

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE  
DE LAS CIENCIAS SOCIALES. EL CASO DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE  
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL  
NOROCCIDENTE DEL DEPARTAMENTO DEL TOLIMA**

**PAULA NATALIA MOLANO VERGARA**

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de  
Magister en Educación**

**Director**

**GUSTAVO GONZALEZ VALENCIA**

**Doctor en Didáctica de Ciencias Sociales**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
IBAGUÉ - TOLIMA**

**2017**



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN



3  
/  
3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO  
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	4.5
2. Marco teórico y actualización de conocimientos.	4.5
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología.	4.5
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones.	4.5
<b>NOTA FINAL</b>	<b>4.5</b>

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO; Entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

Buen trabajo que puede generar nuevos conocimientos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales

CALIFICACION CUALITATIVA Meritoria

NOMBRE DEL JURADO : LUZ ANGELA PRADA

FIRMA Luz Angela Prada

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Paula Natalia Molano

FIRMA Paula Natalia Molano

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO: Gustavo Alonso González Valencia

FIRMA \_\_\_\_\_

## DEDICATORIA

A Dios por haberme bendecido y permitido hacer este sueño realidad, bajo el camino adecuado.

A mi Padre que ya no está entre nosotros, por ser mi ejemplo, guía, consejero, confidente, cómplice y apoyo incondicional en mis ideas, y más aún en esta que paso de ser un sueño, a una materialización que hoy cobra sentido.

A mi madre por ser mi energía, mi aliento, mi confidente, mi cómplice, y mi mayor motivación de superación y apoyo, además agradecer por su comprensión en los días y horas que no pudo tenerme como hija de tiempo completo.

A mis familiares, amigos que me apoyaron de una u otra forma durante mis estudios.

## **AGRADECIMIENTOS**

El autor expresa sus agradecimientos a:

El director de este trabajo Dr. Gustavo González Valencia por el conocimiento aportado y tolerancia en este transcurso del presente desarrollo escritural, por su tiempo y sugerencias para elaborar adecuadamente y exigirme en éste proceso.

También a Ronald Parra por haberme apoyado de forma directa en dicho trabajo, por sus palabras de aliento para continuar y sus innumerables consejos.

De igual forma, a todas las personas de que una u otra forma contribuyeron directa o indirectamente para llegar a la meta.

## CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	15
<b>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	17
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	22
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.2.1 Objetivo General	22
1.2.2 Objetivos Específicos	22
<b>2. JUSTIFICACIÓN</b>	23
<b>3. ANTECEDENTES</b>	28
3.1 A NIVEL INTERNACIONAL	28
3.2 A MODO NACIONAL	33
<b>4. MARCO TEÓRICO</b>	36
4.1 FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	36
4.2 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN COLOMBIA	39
4.2.1 ¿qué se asume desde la normatividad?	41
4.2.2 ¿qué componentes se deben considerar según la normatividad?	42
4.3 LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	44
4.4 FORMACIÓN INICIAL PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LA BÁSICA PRIMARIA	47
4.5 REPRESENTACIONES SOCIALES: ¿QUÉ SON, POR QUÉ ESTUDIARLAS, CÓMO SE ESTUDIAN?	50
4.5.1 ¿Por qué es útil estudiar las en la formación inicial del profesorado?	53
<b>5. DISEÑO METODOLÓGICO</b>	56
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	57

<b>5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	57
<b>5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	59
<b>5.4 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>	60
<b>5.5 CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN</b>	61
<b>6. ANALISIS DE RESULTADOS</b>	64
<b>6.1 EL CONTEXTO SOCIO-DEMOGRÁFICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE</b>	64
<b>6.2 QUE SON LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LOS ESTUDIANTES DEL PFC</b>	76
<b>6.2.1 Normatividad para la enseñanza de las ciencias sociales n Colombia</b>	82
<b>6.3 LAS FINALIDADES DEL PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA</b>	86
<b>6.4 LAS FINALIDADES DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ</b>	91
<b>6.5 LOS CONCEPTOS MÁS IMPORTANTES PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES</b>	94
<b>6.6 LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZABAN LOS DOCENTES EN EL CURSO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PFC</b>	95
<b>6.7 LA EVALUACIÓN</b>	96
<b>6.8 LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES</b>	98
<b>6.9 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PEI Y PLAN DE ESTUDIOS</b>	104
<b>6.10 SÍNTESIS DEL ANÁLISIS</b>	107
<b>7. CONCLUSIONES</b>	110
<b>RECOMENDACIONES</b>	113
<b>REFERENCIAS</b>	116
<b>ANEXOS</b>	127

## LISTA DE TABLAS

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1.</b> Distribución de estudiantes por rango de edad y por porcentaje de acuerdo al sexo	64
<b>Tabla 2.</b> Porcentaje del grupo étnico al que pertenecen los estudiantes	68
<b>Tabla 3.</b> Aspectos que más le llaman la atención de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del MEN	84
<b>Tabla 4.</b> Aspectos que más le llaman la atención en los estándares curriculares en Ciencias Sociales	85
<b>Tabla 5.</b> Para la población objeto de estudio los nueve conceptos más importantes para la enseñanza de las ciencias sociales	94

## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
<b>Figura 1.</b> Camino Metodológico	59
<b>Figura 2.</b> Razones señaladas en la entrevista por los estudiantes del PFC del ingreso al programa de formación	65
<b>Figura 3.</b> Situación sentimental de los encuestados y porcentaje de estudiantes con hijos	66
<b>Figura 4.</b> Porcentaje de estudiantes que han participado en organizaciones sociales	68
<b>Figura 5.</b> Porcentaje del tipo de organización social a la que pertenecieron los estudiantes	68
<b>Figura 6.</b> Porcentaje ¿Por qué participó en esta organización?	69
<b>Figura 7.</b> Porcentaje ¿Por qué participó en esta organización?	70
<b>Figura 8.</b> Porcentaje de estudiantes que realizaron educación obligatoria en la Escuela Normal Superior	71
<b>Figura 9.</b> Porcentaje de estudiantes que realizaron Educación obligatoria en la Escuela Normal Superior	71
<b>Figura 10.</b> Porcentaje de estudiantes que cursan los diferentes semestres	72
<b>Figura 11.</b> Porcentaje de estudiantes que realizaron prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Normal Superior de Falan	72
<b>Figura 12.</b> Porcentaje de estudiantes que enseñaron Ciencias Sociales	73
<b>Figura 13.</b> Porcentaje de estudiantes del programa de formación que enseñaron de acuerdo al contexto de enseñanza	73
<b>Figura 14.</b> Porcentaje de estudiantes del programa de formación de acuerdo a la organización del aula	74
<b>Figura 15.</b> Porcentaje de estudiantes del PFC que enseñaron a grupos étnicos	75
<b>Figura 16.</b> Señale la minoría que atendió	75
<b>Figura 17.</b> ¿Para usted que son las ciencias sociales?	76
<b>Figura 18.</b> Las cuatro palabras que la población objeto de estudio asocia a las ciencias sociales	80



<b>Figura 19.</b> El papel que cumple el profesor en la proceso de enseñanza–aprendizaje en Ciencias Sociales	81
<b>Figura 20.</b> Porcentaje de estudiantes del PFC que conocen los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales	82
<b>Figura 21.</b> Porcentaje de estudiantes del PFC que conocen los estándares curriculares en Ciencias Sociales	85
<b>Figura 22.</b> Dentro del cuestionario había una pregunta que indagaba por las finalidades del preescolar y básica primaria	87
<b>Figura 23.</b> Que opinan los estudiantes de las ciencias sociales y por qué es importante conocerlas	88
<b>Figura 24.</b> Algunas finalidades del Aprendizaje de Ciencias Sociales en básica primaria por los estudiantes del programa de formación complementaria	89
<b>Figura 25.</b> Las ciencias sociales porque y para qué se enseña en la básica primaria según los participantes del estudio	90
<b>Figura 26.</b> Algunas finalidades de la Cátedra de la Paz en básica primaria para los participantes del estudio	92
<b>Figura 27.</b> Metodologías dadas en el curso de didáctica de las ciencias sociales	95
<b>Figura 28.</b> Finalidades de la evaluación en ciencias sociales	97
<b>Figura 29.</b> Escriba 4 palabras con las que asocia la didáctica	99
<b>Figura 30.</b> Para los estudiantes que significa didáctica de las ciencias sociales	100
<b>Figura 31.</b> ¿Las ciencias sociales requieren de consideraciones didácticas especiales para ser enseñadas o se enseñan igual que otras asignaturas?	102
<b>Figura 32.</b> Postura del Programa de Formación Complementaria para enseñar ciencias sociales	105
<b>Figura 33.</b> Las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales tienen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (Caso Normal Superior) Ubicada en el Noroccidente del Departamento del Tolima	109

## LISTA DE ANEXOS

	<b>Pág.</b>
<b>Anexo A.</b> Cuestionario aplicado los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior para conocer las representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	128
<b>Anexo B.</b> Entrevista para diagnosticar los problemas socio-culturales y biofísicos aplicados a los estudiantes del programa de formación Complementaria del Municipio de Falan (Tolima)	143
<b>Anexo C.</b> Operacionalización de variables	146

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación busca develar y analizar las “Representaciones sociales sobre enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes del programa de formación complementaria”, donde se identificaron las representaciones sociales de enseñanza de las Ciencias Sociales.

El estudio se centró en un enfoque mixto, bajo un estudio de caso. El proyecto fue dividido en tres fases: la primera fue la formulación del problema a partir de los antecedentes el trabajo de campo a partir de revisión documental (documentos institucionales), aplicación de un cuestionario a 80 estudiantes y una entrevista estructurada a participantes clave. La segunda fase se basó en el análisis de información recolectada de documentos institucionales por medio del programa ATLAS´ TI versión 7.5.18, el cuestionario a través del programa Excel y la entrevista a partir de la teoría fundamentada (Strauss et al., 2002). La tercera fase se realizó el informe final donde se desarrollaron recomendaciones.

Los resultados señalaron que las representaciones sociales sobre la enseñanza de las C.S en estudiantes del Programa de Formación complementaria (PFC) presentaron perspectivas heterogéneas con relación a las finalidades tienen una representación de la formación de seres autónomos y libres, pero existe una incoherencia con las estrategias y evaluación que utilizan para alcanzar dichas finalidades. En cuanto a la didáctica se evidenció que los docentes utilizan aprendizajes de forma efectiva y la forma de impartir el conocimiento a los demás personas de forma lúdica.

**Palabras clave:** formación inicial, representaciones sociales, didáctica de las ciencias sociales.

## ABSTRACT

The present work of investigation seeks to develop and to understand the "social Representations on education of the social sciences in students of the program of complementary formation ", where there were identified the social representations of education of the Social Sciences.

The study centred on a mixed approach, under a study of case. The project was divided in four phases: the first one was the formulation of the problem from the precedents the fieldwork from documentary review (institutional documents), application of a questionnaire to 80 students and an interview structured to key participants. The third phase based on the analysis of information gathered of institutional documents by means of the program ATLAS Ti 'version 7.5.18, the questionnaire across the program Excel and the interview from the based theory (Strauss et al., 2002). The fourth phase realized the final report where recommendations developed.

The results indicated that the social representations on the education of the C.S in students of the PFC presented heterogeneous perspectives with relation to the purposes they have a representation of the formation of autonomous and free beings, but an incoherence exists with the strategies and evaluation that they use to reach the above mentioned purposes. As for the didactics there was demonstrated that the teachers use learnings of effective form and the way of giving the knowledge to the others persons of playful form.

**Keywords:** Initial formation, social representation, Didactics of the social sciences.

## INTRODUCCIÓN

En Colombia la formación de docentes está a cargo de las Escuelas Normales Superiores y las Universidades con facultades de educación, las cuales deben responder a políticas propuestas por el Ministerio de Educación (MEN), por lo cual es de gran importancia reconocer que la formación inicial de maestros es un asunto complejo, pero necesario para un constante mejoramiento de las prácticas pedagógicas dentro de los establecimientos educativos.

Es de relevancia asumir el papel del docente como una oportunidad de contribuir a la calidad educativa, para de esta manera establecer retos que requieren ser tratados por los centros de formación de maestros; desde el saber ser, saber-saber y saber hacer, contribuyendo a la sociedad de manera efectiva sobre los y las jóvenes en el campo profesional del tiempo presente.

Por tanto, es necesario reconocer cuales son las representaciones sociales de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales que tienen los estudiantes de Escuelas Normales Superiores, para proceder a identificar si estas representaciones se encuentran inmersas en los procesos de formación inicial y notar si hay un posible impacto sobre el proceso.

Por lo anteriormente expresado, la presente investigación se sitúa sobre las *Representaciones sociales de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que tienen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (caso normal superior) ubicada en el Noroccidente del Departamento del Tolima.*

No obstante, para trazar un camino en dicha indagación se siguen dichos pasos; inicialmente identificar las RS de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales, caracterizarlas y encontrar si hay relación a su formación inicial, para de esta manera

interpretar si las representaciones pueden impactar los procesos, y finalmente contribuir con algunas recomendaciones a la Escuela Normal.

Por lo cual, al realizar el procesamiento de resultados se busca analizar los procesos de enseñanza aprendizaje vistos desde la didáctica de las ciencias sociales. De manera que una vez procesados los resultados proporcionen una mirada real de la situación actual de la didáctica de las ciencias sociales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación existente dentro de las prácticas de aula y las nociones que se forman frente al área de enseñanza.

La presente investigación da un aporte al campo de la didáctica de las ciencias sociales, encaminada desde los contextos de formación inicial de docentes, los cuales tienen principalmente a cargo las Escuelas Normales Superiores. Todo con el objetivo de contribuir a dichas instituciones a partir de un diagnóstico sobre la formación recibida, para poder recomendar y proponer situaciones que lleven a la mejora de la formación inicial de maestros en Colombia.

No obstante, se diseña una serie de propuestas viables dentro de la formación inicial de maestros para la básica primaria, desde la esfera académica, aportando a la calidad pedagógica desde la destreza de dichas competencias que apoyarán los procesos que se llevan a cabo en las Escuelas Normales.

Al finalizar dicho proceso de investigación, se abre una brecha dentro de las representaciones sociales que tienen los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza, que pueden apoyar nuevas ideas de investigación que contribuyan a un desarrollo desde el campo pedagógico y didáctico de los docentes y estudiantes en formación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La formación del profesorado es un ámbito de conocimiento que moviliza a gran parte de los sujetos, debido a las implicaciones sociales y económicas que tienen estos en su práctica profesional. Esta formación, se puede entender “como aquella fase en la que se pretende proporcionar un conjunto de conocimientos y desarrollar las competencias para que el futuro docente pueda diseñar, materializar, evaluar y proponer innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (González, 2013, p.25).

En Colombia, se le ha atribuido la formación inicial de maestros a instituciones que posean una facultad de educación o una unidad académica en dicho campo. Siendo relegadas las Escuelas Normales Superiores (ENS) a formar educadores en la orientación inicial de preescolar y básica primaria, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Por tanto, los establecimientos dedicados a la formación de educadores tienen una finalidad instituida en la Ley General de Educación (115 de 1994; Art.109), para lograr calidad científica y ética, desarrollados desde la teoría y práctica pedagógica con un aporte a un saber específico.

No obstante, la formación de docentes se convierte en un reto para la construcción de una mejor sociedad, pretendiendo a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuir a formar sujetos justos y equitativos desde los diversos contextos sociales y culturales. Para lo cual, se requiere una destreza profesional adecuada y reflexiva que permita trascender desde los contenidos hacia la aplicación del conocimiento, y así puedan comprender desde la formación inicial el papel de ser docentes.

Así mismo, debe tenerse presente que las competencias básicas en la formación inicial que son exigidas por la ley, se convierten algunas veces en el foco institucional, incidiendo posiblemente en la formación de los docentes. Resulta necesario seguir

replanteando la formación inicial de maestros tratando de trascender y disminuir la brecha existente entre teoría y práctica, como lo afirma Pagés (2002); para cambiar la enseñanza de cualquier disciplina escolar es necesario repensar y transformar un profesorado responsable de su práctica.

Es preciso enunciar que las investigaciones en Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) se enfocan en la enseñanza y formación del profesorado, el aprendizaje y las representaciones sociales que tienen los estudiantes, los contextos y su influencia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de cómo se utilizan los materiales educativos y el currículo (González & Santisteban 2014). De igual forma, Prats (2003) ha precisado estos trabajos en líneas como “Concepciones, aprendizaje y significación de las disciplinas sociales” específicamente de DCS, son cimiento de la investigación.

Del mismo modo, en la actualidad la DCS se ha configurado en un campo científico estructurado con preguntas propias de investigación que demarcan los intereses de las ciencias sociales con relación a las ciencias de la educación, otorgando una ruta a los ámbitos; concepto, objeto y finalidad específicos del conocimiento en DCS. Sin embargo, dicha comunidad científica abre el camino a avanzar para continuar innovando en propuestas que lleguen a la pertinencia y especificidad en dicho campo de conocimiento, además abre un camino metodológico comprensivo e interpretativo que permita hacer una intervención didáctica.

Haciendo una panorámica teórica es necesario definir algunas posturas como la de Camilloni (1996), el cual señala que la didáctica, como una disciplina teórica se ocupa de la acción pedagógica. Para Camilloni, (1996) y Benejam (2002) los conocimientos y discursos generados dentro de la DCS, son la guía para mejorar la enseñanza-aprendizaje y la formación continua de los docentes. Para el caso de las ENS, dichos planteamientos de formación didáctica, pueden ayudar a explicar, describir y fundamentar las prácticas, que contribuyen al diseño y evaluación de los proyectos, con el fin de mejorar el desarrollo curricular.



En tal sentido, el interés frente a la DCS en las ENS, es un reto, por ello es necesario indagar en dicho campo de conocimiento. En otros contextos de formación algunos investigadores como González & Santisteban (2014); consideran que la formación del profesorado debe tener un criterio científico para saber por qué quieren enseñar ciencias sociales, qué deben enseñar y cómo hacerlo, pero insistiendo en que la formación requiere de un compromiso social y político. Cuestión que lleva a pensar la necesidad de continuar creando un camino que contribuya a mejorar en la formación de maestros en Colombia y a su vez trascender en la calidad educativa (Pagés 1994, Audigier 2002, Listón 2003, Ross 2006 y Silva 2008).

Es importante considerar que actualmente las ENS a partir de su legado histórico de conformación, han avanzado desde la investigación como una oportunidad de transformar las prácticas de una manera significativa. Dichos espacios de formación se convierten en semillas para mejorar las prácticas de enseñanza, encaminadas hacia un saber didáctico que pueda verse materializado en los alcances de la profesionalización docente.

Sin embargo, es necesario estudiar la formación didáctica en el contexto, y más aún en ciencias sociales, atendiendo a las necesidades reales de las instituciones educativas. A partir de estudios realizados por Zeichner & Gore (1990), Copeland (1980) y Mardle & Walker (1980), se mostró que los cursos de formación profesional de los estudiantes tienen poco impacto en su actuación docente porque no se tienen en cuenta las condiciones verdaderas en las que se realizan las prácticas de los estudiantes, además porque los estudiantes tienen pocas expectativas sobre lo que puedan aprender en sus cursos académicos. Una de las razones por las cuales los cursos no contribuyen al desarrollo profesional es porque no se toman en cuenta los valores, las actitudes y las creencias que los estudiantes llevan consigo cuando inician su formación profesional. (Hernández 2013, p.127)

Dentro de la formación inicial docente, es fundamental asumir las prácticas de enseñanza como un desarrollo y validación de la formación, es decir la escuela y el lugar de

formación, materializan la teoría y práctica. Dentro del contexto colombiano se requiere investigar más sobre lo que está sucediendo en los centros de formación docente, para poder mejorar y generar cambios a nivel educacional. Las investigaciones demuestran que la formación y prácticas iniciales requieren atención y continua indagación, para incidir en la formación inicial del profesorado.

De cierto modo, se encuentra una relación que ha persistido a través del tiempo entre saber-práctica-institución, cuestión que posteriormente Zuluaga (1999) precisa; que el saber pedagógico consiste en la unión de discursos que provienen de la enseñanza y la educación. Es decir, en las escuelas formadoras de docentes se deben seguir construyendo discursos desde la teoría, experiencia e innovación que configuran un saber pedagógico. Razón por la cual, ésta investigación tendrá presente la formación didáctica de las ciencias sociales en la escuela Normal Superior.

Algunos estudios realizados por Feiman & Buchmann (1987) demostraron que las diferentes miradas que posee cada escuela donde se practica el proceso de enseñanza, son influenciadas por las concepciones de los estudiantes alrededor de lo que significa para ellos ser profesor. Es de resaltar que la socialización docente dentro del campo de acción no tiene ninguna conexión a las finalidades que se proponen en los cursos académicos.

Es necesario establecer puntos específicos de conexión dentro de las propuestas curriculares de cada institución formadora de docentes, para realmente cumplir con las finalidades que se buscan, además trasladar la reflexión dentro de la formación como un asunto de prioridad, para ejercer procesos de evaluación dentro de las prácticas. Es algo ilógico, como siendo las prácticas de enseñanza-aprendizaje un asunto tan común, no tenerlo presente dentro de la investigación que debe hacerse dentro de las Escuelas Normales, como lugares de experimentación y las pioneras dentro del saber pedagógico, basado en un saber y saber hacer, dictaminando un camino adecuado sobre las necesidades dentro de un país como Colombia y convertirse en la oportunidad de una

formación contextualizada a las necesidades del medio. Y así es necesario el reflexionar sobre el quehacer pedagógico.

De acuerdo con Ariza y Sánchez (2016) algunos estudios realizados ponen de manifiesto que la formación didáctica del profesorado es un asunto importante, ya que debe existir un manejo didáctico a los contenidos para que realmente se convierta en conocimiento, ya que en algunos momentos se le da más importancia a otros campos inmersos en la enseñanza y a las prácticas, que nada tienen que ver con un énfasis de cómo enseñar los contenidos de ciencias sociales de manera consciente del proceso y por ende esté al alcance de los estudiantes (Ariza y Sánchez 2016, Zhao & Hoge 2004).

Es por ello que desde el Consejo de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (MEN 2000); se afirma que las escuelas recién comienzan a romper con el viejo esquema de la práctica por repetición, por la falta de un saber con el cual sustentar o debatir las relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Este rompimiento permite instaurar espacios de reflexión y de investigación que hagan de toda la Normal un lugar para conjugar el saber pedagógico, los saberes disciplinares y las propuestas didácticas (MEN 2000; p.5).

De igual forma, la formación del profesor en ciencias sociales exige dentro de la formación complementaria un énfasis en el conocimiento didáctico, por medio de la selección y relación de contenidos y materiales, desde el marco de la naturaleza científica y la importancia de los saberes escolares en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante reconocer que las Escuelas Normales en Colombia han evolucionado para contribuir a mejorar la cultura pedagógica en el campo teórico, investigativo y práctico (Suárez & Aguirre, 2010). Cuestión que denota la relevancia de este estudio, para dibujar un poco lo que se está llevando a cabo en las Normales Superiores en cuanto a la formación didáctica en ciencias sociales, para poder seguir aportando y cualificando los procesos que se llevan a cabo. La DCS es un reto dentro de la formación de docentes

dentro de un mundo tan complejo, es necesario que comprendan lo que pasa, y después de ello quieran contribuir a la transformación siendo partícipes en la construcción de su futuro.

Por tal motivo esta investigación se enmarca en la DCS sobre la línea de formación inicial del profesorado referente a la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales y se sitúa en comprender las representaciones sociales, sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en la formación complementaria, así como caracterizar y ver los procesos didácticos que configuran las prácticas.

Con referencia a lo anterior, es necesario investigar sobre la formación en dichos centros educativos y precisamente sobre los Programas de Formación Complementaria, para de esta forma conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes inmersos en dichos procesos con relación a la enseñanza de las ciencias sociales.

## **1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales tienen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (Caso Normal Superior) Ubicada en el Noroccidente del Departamento del Tolima?

## **1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

**1.2.1** Objetivo principal. Analizar las representaciones sociales de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales con estudiantes de programas de formación complementaria (caso Normal Superiores ubicada en el noroccidente del Tolima)

### **1.2.2** Objetivos específicos

- Identificar las RS de enseñanza de las ciencias sociales con estudiantes en proceso de formación complementaria.
- Caracterizar el sentido de las RS de los estudiantes del P.F.C con relación a su formación inicial.

- Interpretar cómo dichas RS pueden impactar los procesos de formación en los estudiantes
- Proponer a partir de los resultados, algunas recomendaciones a la Escuela Normal Superior.

## JUSTIFICACIÓN

¿Por qué investigar sobre los procesos de formación inicial en la enseñanza de las ciencias sociales en las Escuelas Normales Superiores? En primer lugar, no cabe duda que la educación básica primaria, es la plataforma de la educación de cualquier país, es allí donde se empiezan a desarrollar las habilidades de los sujetos mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, se debe buscar el mejoramiento continuo de los procesos de formación inicial a los futuros maestros para que puedan atender a los retos que propone la educación en el siglo XXI.

Dentro de esta situación, resulta importante acudir a las propuestas de la didáctica general y las específicas, que parten de las teorías fundamentales sobre el aprendizaje y la enseñanza, que emplean conocimientos que ayuden a resolver problemas clásicos en la transferencia de los aprendizajes y como tal, en la formación del profesorado.

Por tanto, los Programas de Formación Complementaria deben servir para hacer conscientes a los futuros docentes de los diferentes contextos educativos en los cuales se encuentran inmersos y la necesidad de promover un sentido crítico de los mismos. Es por ello que se debe actuar ante los propósitos de los sujetos; en primera medida a través de futuros docentes en ENS, los cuales están encargados en educación primaria de empezar a establecer las bases de la formación integral, asumiendo un compromiso social, político y científico, imprescindibles para producir cambios en el contexto colombiano. Dentro de este estudio los principales actores son los docentes en formación, que materializan los postulados pedagógicos en el desarrollo del pensamiento y lo transfieren en las prácticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de anotar que esta investigación está orientada en la formación inicial de profesores en cuanto al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, cuestión que pretende indagar para continuar comprendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje del área, y a su vez aportar a la formación de profesores en el nivel de primaria en Colombia.

También desde las disciplinas de referencia y su relación con las ciencias de la educación, que sean apoyo en la resolución de interrogantes tales como; de qué y cómo se utilizan diferentes herramientas para la enseñanza y aprendizaje en búsqueda de la formación de un sujeto con un desarrollo amplio del pensamiento social.

En la actualidad existen algunos trabajos como los de Pagés (1994); Camilloni, (1996), Benejam (2002) y Rodríguez y Acosta (2007) dedicados a la Didáctica de las ciencias sociales, que muestran la importancia de indagar sobre este campo del conocimiento, ya que hace falta continuar esclareciendo asuntos como la formación de profesores y el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales. La presente investigación se ubica en dicho contexto, aunque existen avances en estudios sobre formación inicial en licenciaturas, pocos se han enfocado en el campo de la Didáctica de las ciencias sociales en Escuelas Normales Superiores.

Afirma Monfort et al., (2011); que las investigaciones que se desarrollan en España y Europa principalmente, pueden ayudar a suministrar información para el desarrollo de programas de formación de maestros. Es preciso acotar, que dar una solución parcial al problema desde el marco legislativo no es la ruta principal, más bien es un reto que se debe propiciar desde la investigación, para continuar aportando a la formación de docentes.

Hernández (2013) afirma la importancia de continuar investigando y orientando el cómo, el qué y para qué enseñar ciencias sociales basándose en la formación inicial de profesores para la educación infantil, aunque para el caso de esta indagación sería la educación primaria.

La presente investigación puede continuar abriendo el debate a la consolidación de la Didáctica de las ciencias sociales, y específicamente la formación inicial de maestros en Escuelas Normales Superiores. No obstante, debe tenerse presente que la enseñanza de las ciencias sociales en los Programas de Formación Complementaria, debido a su preparación generalista es un universo poco explorado y vale la pena identificar los

fundamentos teóricos recibidos desde las disciplinas de referencia y procesos didácticos para establecer propuestas de enseñanza –aprendizaje en el área. Por consiguiente, sería un aporte a los futuros docentes, conocimientos propicios y experiencias que le permitan desempeñarse competentemente frente a los nuevos retos de la educación desde su práctica profesional.

En cierta medida, la formación didáctica contribuye a que las prácticas puedan convertirse en el punto de partida para modificar los procesos de una manera más contextualizada, con alternativas realistas en el camino de enseñar y aprender ciencias sociales, tomando como eje el currículo, como referente de los futuros maestros. Hay que tratar desde dichos planteamientos, ser más exigentes en la cohesión que debe existir entre lo que se dice y se hace dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el nivel de primaria, como también en los procesos de formación inicial de maestros.

Por otra parte, en consonancia Hoover (2008) en el contexto actual es necesario tener presente a la investigación empírica como eje fundamental, para determinar el perfil que debe tener el profesor o profesora de ciencias sociales. Por tanto, esta investigación resulta importante desde el aspecto social, para generar conocimiento que permita mejorar la formación inicial de los docentes en las ENS y que contribuya a innovar y proponer en la escuela diferentes interrogantes que ayuden a mejorar el quehacer docente.

Cabe resaltar, que a partir de todas las investigaciones que están expresadas dentro de los antecedentes y planteamiento del problema se han enfocado en cómo debería ser la formación inicial, pero existen pocas investigaciones sobre lo que sucede dentro de la formación inicial de los estudiantes y las representaciones que construyen sobre la formación para enseñar ciencias sociales. Sin embargo, aún falta profundizar sobre la formación didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales específicamente en las escuelas normales.



Debido a esto, es evidente que las representaciones sociales ejercen una función vital en la construcción social, al igual que la formación inicial de docentes. Inicialmente Sandoval (1997), analiza que las representaciones conllevan a la comprensión del mundo y sus relaciones, que a su vez determinan valoraciones mediante lo cual interactúan las representaciones formadas, creando y recreando a partir de la comunicación y actuación que se condicionan dentro de las representaciones sociales en un mundo social, por esto se requiere seguir desarrollado investigaciones en este campo, lo que permite entender las interacciones sociales que se generan dentro de las prácticas.

Hechas las consideraciones anteriores, esta tesis aportaría a la identificación y comprensión de la formación inicial de docentes en las Escuelas Normales Superiores, con relación a la formación Didáctica en ciencias sociales y cómo influyen los procesos de formación dentro de su construcción teórica y práctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

La presente investigación no pretende indagar las perspectivas de los estudiantes del programa de formación complementaria en la Escuela Normal Superior, sino como se han construido las representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, es decir como interviene los elementos del entorno y la formación.

No obstante, es importante a nivel investigativo que la formación inicial de maestros este enmarcada hacia los retos y finalidades que la educación pretende a partir de las necesidades de los contextos actuales, para la formación responsable de las representaciones que vaya elaborando el docente en formación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es de reconocer que en el contexto internacional existen numerosos estudios sobre la formación inicial. Sin embargo en el plano nacional son pocas las investigaciones sobre la formación inicial, es decir en las Escuelas Normales Superiores y aún es menor aquellas que se enfocan en la didáctica de las ciencias sociales, cuestión que indica la importancia de la presente investigación para visualizar los procesos de

enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y poder reflexionar sobre las representaciones que han construido los estudiantes, y las mejoras en la formación inicial desde la criticidad y poder construir una justicia social.

Frente a estas situaciones, existen investigaciones al respecto que han aportado desde el contexto internacional a estos problemas, y que coinciden en algunas descripciones que se viven dentro de los centros de formación de docentes en Colombia, pero aún continúan insistiendo en seguir indagando dichos asuntos para la calidad de la educación que debe partir de la formación de los mismos, ya que son los principales constructores de un proyecto de vida en la educación y las generaciones futuras.

## ANTECEDENTES

### 3.1 A NIVEL INTERNACIONAL

Se presentan los antecedentes históricos más importantes que motivaron esta investigación, donde se plantean las categorías: representaciones sociales, enseñanza de las ciencias sociales, formación inicial y la formación en didáctica de las ciencias sociales, que para el caso de éste estudio se enfocan en el contexto de educación básica primaria.

A nivel internacional Goodman y Adler (1985) han estudiado el pensamiento y su relación con las prácticas, en futuros profesores utilizando el concepto de perspectiva, destacando la importancia que tiene conocer el concepto por parte de los docentes en formación, ya que estas determinan las decisiones de los docentes en el aula al enseñar ciencias sociales. Como resultado propone que los programas de formación deben tener presente la reflexión por parte de los docentes, para tomar decisiones al momento de enseñar.

Por su parte Ross (1987), investigo las concepciones sobre los estudios sociales en estudiantes que realizaban sus prácticas iniciales. Concluyendo que las concepciones eran amplias y que la formación inicial influía en las mismas, así como por otros escenarios asociados al sujeto. En esta investigación se tuvo como objetivo determinar la perspectiva que tienen los docentes en formación para enseñar ciencias sociales, y determina la necesidad de la reflexión para enseñar. Cuestión que lleva a preguntarse que está sucediendo en Colombia específicamente en las Escuelas Normales Superiores con la formación didáctica y las prácticas de aula, debido a su orientación generalista en cada una de las ramas del saber, cuestión que podría abrir aún más el debate y generar más estrategias a partir de dichos interrogantes.

Desde el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Audigier (2002) realizó un estudio sobre la enseñanza de la historia, geografía y educación cívica en institutos de enseñanza secundaria, con maestros en ejercicio, encontrando las decisiones teóricas y prácticas que se asumen estos a partir de los problemas que se presentan, logrando contribuir al conocimiento de la enseñanza de las disciplinas. En ese trabajo se llegó a las siguientes consideraciones; los docentes tienen una concepción de las disciplinas de acuerdo a su interés, por lo que piensan o aportan a sus alumnos, que tiene una indicación del enfoque disciplinario, que a pesar de la evolución de los conocimientos de referencia, sigue siendo similar a décadas pasadas. Metodológicamente dicho estudio, atendió a diversos métodos reconocidos en investigaciones en ciencias sociales. Inicialmente se definieron entrevistas con docentes y estudiantes, los cuestionarios fueron evaluados con un tratamiento estadístico, observación de acuerdo a la confección de las herramientas y finalmente investigaciones de tipo documental para el estudio de los planes de formación.

La investigación de Evans (1990); se giró en torno a las concepciones de historia y práctica de profesores en ejercicio, tomando como referente unas tipologías de docente ya establecidas en una investigación previa del mismo autor (Evans, 1989). En términos metodológicos indagó sobre las concepciones de historia y práctica de cinco profesores. En su trabajo se destaca que los profesores toman decisiones de acuerdo al currículo, que influyen sobre los conocimientos para enseñar historia, además que no existe relación entre la enseñanza de la historia y la práctica. Del mismo modo, se destaca en este estudio de profesores en ejercicio, que pueden aportar desde las concepciones de historia y esto como puede verse reflejado dentro de sus prácticas.

Así mismo, Pérez (2010) en otra investigación en la línea de las ideas del pensamiento del profesor, señala la posibilidad de modificar las creencias de los futuros profesores en su formación. Este trabajo se realizó con el análisis de las creencias de dos futuras profesoras de primaria en un curso de metodología de estudios sociales. Se concluye que las creencias previas ayudan al crecimiento profesional, pero también pueden ser un obstáculo para la formación en una nueva conceptualización de enseñanza. No

obstante, muchos aspectos están igual, pero se han dado cambios en general. Cuestión que está encaminando aún más a investigar los currículos que permitan la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales.

Por tal motivo, este estudio sobre las creencias y la posibilidad de modificarlas en un curso de metodología de estudios sociales, es notorio el gran valor las creencias previas en cuanto a su crecimiento profesional. Por ello, es necesario seguir indagando sobre la formación inicial para poder establecer criterios claros dentro de la formación inicial de maestros y más en el caso de Colombia que son los encargados de la educación primaria.

Por su parte, Pagés (1999), centra su estudio en las representaciones previas de los estudiantes de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. La investigación tiene un enfoque principal a la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, geografía e historia, para indagar las representaciones previas del futuro profesor de educación primaria y sobre los contenidos que debe enseñar, según el conocimiento aportado desde la didáctica de las ciencias sociales. En su momento no era muy frecuente investigar sobre la formación de docentes de primaria y tampoco sobre lo que deben enseñar según la didáctica disciplinar. A los resultados que se llegan, es que las características de la asignatura y los procesos de enseñanza-aprendizaje, no fueron suficientes para un cambio conceptual, ya que a nivel experiencial tampoco hizo que vieran la práctica educativa con otros ojos.

Posteriormente, desde la formación en didáctica de las ciencias sociales Bravo (2002), indago sobre las ideas previas que tenían los sujetos sobre el rol de ser profesor de ciencias sociales, centralizado en un grupo concreto, correspondiente a un curso de aptitud pedagógica y calificación pedagógica. Las consideraciones a las que se llega es que los profesores en formación tienen una visión de la enseñanza de las ciencias sociales centrada en la acción del aula, determinando por el uso del libro y la exposición de los docentes determina lo que debe aprender el niño, cuestión de tipo tradicional. El camino que se siguió fue un trabajo ligado a la investigación-acción y un estudio de caso

en los cursos orientados desde la perspectiva de la formación didáctica de las ciencias sociales.

En esta misma línea de investigación, Santisteban (2005) indaga sobre las representaciones sociales de tiempo y su enseñanza con estudiantes del profesorado de educación primaria. En dicho estudio, analizó los cambios de las representaciones a partir del modelo conceptual para enseñar el tiempo histórico. En su trabajo concluye que los estudiantes que las representaciones que tienen del tiempo histórico no son coherentes, de manera que con buenas prácticas las representaciones sobre la enseñanza de tiempo histórico más débiles se deben modificar.

Otra contribución es la Crowe et al., (2012) quienes buscaban examinar las memorias de los aprendizajes que tuvieron los estudiantes en las clases de ciencias sociales y pretende ver como a partir de ellas surgen finalidades que ellos creen saber respecto a las ciencias sociales. Metodológicamente, se realizó con estudiantes que estaban tomando el curso de enseñanza de las ciencias sociales. Como conclusión los autores definen cinco formas de ser un profesor de sociales: un donante de información, un experto en conocimiento de contenido, un "personaje", un maestro comprometido y cariñoso, y "poderoso". Revelando el papel de la experiencia en la construcción de las concepciones de los estudiantes, todo indica que es necesario una formación dedicada a la experiencia de los futuros profesores, para procesos mucho más cargados de reflexión y análisis en sus prácticas.

De igual manera, Jara (2012), realiza una investigación sobre representaciones y perspectivas prácticas, que orientan la enseñanza de la historia en profesores noveles de ciencias sociales en el primer año de actividad profesional. Con ello reafirma que el conocimiento específico, no solo es producto de la formación inicial, sino de las prácticas de enseñanza que son sistematizadas desde la propia experiencia del aprendizaje. Del mismo modo, metodológicamente se organizó en tres fases; inicialmente se analizó las representaciones sociales y las perspectivas de la práctica de los estudiantes del

profesorado, seguidamente las prácticas de enseñanza en la formación inicial y otro análisis de las prácticas en el primer año de docencia.

La investigación de Castañeda y Santisteban (2013) indagó sobre aprender a enseñar conceptos sociales, desde la formación didáctica de las ciencias sociales en la carrera educación básica de la Universidad de Playa Ancha. La población objeto fueron tres casos de estudiantes en proceso de práctica profesional y tres casos de profesores noveles egresados recientes de la carrera. La investigación corresponde a un estudio de casos, partiendo de un enfoque cualitativo, siguiendo una estrategia de descripción y análisis de la realidad educativa. Se utilizó una secuencia didáctica en cada caso de estudio, entrevistas y testimonios, para lograr el objetivo de caracterizar un perfil entre el contraste de la evidencia empírica y los referentes teóricos del campo, frente al cual no se encontraban antecedentes.

Por otro lado, Hernández (2014) analizó y describió las representaciones sociales sobre las características, conocimientos y habilidades que debe poseer un docente para enseñar ciencias sociales, en un estudio de caso de una docente de educación infantil. Las respuestas emergieron de un grupo de estudiantes, lo cual produjo una variedad de modelos de profesor de educación infantil para la enseñanza del medio social, se analizaron a partir del estudio de Crowe et al., (2012). Donde concluye que los modelos de profesora fueron; la profesora "práctica-reflexiva", la profesora que debe "adaptarse al medio social donde trabaja ", la profesora "promotora de una cultura", la profesora "Cuidadora de los intereses de los niños y las niñas", y la profesora que "debe ser un ejemplo a seguir para la infancia ".

Otro trabajo fue el de Villalón (2014) quien examinó la relación entre el pensamiento y la práctica del profesorado. Indago sobre el desarrollo de una práctica basada en los propósitos para enseñar historia y ciencias sociales. La metodología empleada fue bajo un enfoque cualitativo; la recogida de información fue a través de cuestionarios, entrevistas y observación sobre la práctica docente. Los resultados demuestran que la práctica basada en propósitos tiene fortalezas como las prácticas coherentes con el

pensamiento, pero con algunos limitantes como la incertidumbre que se genera durante la práctica. Los recuerdos de los estudiantes con relación a los profesores previos a su formación inicial fueron de gran apoyo. Finalmente surgen los modelos deseables de docente para la enseñanza del medio social concordantes con los modelos planteados por Crowe et al., (2012).

Actualmente, han surgido reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza en historia, por su parte Abellán (2015) plantea sobre la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano, quien parte de la caracterización de diferentes tradiciones que ayuden a ubicar el referente donde están insertos los estudiantes, además de analizar los modelos didácticos que utilizaban los docentes de historia en la educación básica y el bachillerato. Dicho estudio adopta una metodología cualitativa, recurriendo a la investigación-acción y al estudio de caso para atender lo relacionado con la práctica profesional. Las consideraciones a las que llega es que el cambio didáctico ha de considerarse una mejora en el conocimiento, habilidades y formas que se requieren para enseñar, asunto que debe iniciar en las instituciones formadoras de docentes, asumiendo la tradición crítica como aspecto fundamental en la formación inicial.

### **3.2 A MODO NACIONAL**

Es necesario hacer una indagaciones de los estudios correspondientes a nivel nacional tales como Rodríguez y Acosta (2007); presentan algunas elaboraciones conceptuales y de tipo metodológico, a partir del cual se desarrolla la investigación correspondiente a un estado del arte en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales entre 1990 y 2000, identificando y conceptualizando enunciados caracterizados desde el campo del saber estudiado, las diferentes relaciones y análisis de procedimientos sobre el discurso que configura a la didáctica de las ciencias sociales.

La investigación de Posada y Díaz (2011); indaga sobre “la enseñanza de la historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas”. Dicho estudio



pretendía describir, reconocer y teorizar las prácticas de enseñanza de la historia. Metodológicamente, la investigación se ubica en el campo cualitativo, utilizando referentes para recoger información y emprender análisis. A lo cual se concluye, que es necesario plantear dentro de la licenciatura en ciencias sociales, una orientación clara sobre la enseñanza de la historia, desde un punto de vista creativo y reflexivo. El docente de ciencias sociales debe tener la problematización como punto de partida, desde las experiencias en sus ejercicios de estrategias de mejoramiento en la formación de educando reflexivos.

En una investigación cualitativa desarrollada por González (2013); sobre representaciones sociales en educación para la ciudadanía en profesores de ciencias sociales en formación (50 estudiantes) de una Universidad pública de Colombia. Este trabajo indagó inicialmente sobre la manera en que se reflejaban el diseño de las clases y las prácticas de enseñanza. Se concluyó que las representaciones sociales son heterogéneas, debido a la diversidad de los componentes estructurales y contenido teóricos que se ven reflejados en el diseño de las clases, momento de transición entre las representaciones y las prácticas de la enseñanza. Entre el debate señala el autor que la enseñanza de conceptos como ciudadanía, democracia, política, etc. debe llevar a desvelar la existencia de las desigualdades y conflictos sociales, y que es necesario que la reflexión esté orientada a la búsqueda de una mayor justicia social.

Existen también perspectivas como la de Suárez et al., (2013), en su investigación referente a la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, en su trabajo surge la dualidad entre la enseñanza de la disciplina y las intenciones desde el campo pedagógico y formativo. La formación de la conciencia histórica es la base de la investigación. Metodológicamente, el estudio estuvo enmarcada desde la “teoría fundamentada”, pretendiendo establecer significado y relaciones entre los docentes en ejercicio y en formación sobre la conciencia histórica y ver lo que genera dentro de la formación docente. Centralizando el interés de aportar a los procesos de formación docente en el área, desde la conciencia histórica y la enseñanza, finalmente la historia regional como oportunidad de debatir sobre los retos de los docentes colombianos.

Dentro de este marco, surgen propuestas que han llegado a conclusiones similares a nivel mundial, que confirman la necesidad de reconocer desde la formación inicial de profesores las representaciones que tienen para poder incidir dentro de su formación profesional.

Los trabajos muestran que en el campo de la formación inicial y permanente de profesores deja mucho que pensar y mucho por hacer, que es necesaria una integración de la teoría y el hacer práctico, aprovechando la consolidación del área de conocimiento para orientar el futuro de la formación, desde una reflexión del conocimiento didáctico para comprender las dimensiones e influencia de la enseñanza.

En los trabajos se ha llegado a conclusiones de como las representaciones son influenciadas y dentro de otros escenarios asociados al sujeto. También que los docentes tienen unas representaciones de las disciplinas en ciencias sociales de acuerdo a su interés, lo cual repercute en lo que se piensa y le aporta a sus estudiantes. Por consiguiente dichas creencias previas o concepciones ayudan en cuanto al conocimiento profesional, pero a su vez puede convertirse en un obstáculo para la formación en las nuevas conceptualizaciones que se vayan construyendo a partir de la enseñanza.

Cabe señalar que lo anteriormente expresado es un asunto del contexto internacional, y más dado a la formación universitaria y en el caso colombiano el panorama se enfoca más a un campo específico de las ciencias sociales y de igual forma en contextos universitarios, mostrando la necesidad de atender otros espacios de formación que hacen parte de la formación inicial de profesores, para el caso de la presente investigación en Escuelas Normales Superiores. Al analizar y comprender las representaciones de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, puede generarse un mejoramiento en las habilidades y formas de generar conocimiento en las decisiones en el aula a la hora de enseñar y aprender el área, haciendo a los docentes en formación inicial de los Programas de Formación Complementaria conscientes y participes en los procesos didácticos, que lleven a determinar propuestas formativas contextualizadas.

## MARCO TEÓRICO

### 4.1 FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

En este componente se abordaran planteamientos referentes a la formación inicial de los maestros, los cuales se irán concretando alrededor de la formación didáctica que estos reciben para enseñar y aprender ciencias sociales.

En la actualidad la formación de maestros es una preocupación en un gran número de países y aunque se han hecho diversas reformas en el sector educativo, aún el interés no se centra en su formación, lo cual es primordial para llevar a cabo una acertada implementación y ejecución del currículo.

La formación inicial de maestros se puede considerar un espacio donde el futuro maestro puede empezar a ser consciente de como construye la teoría y práctica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que la formación es un asunto de interés que debe atender a las finalidades de la educación primaria.

De igual forma, gracias a ello existen aproximaciones para comprender la formación inicial de maestros, tales como González (citado por Listón 2003) quien plantea que el docente debe ser capaz de identificar, diseñar y organizar estrategias pedagógicas que ayuden a comprender los contenidos que se deben enseñar, partiendo de las experiencias y orientaciones de los futuros maestros, que pueden tenerse en cuenta en la actividad docente, junto a comunidades más amplias de educadores, que contribuyan a una mayor comprensión del contexto social y político de la escolarización.

La idea de lo que es la formación del profesorado tiene implicaciones disciplinares en el campo docente, en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que vinculan la realidad social del pasado, presente y futuro, dentro de los procesos de aula. No obstante, este proyecto está posicionado en la línea de investigación en Didáctica de las

ciencias sociales “sobre el profesor de ciencias sociales”, desde la dimensión del desarrollo profesional y su formación inicial del futuro profesor con relación a las diferentes perspectivas en la enseñanza y formación inicial de los maestros.

Algunos trabajos se han enfocado en comprender las tradiciones filosóficas y su influencia, tales como Pagés (1994); preguntándose sobre el significado que tiene formar un profesor para enseñar ciencias sociales, y todo lo que encierra dicha área disciplinar. Como resultado se encuentra que los futuros maestros deben pretender romper la concepción curricular del modelo técnico y adecuar su práctica a privilegiar la formación del pensamiento del estudiante hacia la acción, poniendo a un lado la transmisión y acumulación de conocimientos, enfocados a la formación del profesor auto reflexivo, que continuamente comprenda la relación dialéctica entre teoría y práctica y ayude a elaborar estrategias de formación.

Pero si bien es cierto, en algunos casos dichas finalidades de la formación inicial de maestros, no logran ser transferidas a las prácticas de enseñanza. Esto se ve precisado en asuntos trabajados por Shaver (2001); donde se pregunta si es realista pensar que los futuros docentes alcancen adecuadamente la comprensión profunda de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales durante la formación inicial.

Lo anteriormente expresado dejó claro que tanto la formación inicial y las prácticas iniciales, reflejan la complejidad del asunto en cuestión. Según la revisión teórica donde emerge el pensamiento de Benejam (2001) se resalta la importancia de proporcionar un conjunto de experiencias y reflexiones sobre la labor de enseñar ciencias a los estudiantes que se están en dicho proceso de convertirse en futuros maestros. Por consiguiente, afirma Benejam (2001); “los profesores en formación agotan sus escasos recursos y adoptan modelos tradicionales conocidos, porque les ofrecen seguridad necesaria para sobrevivir”. (p.67). Sin embargo, para Benejam (2001) resulta de importancia buscar una manera de responder a las necesidades que exige la enseñanza, o plantear una reflexión crítica de la misma. Este asunto es de vital importancia para la formación inicial de los maestros, pero en la realidad no se prioriza.

La formación inicial de maestros, según los autores citados, debe ir no solo con el interés de generar conocimientos o competencias, sino de ayudar a formar una actitud reflexiva sobre la práctica, es decir, que estén preparados para evaluar su enseñanza. No obstante, según González como cita Benejam (2001); “los profesores noveles conocen muchos principios generales teóricos, pero no saben cómo ponerlos en práctica cuando han de responder a las necesidades de unos alumnos concretos en situaciones únicas”. En el rol de la socialización dentro de los programa de formación inicial de los maestros, investigadores como Zeichner & Gore (1990); señalan que en la vida escolar es donde los estudiantes comparten y determinan una personalidad docente, además se incluye los objetivos y finalidades con los que la escuela contribuye a la formación del futuro profesional de educación, es decir deja establecida una esencia que lo diferencia de los demás profesionales, como un sello que marca la formación.

Con relación a lo anterior, dentro del proyecto de la didáctica de las ciencias sociales que hace parte de la identificación de la presente investigación en desarrollo, el profesor debe poseer principalmente conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctico y reflexión de la práctica. Resulta ser que los tres aspectos anteriormente mencionados, pueden considerarse un lazo indisoluble dentro de la formación inicial de maestros, donde puede trabajarse y tratar de potenciar dichas competencias que incidan en una formación satisfactoria.

Por otro lado, Shulman (2005) considera que la formación inicial debería estar directamente estructurada sobre la práctica docente. Además reconocer que la enseñanza merece alcanzar desde la parte profesional un conocimiento base, clarificando las destrezas, conocimientos, disposición y responsabilidad colectiva. Cabe resaltar que en muy pocos casos se señala lo que se debería saber, hacer y comprender los docentes para desplegar la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual.

En cuanto a la formación de maestros debe tenerse presente que la enseñanza requiere de habilidades básicas, desde el conocimiento del contenido y habilidades didácticas

generales. Es de resaltar que el profesor puede transformar la comprensión, las habilidades, actitudes en representaciones y acciones pedagógicas. El proceso de enseñanza es una circunstancia donde el futuro maestro comprende lo que debe y como debe aprender, pero bajo algunas oportunidades ofrecidas en los conocimientos específicos.

Por consiguiente, dentro de la formación inicial el conocimiento didáctico de contenido que es el punto central en cuanto a la comprensión profesional desde la parte de la asignatura y pedagogía. Como también el interés por los contextos educativos, que analizan el funcionamiento de la clase con relación a las comunidades y culturas, que a su vez orientan objetivos, finalidades y valores educativos.

Con relación a la parte normativa y teórica, autores como Shulman (2005), lo asumen como la responsabilidad de políticas educativas y la formación permanente de los maestros, tienen a considerar más los conocimientos académicos producto de investigaciones empíricas sobre enseñanza y aprendizaje, que solo aportan la imagen y anhelos en el aula.

A lo anteriormente expresado, es necesario asumir la practica dentro de la formación inicial como un conocimiento base para la reflexión de la misma, que puede generar modificaciones dentro del proceso para el mejoramiento continuo en el uso del conocimiento didáctico desde el currículo, la evaluación para generar la capacidad de razonamiento sobre la docencia, y la enseñanza por parte de la comunidad profesional.

#### **4.3 LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN COLOMBIA**

En Colombia actualmente existe una actitud de cambio frente a la formación de docentes en el país. Situación que se ha originado en los procesos de reforma educativa, con el objetivo de innovar las instituciones formadoras. También, la herencia del movimiento pedagógico de los años ochenta, sin duda desencadeno movimientos en este sentido,

no solo con el interés de reclamar mejores condiciones laborales, sino la formación como sujeto social y cultural.

Las Escuelas Normales Superiores (ENS) han servido para diferentes propósitos en la educación. Inicialmente son los encargados de la formación de maestros, y a su vez ser gestores culturales en un país tan diverso. Es de reconocer que la formación inicial en las ENS está dada a la inclusión de diversidad cultural en las diferentes aulas de clase, debido a su formación generalista y las condiciones de las escuelas de la básica primaria que en algunos casos son alejadas de los centros urbanos, y por esta razón deben estar preparados para los diferentes contextos donde requieran sus labores.

En este mismo orden y dirección, en Colombia se conformó el Sistema Nacional de Formación de Educadores, dando a dos tipos de instituciones la formación inicial de docentes; Escuelas Normales Superiores (ENS) a través del Programa de Formación Complementaria para la formación de docentes en la básica primaria y las Universidades por medio de Facultades de Educación, formando docentes para el nivel de primaria y secundaria. Existen unos lineamientos básicos para su funcionamiento que dictamina el Ministerio de Educación Nacional, que posea relación, pertinencia, coherencia frente a políticas de calidad educativa, este proceso se lleva a cabo cada cinco años asegurando un buen tratamiento y manejo de dichos establecimientos educativos.

Por las consideraciones anteriores, las instituciones que posean programas de formación de docentes, como lo son las Universidades y ENS, sus estudiantes deben presentar una prueba a nivel nacional, que les evalúa competencias generales y específicas, los resultados no han sido los mejores y más en el caso de las Normales, ya que han presentado un bajo desempeño con relación a las licenciaturas. No obstante, este asunto ha generado un gran debate sobre la formación de docentes en Colombia, afirmando la necesidad de una modernización y actualización, ya que si no cumplen dichas condiciones básicas de calidad deben cambiar de modalidad para el caso de las ENS. Cabe agregar, que la formación inicial de docentes debe contribuir en primera instancia las competencias para poder llevar a cabo el hecho educativo dentro de escenarios de

educación, teniendo presente las características del país, generando valores que debe poseer un ciudadano justo y equitativo (Zeichner, 2010), dentro de la construcción de un proyecto de sociedad, tratando de superar el legado.

**4.2.1** ¿Qué se asume desde la normatividad? : La Ley 115 expresa todo lo relacionado a la normatividad de las Escuelas Normales Superiores y dentro de esta como la formación inicial esto en lo referente a la básica primaria debe ser manejado por personas capacitadas en la formación complementaria.

Es claro que existe una gran responsabilidad por parte de los docentes que orientan a los estudiantes que cursan los ciclos complementarios, ya que se debe tener muy presente la idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, que contribuyan al mejoramiento dentro de las prácticas y modelos de enseñanza, que sean cargados de praxis para aportar cambios en los contextos educativos. Es necesario ampararse en la pedagogía para comprender dicho campo reflexivo.

Así mismo, los programas de formación del profesorado deben estar definidos bajo algunos parámetros ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional, siendo el caso para el Decreto 0272 (1998), “tiene como objetivo regular la constante vigilancia de la educación colombiana con el fin de velar por la calidad y cumplimiento en cuanto al aspecto moral, intelectual y física de los educandos”. Es importante tener presente que la educación es un proceso continuo y permanente desde el ámbito personal, social, cultural, para contribuir a la formación integral de los sujetos, acarreado con algunos deberes y derechos por parte del educador.

Todos los programas académicos en educación tienen como parte esencial la pedagogía, incluyendo a la didáctica que debe ser reflexionado, generando más conocimiento que debe articularse interdisciplinariamente. Además es un gran compromiso los programas académicos en educación, ya que la sociedad debe estar atento a la formación profesional, promoviendo acciones formativas, personales y colectivas, para atender la problemática educativa, progresando en niveles de calidad de



vida y desarrollo integral humano sostenible, de manera que se hace necesario considerar diferentes componentes que encontramos en la norma para lograr sus finalidades.

**4.2.2** ¿Qué componentes se deben considerar según la normatividad? En el caso de las Escuelas Normales Superiores, partiendo del Programa de Formación Complementaria, el Decreto 4790 (2008), determina las condiciones básicas que se establecen en cuanto a calidad en las ENS. Dentro de dicha formación se establecen como principios básicos; la educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos, siendo un marco general, para adecuar de esta manera los siguientes aspectos en mención:

- Propuesta curricular y plan de estudios
- Innovaciones en el campo educativo
- Espacios de proyección social
- Personal docente y directivo
- Medios educativos y mediaciones pedagógicas
- Infraestructura y dotación
- Autoevaluación
- Plan de seguimiento a los egresados
- Prácticas docentes, contenidos del plan de estudios y prácticas pedagógicas
- Modalidades de atención educativa a poblaciones
- Estructura administrativa. (MEN, 2008)

En concordancia a lo anterior, surge en 1997 disposiciones para la organización y funcionamiento de escuelas normales superiores, con el fin de apoyar y atender a la formación inicial de educadores a nivel preescolar y educación básica primaria siguiendo algunas finalidades establecidas en el decreto 3012; del 19 de diciembre de 1997;

- a) Contribuir a la formación inicial de educadores con idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional, para el nivel de preescolar y el ciclo de educación básica primaria;
- b) Desarrollar en los educadores en formación las capacidades de investigación

- pedagógica y de orientación y acompañamiento pedagógico de los educandos;
- c) Promover el mejoramiento y la innovación de prácticas y métodos pedagógicos que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los educandos;
  - d) Despertar el compromiso y el interés por la formación permanente en los educadores y por la calidad de su desempeño;
  - e) Animar la acción participativa del educador, para la construcción, desarrollo, gestión y evaluación del proyecto educativo institucional;
  - f) Contribuir al desarrollo de la pedagogía como disciplina fundante de la formación intelectual, ética, social y cultural de los educadores y a partir de ella, articular y potenciar el desarrollo del conocimiento y de la cultura;
  - g) Contribuir al desarrollo social, educativo, ético y cultural de la comunidad en la que esté inserta;
  - h) Contribuir al desarrollo educativo del país y al logro de una educación de calidad, especialmente en su zona de influencia (p. 2).

Sin embargo, el Ministerio de Educación hace seguimiento a los diferentes requisitos por parte de pares académicos en procesos de evaluación para determinar la calidad y condiciones de los diferentes Programas de Formación Complementaria en los diferentes lugares del país. Es decir, se les otorga un registro calificado para poder iniciar su funcionamiento, su duración de aprobación es por cinco años, pasando por procesos de autoevaluación y nuevamente visita de los pares académicos para renovar dicho registro o acceder a la acreditación.

Es de gran relevancia, considerar que las diferentes instituciones formadoras de educadores en Colombia, vienen trabajando en procesos de acreditación de alta calidad, evidenciando procesos investigativos en el marco de la investigación educativa, en las diferentes áreas de gestión de la calidad junto a procesos y subprocesos.

Hay que considerar que dichas condiciones de calidad, están siendo definidas por los diferentes procesos de modernización y actualización de la oferta formativa, para el caso de las ENS se enfoca en la pedagogía, didáctica y currículo, notando la relación de las

necesidades del contexto, con discusiones académicas que puede aportar a las diferentes competencias básicas mínimas a desarrollar.

Según el Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales, a partir del resultado de los análisis a las diferentes propuestas elaboradas por los programas de formación por las diferentes instituciones, en búsqueda de la acreditación previa a sus programas.

Estas instituciones se ven hoy abocadas al cambio, no sólo por los planteamientos de la Ley, sino también, y fundamentalmente, por el reconocimiento explícito de su importante papel en el escenario de la formación de un maestro que se pueda desempeñar con propiedad en los niveles de la educación preescolar y la básica primaria, con todas las opciones abiertas para una educación continuada, construidas con políticas rectoras que definen acuerdos fundamentales del sistema. Además, con condiciones y posibilidades para desempeñarse como intelectual de la pedagogía con una sólida formación; un sujeto culto, portador de un saber que le marca su especificidad y su naturaleza. (MEN, 2000)

Desde las escuelas normales superiores basándose en las condiciones del sistema educativo, además de su parte histórica, se tiene principios que orientan las propuestas según las necesidades locales, relacionadas con la cultura, política y ética, que integran la estructura social y permite adelantar las acciones que ayuden al proyecto de formación de maestros.

#### **4.3 LA FORMACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

Desde el contexto internacional, se afirma la de gran necesidad formar profesores con conocimientos sólidos, capaz de interactuar con el conocimiento disciplinar, didáctico para llegar a una reflexión de la experiencia en la enseñanza, atendiendo exitosamente a la formación inicial.

La DCS es un área de conocimiento está presente en la formación inicial, tiene algunos elementos como conocimiento didáctico que surge de una práctica social –la de enseñar ciencias sociales, geografía e historia (Pagés, 2002, p. 261).

El conocimiento didáctico en las CS pretende cohesionar e integrar todos estos en un corpus teórico propio y diferente, y construir modelos coherentes para que el profesorado pueda intervenir en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de manera razonada y reflexiva (Pagés, 2002, p.261). Desde la formación inicial, resulta vital el conocimiento didáctico que surge de la teorización de las prácticas y la modificación de las mismas. Dentro de DCS autores como Pagés (2002) resalta que los conocimientos didácticos son un punto intermedio porque ni son psicológicos ni pedagógicos, ni sociológicos por un lado, pero tampoco son históricos, geográficos o científico-sociales, no obstante son necesarios

A propósito dentro de la formación inicial de docentes en Colombia, las ENS debe tener como elemento fundante la didáctica e involucrar a los estudiantes de Programa de Formación Complementaria, para que sean conscientes de la formación que están impartiendo y puedan ir a la reflexión, la práctica y nuevamente llegar a reflexión para mejorar el actuar en el aula y por ende la formación intelectual de los estudiantes que tienen a su cargo, generando aprendizajes significativos y siendo participes en la formación ciudadana una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

Por tanto, el conocimiento de la DCS se considera de acuerdo a las finalidades de la sociedad y el currículo de las disciplinas sociales dentro del ámbito escolar, realiza una selección al conocimiento según la etapa educativa, cuestión que se convierte en el objeto de la enseñanza y aprendizaje, proponiendo soluciones y evaluando. Es evidente, que el docente juega un papel relevante dentro de dichos procesos de aula desde un rol reflexivo de su práctica constante, por tanto, su formación debe atender a estos intereses y objetivos para contribuir adecuada y aproximadamente a las necesidades de los contextos.

Es de gran importancia identificar el rol de la didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros, visto desde el profesor como un factor clave de la mejora de la enseñanza, que trasciende la mirada instrumental. Para la DCS no existen recetas para resolver los problemas derivados de la tarea de enseñar ciencias sociales, por el contrario propone que es desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza que se pueden construir las innovaciones para mejorarla (González y Santisteban, 2012, p.107). De igual forma, debe tenerse claro que al finalizar la formación inicial de maestros se haya logrado desarrollado los puntos de partida que promueve la didáctica para enseñar ciencias sociales, ayudando a erradicar o tratar de cerrar la brecha existente entre la formación teórica y práctica de la enseñanza, y sean efectivas en los contextos educativos. En correspondencia a la anterior afirmación Adler (2008), Armento (2000); Ross (2006); Zeichner & Liston (2010); y González (2012), insisten en que para lograr dicha competencia es necesario una relación y coherencia entre el discurso didáctico y práctica de enseñar ciencias sociales.

Es necesario puntualizar que el conocimiento didáctico como parte de la organización de la enseñanza, las finalidades, los métodos, la evaluación y el aprendizaje, pero es necesario tener presente también el asunto la reflexión de la práctica como elemento importante, desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, como fundamentación de la innovación que va en pro de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del área en cuestión. Es decir, la reflexión es la única que puede llevar a la transformación de la práctica de una forma materializada.

En lo que se refiere al asunto de la formación didáctica para enseñar ciencias sociales “Autores han propuesto elementos para concretar la reflexión; la reflexión sobre la conversión del saber sabio en saber escolar, el análisis y la valoración de las propuestas didácticas y de los materiales curriculares producidos para la enseñanza y el análisis y la intervención en las prácticas de enseñanza” (Pagés, 2000, p. 234).

Ahora bien, la reflexión desde la formación inicial dentro de las prácticas de enseñanza, es a lo que menos relevancia se le da en los contextos formativos de docentes, ya que

a veces se atiende a una educación instrumental. Pero según algunos estudios, producto del campo de conocimiento de las ciencias de la educación afirman que existen dos niveles de reflexión Van Manen (1977); en primera medida el conocimiento pedagógico que guía las decisiones con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje desde un aspecto humano (morales, éticos, entre otros).

Es conveniente, tener presente la enunciación de Thornton (2008); la formación inicial debe hacer énfasis en la reflexión permanente de la enseñanza. Todo ello podría ayudar a los futuros maestros a ser conscientes de sus representaciones, sin dejar que la falta de la relación entre teoría y práctica en algunos casos, afecte tomar decisiones didácticas de acuerdo a las finalidades, competencias, estrategias de enseñanza, contenidos, evaluación del área y de las prácticas que lleven a una buena formación inicial de maestros.

Por ello, los profesionales dentro de la enseñanza (Benejam, 2002) deben comprender que el conocimiento escolar es a su vez integrado, porque independientemente de la didáctica que sea, requiere de mucha reflexión con otras ciencias de la educación. Además cada didáctica tiene una propia organización del conocimiento científico, metodología y problemas que orientan sobre lo que debe enseñar y porque hacerlo.

#### **4.4 FORMACIÓN INICIAL PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES EN LA BÁSICA PRIMARIA**

Es claro, que la formación inicial de maestros de primaria, necesita una formación holística más en caso de la enseñanza de las ciencias sociales, que permita tener un campo de decisiones amplio y diferente. Es por ello que citando algunos planteamientos de Ishler, Edens y Berry (citados por Pagés 2002), esta fase se debería orientar a:

- a) al desarrollo profesional, realizado de manera continua en colaboración entre las escuelas y los profesionales universitarios, en línea con el planteamiento de Armento;

- b) “a la interdisciplinariedad, la integración, la orientación hacia los problemas y las demandas sociales y debería estar centrado en el estudiante”; por ello la formación inicial de maestros, requiere de una formación comprometida hacia la orientación de problemas que se dan en los contextos, aunque si se observa desde la formación docente en didáctica de las ciencias sociales para el nivel de primaria aún sigue siendo una tarea difícil, porque se necesita de una constante en procesos de investigación que establezcan bases cimentadas en el desarrollo de la formación profesional.”
- c) a la preparación para enseñar diferentes asignaturas a estudiantes diversos”; Anteriormente la formación del profesorado estaba solo guiado por una didáctica general y unas metodologías para trabajar las diferentes disciplinas escolares, cuestión que alejaba la resolución de problemas y la visión real de las mismas.
- d) al diseño de unos estudios integrados para reducir la brecha entre su preparación teórica y práctica; y
- e) al desarrollo de competencias tecnológicas con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes en distintos estilos de aprendizaje y poderlos evaluar de diferentes maneras. ( p. 11)

Es de gran importancia aludir a las didácticas específicas dentro de la formación inicial del profesorado, partiendo de los problemas y así buscar solución dentro de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos dentro de la educación y sus niveles educativos. Además se ocupan de conocer, analizar y valorar los problemas de la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos escolares, con el fin de dar competencia didáctica a los profesores futuros o activos, permitiendo que su práctica profesional sea más reflexiva y crítica, a partir del desarrollo de currículos de ciencias sociales.

Pasando a la preparación inicial desde el fundamento de la DCS, como lo afirma Pagés (2002) es importante que los futuros docentes pueden prepararse para tomar decisiones más razonadas sobre la manera de enseñar y lograr aprendizajes significativos en los

estudiantes, que a su vez les lleve a desarrollar una habilidad que demuestra una formación como profesionales.

Sin embargo, las prácticas tienen protagonistas distintos, ya que existe un saber social que se deriva de un currículo y un conocimiento acumulado sobre la enseñanza de saberes sociales, como también los estudiantes, el futuro profesor, tiene ideas sobre la enseñanza y el saber social, como también un profesor de didáctica de las ciencias sociales que toma decisiones sobre el saber, la enseñanza, el aprendizaje que debe aprender el futuro profesor.

Por tanto, los estudiantes de programas de formación complementaria deben tener el saber didáctico como punto central de la formación, la cual ayudará a mejorar las futuras prácticas dentro de su labor profesional “la docencia”. Es decir el saber didáctico se expresa en las constantes prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Es de tener presente que en la formación inicial los futuros docentes deben prepararse para la enseñanza generalista en la educación primaria. Como es el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en donde se debe tratar la geografía e historia. Ambas tienen un mismo objetivo final: conseguir que la ciudadanía aprenda ciencias sociales, geografía e historia para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social. Sin embargo, su objetivo de estudio y sus prácticas son distintos (Pagés, 2002, p. 262).

No obstante, la enseñanza está determinada por el currículo y las relaciones que surgen entre ellas y el saber social. Las prácticas son producto de las decisiones que el docente toma en relación a lo que quiere que suceda, que tiene programado o lo que decida en el momento.

Dichas relaciones enunciadas, actúan a partir de la investigación en DCS y la enseñanza, que permiten facilitar la obtención del conocimiento, apoyando la formación inicial del profesorado y su reflexión sobre las prácticas.



Por otro lado, la relación que se da entre el centro de formación docente y la escuela es fundamental, siendo el encuentro de dos mundos, que permite ubicar al futuro profesor en la realidad; en lo que realmente sucede en las aulas cuando el profesor enseña ciencias sociales y el estudiante aprende, comprende y analiza el saber adquirido por parte docente y que éste a su vez adquirió en sus estudios de formación en DCS durante el PFC.

#### **4.5 REPRESENTACIONES SOCIALES: ¿QUÉ SON, POR QUÉ ESTUDIARLAS, CÓMO SE ESTUDIAN?**

Para abordar dicho asunto, cabe resaltar la importancia de una palabra pueda tener distintos significados dependiendo del contexto, la mayoría de veces, donde yacen varias acepciones sobre un mismo término, todo ello con el ánimo de hilar las conceptualizaciones a tratar a continuación.

Las representaciones sociales han sido conceptualizadas por varios autores, este abanico de interpretaciones ayuda a establecer dentro de éste proceso de investigación una línea. Inicialmente Moscovici (1986) sostiene que “representar es sustituir a, estar en el lugar de”. En este sentido es, la forma mental de representación algo llámese: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. (p.475). Es decir, las representaciones traen consigo un signo y símbolo para ser representados.

Teniendo en cuenta el título del trabajo las RS nos permiten comprender cómo se entiende la enseñanza y el aprendizaje de las CS en el programa de formación complementaria de una ENS del Noroccidente del Departamento del Tolima.

Jodelet (1984); afirma que las representaciones siempre tienen en medio un objeto que tendrá como mediación una figura, que finalmente provoca una representación y un contenido. Lo que quiere decir, que las representaciones traen consigo un mensaje específico. Por ejemplo; las explicaciones que se dan acerca de ¿Qué es la realidad?, las respuestas a dicho interrogante, parten de los puntos de referencia y conocimiento al

respecto, ya que hará parte su construcción de los pensamientos, la vida cotidiana y el sentido común que se tienen a nivel social, dependiendo del contexto en el que se esté inmerso.

La anterior apreciación, permite acercar el asunto de las representaciones desde el contexto escolar y como eso a su vez puede incidir o encontrarse presente dentro del impacto de la formación inicial sobre los pensamientos y como se ven reproducidas en las prácticas de aula que asumen los estudiantes que se encuentran en formación. Esto puede indicar que las representaciones son un conjunto de situaciones que ha experimentado un sujeto, que se convierte en una verdad que puede ser asumida individual o colectivamente, y poner en evidencia en las relaciones sociales incidiendo en los intereses y en la nueva construcción de nuevos contextos.

Por otro lado, Umaña (2002) “define las representaciones como sistemas cognitivos que están contruidos a partir de opiniones, creencias y valores, que son interpretados a partir de las prácticas y conciencia colectiva, desde los límites y posibilidades de actuar en el mundo”.

Planteado el panorama anteriormente expresado, las representaciones sociales son de gran utilidad en la toma de decisiones y más en el campo de la formación inicial de docentes, lo que compete el presente estudio. Es decir, cada estudiante perteneciente a un Programa de Formación Complementaria, debe ser consciente de las representaciones que tiene al respecto, sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que pueden ayudar o incidir dentro de sus prácticas futuras.

Asimismo, Umaña (2002), parafraseando a Robert Farr; expresa que las representaciones sociales son un eco con relación a los acontecimientos o tienen puntos en común dentro de temas. Cuestión que lleva a la reflexión sobre la formación inicial de docentes, basándose los procesos en las teorizaciones que surgen de las representaciones sociales e implicaciones dentro de las prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, lo anteriormente expuesto define el alcance que tienen las representaciones sociales a nivel social, asumiendo la representación desde su función, más que otros elementos secundarios. Dentro de la formación valdría la pena asumir de una forma responsable las finalidades de la formación inicial de docentes en Colombia.

Es decir, las representaciones se convierten en una producción de procesos sociales, a través de la comunicación social, dentro de los múltiples contextos en los que están envueltos los sujetos. O como lo dice Criado (1997); las interacciones se negocian dentro de los esquemas socialmente construidos e interpretados y nuevamente se construyen. Es decir, da una visión interesante desde el punto de vista que las representaciones pueden construirse nuevamente, dado que la formación inicial no es una teoría ya dada, sino que existe la oportunidad de generar un espacio de reflexión para determinar cambios sustanciales que ayuden a la construcción de representaciones mucho más aterrizadas dentro de la formación de docentes en Colombia, en el caso de las Escuelas Normales Superiores.

Con relación a las representaciones es importante señalar que no se construyen individualmente, sino de forma grupal, es allí donde se determinan de cierto modo y se legitiman socialmente. La parte colectiva juega un papel relevante ya que las representaciones son sociales y por ende se comparten entre conjunto de personas, pero finalmente según Umaña (2002); la determinación social se da en diferentes formas, ya que cada sujeto construye y reconstruyen su mundo social de la realidad e identidad social.

No obstante, aprovechando este postulado es necesario establecer en esos procesos de construcción y reconstrucción de las representaciones, la reflexión como una guía a la hora de estructurar la formación inicial de docentes, acercando estudiantes a la teoría-práctica, para crear lazos estrechos entre discursos y realidades dentro del aula.

Paralelamente, la formación inicial y la formación didáctica, generan a su vez representaciones que tienen los estudiantes que pueden incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, González (2012); precisa que la didáctica de las ciencias sociales tiene un gran interés en indagar sobre las representaciones sociales y conceptos que tienen que ver, dentro de la formación inicial de docentes. Esto permite analizar cómo se reflejan en el proceso y prácticas presentes dentro de la enseñanza. Cuestión que permite considerar que las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado a la comunicación, comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Los procesos de la representación han de referirse a las condiciones y contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones, mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción en el mundo y los demás. (Moscovici, 1986, p. 475)

Es preciso reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que están mediados por sucesos prácticos, se apoyan en la comunicación e interacción social, pueden tener algún impacto sobre la formación inicial de los docentes, y específicamente dentro de la didáctica de las ciencias sociales, donde intervienen intereses del docente y estudiante, formando percepciones sobre el mundo y las cosas, que definen un criterio y actitudes frente al modo de ver la formación.

En el campo de la enseñanza de las ciencias sociales existen estudios, como la de Crowe et al., (2012); afirma que los estudiantes en su memoria almacenan recuerdos que aprendieron de la observación de la vida escolar, pero clasificados en la forma de enseñar los profesores, pero no necesariamente sobre la relación entre los objetivos y estrategias que utilizaba.

**4.5.1** ¿Por qué es útil estudiar las en la formación inicial del profesorado? La formación de las representaciones sociales se da a partir de algunos elementos que plantea Umaña (2002); como lo son el fondo cultural, producto de la historia, que se construye creencias, valores y referencias históricas y culturales que conforman una memoria colectiva e identidad cultural dentro de la sociedad.

Es por ello, que para el caso de la formación inicial de maestros es tan esencial tener presente las representaciones, ya que allí se construyen y cada individuo se hace responsable de las mismas. Pero pueden ser adquiridas ya sea en un su proceso de formación de bachillerato o de ser maestro.

El segundo, los mecanismos de anclaje y objetivación; como las representaciones sociales empiezan a formar parte sobre las ideas frente a determinados objetos, los cuales entran a formar parte de las transformaciones. Es decir dan cuenta de la incidencia de las estructuras a nivel social sobre la formación de las representaciones y en la formación de nuevas representaciones (Umaña, 2002).

Es de asumir que los procesos de formación inicial de maestros deben partir de una autorreflexión y reflexión colectiva, para poder cada día mejorar los procesos siendo conscientes de las representaciones adquiridas y la necesidad de construir otras según las necesidades del contexto en el que se está inmerso.

También el conjunto de prácticas sociales, están relacionadas con los procesos de comunicación que conforman las representaciones sociales, por medio del cual se transmiten valores, conocimientos, creencias y modelos de conducta. Además la comunicación social interpersonal generación influencia de forma significativa. Finalmente asuntos como la experiencia se convierte en una representación dentro de un colectivo, que provienen de las comunicaciones sociales que terminan configurando la representación social (Umaña, 2002).

Las representaciones sociales ejercen una función vital en la construcción social, como lo hace la formación inicial de docentes. Inicialmente Sandoval (1997); analiza que las

representaciones conllevan a la comprensión del mundo y las relaciones, que a su vez se van determinando valoraciones a las cosas, mediante lo cual interactúan las representaciones formadas creando y recreándolas a partir de la comunicación y actuación que se condicionan dentro de las representaciones sociales en un mundo social.

Bajo el criterio de estos autores, resulta de gran importancia la formación inicial donde se forman las perspectivas, de esta manera pueden examinarse como se van configurando en los estudiantes que van a ser profesores. Por tal motivo la investigación en didáctica de las ciencias sociales se hace tan relevante para poder conocer las representaciones que configuran los estudiantes en su proceso de formación inicial de maestros y sus prácticas dentro de su campo profesional.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo abarca aspectos como: el tipo de investigación, técnicas y procedimientos utilizados para alcanzar los objetivos y pregunta de investigación planteados.

Para el caso de la presente investigación, se centrará principalmente en el enfoque cualitativo debido a la naturaleza del problema que se investiga, el cual como propósito investigar la forma en que los individuos perciben los fenómenos que los rodean profundizando en interpretaciones y significados. Es recomendable este enfoque cuando el tema de estudio ha sido poco explorado para de esta forma comprender los fenómenos con relación al contexto de la formación y la enseñanza de las ciencias sociales (Hernández et al., 2014). Así mismo, se ha asumido como un proceso de interpretación que según Strauss et al., (2002), describe conceptos y relaciones de los datos desde un esquema explicativo teórico del asunto de la escuela normal superior y la formación didáctica.

El trabajo está basado en el enfoque mixto, ya que combina características cuantitativas y cualitativas, en cuanto a su interés por identificar la naturaleza e interpretación del fenómeno. En un “amplio sentido” visualizan la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo peso (Johnson et al. 2007). Por tanto, los métodos mixtos “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández y Mendoza, 2008)” (Hernández et al., 2015, p. 534).

### 5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto se enmarca dentro de la estrategia de investigación “estudio de caso”, se focaliza en el material y la información recopilada en la Escuela Normal Superior para estudiar el fenómeno de las representaciones en la enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales, para lo cual se desarrolló un análisis documental, cuestionario y entrevistas estructurada a los futuros docentes que cursan el programa de formación complementaria. Para Willis y Jost (2007) los estudios de caso se adelantan sobre personas y situaciones reales a partir de un estudio inductivo, para iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno estudiado.

No obstante, el “estudio de caso”, según Perelman & Curran (2006) se focaliza en el material y la información de los participantes, con el fin de explicar el fenómeno o caso. De acuerdo con Páramo (2011) este tipo de estrategia permite que el investigador recoja datos ricos y detallados del entorno auténtico, y lo diferencia de la investigación experimental en que no lleva hipótesis y sus objetivos no están predeterminados.

El propósito del presente estudio, según Chetty (1996); tiene un carácter descriptivo y exploratorio, ya que pretende identificar y caracterizar los diferentes aspectos que intervienen en el fenómeno estudiado. Además de tener como base las teorías revisadas para acercarse a la realidad a través de la comparación y explicación del fenómeno.

## **5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### *Fase uno: Formulación del problema*

Inicialmente se da inicio a la exploración del fenómeno para este caso la Escuela Normal Superior con relación al asunto de las representaciones sociales de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Para corroborar dicho fenómeno se buscaron antecedentes al contexto internacional, nacional y regional, donde se encuentra que existe un camino trazado, pero a nivel regional no existen estudios que contextualicen la situación en cuestión.

### *Fase dos: Trabajo de campo*



Revisión documental, se procedió a la recolección de la información, tomando como base los documentos institucionales (plan de estudios y PEI).

Seguido se realizó un cuestionario teniendo presentes las categorías del estudio como representaciones sociales, formación inicial, formación didáctica en ciencias sociales y como subcategorías; finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, estrategias de aprendizaje, evaluación y formación docente desde la prácticas pedagógicas. Para poder realizar el cuestionario diligenciado por ochenta estudiantes del Programa de Formación Complementaria, que accedieron una plataforma desarrollada en Google drive.

Posteriormente, una entrevista estructurada producto de las categorías y se hace una selección de información intencionada teniendo presente las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario.

#### *Fase tres: Análisis de la información*

La revisión documental se realizó identificando categorías de investigación, cuestión que ayudo a dibujar las finalidades de la institución, por medio del programa ATLAS Ti (Versión 7.5.18) para organizar la información recolectada de dichos documentos que arrojaron unidades de análisis y las relaciones entre la formación inicial, enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y las representaciones sociales.

El cuestionario se analizó que permitió en el programa Excel para su análisis e interpretación, por medio de tabulaciones correspondientes al orden establecido en la operacionalización de variables (Ver anexo C). Que oriento la identificación las representaciones sociales de enseñanza- aprendizaje de ciencias sociales que tiene los estudiantes.

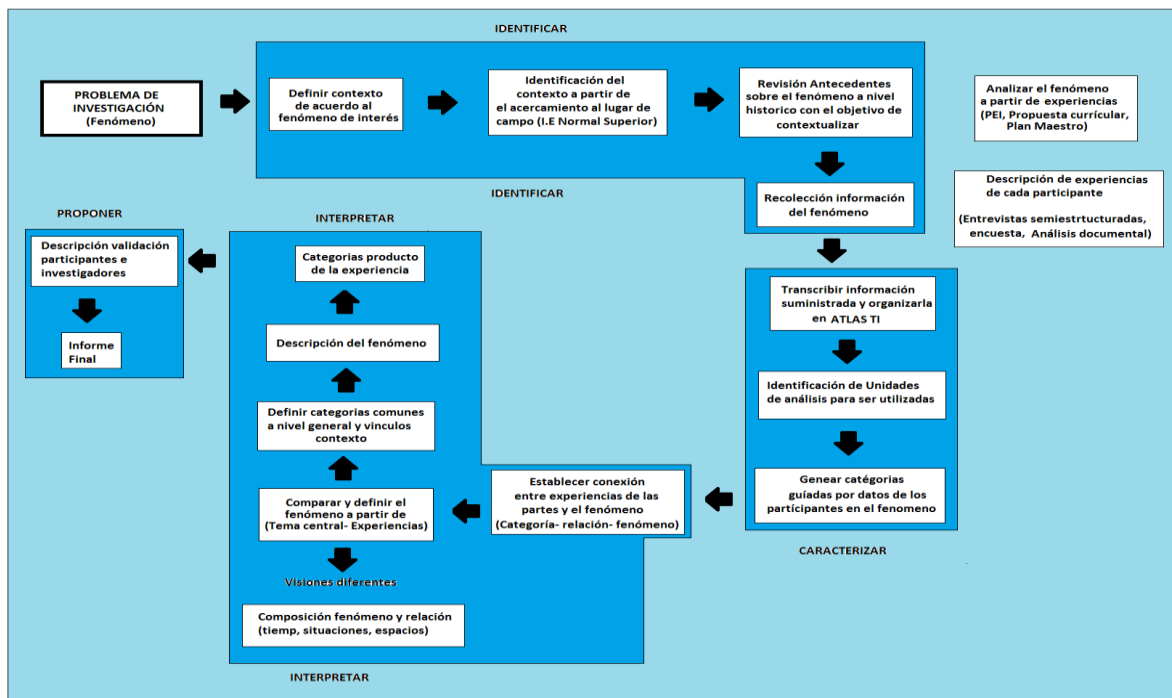
Finalmente, se procedió a tener como base la teoría fundamentada (Strauss et al., 2002), para analizar la información de la entrevista. Con la entrevista estructurada, primero se codifica la información de las entrevistas, se eliminan los conectores y se seleccionan las

palabras que se relacionan con el fenómeno de las representaciones sociales con relación a la formación en ciencias sociales en la escuela Normal Superior, se hace un análisis y se construyen cuadros de relaciones entre las palabras por medio análisis de contenido estructural (Greimas, 1976).

*Fase cuatro: Redacción del informe final*

Seguidamente, se interpreta y se establece conexión entre experiencias, luego se comparará y define el fenómeno a partir del tema central y experiencias de los participantes sobre las visiones diferentes que puede componer el fenómeno junto a las relaciones tiempo-espacio-situación. Luego se define categorías comunes a nivel general y vínculos de contexto, para proceder a la descripción del fenómeno según categorías producto de la experiencia. Finalmente se proponen recomendaciones en el informe final a partir de la validación de los participantes e investigadores (Ilustración 1). En la ilustración presentada a continuación orientan el camino metodológico del presente estudio.

**Figura 1. Camino Metodológico**



Fuente: Autor

### 5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la presente investigación, se utilizaron las técnicas; cuestionario y entrevista estructurada.

El cuestionario es una de las técnicas de recolección de datos más utilizadas a través de esta se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimientos, comportamientos entre otros, la captación de información se realiza con la colaboración expresa de los encuestados (Páramo, 2011, p.55). Este tipo de instrumento es empleado debido principalmente a las ventajas que presenta frente a otras modalidades. Consiste en recopilar información, sobre los objetivos determinados. Las principales ventajas es la fiabilidad de quien contesta y evita influencia de terceros (Páramo, 2011, p.57). Este instrumento fue construido siguiendo lo que plantea Habermas (1988) desde el interés técnico, práctico y emancipatorio en la construcción del conocimiento social. Además sirvió para demostrar de manera cuantitativa la obtención de datos sobre las opiniones de los estudiantes frente al asunto de la formación didáctica en ciencias sociales.

La entrevista cualitativa, no está centrada en la cuantificación de las respuestas, según Janesick 1998 (citado por Hernández, 2006) se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona el entrevistador y otra persona el entrevistado. En la entrevista a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y construcción conjunta de significados sobre un tema. Para el caso de esta investigación se desarrolló **una entrevista estructurada** en donde el entrevistador sigue una guía de preguntas específicas, sujetados exclusivamente a las mismas.

### 5.4 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para poder abordar dicha realidad que están dentro de las técnicas, los datos fueron tratados de forma inductiva, guiados por la literatura presente en la investigación, para

comprender el fenómeno se soportará bajo la postura de Yin (1989); de la siguiente manera:

En primera medida se desarrolló *un análisis de contenido* el cual, es un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Raigada, 2002).

Para lo cual, siguiendo las recomendaciones de Berelson (1952), se desarrollaron los siguientes pasos: primero se definió el problema, se configuro el corpus de la información acerca del fenómeno, se establecieron las unidades de análisis, se determinaron las categorías a trabajar y se seleccionó la muestra del material de análisis para comprender el fenómeno de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales en la I.E Normal Superior - en su complejidad frente a la realidad.

De igual forma, la teoría fundamentada siguiendo la postura de Strauss et al., (2002) permitió reconocer las categorías e interrelacionarla de forma sistemática los relatos de participantes que aportaron por medio de la entrevista estructurada y el análisis de documentos. Se encontraron relaciones que sirvieron para explicar teóricamente por medio de unos cuadros el cuándo y el porqué de los acontecimientos del fenómeno de las representaciones sociales en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos, además con la ayuda del programa ATLAS ti (Versión 7.5.18), manteniendo un grado de rigor y se basa en el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores en denominar categorías que permitan formular preguntas interesantes, haciendo

comparaciones y extraer esquemas innovadores, integrados y realistas de los conjuntos de datos (Strauss et al, 2002, p.29).

## 5.5 CONTEXTO DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

Dentro de dicho proceso se tendrá presente el diseño de campo, ya que la información se recogerá en un contexto natural, utilizando como unidad de trabajo, la Escuela Normal Superior del municipio de Falan, situada en la vereda Piedecuesta se ubica al noroccidente del Departamento del Tolima, cuenta con 1240 estudiantes a nivel general y el Programa de Formación Complementaria 112 estudiantes, así como 60 docentes, fundada en el año de 1942.

La I.E. cuenta con dieciséis (16) sedes de básica primaria y una sede principal de secundaria en básica y media, además del Programa de Formación Complementaria (P.F.C.). Su población estudiantil procede principalmente del sector rural en un 61,14% y un 38,08% sector urbano, del municipio de Falan y otros aledaños. El establecimiento educativo está seguro que en el entorno familiar se define el contexto social y cultural dentro del desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes.

La Escuela Normal Superior de Falan, tiene 75 años, una larga trayectoria formando docentes, las cuales han pasado procesos de acreditación donde han sido aprobadas para seguir formando docentes para la básica primaria.

La gran mayoría de estudiantes que eligen esta opción de formarse como docentes, producto de la formación de bachillerato con un enfoque pedagógico y otros que vienen de otras instituciones educativas académicas, cuestión que indica tiempo de formación y permanencia en su proceso de estudio en el Programa de Formación Complementaria. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 17 años hacia los 40 años

La institución cuenta con 60 docentes, con diversidad de formación profesional, en las escuelas normales a nivel nacional, muchos docentes ejercen su cátedra en áreas que

no son de su énfasis, sino con el fin de completar su intensidad horaria deben tomar dicha responsabilidad. Además no existen unos parámetros de exigencia diferenciados, lo cual provoca que cada docente tome las decisiones frente a ello, lo cual lleva dificultades en la ejecución y la formación de los mismos.. Población y muestra

De la población ya fue descrita en el anterior punto, se tomó una muestra para el estudio ochenta estudiantes de los semestres dos, tres, cuatro y cinco del programa de formación complementaria, para comprender las representaciones sociales que poseen cada uno según su proceso de formación, buscando obtener información de este evento actual de los contextos educativos y comprender la evolución e influencia de la formación sobre las mismas.

Dentro del estudio se tomarán ochenta estudiantes del segundo, tercero, cuarto y quinto semestre, 53 mujeres y 27 hombres con el fin de obtener los datos de determinen las representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Además una manera cualitativa de abordar el fenómeno presente.

## 6. ANALISIS DE RESULTADOS

### 6.1 EL CONTEXTO SOCIO-DEMOGRÁFICO Y LA FORMACIÓN DOCENTE

En total se encuestaron 80 estudiantes, de los cuales 53 (66%) son mujeres y 27 (34%) hombres es decir; un (1) hombre por cada 1,96 mujeres de la muestra (Tabla 1).

**Tabla 1.** Distribución de estudiantes por rango de edad y por porcentaje de acuerdo al sexo.

Rango de edad encuestados	Porcentaje		
	Hombres	Mujeres	Total
<b>17-20</b>	25,93	60,38	48,75
<b>21-24</b>	48,15	24,53	32,5
<b>25-29</b>	22,22	13,21	16,25
<b>Mayores de 30</b>	3,70	1,89	2,5
<b>Total encuestados</b>	27 (34%)	53 (66%)	80 (100%)

Fuente: Autor

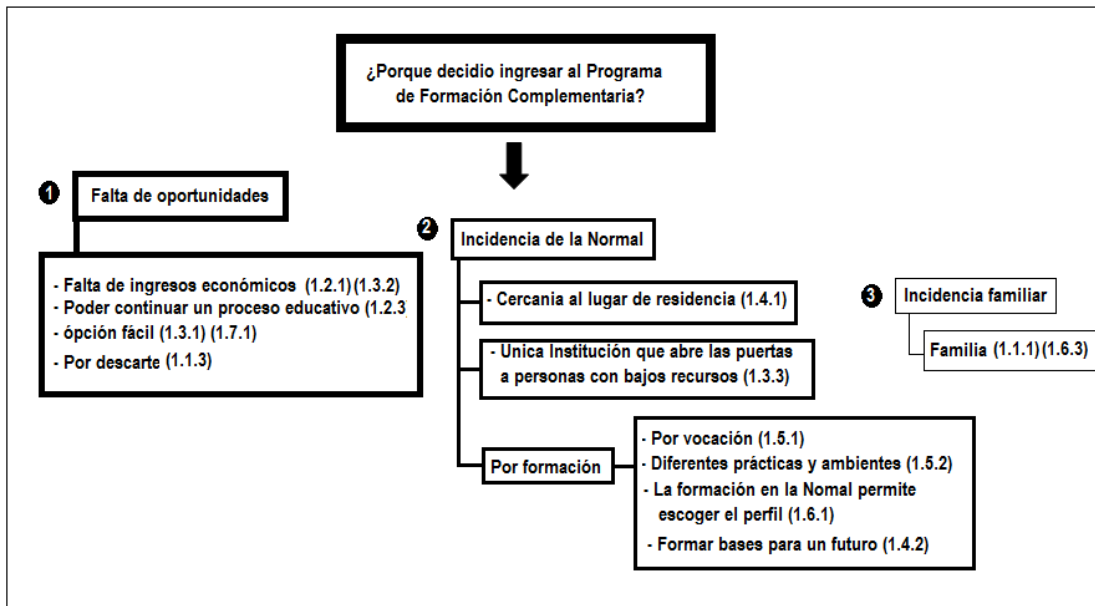
El rango de 17 a 32 años comprendió la edad en general. El 81,25% de los encuestados fueron jóvenes entre los 17 y 24 años de edad. El rango de 17 a 20 años tuvo mayor incidencia dentro del estudio, correspondió a 39 (48,75%) estudiantes, representados en su mayor parte por mujeres (60,4%); siendo la tendencia normal de la mayoría de estudiantes del PFC en Colombia. La segunda categoría estuvo entre el rango 21 y 24 años (32,5%) representando estos dos en el 81% de la muestra. Finalmente, menos del 20% de la muestra presentaron rangos 25 años en adelante (Tabla 1).

Se encontraron tres razones principales por las cuales ellos ingresan a la formación complementaria en la información recolectada en la entrevista, la cual se codificó y se hicieron relaciones entre las palabras (Ilustración 1). Las razones más frecuentes son:

1. Falta de oportunidades
2. Incidencia de la Normal
3. Incidencia Familiar

A partir de las respuestas se hizo una relación y se encontró lo siguiente:

**Figura 2.** Razones señaladas en la entrevista por los estudiantes del PFC del ingreso al programa de formación.



Fuente: Autor

Siendo la falta de oportunidades el principal factor de acceder a la formación complementaria en la Escuela Normal (Ilustración 1), tal como lo expresa

Participante (EN1.2): “Yo decidí ingresar al programa porque no tenía oportunidades económicas, para de pronto mirar y guiarme en otras cosas, entonces por eso tome la decisión de ingresar en el programa y a pesar de que en un comienzo lo hice e ingrese porque sí”.

Participante (EN1.3): “Decidí iniciar al programa, porque fue la opción más fácil, económico en el momento. Y pues aquí es lo único que les abre las puertas a nivel como estudiantil a las personas de bajos recursos, esa fue la razón del ingreso al programa”

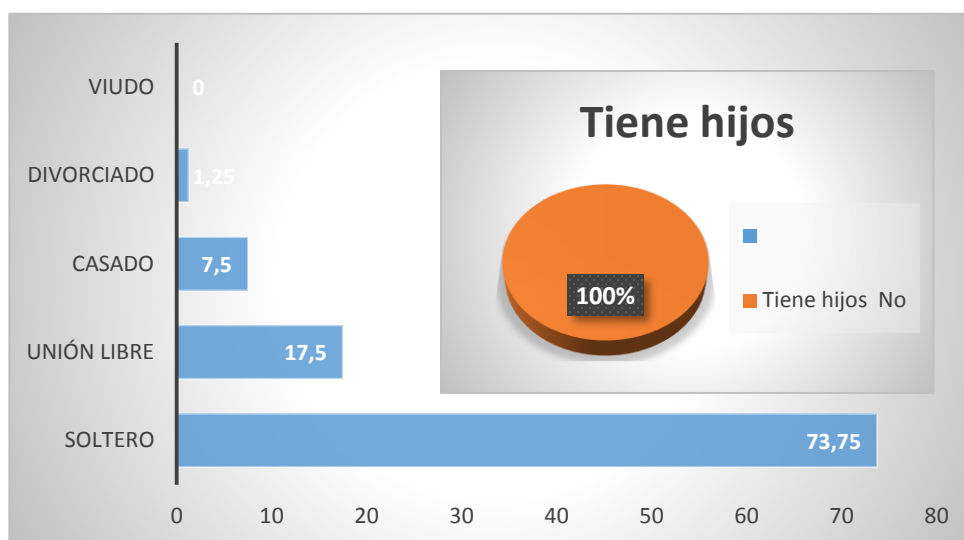


Como segundo factor se encuentran la incidencia de la Normal como única institución cercana que abre las puertas a personas con bajos recursos en cuanto a esto el participante (EN1.4) plantea: “Lo único es la única opción que se encuentra cerca de mi lugar de residencia, y así ir formando bases para mi futuro, entonces más que todo eso fue una iniciativa para poder entrar al programa”.

Así mismo es notoria la incidencia a nivel de formación tales como: ver la importancia de las diferentes experiencias asumidas desde las diversas prácticas y ambientes en las que se desenvuelven los estudiantes practicantes. De acuerdo como lo expresa el participante (EN1.5): “Yo empecé la formación complementaria porque quiero ser maestro y la normal brinda una gran posibilidad que es hacer las prácticas en diferentes escuelas y diferentes ambientes”.

Finalmente algunas estudiantes ingresan al programa por razones familiares (Ilustración 1), tales como por presiones familiares o legado familiar como lo expresa el participante (EN1.6): “...otra punto que me hizo a mi ingresar el programa fue como la incidencia que tiene de toda mi familia y mis tíos la mayoría son docentes y como esa proyección y no fue una decisión a la ligera, sino porque simplemente”

**Figura 3.** Situación sentimental de los encuestados y porcentaje de estudiantes con hijos.



Fuente: Autor

El mayor porcentaje de los estudiantes encuestados señalaron ser solteros (74%), mientras que el 17,5% viven en unión libre y el 7,5% están casados. Como menor valor se presentó que el 1,25% son divorciados y ninguno señaló ser viudo (Ilustración 2). De igual manera, el 16% tiene hijos y un 84% no los ha tenido, estos dos datos se relacionan, a lo mostrado en la Ilustración 2, debido a que la mayoría señalaron solteros en edades inferiores a los 22 años y por ende representan un buen porcentaje de la población nacional que no tienen hijos.

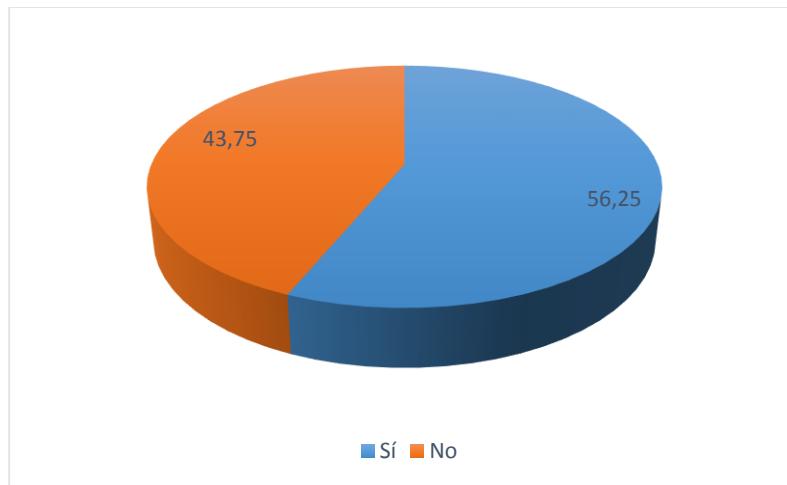
La tabla 2, muestra que el 67,5% de los encuestados se definen como no pertenecientes a grupos étnicos, mientras el 27,5% señalan ser mestizos, 2,5% Afrodescendientes, así como 1,25% consideran ser mulatos y caucásicos respectivamente (Tabla 2).

**Tabla 2.** Porcentaje del grupo étnico al que pertenecen los estudiantes

Grupo étnico	Porcentajes
<b>Ninguno</b>	67,5
<b>Mestizos</b>	27,5
<b>Afrodescendiente</b>	2,5
<b>Mulato</b>	1,25
<b>Caucásico</b>	1,25
Total	100

En cuanto a los estudiantes que han participado en organizaciones sociales el 56,25% señaló que sí y el 43,75 % que no ha participado en ninguna organización (Ilustración 3).

**Figura 4.** Porcentaje de estudiantes que han participado en organizaciones sociales.



Fuente: Autor

De los que respondieron de manera afirmativa (Ilustración 4) en pertenecer a una organización social, se encontró que el (47%) participaron durante un año, y el (13,3%) dos años; mientras que el 10% señalaron respectivamente que participaron entre 4 y 5 años, y (6,7%) participo menos de un año; y entre 8 y 10 años se encontró que para cada año de manera respectiva se presentó un (3,33%). (Ilustración 4)

**Figura 5.** Porcentaje del tiempo de permanencia de los estudiantes en organizaciones sociales.



Fuente: Autor

Con respecto al tipo de organización social a la que pertenecieron los estudiantes, se encuentra que el (33,93%) participó en organizaciones deportivas, el (16,1%) recreativas, el (12,5%) estudiantiles, y culturales- religiosas con (10,71%), las otras estuvieron por debajo del (10%). Siendo los menores porcentajes los que pertenecieron a organizaciones políticas y Académicas con (1,79%). (Ilustración 5)

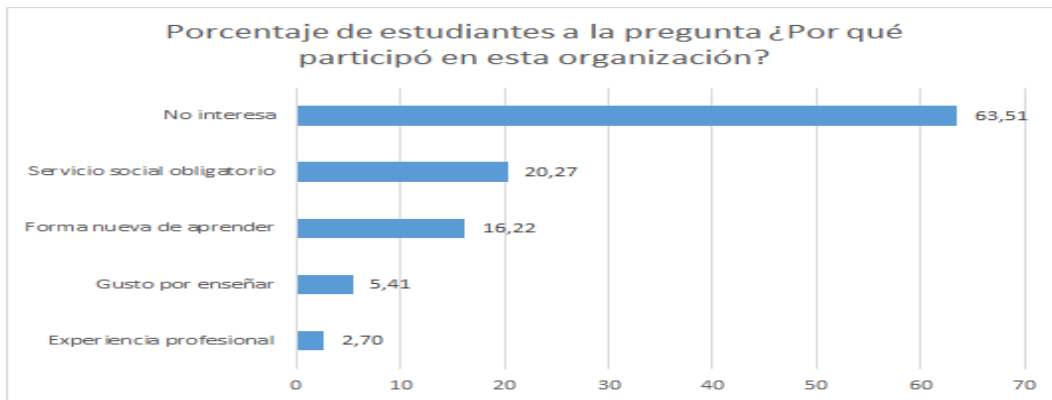
**Figura 6.** Porcentaje del tipo de organización social a la que pertenecieron los estudiantes.



Fuente: Autor

Con relación a la razón, por la cual participó o no en una organización juvenil, estas se agruparon a partir de las respuestas de mayor a menor incidencia de la siguiente manera; un (63,51%) de los estudiantes afirman que no les interesa, seguidamente en un (20,27%) consideran que lo hacen por ser un servicio social obligatorio, en un (16,22%) asumen como una nueva forma de aprender y un (5,41%) lo conciben como un gusto por enseñar y finalmente en (2,70%) lo han apropiado como parte de su experiencia profesional (Ilustración 6).

**Figura 7.** Porcentaje ¿Por qué participó en esta organización?

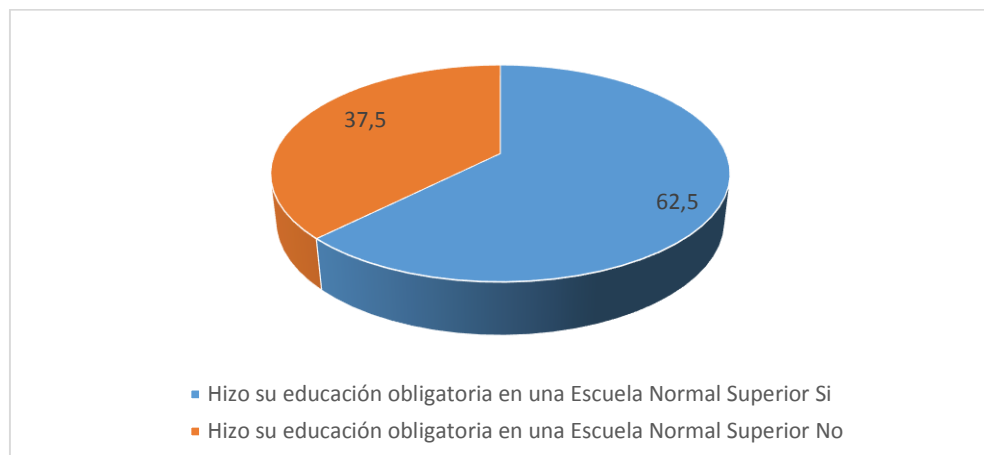


Fuente: Autor

Lo anterior desde el punto de vista académico, Magendzo et al., (2004); consideran que en la escuela debe construir espacios para que los estudiantes interactúen con experiencias que les ayuden cuando tengan que enfrentarse a la sociedad. Además, que se pueden desarrollar capacidades intelectuales y morales que ayudan más adelante a la reflexión y acción que permiten llevar una vida compartida.

La (Ilustración 7), señala que el (62,5%) de los estudiantes realizó educación obligatoria en la Escuela Normal Superior, mientras que el (37,5%) señaló que no.

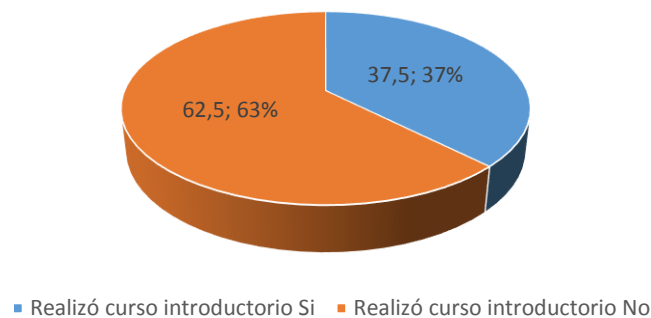
**Figura 8.** Porcentaje de estudiantes que realizaron educación obligatoria en la Escuela Normal Superior.



Fuente: Autor

En cuanto a los que realizaron el curso obligatorio los resultados fueron iguales a los encontrados en la gráfica anterior, ya que el (62,5%) señaló que no realizó el curso obligatorio mientras el (37,5%) realizaron el curso obligatorio (Ilustración 8), lo que señala que hicieron la educación obligatoria en la ENS.

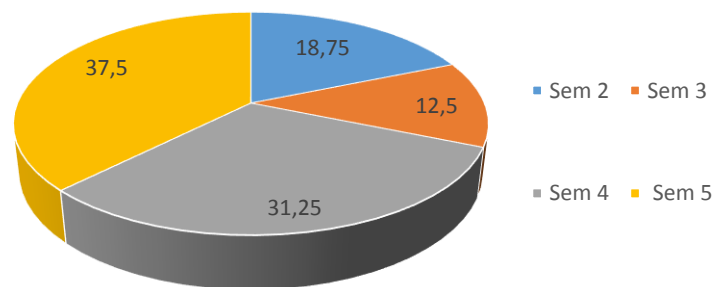
**Figura 9.** Porcentaje de estudiantes que realizaron Educación obligatoria en la Escuela Normal Superior.



Fuente: Autor

En cuanto al porcentaje del semestre cursado por los estudiantes encuestados, el mayor valor correspondió a estudiantes de 5 semestre con un (37,5%) y un (31,25) por ciento de cuarto; lo que en sumatoria se aproximó a un (70%) de los estudiantes en estos dos semestres. Mientras que le siguieron con un (18,75%) de estudiantes del segundo semestre y un (12,5%) de tercer semestre (Ilustración 9).

**Figura 10.** Porcentaje de estudiantes que cursan los diferentes semestres.



Fuente: Autor

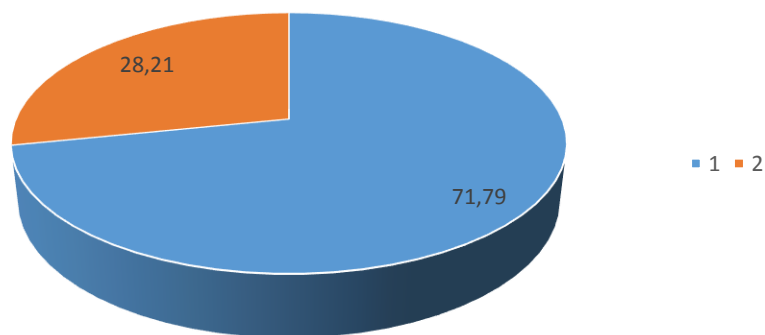
**Figura 11.** Porcentaje de estudiantes que realizaron prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Normal Superior de Falan.



Fuente: Autor

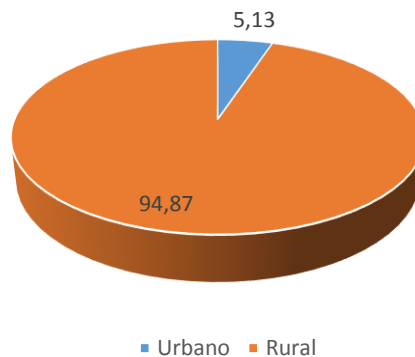
En cuanto a los estudiantes que enseñaron Ciencias Sociales se encontró (71,79%) de los estudiantes del programa de formación enseñaron la materia durante sus prácticas, y un (28,2%) señalaron que no la enseñaron (Ilustración 11).

**Figura 12.** Porcentaje de estudiantes que enseñaron Ciencias Sociales.



Fuente: Autor

**Figura 13.** Porcentaje de estudiantes del programa de formación que enseñaron de acuerdo al contexto de enseñanza.

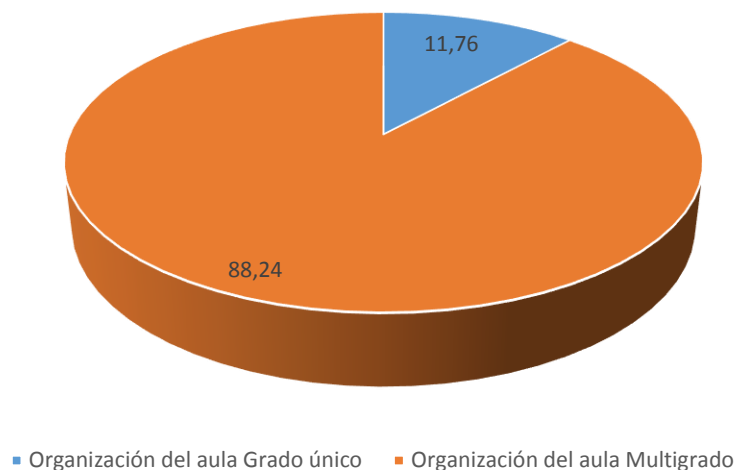


Fuente: Autor

En la (Ilustración 12) se señala que el (95%) de los estudiantes enseñaron bajo un contexto rural mientras que el (5%) lo hicieron en uno urbano.

En cuanto al porcentaje de estudiantes que realizaron la práctica de acuerdo a la organización del aula, el (88,2%) la realizó en un multigrado y el (11,8%) la realizó en un grado único (Ilustración 13).

**Figura 14.** Porcentaje de estudiantes del programa de formación de acuerdo a la organización del aula.

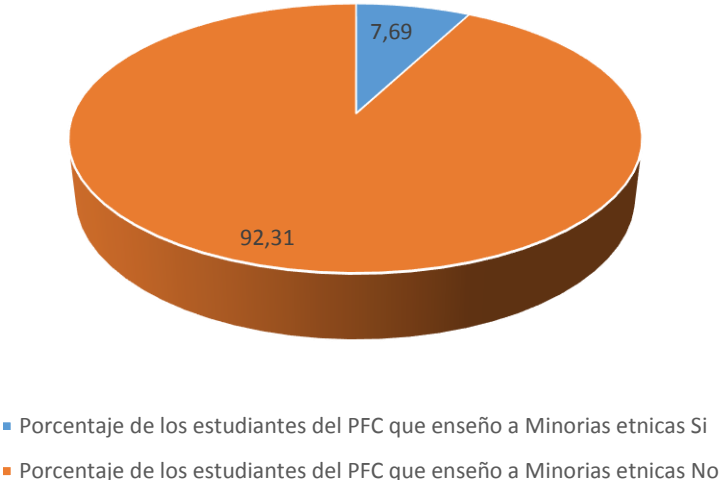


Fuente: Autor



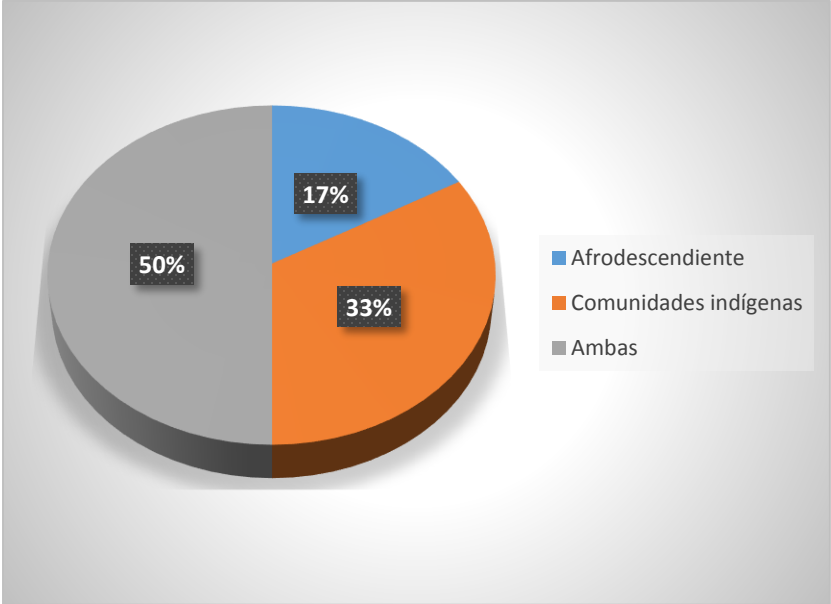
En la (Figura 14) se muestra (7,7%) de los estudiantes del PFC enseñó a minorías étnicas; mientras que un (92,3%) no han enseñado a este tipo de grupos (Ilustración 14).

**Figura 15.** Porcentaje de estudiantes del PFC que enseñaron a grupos étnicos.



Fuente: Autor

**Figura 16.** Señale la minoría que atendió.



Fuente: Autor

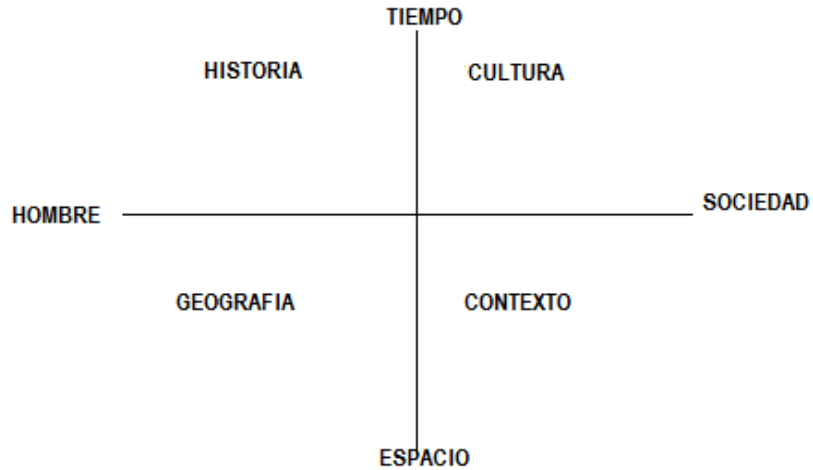
El (7,7%) de estudiantes que señalaron haber enseñado a grupos étnicos (Ilustración 14); de estos el (50%) señalaron que enseñaron a comunidades Afro descendientes e indígenas, mientras que el (33%) sólo lo hicieron a comunidades indígenas y un (17%) Afrodescendientes (Ilustración 15).

Con relación a lo anterior, es de gran importancia reconocer las diferencias culturales que existen en Colombia, y la necesidad que la educación integre la pluriculturalidad, para responder a los contextos que ayude a conservar las construcciones sociales, para ejercer autonomía plena dentro de sus procesos de formación, haciendo uso de la reflexión dentro de los procesos pedagógicos y didácticos.

## **6.2 QUE SON LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LOS ESTUDIANTES DEL PFC**

A partir de los resultados obtenidos en la aplicación de instrumentos con estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC), se obtuvo la estructura mostrada en la Ilustración 16, que corresponde a los aspectos estructurantes que ellos señalan de lo que son las ciencias sociales. En esta estructura como relación inicial según la gráfica se encuentra el tiempo-espacio, haciendo alusión a la enseñanza de la historia y de la geografía que configuran las ciencias sociales. Otro concepto es la “sociedad”, el tiempo como un determinante desde las diferentes culturas como una oportunidad de cambios, y que a su vez determinan una sociedad con características diferentes a las demás. Es de reconocer como al hombre se le atribuye como concepto importante dentro de las ciencias sociales, el cual es un actor activo en los diferentes contextos culturales e históricos.

**Figura 17.** ¿Para usted que son las ciencias sociales?



Fuente: Autor

En el mismo sentido, los estudiantes consultados afirman que la historia es “la manera de permanecer en el tiempo sin olvidar nuestra historia” (AC0025). También asumen “las ciencias sociales como aquellas que estudian el comportamiento del hombre que vive en la sociedad” (AC0030). Cuestión que refleja que algunos participantes del estudio consideran las ciencias sociales como una lectura de la realidad y como una oportunidad de construir historia.

Para Pitkin (2009); las ciencias sociales son claves en la formación del pensamiento social que le permita al estudiante concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad de una perspectiva crítica y participativa, siendo en la escuela la enseñanza de las ciencias sociales la responsable de la formación del pensamiento social.

Dentro del concepto de sociedad, existen elementos importantes como el tiempo que permite la construcción de la historia creada a partir de la subjetividad del hombre que participa en la elaboración de la misma. Por tanto, se debe asumir el tiempo como constructor de la historia desde las diferentes culturas y la conformación de sociedad que ayuda a generar distinción entre la historia.

Por otro lado las ciencias sociales desde la perspectiva, y según algunas tendencias y planteamientos bajo principios según el MEN, son un conocimiento abierto, flexible, que busca la complementariedad disciplinar, conceptual, metodológico, la creatividad, la apertura crítica, la reflexividad, la capacidad de innovar y el compromiso social de los profesionales y científicos sociales.

De igual forma, bajo dichas perspectivas enunciadas en la Ley General de Educación emanada por el MEN, las dos disciplinas que plantean con mayor peso son la historia y geografía para la enseñanza de las ciencias sociales, proponiendo una ampliación temática del área.

Bajo la enseñanza de las ciencias sociales desde sus inicios es de reconocer que no se le ha dado un tratamiento científico a sus contenidos, sino tomado como cultura general (MEN, 1988). Dichos contenidos se han enmarcado en una identidad nacional, formado en valores patrios, adquiriendo habilidades y conocimientos que permitan llegar a ser competentes.

En otro sentido, lo anterior expresado es la postura del MEN en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales, pero desde los estudiantes es otra la connotación como se afirma: “es un área que no se han dedicado al conocimiento del estudiante en el futuro, solo se da información desactualizada”. (AC0079). Incluso dicen que “esta materia no se le da importancia de la forma adecuada”. (AC0065) y finalmente “está área la recuerdo porque siempre se utilizaban cartillas y no se hacía nada más”. Todo lo anteriormente expresado, da cuenta de que aún tienen unas percepciones tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales los estudiantes.

En la otra cara de la estructura, desde la perspectiva del “Espacio”, se determina a partir del contexto determinado en el que este inmerso el sujeto que de cierta forma construye “sociedad”, la geografía se considera como una categoría socialmente crítica. Lo anterior coincide con Walford (1981); quien asume que la educación geografía ha sido respuesta de una ideología conservadora. Para que se establezcan relaciones entre el hombre y

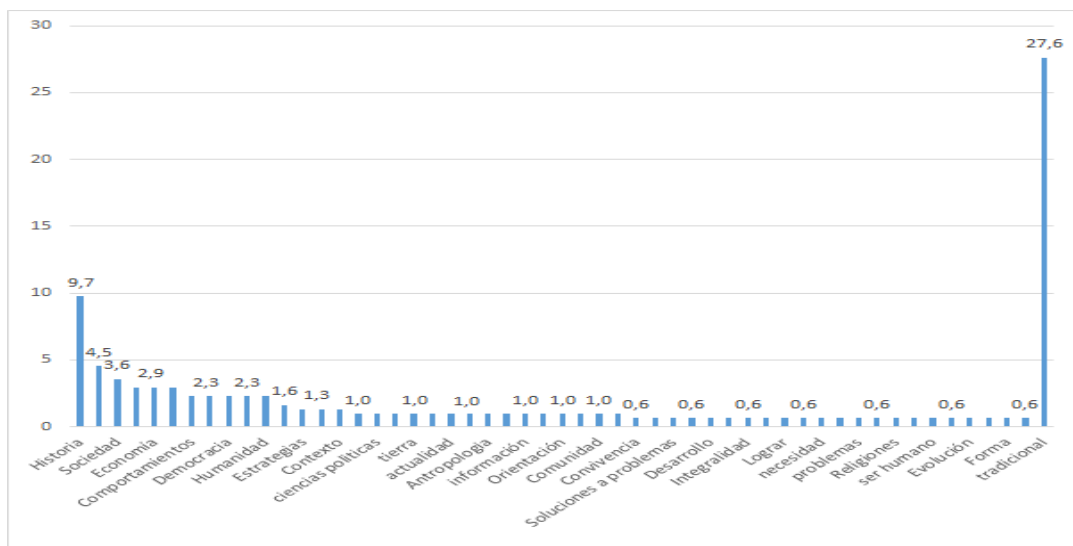
el medio ambiente. No obstante autores como Graves (1981); considera la geografía como una forma de culturizar a los estudiantes de buenos conocimientos sobre la mayoría de las características de la vida en la tierra.

Según algunas pautas propuestas por el MEN, los lineamientos curriculares para la enseñanza del área de ciencias sociales para ser ejercida en la educación básica y media, debe abordarse a partir; de ejes generados, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias, pero desde una perspectiva flexible, abierta, integral y espiral. De igual modo, la fundamentación pedagógica de la orientación curricular se guía principalmente a través de ejes generadores, que son el soporte de la estructura para encaminar las temáticas dentro de las actividades a desarrollar en clase, facilitando la interpretación, descripción, comparación y relaciones dentro del conjunto de fenómenos.

En cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales el interés de los estudiantes es integrar el conocimiento social, de una forma llamativa fomentando la investigación constante generando conocimientos o saberes nuevos en el aula. Los docentes deben tener presente las condiciones necesarias para que dichos conocimientos puedan reconstruirse en los aprendizajes escolares. No obstante, los docentes también deben ubicarse en los cambios socioculturales y formación óptima de los seres humanos que requiere el país. A ello el MEN propuso una nueva visión de sociedad, economía y cultura, como también una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del medio ambiente y la participación democrática.

Los resultados más significativos de la población fue asumir que las cuatro palabras que se asocian a ciencias sociales son; Tradicional (27,6%), Historia (9,7%), Sociedad (4,5%) y Economía (3,6%). Cuestión que da cuenta que aún existen visiones acerca de las ciencias sociales tradicionales en los contextos escolares y reproducidos en los Programas de Formación Complementaria. También la historia, sociedad y economía como algo supremamente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales (Ilustración 17).

**Figura 18.** Las cuatro palabras que la población objeto de estudio asocia a las ciencias sociales.



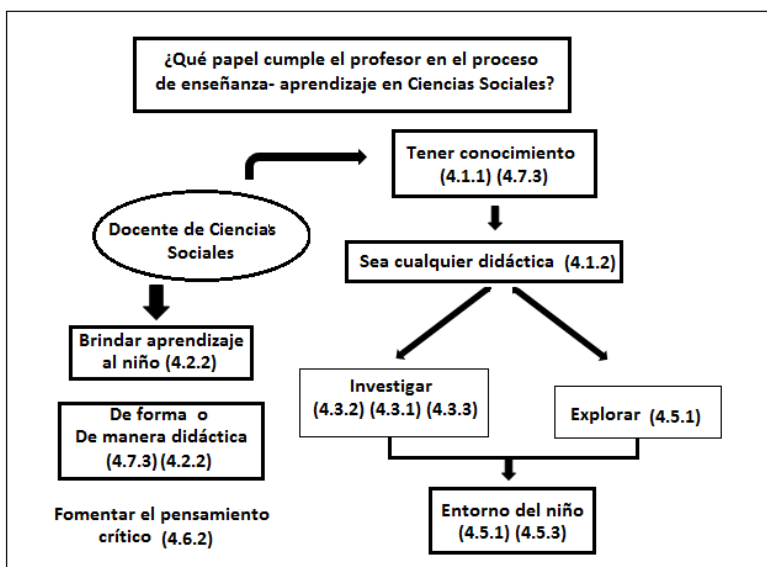
Fuente: Autor

Las cuatro palabras que se asocian a las ciencias sociales, tienen mucha relación con la enseñanza, ya que es un objeto complejo donde intervienen múltiples problemas de diferentes disciplinas que pretenden explicar y actuar. Por tal motivo según Klimovsky (1977), afirma que hoy vivimos el tiempo del avance de lo interdisciplinario, donde se forman nuevos ámbitos del saber. Algunos autores como Sacristán (1988) desde la complejidad de lo práctico, analiza que las cuestiones del currículo, la cultura de la escuela, las condiciones institucionales y política curricular, debe verse como producto de los valores sociales que ayudan a orientar la selección cultural de los contenidos que se enseñan, los códigos sociales que puede comprender críticamente los espacios y transformar las prácticas de los docentes.

Desde otra perspectiva, lo que representa las ciencias sociales, es el manejo del área desde una carga muy tradicional sobre las experiencias dentro de su formación de bachillerato e inicial.

*El rol del maestro en la enseñanza de las ciencias sociales*

**Figura 19.** El papel que cumple el profesor en la proceso de enseñanza –aprendizaje en Ciencias Sociales



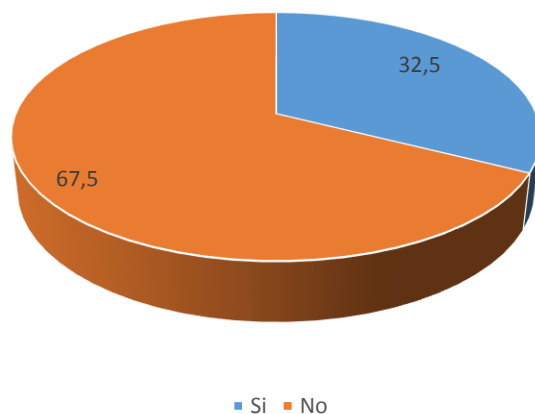
Fuente: Autor

Por medio de la entrevista se preguntó el papel que cumple el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales, a lo cual se asumió que inicialmente debe tener conocimiento, como lo afirma el participante (EN4.1.1 y 4.7.3.); “ porque así sea de ciencias sociales u otra área, el docente es un papel muy importante para el conocimiento del niño... el núcleo fundamental del proceso de la enseñanza en la sociedad el niño se fundamenta a diversos campos o conocimientos sobre que es la sociedad, el niño tiene el conocimiento”.

El papel del profesor es fundamental en la construcción del conocimiento social, es por ello que debe involucrarse en la investigación para de esta forma explorar el entorno de los estudiantes. Primero se debe hacer uso de la didáctica para el aprendizaje del niño y poder fomentar el pensamiento crítico. Frente a dicha situación un participante (EN4.6.2.) considera que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje el docente debe tener; “responsabilidades, las fortalece, corrige y mejora el que orienta también. El estudiante debe permitirse la manera de pensar, uno tiene que ser el líder, y fomentar el pensamiento crítico, la argumentación”.

**6.2.1.** Normatividad para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *El asunto de los lineamientos curriculares.* Los datos recogidos por medio del cuestionario (anexo A), se categorizaron las palabras más usadas por los participantes. Seguidamente, de manera cuantitativa se tabularon los datos, teniendo presente la frecuencia en el uso de las palabras que coincidieran con la categorización inicial. Se encontró que el (67,5%) de los estudiantes señalaron no conocer los lineamientos curriculares en ciencias sociales mientras que tan sólo el (32,5%) afirmaron conocer los lineamientos (Ilustración 19).

**Figura 20.** Porcentaje de estudiantes del PFC que conocen los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.



Fuente: Autor

Con relación a lo anterior, la (Ilustración 19) un alto porcentaje de la población no conocen los lineamientos de las ciencias sociales según el Ministerio de Educación, cuestión que según la Ley General de Educación Colombiana de 1994; establece crear para las áreas fundamentales (Art. 78); Los lineamientos como puntos de apoyo para aportar desde la parte conceptual y metodología dinamizar el quehacer del docente atendiendo a las demandas de la educación actual.



A partir de la entrevista (Anexo B) se recogió la información a los estudiantes de Formación Complementaria, el cual trae como resultado relevante, que la población considera en un (80,65 %) no conocen los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (MEN), otros consideran que permiten una enseñanza Holística (teoría, conceptos, discursos entre otros (6,45%), el aprendizaje didáctico y constructiva (6,45%), contexto social e histórico (6,45%).

**Tabla 3.** Aspectos que más le llaman la atención de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del MEN

Aspecto	Porcentaje
<b>No recuerda- no los conoce</b>	80,65%
<b>Enseñanza holística (teoría, conceptos, discursos entre otros.)</b>	6,45 %
<b>El aprendizaje didáctico y constructivo</b>	6,45%
<b>Contexto social e histórico</b>	6,45%

El presente interrogante es acerca de los Lineamientos Curriculares en Ciencias sociales del MEN y lo que más le llama la atención a los estudiantes del PFC, a lo cual respondieron un (80,65%) que no recuerdan o no conocen, Otros lo asemejan a la enseñanza holística (teorías, conceptos, discursos entre otros) aceptado en un (6,45%), como también lo consideran el aprendizaje didáctico y constructivo (6,45%) y finalmente otros lo consideran que es el contexto social e historia en un (6,45%).

Es de reconocerse, que gran parte de los estudiantes del PFC (80,65%), manifiestan no conocer o no recordar a que hacen referencia los Lineamientos Curriculares para enseñar ciencias sociales, cuestión que dificulta en el futuro próximo el manejo de lo establecido por la norma para poder establecer unos procesos articulados.

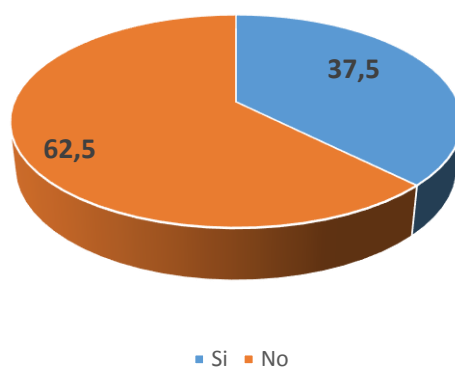
No obstante, es de aclarar que el Ministerio de Educación considera que dichos lineamientos no serán la solución a los problemas que se evidencian en las aulas de clase, pero sí que los docentes tengan pautas claras para dar mayor sentido al quehacer pedagógico. Por tal motivo, dentro de la formación complementaria resulta de gran

importancia abordar dichas temáticas para preparar a los estudiantes en su futuro próximo “la docencia”:

#### *El asunto de los estándares curriculares*

La siguiente grafica se realizó con información se recogida por medio del cuestionario (Anexo A). Se categorizaron las palabras más frecuentes usadas por los participantes. Seguidamente, se tabularon los datos, a partir de la categorización inicial. Respecto al porcentaje de estudiantes que señalan conocer lo estándares en Ciencias Sociales el (62,5%) respondieron que no los conocen y el (37,5%) señalaron que los conocen (Ilustración 20).

**Figura 21.** Porcentaje de estudiantes del PFC que conocen los estándares curriculares en Ciencias Sociales.



Fuente: Autor

Los estudiantes del Programa de Formación Complementaria consideran que dentro de los estándares curriculares en ciencias sociales más representativos se encuentran; Identidad cultural, Contexto histórico y social (15,38%) y la consolidación de ciudadanos capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser (12,82%), Formar estudiantes capaces de indagar, investigar creádonos preguntas y crear soluciones para las mismas (5,13%), Relaciones ético-políticas, nos enseña a ver más nuestra realidad, además ayuda a ser ciudadano critico reflexivo y construya su propio conocimiento (5,13%) estos cuatro ítems de los estándares

representaron aproximadamente el 50% (Tabla 4). Aspectos que más le llaman la atención en los estándares curriculares en Ciencias Sociales

**Tabla 4.** Aspectos que más le llaman la atención en los estándares curriculares en Ciencias Sociales

<b>Aspecto</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Identidad cultural, Contexto histórico y social (las relaciones de la historia y las cultura)</i>	15,38
<i>La consolidación de ciudadanos capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser</i>	12,82
<i>No recuerdo los aspectos, no los conozco</i>	10,26
<i>Formar estudiantes capaces de indagar, investigar creándonos preguntas y crear soluciones para las mismas</i>	5,13
<i>Relaciones ético-políticas, nos enseña a ver más nuestra realidad, además ayuda a ser ciudadano crítico reflexivo y construya su propio conocimiento.</i>	5,13
<i>El enfoque en los aspectos culturales y ambientales</i>	2,56
<i>Reconocimiento a los niños y niñas como seres pertenecientes a una sociedad</i>	2,56
<i>Interactúan con el proceso formativo creando pilares de aprendizaje</i>	2,56
<i>Que cada año se van perfeccionado</i>	2,56
<i>Cambios y transformaciones que la ciencia y la tecnología ha generado en la sociedad</i>	2,56
<i>El ámbito económico y el comportamiento del hombre</i>	2,56

<b>Aspecto</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Me ubico en el universo y en la Tierra e identifico características de la materia, fenómenos físicos y manifestaciones de la energía en el entorno.</i>	2,56
<i>Generar seres humanos que aprendan a través de la experiencia y no sólo a memorizar y reproducirlo</i>	2,56
<i>La forma de enseñar y los temas a trabajar en el área determinada</i>	2,56
<i>Que los estudiantes conozcan el aprendizaje de diversas formas</i>	2,56
<i>Énfasis especial en todos los temas como lo son sociología, geografía, historia etc.</i>	2,56
<i>Critico</i>	2,56
<i>Teniendo en cuenta la edad intelectual del estudiante</i>	2,56
<i>Conceptualización a la parte social</i>	2,56
<i>Las pautas en cuanto a temáticas que se deben desarrollar en grados específicos</i>	2,56
<i>La importancia de aprender ciencias sociales en sus vidas cotidianas</i>	2,56
<i>Interacción del espacio geográfico y el ser humano</i>	2,56
<i>Promueven que los estudiantes mejoren sus habilidades, capacidades de conocer y comprender la sociedad</i>	2,56
<i>Manejo conocimientos propios de las ciencias sociales</i>	2,56
<i>Las relaciones espaciales y ambientales</i>	2,56
	100

No obstante, el aspecto que les llamo más la atención de los estándares curriculares es la Identidad cultural, contexto histórico y social (las relaciones de la historia y las cultura) (15,38%); los cuales a su vez hacen referencia a la enseñanza de la historia, centrando en el aprender la noción de temporalidad, que a su vez aporta dentro de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento social.

Seguidamente, consideran la consolidación de ciudadanos capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser (12,82%); cuestión que apoya a la formación de nuevos ciudadanos como una finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales. Y posteriormente, un (10,26%) afirman no recordar los aspectos que hacen parte de los estándares o en mayor medida no recordarlos.

Partiendo de lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2004); los estándares son criterios claros que deben llevar al docente a tener la capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles de enseñanza, contribuyendo a la educación de los estudiantes en Colombia. Por tal motivo, los estándares no deben limitarse a la acumulación de conocimientos, sino la posibilidad de que este conocimiento sea de utilidad en los estudiantes para la resolución de problemas en su cotidianidad.

### **6.3 LAS FINALIDADES DEL PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA**

Los estudiantes encuestados señalaron que las tres principales finalidades del preescolar y la básica primaria; son la formación de personas autónomas y libres, la cual obtuvo un (21,67%) de respuestas, mientras que el desarrollo del pensamiento crítico alcanzó un (15,83%), la conservación de los valores (11,67) y el acceso al conocimiento y la cultura el (10,42%) (Ilustración 21). Estas cuatro finalidades correspondieron a un (59,6%) del total de las respuestas. Lo que da muestra de la importancia de estos cuatro ítems, de acuerdo a la visión de los estudiantes en formación.

**Figura 22.** Dentro del cuestionario había una pregunta que indagaba por las finalidades del preescolar y básica primaria.



Fuente: Autor

Mientras que los menores valores de importancia se encontraron en: la asimilación y acumulación de información y la formación de la espiritualidad de las personas, en ambos casos con un (1,67%), y el cumplimiento del currículo prescrito y organizado por disciplinas y el perfeccionamiento de la inteligencia y la memoria con un (0,83%), y el resultado más bajo fue la compensación de las desigualdades con un (0,42 %), siendo estos ítems los que presentaron los valores más bajos con tan sólo el (5,42%) de respuestas afirmativas (Ilustración 21).

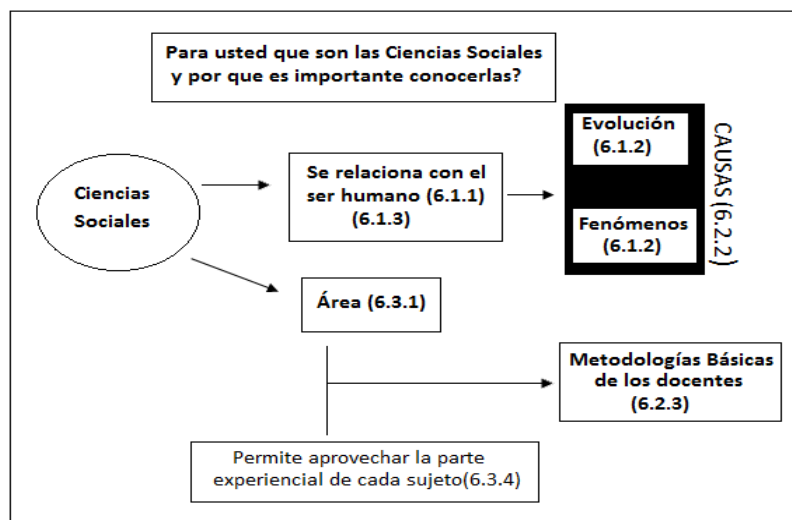
Sin embargo, los estudiantes al considerar que el perfeccionamiento de la inteligencia y la memoria, la asimilación y acumulación de información y la formación de la espiritualidad como ítems poco importantes, dan cuenta de que el interés de las ciencias sociales es superar el enfoque reproductivo e informativo de adquirir datos.

Los resultados dan muestra que las representaciones en ciencias sociales deben tender a formar estudiantes con pensamiento crítico, autónomos y libres, que es una de las finalidades contextuales de las ciencias sociales, de acuerdo con los lineamientos

curriculares; que proponen que la formación debe generar formas críticas, creativas que ayuden a relacionar la vida social. Por otra parte el asunto de la conservación de valores y el acceso al conocimiento y la cultura puede convertirse en algún momento un patrón dentro de la formación complementaria en cada área del saber.

Así mismo, se encontró que para los estudiantes el ítem menos importante es la compensación de las desigualdades, haciendo claridad que según sus convicciones este no es un elemento a trabajar dentro del área de ciencias sociales, pero dentro de los intereses, según la ley General de Educación (115 de 1994) colombiana; se logra apreciar una orientación por la apropiación social para la formación de ciudadanos que contribuyan a proponer posibles soluciones de problemas que se afronten ya sea a nivel local, nacional o global, para contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

**Figura 23.** Que opinan los estudiantes de las ciencias sociales y por qué es importante conocerlas.



Fuente: Autor

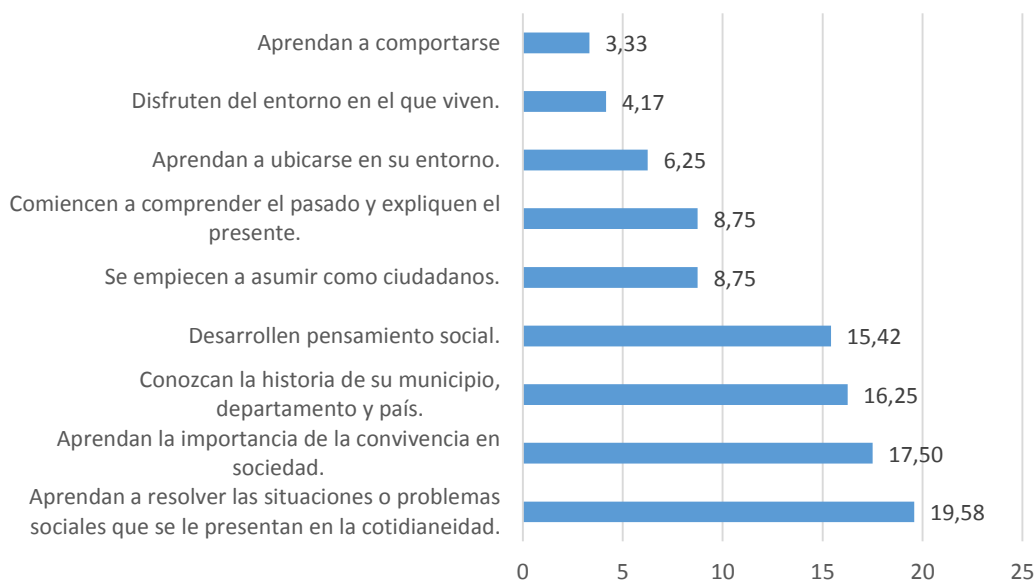
Por otro lado, en la entrevista realizada a los estudiantes del Programa de Formación Complementaria, consideran que las ciencias sociales son importantes conocerlas porque ayudan a relacionarse con el ser humano desde la evolución y los fenómenos que surgen en una sociedad.

Dentro de la presente gráfica, se presenta construye a partir de las respuestas dadas por los estudiantes, debido a que consideran algunos participantes que las ciencias sociales que (EN 6.1.1. y 6.1.2); “Pues para mí las ciencias sociales, pues se relaciona más con el ser humano y el ecosistema, son es decir son muchas cosas que encajan y rodean al ser humano”.

Y en cuanto a las ciencias sociales como área o asignatura, la asumen como;

Participante (EN 6.2.3.): las ciencias sociales nos cuentan sobre muchas cosas, no simplemente sobre los ríos o sobre el agua, sobre digamos los mapas, no es simplemente eso, es que son muchas cosas solo que uno a veces piensa que o se deja llevar de la metodología de los profesores, que son simplemente lo básico.

**Figura 24.** Algunas finalidades del Aprendizaje de Ciencias Sociales en básica primaria por los estudiantes del programa de formación complementaria.



Fuente: Autor

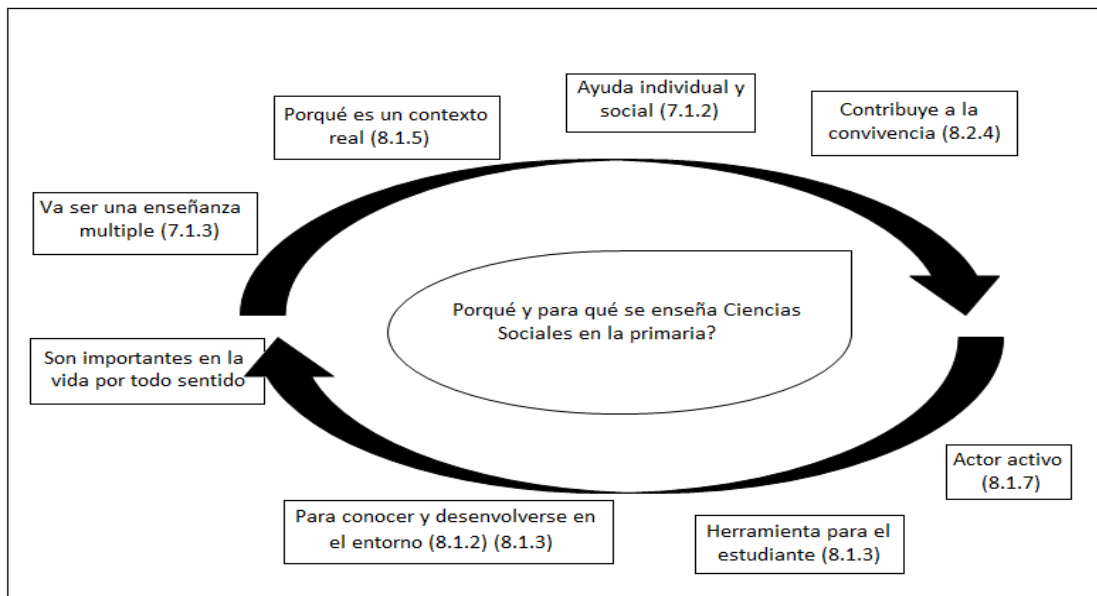
La ilustración 23, señala que el (19,6%) de los encuestados señalan que la principal finalidad del aprendizaje de las ciencias sociales de los estudiantes, es que estos logren



resolver situaciones o problemas sociales que se le presentan en la cotidianidad, mientras que el (17,5%) y el (16,25%) señalaron respectivamente que la finalidad es que aprendan la importancia de la convivencia en sociedad y que conozca la historia de su municipio, departamento y país, seguidos por el desarrollo del pensamiento social con un (15,42%).

Mientras que las tres finalidades que presentaron los menores porcentajes, todas estas con valores por debajo del (7%), fueron: que los estudiantes, aprendan a ubicarse en su entorno, disfruten del entorno en el que viven y aprendan a comportarse con (6,25%), (4,17%) y (3,33%) respectivamente (Ilustración 24).

**Figura 25.** Las ciencias sociales porque y para qué se enseña en la básica primaria según los participantes del estudio.



Fuente: Autor

Los resultados sugieren que los estudiantes tienen una visión acorde al pensamiento social, que muestra el interés por generar aprendizajes que redunden en lo individual y social. Como se expresa en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales (2004); estas en la actualidad tienen grandes desafíos, inicialmente la incorporación de

diferentes dimensiones que engloba al ser humano, desde miradas transdisciplinarias para ofrecer respuestas contextualizadas a los problemas y necesidades sociales.

También otra finalidad según la Ley General de Educación; debe ayudar a comprender la realidad nacional para su transformación social, además de formar una consciencia crítica, solidaria y respetuosa a la diferencia en el país. Todo lo anteriormente expresado, muestra el acercamiento de dichas representaciones a las generadas en la formación complementaria.

Los estudiantes al considerar el por qué y para qué enseñar ciencias sociales en básica primaria señalan que esto se desarrolla en razón a que “va ser una enseñanza múltiple” (EN 7.1.3), porque “son importantes en la vida en todo sentido” (EN 7.1.4). “También porque es un contexto real”, “para conocer y desenvolverse en el entorno” (EN 8.1.2. y 8.1.3.). De igual forma, que “lo utilizan para la convivencia” (EN 8.2.4.) “para ser herramienta del estudiante y poder ser un actor activo”.

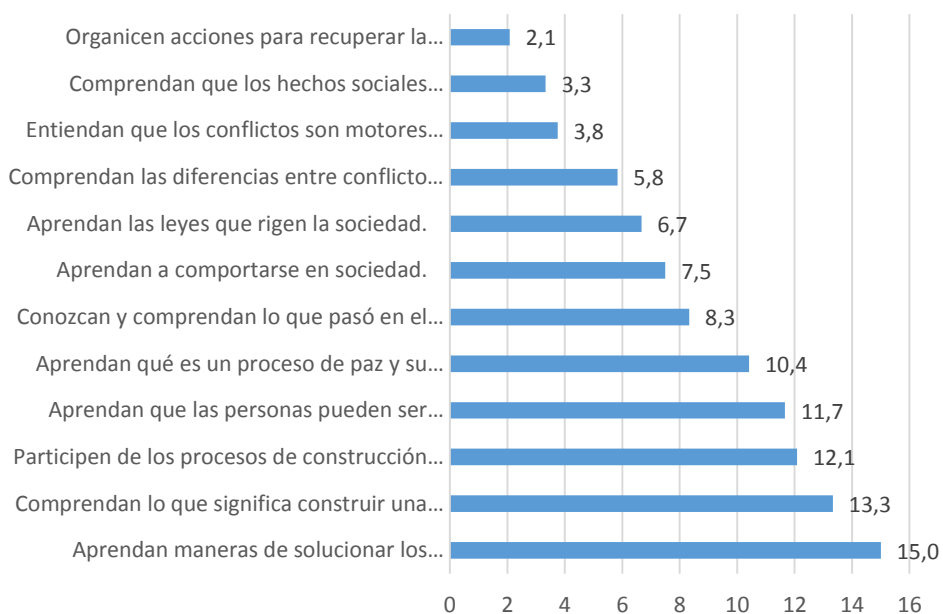
Finalmente, las representaciones que tienen los estudiantes sobre el porqué de las ciencias sociales es que dan herramientas para que el estudiante se forme como un actor activo a partir de su entorno para dar sentido a su existencia. En cuanto al para qué inicialmente para la contribución a la convivencia que debe partir de lo individual a lo colectivo dentro de los contextos reales y específicos en los espacios de enseñanza aprendizaje.

#### **6.4 LAS FINALIDADES DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ**

Los resultados señalan que las tres principales finalidades de la cátedra de la paz son: que los estudiantes aprendan maneras de solucionar los conflictos en su comunidad (15%), comprendan lo que significa construir una cultura de paz (13,3%) y que los estudiantes participen de los procesos de construcción de paz en su comunidad (12,1%); como ítems intermedios le siguieron: que los estudiantes aprendan que las personas pueden ser constructores de paz (11,7%) y aprendan qué es un proceso de paz y su

utilidad (10,4%); el resto de las finalidades propuestas obtuvieron valores por debajo del 10% (Ilustración 25). Mientras que los tres menores porcentajes correspondieron a que los estudiantes: Entiendan que los conflictos son motores de cambio social (3,8%), comprendan que los hechos sociales suceden porque son inevitables (3,3%) y organicen acciones para recuperar la memoria histórica (2,1 %).

**Figura 26.** Algunas finalidades de la Cátedra de la Paz en básica primaria para los participantes del estudio.



Fuente: Autor

Estos resultados señalan que los estudiantes consideran que las finalidades de la Cátedra de la Paz deben ser el fomento de procesos de apropiación tales como solucionar los conflictos en su comunidad, comprender lo que significa construir una cultura de paz y participar en los procesos de construcción de paz en su comunidad. Aunque haciendo una revisión de las directrices establecidas en el Decreto 1038 del 2015 (Cátedra de la Paz); quiere contribuir al aprendizaje, dialogo y reflexión sobre la cultura de paz, desarrollo sostenible y dentro de los temas más importantes a desarrollar dentro del área de ciencias sociales se encuentra la memoria histórica que pueden contribuir al desarrollo socialmente, pero que para los participantes no era una finalidad,

cuestión que lleva a reflexionar sobre la necesidad de capacitación frente a esta nueva normativa para aplicar en los contextos escolares por los docentes en formación complementaria.

También la cátedra de la paz deberá fomentar la apropiación de competencias asociadas a su territorio desde las diferentes perspectivas; económicas, culturales, sociales, con el propósito de reconstruir tejido social, para garantizar que se cumplan derechos y deberes de la constitución. Además de las especificaciones en la Ley 115 de 1994; profundizando en la necesidad de educar para la justicia, la paz, la democracia como eje importante en la formación de sujetos.

Sin embargo, cabe enunciar desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26.2); es de gran interés desarrollar conocimiento entorno a derechos, responsabilidades y libertades, tanto individuales y colectivas, es decir generar una herramienta para garantizar el respeto de los derechos de cada uno de los sujetos. Y desarrollar capacidad de desarrollarse e interrelacionarse, con aptitudes necesarias que puedan permitir adaptarse a los cambios sociales, pero desde una autonomía en la participación del mejoramiento cultural y económico.

## **6.5 LOS CONCEPTOS MÁS IMPORTANTES PARA ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES**

La tabla siguiente ilustra los nueve conceptos más importantes y los de menor importancia según los estudiantes del PFC.

Dentro del cuestionario se plantea una pregunta desde el contexto de la enseñanza de las ciencias sociales se les pidió que eligieran nueve conceptos importantes a enseñar en la clase de CS. La respuesta mostro que fueron: la democracia, los derechos humanos, la división del territorio, derechos y deberes de las personas, símbolos patrios, la ciudadanía y la participación ciudadana, la identidad nacional, normas de urbanidad y comportamiento, la memoria histórica y pensar en el futuro para transformar la realidad.

**Tabla 5.** Para la población objeto de estudio los nueve conceptos más importantes para la enseñanza de las ciencias sociales

<b>Conceptos</b>	<b>Porcentaje</b>
LA DEMOCRACIA	6,94
LOS DERECHOS HUMANOS	6,81
LA DIVISIÓN DEL TERRITORIO; DEPARTAMENTOS, BARRIOS, ETC.	6,25
LOS DEBERES Y DERECHOS DE LAS PERSONAS	6,25
SÍMBOLOS PATRIOS	5,42
LA CIUDADANÍA Y LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA	5,14
IDENTIDAD NACIONAL	5,00
NORMAS DE URBANIDAD Y COMPORTAMIENTO	4,44
MEMORIA HISTÓRICA	4,44
PENSAR EL FUTURO PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD	4,44
COORDENADAS GEOGRÁFICAS	4,31
LA CONTINUIDAD EN EL CAMBIO SOCIAL	3,89
LOS CONFLICTOS SOCIALES	3,61
EL RECONOCIMIENTO DE QUE LA REALIDAD SE PUEDE TRANSFORMAR	3,19
LA MORAL	3,19
EL AMBIENTE	3,19
EL PAPEL QUE TIENEN LAS PERSONAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD	3,06
ACCIDENTES GEOGRÁFICOS	2,92
LA CONVIVENCIA	2,78
BIOGRAFÍAS DE PERSONAJES	2,64
LAS GUERRAS	2,64
LA JUSTICIA EN LA SOCIEDAD	2,64
LOS VALORES	2,22
EL CONOCIMIENTO DEL TERRITORIO	1,94
EL CIVISMO	1,53
EL PATRIMONIO DE LA LOCALIDAD	0,83
DOCUMENTOS IMPORTANTES	0,28
	100

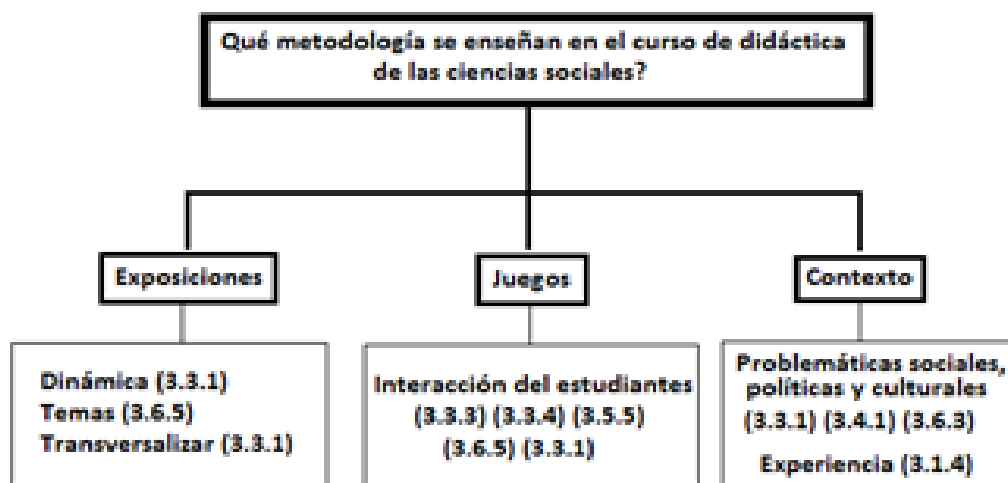
Para la población objeto de estudio es menos relevantes, documentos importantes, el patrimonio de la localidad, el civismo, el conocimiento del territorio, los valores, la justicia en la sociedad, las guerras, biografías de personajes, la convivencia, como conceptos menos importantes.

Cuestión que indica que las representaciones que tienen de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los conceptos son diversas, conceptos como; división del territorio, símbolos patrios, normas de urbanidad y comportamiento.

## 6.6 LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZABAN LOS DOCENTES EN EL CURSO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EL PFC.

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes del PFC y desde la teoría fundamentada se analizó las respuestas acerca de las estrategias más utilizadas dentro del curso de didáctica de las ciencias sociales a lo cual contestaron que se hizo énfasis en tres estrategias, las cuales serán desarrolladas a continuación.

**Figura 27.** Metodologías dadas en el curso de didáctica de las ciencias sociales.



Fuente: Autor

Con relación a las estrategias más utilizadas por los docentes, para este caso el docente que oriento el curso de didáctica de las ciencias sociales el cual se encuentra las **exposiciones** (Ilustración 26), que a partir de la entrevista se indago teniendo como referente el curso de didáctica de las ciencias sociales.

Los participantes consideran las exposiciones ayudan a que un tema sea dinámico y a su vez pueda transversalizarse. Según el participante (EN 3.1.1); “cada exposición debe ir con una dinámica relacionada con el tema, .pues transversalizar con todas las áreas. Pero teniendo en cuenta, las problemáticas sociales, políticas, culturales y económicas que hay en el mundo actual y país”.

Por otro lado, consideran que el docente resalto la importancia de los **juegos** consideran que fue prioridad para interactuar con los estudiantes dentro de dicho proceso, según el participante (EN 3.3.4.); “Pues la finalidad del juego es de evaluación, era como para mirar los conocimientos que teníamos en el momento, todo lo mas era de tener el conocimiento”.

Y finalmente, el **contexto** teniendo en cuenta las problemáticas sociales, políticas y culturales desde la experiencia. El participante (EN 3.6.3.); “Una estrategia seria como el material real, utilizar mucho desde el contexto de donde se encuentran salidas... tratar de contextualizar todo constantemente con la comunidad”.

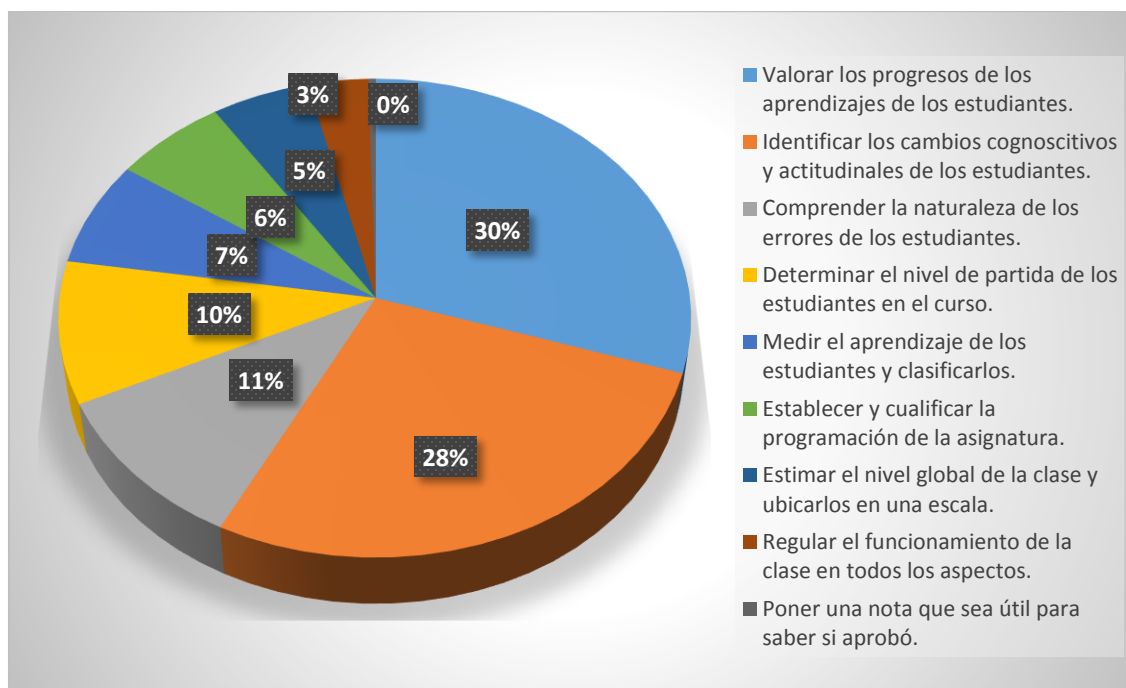
## 6.7 LA EVALUACIÓN

En el cuestionario se preguntó por las finalidades de la evaluación con relación a la enseñanza de las ciencias sociales Los estudiantes encuestados definen que las finalidades de la evaluación en ciencias sociales son; valorar los progresos de los aprendizajes de los estudiantes obteniendo de respuestas un (30%) (Ilustración 27).

Seguidamente, identificar los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes puntuando en un (28%) la opinión de los participantes. Posteriormente, comprender la

naturaleza de los errores de los estudiantes (11%) de igual forma, tomaron también la opción de determinar el nivel de partida de los estudiantes en el curso, en un (10%) dentro de los estudiantes en formación complementaria, lo cual da una fuerte indicación que dentro del concepto de evaluación lo anteriormente expresado es lo más importante (Ilustración 27).

**Figura 28.** Finalidades de la evaluación en ciencias sociales



Fuente: Autor

Por otro lado, no le dieron tanta validez a los siguientes ítems; medir el aprendizaje de los estudiantes y clasificarlo en un (7%), establecer y cualificar la programación de la asignatura, como también estimar el nivel global de la clase y ubicarlos en una escala, elegido en un (6%) según los participantes, el regular el funcionamiento de la clase en todos los aspectos, tuvo un (3%) de aprobación, finalmente poner un nota que sea útil para saber si aprobó, obtuvo un (0%) (Ilustración 27).

Lo anteriormente expresado, da cuenta que para los estudiantes las tres finalidades de la evaluación en el área deberían ser; valorar los progresos de los aprendizajes de los estudiantes, identificar los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes,



comprender la naturaleza de los errores de los estudiantes y determinar el nivel de partida de los estudiantes en el curso.

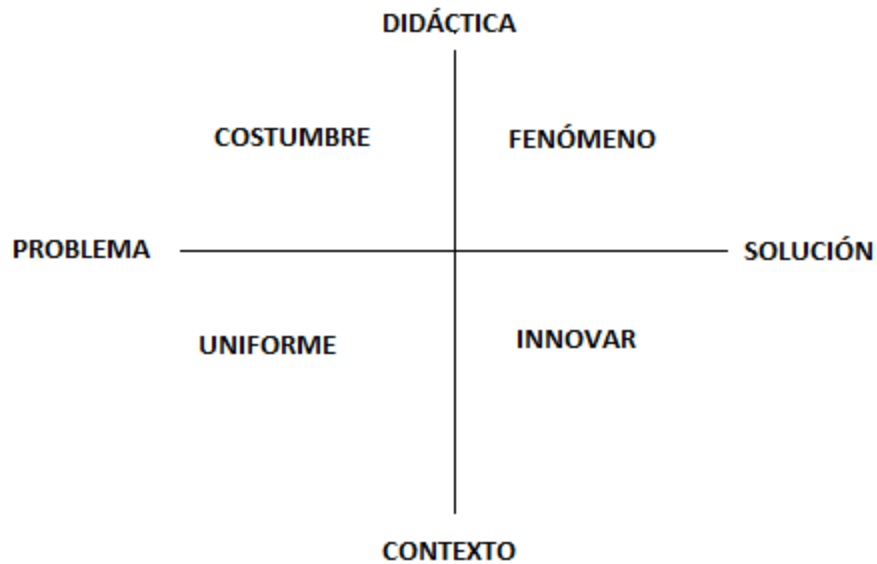
No obstante, hay que reconocer que los estudiantes tienen claro las finalidades de la evaluación en el aula los progresos de los aprendizajes de los estudiantes son importantes en cuanto a la labor del docente, tornándose así la evaluación desde una perspectiva constructiva y formativa. También los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes, permiten al docente realizar diagnósticos para poder avanzar e ir complejizando las actividades y tipos de evaluación de los estudiantes, como también a partir del nivel del estudiante usar la evaluación.

Finalmente, dentro de la formación inicial es necesario capacitar a los estudiantes en la formación complementaria, ya que de esta manera se puede ofrecer calidad dentro de la enseñanza, la cual permite evaluar la labor del docente con relación al conocimiento didáctico. Y en cuanto al estudiante el desarrollo adquirido desde los nuevos desafíos que deben emprender para su formación a nivel intelectual, para el mejoramiento continuo del saber disciplinar.

## **6.8 LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

La grafica que se presenta a continuación se realiza a partir del cuestionario donde se les pregunto para ellos que era didáctica y cuatro palabras que se relacionaran con la palabra didáctica. Donde los participantes del estudio definieron y eligieron unas palabras que tenían relación y presentaban mayores frecuencias para asociar con didáctica. Seguidamente, se analiza las relaciones de sentido dentro de las palabras y se establecen similitudes y diferencias que las correlacionan.

**Figura 29.** Escriba 4 palabras con las que asocia la didáctica.



Fuente: Autor

La relación inicial de la estructura es la didáctica asumida en la actualidad con grandes desafíos, específicamente en la formación inicial debido a la necesidad de preparar para la toma de decisiones que orientaran la práctica. Es necesario ofrecer herramientas necesarias a los futuros docentes para intervenir y ser partícipes en el devenir histórico.

A partir del asunto de la didáctica de las ciencias sociales los participantes por otro lado la definen como:

“La forma de impartir o extender el conocimiento de las demás personas de una manera lúdica” (ENS023), “es el arte de enseñar aprendiendo” (ENS040). Algunas atribuciones que dieron los estudiantes del programa de formación es: “La didáctica es la nueva metodología para una enseñanza más enriquecedora y constructiva” (ENS003). Cuestión que lleva a comprender la necesidad de ver que la formación permanente es un medio eficaz para contribuir al desarrollo profesional, que se hace necesario para desempeñar y desarrollar una profesión educativa cada vez más adecuada.

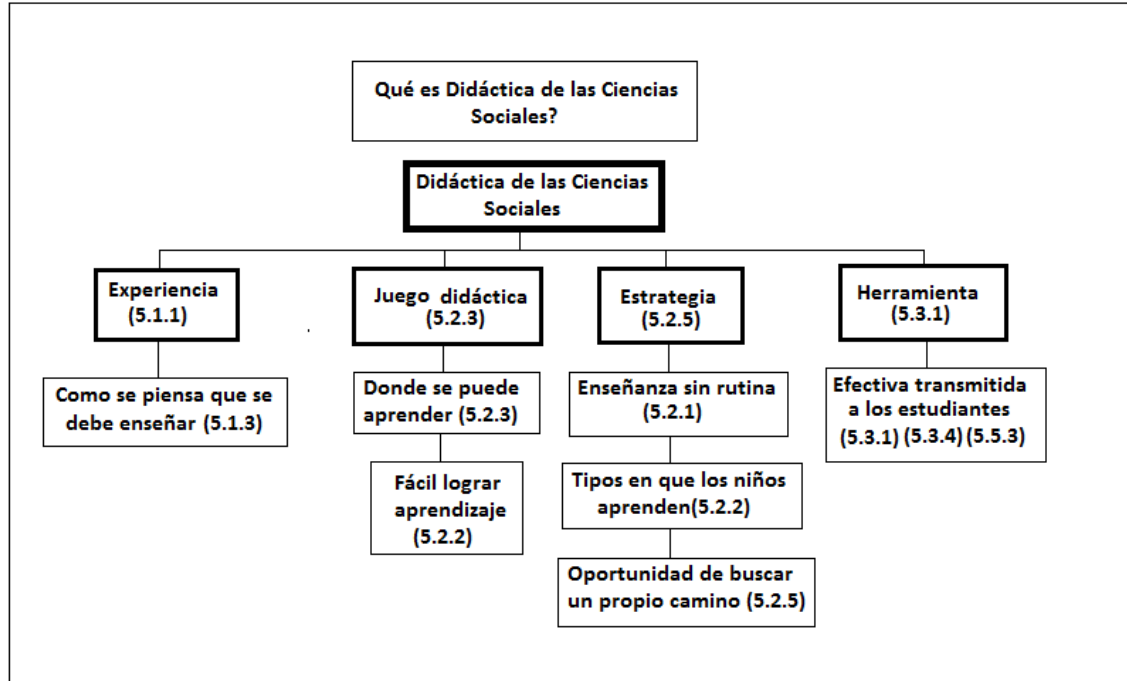
Con relación a lo anterior, dentro del proyecto de la didáctica de las ciencias sociales que hace parte de la identificación de esta investigación, el profesor debe poseer principalmente conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctica y reflexión de la práctica.

A partir del concepto de “contexto”, los estudiantes consideran que es un asunto importante para diseñar estrategias didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero se ha asumido realmente la didáctica de una forma uniforme, lo cual requiere de innovar para poder solucionar algunas incomprensiones sobre el concepto.

Lo importante, que Los docentes deben desarrollar conocimiento específico, como enseñar una materia específica. El contenido de orientación debe estar reorganizado y transformado, a partir el contexto, el currículo y estudiante. Pero partiendo de nuevas posibilidades entre el contenido y su representación, producto del proceso de docentes que se disponen a diseñar modelos altamente elaborados para enseñar su materia, incluyendo la comprensión en la enseñanza y técnicas de representar y formular la materia didácticamente.

Finalmente las representaciones que tienen los estudiantes sobre didáctica es que debe ubicarse en un contexto determinado, además que ayuda a resolver problemas como lo es la falta de innovación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 30.** Para los estudiantes que significa didáctica de las ciencias sociales



Fuente: Autor

En la entrevista realizada a la población objeto de estudio, sobre que es didáctica de las ciencias sociales, inicialmente lo asumen como una **experiencia** que según ellos les permite organizar su pensamiento hacia como se debe enseñar (EN 5.1.3); es una experiencia de cómo se prepara una clase y como uno piensa como un niño y como debe uno enseñar.

Seguidamente, **juego didáctico** como lo afirma:

Los participantes (EN 5.2.2. y 5.2.3.); “para que sea más fácil lograr el aprendizaje en él. En especie de juego que sea didáctico, que el niño no vea que está en clase, sino que se vea que no fuera una clase, sino un juego donde pueda aprender”.

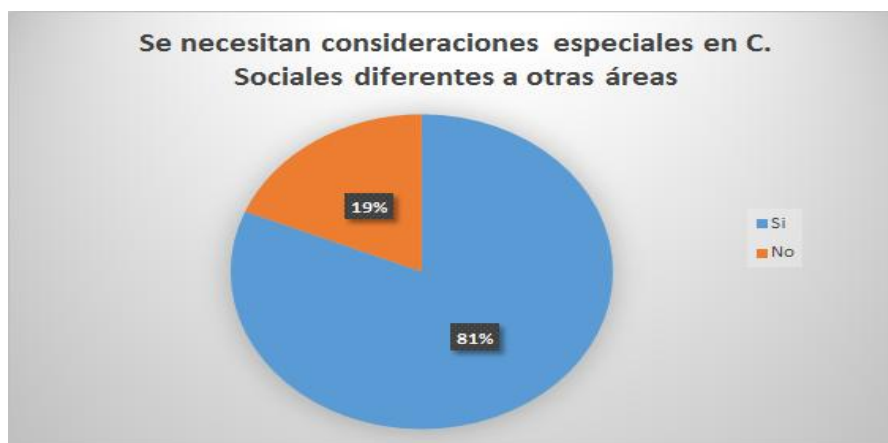
También la didáctica de las ciencias sociales es asumida como una **estrategia**, que ayuda dar una enseñanza sin rutina como lo afirma el participante (EN5.2.1.); Pues

didáctica para mí es un método, tal vez es un método que el niño se emplea para con el niño.

De igual forma, como una **herramienta** que es efectiva para transmitir a los estudiantes, tales como lo dice el participante (EN5.3.1.); Didáctica es una herramienta que utilizan los docentes, para que el aprendizaje y los temas que se quieren enseñar sean efectivamente transmitida a los estudiantes.

Las representaciones sociales que los estudiantes tienen de didáctica de las ciencias sociales, emerge de la experiencia que a su vez le permitirá hacer uso de elementos importantes de la misma, como son los juegos didácticos, estrategias y herramientas que se implementan en el aula de clase.

**Figura 31.** ¿Las ciencias sociales requieren de consideraciones didácticas especiales para ser enseñadas o se enseñan igual que otras asignaturas?



Fuente: Autor

Según los estudiantes del programa de formación complementaria consideran que las ciencias sociales necesitan de un manejo didáctico especial para ser enseñadas. Un (19%) afirman que no es necesario tener consideraciones didáctica y en un (81%) de la población si creen necesario el manejo de unas consideraciones especiales (Ilustración 30). Lo que quiere decir, el (81%) de los participantes afirman la necesidad de tener un consideraciones didácticas. Haciendo uso de las posturas tales “Como toda materia es

necesario tener en cuenta métodos didácticos para su enseñanza” (DC10) .De igual forma, le dan importancia a la didáctica ya que “si requieren para dar una mejor enseñanza”. Como también existen otros estudiantes que piensan “no, se enseñan igual que las otras” (DC35).

La enseñanza de las ciencias sociales, es una tarea compleja pero como lo asume Camilloni (1996); la didáctica de las ciencias sociales requieren de una solución sistemática a una serie de problemas comunes en las diferentes disciplinas, tales como los contenidos que deben trabajarse, para establecer un carácter propio del conocimiento dando un status epistemológico a las ciencias sociales.

Con relación a lo anteriormente expresado en la ilustración 30, existe un punto importante dentro de la didáctica, como lo es el conocimiento didáctico del contenido siendo este el resultado de poner en juego lo aprendido durante la experiencia que se va adquiriendo y a su vez contribuye a la formación inicial de los futuros docentes.

No obstante, el conocimiento didáctico del contenido es un conjunto de construcciones pedagógicas que surgen de la práctica docente, referida a los tópicos específicos, que se convierten en construcciones didácticas. Como lo asume Shulman (1998), el conocimiento profesional debe partir inicialmente de una comprensión moral que debe dirigir y guiar su práctica como un servicio para otro, teniendo presente la responsabilidad personal y social que debe usarse desde el conocimiento teórico y habilidades prácticas.

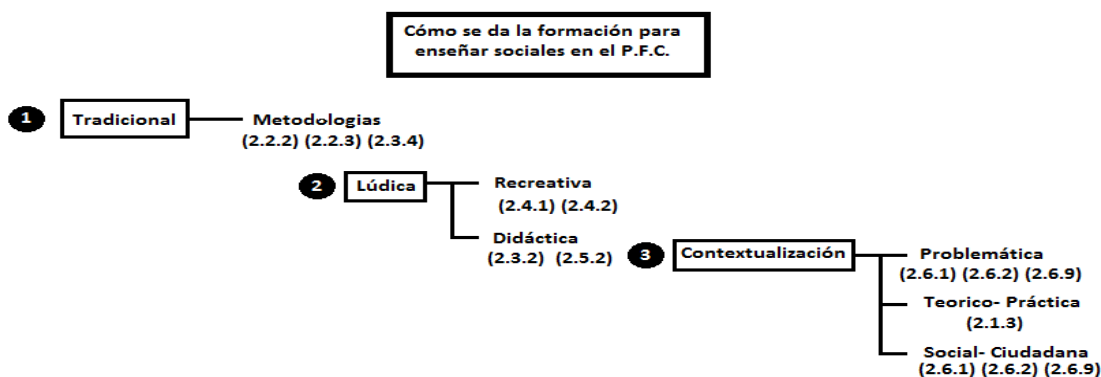
Finalmente es de gran importancia reconocer a la didáctica como eje fundamental en el constante mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, para llegar a la finalidad de la formación intelectual de los sujetos. Según algunos autores como Shulman (1989); señalan que la debilidad se encuentra en haber limitado los procesos genéricos dejando a un lado el contenido de la enseñanza, ya que se ha fallado en una comprensión cognitiva de contenido de la enseñanza por parte del profesor. Últimamente la investigación y en la práctica didáctica se pretende recuperar dicha sabiduría práctica de una profesión (Shulman, 2004<sup>a</sup>) o (Grimmet y Mackinnon, 1992).

No obstante, la postura de los estudiantes es “no se le da el verdadero valor a esta área, ya que en estos currículos se centran más porque el niño memorice y no por crear un pensamiento crítico y pueda a su vez buscar soluciones a los problemas que se presentan en la actualidad” (DC52).

## 6.9 LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: PEI Y PLAN DE ESTUDIOS

Bajo la técnica de análisis de la información; Teoría Fundamentada se observó el Plan Educativo Institucional y Plan de estudios del Programa de Formación Complementaria, se determinaron algunas cuestiones con relación a la enseñanza de las ciencias sociales. En la escuela normal objeto de estudio de la presente investigación, consideran que la formación inicial debe estar enmarcada para la transformación, mediante la investigación pedagógica, potenciando el pensamiento y trabajo crítico reflexivo para la comprensión del mundo y una posible praxis.

**Figura 32.** Postura del Programa de Formación Complementaria para enseñar ciencias sociales.



Fuente: Autor

Ahora bien, desde las postura de los estudiantes afirman que la lúdica (EN 2.4.1);

“En el programa las ciencias sociales se dan de una manera como recreativa” “pensando en que lo único que los estudiantes de primaria pues los niños que aprenden mirando imitando” “esas son las bases que nos dan

para ir mirando y diseñando estrategia en enseñar ciencias sociales” (EN 2.4.2) (EN 2.4.3.) Lo que nos muestra que todo es un producto de la imitación y seguimiento de los docentes de una forma poco autónoma.

Así mismo, los estudiantes señalan que la contextualización lo asumen como parte importante, un participante afirma que (EN 2.6.1); “Pues la formación de las ciencias sociales en la normal, siempre fue líneas de tiempo vistos desde la problemática colombiana” como también asume (EN 2.1.3); Llevarlo más a la práctica que más a la teoría, para que sea más relacionado con la contextualización y los niños pueden entenderlo mejor”

Como se afirma en el documento PEI (DO050);

En consecuencia, el concepto de educación que orienta nuestro modelo implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprendemos la educación como un proceso que nos involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad, hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente (pág.57).

A partir del análisis surge la postura de la Escuela Normal en el PEI sobre la formación inicial. Desde el marco legal asume la formación de promotores culturales basados en la formación integral y a su vez para el trabajo en sociedad, bajo una relación dialógica desde la enseñanza a partir de la problematización de un aprendizaje cooperativo.

Además la Escuela Normal afirma que el educando debe aprender a través del ejemplo, propiciando la formación de agentes de cambio social, por medio de su quehacer educativo “enseñabilidad y educabilidad”.

Retomando del PEI de la Escuela Normal Superior (2011 -2017):



Creemos que la meta educativa de la Normal es el desarrollo pleno del individuo para la transformación social, la cual se logra a través de las relaciones dialógicas profesor estudiante, mediante procesos de desarrollo progresivos mediados por la interacción cooperativa y posibilitando el desarrollo de pensamiento de nivel superior y valores y comportamientos democráticos” (pág.47). La cuestión anteriormente expuesta, el PEI enmarca algunas de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, pero es necesario establecer más diálogos entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, para llegar a soluciones más contextualizadas a las necesidades de los individuos.

Como se afirma en el documento PEI (DO050); “En consecuencia, el concepto de educación que orienta nuestro modelo implica una praxis de transformación desde las propias construcciones intersubjetivas de quienes comprendemos la educación como un proceso que nos involucra protagónicamente, y que no es sólo responsabilidad de la comunidad educativa, sino de toda la comunidad, hasta las acciones más cotidianas del trabajo pedagógico en el aula y fuera de ella donde toda la comunidad participa colaborando solidariamente” (pág.57).

Con relación al documento plan de estudios del curso didáctica de las ciencias sociales;

Plan de Estudios (PLE 001) afirma; que las ciencias sociales como disciplina tienen una importancia trascendental en la comprensión de la evolución de las sociedades, que debe emplear estrategias para incentivar el sentido de criticidad en los estudiantes en cuanto a los procesos sociales, geográficos y en todos los órdenes que afectan el desarrollo de las comunidades.

No obstante, según el Plan de Estudios el docente En el plan de estudios de la Escuela Normal Superior para la formación en didáctica de las ciencias sociales, como punto central se encuentra el papel del educador como un comprometido para el futuro desde

las actividades cotidianas, experiencias para ser aplicados los métodos según sus intereses. Seguidamente, como base la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, donde se evidencia la necesidad del manejo de lineamientos curriculares, estándares, competencias, ámbitos conceptuales para ser aplicados dentro de las clases, aunque aplicando una existencia institucional autónoma.

En correspondencia a lo anteriormente expresado, es de notar que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, trae consigo unos retos que han sido construidos a partir de un devenir histórico, que ha orientado a través de objetivos dicha enseñanza tales como; conocimientos previos basados en las preguntas problematizadoras, haciendo uso de la transversalización para generar conocimientos significativos a través de las actividades lúdicas desde las formas y procedimientos en la enseñanza de la historia y el desafío para la geografía explicar el mundo real, que debe llegar a la criticidad de los estudiantes, pero desde un aprendizaje de la geografía desde la escuela primaria y la historia como una reflexión sobre el pasado, que a su vez apoya la formación de las competencias ciudadanas en los educandos.

## **6.10 SÍNTESIS DEL ANÁLISIS**

En el estudio realizado la muestra de ochenta estudiantes del Programa de Formación Complementaria, afirman que las ciencias sociales para ellos es una relación entre el tiempo y el espacio que a su vez determina hombre y sociedad, además que las ciencias sociales son un área que permiten aprovechar la parte experiencial y a su vez contribuye a la convivencia para conocer y desenvolverse en el entorno.

Por lo tanto, en los procesos de enseñanza consideran que el docente es el núcleo central del proceso. En cuanto a las finalidades se estructuran las de preescolar y básica primaria, que son la formación de personas autónomas y libres y el desarrollo del pensamiento crítico. Dentro del aprendizaje de las ciencias sociales en la básica primaria se encuentra el aprender a resolver situaciones problema que se presentan cotidianamente, como también que aprendan la convivencia en sociedad y conozcan la

historia del municipio, departamento y país. Las finalidades de la cátedra de la paz, los participantes consideran que debe ayudar a solucionar conflictos, comprender la cultura de paz y participar en la cultura de paz.

En cuanto a la formación inicial es notorio desconocimiento de la normatividad por parte de los estudiantes, y por los profesores un descuido por no orientar en los cursos referidos a la enseñanza de las ciencias sociales la legislación que la rige; lo cual puede afectar en el futuro próximo laboral del estudiante en formación complementaria, teniendo presente que dicha normatividad no es la solución a todos los problemas, pero si una guía dentro de la unificación de la enseñanza del área.

Por otro lado, los estudiantes consideran que existen cuatro conceptos que se asocian a las ciencias sociales; tradicional, historia, sociedad y economía, cuestión que dentro del concepto inicial, es notoria la carga tradicional. No obstante, los estudiantes consideran nueve conceptos importantes para la enseñanza de las ciencias sociales como; democracia, derechos humanos, división del territorio, derechos y deberes, símbolos patrios, la ciudadanía y la participación, la identidad nacional, las normas de urbanidad y la memoria histórica, teniendo relación dichos conceptos con las finalidades de las ciencias sociales la formación de seres justos y equitativos.

En cuanto a los métodos para enseñar ciencias sociales afirman que las más representativas fueron exposiciones, juegos y el contexto, además asumen que lo aprendieron dentro del curso orientado en su formación inicial titulado didáctica de las ciencias sociales. Cuestión que diferencia un poco, debido a que las estrategias se pueden quedar cortas a la hora de conducir las finalidades enunciadas anteriormente por los estudiantes encuestados.

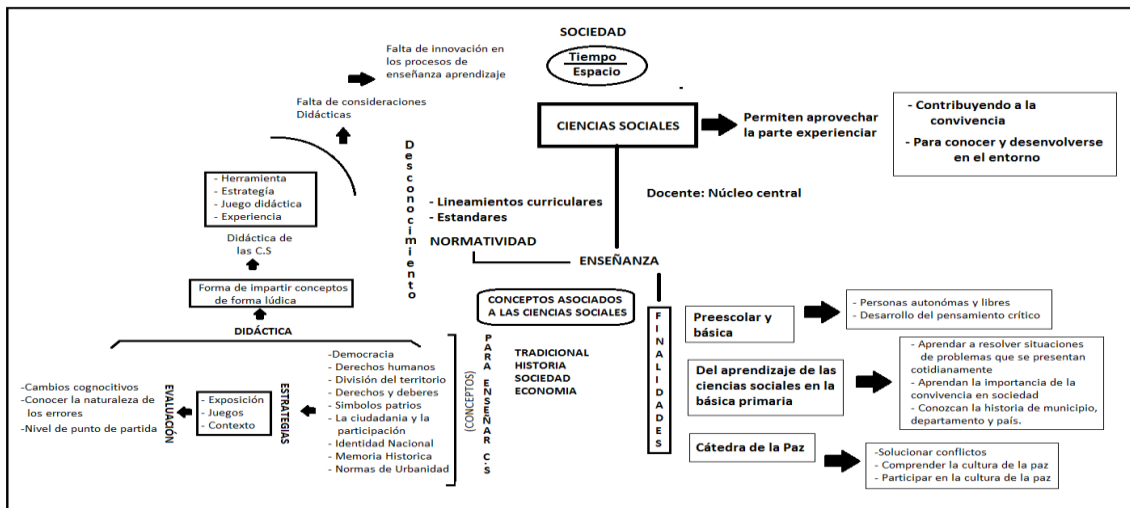
De igual forma, la evaluación tiene una connotación formativa debido a que se asume como la oportunidad de generarse cambios cognoscitivos, comprender la naturaleza de los errores y el nivel del punto de partida de los estudiantes, pero puede presentarse dificultades debido a que no puede llegarse a dichas finalidades asumiendo la evaluación

de esta forma, sino que tienen integrarse elementos que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes.

Todo lo anteriormente expresado, ubica a la falta de centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con relación al contenido, objeto y finalidad, es decir partir del conocimiento didáctico permite que el docente elija actividades, estrategias, y evaluación, para contextualizar que se enseña, a quien se enseña, como se enseña, porque se enseña, para que se enseña.

Además es evidente que los estudiantes asumen la didáctica desde la lúdica y la didáctica de las ciencias sociales considera que emerge de la experiencia, el juego didáctico, la estrategia y herramienta, pero también consideran que dicha área requiere de consideraciones didácticas para poder innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 33.** Las representaciones sociales sobre enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales tienen los estudiantes del Programa de Formación Complementaria (Caso Normal Superior) Ubicada en el Noroccidente del Departamento del Tolima



Fuente: Autor

## 7. CONCLUSIONES

Finalizando el presente estudio se señalan las representaciones sociales que tienen los Estudiantes del Programa de Formación Complementaria (PFC) sobre la enseñanza y aprendizaje de ciencias sociales

### **Teniendo en cuenta el objetivo número uno se afirma que:**

Al identificar las representaciones sociales sobre la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes del PFC, se evidencia que para ellos las ciencias sociales se centran en el tiempo y espacio con relación al hombre y a la sociedad, que se deben aprovechar la parte experiencial para contribuir a la convivencia para desenvolverse en el entorno, que la finalidad debe ser la formación de personas autónomas y libres que desarrollen un pensamiento crítico, aprendiendo a resolver las situaciones problema que se presentan cotidianamente, comprendiendo y participando de una cultura de paz.

### **Desde el objetivo número dos desde la formación inicial se concluye:**

En la caracterización del sentido de las representaciones sociales de los estudiantes de formación complementaria con relación a la formación inicial, los estudiantes del PFC consideran que el docente es el núcleo central del proceso de enseñanza-aprendizaje, además las finalidades en cuanto a la formación en preescolar y básica primaria y junto a ellas el aprendizaje de las ciencias sociales en básica primaria y la cátedra de la paz, tienen una mirada apropiada para que el sujeto pueda desenvolverse en su entorno. Pero cuando se determinan los conceptos que están asociados con las ciencias sociales, es notoria la carga tradicional con la cual se asume dicha área y más aún a la hora de determinar los conceptos que se deben enseñar en ciencias sociales, algunos tienen relación con las finalidades, pero otros pierden un poco el norte de lo que se busca.

No obstante, cuando se analiza el camino de la representación y se examinan las estrategias para enseñar y evaluar el área, existe una incoherencia comparando con las finalidades que se exponen inicialmente. Es decir, por más claras que se tengan las

finalidades, lo único que permitirá llegar a ellas, sería las estrategias y evaluación, porque de esta forma no llevaran a desarrollar y culminar fácilmente dicho proceso, ya que no son suficientes para lograr dichas finalidades. Por tanto, es necesario tener presente consideraciones didácticas contextualizadas a los intereses que se plantean.

De igual forma, existe una dificultad en cuanto a la comprensión del concepto de didáctica, debido a que se le atribuye como sinónimo de lúdica y juego, cuestión que altera el papel de la misma dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, con relación a la toma de decisiones acertadas sobre un buen uso de conceptos, estrategias y recursos.

También dentro de las estrategias de enseñanza y evaluación en ciencias sociales los estudiantes consideran que es necesario transversalizar todas las áreas a partir de los problemas de mundo actual, aprovechando y guiando los procesos hacia las finalidades establecidas.

**Con relación al objetivo número tres dichas representaciones pueden impactar los procesos en los estudiantes se precisa que:**

Es notoria que como se da formación para enseñar ciencias sociales en el programa de formación complementaria está basada en tres formas; tradicional, lúdica y a través de la contextualización, cuestión que se vio relacionada con las estrategias que utilizaba el docente para orientar el curso de didáctica de las ciencias sociales. Lo cual quiere decir que en cierta medida las representaciones que tienen los estudiantes son configuradas debido a la necesidad de capacitar o actualizar a docentes y estudiantes en formación, para poder alcanzar las finalidades que propone la enseñanza de las ciencias sociales, ya que dichas representaciones en cuanto a las finalidades no se ven afectadas por los procesos que surjan en el aula de clase siguen siendo las mismas.

Se puede evidenciar el concepto de didáctica los estudiantes del Programa de Formación, aún no ha sido esclarecido, cuestión que incide sobre el impacto sobre las representaciones que tienen, debido a que asumen decisiones por imitación a sus

docentes formadores. Si los estudiantes manejaran adecuadamente el concepto, objetivo y finalidad de la didáctica, el estudiante pensaría o utilizaría estrategias o evaluaciones más contextualizadas a los intereses que se proponen en las finalidades.

En cuanto a la didáctica de las ciencias sociales se conservan un concepto bajo un interés práctico, asumiéndola como parte de la lúdica y centro del aprendizaje, no obstante es importante tener de acuerdo a los estudiantes consideraciones didácticas debido a que se afirma que existe un interés técnico sobre el aprendizaje (memorización) cuestión que se aleja de centrar el aprendizaje en el pensamiento crítico. Por otro lado los estudiantes se proyectan bajo una representación de su proceso de enseñanza es decir método tradicional debido a que el aprendizaje lo formaba a partir de la formación de estrategias que estaban guiadas o eran imitación de lo que sus docentes realizaban al enseñar ciencias sociales.

Entre las conclusiones principales que se llega con este trabajo se puede señalar, que aunque los estudiantes del PFC reciben una formación que les permiten conocer las finalidades que se pretende en las Ciencias sociales, como es la formación de seres críticos, autónomos y libres, las actividades desarrolladas por los docentes para alcanzar estos objetivos, se dan en mayor medida de manera tradicional abarcado el interés especialmente de tipo técnico, lo que conlleva a que los estudiantes no alcancen las finalidades propuestas al inicio de la formación.

Dichas situaciones anteriormente expresadas, llevan a la necesidad de establecer una relación entre teoría y práctica y la reflexión ideológica y epistemológica sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de ciencias sociales, cuestión que dará respuesta a los nuevos retos de la enseñanza, con la ayuda de la formación didáctica, desarrollando así competencias en los futuros maestros para poder hallar soluciones y formar docentes que hagan posible una nueva idea de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en el siglo XXI.

## RECOMENDACIONES

-Es necesario analizar cuestiones del currículo, la cultura de la escuela las condiciones institucionales y política curricular como producto de los valores sociales que ayuden a orientar contenidos que se enseñan comprendiendo críticamente los espacios y poder transformar prácticas docentes.

- Se requiere recuperar el discurso de la pedagogía para proyectar la enseñanza dentro de la política social y cultural en el campo de la educación para recuperar el campo de la didáctica y tener una acción en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

-Reflexionar y capacitar frente a la nueva normativa para aplicar a los contextos escolares, ya que es necesario fomentar la apropiación de competencias asociadas al territorio desde las diferentes perspectivas económicas culturales, sociales con el propósito de reconstruir el tejido social.

-Las prácticas educativas deben innovar y descentralizar las modalidades tradicionales, teniendo como base la capacitación en diferentes tipos de actividades que puedan llevar al cumplimiento de las finalidades de las ciencias sociales.

-Se debe centralizar la didáctica para pensar en el favorecimiento del aprendizaje del estudiante, para movilizar el conocimiento a los diferentes contextos y llegar a una educación integral, además de preocuparse por la práctica pedagógica para construir una disciplina científica.

- Estaría bien que los estudiantes conozcan los lineamientos y estándares curriculares por los estudiantes del PFC, debido a que estos no serán la solución a los problemas dentro del aula, sino que darán mayor sentido al quehacer pedagógico dentro de la preparación para su futuro próximo, ser docente. Y los estándares no deben limitarse a



una acumulación de conocimiento sino la posibilidad de que esté conocimiento sea de utilidad en los estudiantes para la resolución de problemas en su cotidianidad.

-Es de gran importancia reconocer la didáctica como eje fundamental en el constante mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje para llegar a la finalidad de la formación intelectual de los sujetos.

-En cuanto a la formación inicial debe centrarse en la forma como se hace la planeación curricular para la orientación de clases, estructurando estrategias metodológicas, recursos educativos, para de esta forma pasar de una evaluación tradicional a una por competencias.

-Se debe potenciar el papel del profesor como poseedor principalmente del conocimiento de la disciplina, conocimiento didáctico y la reflexión de la práctica.

- La praxis educativa debe asumirse como un saber fundante dentro de la profesión docente para construir sentido sobre la identidad docente y la vida escolar.

-Es necesario formar al estudiante en la comprensión, ya que de ello, depende la apropiación de un conocimiento y del procedimiento, por tal motivo es necesario y hacer elecciones de contenidos acertadamente para movilizar el conocimiento en el momento oportuno.

- Lo planteado en el análisis debe llevar a darle sentido a la relación que debe existir entre teoría –práctica y la reflexión ideológica y epistemológica sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de ciencias sociales, cuestión que dará respuesta a los nuevos retos de la enseñanza, con la ayuda de la formación didáctica, desarrollando así competencias en los futuros maestros para poder hallar soluciones y formar docentes que hagan posible una nueva idea de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en el siglo XXI.

-Finalmente, dentro de la formación inicial es necesario capacitar a los estudiantes en la formación complementaria, ya que de esta manera se puede ofrecer calidad dentro de la enseñanza, la cual permite evaluar la labor del docente con relación al conocimiento didáctico. Y en cuanto al estudiante el desarrollo adquirido desde los nuevos desafíos que deben emprender para su formación a nivel intelectual, para el mejoramiento continuo del saber disciplinar.

## REFERENCIAS

- Abellán, F. J. (2015). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano.
- Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. Handbook of research in social studies education (pp. 329-350). New York. Routledge.
- Ariza, V, D. A., & Sánchez, J. M. (2016). Creencias sobre el juego en docentes de dos programas de formación de maestros para la educación inicial en Bogotá.
- Ausubel, D. (1963). La psicología del aprendizaje verbal significativo. Una introducción al aprendizaje escolar, Nueva York/Londres.
- Anguera, C. (2012). El concepte de futur en l'ensenyament de les ciènciessocials. Estudis decas a l'educació secundària. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Armento, B. (2000). El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales. En Modelos, Contenidos y Experiencias en la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales, editado por Pagés, J. pp. 19-39. Publicaciones de la Universidad de Huelva, Huelva.
- Ávila, S. P. R., & W. A. Jiménez. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, (1), 3-16.
- Banks, J. A. & Parker, W. C. (1992). Social Studies Teacher Education, in HOUSTON, W.R. (ed.): Handbook of Research on Teacher Education. New York. MacMillan, 674-686
- Bailey, P. (1981). La didáctica de la geografía: diez años de evolución. Cátedra de Geografía Humana, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona.
- Bardin, L. (1991). Análisis de contenido (Vol. 89). Ediciones Akal.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. En Arrondo, C. & Bembo, S. (Eds.). La formación

docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto. (pp.61-70). Rosario: Homo Sapiens.

- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (1), 91-95.
- Blanch, J. P., & Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Servei de Publicacions.
- Berelson, B. (1952). Content analysis in communications research.
- Bravo, L. (2002). «La formación inicial del profesorado de secundaria en didáctica de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).
- Copeland, W. (1980). Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship. *Theory into Practice*, 18, 194-19
- Camilloni, A. (1996). "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. Didáctica de las ciencias sociales". En: *Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, M., & Santisteban, A. (2013). Aprender a enseñar conceptos sociales.
- Chang, Y. H. (2005). The pedagogical content knowledge of teacher educators: A case study in a democratic teacher preparation program (Doctoral dissertation, Ohio University).
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small-and medium-sized firms. *International small business journal*, 15(1), 73-85.
- Criado, E. M. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, 81-112.
- Crowe, A. R., Hawley, T. S., & Brooks, E. W. (2012). Ways of Being a Social Studies Teacher: What are Prospective Teachers Thinking? *Social Studies Research & Practice*, 7(2).
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Paidós.
- Echeverri, A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: *Revista Educación y Pedagogía*. No.16, (1996); p. 71 - 105.
- Evans, R. W. (1989). Teacher Conceptions of History, en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Trad. cast. : Concepciones del maestro

- sobre la historia, en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3/4, pp. 61-94, 1992.
- Evans, R. W. (1990). Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief, en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, nº 2, pp. 101-138.
- Feiman, S., and Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-273.
- Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (21), 073-090.
- Freire, P. (2002). Enseñar–aprender lectura del mundo lectura de la palabra. *E. Barrios y AS, Mota (comps.), Desarrollo de Habilidades Básicas para el Estudio*, 122-130.
- Giménez, J. E. (2000). Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva.
- González, Valencia, G., & Santisteban, A. (2012). La Formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza.
- González, G. A. (2013). La formación inicial del profesorado y la educación para la ciudadanía: representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (12).
- González, G. A. y Santisteban, F. A. (2014). Editorial: “Una mirada a la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1 Vol. 10, pp. 7-17. Manizales: Universidad de Caldas.
- Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an elementary social studies teacher: A study of perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13 (2), 1-20.
- Graves, S. C. (1981). A review of production scheduling. *Operations research*, 29 (4), 646-675.
- Greimas, A. J. (1976). *Semántica estructural de contenido*. Investigación metodológica. Madrid: Editorial Gredos.
- Grimmett, P. P., & Mackinnon, A. M. (1992). Chapter 9: Craft Knowledge and the Education of Teachers. *Review of research in education*, 18(1), 385-456

- Gudmundsdóttir, S. & Shulmann, L. S. (2005). "Conocimiento didáctico en ciencias sociales" en Profesorado. Revista del Currículum y Formación de Profesorado, año/vol. 9, nº 2: 1-12.
- Habermas, J. (1988). Teoría de la acción comunicativa. Tomo 1: racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.
- Henríquez, R., & Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. Educación XX1, 7(1).
- Hernández, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales en la formación profesional de las estudiantes de maestra de educación infantil. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hernández, L. (2014). ¿Quiénes enseñan el medio social en la Educación Infantil? Representaciones sociales sobre los modelos de profesora de Educación Infantil para la enseñanza de las Ciencias Sociales? Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (1900-9895), 10(1).
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México
- Hernández, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2015). Metodología de la Investigación, McGraw Hill, México.
- Hoover, E. (2008). "Colleges face tough sell to freshmen, survey find". En: Chronicle of Higher Education, vol. 54(21).
- Humanos, D. (1948). Declaración universal de los derechos humanos.
- Ishler, R. E., Edens, K. M. & Berry, B. W. (1996). "Elementary Education". Sikula, J. (senior ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, pp. 348-377.
- Jara, M. Á. (2012). Representaciones Y Enseñanza De La Historia Reciente-Presente. Estudio De Casos De Estudiantes En Formación Inicial Y En Su Primer Año De Docencia. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, (11), 15-29.

- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, 2, 357-378.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1 (2), 112-133.
- Klimovsky, G. (1977). Epistemología. Vidal, H., Bleichmar, H., Usandivaras, R. Enciclopedia de Psiquiatría, Buenos Aires, El Ateneo, 180-185
- Labraña, C. M., & Durán, B. T. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Listón, D. (2003). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Ediciones Morata.
- López, R. D. (2010). La Enseñanza de la Historia: Perspectivas y retos en la Educación Superior. Estudio de caso enseñanza de la Historia En La Licenciatura En Ciencias Sociales De La Universidad De Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6 (2), 179-203.
- Magendzo A. (2004). Educación y ciudadanía: Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. Santiago: PIIE.
- Mardle, G., & Walker, M. (1980). Strategies and structure: Critical notes on teacher socialization. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (1997). Decreto 3012,
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (1998). Decreto 0272
- Ministerio de Educación NACIONAL. (2000). Acreditación de calidad y desarrollo de las escuelas normales superiores; documento marco, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. (2008). Decreto 4790.
- Monfort, N., Pagés, J., & Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado. La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, 221-232.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II (Volumen I)*. Paris. Edit. PAIDÓS.
- Morin, E. (1995). *El pensamiento complejo*. Gedisa. Madrid.

- Pacievitch, C., & Cerri, L. F. (2015). La enseñanza y el pasado–presente–futuro de las sociedades: diálogos sobre política, utopía y formación de profesores de Historia. *Clio y Asociados*, (18/19), 268-293.
- Pagés, J. (1994). "La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado". *Signos teoría y práctica de la educación*. No. 13, pp. 38-51.
- Pagés, J. (1999). «Las representaciones previas de los estudiantes de maestros de ciencias sociales, geografía e historia». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4(4), pp. 161-178.
- Pagés, J. (2000). La formación inicial del profesorado para la enseñanza del patrimonio histórico y de la historia. *Treballs d'Arqueologia*, 6, 207-217.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30(1), 255-269.
- Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a la Historia*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagés, J. (2009): "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154
- Páramo, P. (2011). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia.
- Perecman, E., & Curran, S. R. (2006). *A handbook for social science field research: essays & bibliographic sources on research design and methods*. Sage Publications.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2).
- Prats, J. (2003). "Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" En: *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/Uel*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil.
- Piaget, J. (1977). *El comportamiento, motor de la evolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.



- Pitkin, D. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Posada, R. E., & Díaz Monsalve, A. E. (2011). *La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia*.
- Posada, R. Q., & Silva, R. P. (2012). *Didáctica de las ciencias sociales: una mirada desde su presencia en revistas universitarias colombianas. Panel: Formación Docente En La Didáctica De Las Ciencias*.
- Raigada, J. L. P. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Rivilla, A. M. (2002). *La Didáctica: disciplina pedagógica aplicada. In Didáctica general* (pp. 3-32).
- Ricoeur, P., & Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Paidós.
- Rodríguez, S. P., & Acosta, W. A. (2007). *La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación?* *Revista Folios*, (25).
- Ross, E. (1987). «Preservice Teachers' Perspectives toward Sec-«Preservice Teachers' Perspectives toward Sec-«Preservice Teachers' Perspectives toward Sec-ondary Social Studies Education». Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC. Recu-Recu-perado el 3 de diciembre de 2010, de la base de datos Education Resources Information Center (ERIC).
- Ross, E. (2006). *The Social StudiesCurriculum: Purposes, problems, and possibilities*. New York: SunyPress.
- Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación cualitativa. ICFES, Módulos de investigación social*. Corcas Editores. Bogotá
- Santisteban, A. (2005). «Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials». Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis doctoral).

- Shaver, J. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las ciencias sociales. En Arrondo, C. & Bembo, S., La formación docente en el profesorado de historia: un ámbito en conflicto (p.p. 41-60). Rosario: Homo Sapiens.
- Silva, O. (2008). La primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales, entre la memoria oficial y otras memorias: el caso de seis instituciones educativas en Bogotá. Bogotá: Universidad Distrital Francisco de Paula Santander.
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books; NY, NY.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós/MEC, 9-91.
- Schulman, I. (1998). Discurso y cultura de la nación moderna, o el deseo de la perfección. *José Martí y los Estados Unidos*, 7-29.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 9(2), 0.
- Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez, H. G. y Aguirre, E. (2010). E. N. S. Documento de apoyo a la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria. Ministerio de Educación Nacional Dirección De Calidad para la educación preescolar, básica y media
- Suárez, P. T. P. (2012). Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la formación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, (13).
- Suárez, P., Zuluaga, Y. E. L., & López, R. D. P. P. (2013). Ecos del Ayer, el Hoy y El Mañana: La Conciencia Histórica Como Concepto y Propuesta En La Formación De Licenciados En Ciencias Sociales.

- Thornton, S. J. (2008). « Continuity and change in social studies curriculum ». In LEVSTIK, Linda S. & TYSON, Cynthia A. (eds.) (2008): Handbook of Research in Social Studies Education. Routledge, New York/London.15-31
- Umaña, S.A. (2002). Las representaciones sociales; ejes teóricos para su discusión. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Valencia, J. A. G., López, R. D. P. P., & Calvo, C. H. V. (1999). En: Colombia. Educar para la Participación Ciudadana En La Enseñanza De Las Ciencias Sociales, 125.
- Valencia, G. A. G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. Unipluriversidad, 13 (2), 24-34.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- Villa, A., & Zenobi, V. (2004). La actualización de la formación de formadores en ciencias sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, (3), 59-68.
- Villalón, G. (2014). Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una profesora de educación primaria. Análisis de una práctica basada en los propósitos de la enseñanza.
- Walford, R. (1981). Signposts for geography teaching. Longman, Londres.
- Willis, J. W., & Jost, M. (2007). Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches. Sage.
- YIN, R. K. (1989). Case study research: Design and methods, revised edition. Applied Social Research Methods Series, 1989, vol. 5.
- Zabalza, M. A. (1990). La formación práctica de los profesores. Coruña: Tórculo.
- Zeichner, K. y Gore. (1990). Teacher Socialization, En W.R. Houston, M. Haberman Y J.Sikula (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education. New York: MacMillan, 329-372.
- Zeichner, K. (2010). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid: Editorial Morata.
- Zhao, Y., & Hoge, J. D. (2004). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies*, 96 (5), 216. Retrieved from

<http://eric.ed.gov/?q=What+Elementary+Students+and+Teachers+Say+about+Social+Studies&id=EJ7254>

Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. Medellín, Universidad de Antioquia. Compilación obras completas.

# **ANEXOS**

**Anexo A.** Cuestionario aplicado los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior para conocer las representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales

**Representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Cátedra para la Paz de los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Fabio Lozano Torrijos (Falan).**

Nuestro saludo respetuoso. La línea de investigación en "Didáctica de las Ciencias Sociales", promueve el estudio del proyecto: Representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que tienen los estudiantes del programa de formación complementaria (caso normal superior ubicado en el Noroccidente del Departamento del Tolima Cuyo objetivo es recolectar información que permita determinar las representaciones sociales de didáctica de las ciencias sociales, para contribuir en el conocimiento de la Formación inicial en didáctica de las ciencias sociales en las Escuelas Normales para este caso en la E. N. S. Fabio Lozano Torrijos.

No hay respuestas correctas ni incorrectas, solo se desea conocer sus representaciones sociales sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Le garantizamos el absoluto anonimato y secreto de sus respuestas en el más estricto cumplimiento de las leyes sobre secreto estadístico y protección de datos personales. Toda la información obtenida es anónima y confidencial y los cuestionarios individuales serán destruidos luego de su transcripción.

**Aspectos contextuales**

1. ¿Ha participado de alguna organización juvenil o social? Marque una X en la casilla al lado de la respuesta.

Sí	<input type="checkbox"/>	No	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	----	--------------------------

Si en la anterior pregunta (Pregunta No 1) su respuesta fue positiva conteste las preguntas 1.1, 1.2 y 1.1. Si su respuesta fue negativa pase a la pregunta No 2.

1.2 ¿Cuánto tiempo ha participado en alguna organización/asociación juvenil? Escribir la respuesta en años. \_\_\_\_\_ (años)

1.3 Señale con una X el tipo de organización/asociación juvenil en la que participó. (*Selecciona todas las opciones que correspondan*).

Recreativa		Comunitaria	
Religiosa		Académica	
Deportiva		Cultural	
Ambiental		Cruz Roja, Scouts, bomberos	
Política		Otros	
Estudiantil			

1.4 ¿Por qué participó o participa en esta organización?

---



---



---



---

### Educación obligatoria y profesional

2 ¿Hizo su educación obligatoria en una Escuela Normal Superior? \*

Sí		No	
----	--	----	--

3 ¿Realizó curso introductorio?

Sí		No	
----	--	----	--

4 Semestre que cursa.

Introductorio	1	2	3	4

5 ¿Ha realizado las prácticas pedagógicas? \*

Sí		No	
----	--	----	--

Si su respuesta a la pregunta anterior (5) fue afirmativa, conteste las preguntas 5.1, 5.2, 5.3, 5.4 y 5.5. Si su respuesta fue negativa pase a la pregunta No 6.

5.2 ¿Durante dichas prácticas enseñó Ciencias Sociales?

Sí		No	
----	--	----	--

5.3 ¿En qué contexto llevó a cabo la práctica pedagógica?

Urbano		Rural	
--------	--	-------	--

5.4 Organización del aula.

Grado único		Multigrado	
-------------	--	------------	--

5.5 ¿Durante el periodo de prácticas enseñó a estudiantes pertenecientes a una minoría étnica?

Sí		No	
----	--	----	--

5.6 En caso afirmativo, señale la minoría que atendió.

Afrodescendiente	Comunidades indígenas	Ambas

### Enseñanza de las Ciencias Sociales

6 ¿Conoce los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del MEN? \*

Sí		No	
----	--	----	--

6.2 Si su respuesta es afirmativa, mencione los aspectos que más le llaman la atención de los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del MEN.

No recuerdo..

---



---



---



---



---

7 ¿Conoce los estándares de las competencias en Ciencias Sociales del MEN? \*

Sí		No	
----	--	----	--

7.2 Si su respuesta es afirmativa, mencione los aspectos que más le llaman la atención de los estándares de las competencias en Ciencias Sociales del MEN.

No recuerdo.

---



---



---



---



---

8 ¿Diga en sus palabras qué es la didáctica?



9 Escriba 4 palabras con las que asocia la didáctica

10 ¿Para usted qué son las Ciencias Sociales?

11 Escriba 4 palabras con las que asocia la Ciencias Sociales

¿Las ciencias sociales requieren de consideraciones didácticas especiales para ser enseñadas o se enseñan igual que otras asignaturas? Argumente su respuesta.

11 De la siguiente lista, elija las tres (3) opciones que para usted deben ser las finalidades del preescolar y la básica primaria.

1. Desarrollo integral de los estudiantes.	
2. La formación de la espiritualidad de las personas.	
3. Asimilación y acumulación de información.	
4. La formación de la voluntad y el carácter.	
5. Formación de personas autónomas y libres.	
6. Conservación de los valores.	
7. La búsqueda de la verdad en la racionalidad.	
8. Acceso al conocimiento y la cultura.	
9. La formación de la identidad nacional.	
10. Moldeamiento del comportamiento, el carácter y la moral.	
11. Cumplimiento del currículo prescrito y organizado por disciplinas.	
12. Desarrollo de la ciudadanía.	
13. Perfeccionamiento de la inteligencia y la memoria.	
14. Compensación de las desigualdades.	
15. Desarrollo del pensamiento crítico.	

**Finalidades Cátedra para la Paz.**

1. Lea la siguiente lista y elija las tres (3) opciones que para usted deben ser las finalidades de la Cátedra para la Paz.

**Que los estudiantes...**

1. Aprendan a comportarse en sociedad.	
2. Aprendan las leyes que rigen la sociedad.	
3. Comprendan que los hechos sociales suceden porque son inevitables.	
4. Aprendan qué es un proceso de paz y su utilidad.	
5. Conozcan y comprendan lo que pasó en el conflicto colombiano.	
6. Aprendan maneras de solucionar los conflictos en su comunidad.	
7. Comprendan las diferencias entre conflicto y violencia.	
8. Comprendan lo que significa construir una cultura de paz.	
9. Aprendan que las personas pueden ser constructores de paz.	
10. Participen de los procesos de construcción de paz en su comunidad.	
11. Entiendan que los conflictos son motores de cambio social.	
12. Organicen acciones para recuperar la memoria histórica.	

12. Lea la siguiente lista y elija las tres (3) opciones que para ud. deben ser las finalidades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en la educación primaria.

**Que los estudiantes...**

2. Desarrollen pensamiento social.	
3. Aprendan a ubicarse en su entorno.	
4. Aprendan a comportarse.	
5. Aprendan la importancia de la convivencia en sociedad.	
6. Conozcan la historia de su municipio, departamento y país.	
7. Disfruten del entorno en el que viven.	
8. Aprendan a resolver las situaciones o problemas sociales que se le presentan en la cotidianeidad.	
9. Se empiecen a asumir como ciudadanos.	
10. Comiencen a comprender el pasado y expliquen el presente.	

11. De la siguiente lista elija los nueve (9) conceptos que para usted son los más importantes a enseñar en la clase de Ciencias Sociales en la educación básica primaria.

Biografías de personajes	
La división del territorio: departamentos, ciudades, barrios, etc.	
La justicia en la sociedad.	
Lo que dicen los documentos importantes.	
El reconocimiento de que la realidad se puede transformar.	
Los deberes y derechos de las personas.	
La moral.	
La democracia.	
Los conflictos sociales.	
La memoria histórica.	
Las coordenadas geográficas.	
Los valores.	
Pensar en el futuro para transformar la realidad.	
Ambiente.	
El patrimonio de la localidad.	
El conocimiento del territorio.	
Los derechos humanos.	
El civismo.	
La continuidad y el cambio social.	
Los accidentes geográficos.	
El papel que tienen las personas en la construcción de la sociedad.	
Las guerras.	
La ciudadanía y participación ciudadana.	
La identidad nacional.	
Las normas de urbanidad y comportamiento.	
Los símbolos patrios.	
La convivencia.	

### **Estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Cátedra para la Paz.**

12. El siguiente listado contiene una serie de estrategias que se pueden usar en el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales y la Cátedra para la Paz. Cada una va acompañada de tres alternativas que indican diferentes finalidades u objetivos de las mismas. Seleccione marcando con

una X en la columna en blanco, para cada estrategia la alternativa que usted considere contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

<b>Estrategias</b>	<b>Finalidad</b>	
Lectura de noticias de actualidad	Para analizar los hechos y actores de las noticias.	
	Para relacionar las noticias con la realidad social o contexto.	
	Para identificar datos relevantes en las noticias.	
Trabajo en grupos	Para facilitar la organización y el trabajo de la clase.	
	Para tener presente la experiencia de los estudiantes.	
	Para favorecer el aprendizaje cooperativo de los estudiantes.	
Debates	Para tener una dinámica diferente del tema tratado en la clase.	
	Para favorecer los procesos de argumentación de los estudiantes.	
	Para que los estudiantes muestren sus diferentes puntos de vista.	
Búsqueda de información en Internet	Para obtener y organizar información del tema elegido en medios virtuales.	
	Para analizar el tema de estudio desde diferentes fuentes electrónicas.	
	Para elegir la información relevante, evaluar la credibilidad de las fuentes de información y relacionarla luego con la realidad social.	
Juego de roles para comprender a otras personas	Para que los estudiantes a través de la argumentación y la representación comprendan un fenómeno social.	
	Para que los estudiantes expresen sus diferentes puntos de vista, opiniones y formas de percibir los hechos.	
	Para tener una dinámica diferente de la clase en determinados momentos y alternarla con otras.	
Ver videos (Películas o documentales)	Para que los estudiantes tengan la oportunidad de revisar y/o cuestionar los distintos argumentos y fortalecer los propios.	
	Para usar una actividad diferente o entretenida en la clase para que el proceso sea más dinámico y activo.	
	Para que los estudiantes conozcan otras realidades que pueden ser interesantes en su proceso de aprendizaje.	
<b>Estrategias</b>	<b>Finalidad</b>	
	Para favorecer los procesos de argumentación de los estudiantes.	

Resolver dilemas morales	Para cambiar la rutina de clase y hacerla más entretenida.	
	Para mostrar la existencia de diferentes puntos de vista.	
Exposiciones de un tema por parte del profesor	Para explicarles algo con mayor claridad y profundidad a los estudiantes y que no se queden con vacíos de conocimiento.	
	Para garantizar que los estudiantes adquieran los conceptos importantes de la asignatura.	
	Para que los estudiantes discutan, argumenten y establezcan conclusiones, a partir de la información suministrada en la clase.	

13. Lea la siguiente lista y elija las tres (3) opciones que, desde la perspectiva de los maestros y maestras, deben ser las finalidades de la evaluación de los aprendizajes de las Ciencias Sociales y la Cátedra para la Paz.

<b>Finalidades</b>		
1. Valorar los progresos de los aprendizajes de los estudiantes.		
2. Comprender la naturaleza de los errores de los estudiantes.		
3. Determinar el nivel de partida de los estudiantes en el curso.		
4. Estimar el nivel global de la clase y ubicarlos en una escala.		
5. Establecer y cualificar la programación de la asignatura.		
6. Identificar los cambios cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes.		
7. Regular el funcionamiento de la clase en todos los aspectos.		
8. Poner una nota que sea útil para saber si aprobó.		
9. Medir el aprendizaje de los estudiantes y clasificarlos.		

### **Estrategias de Evaluación**

14. El siguiente listado contiene una serie de estrategias que se pueden usar en el proceso de enseñanza aprendizaje, acompañado de tres alternativas que indican diferentes finalidades u objetivos de las mismas. Seleccione para cada estrategia la alternativa que usted considere contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

<b>Estrategias de evaluación</b>	<b>Finalidades</b>	
Evaluaciones escritas	Para saber si los estudiantes definen bien los conceptos enseñados en clase.	
	Para conocer cómo los estudiantes van desarrollando habilidades de pensamiento.	

	Para conocer el nivel de construcción de los aprendizajes de los estudiantes.	
Lectura de textos escolares	Para facilitar el aprendizaje de conceptos teóricos y procedimentales.	
	Para mantener el control de la clase en todos los momentos y situaciones.	
	Como estrategia para que los estudiantes desarrollen pensamiento.	
Trabajo en grupos	Para valorar el aporte de cada estudiante del grupo al proceso.	
	Para favorecer la construcción colectiva del conocimiento.	
	Como una forma de organización de la evaluación y del grupo.	
<b>Estrategias de evaluación</b>	<b>Finalidades</b>	
Exámenes estandarizados	Para medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes y ubicarlos en una escala individual y grupal.	
	Para identificar los errores de los estudiantes y retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje.	
	Para identificar el nivel de desarrollo de habilidades de pensamiento como análisis, síntesis y aplicación.	
Evaluaciones orales	Para conocer el nivel de apropiación de los conceptos enseñados.	
	Para aprovechar que a los estudiantes les es más fácil hablar que escribir.	
	Para saber de qué manera los estudiantes piensan la realidad social.	
Exposiciones de los estudiantes	Para conocer el nivel de apropiación de los conceptos enseñados.	
	Para facilitar al profesorado y a los estudiantes la evaluación.	
	Para conocer el nivel de desarrollo de síntesis, apropiación y aplicación.	
Proyectos de aula	Para que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo.	
	Para conocer si los estudiantes aprenden conceptos.	
	Para conocer el nivel de desarrollo del pensamiento.	
Participación en clase	Para valorar la implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	
	Para motivar la participación de los estudiantes en la clase y el proceso.	
	Para premiar a los estudiantes por sus aciertos en sus intervenciones.	

### Datos sociodemográficos

15. Sexo

Mujer	
Hombre	

16. Edad 31 años

17. Estado Civil \*

Casado	Divorciado	Unión libre	Viudo	Soltero

18. Tiene hijos

No	Sí

19. ¿A qué grupo étnico considera que pertenece? \_\_\_\_\_

Correo electrónico:

Gracias por su respuesta.

**Anexo B. Entrevista** para diagnosticar los problemas socio-culturales y biofísicos aplicados a los estudiantes del programa de formación Complementaria del Municipio de Falan (Tolima).

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN- PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
ENTREVISTA**

**RESPONSABLE:** PAULA NATALIA MOLANO VERGARA

**ORIENTADO A:** Estudiantes del Programa de Formación Complementaria (estudiantes con formación didáctica y sin formación didáctica).

La línea de investigación en *“Didáctica de las Ciencias Sociales”*, promueve el estudio del proyecto: Representaciones sociales sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que tienen los estudiantes del programa de formación complementaria (caso normal superior ubicado en el Noroccidente del Departamento del Tolima Cuyo objetivo es recolectar información que permita determinar las representaciones sociales de didáctica de las ciencias sociales, para contribuir en el conocimiento de la Formación inicial en didáctica de las ciencias sociales en las Escuelas Normales para este caso en la E. N. S. Fabio Lozano Torrijos.

En tal sentido, acudimos a su participación y conocimiento, referente al tema anteriormente nombrado, por tal motivo exponga libremente y de manera abierta, en un breve escrito su pensamiento orientado por los siguientes interrogantes planteados.

Todo lo que exprese sobre el asunto tendrá carácter estrictamente confidencial.

1. ¿Por qué decidió ingresar al Programa de Formación Complementaria?

---

---

---



---

---

2. ¿Cómo se da la formación para enseñar ciencias sociales en el Programa de Formación Complementaria?

---

---

---

---

3. ¿Qué estrategias empleo para desarrollar una clase de ciencias sociales dentro del proceso de práctica en el Programa de Formación Complementaria?

---

---

---

---

4. ¿Qué papel cumple el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales?

---

---

---

---

5. ¿Qué es didáctica de las ciencias sociales?

---

---

---

---

6. ¿Para usted que son las ciencias sociales y porque es importante conocerlas?

---

---

---

---

7. ¿Por qué y para qué enseñar ciencias sociales en básica primaria y preescolar?

---

---


---

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

## ANEXO C. Operacionalización de variables

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIA CONCEPTUAL	SUBCATEGORIA	DIMENSIÓN		SUBDISEÑO	FUENTE DE DATOS	MUESTRA	TECNICAS DE RECOLECCIÓN	ANALISIS	
¿QUE REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES TIENEN LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA (CASO NORMAL SUPERIOR) UBICADA EN EL NOROCCIDENTE DEL DEPARTAMENTO DEL TOLIMA?	Identificar las RS de enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes en proceso de formación complementaria.	REPRESENTACIONES SOCIALES	FORMACIÓN DIDÁCTICA	Enseñanza de las ciencias Sociales	Finalidades	Historia	Estudiantes del programa de formación	80 Estudiantes	Revisión documental	Análisis de documentos	
						Geografía					
						Participación ciudadana					Cuestionario Digital
		Caracterizar el sentido de las RS de los estudiantes del P.F.C con relación a su formación inicial.	FORMACIÓN INICIAL			Estrategias	Planificación (clase)	Revisión planeador de clase	10 planeadores	Teoría fundamentada	Análisis a través de ATLAS TI versión 7.2 (Unidades Hermeneuticas)
							Evaluación	Plan maestro	Plan de estudios	Strauss y Corbin	
		Interpretar cómo dichas RS pueden impactar los procesos de formación en los estudiantes	FORMACIÓN DOCENTE PRÁCTICAS PEDAGOGICAS		EPRESENTACIONES SOCIALE		Formación docente	Prácticas pedagógicas	Estudiantes del programa de formación	80 Estudiantes	Cuestionario Digital
	Proponer algunas recomendaciones a la Escuela Normal Superior, a partir de los resultados	REPRESENTACIONES SOCIALES			Enseñanza de las ciencias Sociales		Estudiantes del programa de formación	80 Estudiantes	Cuestionario Digital	Formato digital excel analisis de datos	
		FORMACIÓN INICIAL					Documentos I.E Normal	Documentos institucionales	Teoría fundamentada	Análisis de contenido estructural	

FUENTE: Autor

	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b> <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Los suscritos:

PAULA NATALIA MOLANO VERGARA	con C.C N°	1053806258
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar  Motivo:


La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

 Universidad del Tolima	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “**...Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “**...Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

Título completo: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES. EL CASO DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA DE UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL NOROCCIDENTE DEL DEPARTAMENTO DEL TOLIMA

- Trabajo de grado presentado para optar al título de:

**MAGISTER EN EDUCACIÓN**

---

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):


---

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

---

- Artículo publicado en revista:

---

 <b>Universidad del Tolima</b>	<b>PROCEDIMIENTO DE FORMACIÓN DE USUARIOS</b>  <b>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL</b>	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 03
		Fecha Aprobación: 15 de Febrero de 2017

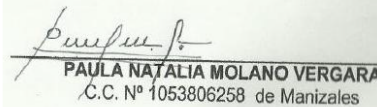
- Capítulo publicado en libro: \_\_\_\_\_
- Conferencia a la que se presentó: \_\_\_\_\_

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: **30** Mes: **ENERO** Año: **2018**

Autores:

Firma

Nombre:	PAULA NATALIA MOLANO VERGARA		1053806258
		PAULA NATALIA MOLANO VERGARA	C.C.
		C.C. N° 1053806258 de Manizales	
Nombre:	_____	_____	C.C.
Nombre:	_____	_____	C.C.
Nombre:	_____	_____	C.C.

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.