarían el proceso de cambios que viene afectando la condición disciplinar de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el sentido de que ésta se viene configurando en un

---

---

---

ámbito de conocimiento especializado y diferente al de las otras disciplinas educativas. En el mismo, destaca la posición de que la Historia viene ganando en relación a las otras disciplinas escolares, tanto en el contexto académico como en el investigativo. En otra de sus publicaciones, hace una disertación bastante precisa acerca de la situación del proceso de concreción de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como ámbito autónomo de investigación, que formaría parte de las llamadas Ciencias de la Educación; pese a ello, reconoce el estado embrionario en que se encuentra este proceso de consolidación disciplinar y a la vez que reconoce y reclama la falta de un marco epistemológico y metodológico más desarrollado y específico para la Didáctica de la Historia, la Geografía y las otras disciplinas sociales que propicie la producción de conocimientos, con rigurosidad científica, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de estas disciplinas, el surgimiento de teorías explicativas con cierta estabilidad, el descubrimiento y el reconocimiento de regularidades en la realidad en estudio y que posibiliten la evaluación y contrastación de estrategias de investigación con la realidad.

El mismo autor, sostiene que el camino hacia la construcción de una Didáctica de las Ciencias Sociales, es bastante largo. Sin embargo, que ya se ha hecho un buen recorrido, pero reconoce que aún subsisten problemas de comunicación, lo cual, supone que es debido al estado incipiente en que aún se encuentra, lo que obstruye la contrastación y la discusión sistemática sobre los trabajos que se están haciendo en distintos países y universidades. En síntesis, el autor opina que aunque esta disciplina aún no ha alcanzado el grado de madurez esperado, está en camino de consolidarse en un nuevo ámbito de investigación científico, que permitirá estudiar y reflexionar sobre los problemas particulares de la enseñanza de la Historia, la Geografía y las otras disciplinas sociales.

---

---

Para Pagés (1994), la preocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la enseñanza y el aprendizaje de los saberes geográficos, históricos y sociales, la solución para establecer puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica debería venir de los propios saberes. Los saberes son la razón de ser de las didácticas especiales y el objeto de las relaciones entre el profesorado y el alumnado.

En este mismo sentido, el autor define los procedimientos de enseñanza en las Ciencias Sociales, como “... las operaciones cognitivas e intelectuales que desarrolla el alumno para aprender determinados conocimientos” (Pagés, 1994). Así mismo, señala que los procedimientos que deben formar parte del contenido curricular de estas ciencias, son aquellos que están orientados a la formación del alumnado en el pensamiento social, geográfico e histórico, dichos conocimientos, provienen de las metodologías y procedimientos científicos que utilizan los historiadores, los geógrafos y otros científicos sociales en sus investigaciones y en la producción de nuevos conocimientos.

De igual manera, para Benejam (1999), los contenidos del currículo de Ciencias Sociales deben posibilitar el aprendizaje de las técnicas, recursos, habilidades y conocimientos instrumentales necesarios para que el alumno aprenda cómo se construye el conocimiento en Ciencias Sociales, de manera tal, que les permita progresar durante su formación permanente y enfrentar con éxito los problemas que se le presenten en la vida.

#### **4.7.1 ¿Cómo enseñar la Historia y las Ciencias Sociales?**

##### **4.7.1.1 Los modelos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia**

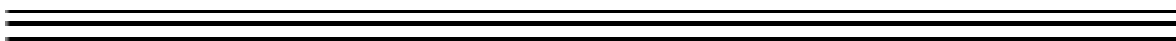


En relación a este aspecto, hay que hacer mención a los estudios que Carretero, Pozo y Asencio (1989), han venido desarrollando sobre la enseñanza – aprendizaje de la Historia desde el ámbito relacional de la Psicología y la Didáctica.

En relación con los Modelos Didácticos de Historia, Pozo, Carretero y Asencio (1989), hablan de la existencia de tres tipos, los cuales se han desarrollado en el contexto de una visión metodológica que considera que el surgimiento de uno se asume como la superación del anterior. En esa dirección, el modelo de la enseñanza tradicional – aprendizaje memorístico; sería superado por la enseñanza por descubrimiento – aprendizaje constructivo; y el avance sobre este, sería la enseñanza expositiva – aprendizaje reconstructivo. Desde esta perspectiva, al primero de estos modelos, se le niega como modelo didáctico, pero no se le rechaza, sino por el contrario, se le incorpora como parte integrante de los otros dos modelos didácticos. Incluso en el último de estos, se llegan a revalorizar algunos de los aspectos más cuestionados del método de enseñanza tradicional como es la memoria y/o la exposición, conjuntamente con los de la enseñanza por descubrimiento.

En este mismo trabajo, los autores se manifestaron partidarios de concebir los “procesos de aprendizaje” como las maneras en que los alumnos procesan las informaciones que tienen que estudiar, a la vez las diferencian de las “estrategias de enseñanza”, y que definen; como decisiones programadas por el profesor con la finalidad de que los alumnos adquieran determinados conocimientos. Decisiones que según ellos, afectarían el tipo de materiales de aprendizaje y su organización, y a las actividades con dichos materiales.

#### **4.7.1.1.1 El modelo de enseñanza tradicional – aprendizaje memorístico**



Se basa en el aprendizaje memorístico de la llamada Historia narrativa o factual, el objeto de este modelo era la memorización de largos listados de acontecimientos, de fechas, nombres de hechos y de personajes históricos. Esta historia narrativa, más tarde fue sustituida por una historia conceptual y explicativa, que reemplazó la memorización de los nombres por instituciones y los acontecimientos por conceptos históricos. La organización y presentación de los contenidos en este modelo, se fundamentó en criterios cronológicos y temáticos, respetando siempre la lógica interna de la disciplina de historia. Desde esta perspectiva, sostienen que para esta teoría de aprendizaje, el saber residida “... en un gran almacén de datos, ideas y trozos de la realidad, que se apilaban unos junto a otros sin establecer especiales relaciones entre ellos...” (Pozo, et.al. 1989; p. 215); lo que en consecuencia, reducía las estrategias de enseñanza a una simple presentación al alumnado en forma ordenada los materiales de aprendizaje e incitarlos a repasar verbalmente esos materiales hasta su completa memorización. Por otra parte, expresan que a este modelo se le ha cuestionado severamente el desconocimiento que hace de la estructura psicológica del alumnado.

Teniendo en cuenta los elementos propios de este modelo se podría afirmar que el principal legado de este modelo corresponde a la primacía del dictado, del repaso y la repetición que aún sigue imperando en la enseñanza de las ciencias sociales.

#### **4.7.1.1.2 El modelo de enseñanza por descubrimiento – aprendizaje constructivo**

Basado en el aprendizaje constructivo, surge como una reacción frente a la vieja concepción de la enseñanza tradicional de la historia, basada en la simple transmisión de un conjunto ordenado de informaciones para ser memorizados por el alumnado.

---

---

Este modelo se desarrolló bajo los parámetros de la “enseñanza activa” con una fuerte influencia de los estudios piagetianos y fue propiciador del surgimiento masivo de actividades muy concretas que podían ser manipuladas por el alumnado. En el marco de esta perspectiva, los autores concluyeron que lo verdaderamente activo era el proceso de aprendizaje, el cual comprendía sólo los procesos psicológicos de aprendizaje del alumnado y no obligatoriamente como se pensaba, que este contemplaba también las estrategias de enseñanza utilizadas para activarlos. En base a lo planteado, señalan que “... En lógica consecuencia, ninguna actividad o situación didáctica puede considerarse activa o pasiva en si misma, ya que ese calificativo dependerá más bien de los procesos psicológicos que se pongan en marcha”. (Carretero, Pozo y Asencio, 1989, p. 219)

Desde esa perspectiva, consideran más acertado hablar de “enseñanza por descubrimiento” que de “enseñanza activa”; señalando que este tipo de enseñanza tampoco era tan simple como se pensaba; que no era sólo que el alumno descubriera lo que no conocía, sino que este “... encuentre, por su propia acción mental, una nueva organización o estructura en los materiales de aprendizaje...” (Carretero, Pozo y Asencio, 1989, p. 219).

Frente a este modelo de enseñanza por descubrimiento, se tenía la concepción que los conceptos en este caso los sociales e históricos, existían en la realidad y que lo que hacía el estudiante era “descubrirlos” a partir de sus acciones físicas y mentales.

#### **4.7.1.1.3 Modelo de enseñanza por exposición – aprendizaje reconstructivo**

Este modelo de enseñanza avanza en relación con los dos anteriores, y se fundamenta en el aprendizaje reconstructivo. Sus partidarios afirman que el modelo de enseñanza tradicional, se agotó al fundamentar sus decisiones curriculares sólo en la

---

---

estructura disciplinar de la asignatura, desconociendo que el alumno es el sujeto central del proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, consideran que el modelo por descubrimiento también se había agotado, por reducir la toma de decisiones al ámbito exclusivo de la Psicología desconociendo el papel de la estructura disciplinar de la Historia.

Para estos autores, el modelo didáctico de enseñanza por exposición – aprendizaje reconstructivo, es una propuesta de enseñanza para la Historia que considera tanto la estructura disciplinar de la materia, como los procesos psicológicos de aprendizaje del alumnado. Se debe recordar que el modelo de enseñanza es el “aprendizaje significativo” de Ausubel (1976); el cual parte de que el aprendizaje es la asimilación por parte del alumnado de la estructura lógica de la materia en el contexto de su estructura psicológica que en todos los casos, está configurada por las ideas previas que estos tienen sobre la Historia.

Cabe anotar que este modelo trae consigo una mirada más constructivista de la enseñanza y aprendizaje de la historia, ya que complementa las versiones anteriores, al reconocer el saber disciplinar, los aspectos cognitivos en el sujeto que aprende y las estrategias de enseñanza del maestro.

#### **4.7.2 Dificultades de enseñanza – aprendizaje de la Historia**

Varias investigaciones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, basadas en las teorías cognitivas, han contribuido a determinar las diferentes dificultades que la afectan. Algunas de estas dificultades son trabajadas por Pozo, Carretero y Asensio (1989), que destacan las siguientes:

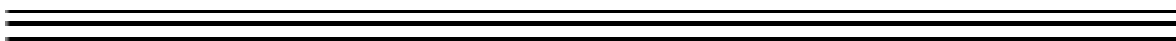


#### **4.7.2.1 La explicación causal e intencional**

En una investigación desarrollada por estos autores en 1986, argumentaron las diferencias existentes entre explicación causal, basada en el interrogante ¿por qué?, y la explicación intencional, que parte de preguntarse ¿para qué? Para ello, realizaron una revisión de los diferentes textos escolares de Historia, que les permitió detectar la presencia de ambos tipos de explicaciones, pero no lograron establecer las diferencias conceptuales ni didácticas entre ambas. Además en este estudio señalaron que, estas representan dificultades de aprendizaje para el alumnado, al punto de que puede convertirlos en sólo memorizadores de los listados de causas históricas. De este estudio establecieron la importancia que tienen los procesos psicológicos para la explicación causal durante la enseñanza, lo que llevó a considerar como conveniente, el abordaje de los conceptos básicos de la Historia, para luego pasar a los modelos explicativos.

#### **4.7.2.2 El tiempo histórico**

Otra de las dificultades de aprendizaje y enseñanza de la Historia, es el tiempo histórico, debido a la importancia que tiene éste en la estructura lógica y coherente de la Historia. Carretero et al. (1989) califican de inadecuado el enfoque cronológico propuesto para el diseño de la enseñanza de la Historia en la segunda etapa de EGB en España, sin embargo, son partidarios de la importancia de la cronología y de la fabricación de nociones históricas como tiempo y duración, la sucesión causal, la cronología, la continuidad temporal y la elaboración de mapas temporales para la enseñanza de la asignatura.



### **4.7.2.3 Motivación**

Otro aspecto que ha sido considerado por algunos autores desde la perspectiva de la didáctica, es la motivación, debido al papel que juega en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. En este sentido, están los trabajos realizados por Licerias (1997), en los que se ha evidenciado la importancia que tiene ésta como componente didáctico, para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. En los trabajos de este autor, se encuentran una serie de sugerencias para motivar al alumnado. Algunas de estas son:

- Desprenderse de la concepción memorística y repetitiva que domina el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Apoyarse en las posibilidades educativas de los procedimientos del quehacer científico de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales.
- Hacer uso de los instrumentos básicos de investigación propios de las Ciencias Sociales, como son la observación, el análisis y los métodos de investigación.
- Plantear la realización de itinerarios didácticos y trabajos de campo.
- Promover los debates entre el alumnado, con la finalidad de provocar la reflexión y el conflicto cognoscitivo entre éstos.
- Los profesores deben manifestar interés y una actitud de compromiso responsable por las cuestiones y problemas de la sociedad actual.

### **4.7.3 Estrategias para enseñar Ciencias Sociales**

Quinquer (2004), al hablar de las estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales afirma que, “los métodos o estrategias de enseñanza pautan

---

---

---

una determinada manera de proceder en el aula, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones y la gestión del aula.” (Pag. 7)

Acerca de las estrategias de enseñanza de la Historia, García (1996), citado por Villaquirán (2008), afirma que el concepto recursos es muy complejo, ya que a este término le han sido asignados múltiples significados en diferentes épocas y diversos autores hablan de ellos como medio, tecnología, materiales, entre otros. Luego de realizar una revisión de varios trabajos, el autor considera necesario establecer la diferencia entre los conceptos materiales y recursos, ya que a pesar de tener significados parecidos, deben considerarse como diferentes. En este sentido, explica que los materiales didácticos o curriculares hacen referencia a un concepto menos amplio que el de recursos, y que por lo general, hacen alusión a medios concretos y tangibles; aunque son muy diversos y difíciles de delimitar. En tanto que el concepto recursos es mucho más amplio y hace referencia a todas las cuestiones, aspectos o materiales que de alguna manera facilitan y posibilitan el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, el autor define los recursos didácticos de las Ciencias Sociales como “un complejo conjunto de medios, instrumentos, materiales y estrategias especiales de enseñanza aprendizaje, que empleados y desarrollados adecuadamente, dentro y fuera del aula, contribuyen a elevar la motivación y mejorar el ambiente y las situaciones de aprendizaje...”. (García, 1996; pp. 107 – 108)

De otra parte, García (1996) citado por Villaquirán (2008), afirma que, se deben clasificar los recursos didácticos, diferenciando los materiales orientados exclusivamente al uso escolar, de aquellos que se encuentran presentes en el medio y que pudieran de alguna manera, contribuir a conocer los hechos de la Historia.

---

---

---

Basándose en las características específicas de los recursos, el autor propone clasificarlos en tres grandes grupos:

1. El primer grupo, abarca los denominados materiales curriculares: bibliográficos, cartográficos, estadístico – informáticos, audiovisuales, documentales, arqueológicos, artístico – monumentales, antropológicos, numismáticos y sigilográficos.
2. El segundo grupo, incluye los trabajos de campo: visitas de estudio, itinerarios didácticos, excursiones de prácticas, identificación de fuentes, técnicas de recogida y elaboración de datos y métodos de análisis y obtención de resultados.
3. El tercer grupo contiene la animación de la Historia: dinámica de grupos, juegos y simulaciones, representaciones escénicas, asistencia a conferencias, debates, mesas redondas, entre otros, concurrencia a conciertos, funciones, festivales, entre otros, y participación en festejos, celebraciones, aniversarios, entre otros.

En cuanto a las funciones que cumplen los materiales y recursos didácticos, el mismo autor dice que, están determinados por la visión que tiene el profesor sobre la enseñanza de la Historia y por el modelo educativo que posee y busca desarrollar. En esa perspectiva, determina que las funciones concretas que cumplen los materiales y recursos didácticos en la enseñanza de esta asignatura, son las siguientes:

1. Hacen más atractiva y despiertan el interés entre el alumnado por la materia.
  2. Posibilitan y promueven la participación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 
-

3. Posibilitan el contacto con las fuentes de la Historia, lo que permite el desarrollo de las capacidades del alumnado para la reflexión, crítica e interpretativa.
4. Promueven la obtención de conceptos básicos y una terminología disciplinar específica.
5. Posibilitan la adquisición y desarrollo de técnicas, destrezas y habilidades propias de la disciplina histórica, como la localización de fuentes, la identificación de problemas, la recogida de informaciones, la interpretación de textos, entre otros.
6. Favorecen en los alumnos la aparición de actitudes y valores formativos propios de la disciplina, como la objetividad, la rigurosidad científica, la tolerancia y la solidaridad.
7. Propician el desarrollo de procedimientos de indagación e investigación científica.

En síntesis, se puede afirmar que para este autor, los materiales y recursos didácticos posibilitan la comprensión de las realidades históricas, considerando sus aspectos políticos, económicos, sociales, culturales y/o de cualquier otro tipo, a la vez que lo ayudan a entender en profundidad la Ciencia Histórica.

#### **4.8 La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia**

El Ministerio de Educación Nacional, consciente de que es imposible proponer un “modelo” para ser aplicado y que responda totalmente a la diversidad que caracteriza a Colombia, a través de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales (2002),

---

---

---

busca plantear unos lineamientos curriculares abiertos, flexibles, que integren el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática: mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante.

Debido a las diferentes situaciones presentadas en las instituciones educativas del país y para dar cumplimiento con los artículos 23 y 31 de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación Nacional, implementó los lineamientos del área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media.

La Ley General de Educación (1994), en el artículo 23, establece que una de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica son “las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia” y en el artículo 30, al hablar de las áreas fundamentales de la Educación Media dice: “serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y filosofía”. (Ley General de Educación, 1994)

Por lo tanto, el área de Ciencias Sociales no puede ser eliminada o reemplazada en la Educación Media por economía o política como se ha venido haciendo en algunas instituciones y regiones del país.

De acuerdo con el documento del Ministerio de Educación, una de las finalidades de dichos lineamientos curriculares, es y ha sido superar el enfoque informativo y reproductivo de los contenidos de las ciencias sociales, ya que pretenden acercar a la escuela a los problemas que afectan su entorno y promover la apropiación

---

---

de los saberes propios de esta área, para con ello formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas regionales, nacionales y universales.

Con la elaboración de estos lineamientos, se intentó conciliar las características y conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales con los objetivos de la educación, del área, los intereses de los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para con ello propiciar que quienes estén en el sistema educativo, puedan afrontar la problemática de la sociedad actual, tanto local, nacional y global, de una manera crítica, propositiva y adecuada.

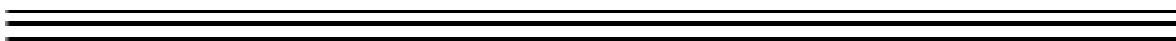
#### **4.8.1 Propuesta de organización curricular**

##### **4.8.1.1 Un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en Espiral**

De acuerdo con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, ésta ha estado enmarcada en el predominio de la acumulación de información en Historia y Geografía, por lo tanto, la propuesta de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, quiere hacer explícito el interés de transformar estas prácticas, y por tanto propone una estructura curricular diferente, que sea significativa; ya que la información es sólo un recurso y no un fin para construir la cultura del tipo de ciudadanos que el país requiere.

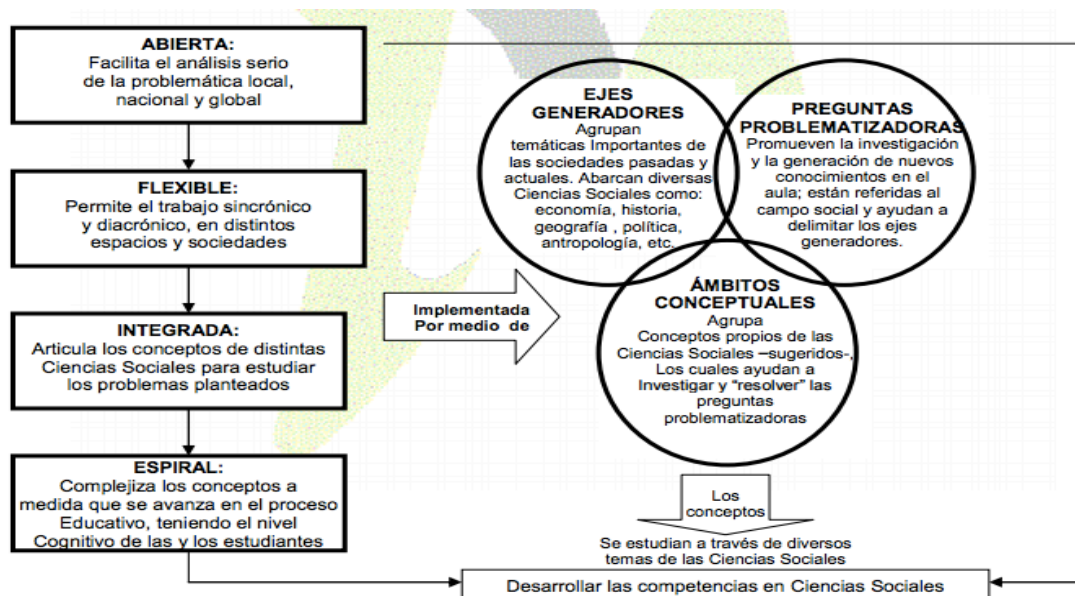
Según el mismo documento, una manera de superar el exceso de temas o información, y lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales, es el trabajo –en forma selectiva– de problemas y preguntas esenciales que se hacen en la actualidad las Ciencias Sociales.

A través de dichos problemas o interrogantes, es factible estructurar y afianzar



en los estudiantes, conceptos y herramientas fundamentales de las Ciencias Sociales, para que desarrollen y alcancen un saber social fundado, y así, hacer más viables y operativos los planteamientos de la Constitución y la Ley 115, para lograr una sociedad más justa, equitativa y solidaria. (Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales, 2002).

Con base en lo anterior, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación, proponen replantear las orientaciones curriculares que se han venido realizando tradicionalmente, basadas en asignaturas aisladas o en temas, y teniendo en cuenta diferentes experiencias pedagógicas que han corroborado la factibilidad de llevar a la práctica los lineamientos a través de problemas, núcleos, tópicos, períodos históricos, espacios geográficos, instituciones, entre otros. Los Lineamientos plantean igualmente, que la enseñanza del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media se aborde a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias, con una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral; como se observa en el siguiente gráfico



Gráfica No. 1  
Esquema de la Propuesta Curricular del MEN Para el Área de Ciencias Sociales  
(Tomado de Fundación Convivencia.org)

#### **4.8.1.1.1 Ejes generadores**

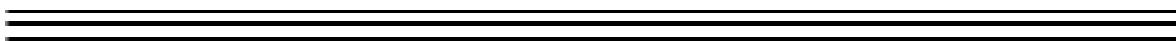
Según el Ministerio de Educación (2002), de acuerdo con la propuesta de Lineamientos Curriculares, los ejes tienen una función de soporte y estructura similar a la ejercida por la columna vertebral; desde la perspectiva conceptual, ya que permiten centrar el trabajo en el aula porque indican y enmarcan de cierto modo, la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase.

Por lo tanto, los ejes clarifican y organizan el trabajo académico, debido a que permiten optimizar y potenciar las tareas que deben afrontar los estudiantes y profesores. Además, facilitan actividades como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir, las relaciones e interacciones existentes en, y entre, un conjunto de fenómenos.

#### **4.8.1.1.2 Las preguntas problematizadoras**

La autora afirma que las preguntas problematizadoras, son preguntas que proponen problemas con el fin de fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Con ello se pretende que circulen nuevos saberes en el aula de clase.

El plantear las preguntas, contribuye a que el docente delimite y estructure los ejes generadores, facilite la integración disciplinar, posibilite a los estudiantes el manejo de la teoría, los conceptos, los procedimientos y destrezas para comprender y dar solución a los problemas planteados, incite a la generación de nuevas preguntas problematizadoras, permita que los estudiantes adopten y construyan conocimientos más complejos y desarrollen la criticidad, aborde los problemas de la vida real, del entorno y los problemas socialmente relevantes.



#### **4.8.1.1.3 Los ámbitos conceptuales**

Navarro (s.f), plantea que en el documento de Lineamientos Curriculares, se denomina ámbitos conceptuales a la dimensión en la que se agrupan los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, que permiten dar solución a los problematizaciones planteadas. Sin embargo, consolidar dicha selección de conceptos fundamentales en Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media es un reto complejo pero no imposible de asumir.

El Ministerio de Educación Nacional, consciente de esta situación tiene en cuenta en estos lineamientos los contenidos claves y conceptos comunes de las Ciencias Sociales, que pueden orientar la consecución de los objetivos establecidos



---

---

# 5

## METODOLOGÍA

---

---

Este capítulo presenta el proceso y diseño metodológico llevados a cabo; se describe el tipo de investigación elegida, el diseño de la investigación, el contexto investigativo y los instrumentos utilizados para la recolección de la información; finalmente, se explica el procedimiento que permitió codificar y analizar la información mediante la triangulación de los datos provenientes de diversas fuentes.

### 5.1 Metodología de la investigación

Esta investigación, establece la descripción y la comprensión como los criterios que a través del método de “estudio de casos” permitirá conocer a profundidad las representaciones sociales de los docentes del estudio.

Esta investigación es de enfoque cualitativo, cuya principal fuente de información se deriva de los grupos focales realizados, Taylor y Bogdan (1987) señalan que este tipo de investigación “(...) produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, hablada o escritas (...)” (p.20). El mismo autor plantea que la investigación cualitativa “es inductiva (...) los investigadores desarrollan conceptos, intenciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos (...). (p. 20). Por otro lado, Osses, Sánchez e Ibañez (2006), consideran que la investigación cualitativa posibilita estudiar de manera profunda la compleja realidad social.

---

---

## 5.2 Contexto de la investigación

La investigación se llevó a cabo en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales (Escuela Normal Superior de Manizales y Escuela Normal Superior de Caldas). Se seleccionaron todos los profesores del área de Ciencias Sociales de los niveles básica secundaria y media de ambas instituciones. Se realizaron tres grupos focales con cinco docentes, con el fin de recolectar la información necesaria para reconstruir las representaciones sociales sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

Vale la pena señalar que estas instituciones a pesar de tener un gran número de estudiantes, cuentan con pocos profesores por Área. En este caso, cada una sólo cuenta con tres profesores de Ciencias Sociales. El estudio se inició con seis profesores, pero uno de ellos no quiso continuar con el proceso, debido a esto, se decide continuar con los cinco profesores restantes.

El tipo de datos recolectados fueron predominantemente cualitativos, realizando el análisis de manera cualitativa con la ayuda de la herramienta Atlas-ti. A partir de este tratamiento, se fueron obteniendo los elementos que fueron constituyendo el núcleo central y los periféricos de la representación social.



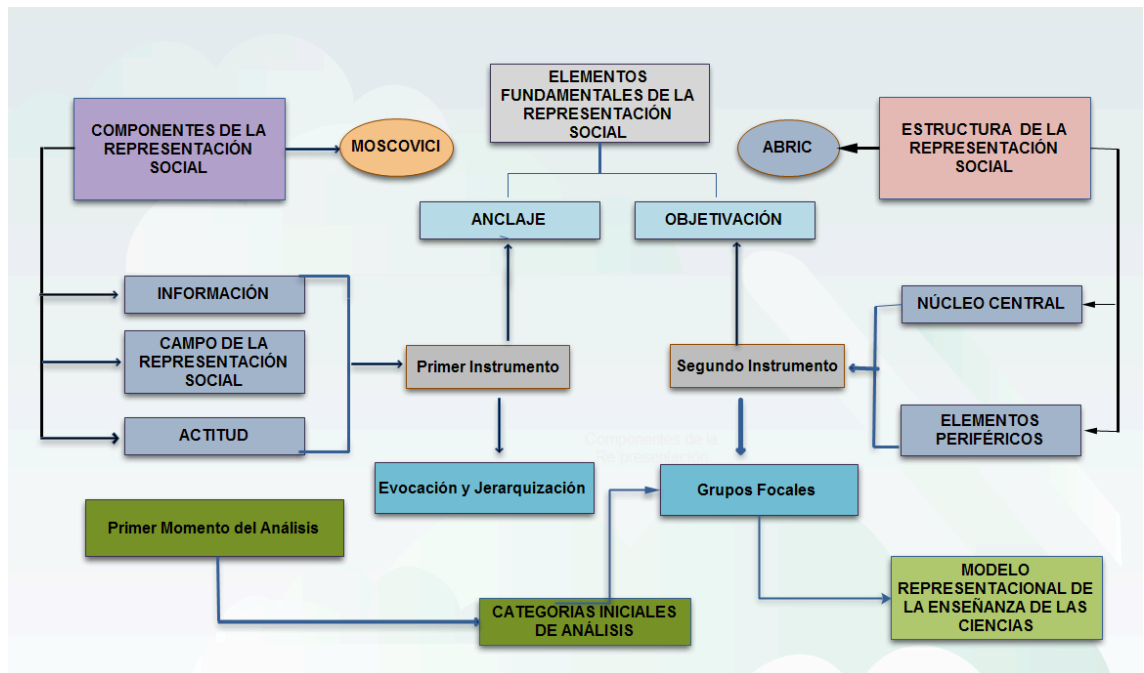


Gráfico No.2 Conformación de la Representación Social

El gráfico anterior muestra la manera como se fue estructurando la representación social, teniendo en cuenta los planteamientos teóricos. En un primer momento se exploraron las representaciones sociales siguiendo la estructura propuesta por Moscovici, con el fin de determinar la existencia de tres componentes a saber: la información, el campo de representación y la actitud.

En cuanto a la *información*, se solicitó a los docentes que mencionaran, en orden de importancia, cinco palabras que asociaran con la enseñanza de las Ciencias Sociales. El número de palabras solicitadas fue decidido teniendo en cuenta el resultado de varias investigaciones que muestran que, al utilizar estas técnicas, los participantes mencionan espontáneamente hasta cinco palabras.

En el *contenido de la representación*, la enseñanza de las ciencias sociales se determinó como el concepto que acogía los elementos de la información, según el

concepto de enseñanza de las ciencias sociales, se pudo determinar la jerarquización de ellos y su riqueza.

De igual manera la *actitud*, se pudo determinar a partir de la orientación bien sea positiva o negativa que tenía para los docentes participantes en el estudio, cada uno de las palabras seleccionadas.

Siguiendo la estructura metodológica para inferir las representaciones, se hace el reconocimiento de aquello que se constituiría en el anclaje y la objetivación y que permitiera hacer un proceso selectivo de lo que en los relatos podría considerarse componentes de las representaciones sociales que poseen los maestros sobre la enseñanza de las ciencias sociales.

El *anclaje*, para esta investigación es visto desde el entorno en el cual el maestro presenta sus relatos en relación con la enseñanza de las ciencias sociales, su referencia permanente al aula, a los estudiantes, a las acciones que se desarrollan desde la enseñanza, permitió hacer una selección de expresiones que llevaron a considerar la pertinencia o no de estas.

Para el caso de la objetivación, considerada la aproximación estructural de las Representación Social, se retoma la estructura metodológica que asume Abric, a partir de la teoría del núcleo central; en donde se asume que toda representación está hecha de un núcleo central y un entramado de elementos periféricos.

El núcleo central determina el significado de la representación y su estructura ya que cumple con una función generativa y función de organización.

A partir de la realización de los grupos focales, se procedió a identificar el núcleo central de la representación y los respectivos periféricos.



### 5.3 Tipo de Estudio

La investigación obedece a un Estudio de Caso, con docentes de Ciencias Sociales, para establecer las representaciones sociales sobre la enseñanza del área de desempeño de los docentes. El Estudio de Caso se define como “una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría”. Mertens, (2005), define al estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad.

De otra parte, La U.S. General Accounting Office, en 1990, proporcionó una definición de estudio de caso: constituye un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en un entendimiento comprensivo de esta instancia como un “todo” y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos (Mertens, 2005).

Para Wiersma y Jurs (2005) citado en Baskas (2011), el estudio de caso es el examen detallado de “algo”: un evento específico, una organización, un sistema educativo, por ejemplo. En términos de Williams, Grinnell y Unrau (2005) citado por Ricardo (2012), el estudio de caso se concentra en una unidad de análisis. Yin (1993), señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

---

---

---

Varios autores como Stake (2003), Mertens (2005), Yin (1993), opinan que más que un método es un diseño y una muestra, argumentan que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos métodos.

Para este estudio, el caso es holístico, ya que el caso es tomado como una sola unidad de análisis (Yin, 1993, p. 25) y da cuenta de las representaciones sociales que han construido los maestros.

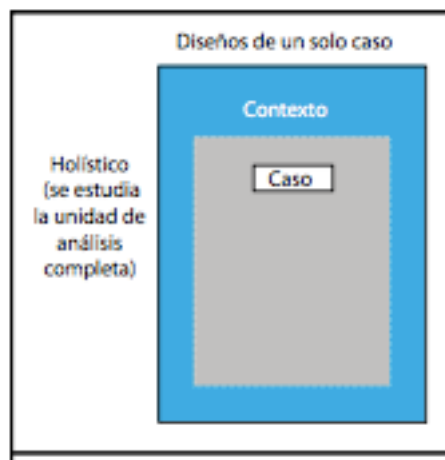


Gráfico No.3 Estudio de Caso Holístico

En los estudios de caso holísticos, el caso puede documentar una situación o evento único. El caso es evaluado de manera completa y profunda, de acuerdo con el planteamiento del problema.



## 5.4 Diseño Metodológico

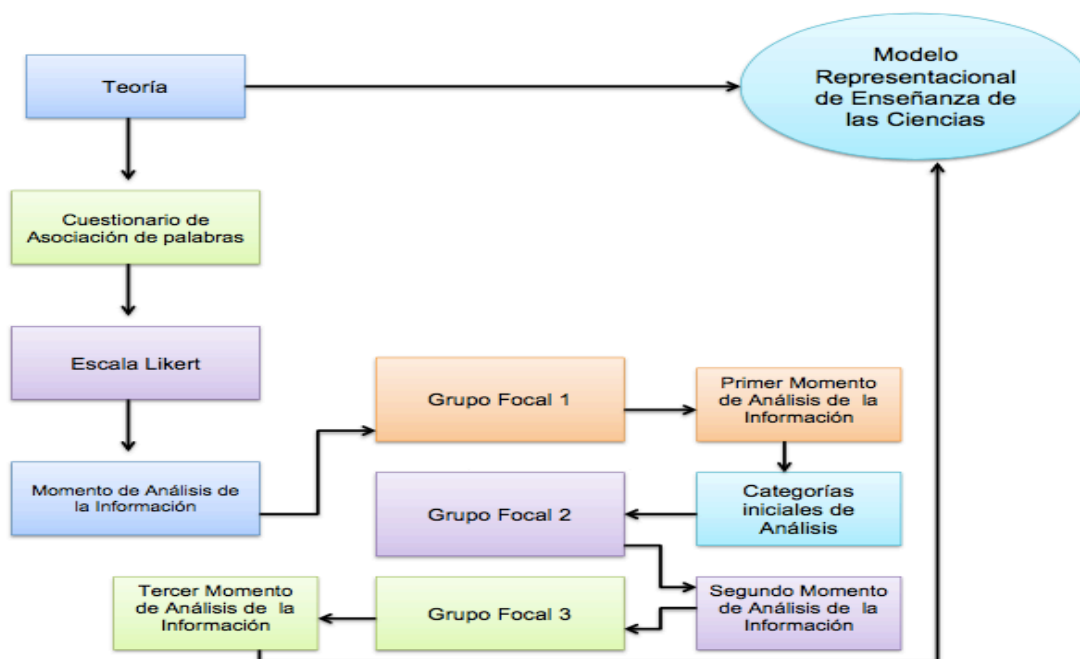


Gráfico No.4 Diseño Metodológico

En este gráfico pueden verse los momentos desarrollados en el trabajo investigativo.

En el primer momento, se realizó una búsqueda bibliográfica de artículos y documentos especializados pertinentes al tema de la investigación, a partir de los cuales se seleccionaron los conceptos más importantes del tema en cuestión.

En el segundo momento, se seleccionaron dos abordajes metodológicos que según Petracci y Kornblit (2007), son utilizados para iniciar el estudio de las Representaciones Sociales, uno que permite abordar la estructura de la representación a partir de una técnica de asociación de palabras y otro, en el que se trata de describir algunos elementos que constituyen la representación, es decir, el contenido, las opiniones, las actitudes de los docentes (escala de Likert).

En el tercer momento, a partir la identificación de las categorías iniciales de análisis, se realiza el primer grupo focal, con la información recolectada en este momento se realiza el primer análisis, los datos contribuyen a la programación del segundo grupo focal, el cual brinda otros elementos que sirven de anclaje para la realización del último grupo focal. Finalizados los grupos focales y la transcripción y sistematización de la información en el programa Atlas – Ti, se inicia el análisis de la información.

En el cuarto momento, se realiza el análisis de la información recolectada en los tres grupos focales con la ayuda del programa Atlas – Ti y se construye el modelo representacional.

La triangulación de la información se llevó a cabo a través de la propuesta de Cisterna (2005), que considera dos pasos: la selección de la información y la triangulación de la información.

La selección de la información se llevó cabo, seleccionando aquella que servía para la investigación. Un criterio utilizado para ello, fue el de la pertinencia, que se relaciona con temática de la investigación. Una vez seleccionada dicha información, se procedió a buscar los elementos que cumplieran con el otro criterio, que es el de la relevancia, que se devala por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema de investigación.

La triangulación se realizó a partir del procedimiento inferencial, propuesto por Cisterna (2005), que consiste en ir agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que parte desde las subcategorías, pasa por las

---

---

---

categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con la pregunta central que guían la investigación propiamente dicha.

Se cruzaron los resultados obtenidos a partir de las discusiones dadas por los docentes a las preguntas planteadas en los grupos focales, lo que dió origen a las categorías de primer nivel, que fueron constituyendo los elementos del núcleo central y de los periféricos.

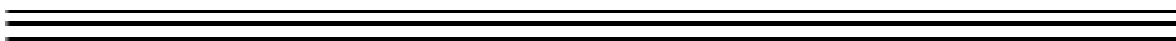
Se cruzaron dichas categorías de primer nivel, agrupándolas por su pertinencia a una determinada categoría, y con ello se generaron las categorías de segundo nivel, que correspondieron al núcleo central y los periféricos.

### **5.5 Unidad de Análisis**

La unidad de análisis del presente trabajo, son las representaciones sociales de los docentes del área de las Ciencias Sociales que laboran en las dos Escuelas Normales Superiores de Manizales.

### **5.6 Unidad de Trabajo**

Se seleccionaron cinco (5) docentes del Área de Ciencias Sociales de las Instituciones educativas Escuela Normal Superior de Manizales y Escuela Normal Superior de Caldas. Dichos profesores se desempeñaban como docentes en los grados de Educación Básica Secundaria y Educación Media.



Dichos docentes fueron escogidos teniendo en cuenta su formación académica, con experiencia docente mínima de dos años, y que tuvieran disponibilidad para realizar las actividades de recolección de información requeridas para la presente investigación.

## **5.7 Instrumentos**

Para la recolección de la información se utilizaron inicialmente, el cuestionario de evocación y jerarquización y una escala Likert, y posteriormente, se realizaron los grupos focales, con el fin de identificar y describir las representaciones sociales de los docentes participantes de este estudio.

### **5.7.1 Evocación y jerarquización**

Esta permite adquirir la información como elemento inicial para acceder posteriormente al contenido de la Representación Social de un determinado grupo (Abric, 2001; Díaz Clemente, 1992). El número de palabras solicitadas fue decidido teniendo en cuenta el resultado de varias investigaciones que muestran que, al utilizar estas técnicas, los participantes mencionan espontáneamente hasta cinco palabras.

### **5.7.2 Inventario de Actitudes. Escala Likert**

El inventario de actitudes: escala Lickert, mide actitudes o predisposiciones en contextos sociales particulares. En este caso, se ha utilizado con el fin de indagar aspectos actitudinales y motivacionales referentes a la Enseñanza de las Ciencias Sociales, vinculados a las opiniones y actitudes respecto de “ser docente en Ciencias

---

---

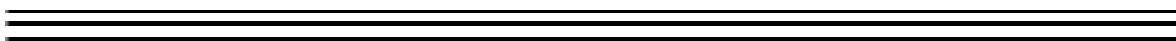
Sociales”. La actitud se relaciona con la orientación positiva o negativa hacia el objeto de la representación e influye en la manera en que un individuo o un grupo reacciona y actúa. A las actitudes no puede accederse por la observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales o de la conducta observada.

Bermejo, (2005); Díaz Clemente, (1992); Fernández de Pinedo, (1982), citados por Mazzitelli (2012), afirman que “esta medición indirecta se realiza mediante, un instrumento de este tipo, en el que partiendo de una serie de afirmaciones o proposiciones sobre las que los individuos manifiestan su opinión, se infieren las actitudes”.

Para el diseño y la elaboración de la escala se procedió, en primer lugar, a la selección de las categorías que se incluirían en el instrumento, y para ello se tuvo en consideración una revisión teórica de algunas investigaciones y las opiniones de distintos profesores del área, reveladas con anterioridad en entrevistas informales.

Se plantearon afirmaciones en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, en términos del carácter de interdisciplinariedad, el desarrollo del pensamiento crítico, la apertura y flexibilidad, entre otros. Al final, los criterios fueron valorados en términos de la actitud del maestro, con los siguientes criterios de valoración: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y el último criterio indiferente.

Los criterios de validez y confiabilidad de este instrumento se determinaron a partir del análisis por parte de dos docentes de ciencias sociales, reconocidos por su trayectoria tanto en la formación de docentes, como en su desempeño laboral en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Posteriormente, se hizo el pilotaje de dicho instrumento.



### 5.7.3 Grupo Focal

Korman (1986), citado por Barberá ( p. 104), define un grupo focal como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación".

Además, Kitzinger (1995) citado por Hamui y Varela (2012, p. 56), define el grupo focal como “una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información”.

De otra parte, Martínez (1999), considera el grupo focal como “un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes (...)”. (Hamui y Varela, 2012, p. 56).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, el grupo focal es útil para explorar creencias, experiencias y conocimientos de un determinado grupo de personas, en un ambiente de interacción en el que se puede identificar lo que piensan, cómo piensan y por qué piensan de una manera u otra; también se puede captar la forma de sentir y de vivir de los integrantes que conforman el grupo. El grupo focal posibilita la discusión, la expresión de opiniones y comentarios sobre determinados temas de manera abierta, lo que permite la obtención de una gran cantidad de testimonios.

Para el desarrollo de los grupos focales y de acuerdo con el objeto de estudio, se determinaron las guías de entrevista y la programación de las sesiones. Dichas sesiones fueron grabadas en audio, lo que permitió registrar todas las intervenciones del grupo focal. Posteriormente los audios fueron transcritos para la realización del análisis.

---

---

---

---

---

# 6

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

---

---

Este capítulo consta del análisis y discusión de los resultados obtenidos sobre las representaciones sociales que tienen los docentes de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales vinculados al proyecto.

De acuerdo con los objetivos específicos de la presente investigación, este análisis no pretende determinar si los docentes se encuentran ubicados en un modelo de enseñanza determinado o no; tampoco se pretende realizar un análisis de si conocen a ciencia cierta qué enseñar, por qué enseñar, a quién enseñar y cómo enseñar. Aquello que se busca es establecer la estructura de la representación social sobre la enseñanza de las ciencias sociales de los profesores del área de Ciencias Sociales de las dos Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales.

### **6.1 Análisis de la estructura inicial de la Representación Social**

Este apartado se divide en dos secciones: 1) el análisis de la evocación de los conceptos claves de las ciencias sociales y 2) la discusión a partir de la comparación de los resultados obtenidos con los contenidos teóricos.

#### **6.1.1 Cuestionario de Evocación y Jerarquización**

El cuestionario de evocación y jerarquización (Anexo 1), permite acceder a la estructura de la Representación Social de un determinado grupo (Abric, 2001; Díaz

---

---

Clemente, 1992; Mazzitelli, 2007). Para obtener información acerca de la estructura inicial de la representación que tenían los integrantes del estudio, se solicitó a los docentes que mencionaran, en orden de importancia, cinco palabras que asociaran a la enseñanza de las Ciencias Sociales. El número de palabras solicitadas fue decidido teniendo en cuenta el resultado de varias investigaciones que muestran que, al utilizar estas técnicas, los participantes mencionan espontáneamente hasta cinco palabras.

Los resultados de este cuestionario fueron:

<b>Concepto</b>	<b>Veces</b>
<b>1. Tiempo</b>	5
<b>2. Critico</b>	5
<b>3. Problemas</b>	3
<b>4. Contexto</b>	3
<b>5. Análisis</b>	3
<b>6. Sociedad</b>	3
<b>7. Espacio</b>	3
<b>8. Cultura</b>	2
<b>9. Hombre</b>	2
<b>10. Historia</b>	2
<b>11. Democracia</b>	1
<b>12. Geografía</b>	1

Tabla 1. Respuesta Cuestionario de Evocación y Jerarquización

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de evocación y jerarquización, como se puede ver en la tabla anterior, se encontró, que para los maestros existen doce conceptos claves que representan las Ciencias Sociales. De acuerdo con el orden de importancia, se determina que los conceptos más valorados son tiempo y crítico, y los menos valorados democracia y geografía.

Llama la atención que siendo la Geografía y la Democracia disciplinas fundamentales de las Ciencias Sociales, no son tenidas en cuenta como conceptos claves de esta área, ya que como se dijo anteriormente, se les considera de muy poca

importancia, pese a que los docentes que realizaron dicho ejercicio, tenían la formación de licenciados en Ciencias Sociales. Lo anterior lleva a considerar lo expresado por Prieto y Lorda (2009), quienes al hablar de la formación de profesores en Geografía, dicen que esta no es una tarea fácil y que para que la disciplina adquiriera un protagonismo, el docente debe en primer lugar, recibir una formación integral que le permita comprender y construir una visión del espacio geográfico, en la que se articulen los componentes sociedad – naturaleza, para que interactúen con los análisis espaciales y temporales, y como resultado de esto, aprenda a enseñar Geografía.

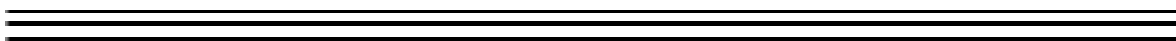
Podría decirse además, que estos conceptos han sido relegados a un segundo plano, a pesar de que como afirman Prieto y Lorda (2009, p. 3):

la enseñanza de la geografía en el marco de la compleja realidad adquiere un enorme protagonismo, puesto que desde sus principios y conceptos teóricos permite que el alumno comprenda los procesos y fenómenos de carácter geográfico que acontecen en la actualidad del siglo XXI, descubriendo sus causas y consecuencias, a la vez que representa un gran papel en la formación del ciudadano tanto en el desarrollo de capacidades específicas, como en el desarrollo de actitudes y valores.

En este mismo sentido, Marrón (2003), citado por Prieto y Lorda (2009, p. 4), sostiene que:

la Geografía aporta a la formación del individuo tanto en lo que se refiere al desarrollo de valores y a la creación de una conciencia socio – espacial, que les permite valorar con criterio propio las múltiples interacciones que tiene lugar entre el medio físico y la sociedad que lo habita , así como las causas y las consecuencias que producen.

Lo anterior confirma que mientras que la comunidad académica internacional de la didáctica de las ciencias sociales, viene impulsando el valor de la enseñanza de la Geografía, existen docentes que no son conscientes de la importancia de esta. Este



aspecto es preocupante, sobre todo en Colombia, ya que a pesar de que La Ley General de Educación (1994), considera como disciplinas de mayor peso en la enseñanza de las Ciencias Sociales a la Historia y a la Geografía, los docentes del estudio, no lo consideran así.

Hay que mencionar además que la misma Ley General, sugiere la ampliación temática del área a partir de la enseñanza de la Constitución Política y la democracia, la educación ambiental y la educación ética y en valores, es decir, la democracia es considerada por esta Ley, como un concepto que se debe tener en cuenta en la enseñanza de las ciencias sociales y en las respuestas dadas por los docentes del estudio, no le dan la importancia que esta tiene.

Otro aspecto que se debe destacar del resultado de este primer instrumento, es el nivel de importancia asignado a los conceptos cultura, historia y hombre. Con respecto al concepto cultura, cabe resaltar, que en algunos países, la formación de profesores en Ciencias Sociales, incluye dentro de la estructura curricular la asignatura didáctica de las Ciencias Sociales o del Conocimiento del Medio Social y Cultural, como una disciplina dirigida a la formación de maestros para enseñarles a enseñar ciencias sociales, en tanto que en Colombia, este concepto hace parte de uno de los ejes de la enseñanza de las ciencias sociales con el propósito de inculcar la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad multicultural (MEN, 2002, p.55) y como creadoras de diferentes tipos de saberes. De otra parte, los conceptos cultura, historia y hombre, son considerados conceptos fundamentales disciplinares y organizadores didácticos para abordar la enseñanza del área de las ciencias sociales de la Educación Básica y Media.

Con relación a los conceptos tiempo y crítico, destacados como los más

---

---

importantes, son reconocidos por la comunidad científica social como conceptos recurrentes del área de las Ciencias Sociales.

Ahora bien, si se pretendiera establecer una correspondencia con la teoría en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, se puede encontrar que el desarrollo del pensamiento crítico guarda relación con la formación en este campo de conocimiento, aspecto también contemplado en los lineamientos y estándares del área de las Ciencias Sociales, publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 2002 y 2003 respectivamente.

Por último, los conceptos: problemas, contexto, sociedad y espacio, al igual que los dos anteriores, son considerados conceptos y saberes relevantes y básicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

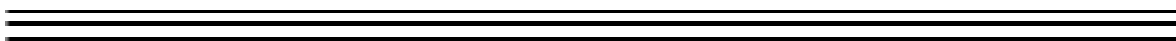
Al hablar de los contenidos fundamentales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Zenobi (2009), plantea que no basta con conocer el contenido, sino que se debe abarcar el problema de los contenidos que se enseñan y considera a la ciencia como,

(...) un instrumento valioso para estimular el pensamiento crítico en los alumnos porque trata temáticas intrínsecamente polémicas y políticas y porque puede propiciar situaciones de aprendizaje (...) (p. 94)

### **6.1.2 Inventario de Actitudes: Escala Likert**

Se aplicó el inventario de actitudes: Escala Likert (Anexo 2), en el cual se presentaron unas afirmaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales.

El resultado de esta escala se puede observar en la siguiente tabla.



La enseñanza de las Ciencias Sociales:	1	2	3	4
1. Proporciona instrumentos intelectuales que le permiten entender la realidad social que los rodea y comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado.	6	4		1
2. Considera diferentes escuelas o tendencias de pensamiento para comprender los acontecimientos históricos	4	6		1
3. Es eficaz porque no sólo permite la modificación de los contenidos, sino que también posibilita implementar cambios en las estrategias didácticas	5	5	1	
4. Potencia el aprendizaje memorístico	5	5		1
5. Desarrolla la capacidad para el análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información	4	6	1	
6. Permite adquirir una red conceptual propia de esa ciencia relacionándola con otras disciplinas	5	6		

Tabla No. 2 Respuesta al inventario de actitudes: Escala Likert

Como puede observarse en la tabla anterior, las respuestas dadas al inventario de actitudes, demuestra que un alto número de los maestros manifestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo con las afirmaciones que se plantearon en la escala y fueron pocos los que se mostraron indiferentes y en desacuerdo.

Al analizar las respuestas dadas por los docentes, se puede inferir que la mayoría de los docentes que respondieron el inventario de actitudes, comparten los planteamientos de Asensio, Carretero y Pozo (1997), quienes han demostrado a partir de diferentes investigaciones, la necesidad de incorporar algunos conceptos o áreas temáticas que le proporcionen a los estudiantes instrumentos para entender la realidad social que les rodea, que comprendan que si hay versiones contrapuestas a un mismo acontecimiento histórico es porque este pueden ser interpretado de maneras diversas y no corresponde al sesgo de uno de ellos y que para que la enseñanza de las ciencias sociales sea más eficaz, se deben propiciar cambios no solo en los contenidos sino en la manera como se enseña.

## 6.2 Grupos Focales

A partir de la aplicación del instrumento anterior se hizo una primera saturación de los datos, lo que permitió diseñar las preguntas que serían discutidas en el primer grupo focal, con el fin de ir configurando la representación social. Las preguntas planteadas en este instrumento (ver Anexo 3), pretendían indagar sobre las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Después de realizar una lectura profunda de las discusiones de este primer grupo focal, surgen las categorías iniciales de análisis, que contribuirían a dar inicio a la estructuración de la representación social.

En la siguiente tabla, se presentan las categorías iniciales organizadas de acuerdo con las dimensiones de la representación social que propone Moscovici:

Dimensión	Categorías
Información	Concepto enseñanza ciencias sociales Qué se enseñan en las ciencias sociales Cómo se enseñan las ciencias sociales Dificultades en la enseñanza de las ciencias sociales Qué estrategias son utilizadas para la Enseñanza de las Ciencias Sociales Cuál es la relación de los lineamientos curriculares con las prácticas pedagógicas
Actitud	Valoración sobre la enseñanza de la ciencias sociales Valoración hacia la docencia en ciencias sociales Valoración hacia los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales Valoración hacia los obstáculos en la enseñanza de las ciencias sociales
Campo Representacional	Por qué Enseña las ciencias sociales Aspectos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales Visión del docente de ciencias sociales Dificultades de la enseñanza de las ciencias sociales Qué habilidades se desarrollan en la enseñanza de las ciencias Cómo enseñan ciencias sociales Relaciones de las practicas pedagógicas y los planteamientos del MEN

Tabla 3. Categorías que constituyen la representación social inicial

Para el segundo grupo focal y buscando la depuración y contrastación de las categorías emergentes en el primer ejercicio del grupo focal, se plantean algunas preguntas que buscaban indagar sobre la selección de contenidos y los modelos de enseñanza (Anexo 4). De este grupo focal, surgieron nuevas categorías, como son: aprendizaje memorístico, utilización del texto como guía, los lineamientos curriculares, desarrollo del pensamiento crítico como parte fundamental de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Después de la recopilación y análisis de la información recolectada hasta el momento, se consideró importante retomar algunas de las respuestas trabajadas en los dos primeros grupos focales, para llevarlos como punto de partida para la última discusión. Retomar algunas de estas respuestas permitió plantear las preguntas del siguiente instrumento (Anexo 5). Esto generó un debate de mayor profundización, ya que la discusión giró en torno a aspectos de interés para los docentes, ya que estaban relacionados con la valoración que los maestros le daban a la enseñanza de las Ciencias Sociales y al papel del maestro de esta área

Partiendo de que los grupos focales son espacios de comunicación que permiten observar y analizar las interacciones de los sujetos y con ello las correspondientes representaciones, el análisis realizado se basó en la lectura de las transcripciones de las grabaciones, siendo lo más fiel posible al lenguaje utilizado y a las principales opiniones expresadas por los docentes.

Se seleccionaron los temas considerados de mayor relevancia por los participantes y se tomaron los más recurrentes, los más repetidos, las interrelaciones temáticas, las discordancias, las regularidades y los consensos.

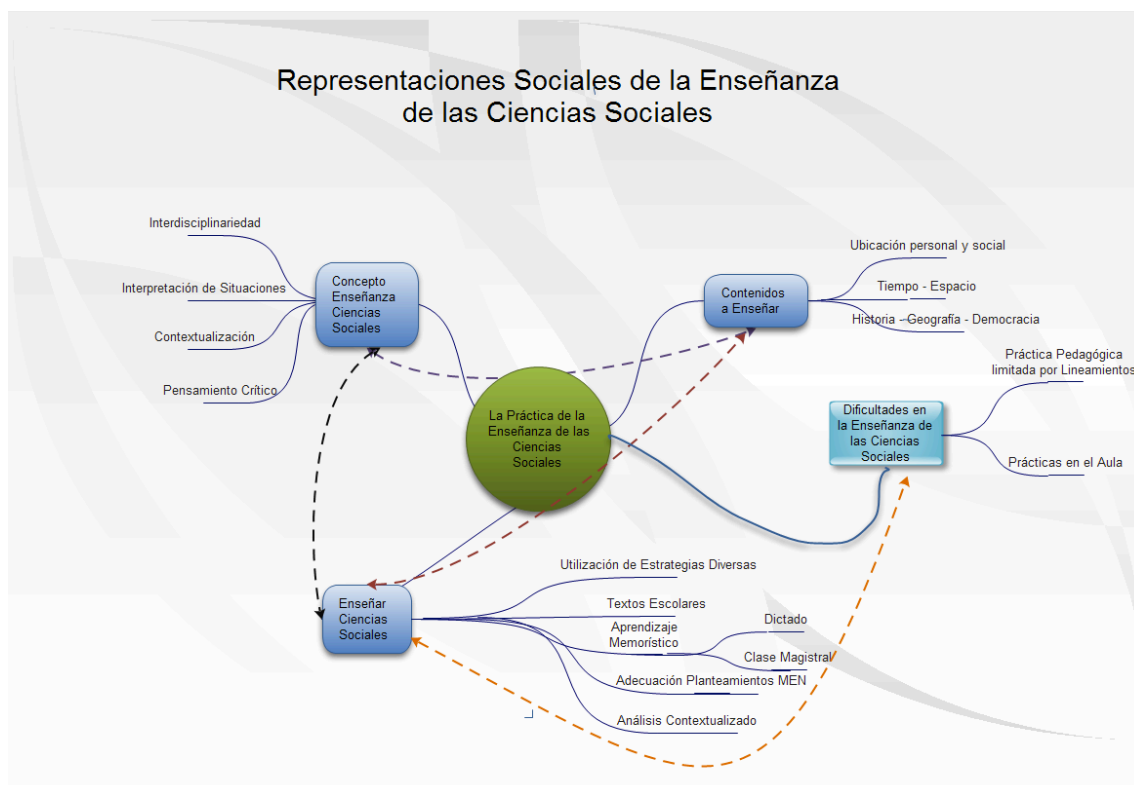
---

---

---

Se agruparon los datos obtenidos que se relacionaban con cada tema específico y que correspondían a cada una de las dimensiones de la representación social objeto de estudio.

La estructura final de la representación social reconstruida a partir del análisis realizado, se presenta en el siguiente modelo representacional:



Gráfica No. 5 Representación Social de la Enseñanza de las Ciencias Sociales

Los elementos centrales emergen de la contrastación de las categorías iniciales que se dan en los grupos focales. Las relaciones entre estas categorías están determinadas por los elementos periféricos que las conforman; es por ello que algunos elementos periféricos hacen parte de la estructura de otros elementos periféricos.

El análisis que se presenta a continuación pretende hacer una descripción de cada uno de los elementos centrales y periféricos, las razones para determinar la

ubicación de dichos elementos, bien sea en centrales o periféricos, surgen de la teoría misma.

El núcleo central se entiende como el conjunto de elementos que le dan a la representación, la coherencia y el significado global, cumpliendo dos funciones, una de ellas generadora que es la que crea y transforma la representación, la que le da sentido y aglutina los demás elementos y, la otra, la función organizadora, es la que ordena los elementos de la representación. El núcleo central es el más resistente al cambio y es el concepto en el que más se recurre y el que da cuenta del anclaje en la representación social y además está protegida por los elementos periféricos.

En cuanto a los elementos periféricos, están en relación directa con el núcleo central y se organizan de forma jerarquizada, que para este caso se evidencia por la recurrencia en el discurso y los relatos de los maestros.

Si bien el modelo representacional sobre el cual se muestra el núcleo central y los elementos periféricos, dan cuenta del enfoque estructural propuesto desde el diseño metodológico, como una estructura holística, se hace necesario su descomposición para llegar a la descripción e interpretación de cada una de las categorías emergentes y es por ello que a continuación se presenta cada uno de los elementos periféricos por separado desde la estructura de red semántica, a partir del análisis cualitativo apoyado en Atlas ti.

Dentro de las condiciones para considerar algunos elementos como periféricos, ha sido su constante desplazamiento en el discurso de los docentes, en donde se pudo identificar que algunos de ellos, retoman algunas categorías en diferentes espacios, tal es el caso de categorías como pensamiento crítico, que surge en el concepto de la enseñanza de las ciencias sociales, pero a su vez, los docentes lo ubican en el enseñar las ciencias sociales; de igual manera ocurre con la interdisciplinariedad, que lo asumen

---

---

---

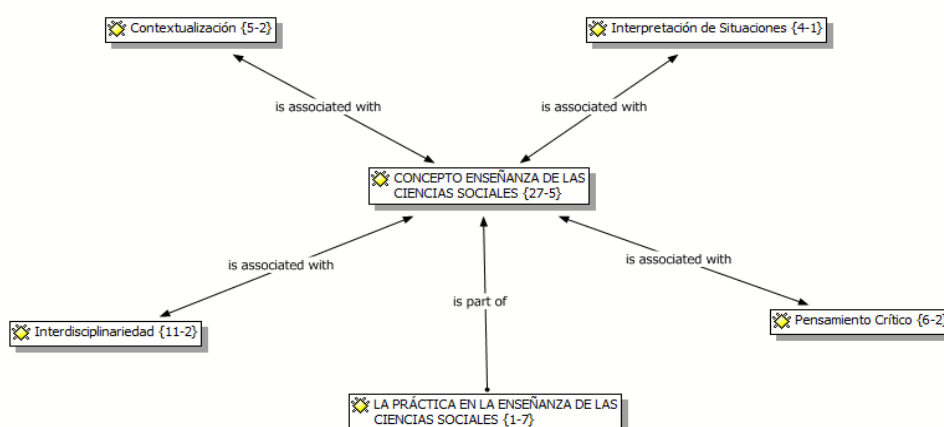
los maestros participantes en el estudio como un aspecto a considerar en el concepto de enseñanza de las ciencias sociales y también como contenido a enseñar.

En las redes semánticas se presentan las relaciones entre los conceptos antes mencionados, pero a juicio del investigador se define su pertinencia y ubicación para el análisis.

La representación social acerca de la enseñanza de las ciencias construida a partir de las discusiones realizadas en los grupos focales está constituida por cuatro componentes: Concepto enseñanza de las ciencias sociales, Enseñar ciencias sociales, contenidos a enseñar y dificultades en la enseñanza de las ciencias sociales, los que a su vez se conforma de una serie de categorías.

### 6.2.1 Concepto de Enseñanza de las Ciencias Sociales

En los grupos focales, al discutirse acerca del concepto de enseñanza de las ciencias sociales, se identificaron las siguientes categorías:



### 6.2.1.1 Interdisciplinariedad

Al indagar sobre el concepto de enseñanza de las Ciencias Sociales, todos los relatos inician su definición en torno a la relación con otras ciencias o disciplinas, poniendo en evidencia un planteamiento propio de la enseñanza de las ciencias sociales, entre otros aspectos por la pluralidad en el concepto, porque se explicita que las ciencias sociales son un conjunto de disciplinas que entre ellas se complementan y le dan sentido.

Este planteamiento se puede constatar en los relatos de algunos docentes participantes en el estudio:

“.. se está viviendo en la enseñanza de las ciencias sociales, precisamente esa interdisciplinariedad, donde como dice C..., se abarcan muchas ramas del saber, para tratar de dar una formación integral de la persona”(CAG).

Es posible identificar diferentes perspectivas de interdisciplinariedad en el concepto de enseñanza de las ciencias sociales descrito por los maestros. Una de ellas, asume la interdisciplinariedad como la necesidad de formación integral del sujeto, en donde las ciencias sociales, según uno de los docentes, abarcan diferentes ramas del saber y aportan a esta formación multidimensional.

Según el relato, la disponibilidad interdisciplinar conlleva necesariamente a una formación integral e integrada en los estudiantes, que indudablemente deberán desempeñarse en una sociedad altamente complejizada, multiétnica, polifacética y migrante. La mirada interdisciplinaria supone, desde esta perspectiva, múltiples relaciones, no solo de hecho sino también de una cooperación posible entre varias disciplinas, desde un plano teórico – epistemológico y metodológico- pedagógico.

---

---

---

El concepto de interdisciplinariedad acuñado en el campo de la investigación científica en las últimas décadas del S. XX, ha evidenciado réplicas en el campo educativo, no sólo para dar cuenta de las nuevas demandas al abordar los contenidos curriculares, sino también para establecer puntos de encuentro comunes que subyacen a las disciplinas científicas.

Según el relato, la interdisciplinariedad es vista no como las relaciones o puntos de encuentro que tienen las ciencias sociales en su constitución, sino en la relación entre esta y las demás ciencias y disciplinas, que puede darse en la enseñanza motivada por los diferentes campos del saber que se traslapan en los contenidos curriculares.

La interdisciplinariedad implica analizar, desde distintas miradas científicas, problemas o conjuntos de problemas, cuya complejidad es tal, que con el aporte, o, como prefiere llamarlo Cullen citado por Copertari, Gurevich, Firpo, Taborda y Ruiz (2004), la “disponibilidad” de cada una de las disciplinas a la interdisciplinariedad, ayudaría a desentrañar distintas dimensiones de la realidad social. (p.16)

En otro relato se dice que:

“Siempre se hablaba de historia, de geografía y de democracia, incluso de urbanidad. No hoy en día es un compendio, que invita a los muchachos, a que conozcan el hecho, es una combinación (...) pero ya no el hecho aislado, un hecho, un hecho más globalizado. Donde involucre todo en sí las ciencias sociales unidas a las ciencias naturales, porque van automáticamente de la mano”. (CAB).

Para este docente, en un primer momento, la interdisciplinariedad es entendida a partir de la confluencia de las diferentes ramas de las ciencias sociales en el acercamiento en el aula; y en un segundo momento, esta se reconoce en la medida en

---

---

---

que se integran dos campos de conocimiento: las ciencias naturales y las ciencias sociales, tal como se presenta en los lineamientos curriculares.

Otro de los maestros en su relato dice,

“ (...) pero cuando se unificó como tal, como lo dije antes, las ciencias sociales como una sola, y con tantas áreas afines como usted puede ver la estadística, la sociología, las ciencias naturales, la matemática, la sociología, entre otras, vieron que al unirse a las ciencias sociales, han creado simplemente los pedagogos del momento, una gran ciencia. las ciencias sociales diría yo, están muy a la par con las ciencias del gran saber” (RF).

En este caso, se asume el concepto de interdisciplinariedad, desde la pluralidad que ofrece el término Ciencias Sociales.

“ (...) se dan las ciencias sociales, porque son muchas las ciencias auxiliares que le ayudan a las sociales, digámoslo así, a la comprensión precisamente del objeto de estudio que se trae en ese momento. Son muchas las ciencias que le ayudan, están la psicología, la sociología, la antropología, la etnografía, una cantidad de saberes específicos, que cada una desde su saber específico, van a dar aportes para ayudar a entender y comprender mejor un tema” (CAG).

Según los relatos anteriores, expuestos por los docentes, la interdisciplinariedad existe en las ciencias sociales, debido a la relación de estas con otros campos de conocimiento, pero no se contempla en el discurso que entre ellas existan aspectos teóricos y metodológicos que las integren.

Tal vez la integración que sugieren los docentes y que da cuenta de algunos rasgos de interdisciplinariedad, se sustenta en el siguiente relato:



“ (...) de hacer esa integración, como ciencias sociales que busca ese desarrollo de competencias ciudadanas, donde están involucrados todos esos aspectos” (CAL).

De acuerdo con el MEN (2003), en los estándares básicos de competencias ciudadanas, que define las competencias ciudadanas como el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.(p.8)

En este sentido, el desarrollo de competencias ciudadanas parte de una mirada interdisciplinar del sujeto y en consecuencia se convierte en un reto y una necesidad que emerge de las demandas de la sociedad misma.

Además, para los docentes, el desarrollo de competencias ciudadanas, que hace parte de la enseñanza de las ciencias sociales, permean todas las áreas y esta también es una forma de ver la interdisciplinariedad ya que según los lineamientos, la formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa, conformada por las directivas, los docentes, los estudiantes, las familias, el personal administrativo y las demás personas que interactúan en ella.

Se asume desde los docentes, una concepción de las Ciencias Sociales como un campo interdisciplinar, en el que, según Agazzi (2002), se conjugan varias ópticas disciplinares y específicas con el fin de alcanzar una comprensión más profunda de la realidad, a través de la síntesis de sus diferentes aportaciones.

En este mismo sentido, se encuentran los planteamientos de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación, en los que se afirma que en vista de las limitaciones de las Ciencias Sociales para comprender y explicar la vida

---

---

---

social desde una perspectiva unidisciplinar, se amplían los enfoques y métodos de ellas, abriéndose a nuevas miradas integradas de la realidad. En este sentido, tienen razón los docentes, al reconocer que la interdisciplinariedad es producto de la necesidad de comprender un hecho desde las posibles relaciones entre varias disciplinas. Lo anterior lleva a pensar en lo planteado por Santiago (1998), quien dice que las disciplinas de las ciencias sociales, se proponen de forma integrada y desde perspectivas interdisciplinarias abordar la realidad social, de tal manera que se aplique la enseñanza a los problemas geográficos y sociales extraídos de la dinámica del entorno social.

Los autores que se han dedicado al estudio de la interdisciplinariedad en Ciencias Sociales, distinguen entre la interdisciplinariedad, tomada en un sentido restringido, y la transdisciplinariedad. La primera de ellas implica el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas sus propios esquemas conceptuales en el plano de la teoría o de la investigación empírica. La segunda, por el contrario, implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas culmina cuando estas adoptan un mismo método de investigación o, de forma más general, el mismo paradigma (Gusdorf, 1977; Bottomore, 1983)

Se puede afirmar que los docentes que participaron en el estudio, asumen la interdisciplinariedad desde el encuentro y el abordaje de los conflictos, problemas sociales y demandas de la sociedad, tal vez, en parte por su diálogo permanente del contexto.

En esta perspectiva de interdisciplinariedad, como categoría emergente en la representación de los docentes acerca de la enseñanza de las ciencias sociales, cobra sentido en el hoy, cuando el hombre se enfrenta a muchos desafíos y también a muchos problemas que le demandan una resolución con la misma inmediatez a como se nos

---

---

presentan y ello requiere generalmente soluciones interdisciplinarias, a la luz de los nuevos paradigmas que se están gestando y algunos consolidando a final de este milenio. (Canclini, 1997).

### **6.2.1.2 Interpretación de Situaciones. Desarrollo Social**

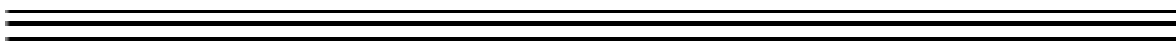
El segundo elemento periférico y que da cuenta de la representación social en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, que se puede inferir de los planteamientos de los docentes, es el desarrollo social, como se observa en los siguientes relatos:

“ (...) abrirle al estudiante un mundo, es el mundo de la realidad, es el mundo de la realidad, de las cosas, (...) cuando uno ha podido como asumirse, tenerse en cuenta, de concientizarse bien, ahora sí, miremos esa realidad social, política, económica, cultural sí, que le permite ubicarse. Yo creo que las ciencias sociales tienen también ese aspecto, una ubicación personal y una ubicación social”. (RF)

“Hay profesores que estamos viendo las ciencias sociales como esas distintas áreas o componentes en las que hace mucho tiempo, se veían, y otros maestros estamos viendo las Ciencias Sociales como ese estudio que es total, integrado, con muchos elementos para el desarrollo humano” (CAL).

“ (...) también a tomar conciencia del colectivo, de lo que es el grupo, de lo que es la sociedad, apunta hacia allá. A tomar conciencia de que no somos seres aislados, sino un grupo (...)” (CAG).

Estas expresiones llevan a considerar los planteamientos de Santiago (1998), quien afirma que las Ciencias Sociales tienen un papel clave en el análisis de las transformaciones sociales y culturales relacionadas con los adelantos científicos y tecnológicos, ya que han posibilitado reflexiones éticas y sociales, como una



consecuencia de los desafíos y riesgos que se han propiciado a partir de estos cambios. Es decir, el área de ciencias sociales toma como punto de partida los grandes cambios que se producen a nivel mundial, determinando para la educación la función de “reorientar la formación del individuo en una perspectiva más humanizadora, integral y que responda a una mayor pertinencia social”. (Escamilla, 1986, p.3), citado por Santiago (1989, p.78).

En tal sentido, comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

En los relatos de los maestros y como componente de la representación que circula en los docentes, se entiende el desarrollo social como aspecto a considerar desde la enseñanza de las ciencias sociales, la posibilidad que se ofrece de formar al estudiante para vivir en sociedad, pero para ello requiere su ubicación personal, geográfica, contextual y como parte de un grupo social.

En este mismo sentido, Abreu de Amengol y otros (1984, p. 192) citado por Santiago (1989, 92), afirman que,

(...) es necesario considerar el ámbito social en el cual “vivimos” y “vivenciamos” determinados problemas que van a ser temas de las Ciencias Sociales. Es decir, hay un campo de la experiencia cotidiana más rico y más complejo que el ámbito mismo de las ciencias (...)

---

---

### 6.2.1.3 Contextualización

El tercer elemento periférico al que se refieren los docentes, es la contextualización, lo cual se puede constatar en las siguientes expresiones:

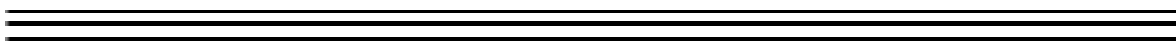
“Entonces es contextualizar, pero traer al presente, un hecho histórico, geográfico, válido, siempre y cuando se combine con la realidad”( CAB).

“ (...) abrirle al estudiante un mundo, es el mundo de la realidad, es el mundo de la realidad, de las cosas, (...), cuando uno ha podido como asumirse, tenerse en cuenta, de concientizarse bien, ahora si, miremos esa realidad social, política, económica, cultural si, que le permite ubicarse. Yo creo que las Ciencias Sociales tienen también ese aspecto, una ubicación personal y una ubicación social” (DI).

De acuerdo con los relatos expresados, es posible considerar que dentro de las acciones de enseñanza que promueve el maestro en el aula de clase, permanentemente se hace acotamiento del contexto, con la finalidad de ir acercando al estudiante a la realidad, partiendo de su vida cotidiana e intentando aproximarlos a diversas sociedades en contextos históricos y geográficos diversos.

Debido a ese permanente análisis retrospectivo de los fenómenos sociales, es decir, esa lectura del pasado, con las demandas actuales, acción que es propia de la actividad en las ciencias sociales, es que es posible coincidir con la siguiente afirmación del docente, en el grupo focal:

“las ciencias sociales son todas aquellas que se ocupan del contexto” (CAL).



Con base a lo expresado por el docente, se podría decir que uno de los objetivos de las ciencias sociales, es la construcción de un conocimiento válido y pertinente que permita acceder a la realidad social. Por lo tanto, para las ciencias sociales, convertir el contexto y las vivencias de la cotidianidad en eje central del aprendizaje del estudiante tiene un gran valor didáctico, ya que como afirman Pozo y Gómez (2000), “parte de esos datos necesarios para aprender ciencia, deben enseñarse en las aulas, pero otros son de conocimiento público, producto de la interacción cotidiana con los objetos”. (p. 4)

De otra parte, otro objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es que los alumnos sean capaces de reflexionar y comprender el acontecer individual en el entorno social en el que se desenvuelve, por lo tanto, permitir que el estudiante indague y cuestione su contexto social, hace parte de las posibilidades que tiene los estudiantes para acceder y dar sentido a otros conocimientos más específicos y de mayor complejidad.

En el concepto de Enseñanza de las Ciencias Sociales, tal como lo afirman los docentes en sus relatos, no es posible prescindir del contexto para su comprensión, es precisamente esa necesidad de ir y volver al contexto la que garantiza el aprendizaje de las ciencias sociales.

#### **6.2.1.4 Desarrollo del Pensamiento Crítico**

El cuarto elemento periférico abordado por los docentes, es la concepción de la enseñanza de las Ciencias Sociales como un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico, Pagès(1997); Muñoz y Beltrán (2001) y Asensio, Gómez y López, (2003) citados por Hervás y Mirales , (2000, p.36), plantean que “el desarrollo del pensamiento crítico es una de las actividades propias y tradicionales de la historia tanto investigada

---

---

como enseñada, o al menos debería serlo, ya que en la realidad del aula su situación es manifiestamente mejorable”.

Para los docentes, las ciencias sociales por su naturaleza favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, ya que por su carácter altamente reflexivo, reivindican al sujeto como ser pensante, con derecho a expresarse libremente y con valores democráticos.

Lo anterior se constata en las siguientes expresiones:

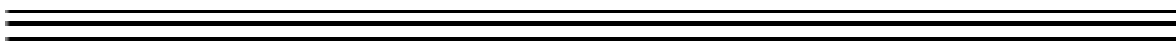
“ (...) tenemos más oportunidad de no solamente sensibilizar, sino también de promover una actitud crítica, frente a sí mismo, (...) una movilización del pensamiento” (RF).

La sensibilidad a la que hace alusión, la expresión anterior, se refiere en términos de los componentes del pensamiento crítico a la disposición del sujeto hacia el conocimiento.

Las disposiciones o tendencias que tiene el estudiante de hacer las cosas de una determinada manera, tales como el deseo de estar bien informado, de estar mentalmente abierto, de adoptar y cambiar una posición cuando hay evidencia y razones para ello, de ser sensibles al nivel de conocimientos y a la altura intelectual de los otros, de utilizar fuentes fiables y mencionarlas, de abordar de alguna manera las partes de un todo, de insistir en la búsqueda de alternativas y ser precisos.

“ (...) hay que crear en el estudiante, el sentido crítico reflexivo. Que el muchacho piense, no del hecho histórico como tal, sino del hecho” (CAB).

Para este docente, el desarrollo del pensamiento crítico implica pasar de la enseñanza de los hechos históricos a hacer el análisis de estos, es decir, desde los



presupuestos del pensamiento crítico es ir más allá de la realidad por sí misma, teniendo en cuenta todos los aspectos que la constituyen y rodean.

“ (...) como que trata de hacer de las personas, personas pensantes y analíticas, porque antes funcionaba mucho la memoria. de fechas, lugares y todo eso. (...) se trata de crear como conciencia en las personas para que sean agentes transformadores” (CAG).

Esta movilización del pensamiento hacia una postura crítica, es más que un planteamiento, un propósito propio de las ciencias sociales, ya que desde la institución educativa, no solo se propicia el conocimiento de los procesos históricos por parte de los estudiantes, sino también se crean instancias en las que sean capaces de comprender y generar explicaciones en torno a esos procesos.

Se trasciende de las explicaciones intencionales, en las que prevalecen las intenciones de los actores, a las explicaciones causales, en las que se analizan causas globales o dicho en otros términos multicausales.

De igual manera, hay que considerar que el estudiante en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, puede hacer una lectura de la realidad, lo cual requiere que relacione ese concepto proveniente de la historia o de la geografía, con el análisis del contexto, como se puede observar en la afirmación de uno de los docentes:

“ (...) que tratan de partir de un análisis contextualizado de todo lo que está sucediendo para que a la luz de eso, como que se vaya dando un enfoque desde la teoría y la gente sepa cómo interpretar eso, para buscar como concientización de la realidad que se vivió en ese entonces y lo que se vive hoy en día (...) y se trata de crear como conciencia en las personas para que sean agentes transformadores” (CAG).

---

---

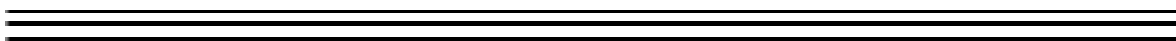
Además de lo anterior, se entiende que una persona es crítica cuando, como afirma Brusilovsky (1992),

en forma regular o predominante hace inteligibles las situaciones o toma decisiones por medio del uso del conocimiento o informaciones provenientes de cuerpos conceptuales organizados (filosofía, ciencia, arte), utilizando estos saberes en forma flexible y con estrategia de formulación hipotética. Es decir, que se caracteriza por utilizar consistentemente saber general, pero explicitando la relación entre los fenómenos y las conexiones que ligan los hechos o las situaciones singulares, particulares de un conjunto de hechos y situaciones históricas determinadas.

Estas características permiten evitar el dogmatismo, en la medida en que se piensa y actúa sobre la base de un doble sistema de referencia -la realidad y la teoría-, concebidos sus componentes como el resultado de una situación histórica. Es por ello que quien piensa y actúa críticamente no mistifica el saber teórico, se permite dudar del conocimiento recibido, se preocupa por identificar, en la teoría y en la información, los huecos que puedan obstaculizar la interpretación de una situación y duda también de la evidencia, de los “datos” como verdad incuestionable”. (25-26)

Ennis (1985) citado por Díaz y Montenegro (2010, pp.1 - 2), considera que el pensamiento crítico es pensamiento razonable y reflexivo que se centra en las decisiones sobre qué creer y qué hacer. Las ciencias sociales y el lenguaje serían las áreas más receptivas para favorecer este tipo de pensamiento, que supone una serie de habilidades, disposiciones y estrategias, lo que corrobora la vinculación que los docentes hacen a través de sus relatos.

Los docentes, en sus afirmaciones, manifiestan que la enseñanza de las Ciencias Sociales se da con el sentido de movilizar el pensamiento, de promover el pensamiento crítico, reflexionar y asumir posiciones frente a los planteamientos de las Ciencias Sociales, tal como se observa en los siguientes relatos:



“ (...) se orientan actividades en el sentido de movilizar pensamiento, actividades donde hay mucha lectura, mucha discusión, debates, elaboración de ensayos, todo esto” (DI).

“ (...) tenemos más oportunidad de no solamente sensibilizar, sino también de promover una actitud crítica, frente a sí mismo, ... una movilización del pensamiento” (R).

“El estudiante a partir de unos tópicos de clase o independientes o personales, hace una reflexión” (RF).

“ (...) ellos escriben y lo que la sustentan, debaten, la defienden, asumen su posición” (RF).

Esta afirmación plantea que el pensamiento crítico se da a partir del planteamiento y defensa de una postura frente a los conceptos trabajados o discutidos.

“Pues yo considero que la parte crítica - reflexiva, si se logra en un porcentaje mediano, no hablemos que al ciento por ciento que imposible, pero si un 50% o 60% si se alcanza, máxime la situación que están viviendo los mismos estudiantes en sus casas, la misma situación que se les está presentando, por el alto costo de vida, por el desempleo, por la cantidad de fenómenos naturales que se han presentado en Colombia y en el mundo. Por la misma situación de salud. Y ante todo, en la prioridad un muchacho lo vive, ya hoy en día, ellos se quejan de que el desempleo, los lleva a unos mecanismos delicados (...) aprovechando esa problemática del muchacho en el hogar, le saca el provecho mayor a ello, y hace que el muchacho se meta en el cuento de lo que está viviendo y que lo entienda. Si no lo entiende, el muchacho lo va a pasar desapercibido” (CAB).

Para estos docentes, el desarrollo del pensamiento crítico se da a partir de la toma de conciencia sobre las diferentes problemáticas sociales que rodean al estudiante,



ya que es a partir de la realidad próxima que se hace la reflexión y se toma una postura, porque se sienten afectados.

“A ellos les gusta, porque les gusta opinar, les gusta que le den validez a sus argumentos. A ellos les gusta porque la clase se vuelve muy amena. Les gusta porque, porque a veces entre ellos mismos, hay una cierta competitividad, o rivalidad para que su pensamiento sea más relevante que el de otro. O a veces se complementa porque les interesa mucho la parte comunitaria y quieren dar soluciones a los problemas que están viviendo” (CAG).

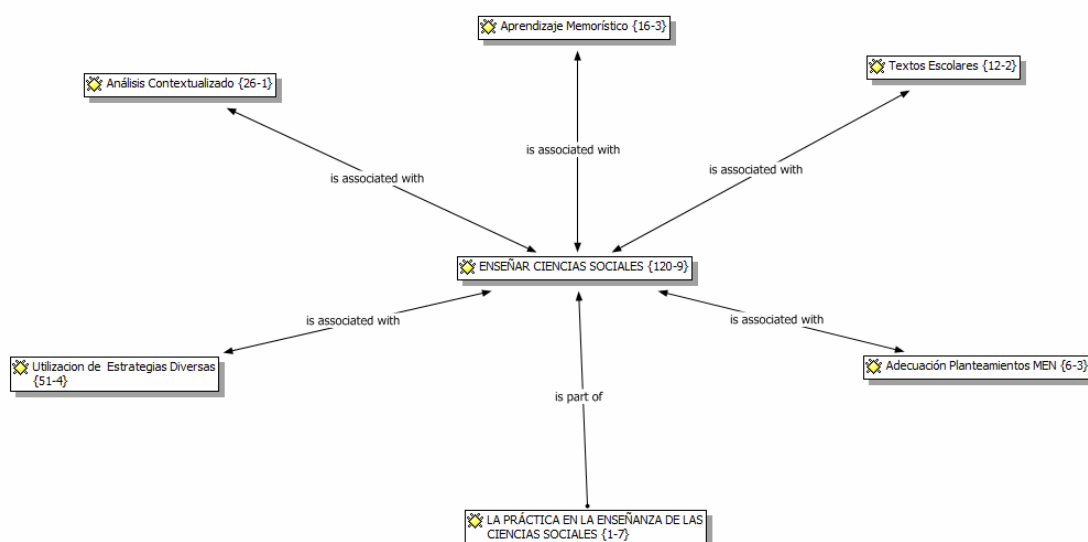
En este relato, el pensamiento crítico se da en los estudiantes cuando tienen la posibilidad de expresar sus ideas y ser escuchados sus argumentos, además se puede inferir que en ocasiones promueven la discusión y por consiguiente la expresión de sus ideas, como una oportunidad de sobresalir en el grupo.

Lo anterior, comprueba lo planteado por Brusilovsky (1992), acerca del pensamiento crítico, cuyo propósito en educación es que los estudiante hagan uso de los conocimientos o informaciones adquiridos en un campo del saber, para tomar decisiones o posturas frente a los hechos, relacionándolos con las situaciones históricas determinadas, en donde la enseñanza de las Ciencias Sociales juega un papel importante, ya que el estudiante no se conforma con la adquisición del conocimiento, sino que asume una mirada crítica frente a él.

### **6.2.2 Enseñar Ciencias Sociales**

---

---



En los grupos focales, a partir de la interacción entre los docentes, sus concepciones en torno a la enseñanza de las ciencias sociales y especialmente en la práctica en la enseñanza de las ciencias sociales, fue posible identificar los siguientes periféricos:

### 6.2.2.1 Aprendizaje Memorístico

Para los docentes participantes en el estudio, otro elemento periférico de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es el aprendizaje memorístico, debido a las demandas cognitivas que se requieren para acumular información, lo que según los docentes es muy común en la enseñanza de las ciencias sociales, a pesar de que los expertos en las teorías del aprendizaje, han demostrado que esta perspectiva, se contrapone al desarrollo de habilidades de pensamiento. Ausubel (1976, 47), afirma que en el aprendizaje memorístico o simple memorización, el aprendiz no hace un esfuerzo por integrar el nuevo conocimiento con conocimiento previo relevante en su estructura

cognoscitiva, además, en este, los contenidos están relacionados entre si de forma arbitraria, por lo cual carecen de significado para quien aprende,

Según los relatos, los docentes dan cuenta del aprendizaje memorístico, evocando prácticas en el aula tradicionales, tal como se evidencia en los siguientes relatos:

“ (...) se basaban mucho en el método tradicional y cognitivo, donde funcionaba mucho la memoria” (CAL).

La enseñanza de la historia en el modelo tradicional, abogaba por la repetición memorística de datos, hechos y personajes, asumiendo que quien lograba acumular suficiente información, se consideraba un erudito en el tema; de hecho, aún es posible identificar a una persona “culta”, porque maneja gran cantidad de información.

Sin embargo, actualmente la memorización no es bien vista, por los docentes, tal como se evidencia en el siguiente relato:

“ (...) como era todo tan memorístico, tan aburridor, quien se aprende tanta cantidad de datos, de hechos de gente que ni siquiera oyeron hablar en sus vidas, ni a través de las generaciones, las traen a este momento, sabiendo que no tienen ninguna trascendencia” (CAB)

La razón de valorar el aprendizaje memorístico como “aburridor”, tal como lo afirma el docente, se explica por la acumulación de conocimiento, de hechos o datos en su forma más simple, en donde los procesos asociativos, no le hacen una gran demanda cognitiva al sujeto y por lo tanto es subvalorado por los docentes.

---

---

---

Lo expresado por los docentes, confirma lo planteado por Domínguez (1986) , citado por Carretero, Asensio y Pozo (1989, p. 18), dice que,

Ha venido siendo tradicional que tanto los programadores como los profesores de Historia dieran por establecido que se debía enseñar al alumno un resumen del conocimiento elaborado de la evolución histórica. Las repercusiones educativas de este planteamiento son bien conocidas: aprendizaje memorístico y superficial, acumulación confusa de datos o, en el mejor de los casos, visión esquemática y pobre del proceso histórico, de un pasado perfectamente establecido, cuyo conocimiento sólo plantea un problema: horas innumerables de lectura y “empolle”.

El aprendizaje constituido por la adquisición de información verbal sobre hechos y datos, recurre a la memoria como proceso cognitivo básico, aspecto que se puede reconocer en situaciones propias de la enseñanza de las ciencias sociales, como el nombre de ríos, países, capitales, fechas memorables, que son aprendidos por repetición literal frecuente o bien por la reiterada exposición a los mismos en la vida cotidiana, particularmente a través de situaciones escolares.

Sin embargo, aunque repletos de significado, ciertos hechos o conceptos no son susceptibles de comprensión, por carecer por parte del aprendiz de la estructura conceptual, que le permita tener elementos sobre los cuales pueda trascender la literalidad y hacer una interpretación contextualizada.

El aprendizaje de determinada información verbal carecerá de significado para el aprendiz, si no le permite asociarla a sus conocimientos previos, o tal como lo afirman los estudiantes sin un proceso reflexivo y una contrastación con el presente y el futuro.

Vinculando otro componente de esta categoría, se recogen las prácticas de aprendizaje memorístico expuestas por los docentes,

Esto se puede constatar en los siguientes fragmentos de las discusiones:



“ (...) pero sigue siendo muy memorística a nivel general”. (CAB).

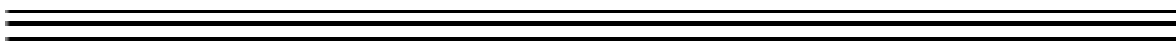
“ (...)La memoria implica aprenderse unos datos mecánicamente, el aprenderse los datos mecánicamente y necesito relacionarlos con la vida, el momento actual”. (CAG)

“ (...) Con el solo hecho de nombrarle sociales, ya quedaba el muchacho desenfocado de la realidad y simplemente se limitaba a memorizar, y memorizar datos y datos y datos. Hoy no, hoy se va simplemente, al entorno que el joven vive, la situación sociopolítica y económica de un país, de un continente y del mundo en general”. (CAB)

El aprendizaje de hechos en este caso sociales, implica la adquisición de información, que en la mayor parte de los casos es de naturaleza verbal. Pero muchas veces se requiere adquirir información literal, hechos y datos, carentes de significado, o cuyo significado no es posible descifrarlo y por lo tanto se recurre a repetirse.

Un rasgo característico del aprendizaje de hechos o datos, es que el aprendiz debe hacer una copia literal o exacta de la información proporcionada y almacenarla en su memoria; este carácter reproductivo del aprendizaje de datos y hecho, hace que el proceso fundamental sea la repetición o repaso basado en el material de aprendizaje. Aquí se desconocen los procesos cognitivos que se requieren del sujeto porque predomina el material de aprendizaje.

De las afirmaciones realizadas por los docentes en sus relatos, producto tanto del diálogo con otros maestros, pero también de experiencias vividas como aprendices y como maestros, se deduce que la memoria ha sido fundamental para aprender los hechos de la historia, pero en la actualidad se requiere que se establezca la relación que estos hechos tienen con la realidad que viven los estudiantes.



Lo expresado anteriormente, se pueden comparar con los resultados del estudio realizado por Riera citado por Pagès (1999), en la que la mayoría de los estudiantes al hablar sobre la enseñanza de las ciencias sociales, manifestaron que la manera de aprender esta área fue la memorización de contenidos.

Todo lo anterior, corrobora lo planteado por Santisteban (2010), quien al hablar del pensamiento histórico afirma que,

Si bien el aprendizaje de hechos requiere la repetición y la memorización, el aprendizaje conceptual necesita de experiencias diversas. El aprendizaje de hechos podría representarse como una acumulación aritmética, mientras que el aprendizaje de conceptos se representaría como una progresión geométrica, su potencialidad permite más interrelaciones conceptuales y mejores aprendizajes. Mientras que los hechos y datos históricos se aprenden de forma directa y corresponden a actividades que requieren respuestas algorítmicas, los conceptos histórico temporales se construyen a partir de actividades que combinan respuestas heurísticas. Los hechos son elementos auxiliares de la comprensión histórica, mientras que los conceptos son los instrumentos esenciales para dicha comprensión.( p. 37)

Lo enunciado por Santisteban (2010), también se confirma con el siguiente relato que proporciona el docente:

“ (...) la tradición con respecto a la historia, se daba a través de la memorización de hechos, datos, datos y no más, y hoy”, (CAL).

Otro docente afirma que:

“ (...) para mí la memoria es un 30%, para mí el 70% restante, lo ubicaría en la parte crítico – reflexiva, que el muchacho comprenda cualquier hecho geográfico e histórico y lo analice, de acuerdo a la época y lo traiga a su actualidad, porque es de



la única forma que los estudiantes entienden las ciencias sociales. (...) la memoria es importante pero no es básica. No es básica”. (CAG).

El valor que el docente le da a la memoria no es significativo, ya que asume que es necesario que se complemente con la reflexión, para entender los hechos y fenómenos propios de las ciencias sociales.

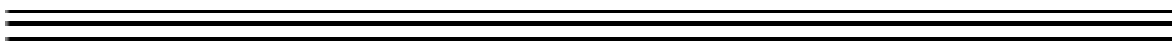
Las afirmaciones anteriores hacen pensar que a pesar de que los docentes tratan de situar la enseñanza memorística en épocas anteriores, algunos de los relatos, evidencian que este tipo de enseñanza sigue presente en la actualidad, así continúe siendo objeto de críticas durante años.

Carretero, Asensio y Pozo (1989), afirman que,

durante muchos años en España, han abundado las críticas a la enseñanza tradicional. Parecía estar bastante claro lo que no debía hacerse. Es decir, debía evitarse la enseñanza memorística, la transmisión de contenidos carentes de significado para el alumno así como los programas enciclopédicos. (p. 15).

Con base en lo expresado por los autores mencionados anteriormente, frente a la persistencia de la enseñanza basada en la memorización y la repetición, estas prácticas en cierto sentido se vinculan con ciertos contenidos del programa del Ministerio de Educación, y por consiguiente, se reconoce una resistencia al cambio en la práctica docente, lo que se puede constatar en el siguiente relato:

“ (...) a través de lo que se utiliza, digamos lo memorístico, las actividades entorno a la lectura, alcanzan a desarrollar lo que plantea el Ministerio de Educación debe saber un estudiante de básica en sociales”. (CAG).



Para este docente, la utilización de la memoria sigue dándose como una práctica docente que se intercala con la lectura, las que al llevarse a cabo, permiten alcanzar el desarrollo de las competencias que plantea el Ministerio de Educación (2002).

Según Pozo y Monereo (2001), dependiendo del tipo de aprendizaje, se dan algunas estrategias y se emplean algunas técnicas, tal es el caso del aprendizaje memorístico en donde hay una finalidad de recirculación de la información y para ello se vale de técnicas como el repaso, el dictado y la enseñanza expositiva.

Como aspecto a considerar en la enseñanza de las ciencias sociales y particularmente en este estudio, surgen algunas estrategias que emplea el docente como son el dictado y la clase magistral, categorías que emergieron en el discurso de los docentes:

#### **6.2.2.1.1 El Dictado**

Sigue teniendo vigencia en los procesos de enseñanza, no sólo en los docentes del estudio, sino en los docentes noveles, como se explicita en los siguientes relatos:

“ (...) una practicante de sociales, dictando, todos los muchachos, el año antepasado, los muchachos escribiendo, y ella sentada en el puesto dictando”. (DI)

“ (...) Si, a mí me llamó la atención y yo varias veces pasé por el aula, yo fui al aula y encontré a esta persona dictando, dictando, dictando por ejemplo, los pobladores de América llegaron por: el estrecho de Bering, entonces, (...) y ellos copiando. (DI)

El dictado es una práctica común, donde se entrelaza con el texto escolar, el cuaderno de apuntes y con la posición pasiva por parte del maestro, que se encuentra ubicado en su escritorio. En cuanto a la posición del estudiante, permanece estático, tomando nota de lo que dicta el profesor. La preocupación central del maestro y el

---

---

estudiante es la transmisión de contenido. La clase se desarrolla mediante la relación entre el dictado y el contenido.

Para este docente, la utilización del dictado dentro de la práctica pedagógica, no es sólo una práctica del pasado, ya que hoy en día sigue siendo utilizada por los docentes en formación, lo que llama la atención pero no se convierte en motivo de reflexión por los docentes más experimentados.

Así como se plantea que los docentes noveles realizan prácticas de dictado en la enseñanza de las Ciencias haberlo hecho también o haberlo experimentado cuando eran estudiantes, como se evidencia en los siguientes relatos:

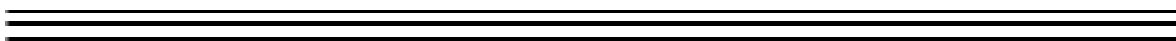
“ (...) hay profesores que dictan, dictan, el texto, todo un rato dictando y el muchacho escribiendo”. (DI)

“(...) Pero lo que yo he percibido a veces de algunos, es que se dedican es a dictar”. (RF)

“ (...) alguien me pidió el favor que me quedara un momentico con el grupo, y que mientras tanto les dictara, y yo resulté toda esa hora dictando. Esta persona me pidió el favor, y yo dictándoles y yo me sentía que yo me iba a enloquecer, yo dictando eso así, dizque la crisis del 29, y dictando, no, no, no, hay muchas otras cosas (...)” (DI).

Este relato muestra un rechazo a la utilización del dictado en la práctica pedagógica de la docente, que si bien es mirado como un inadecuado ejercicio, el maestro no señala razones suficientes para suprimirla en la enseñanza de las ciencias sociales.

Sin embargo, más adelante agrega:



“ (...) Eso es, pero si es una perdedera de tiempo. Yo dicto, pero no dicto cosas. Yo cojo una frasecita chirriquitita, pónganle con rojo, azul, verde, pero que se vea, hago miles de maromas, pero lo hago consciente, es decir, entonces, eso nunca se le olvida a los muchachos, nunca se le olvida a los muchachos, porque, pero no, yo les digo entonces pónganle énfasis a esto” (RF).

Existe un uso intencional y selectivo de esta estrategia, sin pretender eliminarla de la actividad escolar en ciencias sociales, cuando se afirma que se dictan aquellos datos o hechos que requieren ser memorizados.

Surge entonces, que el aprendizaje memorístico es aceptado en la enseñanza de las ciencias sociales, debido a la especificidad del saber, donde la memoria juega un papel importante del contenido a enseñar.

Para estos docentes, el dictado incluido como estrategia de enseñanza, puede verse como una estrategia obsoleta que sigue teniendo vigencia en las prácticas pedagógicas de los docentes de Ciencias Sociales.

“ (...) me hace acordar de la profesora que me enseñó Sociales, que por ella yo no estudié Sociales, pero nunca se me olvida que ella (...), y dicte y dicte y uno escriba, escriba, pues sin motivo y sin razón. Porque ni siquiera se explicaba bien lo que uno había escrito” (DI).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el dictado en la enseñanza de las Ciencias Sociales es una actividad tradicional que se ha utilizado para lograr la transmisión de contenidos previamente estructurados en los libros de texto. El propósito de esta práctica es comunicar las nociones, conceptos, definiciones y leyes que deben reproducir y conservar en sus mentes los estudiantes de manera literal.

La recurrencia al dictado en la enseñanza debe analizarse según el contenido a enseñar, ya que esta es una práctica de uso recurrente en la enseñanza de la ortografía,



pero no en otras áreas, entre ellas, la enseñanza de las ciencias sociales en donde se requieren procesos reflexivos, así sea en el aprendizaje de hechos y conceptos.

Además, Prats y Santacana (1998), afirman que para los estudiantes, uno de los problemas de aprendizaje de la historia, era que se trataba de una materia que no necesitaba ser comprendida sino memorizada y que socialmente también se identificaba como una especie de saber útil para concursos televisivos o para recordar datos y efemérides.

#### **6.2.2.1.2 La Clase Magistral**

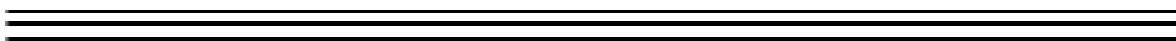
La clase Magistral es, para los docentes, una manera de llegar a los estudiantes, como se explicita en las siguientes afirmaciones:

“ (...) así sea, la clase magistral que usted preparó chévere, claro, que uno a veces lo hace (...). Uno a veces, yo hago la clase magistral como tal, (...)” (RF).

“ (...) una clase magistral, lo mismo el magister dicit, no eso pues, no es lo ideal, cierto, pero eso, siempre yo la tomo como una camisa de vez en cuando, si es muy cierto, no es de todos los días. (RF).

La enseñanza expositiva se basa en la presentación de contenidos en forma oral, con escasas posibilidades de explicación alternativa, de retroalimentación y de interacción con los alumnos, quienes suelen ser receptores pasivos de la información proporcionada., lo cual redundaría en un aprendizaje superficial y una mala comprensión de los contenidos presentados.

Pese a los recientes hallazgos y las nuevas propuestas en el área instruccional, es una realidad que la enseñanza expositiva sigue siendo un recurso ampliamente utilizado



por los docentes, porque les permite enseñar grandes cantidades de corpus de conocimiento y porque constituye una estrategia necesaria para grupos numerosos de alumnos, con quienes las posibilidades de interacción son muy limitadas.

Con base en lo anterior, se corroboran algunos de los principales características de la clase magistral, entre las que se considera el ahorro de tiempo y recursos, la cobertura, la accesibilidad a disciplinas cuyo estudio podría resultar desalentador para el estudiante sin la asistencia del docente, la ampliación de un tema, el ofrecimiento de una visión más equilibrada y la oportunidad de motivar a los estudiantes por quienes ya son expertos en el conocimiento de una determinada disciplina.

Esta última función motivadora se considera de especial relevancia según Sánchez (1987, pág. 26) citado por Maldonado (2006), quien argumenta que,

es el principal valor en el marco académico de la lección magistral en la actualidad, debido a que los estudiantes son más receptivos, cuando quieren escuchar de personas expertas lo que tienen nuevo y original que decir en una materia.

De acuerdo con Ausubel (1976), la enseñanza expositiva es de uso frecuente inclusive por encima de otras propuestas de enseñanza pero debe estar acompañada del reconocimiento de los conocimientos previos de los alumnos, posteriormente el docente debería hacer una organización apropiada al contenido de tal manera que le proporciona una cierta significatividad lógica y psicológica a la información nueva que se pretende enseñar.

Según Ausubel (1976), la toma en consideración de estos y otros aspectos hace posible que ocurran aprendizajes significativos por recepción en la enseñanza expositiva.

---

---

---

### 6.2.2.2 Los Textos Escolares

La utilización de los Textos Escolares, como práctica en la enseñanza de las ciencias sociales, también emerge en los relatos de los docentes:

“Están las temáticas y hay temas muy bien desarrollados allí. De interpretación y de análisis. Si el docente que inclusive no estudió sociales, llega a esos textos de estudio, de verdad tiene una buena orientación” (DI).

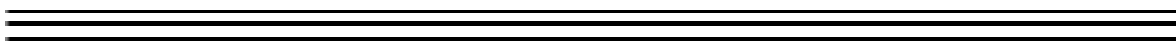
El uso del texto escolar obedece a la posibilidad que puede tener para combinarse con otras estrategias, tal es el caso del uso del libro de texto en el dictado, en la elaboración de guías y talleres y por consiguiente como apoyo a la enseñanza expositiva.

En este caso el docente ubica el texto escolar como guía y eje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

“ (...) la experiencia que uno tiene en todos los procesos con otras metodologías, pero me parece a mí personalmente, que los textos están enmarcados dentro de, dentro de lo moderno, que pide las Ciencias Sociales, con un análisis crítico, de hacer la (...) de hacer unas ciencias sociales más crítico, más analizada, más contextualizada” (DI).

El docente se refiere a los textos actuales como estrategia para el análisis del contexto y de acuerdo con su estructura, como aporte al desarrollo del pensamiento crítico.

“Porque igual los mismos textos hacen análisis del momento histórico, si se está trabajando por decir algo, la época de la edad media, pues uno va a trabajar la edad media y lo va a comparar con esta actualidad. Si como hacer relaciones, a mi me parece que, así se esté trabajando el tema de la democracia, .. pero ... es más que



todo los textos ...hoy en día... de editoriales, hay editoriales muy buenas, y yo soy una que me valgo mucho de estos textos” (DI).

Para el docente el texto es una oportunidad que favorece la conexión significativa entre la información textual y la información que ya se posee, lo que facilita la comprensión.

“Yo me apoyo en los dos, en contenidos y en actividades. Uno revisa algunos textos, y traen unas muy buenas orientaciones metodológicas, como yo le decía ahorita, movilizan pensamiento” (DI).

“ (...) los libros que han diagramado, de hace unos diez años para acá, hace un compendio en general, ya es compacto el conocimiento, y va todo integrado” (CAB)

Los docentes en los relatos anteriores, se apoyan en los textos escolares desde sus dos componentes, el disciplinar por el bagaje de información que poseen y metodológico, por las actividades que sugieren al maestro.

“Para mí, son un apoyo, un apoyo interesante. No lo es todo, pero no me baso en ellos directamente, porque el muchacho hoy en día, el libro ya no interesa, los libros entraron a ocupar un tercero o quinto renglón. (...) desde que tenga internet, lo tiene todo. Sabiéndolo utilizar, lógicamente, y ese es el punto básico que hay que aprovechar en el muchacho. (...) luego venir a discutir con base en un conocimiento previo que ya trae.” (CAB).

Este docente hace referencia a la poca utilización que en la actualidad se hace por parte del estudiante del texto convencional, que incide en el uso que haga el maestro de este en la clase, sin embargo, habla del hipertexto como un recurso utilizado por los estudiantes, pero no lo reconoce como un texto escolar con el cual se pueda interactuar.

---

---

---

Lo expresado por los docentes se relaciona con la concepción de texto escolar como un espacio de relaciones complejas, que se alejan y siguen direcciones diferentes, que se acercan y entrecruzan en las enunciaciones de la ciencia, la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje entre otros; ya que según los profesores, los textos escolares son tomados como apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje y por tanto, se convierte en una mediación para su desempeño. Lo anterior, corrobora lo expresado por Peña (1989), al hablar del libro de texto en el ámbito educativo, quien se refiere a él como el material impreso utilizado en un curso, como base alrededor del cual éste se desarrolla.

Según Moya (2008), para muchos docentes, "el libro de texto es aquel que sirve de auxiliar en el estudio de una asignatura o materia específica durante el desarrollo de un curso, de acuerdo con un programa oficial previamente establecido".(pp.137 - 138)

Ahora bien, para algunas propuestas educativas, el libro de texto es considerado como la herramienta fundamental para que el profesor pueda diseñar una clase óptima, donde pueda establecer una coherencia en los contenidos enseñados y desarrollar actividades creativas y diferentes que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los libros de texto propios de las ciencias sociales, se convierten en un referente importante para ver la realidad social e histórica desde la mirada de otros, pero no se puede olvidar que ese autor con quien se interactúa en el texto, también posee miradas sesgadas de la realidad, producto de sus vinculaciones políticas y culturales.

### **6.2.2.3 Adecuación Planteamientos Ministerio de Educación**

---

---

Además de los elementos anteriores, frente la Práctica Pedagógica en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, los docentes relacionan la Enseñanza de las Ciencias Sociales acorde con los Lineamientos Curriculares.

Lo anterior se puede evidenciar en las siguientes relatos:

“Cuando el Ministerio de Educación propuso a través de los estándares de contenidos para las ciencias sociales, lo primero que manifestó fue que el cambio, el gran paso que tenían que dar los profesores de Ciencias Sociales para comprender las Ciencias Sociales como tal, no divididas en historia, geografía, en democracia, sino como unas Ciencias Sociales integradas.” (CAL).

Esto pone nuevamente en escena el debate que desde el sistema educativo colombiano se ha venido dando en torno a la integración y desintegración de las áreas que conforman las Ciencias Sociales.

“Uno tiene como punto de referencia los mismos textos guías, que sacan tantas editoriales. Y cuando uno mira y compara con los estándares, del Ministerio de Educación, uno se da cuenta que están en concordancia.” (CAB).

En el anterior relato, se puede observar que el docente hace referencia a los estándares básicos de competencias en ciencias sociales y los equipara a los contenidos de los textos guías, lo que difiere, ya que los estándares buscan contribuir a la formación del pensamiento científico y del pensamiento crítico en los estudiantes, en tanto que los textos guía, están constituidos por actividades y contenidos de enseñanza. Además, estos estándares se diferencian también de los lineamientos curriculares.

Por otra parte las afirmaciones de los profesores confirman los propósitos de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, planteados por el Ministerio de

---

---

Educación, que pretenden superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos; para promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes y por último, para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones.

Hay que mencionar además que, el mismo documento plantea que:

al construir esos lineamientos, se intentó conciliar las características y conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales con los objetivos de la educación, del área, los intereses de los estudiantes y la pertinencia de lo que se enseña, para coadyuvar a formar hombres y mujeres que de una manera crítica, propositiva y adecuada, afronten la problemática de la sociedad local, nacional y global. (p. 4)

Además de lo anterior, en dichos lineamientos se afirma que:

el trasladar las disciplinas al igual que la estructura temática o de asignaturas aisladas, impedían la finalidad de la educación y de las Ciencias Sociales: comprender el mundo, vivirlo y transformarlo; en otras palabras dificultaba la promoción de ciudadanos que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervengan en su comunidad, la comprendan, la critiquen y la transformen cuando sea necesario, que son los objetivos fundamentales planteados para el área de Sociales en la Educación Básica y Media. (p.16)

Finalmente, el Ministerio de Educación plantea que el abordaje de los conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, se realiza a través de los ejes generadores, las preguntas problematizadoras, los ámbitos conceptuales, el desarrollo de las competencias y una estructura flexible, abierta e integradora. Estas últimas características, son a las que hacen referencia los docentes participantes en este estudio y consideran que se tienen en cuenta en la enseñanza del área.

Al indagar sobre la Práctica Pedagógica y los Lineamientos Curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se ponen en evidencia algunos aspectos



relacionados con el seguimiento de estos lineamientos por parte de los docentes, como se puede constatar en los relatos de los participantes del estudio:

“ (...) pienso, digamos en lo que ha trazado el Ministerio con respecto a los estándares y las competencias en las Ciencias Sociales es espectacular, me parece a mí que hay todos los elementos habidos y por haber, para la interpretación, para la propuesta, para decir uno, la argumentación, si, yo veo que hay muchas cosas maravillosas en esos sentidos y que uno puede desarrollar en los estudiantes, por ese lado.” (RF)

“ (...) de acuerdo a la programación misma de los estándares, los logros, los indicadores de logros, que nos permiten llegar a conocer bien un tema. Se plantean los temas de acuerdo a lo que el mismo MEN maneja.” (CAB)

Si bien, lo expresado por los docentes con respecto a la Práctica Pedagógica articulada a los Lineamientos Curriculares de la enseñanza de las Ciencias Sociales, muestra una aceptación frente a los mismos, en cuanto a las competencias que pretenden desarrollar, a los indicadores que se deben alcanzar por parte de los estudiantes, en el apartado anterior, algunos lo consideraban como un obstáculo, ligado a la demanda institucional y legal de desarrollar todos los contenidos incluidos en ellos.

#### **6.2.2.4 Uso de estrategias diversas**

El cuarto elemento periférico considerado por los docentes en las Prácticas Pedagógicas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es la utilización de Estrategia Lúdicas. Este se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones:

“ (...) que sea muy dinámico, y que hagan debates, y que hagan cosas muy dinámicas, muy lúdicas, ellos piden cosas muy lúdicas, o sea, a ellos no les gusta



estar, escriba y escriba, ellos dicen, es que no queremos estar escribiendo, pasando de un libro a otro, queremos que sea bien bueno” (DI).

Este docente considera las estrategias lúdicas como la posibilidad de realizar diferentes y variadas actividades.

“ (...) dentro de las estrategias también, una cosa que es muy importante, para.. y yo lo he hecho y lo trabajamos muchísimo, y es el rol de papeles” (RF).

Este docente considera como estrategias lúdicas en Ciencias Sociales, la realización del juego de roles. Según De Manuel (1993), “el juego de rol debe ser entendido como una actividad de aprendizaje mas. Los alumnos pueden apredner y a la vez divertirse en la dramatización. Ello depende en gran parte del diseño del juego, sus contenidos y de su desarrollo en relación a como conecte con la realidad y con los intereses de los adolescentes” (p. 1)

“El juego como tal no es obstáculo, antes ayuda a complementar el aprendizaje, nos referimos es que no tenemos juegos didácticos para que el estudiante a través de una forma lúdica afiance lo estudiado” (CAG).

“Hay juegos que sirven un poquito para afianzar, pero hay juegos que no solamente traen la parte del afianzamiento, o la apropiación del referente conceptual, sino que hay otros que traen la trasposición y la aplicación de lo que aprendió. Preguntas abiertas, entonces eso depende mucho del tipo de juego y cómo lo aplique”. (CAG)

El docente en sus relatos da cuenta de la importancia que para él puede tener el juego en la enseñanza de las Ciencias Sociales, pero no lo asume en la elaboración o creación de juegos, juegos de roles, sino en la adquisición por parte de la institución de juegos de uso comercial.

---

---

---

Lo expresado por los docentes corrobora lo planteado por Motta citado por Pérez (2006), quien afirma que la lúdica es un procedimiento de aula en si mismo, la cual genera espacios y tiempos lúdicos y provoca la interacción entre los estudiantes. De otra parte, el mismo autor afirma que, las actividades lúdicas, son consideradas como la atmósfera que envuelve el ambiente del aula que se genera específicamente, entre maestros y alumnos, pues es característico que en el aula se presenten diversas situaciones de manera espontánea.

En este mismo sentido, Kraien & Lantis (2006, p.396), citado por Gaete (2011, p. 291), afirma que los ejercicios de simulación, como el juego de roles, “mejoran la experiencia educativa, ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de la confianza de los estudiantes”

Como se observa en las afirmaciones de los docentes del estudio, la actividad lúdica es atractiva y motivadora, capta la atención de los alumnos hacia la materia, ya que en el aula se entiende como actividad lúdica, aquella actividad en la que se presenta un contexto real y una necesidad de utilizar lo aprendido. En este sentido, el docente tiene un papel principal como planificador, modelo y mediador del aprendizaje; es él quien debe crear las condiciones apropiadas para valorar las diferencias, orientar la práctica para facilitar la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los alumnos.

Según Faerverger (2004) citado por Miranda, A. (2009, p. 28),

el docente debe desplegar las estrategias didácticas adecuadas “para encontrarse con las posibilidades” de los alumnos, para que a través de nuevas experiencias vuelvan



a potenciar el impulso vital y ayudarlos a acceder al conocimiento respetando sus ritmos, necesidades, intereses y culturas.

#### **6.2.2.4.1 El Uso de Medios Masivos de Comunicación**

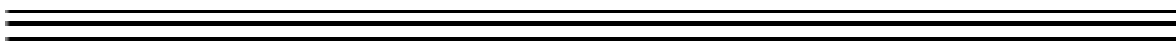
Como otro elemento periférico a considerar, frente la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales, los docentes tratan de relacionar esta con el uso de Medios Masivos de Comunicación.

“ (...) pienso, que los noticieros, el internet, todos estos son otro tipo de textos, que el estudiante va a hacer lectura de estos textos, en la medida en que uno los orienta a que haga esa lectura, y precisamente es como partir de la realidad que estamos viviendo. Por ejemplo en ciencias políticas, se trabaja ciencias políticas, hay un plan de estudios pero ese plan de estudios ubicarlo en la actualidad, si se va a hablar de democracia, del sistema político democrático, entonces llevarlos al análisis desde las noticias, de cómo se está viviendo esta democracia aquí en Colombia.” (DI)

“ (...) yo pienso que uno, en la prensa, tanto hablada como escrita, y sobre todo en las revistas, está uno como al día, en todos los fenómenos, fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos.” (RF)

“ (...) o sea todo eso que ellos están leyendo en el texto de televisión e internet y todo esto, mire uno cuando habla con los muchachos, ellos inmediatamente se refieren, vea es que en las noticias dijeron, ellos también hacen relación a eso, entonces como partir de la realidad que estamos viviendo económica, para trabajar la economía con ellos.” (DI)

En los textos anteriores se puede confirmar lo que plantea Santiago (1998), sobre algunas investigaciones que han demostrado, el hecho de que los niños y jóvenes de hoy en día son espectadores asiduos de la televisión en elevados porcentajes. Por lo tanto,



los alumnos están inmersos en dos mundos, el de la escuela y el de los medios masivos de comunicación. De allí que, según Santiago (1998),

esa diferencia de “mundos” obliga a replantear la acción educativa en función de entrar a considerar como aspectos fundamentales aquellos rasgos que tipifican el perfil del niño. Se tiene que comprender que el niño es buen conversador, curioso y detallista; posee una extraordinaria imaginación; imita con facilidad; desarrolla y participa en actividades lúdicas en forma activa; es egocentrista, pero también es honesto y posee un alto sentido de la responsabilidad. Actúa con facilidad, lo que permite abordar el entorno inmediato sin “dificultades”, entre otras características. (89-90)

Lo anterior se demuestra en la manera como los estudiantes, según los docentes, se muestran más interesados en los temas y actividades que tienen que ver con el uso de los medios masivos, y que al mismo tiempo, les permite interactuar más con sus compañeros, expresarse mejor y participar más de los debates y actividades de la clase.

De acuerdo con los relatos de los maestros y con las posibilidades que los medios de comunicación ofrecen, se puede reconocer que el área de las Ciencias Sociales, encuentra en la televisión, la prensa y el internet, posibilidades de interacciones y construcción de conocimiento en Ciencias Sociales, aspecto que lo diferencia de las demás áreas de conocimiento escolar.

#### **6.2.2.5 Análisis contextualizado**

En las prácticas que se dan en el aula, otro elemento que constituye la Representación de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, es el Contexto, que toma la forma del análisis contextualizado y se puede evidenciar su presencia a partir de las siguiente afirmación’:



“Que haga sobre todo un discernimiento, y empiecen como a dar razón de lo que es ese referente conceptual, y que lo apliquen a análisis contextualizados, o para dar solución a ciertos problemas, o ciertas dificultades que se puedan presentar tanto en su vida como en el contexto en que vive.” (CAG).

Este relato hace referencia a la necesidad de contextualizar cualquier hecho social.

Lo expresado por el docente comprueba lo expuesto por Santiago (1998) al referirse a la importancia del contexto en el aprendizaje de los estudiantes, quien plantea que “si se establece una relación entre la escuela, la enseñanza y el entorno, se pueden apreciar notables y profundas diferencias entre una educación para mejorar la calidad de vida, la transformación del cambio social (...)”. (p. 86)

Es decir si se exige salir del aula para ir a la búsqueda de los acontecimientos, de la confrontación de estos con los hechos cotidianos, con la sociedad y la realidad misma, permite redimensionar la función del aula y la lleva a convertirse en una gestora de cambio y transformación de los sujetos en ella inmersos.

Además, este cambio en el aula, permite que se reconozca la importancia que posee la comunidad en la formación del estudiante, y por consiguiente, el entendimiento de que este ámbito también implica familia, vecinos, docente, escuela.

No obstante, en el aula de clase se enfrentan situaciones de la vida real, que a pesar de que no sean considerados parte del programa de la asignatura o del currículo, se deben abordar. En este sentido, es importante que el docente logre articular los contenidos del área con la realidad del contexto, ya que en variadas ocasiones se verá enfrentado a situaciones, hechos o problemas sociales controvertidas que son planteadas por los estudiantes y que de una u otra manera, estos esperan que el docente les explique asumiendo quizás una postura objetiva o neutral frente al hecho. En este sentido, se

---

---

---

presupone que los estudiantes deben desarrollar un pensamiento social crítico que les permita abordar con seguridad estas cuestiones relacionadas con los problemas sociales de la actualidad.

De allí que, el análisis contextual se convierte en un campo de acción del maestro para desarrollar este tipo de pensamiento en los alumnos, lo que les permitirá afrontar situaciones complejas y posicionarse ante los retos, dilemas y urgencias del mundo actual.

### **6.2.3 Dificultades en la Enseñanza de las Ciencias sociales**

A partir de los datos obtenidos de los docentes en torno a la Enseñanza de las Ciencias Sociales, surge este componente periférico, que hace referencia a las dificultades presentadas en la enseñanza de esta área al momento de realizar el trabajo de aula, ya que según los docente, los Lineamientos Curriculares, a pesar de guiar los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales, a veces se convierten en una limitante en la Práctica Pedagógica.

Este se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones:

“ (...) que yo veo que es una dificultad, es el programa en sí. Porque muchas veces no se termina, uno está metido en un tema, y los muchachos preguntan, los estudiantes preguntan, y el tema queda así apenas.” (CAB).

“Es como lo que yo he visto es sentirse un poquito cerrado, como limitado” (DI).

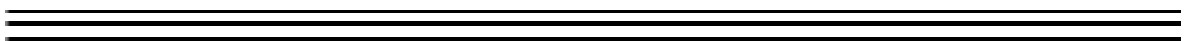


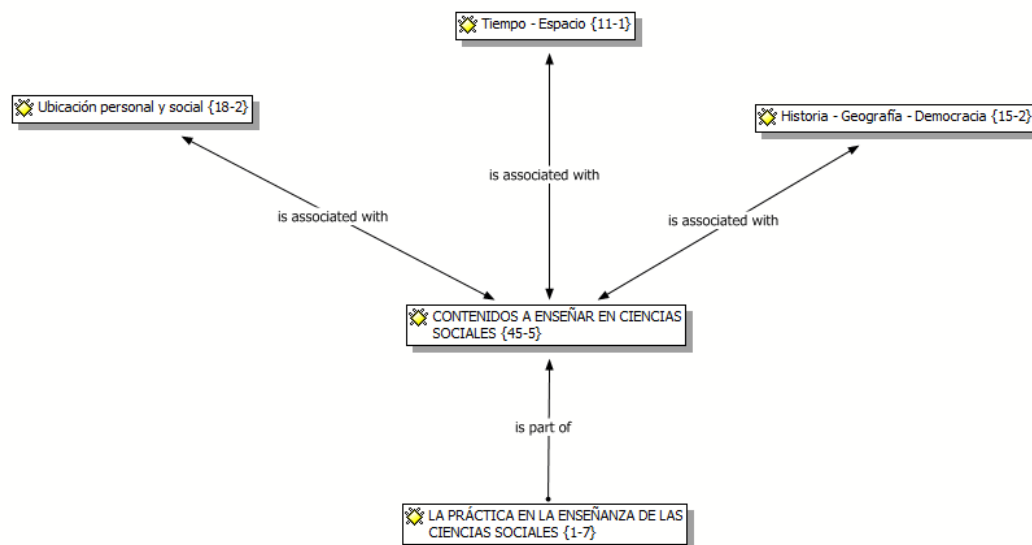
En los dos relatos anteriores, los docentes asumen como dificultad el desarrollo del programa establecido a partir de los lineamientos curriculares, lo que hace que centre la enseñanza de las Ciencias Sociales en una enseñanza basada en contenidos.

Las respuestas de los docentes, reconocen algunas de los planteamientos de ciertos autores, que afirman que a pesar de lo valioso que es el aporte de los Lineamientos curriculares, estos se han vuelto para las instituciones educativas, camisa de fuerza, debido a que en muchas ocasiones se antepone el interés administrativo de la institución, frente al académico, ya que permanentemente se hacen supervisiones con el fin de establecer la correspondencia entre los contenidos propuestos en los lineamientos y las planeaciones que realiza el profesor.

Es de aclarar que la posición epistemológica de los lineamientos no está dada desde una presentación lineal de los contenidos, sino que se encuentran agrupados a partir de ejes problémicos, en los que es interesante resaltar que no son estáticos o sólo descriptivos, y que los estudiantes con el conocimiento que adquieran con estos, estarían en la capacidad de plantear problemas, hacer análisis, desarrollar proyectos y hacer ejercicios de investigación tanto en la geográfica como en la histórica.

#### **6.2.4 Contenidos a Enseñar**





Pagès (1994), plantea que la finalidad de la didáctica de las ciencias sociales “consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la geografía, la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades o propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas” (p. 39)

Es importante destacar la sustantividad del contenido de la didáctica de las ciencias sociales, que no es otro que la aplicación del currículo a la práctica, en relación con lo que se pretende enseñar, depende de las decisiones administrativas y de la aplicación que haga el profesorado de este, es decir, el desarrollo e implementación del currículo.

En cualquier caso, la precisión de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe partir de la constitución de un núcleo determinado de contenidos, que pueden estar basados en los aportes disciplinares como soporte para la construcción de conocimientos, así como para el análisis de los problemas sociales.

La descripción de los contenidos del área ha de tener en cuenta las interacciones establecidas entre las Ciencias Sociales como objeto de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, como núcleo constitutivo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

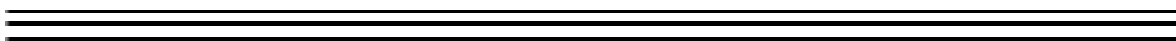
Hay que mencionar además que, gran parte de la educación, en su función socializadora, ha consistido en conocer la propia sociedad, su pasado histórico, así como el espacio y territorio en que se desarrolla la vida del grupo. En la sociedad moderna, es la escuela la institución principalmente encargada de asegurar esa función.

Tanto en ella, como en los saberes que allí circulan, se analizan espacios y tiempos a diversas escalas, más alejadas de la percepción inmediata de los alumnos; y, en general, se consolidan y enriquecen las actitudes y los valores relacionados con la realidad humana.

En la organización de los contenidos a enseñar, por lo general, los docentes a pesar de que tanto la experiencia de los alumnos, como sus esquemas previos de conocimiento podrían ser tomados como referente para la enseñanza, no se reconocen en el proceso de selección y organización de los contenidos de aprendizaje.

Por otra parte, los contenidos de formación más tradicionales en el ámbito del conocimiento de la sociedad han sido los de la Historia y la Geografía. Estas dos disciplinas se destacan, no sólo por ser consideradas importantes desde la antigüedad, y la tradición educativa, sino también por el hecho de ser consideradas las ciencias que estudiar la realidad humana y social desde una perspectiva universal e integradora

A partir de las discusiones entre los docentes con relación a los contenidos a enseñanza en las Ciencias Sociales, fue posible identificar los siguientes periféricos:



#### 6.2.4.1 Ubicación Personal y Social

En cuanto a la relación de los contenidos a enseñar, emerge la ubicación Personal y Social, tal como se puede constatar en los relatos de los docentes del estudio:

“ (...) teniendo en cuenta que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, es el ser humano en sociedad, entonces ese ser humano, primero que todo, verse a sí mismo, tener conciencia de sí mismo, y en el caso mío, de las ciencias políticas, que este estudiante se vea como sujeto político, pero no como sujeto político de partido, sino de sujeto en sociedad, de participar, de conflictuar, de compartir con el otro, de reconocerse que está dentro de una sociedad y debe ser un ser activo.” (DI).

De acuerdo con lo anterior, los conceptos que provienen de las disciplinas que constituyen las Ciencias Sociales, confluyen en el estudio de diversos planos de la realidad social: económico, político, social, tecnológico, religioso, cultural, etc., en la que cada una de estas ciencias aporta su mirada, enriqueciendo el estudio de las dimensiones de lo social.

Las ciencias sociales abordan los saberes relacionados con el conocimiento de sí mismo, conocimiento del ambiente, los valores, la cooperación y la tolerancia entre otras que claramente nos sitúa en que el mundo de lo individual y social es un conocimiento a construir y debe desarrollarse a lo largo de toda la etapa escolar.

El programa de Ciencias Sociales desarrolla la comprensión del mundo que rodea al sujeto teniendo los aspectos evolutivos para definir los contenidos a abordar, se potencia la observación como instrumento de adquisición de un saber geográfico organizado sosteniendo como principio el informar y educar para la comprensión de los grandes problemas del mundo.



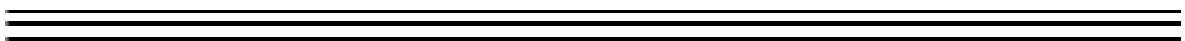
Desde el saber histórico se transita de la conciencia temporal a la conciencia histórica, teniendo en cuenta que los procesos son continuos y dinámicos.

“Las fechas se trabajan pero no para memorizar, si.. y de hecho ellos la memorizan, pero no pues, una camisa de fuerza, y que yo les voy a decir cuénteme las fechas en que ocurrió esto y esto. No, los contextualizo en tal época, y digamos la edad antigua fue en tales época, en tales fechas, entonces esto duró tantos siglos, entonces, que la edad media fue desde.” (CAG)

En estas afirmaciones, los docentes dan a entender que la ubicación personal y social de los estudiantes se relaciona con el reconocimiento que tienen de hacerse parte de una realidad, un ambiente, un medio, una ideología, una época y un grupo, lo cual concuerda con lo expresado por la UNESCO (1977), citado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1998, p. 8),

La realidad social está constituida por grupos humanos con todo aquello que puedan aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones... las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer en primer lugar las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo.

De otra parte, en la actualidad, los nuevos enfoques facilitan la comprensión y el análisis de los cambios que se producen en el mundo contemporáneo, abriendo un inmenso abanico de posibilidades para abordar las problemáticas sociales. Es decir, el estudiante tiene la posibilidad de pensar la realidad social desde diversas perspectivas, construir conceptualizaciones a través de las cuales indague por el pasado, el presente,



se reconozca como parte de un proceso en el cual ocupa un lugar, en el que podrá actuar y proyectarse de modo consciente en la sociedad en la que vive.

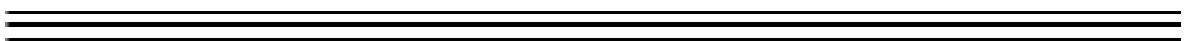
Finalmente y recogiendo algunos elementos propuestos por los docentes, el programa de ciencias sociales incitan a comprender la propia identidad, la identidad cultural la idea de pertenecer a algún lugar, debido a los significados que estos representan en lo personal y social y por la continua en la realidad social que se nos presenta compleja y muy diferenciada, es decir, asumir el trabajo en esta ciencia desde lo diverso, en contextos cercanos y lejanos, en el ayer, hoy y mañana pues el mundo es compartido con otros, interrelacionándonos a través de la comunicación, de la información y de la propia organización del sistema social.

#### **6.2.4.2 Conceptos Tiempo – Espacio**

Lo expresado por los docentes con respecto a los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales que tienen que ver con esta categoría, se relaciona con aspectos tales como: tiempo y espacio, la historia y hechos históricos; conceptos que han sido propuestos por los diferentes autores que vienen reflexionando sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. Pagès (1999) y Santisteban (1999; 2006), citados por Santisteban (2010, p. 38), afirman que,

“el tiempo histórico está interrelacionado con la concepción de otros tipos de tiempos, sin duda el social y el filosófico, pero también el tiempo biológico o físico. Así, uno de los objetivos de la didáctica de la historia debe ser crear un modelo de estructura conceptual para la comprensión del tiempo histórico”.

Los mismos autores, plantean que en cuanto al sentido del tiempo, el estudiante descubre su origen en el presente y en el ahora, porque es a partir de estos que se puede



recordar e invocar la memoria personal y se crean las posibilidades de los hechos a realizar o el futuro.

Además, estos tres tiempos existenciales y subjetivos de carácter personal (pasado, presente y futuro) se insertan a su vez, en la conciencia de un tiempo colectivo que rige en cada civilización el sentido o significado de su experiencia global. En este sentido, Cristofol A., Trepal y Comes (2006) afirman que,

Las diversas civilizaciones que nos ha precedido han constituido un sentido particular del tiempo, es decir, una concepción sobre sus orígenes. Por tanto, esto que designamos con el nombre de sentido del tiempo (del colectivo) es también el resultado de una mentalidad determinada. Lo encontramos a lo largo del tiempo en una civilización concreta.

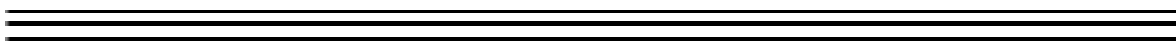
De acuerdo con lo anterior, y al observar las respuestas de los docentes sobre la enseñanza de los Contenidos, especialmente los relacionados con los conceptos Tiempo – Espacio, se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones:

“(…) considero que al estudiante hay que primero que todo ubicarlo en el tiempo y en el espacio.” (CAB)

“Se ubica en el tiempo, en la línea de tiempo. A los muchachos se les enseña la línea de tiempo, entonces se ubica el año, y en el año se ubica la época y el contexto en que se desarrolló ese acontecimiento.” (CAG)

“para que un hecho histórico trascienda, se debe enseñar primero al estudiante a ubicarse en el tiempo y en el espacio”(CB)

“(…) cuando se trabaja por fechas, que se vaya a determinar algunas fechas, a mí me gusta trabajar con línea de tiempo, en la línea de tiempo yo ubico de tal fecha a tal fecha (…), pero no en un sentido, de memorizarla, sino de contextualizarse en un momento histórico. Entonces damos cuenta del año en que estamos” (DI).



Con base en los relatos anteriores, se observa que los profesores trasladan su concepción de enseñanza del tiempo histórico a la práctica, no hacen referencia a la estructura conceptual del tiempo, sino a la manera como desarrollan sus clases cuando se aborda dicho concepto.

Así mismo, es de anotar que de acuerdo con lo que afirman los docentes, con respecto a la comprensión y el análisis de los fenómenos que acontecen, su ubicación en sus coordenadas espacio-temporales, se puede decir que, contribuyen, a la construcción de una visión organizada del mundo.

La realización de esta práctica en el aula, le permite al estudiante, una ubicación en su entorno, y este se puede conocer y comprender mejor si le es familiar y de esta manera también adquiere sentido y significado, porque esta próximo en el tiempo o en el espacio.

Por último, para los docentes del estudio, el contexto da cuenta de una ubicación temporos espacial indispensable para las clases en la didáctica de las Ciencias Sociales.

De lo anterior se puede inferir que, los conceptos tiempo y espacio, se constituyen en elementos cruciales para las prácticas de enseñanza que han generado aprendizajes con sentido en los estudiantes.

Por otra parte, si se consideran las actuales finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo expresado por los docentes tiene correspondencia con estas, además están implícitas en lo expresado por Carretero, Pozo y Asensio (1989),

lo que estamos postulando es la incorporación de algunos conceptos o áreas temáticas que le proporcionen al alumno instrumentos para entender la realidad social que le rodea, que le permitan comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado.( pp.17 -18).

---

---

---

Es evidente en los docentes del estudio, la necesidad de ubicar a los estudiantes en un tiempo histórico y un espacio determinado, para poder acceder a cualquier conocimiento de las Ciencias Sociales.

Es pertinente asumir como contenido básico de las ciencias sociales en el contexto escolar, el concepto de tiempo, ya que si las sociedades viven y perciben el tiempo como propio de la naturaleza humana, es lógico que el tiempo se conciba formando parte de la naturaleza misma, pero considerando el tiempo sin escisiones entre lo natural y lo social o entre la naturaleza y la cultura.

Pagés (1989, 107), citado por Henao, B. (2002, p. 113)., afirma que,

El tiempo es una abstracción teórica que posee un carácter polisémico y pluriparadigmático. Para las ciencias sociales, es un metaconcepto que define y explica los fenómenos objeto de su análisis; como tal, es un elemento fundamental de la construcción social de la realidad

En este mismo orden de ideas, Pagès (1989, 110), afirma que “el tiempo social es histórico, en tanto que los cambios que se producen en la sociedad “corresponden a los comportamientos temporales de sus diferentes componentes y a las relaciones que entre ellos se producen”, de allí que estos contenidos en el ámbito escolar, tiempo social y tiempo histórico, deben asociarse recíprocamente, para otorgarle la característica de temporal a los hechos y acontecimientos que se tratan en la enseñanza de las ciencias sociales.

#### **6.2.4.3 Conceptos Historia – Geografía – Democracia**

---

---

Dentro de las Prácticas Pedagógicas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales, otro aspecto a considerar es la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Democracia. Este se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones:

“ (...) las ciencias sociales era lo que es hoy el área fundamental de ciencias sociales y cubría los elementos de historia, cívica y geografía” (CAL).

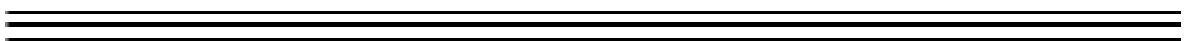
“Los practicantes de ciencias sociales, tienen esa mentalidad de las sociales desintegradas, es decir, la historia, la geografía, no tienen esa integralidad que nosotros le estamos dando. En la universidad está todo fragmentado”. (CAG)

La enseñanza de las Ciencias Sociales, se acoge a los planteamientos del Ministerio de Educación en cuanto a los ejes de la enseñanza; ya que si se observan las diferentes reformas llevadas a cabo en los últimos cuarenta años en el país, estos apuntan a disgregar y a fragmentar los saberes correspondientes al área.

Lo anterior se sustenta en las diferentes reformas que desde el Ministerio de Educación se han dado en Colombia. Una de ellas, la realizada en el año 1974, que se relaciona con el área de Ciencias Sociales, incluye la enseñanza de la Geografía, la Historia y la Democracia en todos los grados. A partir de esta fecha se realizan otras reformas que van variando los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Con base en lo anterior, y considerando la inclusión de la Historia, la Geografía y la Democracia, como contenidos a enseñar en esta área, es importante resaltar los planteamientos de Prats (1998), quien al referirse a la enseñanza de la Historia y la Geografía como materias formativas, y al analizar la utilidad y pertinencia o no de estos saberes en la educación, afirma que,

(...) tanto una como otra responden plenamente a las necesidades formativas de los alumnos y constituyen un componente válido en un proyecto de educación que no se



base, tan sólo, en la acumulación de información, sino en el desarrollo de las capacidades de los niños y de los adolescentes. (p. 4)

De otra parte, el autor sostiene que, los contenidos de la Historia y la Geografía, son útiles en la medida que la selección de dichos contenidos se haga de forma secuencial acorde con la edad de los estudiantes, para que de esta manera, correspondan a las necesidades de los escolares. Además estos contenidos deben ir desde la iniciación con nociones hasta niveles más complejos, en los que los estudiantes puedan realizar análisis y caracterizaciones sobre épocas históricas o análisis de realidades sociales.

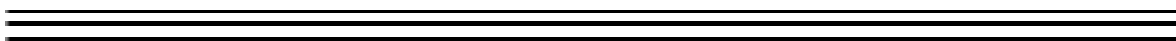
La necesidad de secuenciar los conceptos a trabajar de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, se puede evidenciar en las siguientes afirmaciones:

“ (...) no podemos desvirtuar en ningún momento, la parte histórica de la parte geográfica. Y si al muchacho de bachillerato, a pesar de que se involucra todo el mundo, primero hay que hacerle, año tras año, hay que empezar a hacerle énfasis en el país, porque es que si el muchacho no sabe ni siquiera ubicarse geográficamente aquí, en el sitio de estudio, y en su casa.” (CAB).

Frente a lo planteado por el docente, se puede reconocer la relación estrecha que hay entre la Historia y la Geografía de tal manera que la combinación de estas ofrezcan una visión contextualizada de la realidad, al tiempo que sean consideradas como disciplinas estructurantes de los contenidos de las Ciencias Sociales.

Otros relatos que apuntan a la importancia de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, son los siguientes, .

“ (...) primero el aspecto epistemológico, porque es necesario que tengan unas nociones, yo hablaría de unos aspectos sociales, todo lo que tenga que ver con la sociedad, normas, principios, la normatividad, todo eso. Otro es el aspecto cultural, porque es necesario conocer la diversidad, lo pluricultural, lo pluridimensional que



tiene el mundo. Yo hablaría también de otro aspecto. Hablaría del aspecto, inclusive económico, fundamental hoy en día, el aspecto ecológico, pero por encima de todo eso, yo hablaría sobre todo de una transversalización y es que en todos los aspectos no podemos perder un aspecto muy importante, que es la humanización.” (CAG)

“ (...) se le inculquen principios de vida, valores, principios de convivencia, el respeto por la persona, o sea, la humanización, sería para mi el aspecto más importante” (CAG)

Las afirmaciones de los docentes, corroboran lo planteado en el documento de Lineamientos Curriculares del MEN, en el cual se muestran las diferentes reformas que se han dado en los últimos años en Colombia, y sobre todo la última que corrigió los anteriores ejes curriculares y de ocho se pasó a cuatro grandes ejes en el área, el primero es un eje de relaciones espaciales y ambientales, el segundo de relaciones entre la historia y las culturas, el tercero de relaciones ético políticas y el cuarto de competencias ciudadanas.

En pocas palabras, se mantiene la integración de las Ciencias Sociales pero diferenciando de nuevo la geografía de la historia y de la democracia. Esa modificación más la política del MEN de no obligar a la instituciones educativas qué enseñar en cada nivel, hacen que algunos de estos conceptos no se trabajen lo suficiente.

En los planteamientos de los docentes, se confirma una de las críticas que se ha hecho a la nueva conformación del documento de Lineamientos Curriculares, ya que se ha demostrado que el conocimiento geográfico de los estudiantes es mínimo, y existe un retroceso frente a los conocimientos que presentaban los estudiantes hasta la década del ochenta del siglo pasado.

Además, la separación de la Ciencias Sociales por ejes independientes, demuestra la realidad de que no es posible integrar áreas por decreto; y que en la

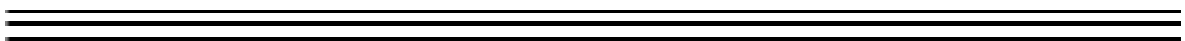
---

---

---

complejidad de la geografía, la historia, la política y las cátedras especiales, es valiosa la posibilidad de construir ejes conductores que articulen los procesos de cada una, sin hacer fusiones impositivas que terminan en detrimento de una o varias áreas del conocimiento, lo que en cierta medida es planteada por los docentes al asumir que la integración debe hacerse en función de aspectos como la humanización del sujeto y el reconocimiento de aspectos culturales, económicos entre otros.

Habría que decir también, que en estos relatos se evidencia la importancia que tienen la Historia y la Geografía en la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que cada una de ellas cumple un papel importante en la formación integral de los estudiantes. Es decir, como dice Prats (1989), mientras que la Historia aporta un conocimiento que puede utilizarse para justificar el presente y formar parte de la construcción de conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, la Geografía, por su contenido, es un excelente instrumento de conocimiento social y por su estructura gnoseológica potencia la formación de los jóvenes.



---

---

# 7

## CONCLUSIONES

---

---

La investigación realizada permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1

Los resultados de la investigación arrojan un campo representacional sobre la enseñanza de las ciencias sociales, que abarca las siguientes categorías: el concepto ciencias sociales, la enseñanza de las ciencias sociales, los contenidos a enseñar y las dificultades en la enseñanza de las ciencias sociales.

2

Las representaciones sociales del concepto enseñanza de las ciencias sociales, hace referencia a cuatro elementos. En primer lugar, a la interdisciplinariedad, debido a su relación con otras ciencias o disciplinas, a su pluralidad y a que está constituida por un conjunto de disciplinas que se complementan. En segundo lugar, la interpretación de situaciones sociales, que le permitan la formación del individuo en una perspectiva humanizadora, integral y con pertinencia social para vivir en sociedad. En tercer lugar, la contextualización, que le permite acercar al estudiante a la realidad, partiendo de la reflexión y comprensión del entorno social, con el fin de aproximarlos a diversas sociedades en contextos históricos y geográficos diversos y por último, el pensamiento crítico, que le permite al estudiante tomar conciencia, reflexionar y asumir posiciones frente a los planteamientos de las ciencias sociales y las problemáticas sociales que rodean al estudiante.

---

---

3

Para los docentes del estudio, una de las categorías fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales es el pensamiento crítico, considerado como el eje de la formación en ciencias sociales, ya que fundamenta la enseñanza de las ciencias sociales y exige al docente y al estudiante contextualizar los fenómenos y hechos históricos y sociales, para con ello tener una mirada crítica de la realidad.

4

Las representaciones sociales referidas a la enseñanza de las ciencias sociales que logran mayor grado, corresponden a las categorías de utilización de estrategias diversas, uso de los textos escolares, aprendizaje memorístico, el dictado, la clase magistral, la adecuación de los planteamientos del MEN y el análisis contextual. Frente al aprendizaje memorístico los docentes manifiestan que la enseñanza de las ciencias exige demandas cognitivas que se requieren para acumular información y que para aprender los hechos de la historia, es fundamental la memorización, teniendo en cuenta que debe relacionarlos con la realidad que viven los estudiantes.

5

Una de las representaciones que trascendió en las consideraciones aportadas por los docentes, es la tensión existente entre la implementación del aprendizaje memorístico y la necesidad de la memorización en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales. Este se presenta debido a que, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, es fundamental hablar de la historia y, por consiguiente, del pensamiento histórico, con el fin de dotar al estudiante de las habilidades de análisis, de comprensión o de interpretación de los hechos históricos.

---

---

---

6

Las representaciones respecto a las dificultades en la enseñanza de las ciencias sociales, que alcanzan mayor presencia en las discusiones de los profesores hacen referencia a la limitación de la práctica pedagógica debido a los lineamientos curriculares y a las prácticas en el aula. Las justificaciones dadas apuntan a que el seguimiento de los lineamientos hace que la enseñanza se centre en los contenidos, lo que dificulta las prácticas en el aula.

7

Las representaciones referidas a la selección de los contenidos a enseñar, están relacionadas con las categorías ubicación personal y social, los conceptos tiempo – espacio e historia - geografía - democracia. Las razones expuestas por los docentes se centran en que estos conceptos que provienen de las diferentes disciplinas que constituyen las ciencias sociales confluyen en el estudio de diversos planos de la realidad social.

8

La concurrencia de algunos elementos periféricos en las diferentes categorías, demostró que estos pueden estar incluidos al mismo tiempo dentro de otros periféricos de la representación, debido a su constante desplazamiento en el discurso de los docentes. Tal fue el caso de categorías como pensamiento crítico, que surge en el concepto de la enseñanza de las ciencias sociales, pero a su vez, se retoma en el enseñar las ciencias sociales; de igual manera ocurrió con la interdisciplinariedad, que se considera como un aspecto relevante en el concepto de enseñanza de las ciencias sociales y también como contenido a enseñar.

---

---

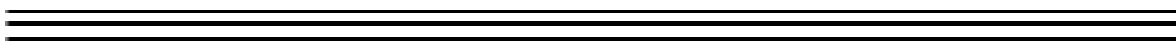
---

9

La estructura de la representación social acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales de los profesores del estudio, permite comprender los procesos de enseñanza direccionados por dichos docentes, ya que en esta, se develan la acción cotidiana, los saberes y las estrategias utilizadas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

10

La exploración de las concepciones de qué son las Ciencias Sociales, cómo se enseña esta área de conocimiento y qué se enseña, permite comprender las dinámicas internas de las instituciones frente a la estructuración de los planes de estudio de las Ciencias Sociales.



---

---

# 8

## RECOMENDACIONES

---

---

La investigación realizada permitió llegar a las siguientes recomendaciones:

- Se hace necesario dar continuidad a procesos investigativos sobre las representaciones sociales con docentes del área de Ciencias Sociales de otras instituciones educativas, que permitan ampliar la visión que tienen estos docentes sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.
  - Para las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Manizales, en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales, aun hay aspectos por indagar. Si bien es un tema que apenas está siendo abordado, es conveniente continuar con procesos investigativos que amplíen el estudio de las representaciones sociales en este campo en dichas instituciones.
  - Aunque las categorías que constituyeron la Representación Social acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales fueron suficientes para el análisis del presente estudio, se considera necesario que se incluyan otros aspectos de la enseñanza de las Ciencias Sociales para consolidar el campo de la investigación didáctica en este campo.
- 
-

---

---

# 9

## BIBLIOGRAFÍA

---

---

- Abric, J.C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. [versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403019/Entorno\\_de\\_Conocimiento/Lecturas\\_Complementarias/Abric\\_JC\\_Practicas\\_Sociales\\_y\\_Representaciones.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403019/Entorno_de_Conocimiento/Lecturas_Complementarias/Abric_JC_Practicas_Sociales_y_Representaciones.pdf)
- Abric, J.C. (1971,1972,1982); Apfelbaum, E. (1967); Codol, J.P. (1970) & Flament, C. (1971, 1979). En: Moscovici, S. (Coord.). (1986). Psicología social II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Paidós.
- Aisenbeerg, B., Alderoqui, S. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Aisenberg, B., Alderoqui, S. (1993). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador
- Alvarado, S. , Botero, P., Gutiérrez, M.I. (2008). Representaciones Sociales. Una mirada a la teoría moscoviciana. En Botero, G. P. (Comp.). (2008). Representaciones y Ciencias Sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Alfonso, N. E. (2006). Representaciones Sociales y Prácticas Investigativas. Popayán, Colombia: Revista ITINERANTES. N°. 4. 119-128
- Ausubel D., Novak J., Hanesian (1976). Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas
- 
-

- Ávila, A. (2001). Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXIII, núm. 93. 59 - 86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209305>
- Banchs, M. A. (1999). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. 1 – 15. Recuperado de [http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/maria\\_banchs/representaciones\\_sociales\\_memoria\\_identidad.pdf](http://pmayobre.webs.uvigo.es/textos/maria_banchs/representaciones_sociales_memoria_identidad.pdf)
- Baskas, R. (2011). *Applying Knowledge of Qualitative Design and Analysis*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525676.pdf>
- Benejam, P. (coord.), y Pagès, J. (coord.). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10259>
- Benejam, P. (1997) Las finalidades de la Educación Social. Enseñar y aprender. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.) (1997) *Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (33-44). Barcelona: Horsori. Recuperado de <https://epc2.files.wordpress.com/2009/08/las-finalidades-de-la-educacion-social-ccss.pdf>
- Benejam, P. (1999). El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En: Benejam, P. (Coord.) y Garcia, T. (Coord.). *El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/573/Pilar%20Benejam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 
- 
-

- Benejam, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. No. 1, 91 – 96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=115194#ArticulosRevistas>
- Bender, G., Defago, A. y Cutrera, G. (2009). Representaciones sociales en el aula de ciencias. El lugar del alumno. *Revista Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*. VIII Congreso Internacional sobre investigación en la didáctica de las Ciencias. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/293890/382416>
- Botero, G. P. (Comp.). (2001). Una aproximación a la noción de representaciones. Estado del Arte. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales y CINDE. S.P.
- Botero, G. P. (2005). Epistemología de las representaciones. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales y CINDE. S.P.
- Briones, G. (2006). Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación. Epistemología. Mexico, Méjico: Trillas.
- Brusilovsky, S. (1992). Criticar la educación o formar educadores críticos?. Un desafío, una experiencia. En: Brusilovsky, S. y Cabrera, M.E. (Mayo – Agosto 2005). *Revista Convergencia*. No. 38, pp. 277 – 311. Recuperado de <http://convergencia.uaemex.mx/article/viewFile/1464/1128>
- Caldarola, G.C. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Cómo aprender? ¿Cómo Enseñar?. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales, En *Didáctica de las ciencias sociales*. México, Méjico. Paidós.
- 
- 
-

Carrasquer, P., Lozares, C., Dominguez, M. (1998). Las Representaciones en el Mundo de la Vida Cotidiana. Revista Papers, (55), 131 – 149. Recuperado de DOI <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.1936>

Carretero, M. (1997). Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia, Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Carretero, M., Pozo, J.I., Asensio, M. (1989). La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Carretero, M. y Limón, M. (1993). Aportaciones de la psicología cognitiva y de la instrucción a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Revista Infancia y Aprendizaje. 62c- 63, 153 – 167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48433.pdf>

Castorina, J.A y Barreiro, A. (Marzo 2006) Las Representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. Boletín de psicología. No. 86, 7 – 25. Recuperado de [www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf](http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf)

Castorina, J.A y Barreiro, A. (septiembre – diciembre 2008). El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas. Revista Cadernos Pesquisa. vol.38, n.135, 757-776. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S0100-15742008000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15742008000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

Catarina, Capítulo 5. Los Grupos Focales. Recuperado de [http://catarina.udlap.mx/\\_dl\\_a/tales/documentos/lco/magadan\\_p\\_ge/capitulo5.pdf](http://catarina.udlap.mx/_dl_a/tales/documentos/lco/magadan_p_ge/capitulo5.pdf)



- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Revista Theoría* 14, (1). pp. 61 – 71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Comes, P., Benejam, P., Pagès, J., Quinquer, D. y Coll, C. (1998). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, España: I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Copertari, S., Firpo, V., Gurevich, E., Ruíz, E. Y Taborda, M. (Septiembre 1998). *Ciencias Sociales e interdisciplinariedad: Relación entre teoría y práctica*. Anuario Jornadas sobre Comunicación y Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, UNR. Recuperado de <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/767/Ciencias%20sociales%20e%20interdisciplinariedad.pdf?sequence=1>
- Cristofol A., Trepas, Comes P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Ed. Grao.
- De Manuel, J. (1993). El juego de Rol. *Revista Aua de Innovación educativa*. No. 19. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/019-actividades-de-aprendizaje-y-materiales-de-ensenanza-en-ciencias-sociales/el-juego-de-rol>
- Díaz, L.P. y Montenegro, M.R. (2010). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de práctica profesional. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de [http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro\\_practica\\_profesional/Principal/PDF\\_Simposio\\_2010/T\\_2010\\_06\\_Diaz\\_Montenegro.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/contable/ceconta/Foro_practica_profesional/Principal/PDF_Simposio_2010/T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf)
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (1998). *Hacia una mejor calidad de la educación rural*. Ciencias Sociales. Recuperado de
- 
- 
-

[http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/ed\\_rural\\_pr esentaci%C3%B3n.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/ed_rural_pr esentaci%C3%B3n.pdf)

Escobedo, M. (2009). La enseñanza de la historia. Representaciones, prácticas y saberes. En Universidad Autónoma de Zacatecas / Centro de actualización del Magisterio, Zacatecas. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Area 14: Práctica Educativa en espacios escolares. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/1165-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/1165-F.pdf)

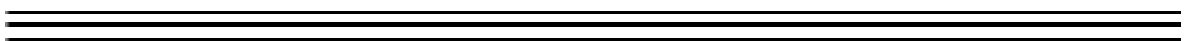
Farr, R. (1986). Las Representaciones Sociales. En: Moscovici, S. (Comp.). Psicología social II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Paidós.

Gaete, R. (Mayo - Agosto 2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizaje universitario. Educ.Educ. Vol. 14, No. 2. pp. 289-307. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a04.pdf>

García, M.L. & Rodriguez, T. (Coord.) (2007) Representaciones sociales. Teoría e investigación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/30651527/representaciones-sociales>.

Giacobbe, M. (2003). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales. 3er Ciclo E.G.B. Y Polimodal. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Gonzalez, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología. vol.4, n.2, 225-243.. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1794-99982008000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1794-99982008000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)



- Gillespie, A. (2008). Social Representations, Alternative Representations and Semantic Barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 38 (4). 375 – 391.  
Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/221087.pdf>
- Gómez, A.E. y Nuñez, M. P. (Coord.). (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500427>
- Gusdorf G. (1977); Bottomore T(Coord)(1983). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. En Pérez, N. y Setién, E. *La interdisciplinaria y la transdisciplinaria en las ciencias: Una mirada a la teoría bibliológica – informativa*. Recuperada de [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18\\_4\\_08/aci31008.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm)
- Hamui, A., Varela, M. (2012). La Técnica de grupos focales. *Investigación en Educación médica*. 2 (1), 55 -60. Recuperado de [http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09\\_MI\\_HAMUI.PDF](http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF)
- Henoa, B. (2002). A propósito de la relación Ciencias Sociales – Tiempo. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIV, No.34. pp. 113 – 118. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5925/5335>
- Hervás, R.M. y Mirallers, P. (2000). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Revista Enseñar – Pensar - Educar en el 2000*. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2000-ENSEÑAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEÑAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. *Metodología de la Investigación*. [versión Adobe Digital Editions. Recuperado de
- 
- 
-

[https://www.academia.edu/6399195/Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_5ta\\_Edicion\\_Sampieri](https://www.academia.edu/6399195/Metodologia_de_la_investigacion_5ta_Edicion_Sampieri)

Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: Exploring the critical potencial of social representations theory. *British journal of social psychology* 45 (1). pp. 65-86. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A\\_social\\_representation\\_is\\_not\\_a\\_quiet\\_thing\\_%28LSERO%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/2443/1/A_social_representation_is_not_a_quiet_thing_%28LSERO%29.pdf).

Insaurralde, M. (Coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Noveduc. Recuperado de <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/csociales/zenobi.pdf>

Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 11, 15-29. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452/350946>

Jodelet, D. (1986). La Representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Coord.) *Psicología social II. Pensamiento y vida Social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Joffe, H. (April 2003). Risk: From perception to social representation. *British Journal of Social Psychology*. 42, 55 – 73. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/10788122\\_Risk\\_From\\_perception\\_to\\_social\\_representation](https://www.researchgate.net/publication/10788122_Risk_From_perception_to_social_representation)

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Biblos. Pp. 9 – 33. Recuperado de [http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/files/2014/04/Kornblit\\_A.pdf](http://metodos-avanzados.sociales.uba.ar/files/2014/04/Kornblit_A.pdf)



- Lacolla, L. H. (Julio - Diciembre 2005). Representaciones Sociales: Una Manera de Entender Las Ideas de Nuestros Alumnos. *IeRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, No.3, 1 - 17. Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>.
- Liceras, A. (1997). Aproximación al estudio de las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista de educación*. No.10, pp. 109 – 127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=119554>
- López, F. (Julio - Diciembre 1996). Representaciones Sociales y Formación de Profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1, Num.2, 391 – 407. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf>
- Lorda, M.A. y Prieto, M.N. (2009). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Universitaria de Geografía*. Vol. 18, No. 1. Recuperado de [http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-42652009001100007](http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42652009001100007)
- Maldonado, F. 2006). Clases Magistrales. Recuperado de <http://es.slideshare.net/osvaldoeltoch/clases-magistrales-26754552>
- Marková, I. (2010). Gerard Duveen on the epistemology of social representations. *Papers on Social Representations*. Volume 19, 41-49. Recuperado de [www.psych.lse.ac.uk/psr/.../19\\_04Markova.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/.../19_04Markova.pdf)
- Marková, I. (December 2008). The Epistemological Significance of the Theory of Social Representations. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Volume 38, Issue 4, 461 – 487. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5914.2008.00382.x/full>
- 
- 
-

- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M., Olivera, A. (Diciembre 2009).  
Representaciones de los Profesores sobre la Docencia: Contenido y Estructura.  
Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. VI, N° 6, 265 – 290. Recuperado  
de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology.*  
Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.  
Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales.  
Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (Noviembre de 2003). Estándares básicos de  
competencias ciudadanas. Educación Básica y Media. Proyecto Ministerio de  
Educación Nacional -Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de  
Educación) para la formulación de los estándares en competencias básicas.  
Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Serie Lineamientos Curriculares Ciencias  
Sociales. Recuperado de  
[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-167860\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-167860_archivo.pdf)
- Miralles, P., Molina, S., Ortuño, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las  
Ciencias Sociales. Revista Educatio Siglo XXI, Vol. 29 n° 1, 149-174.  
Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/119921/112891>
- Miranda, A. (2009). Implementación de estrategias en la enseñanza del Álgebra.  
Recuperado de
- 
- 
-

<https://investigacioncomunicativa.wikispaces.com/file/view/ALEJANDRA+MIRANDA+MEDINA.+TRABAJO+FINAL..pdf>

Mora, M. (Otoño 2002). La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. Revista Athenea Digital. Num, 2. Recuperado de [https://www.academia.edu/214897/La\\_Teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_Representaciones\\_Sociales\\_de\\_Serge\\_Moscovici](https://www.academia.edu/214897/La_Teor%C3%ADa_de_las_Representaciones_Sociales_de_Serge_Moscovici)

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Anesa - Huemul S.A. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Moscovici, S. (1986) Psicología social I. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Paidós.

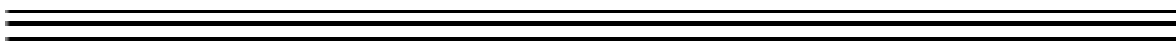
Moscovici, S. (1986) Psicología social II. Pensamiento y vida Social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: Paidós.

Moscovici, S. (2000). Social Representations. Explorations in Social Psychology. Cambridge, UK: Polity Press.

Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3324358.pdf>.

Navarro, A. V. (s.f). Vamos a participar. Fundación Convivencia. Centro de estudios educativos. Recuperado de <http://convivencia.colnodo.apc.org/apc-aa-files/60e8cc4464eed61f01c071bc0caca88c/vamos-a-participar.pdf>

Osses, S., Sánchez, I., Ibañez, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios Pedagógicos



XXXII, No. 1, pp. 119 – 133. Recuperada de  
<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v32n1/art07.pdf>

Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de Historia y la Formación del Profesorado. *Revista Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38 – 51. Recuperado de  
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VIII%20Encuentro/Articulo%20Pages%201994.pdf>

Pagès, J. (1999). Las Representaciones Previas de Los Estudiantes de Maestro de Ciencias Sociales, Geografía E Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 4 (1999): 161-178. Recuperado de  
[http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23928/1/num4\\_joan\\_pages.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23928/1/num4_joan_pages.pdf)

Pagès, J. y Santisteban, A. (Comp.). (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. Vol. 1. Recuperado de [http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1\\_v2.pdf](http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf)

Pagès, J. y Santisteban, A. (Comp.). (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. Vol. 2. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/XXVSIMPO2.pdf>

Pagès J. y Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid, España. Editorial Síntesis.

Palacios, A.V. (junio 2009). Los Estudios de Representaciones en las Ciencias Sociales en México: 1994 – 2007. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*



Época II. Vol. XV. Núm. 29, 91-109. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31611562005>

Pérez, A. (2006). La lúdica: Una estrategia que favorece el aprendizaje y la convivencia.  
Recuperado de [www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/.../LUDICA.pdf](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/.../LUDICA.pdf)

Piña, J. M.; Cuevas, Y. (Tercera época, 2004,). La teoría de las representaciones  
sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Revista Perfiles  
Educativos, vol. XXVI, núm. 106, 102-124.. Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210605>

Pozo J.I. (1989) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid, España: Ediciones  
Morata, S.L.

Pozo, J. I y Gomez M. A. (2000). Aprender y Enseñar Ciencias. Del conocimiento  
Cotidiano al Conocimiento Científico. Enfoques para la enseñanza de la ciencia.  
Recuperado de  
[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/203532/208031/UNIDAD\\_1/Lecturas\\_U  
nidad\\_1/TA\\_Pozo-y-otros\\_Unidad\\_3.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/203532/208031/UNIDAD_1/Lecturas_Unidad_1/TA_Pozo-y-otros_Unidad_3.pdf)

Pozo J.I. (2006) Adquisición de conocimiento. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.

Prats, J. y Santacana, J. (1998). Ciencias Sociales. Enseñar Historia y Geografía .  
Principios básicos. Recuperado de  
[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article  
&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-  
cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

Prats y J. Santacana. (1998). Ciencias Sociales. Recuperado de  
[http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article  
&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-  
cientificos&Itemid=118](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=75:ensenar-historia-y-geografia-principios-basicos&catid=24:articulos-cientificos&Itemid=118)

---

---

- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Revista Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126132/183031>
- Prats, J. (Mayo – Agosto 2002). La didáctica de las ciencias sociales en la universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación MEC*, No. 328, 81-96. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24:la-didactica-de-las-ciencias-sociales-en-la-universidad-espanola-estado-de-la-cuestion&catid=11&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=24:la-didactica-de-las-ciencias-sociales-en-la-universidad-espanola-estado-de-la-cuestion&catid=11&Itemid=103)
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003, 1 – 25. Recuperado de [http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas\\_investigacion\\_didactica\\_ciencias\\_sociales.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf)
- Prats, J. (2004). Las Ciencias Sociales en el contexto del conocimiento científico. La investigación en Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales.: interacción, cooperación y participación. *Iber*. 40, pp. 7 – 22. Recuperado de [http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos\\_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf](http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf)
- 
- 
-

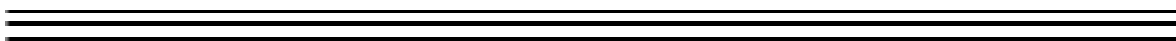
- Ramos, J.A., Restrepo, G. Sarmiento, J. (2000). Hacia unos fundamentos de la Enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>
- Ricardo, R. (2012) Methodology of scientific research. Recuperado de <http://www.aiu.edu/applications/DocumentLibraryManager/upload/1-742012-102039-414542608.pdf>
- Rodríguez, T. (Invierno 2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. Revista Relaciones 93. Vol. 24. 52-80. Recuperado de [www.catedras.fsoc.uba.ar/epele/representaciones\\_sociales.pdf](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/epele/representaciones_sociales.pdf)
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En: Rodríguez T., García, M.L. y Jodelet, D. (2007). Representaciones sociales: Teoría e investigación. Editorial CUCSH – UdeG. Recuperado de [https://www.academia.edu/984196/Representaciones\\_sociales\\_teor%C3%ADa\\_e\\_investigaci%C3%B3n?auto=download](https://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teor%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n?auto=download)
- Rodríguez, T. (enero – junio 2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. Nueva época, Num. 11, 11 – 36.
- Santiago, J.A.(1998). La enseñanza de las ciencias sociales en los nuevos programas de educación básica (primera y segunda etapas). Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, No.3. pp. 73 – 103. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3\\_jose\\_santiago.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23922/1/bol3_jose_santiago.pdf)
- Santisteban, A. (2010). La Formación de competencias de pensamiento histórico. Clio & Asociados. FaHCE. Memoria Académica. No. 14. Pp. 34 - 56. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- 
- 
-

- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Taylor y Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. [versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Traverso, M.D. (2006). Enseñanza de las Ciencias Sociales y Democracia. *Revista UM -Tesauro II* (9). 1-3. Recuperado de [https://www.unimoron.edu.ar/static/media/doc\\_517aa98c8a6511e48e050800279c6c15\\_o.pdf](https://www.unimoron.edu.ar/static/media/doc_517aa98c8a6511e48e050800279c6c15_o.pdf)
- Valencia, L. (2012). Las Representaciones Sociales de los estudiantes de Pedagogía en Historia de la Universidad de Santiago de Chile, en su proceso de formación inicial. *Memorias I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia. Diciembre 6 y 7 de 2012. Recuperado de [http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos\\_archivos/2013-Memorias-IEncuentroiberoamericanoIDCS.pdf](http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2013-Memorias-IEncuentroiberoamericanoIDCS.pdf)
- Villaquirán, T. (2008). *La Enseñanza de la Historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperada de [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1337/TVS\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1337/TVS_TESIS.pdf?sequence=1)
- Voelklein, C. & Howarth, C. (2005). A Review of Controversies about Social Representations Theory: A British debate. *En: Culture and Psychology*, 11(4). 431 – 454. Recuperado de [http://eprints.lse.ac.uk/2439/1/\\_Libfile\\_repository\\_Content\\_Howarth,%20C\\_A%20review%20of%20controversies%20about%20social%20representations%20](http://eprints.lse.ac.uk/2439/1/_Libfile_repository_Content_Howarth,%20C_A%20review%20of%20controversies%20about%20social%20representations%20)
- 
- 
-

theory\_A%20review%20of%20controversies%20about%20social%20representations%20theory%20(LSE%20RO).pdf

Yin, R. K. (1993). *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Newbury Park, CA, Sage Publications. Recuperado de <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

Yutyunyong, T. y Scott, N. (2009). The Integration of social exchange theory and social representation theory: Anew perspective on residents' perception research. En Carlsen, J. (Editor); Hughes, M. (Editor); Holmes, K. (Editor); Jones, R. (Editor). *he Council for Australasian Tourism and Hospitality Education (CAUTHE)*. Curtin University of Technology, Australia. 549-568. Recuperado de <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=168200813161792;res=IE>  
LBUS



### ANEXO 1. Instrumento No. 1

**MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
REPRESENTACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**Evocación y jerarquización**

1. Diga con qué 5 palabras asocia el término ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Ubíquelas en orden de importancia.

1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
  4. \_\_\_\_\_
  5. \_\_\_\_\_
- 
-

## ANEXO 2. Instrumento No. 2

### MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN REPRESENTACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

#### Escala de actitudes o predisposiciones

##### Escala Likert

A continuación se da una serie de afirmaciones relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Marque la valoración que indique lo que piensa respecto de cada una de las cuestiones planteadas. La escala asignada va de 1 a 4 y cada valor tiene los siguientes significados: 1. Muy de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. En desacuerdo, 4. Indiferente

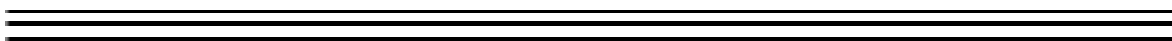
La enseñanza de las Ciencias Sociales:	1	2	3	4
1. Proporciona instrumentos intelectuales que le permiten entender la realidad social que los rodea y comprender que el análisis del presente no está desvinculado de la interpretación del pasado.				
2. Considera diferentes escuelas o tendencias de pensamiento para comprender los acontecimientos históricos				
3. Es eficaz porque no sólo permite la modificación de los contenidos, sino que también posibilita implementar cambios en las estrategias didácticas				
4. Potencia el aprendizaje memorístico				
5. Desarrolla la capacidad para el análisis, síntesis y evaluación de las fuentes de información				
6. Permite adquirir una red conceptual propia de esa ciencia relacionándola con otras disciplinas				

**ANEXO 3. Instrumento No. 3****CUESTIONARIO GRUPOS FOCALES****MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
REPRESENTACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES****GRUPO FOCAL No. 1**

1. ¿Cuál es el concepto que tiene sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales?
  2. ¿Cómo enseña las ciencias sociales?
  3. ¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha observado impiden el trabajo en las clases de Ciencias Sociales?
  4. ¿Cuáles son los criterios para seleccionar los contenidos a enseñar en sus clases?
  5. ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para el desarrollo de las clases en Ciencias Sociales?
- 
-

**ANEXO 4. Instrumento No. 4****CUESTIONARIO GRUPOS FOCALES****MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
REPRESENTACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES****GRUPO FOCAL No. 2**

1. Cuáles son los conceptos que considera básicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales?
2. Qué piensa acerca de las Ciencias Sociales que se enseñan en la educación básica secundaria?
3. ¿Considera que los textos de estudio son fundamentales para la enseñanza de las Ciencias Sociales?
4. ¿Qué piensa acerca de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales que plantea el Ministerio de Educación?



**ANEXO 5. Instrumento No. 5****CUESTIONARIO GRUPOS FOCALES****MAESTRIA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
REPRESENTACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES****GRUPO FOCAL No. 3**

1. Ustedes comentaron sobre el uso de los noticieros y las revistas, como apoyo para las clases, consideran que, la mayoría de los profesores de Ciencias Sociales, hacen uso de estos recursos para el desarrollo de las clases?
  2. Ustedes decían que a los estudiantes no les gusta que les dicten, pero también reconocen que hay maestros que dictan, qué piensan acerca de esta forma de enseñanza en las Ciencias Sociales?
  3. ¿Ustedes decían que algunos utilizan la clase magistral en la enseñanza de las Ciencias Sociales, qué piensan de esta práctica?
  4. Ustedes comentaban que el aprendizaje memorístico se sigue utilizando en la enseñanza de las Ciencias Sociales, qué piensan sobre este tipo de enseñanza?
- 
- 
-