

**PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD  
TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

Blanca Nathalia Arias Londoño

Laura Marcela Márquez Salinas

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, Modalidad Virtual

Pereira, 2021

**PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD  
TECNOLÓGICA DE PEREIRA**

Blanca Nathalia Arias Londoño

Laura Marcela Márquez Salinas

Directora:

Luz Stella Montoya Alzate

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación, Modalidad Virtual

Pereira, 2021

## Tabla de Contenidos

Resumen.....	7
Introducción .....	9
Planteamiento del Problema .....	11
Justificación .....	27
Objetivo General .....	28
Objetivos Específicos .....	28
Marco Referencial .....	29
Las Ciencias Sociales .....	29
Conocimiento Social .....	31
La Enseñanza de las Ciencias Sociales y sus Finalidades .....	34
Pensamiento Social.....	38
Problemas Socialmente Relevantes .....	40
Dimensiones de la Complejidad de la Realidad Social .....	43
Habilidades Cognitivo-Lingüísticas.....	45
Competencias Ciudadanas .....	50
Reflexión de la Práctica Docente.....	54
Metodología .....	61
Enfoque Metodológico .....	61
Unidad de Análisis y de Trabajo .....	62

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.....	68
<i>Observación Participante</i> .....	69
<i>Revisión Documental</i> .....	69
Procedimiento .....	70
<i>Fase Previa a la Recolección de Datos</i> .....	70
<i>Fase de Recolección de Datos</i> .....	72
Análisis de la Información.....	74
Análisis de Primer Nivel.....	75
Análisis de Segundo Nivel.....	93
Análisis de la Práctica Desarrollada en la Aplicación de la Unidad Didáctica ..	110
Discusión de los Resultados .....	139
Conclusiones .....	153
Recomendaciones .....	155
Referencias.....	157
Apéndice .....	163

**Lista de Tablas**

<b>Tabla 1.</b>	Categorías de las habilidades cognitivo-lingüísticas.....	62
<b>Tabla 2</b>	Categorías de las dimensiones de la complejidad de la realidad social .....	64
<b>Tabla 3</b>	Categorías de la reflexión de la práctica docente.....	66
<b>Tabla 4</b>	Análisis de primer nivel de las categorías de las habilidades cognitivolingüísticas y dimensiones de la complejidad de la realidad social .....	76
<b>Tabla 5</b>	Análisis de primer nivel de las categorías de la práctica docente .	111

## Lista de Imágenes

<b>Imagen 1.</b> Resultados prueba Saber Pro-2018 de la Universidad Tecnológica de Pereira .....	25
<b>Imagen 2.</b> Análisis de segundo nivel de pensamiento social en estudiantes de primer semestre del programa de básica primaria (segundo semestre – 2019) .....	93

## Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con el propósito de comprender el pensamiento social en los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira, a partir de la indagación y análisis de las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de complejidad de la realidad social (causalidad, intencionalidad, relativismo). Esto, por medio de la implementación de una unidad didáctica sobre las competencias ciudadanas, haciendo énfasis en la participación ciudadana. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso y la participación de 36 estudiantes en un rango de edad entre los 16 y 20 años. Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron la observación, la videograbación y el material escrito producido por los estudiantes. Como principal resultado aparece, que los estudiantes presentan un nivel bajo de pensamiento social, de acuerdo a como aplican y utilizan las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de complejidad de la realidad social en el análisis a las problemáticas sociales desde las competencias ciudadanas. Se plantea que dicho nivel es resultado de la formación recibida en la básica y la secundaria desde la educación tradicional, principalmente basada en el transmisionismo y la memorización en los que se ha llevado a cabo históricamente la enseñanza de las Ciencias Sociales, alejándose de la consecución de sus finalidades claramente definidas tanto en lo normativo como en lo teórico.

**Palabras claves:** Ciencias Sociales, enseñanza aprendizaje, habilidades cognitivo-lingüísticas, pensamiento social, socioconstructivismo.

### **Abstract**

This research was carried out with the purpose of understanding social thought in first semester students of the Bachelor's degree in Elementary Education at the Technological University of Pereira, based on the investigation and analysis of cognitive-linguistic skills and the dimensions of complexity of social reality (causality, intentionality, relativism). This, through the implementation of a didactic unit on citizenship competencies, with emphasis on citizen participation. The research was developed under the qualitative approach, with a case study design, and the participation of 36 students in an age range between 16 and 20 years old. The data collection techniques used were observation, videotaping and written material produced by the students. As a main result, appears that students present a low level of social thought, according to how they apply and use cognitive-linguistic skills and the dimensions of complexity of social reality in the analysis of social problems from the citizenship competencies. It is suggested that this level, is the result of the education received in elementary and high school from the traditional education, mainly based on transmissionism and memorization in which the teaching of Social Sciences has been historically carried out, moving away from the achievement of its clearly defined purposes both in the normative and theoretical aspects.

**Keywords:** Social Sciences, teaching and learning, cognitive-linguistic skills, social thought, socioconstructivism.



## Introducción

Teniendo presentes las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales en cuanto al desarrollo del pensamiento social, estas buscan generar en los estudiantes, las actitudes y aptitudes que les permitan interactuar con el contexto social y así estimular la formación de una mirada crítica frente a los fenómenos sociales y un pensamiento creativo para que formulen soluciones diferentes ante las cambiantes problemáticas sociales que les rodean.

Según varios autores citados en el marco teórico, la construcción del pensamiento social está vinculada tanto a la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas como al desarrollo de la comprensión de las dimensiones de la complejidad de la realidad social. A su vez, dichas habilidades permiten al estudiante interactuar frente a sus semejantes dando a conocer sus puntos de vista en situaciones que ameriten un encuentro de diversas opiniones. El desarrollo de estas habilidades no solo es indispensable para el área de las ciencias sociales, las mismas se trabajan de manera transversal dentro de la totalidad del currículo educativo lo que permite la construcción conceptual de elementos necesarios para la vida en áreas como ciencias naturales, español, matemáticas, entre otras. Todo lo anterior justifica nuevas iniciativas de generar investigaciones que permitan determinar, analizar y evaluar el grado de apropiación por parte del estudiante en los diferentes niveles de su proceso educativo.

Frente a las dimensiones de la complejidad de la realidad social, Santisteban y Pagés (2011) afirman que la causalidad, la intencionalidad y el relativismo permiten introducir al estudiante en la interpretación y el análisis de situaciones sociales tanto actuales como históricas, con esto, puede convertirse en sujeto crítico y en consecuencia activo, frente a estos hechos con posibilidades de hacerse nuevas expectativas hacia un futuro mejor. Para ello, es importante orientar al estudiante hacia situaciones que sean relevantes y aplicables en su entorno las cuales le permitan establecer una relación entre los conceptos teóricos y lo vivido en su realidad diaria. Es aquí donde toma especial importancia el desarrollo de actividades con énfasis en problemas socialmente relevantes frente a los temas que se desarrollan en las ciencias sociales. Esto permite una interacción más cercana entre el contexto social del estudiante y la forma de contribuir a su

transformación y desarrollo. De la misma forma, mejora su capacidad de respuesta ante una situación compleja con lo que se deja a un lado la memorización de conceptos, fechas, datos y acontecimientos, los cuales son característicos de una enseñanza tradicional-conductista y se inicia un traspaso que involucra una interacción activa por parte del estudiante siendo él el constructor de su propio conocimiento.

Pese a la importancia de lo mencionado anteriormente, se evidencia en algunas investigaciones, que las habilidades cognitivo-lingüísticas y por ende el pensamiento social no se encuentra totalmente desarrollado en los estudiantes que finalizan su recorrido por la secundaria ni en aquellos que inician sus estudios universitarios.

En busca de comprender el nivel de desarrollo del pensamiento social en estudiantes de primaria, secundaria y universitarios de diferentes instituciones, surge en la primera cohorte de la Maestría en Educación en modalidad virtual de la Universidad Tecnológica de Pereira un macroproyecto con enfoque en didácticas en las ciencias sociales que buscó identificar e interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social de los estudiantes. Su objetivo es aportar información pertinente para investigadores y docentes en aras de propiciar una reflexión en la práctica docente y contribuir a la identificación de oportunidades de mejora en la formación del pensamiento social en los estudiantes de los diferentes niveles académicos. Todo lo anterior, justifica el desarrollo de la presente investigación la cual se realiza con estudiantes de primer semestre del programa Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira quienes adelantan el curso de competencias ciudadanas durante el segundo semestre del año 2019. Esto por medio de una unidad didáctica de cinco sesiones, durante las cuales se desarrolla la temática de participación ciudadana.

El presente documento está estructurado en 9 apartes que dan cuenta del problema a investigar, su marco referencial, la metodología, el análisis de la información, la discusión, las conclusiones, recomendaciones y las referencias utilizadas para su desarrollo.

## **Planteamiento del Problema**

El papel de la educación y su potencial en la formación de ciudadanos comprometidos con sus entornos ha sido objeto de estudio desde distintos enfoques investigativos develando sus fortalezas y debilidades en diferentes contextos como parte de múltiples esfuerzos enfocados en la construcción de escenarios de sana convivencia y de un mejor y más eficiente ejercicio democrático. Estos esfuerzos provenientes de diversos actores entre particulares, sectores e instituciones con sus correspondientes características y orientaciones han aportado a mejorar la capacidad de formar este tipo de ciudadanos. Es por esto por lo que, para el equipo investigador, cobra especial importancia indagar por el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira quienes, a partir del ejercicio de su profesión docente, estarán llamados a demostrar sus competencias y conocimientos en distintas áreas, utilizando sus propias habilidades cognitivo-lingüísticas.

Se propone entonces en la presente investigación, la revisión de experiencias investigativas específicas a nivel internacional, nacional y local, sobre las habilidades de pensamiento social necesarias para la construcción de escenarios de participación ciudadana, para conocer los avances, resultados y conclusiones de los investigadores y realizar una adecuada contextualización en las discusiones recientes de cara a la temática.

Cabe resaltar que las investigaciones presentadas a continuación reflejan la discusión entre el deber ser de las intencionalidades educativas a nivel teórico y las realidades identificadas en la práctica cotidiana, lo cual permite tener un punto de partida importante, pese a que, es en la especificidad de cada escenario en la que se pueden configurar análisis pertinentes, se identifican pautas de suma relevancia, en la medida que estas se desarrollan en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales que buscan trascender a la tradición netamente memorística. De tal modo que enfocan la observación a partir de criterios propios de los retos actuales de la enseñanza. En este sentido, los niveles educativos en que se desarrollan las investigaciones citadas, constituyen un insumo trascendental, bajo la premisa de que el pensamiento social no se desarrolla con algunas

intervenciones intencionadas, sino que amerita de procesos sistemáticos desde la transformación curricular hasta la práctica de aula.

A nivel internacional Gil (2018) propone resolver los retos sobre ¿cómo se relacionan los museos y la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué pensamiento social tienen los alumnos de primaria respecto de un museo? ¿Qué aprenden y cómo aprenden estos alumnos? ¿Cómo deberían plantearse las actividades educativas en los museos para que fueran mucho más significativas y permitieran el desarrollo de procesos de aprendizaje que estimularan el pensamiento crítico de los alumnos?

González Monfort (2013) citado por Gil (2018) hace alusión a la necesidad de favorecer el desarrollo de un pensamiento social crítico que aporte al ejercicio de situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural. Gil (2018) sostiene que las fuentes materiales son un recurso imprescindible para desarrollar el pensamiento social crítico y creativo, que permita analizar los problemas sociales relevantes y plantear alternativas, formar una ciudadanía democrática comprometida con su presente y que opte por intervenir críticamente mientras que aporta herramientas para mejorar las capacidades para la interpretación y la argumentación. La investigación tuvo varias fases iniciando por el diseño de una intervención educativa basada en un problema social relevante con el fin de fomentar la formación de pensamiento social crítico en los participantes, al dotarlos de herramientas y recursos para tomar decisiones sociales, resolver problemas de la vida cotidiana y ejercer su protagonismo de manera consciente, constructiva y responsable. En coherencia con lo anterior la actividad de aplicación tuvo como objetivo poner en práctica el conocimiento adquirido en situaciones nuevas y diferentes, explicitando las nuevas representaciones y comparando el nuevo punto de vista con el inicial, para reconocer el progreso y plantear nuevas cuestiones.

Gil (2018) retoma la idea de que, en la actualidad:

Una de las principales finalidades de las ciencias sociales es desarrollar un pensamiento social crítico en el alumnado (Santisteban, 2011a) por lo que se hace

imprescindible trabajar con problemas sociales relevantes (Evans, Newmann y Saxe, 1996) o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Pagés y Santisteban, 2011; Santisteban, 2012), que permitan comprender el presente y buscar vías para proyectar posibles futuros más justos e igualitarios. (p.177)

En ese sentido, la finalidad del modelo de intervención didáctica planteado por el autor (Gil, 2018) es que el alumno pueda reproducir, reinterpretar y transformar la propia cultura y reconstruir el conocimiento social utilizando los aprendizajes de la vida cotidiana lo que le permite la construcción del pensamiento social y el fomento de la autonomía y el autoconocimiento personal.

El investigador, en la medida que avanzó en el proyecto, validó los supuestos frente a las cualidades de la enseñanza a partir de problemas para la educación de una ciudadanía crítica. Una de esas validaciones estuvo relacionada al trabajo de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes, identificando que al relacionar los problemas con situaciones cercanas a la realidad del alumnado y conociendo a fondo sus representaciones sociales y de cambio conceptual sería posible mejorar las condiciones de aprendizaje de las ciencias sociales. En tanto se conoce la realidad actual, se forma pensamiento histórico a partir de la interpretación de las fuentes y su contextualización, para este caso el museo concebido como una de esas fuentes, esto conlleva a un abordaje de las clases que construyan soluciones a problemas sociales relevantes aportando así a mejorar el pensamiento social.

La Unesco establece:

Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin una guía, sin un modelo, sin un "acompañante cognitivo", se entiende que solo la actividad educativa organizada puede proporcionar dicha dinámica. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica

vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto, de responsabilidad con respecto al otro, que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en ese sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa.

(UNESCO-Santillana, 1997 como se citó en Pipkin 2009, p 40)

El estudio sobre Habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social, realizado por Londoño (2016) en Sevilla-Valle del Cauca tuvo como objetivo interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social emergentes de una unidad didáctica sobre el derecho de opinión de estudiantes de grado segundo. Se analizó la producción de los estudiantes identificando, categorizando e interpretando las habilidades identificadas en la ejecución de la unidad didáctica, contrastando la práctica con la teoría. Después de ejecutar la unidad didáctica se identificaron las habilidades de pensamiento social (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) donde la descripción fue la que se presentó con más recurrencia y la argumentación la que menos se presentó. En las conclusiones el autor resalta que el mayor protagonismo de la descripción está relacionado con que las habilidades en ese nivel educativo no solo implican procesos de representación sino también de lenguaje, que exigen decodificar y comprender la información para construir conceptos, lo cual es más notorio en el marco del conocimiento social en el que la realidad a describir es rica y compleja. Por esto, es necesario enriquecer la caracterización y construcción temática que permitan abordar los fenómenos sociales y el desarrollo de otras habilidades para la formación del pensamiento social. En el análisis de la habilidad cognitivo-lingüística de la explicación, identificó el autor la posibilidad de configurar conceptos que movilizan procesos cognitivos al desnaturalizar las relaciones sociales del contexto, esto en aras de construir una ciudadanía en la cual los estudiantes se forman como agentes activos en la solución de los problemas que los afectan y así son capaces de transformar su entorno. Todo esto fue visible por medio del análisis de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

Las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social que se presentaron en el proceso de Enseñanza -Aprendizaje, se trabajaron a través de formas de organización social de la clase como: trabajo en gran grupo, grupo reducido, diálogos y exposiciones, lo que permitió que el estudiante expresara las representaciones y perspectivas prácticas de su experiencia, reconstruyera conceptos y categorías de conocimiento, a partir del trabajo colaborativo con sus pares académicos y con el docente. Situación que se demuestra especialmente en la emergencia de la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Lo que ratifica la importancia y el impacto del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Londoño, 2016, p.66)

El autor analiza de acuerdo con los estándares de ciencias sociales y los ejes generadores, que las relaciones ético-políticas y el espacio- ambiental se presentaron en mayor medida. Plantea que el componente conceptual es importante pero también que el estudiante pueda promover los valores que hay detrás de cada contenido. Es por esto por lo que el docente debe visualizar al estudiante de manera activa, perfilar el contexto como elemento eficaz al comprender que el aprendizaje es bidireccional y bajo esta consideración es que debe ser investigado. Se hace necesario entonces partir de realidades vividas para lo cual es preciso que el docente esté inmerso en un proceso de formación continua.

Martínez y Murillo (2014) en Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad con estudiantes del grado 10 de la Institución Educativa la Graciela de Tuluá mencionan que la finalidad de su investigación es interpretar las habilidades de Pensamiento Social que se identifican a través de la ejecución de una unidad didáctica completa sobre el concepto de libertad. La investigación concluyó, al analizar las habilidades de pensamiento social identificadas en cada sesión, que la habilidad que más se identificó fue la descripción (comparar, ordenar, clasificar y caracterizar hechos, situaciones y fenómenos). Los procesos de explicación se dificultaron

para los estudiantes al hacer análisis causales sobre los fenómenos sociales, ya que realizaban ejercicios narrativos de tipo descriptivo y no relaciones ordenadas para la comprensión de los fenómenos analizados. En la interpretación se presentaron dificultades al poner a dialogar sus ideas con las de los demás, por lo cual no construyeron elementos críticos para la reflexión. En la argumentación no alcanzaron el nivel propuesto ya que no encontraron sustento teórico a sus opiniones y en sus producciones orales manifestaban opiniones más cercanas al sentido común que a construcciones con valor epistemológico. “La falta de ayudas ajustadas por parte del docente repercutió en que los debates carecieran de profundidad, pues, aunque los estudiantes podían describir los conceptos estudiados, no hacían uso de estos para darle peso a sus argumentos” (Martínez y Murillo, 2014, p. 85). Esto implicó que los debates no se realizaran a partir de la conceptualización, la contra discusión o la refutación. Los autores mencionan que a pesar de que hubo participación de los estudiantes en ejercicios de intercambios de ideas, no es posible catalogarlos como diálogos argumentativos ya que para ello era necesaria la identificación de diferencias de opinión, la determinación de premisas implícitas y la evaluación de la consistencia en los juicios, entre otros. (Martínez y Murillo, 2014)

Los autores Martínez y Murillo (2014) señalan que el desarrollo de habilidades de pensamiento social requiere de procesos cognitivos complejos de análisis y síntesis que permitan a los estudiantes interrelacionar sus ideas sobre los fenómenos sociales, reconociendo su multicausalidad, relatividad e intencionalidad. Esto no fue posible dada la intención docente orientada hacia la prescripción de normas para mantener el control sobre el aprendizaje de los estudiantes y criterios para evaluarlos. Lo cual, según el autor, no contribuye en la formación del Pensamiento Social. En coherencia con ello, sostiene que se requieren cambios estructurales en la manera como los docentes conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues no es suficiente planear unidades didácticas con secuencias de contenidos que aborden las habilidades de pensamiento social. Se hace necesario crear espacios de reflexión y participación de los estudiantes donde sean estos los constructores de sus conocimientos, mediados por la interacción con los actores por medio de un proceso en el cual puedan comunicar y negociar saberes. Bronckbank (1999) sostiene que:



El traspaso progresivo de la responsabilidad al estudiante representa el verdadero sentido de la práctica reflexiva al posibilitar que los estudiantes aprendan lo conceptual desde espacios donde puedan reflexionar sobre sus propias acciones y donde los docentes analicen de manera crítica su labor como dinamizadores de la construcción participativa del conocimiento. (Como se citó en Martínez y Murillo, 2014, p. 87)

A nivel regional, la investigación titulada La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria (Gutiérrez y Arana, 2014) realizada en la ciudad de Pereira (Risaralda), lleva a cabo una indagación sobre el pensamiento social con el propósito de identificar, caracterizar e interpretar las habilidades de pensamiento en ocho experiencias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales realizadas con estudiantes de educación básica primaria. “Las habilidades de pensamiento social que emergieron fueron la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación” (Gutiérrez y Arana, 2014, p.141). Sin embargo, la habilidad de la descripción fue la más representativa lo cual significa que los estudiantes elaboran conceptos y enunciados con cualidades, propiedades y características de los fenómenos o hechos sociales estudiados. En grupos como cuarto y quinto emergen en menor grado las habilidades de explicación, interpretación y argumentación. La investigación señala que las prácticas educativas convencionales no favorecen la formación de ciudadanos críticos y autónomos, por lo cual es necesario transformar críticamente a los docentes y estudiantes mediante prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y la interacción social. Esto con el objetivo de ayudar a la reconfiguración del quehacer educativo desde el qué y para qué enseñar y aprender ciencias sociales generando cuestionamientos sobre las prácticas educativas con las que se forma a los ciudadanos del siglo XXI (Gutiérrez y Arana, 2014).

El proyecto de investigación Aprendizaje del concepto de memoria histórica y pensamiento social desde la implementación de una unidad didáctica con estudiantes de grado décimo de una institución educativa del municipio de Dosquebradas, de Gil y

Morales (2018) tuvo como propósito explorar en el escenario escolar un mecanismo para suscitar conceptos claves dentro del área de ciencias sociales, tales como historia, memoria histórica y el desarrollo de pensamiento social. Considerando que en el contexto del posconflicto surgen propuestas que promueven la empatía y deslegitiman la violencia, el trabajo de los autores propende por el reconocimiento de los territorios en los que las personas que poseen historias son protagonistas creando conexiones entre situaciones particulares, el pasado y el presente en contextos cercanos, como pretexto para el desarrollo de pensamiento social en pro de construir ciudadanos activos y críticos.

El proyecto desarrolló un proceso que contribuyó a la construcción de ciudadanía. Las sesiones de trabajo permitieron que los estudiantes dieran cuenta de la relación entre los conocimientos científicos y las realidades próximas. Pese a que algunos estudiantes manifestaron resistencia a conversar con los adultos de sus hogares, paulatinamente lograron encontrar sentido en las historias que escuchaban y comprender su entorno inmediato. La historia oral facilitó a los estudiantes la familiarización con temas cercanos a sus propias vidas: relatos sobre su entorno, su barrio, su familia, aspectos que fortalecieron los vínculos entre la escuela y las comunidades lo que, a su vez, favoreció el diálogo intergeneracional. Gil y Morales (2018) encontraron que:

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe plantearse como un proceso de reconstrucción, para lo cual es fundamental concientizar al docente de que sea— como sugiere Giroux (1990) —, en un intelectual crítico, comprometido, problematizador, y no un agente totalmente sumiso y cooptado por el sistema, (...). Otro de los desafíos primordiales para el profesor, es que este utilice procedimientos para hacer pensar históricamente al estudiante. ¿Qué significa pensar históricamente? Significa reflexionar sobre los procesos del pasado en el tiempo presente; esto facilita además que el estudiante pueda encontrar sentido a los problemas del mundo actual. (p. 91)

Para Gil y Morales (2018) estructurar de manera intencionada la noción de pensamiento social en la unidad didáctica permitió que tanto los contenidos como las estrategias didácticas y las actividades propuestas tuvieran una organización determinada con el fin de vincular de forma significativa las realidades de los estudiantes. Esto a su vez generó un alto nivel de reflexión sobre lo que realmente tiene sentido para ellos. Los autores sostienen que las Ciencias Sociales en el aula se convierten en un potencial altamente significativo si se plantean situaciones cercanas a los intereses de los jóvenes, de modo que los lleve a la comprensión de su entorno. De esta manera, es posible además estimular la búsqueda de narrativas que faciliten la integración cultural, dada la diversidad étnica que caracteriza a las comunidades cercanas.

Los autores (Gil y Morales, 2018) recomiendan que “al estudiante se le debe de persuadir respecto de la importancia de la asignatura de Ciencias Sociales a través de las posibilidades de deliberación, reflexión, argumentación y contrastación. El pensamiento social debe tener sentido implícita o explícitamente” (p. 93).

Evans, Newmann y Saxe (1996) encuentran que el fortalecimiento del pensamiento social requiere de “situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en un escenario que les demande razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos” (como se citó en Moreno e Impatá, 2015, p. 16). El trabajo de investigación Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con estudiantes del grado tercero de liceo la gran aventura realizado en Pereira por Moreno e Impatá (2015) se desarrollo con el fin de describir las habilidades de pensamiento social en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje sobre el conflicto en el aula con el uso de medios audiovisuales realizada con niños y niñas del grado tercero, concluyen que esta afirmación “apunta a comprender los factores principales o potenciadores que influyen en las acciones y pensamientos de los sujetos frente a situaciones sociales que requieran de ellos habilidades cognitivas específicas” (p.16). De la misma forma, “revelan la importancia de fomentar el desarrollo de pensamiento social y de habilidades sociales a

través de la didáctica de las ciencias sociales promoviendo reflexiones críticas sobre la realidad” (Moreno e Impatá, 2015, p. 18). Señalan además que:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ir vinculados al fortalecimiento de habilidades de pensamiento social, cimentando este postulado en los estudios de Mauri y Valls (2001), de Pagés (2004) y de Santisteban (2009), quienes señalan que uno de los propósitos esenciales de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, crítico y creativo para la comprensión de la realidad y la solución de problemas que permita la formación de ciudadanos críticos capaces de transformar la realidad social. (Moreno e Impatá, 2015, p. 19).

En esta investigación se observó que la descripción es la habilidad que más se evidencia para cada sesión de la práctica de enseñanza y aprendizaje guiada y por medio de la cual los estudiantes dieron muestras de su capacidad de comparar, ordenar, clasificar y caracterizar hechos sociales, en este caso el concepto de conflicto en el aula, desde sus producciones orales y escritas. La fase de la investigación en la cual se analiza la planeación que las practicantes realizan de la unidad didáctica, arroja que las actividades fueron planeadas para el desarrollo de una habilidad por sesión, sin tener en cuenta que el desarrollo del pensamiento social es un proceso basado en la multicausalidad, relatividad e intencionalidad. Esto permite pensar que para la formación del pensamiento social se requiere, por parte del docente, una mayor aproximación frente a los temas que planea con lo cual ofrece a los estudiantes escenarios de participación, autonomía y construcción crítica y reflexiva del conocimiento. En tal sentido, dicha investigación recomienda, no solo fortalecer la formación de docentes investigadores en didáctica, disciplinas e innovación pedagógica, sino llevarlos a que asuman su función de docentes reflexivos para lograr transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje acorde con los avances tecnológicos y las necesidades educativas de niños y jóvenes desde espacios democráticos y de participación para los estudiantes. Del mismo modo que pretendan enriquecer los proyectos educativos institucionales de los centros educativos (Moreno e Impatá, 2015).

Ribero (2016) en *Pensamiento social en estudiantes universitarios en la Universidad Tecnológica de Pereira*, desarrolla un estudio de casos sencillo, se enfoca en la identificación de las habilidades cognitivo-lingüísticas: Argumentar, describir, explicar y justificar, a la luz del pensamiento social en la interacción entre los estudiantes de inglés del curso quinto, nivel pre-intermedio de la Universidad Tecnológica de Pereira. Fundamenta su investigación en el pensamiento social, citando a autores como Pipkin (2009), Santisteban (2011), Dewey (1950), quienes plantean una interpretación de la realidad desde las esferas sociales del sujeto provisto de un contexto cultural, social, económico y educativo, que influye activamente sobre él.

De acuerdo con los resultados:

Hubo presencia de las habilidades cognitivo-lingüísticas del pensamiento social: argumentar, justificar, describir y explicar en las 4 sesiones de la unidad didáctica, con una incidencia mayor en descripción y argumentación, en producciones orales y escritas. (...). La justificación y la explicación fueron habilidades de poca presencia en el discurso de los estudiantes que fluctuaban entre la descripción y la argumentación. (...). Pese a que Casas (2005) señala la necesidad de la justificación y la explicación para llegar a la argumentación, (...) este muestra el carácter repetitivo de la educación, (...) dado que el estudiante actúa apelando a la memoria y a un modelo estandarizado del argumento sin comprender a profundidad lo que sucede para llegar allí. (...). Es por esto por lo que en la categorización de las habilidades se retoma el conflicto que señalaban Casas y Van Dijk (2005) relacionado con la delimitación de cada habilidad o tipología y su diferenciación de una y otra en el discurso del estudiante, quien tiende a mezclarlas o usarlas parcialmente. Por este motivo, se concluyó en el momento de la categorización de

las habilidades que solo en casos particulares los estudiantes desarrollaron completamente una habilidad como dicta la definición. (Riberó, 2016, pp. 105-106)

La autora recomienda que:

Instituciones tanto escolares como universitarias deben tener claridad sobre la importancia de la transversalidad del currículo en todas las asignaturas, con proyectos interdisciplinarios donde se promueva el desarrollo de pensamiento social y se cuestione la labor del maestro frente a este hecho. El enfoque de los contenidos debe estar relacionado con situaciones del mundo real que tengan significado para los alumnos, sus inquietudes y sus experiencias. (...). El docente debe partir de las necesidades de los estudiantes y la comunidad a la que pertenecen, (...), por eso deben fomentarse unidades didácticas que busquen ahondar en las habilidades cognitivo-lingüísticas para el desarrollo del pensamiento social, que además generen nuevas propuestas pedagógicas en este tema. (...). Se deben crear las condiciones para desarrollar y ejercitar las habilidades del pensamiento social, por lo cual se recomienda claridad en la naturaleza de los objetivos de enseñanza de dicho pensamiento. Para lograrlo se debe fomentar el debate, exigir respuestas elaboradas con fundamentación teórica, estimular el trabajo en equipo y favorecer los procedimientos científicos. En términos generales, hay que variar la metodología, considerando el contexto y la edad de los alumnos. (Riberó, 2016, pp.112- 113).

Los antecedentes investigativos expuestos anteriormente aportan claridades pertinentes para la presente investigación, uno de ellos es la alerta respecto a los grupos que demuestran niveles mayoritarios de descripción y niveles muy bajos de argumentación. La

relación de la educación tradicional conductista, con el nivel de pensamiento social identificado, constituye un precedente significativo, dada la diversidad de los referentes indagados, tanto en el criterio del nivel educativo como en la diferencia espacial, puesto que se abordaron referentes desde lo internacional, nacional y local. Llama la atención que en gran parte de los antecedentes se menciona la habilidad justificativa como incipiente, lo que resalta la necesidad de re significar los contenidos y sus criterios, puesto que a pesar de dar cuenta de algunas características mediante la descripción, se evidencia una dificultad generalizada para utilizar esa información en la comprensión de las realidades observadas, dicha dificultad es reflejo de la ausencia de escenarios de enseñanza de las ciencias sociales tendientes al análisis de entornos específicos. En esa medida los investigadores sugieren una reflexión de los actores, roles, instituciones, intencionalidades educativas, entre otros componentes, dejando claro que la discusión no debe realizarse en un solo sentido.

La Universidad Tecnológica de Pereira es una institución comprometida con el desarrollo de la comunidad por medio de la formación de profesionales íntegros que generen soluciones a los problemas de la sociedad permitiendo dar cumplimiento a la misión institucional:

“(…) Una comunidad universitaria comprometida con la formación humana y académica de ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad de participar en el fortalecimiento de la democracia; con una mirada interdisciplinar para la comprensión y búsqueda de soluciones a problemas de la sociedad, fundamentada en el conocimiento de las ciencias, las disciplinas, las artes y los saberes (…)”

(Universidad Tecnológica de Pereira [UTP], 2020)

Teniendo en cuenta lo anterior, es indispensable que los programas de pregrado se centren en la formación tanto de conceptos disciplinares y académicos, como de competencias genéricas tales como la comunicación escrita, las competencias ciudadanas, la lectura crítica, razonamiento cuantitativo y el bilingüismo.

Las pruebas Saber Pro realizadas a los estudiantes próximos a la finalización de su formación profesional, permiten establecer una panorámica frente al nivel académico institucional, así como el de los estudiantes de manera individual. Dentro de las competencias ciudadanas se evalúan cuatro competencias básicas: pensamiento social, argumentación, multiperspectivismo y pensamiento sistémico.

Dentro de la competencia de pensamiento social se incluyen:

Los fundamentos del modelo de estado social de derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes ciudadanos establecidos en la constitución; la organización del estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control, y los fundamentos de la participación ciudadana. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2018, p. 34)

Cada una de las competencias evaluadas presentan afirmaciones las cuales son entendidas como “descripciones de aquello que se espera que un estudiante esté en la capacidad de hacer cuando ha desarrollado una competencia” (ICFES, 2018, p. 21), lo cual permite dar cuenta de los significados y alcances de los puntajes obtenidos por los estudiantes. En el caso de las competencias ciudadanas, ubican las siguientes afirmaciones:

- Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados-discursos
- Comprende qué es La Constitución Política de Colombia y sus principios fundamentales
- Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra
- Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución
- Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes



- Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes
- Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas.

La Universidad Tecnológica de Pereira en las pruebas Saber Pro-2017 y 2018 (Universidad Tecnológica de Pereira [UTP], 2017) ha mostrado resultados por encima de la media Nacional en los programas tanto profesionales como tecnólogos y técnicos. Frente a las competencias ciudadanas, se evidencian 5 programas académicos los cuales presentan resultados por debajo de la media nacional entre los que se encuentra la Licenciatura en Pedagogía Infantil y para la cual el resultado es el más bajo de la institución. Es importante aclarar que la Licenciatura en Educación Básica Primaria es un programa nuevo, que surge como reemplazo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, razón por la cual a la fecha de la presente investigación, dicho programa no cuenta con resultados de pruebas Saber Pro, sin embargo, se mencionan los resultados disponibles debido a que son programas afines en tanto comparten expectativas de formación, por tal motivo se considera pertinente su referencia en este apartado.

*Imagen 1. Resultados prueba Saber Pro-2018 de la Universidad Tecnológica de Pereira*

GRUPO DE REFERENCIA	PROGRAMA ACADEMICO	COMPETENCIAS CIUDADANAS	COMUNICACIÓN ESCRITA	INGLÉS	LECTURA CRÍTICA	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO
ADMINISTRACIÓN Y AFINES	ADMINISTRACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE	157	149	158	167	159
	ADMINISTRACIÓN DEL TURISMO SOSTENIBLE	130	137	138	130	135
	ADMINISTRACIÓN INDUSTRIAL	146	160	147	145	152
	COLOMBIA	137	147	146	143	145
CIENCIAS AGROPECUARIAS	MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	133	144	156	146	152
	COLOMBIA	141	146	149	149	156
CIENCIAS NATURALES Y EXACTAS	INGENIERÍA FÍSICA	152	141	164	157	174
	QUÍMICA INDUSTRIAL	155	159	170	168	182
	COLOMBIA	156	154	172	169	177
EDUCACIÓN	LICENCIATURA EN ARTES VISUALES	148	151	155	159	135
	LICENCIATURA EN BILINGÜISMO CON ÉNFASIS EN INGLÉS	160	165	208	172	152
	LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN E INFORMÁTICA EDUCATIVA	149	149	162	163	142
	LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA	149	162	148	164	133
	LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO	143	157	138	151	128
	LICENCIATURA EN FILOSOFÍA	158	147	146	174	143
	LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS Y FÍSICA	149	155	158	162	187
	LICENCIATURA EN MÚSICA	149	148	163	162	145
	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL	129	148	135	140	130
	COLOMBIA	132	146	143	142	133

Reproducido de “Reporte de resultados Saber Pro-2018” por Universidad Tecnológica de Pereira (2019) <https://www.utp.edu.co/egresados/noticias/resultados-saber-pro-2018.html>.  
Obra de dominio público.

Teniendo en cuenta la información anterior, la cual evalúa las competencias ciudadanas, los estudiantes del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en el 2016 presentaron resultados con un 40,7% de respuestas erradas, en el 2017 un 63% y en el 2019 un 49.2%. En este último año, la afirmación que presentó mayor dificultad para su respuesta fue “Conoce la organización del Estado de acuerdo con la Constitución” con un 72%, lo cual indica que, por cada 10 estudiantes, 7 respondieron de manera equivocada. Le sigue en orden la afirmación “Reconoce la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes” con un 55%; luego “Comprende que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre estas” con un 54%; seguida por “Analiza y evalúa la pertinencia y solidez de enunciados-discursos” 51%; “Comprende qué es la Constitución Política de Colombia y sus principios fundamentales” con un 50%; “Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes” con un 42% y por último “Conoce los derechos y deberes que la Constitución consagra” con un 21%. (UTP, 2017)

El grupo de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria se compone de dos hombres y treinta y cuatro mujeres cuyas edades se encuentran entre los 16 y 20 años. Se propuso desarrollar la unidad didáctica con ellos debido a la afinidad temática respecto al curso de competencias ciudadanas que se encontraban adelantando. El abordaje de las competencias ciudadanas amerita un adecuado desarrollo del pensamiento social, razón por la cual la presente investigación propone indagar por el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes. Por ello, surge la siguiente pregunta problema ¿Cómo es el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira? Pregunta que se pretende resolver a partir de la implementación de una unidad didáctica en la temática de competencias ciudadanas articulada desde problemas socialmente relevantes.

## **Justificación**

Este proyecto sirve para hacer un ejercicio investigativo sobre el pensamiento social en estudiantes universitarios por medio de la aplicación de una unidad didáctica la cual permitirá identificar los niveles de pensamiento social gracias a las categorías que hacen parte de las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social. Además de lo anterior, permitirá realizar la reflexión sobre la práctica docente en el marco de las ciencias sociales a partir de criterios de análisis claros.

Indagar sobre el desarrollo del pensamiento social es relevante en tanto que permite identificar las características de este en el aula para realizar un diagnóstico que servirá tanto a los estudiantes en cuestión como a quienes desarrollan actividades con estos grupos poblacionales. Al ser el pensamiento social una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, su construcción está mediada por la identificación de sus características en la cotidianidad del aula lo cual permite encaminarse hacia procesos que propendan por un conocimiento del medio social y cultural por parte de los estudiantes a través del análisis de problemas socialmente relevantes.

La investigación pretende utilizar los hallazgos que sirvan como punto de partida ante la práctica docente, además de aportar en la enseñanza de las ciencias sociales y su proceso pedagógico en tanto conduce a la reflexión de las dinámicas de la clase y la conjugación de los objetivos educativos con la realidad de la población.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente mencionadas frente al análisis, perspectivas y recomendaciones de la relación entre educación, pensamiento social y ciudadanía responsable, se reconoce que los escenarios locales se encuentran también ante ese reto, el de superar la separación escuela-sociedad y avanzar hacia la construcción de escenarios propicios para la formación de ciudadanos comprometidos con su realidad. Compromiso en el cual se encuentran encaminadas actualmente múltiples instituciones gubernamentales, sociales, culturales y académicas, de carácter internacional, nacional y local. Se hace entonces imprescindible realizar indagaciones al interior de las instituciones educativas de Pereira (ciudad que cuenta con características sociales, económicas, y

culturales particulares) frente a las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y su influencia y responsabilidad en la formación ciudadana. Esto indagando específicamente por el papel de las ciencias sociales y las habilidades de pensamiento social necesarias para dicha construcción, que partan de diagnósticos coherentes con la realidad observada y propendan por el fortalecimiento de procesos educativos locales comprometidos con dicho propósito.

Desde la educación media los estudiantes se encuentran ante procesos que no les permiten relacionar los contenidos de las asignaturas con las necesidades de su vida cotidiana. Específicamente en el área de ciencias sociales, no hay escenarios de cuestionamiento frente a la pertinencia de aprender y su aplicabilidad para sus entornos, por ello, llegan a la educación técnica, tecnológica y superior sin conocimientos previos suficientes que les permitan relacionar la información de manera adecuada, además de presentar falencias en las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para la formación de pensamiento social.

### **Objetivo General**

Comprender el desarrollo del pensamiento social a través de la aplicación de una unidad didáctica en ciencias sociales sobre competencias ciudadanas, con los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira.

### **Objetivos Específicos**

Identificar el pensamiento social desde las habilidades cognitivo-lingüísticas que se evidencian en los discursos orales y escritos de los estudiantes en el desarrollo de la unidad didáctica.

Identificar las dimensiones de la complejidad de la realidad social que dan cuenta del pensamiento social de los estudiantes.

Interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas y dimensiones de la complejidad de la realidad social que evidencian el desarrollo del pensamiento social.

Reflexionar la práctica de aula del docente investigador.

### **Marco Referencial**

Tomando como base que la enseñanza de las ciencias sociales cumple un valor fundamental en el desarrollo de ciudadanos participativos frente a su entorno social y a la luz de los objetivos que persigue la presente investigación, los referentes teóricos se enfocan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales teniendo como punto de partida su finalidad intelectual, la cual consiste en formar el pensamiento social. Es por ello por lo que se identifican conceptos básicos que permiten su adecuado desarrollo tales como las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de la complejidad de la realidad social. Lo anterior, enmarcado bajo la práctica reflexiva del docente y la importancia de esta en el ambiente educativo.

### **Las Ciencias Sociales**

Benejam y Quinquer (2000) exponen que históricamente las Ciencias Sociales se han caracterizado por buscar “una teoría objetiva, racional, unificada y definitiva para explicar el mundo y la sociedad” (p. 201) sin embargo, han emergido múltiples voces que han aceptado la relatividad del conocimiento social y por ende la posibilidad de abordarlo desde múltiples perspectivas. Aunque se reconoce que el mundo real existe con independencia del pensador, se precisa que aquello que se sabe es resultado de la experiencia de la sociedad sobre el mundo que le rodea después de haberlo pensado e interpretado. Por lo tanto, se concibe la ciencia social como “el conjunto de respuestas que da la comunidad científica a los problemas en cada momento.” (Benejam y Quinquer, 2000, p. 201). Los autores también hacen énfasis en que las personas que aportan esas respuestas

científicas o teorías tienen un contexto que influye de manera importante en sus postulados, en la medida que estas personas se enfrentan a la necesidad de dar un nivel de importancia a los hechos y se ven sometidas ante las estructuras dominantes de su época. Por esta razón, el reconocimiento de esos condicionamientos influye en la aceptación del conocimiento como un producto histórico en el que se hace indispensable realizar procesos de interpretación y en algunos casos de su reemplazo.

Si se tiene en cuenta que la realidad social es cambiante y que su abordaje se encuentra mediado por la interpretación de quien la observa, es preciso replantear la connotación que asume los datos expuestos como única verdad. Igualmente, se hace preciso reflexionar sobre el papel que desempeñan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en los escenarios educativos y por consiguiente en la sociedad. En consecuencia, se hace necesario reconsiderar de manera crítica aquella orientación que reduce ese ejercicio a la observación de los datos y su enunciación. En contraposición a ello, los autores proponen trascender hacia la utilización de esa información en procesos de mayor amplitud y con finalidades claras, en relación con la construcción de sociedades más participativas y en consecuencia, más democráticas.

Según los autores Benejam y Quinquer (2000), el conocimiento que se tiene sobre el mundo debe ser reconocido como un conocimiento que fue útil para leer y comprender la realidad y para orientar acciones en un momento histórico específico. Mismo que puede constituir una de las interpretaciones posibles para la época puesto que hay silencios, contradicciones y debates, a los cuales, posiblemente no se tenga acceso desde los discursos actuales. Estas consideraciones deberían conducir hacia la reflexión sobre la posibilidad de que coexistan múltiples interpretaciones sobre la realidad social.

Los autores Benejam y Quinquer (2000) señalan que desde las Ciencias Sociales el relativismo implica tanto reconocer que los conocimientos del corpus científico permiten diferentes perspectivas como reconocer que pueden cambiar, con lo que es posible dar cabida a la duda, a la crítica y a la posibilidad de cambio en las situaciones en que este sea necesario. Todo esto sobre la base de que aquello que hoy se considera “saber sabio” de las

relaciones sociales y del espacio, es una interpretación con capacidad explicativa, pero con condicionamientos propios de cada contexto. No obstante, la consideración respecto al relativismo no implica aceptar que todo vale y precisa que, en el proceso de conocer, la evaluación sobre el valor del conocimiento radica en los ejercicios para justificar el mismo. En ese proceso será necesario acudir a analizar las características de las razones, evidencias, pruebas y opiniones, así como contrastar la coherencia que guardan las teorías con los fenómenos que tratan de interpretar.

En consecuencia, los autores recuerdan la relevancia dada tanto al concepto de autocomprensión, que implica reconocer las limitaciones y el grado de libertad que se tiene para ver, interpretar y valorar el mundo, como al concepto de comunicación asociado a la reflexión sobre el grado de conocimiento que se tiene de los problemas, ya sea por experiencias previas, educación, contextos, sentimientos e intereses. Todo ello se tendrá que ver reflejado en que las personas duden de tener la verdad y en que reconozcan la necesidad de comunicar su pensamiento y contrastarlo con el de los demás. Ejercicio este que implica reconocer posibles sesgos propios y ahondar en la búsqueda por la autenticidad de las razones de los demás con el fin de negociar significados y propender por un reconocimiento de la igualdad. El pluralismo visto como la actitud democrática y libre que no acepte adoctrinamientos debe ser, según los autores, la base sobre la cual se ha de construir el conocimiento social en los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales. (Benejam y Quinquer, 2000)

### **Conocimiento Social**

Marx y Engels (1994) citado por Pipkin (2009) hacen énfasis en la idea de que el conocimiento social debe ser abordado reconociendo que los sujetos son hijos y actores de su tiempo. Es por esto por lo que heredan tradiciones de pensamiento desde las cuales hacen su propia historia pero que se ven influidos por las circunstancias que les han sido legadas por el pasado. Explica la autora que la condición histórica de la vida humana tiene un sustento en las condiciones materiales de existencia de la manera como lo menciona Marx, es decir, en los modos de producción construidos por los hombres. Por lo tanto, pensar la realidad a partir de condiciones dadas deberá implicar promover posibilidades de

cambio y de intervención sobre esa realidad, procurando unir comprensión y acción. Así, la perspectiva marxista implica conjugar el saber y el mundo, la teoría y la práctica. Es decir, ser consciente de la praxis con el objetivo de pensar y pensarse el mundo a partir del saber pensar lo que en el saber humano se caracteriza por la reflexividad. Se hace énfasis en el saber de tipo autorreflexivo, sumamente necesario en la formación de un pensamiento social al requerir esta la capacidad de develar la propia realidad por parte de los sujetos y de intervenir consecuentemente en ella.

Durkheim (1987) citado por Pipkin (2009) señala que “lo social” requiere de una delimitación al preguntar:

¿Qué clase de fenómenos se pueden acotar como sociales y con ello distinguirse de las categorías biológicas y psicológicas? Lo que permite definir la especificidad de lo social a partir de dos criterios: La exterioridad y la coerción y considera que son los hechos sociales los que reúnen tales atributos (p. 31)

Lo anterior conlleva a la observación de un pensamiento social dominante que se reproduce dentro del sistema educativo cumpliendo así su rol como aparato ideológico del Estado. Basados en lo anterior se puede afirmar que las escuelas y su función social no apuntan a una integración social, por el contrario, estimulan la reproducción de un orden desigual, consagrando una cultura legítima entre sus integrantes, fallando a su concepción como un centro de aprendizaje donde se transmiten saberes socialmente neutros (Pipkin, 2009).

Así las cosas, toda acción pedagógica implica la imposición de una cultura arbitraria en tanto que impone valores que representan intereses particulares de sectores dominantes de la sociedad transmitiendo versiones culturales selectivas (pese a hacerlas pasar por universales) propias de las relaciones sociales dominantes. Ante este panorama emerge una perspectiva transformativa en la cual las instituciones educativas se pueden tornar en un espacio de construcción contracultural o de cultura contrahegemónica que aporte a la



formación de un pensamiento social crítico. En este sentido, el pensamiento social propende por la interpretación crítica del mundo y su cambio con lo que, las prácticas educativas deberán orientarse a decodificar y analizar críticamente la información para la construcción de una nueva ciudadanía que promueva prácticas democráticas y ayude a superar la distancia social entre representantes y representados. “Esto orientando la enseñanza de las ciencias sociales hacia la incorporación de esquemas de percepción y valoración que se traduzcan en actitudes y prácticas democráticas” (Pipkin 2009, p. 41).

Así pues, para enseñar categorías sociológicas es preciso tomar decisiones que involucren las características de la sociedad y utilizarlas como herramienta pedagógica al servicio de la enseñanza de la disciplina. Para hacerlo es necesario desnaturalizar y someter a análisis las instituciones sociales que organizan la vida de las personas dado que, según la autora, una sociedad en crisis aporta un amplio material para la reflexión sociológica en adolescentes que interactúan en el marco de instituciones también en crisis. Desde el enfoque del aprendizaje significativo los contenidos deben ser relevantes para la sociedad (no solo para el docente). Sobre aquellos contenidos que esa sociedad valore, la escuela podrá actuar para transformarlos en un saber. (Pipkin, 2009). Los contenidos también deben ser valorados por los estudiantes en la medida que los comprenden y resignifican sus saberes y experiencias, esto para encontrar estrategias que permitan pensar su realidad en términos sociales. Algunas estrategias facilitadoras utilizadas por la autora para superar obstáculos fueron:

- Estrategias basadas en el establecimiento de relaciones significativas entre la realidad y los modelos y corpus teóricos.
- Estrategias desestabilizadoras del sentido común.
- Estrategias que implican la consideración del alumno como sujeto social, autónomo, un otro al que debe respetarse su individualidad (Pipkin, 2009, p. 146)

Pierre Bourdieu (2002) citado por Pipkin (2009) señala que la Sociología es una "ciencia que incomoda" dado que devela fenómenos propios de las relaciones sociales que son ocultas para los sujetos que participan en ellas. Por lo tanto, la Sociología tiene un

carácter controversial que construye enunciados que cuestionan los sentidos comunes de los espacios sociales. Un ejemplo de eso es la relación entre logros escolares y origen social al desnaturalizar el conocimiento sociológico. De la misma forma, la creencia frente a que el mérito individual es el único determinante del éxito de los estudios para lo cual se hace énfasis en las desigualdades de capital social y cultural con el fin de explicar de manera reflexiva las distintas trayectorias escolares. Así pues, Pipkin (2009), teniendo presente diferentes autores señala que:

El primer paso que debe dar el sociólogo para analizar científicamente la sociedad es no considerar que las relaciones e instituciones sociales son naturales sino producto del propio devenir histórico y, por lo tanto, el resultado artificial de la acción de los sujetos. Desde esta perspectiva, la construcción de un saber sociológico supone adoptar una mirada crítica y desnaturalizadora respecto de "lo social" y considerarlo como el resultado de las interacciones, las luchas y las relaciones de poder que se enmarcan en cualquier sociedad. (p 150)

En relación con el párrafo anterior, la construcción del pensamiento debe dejar de ser absoluta y binaria, esto para dar paso a conceptos relativos, generales y sistemáticos, para ello es importante contrastar los saberes previos entre sí y con la realidad que se intenta explicar. Este tipo de "desequilibrio de las nociones" motiva al alumnado a reconstruir su conocimiento, indagando nuevas fuentes, situaciones y teorías, permitiendo así generar un equilibrio cognitivo (Pipkin, 2009)

### **La Enseñanza de las Ciencias Sociales y sus Finalidades**

Diferentes autores reflexionan sobre las características que debería tener la enseñanza de las ciencias sociales contrastándola con la tradición transmisiva y memorística adoptada por algunas corrientes, mismas que otorgan un peso considerable al enfoque disciplinar que opta por la reproducción de contenidos. Santisteban y Pagés (2011) explican que en la enseñanza de las Ciencias Sociales es posible ubicar cuatro modelos

tradicionales cuyos límites no siempre se presentan con claridad. El primero es el modelo tradicional o enseñar para adoctrinar el cual está orientado hacia la reproducción del conocimiento y cuya finalidad es formar personas que acepten la existencia de unos valores que deben imitar. El segundo es el modelo de enseñanza activa o para ser autónomo en el cual los saberes sociales se enfocan al logro de la felicidad de las personas, esto dando más importancia a los aspectos procedimentales que a los conceptuales. El tercero es el modelo científico enfocado en los elementos técnicos e intelectuales del conocimiento que a su vez pretende ayudar a que el alumnado utilice el conocimiento científico para entender los problemas del mundo. Esta corriente entiende la enseñanza como una aplicación del saber científico. El cuarto es el modelo crítico para enseñar a reflexionar, en él los problemas sociales relevantes adquieren gran importancia pues supone que su abordaje favorece la formación de pensamiento reflexivo, crítico y creativo, así como el análisis de valores y prácticas sociales que permiten aprender a tomar decisiones y solucionar problemas. Desde esta perspectiva no se pretende enseñar a reproducir valores sino a producir los propios a partir de consideraciones respecto a los problemas sociales del pasado, el presente y la consiguiente intervención necesaria para la construcción de futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta pertinente retomar a Benejam y Pagés (1997) quienes plantean que el conocimiento escolar tiene una dimensión socio histórica que no puede desconocerse ya que es una construcción socialmente determinada y marcada por el contexto en el que se produce. Es por esto por lo que las materias son universos simbólicos que cumplen funciones socio culturales distintas de las disciplinas científicas a las que hacen referencia. En coherencia con ello, Benejam y Pagés (1997) mencionan que las ciencias sociales deben abordarse sobre la base de estas consideraciones, no solo desde los contenidos disciplinares sino a partir de problemas sociales relevantes.

Santisteban y Pagés (2011) señalan que es preciso establecer estrategias de carácter adaptativo para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales que a su vez necesitarán el soporte de habilidades, destrezas y técnicas específicas. Los autores plantean la pregunta ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales? Explican que se requieren mecanismos mentales que activan el pensamiento para la conceptualización y la argumentación. Para

ello, sostienen que es posible utilizar métodos científicos a partir del método inductivo y deductivo. En el inductivo, mediante la comparación de dos fenómenos, su contraste y conclusiones para interpretar la realidad. La inducción necesita cambiar los métodos expositivos de repetición para pasar el protagonismo al alumnado. El método deductivo para la comprensión propone que el alumnado a partir de la relación e interpretación de los hechos sociales con sus propias experiencias y observaciones de fenómenos puede llegar a construir su conocimiento social. En coherencia con esto, la tarea del docente reside en facilitar a los alumnos una forma ordenada para adquirir el saber. Estas estrategias deben orientarse a la comprensión de los fenómenos sociales que rodean a los alumnos, para ello se realiza una distinción relevante entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje ya que cada uno requiere unos abordajes diferenciados. Es preciso partir de casos concretos para avanzar hacia las generalizaciones, es decir, partir de hipótesis para formular principios o plantear problemas sociales para encontrarles soluciones. Todo con el fin de formular diversas interpretaciones sobre la realidad para decodificar los elementos que la configuran donde el profesorado es guía y proporciona los recursos necesarios.

Bajo el entendido de que la estrategia es el “conjunto de acciones o actividades encadenadas con coherencia de acuerdo con la forma de enseñar en el aula por la que se ha optado para alcanzar un determinado objetivo” (Souto, 1998 citado por Santisteban y Pagés 2011, p164) se entiende como fin que profesores y alumnado lleguen a compartir significados respecto a los contenidos sociales. Los autores retoman la definición de Monereo (1999 citado por Santisteban y Pagés 2011) sobre estrategias como:

El proceso de toma de decisiones consciente e intencional que se lleva a cabo para conseguir un objetivo de aprendizaje de forma eficaz, esto supone adaptar estas decisiones a las condiciones específicas del contexto en el que se produce el aprendizaje. (p. 164)

En coherencia con ello, en el aula se distinguen las estrategias de enseñanza de las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

-Las estrategias de enseñanza: Incluyen las finalidades educativas y las ideas del profesorado sobre qué es enseñar ciencias sociales de acuerdo con el contexto de trabajo y los recursos de los que dispone. Se hace necesario determinar qué se quiere enseñar, cómo, cuándo, qué materiales se requieren y con qué organización. Todo con el fin de que el alumnado pueda interiorizar unos contenidos que por sí solos difícilmente aprenderían.

-Las estrategias de aprendizaje: El alumnado las va desarrollando para incorporar el saber a su estructura de conocimiento, estas deben permitir encontrar explicaciones argumentadas y conscientes sobre los fenómenos para plantearse interrogantes o resolver situaciones diversas. Para su desarrollo es preciso que las estrategias de enseñanza incorporen técnicas, destrezas y habilidades propias de las ciencias sociales, tales como saber sintetizar información, representar de manera cronológica hechos, leer e interpretar estadísticas y mapas. Es indispensable desarrollar propuestas que permitan al alumnado la metacognición para que pueda aprender a planificar su tarea y autorregular los resultados con el fin de ir alcanzando un aprendizaje autónomo. (Santisteban y Pagés, 2011).

Las estrategias se deben seleccionar según las finalidades, bien sean estas de tipo reproductivo, elaborativo, organizativo o epistemológico. Los autores hacen énfasis en el potencial existente a través del trabajo en grupos cooperativos los cuales, para ser eficaces, requieren de interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora cara a cara y enseñar prácticas interpersonales y de equipo.

Los autores explican la necesidad de establecer estrategias para la reconstrucción del conocimiento social, es por esto por lo que exponen tres estrategias para la reconstrucción del conocimiento social: la resolución de problemas, la simulación y el estudio de casos. De la misma forma describen las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales como los enunciados que describen situaciones ideales de aprendizaje del alumnado. Responden al por qué o para qué enseñar y aprender y los diferencian de los objetivos educativos dado que los objetivos son de mayor concreción. Las finalidades señalan la orientación de la intervención educativa pero no indican resultados finales.

Desde una concepción crítica las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales deben orientarse a: “a) Comprender la realidad social; b) formar el pensamiento crítico y creativo; c) intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática” (Santisteban y Pagés, 2011, p. 53)

Establecen diferentes tipos de finalidades en la enseñanza de las ciencias sociales:

Finalidades culturales: Reproducir, reinterpretar y transformar la cultura

Finalidades científicas: Reconstruir el conocimiento

Finalidades prácticas: Utilizar el aprendizaje en la vida cotidiana

Finalidades intelectuales: Formar el pensamiento social

Finalidades para el desarrollo personal: Autoconocimiento y autonomía personal

Finalidades políticas: Construir la democracia para pensar el futuro, es decir

intervención social. (Santisteban y Pagés, 2011, p. 64)

Concluyen que la principal finalidad de la educación social debe ser “el paso de la cultura vivida a la cultura como representación intelectual. Todo ello orientado a construir el futuro” (Santisteban y Pagés 2011, p. 66).

### **Pensamiento Social**

Pipkin (2009) considera que un propósito clave en la enseñanza de las ciencias sociales debe ser la formación de pensamiento social, para que el alumno pueda concebir la realidad como compleja y problemática y le sea posible contextualizar la información y su implicación en la realidad, todo ello implica una perspectiva crítica y participativa. En este sentido es necesario desarrollar habilidades cognitivas del pensamiento social: *Pensamiento crítico y comprensivo*.

Define el *pensamiento crítico* como la capacidad que tiene el ser humano de evaluar cualquier evento, ideas, afirmaciones, entre otras, con el que se puede encontrar en su vida

cotidiana, no solamente su validez, sino de igual manera su confiabilidad y valor de los datos, (Pipkin, 2009) todo ello requiere una forma de pensar integrada con otros tipos de pensamiento. El pensamiento crítico “requiere de unas habilidades de orden superior necesarias para procesar la información” (Priestley 1996, citado por Pipkin 2009, p.21). Esta se inscribe en diversas etapas que inician por la percepción de un objeto para luego elevarse al nivel que el individuo es capaz de discernir respecto a cuándo hay un problema y qué posibles soluciones proyectar.

Frente a la pregunta de Resnick (1999): ¿qué es más importante, las habilidades cognitivas generales o los conocimientos específicos? Diversos autores como Castorina (2000), Dhond (1994), Pagés (1997) sostienen que la enseñanza del pensamiento crítico solo se puede realizar “en contexto”, es decir, en el marco de una disciplina, en relación con un contenido específico, con las destrezas del pensamiento y los conceptos analíticos que las respaldan. Para el caso de las ciencias sociales el análisis de una problemática social específica que guarde relación con las prácticas cotidianas de los alumnos. (Pipkin 2009, p. 21)

*La comprensión*, señala Pipkin (2009), “reside en la posibilidad de realizar actividades que requieran pensamiento respecto a un tema encontrando evidencias y ejemplos, esto para generalizar, aplicarlo, presentar analogías y representarlos de manera nueva” (p.23).

Santisteban y Pagés (2011) afirman que el pensamiento social es esencial para el aprendizaje de una cultura democrática en la cual la formación del pensamiento se debe basar en problemas reales, cercanos y útiles, esto para que el alumnado pueda construir su propia opinión que le permita emitir juicios razonados e imaginar alternativas para su realidad. De la misma forma proponen analizar los problemas históricos desde cuestiones como “¿Cómo sucedió?, ¿Por qué sucedió?, ¿Cuándo sucedió?, ¿Qué factores intervinieron?, ¿Qué antecedentes y qué consecuencias tuvo?” (p.80), todo ello con el fin de

confirmar la complejidad del conocimiento histórico a través de la cual el alumnado puede construir un juicio personal desde la racionalidad: “¿Por qué?, ¿Con qué intención?, ¿Pudo ser de otra manera?” (p. 80). Allí reside la función del profesorado la cual se identifica como decodificar la complejidad social de la realidad mostrando al alumnado las posibilidades de su racionalidad.

### **Problemas Socialmente Relevantes**

Santisteban y Pagés (2011) proponen enseñar al alumnado a progresar en sus inquietudes sobre su entorno social para:

- a) “Preguntar el porqué de los hechos o situaciones sociales (causalidad);
- b) Interpretar los comportamientos en función de las intenciones (intencionalidad);
- c) Reconocer distintos puntos de vista, en ocasiones contradictorios del mismo hecho (relativismo)” (p. 80)

Los autores (Santisteban y Pagés, 2011) sostienen que la solución de problemas se puede plantear desde perspectivas diversas tales como: a) “delimitaciones previas en cuanto a las respuestas posibles, distinguiendo cuatro tipologías: algorítmicos, Semialgorítmicos, Semiheurísticos y heurísticos” (p.89). b) teniendo en cuenta el protagonismo de quien los ha de solucionar. c) problemas que están presentes en la vida cotidiana del alumnado los cuales son auténticos problemas que les afectan en sus vidas o que pueden vivir de una manera cercana, es decir con interés.

En este sentido Madure y Davies (2003) citados por Santisteban y Pagés (2011) definen los siguientes aspectos los cuales convierten un problema cotidiano en un problema social:

- 1) El reconocimiento de que el problema existe debe ser el primer paso. 2) En la resolución cotidiana de los problemas, resulta a menudo más difícil identificar el problema que saber cómo resolverlo. 3) Los problemas cotidianos suelen estar mal estructurados, es decir, se resisten a especificar los pasos para llegar a la solución. 4)



En la resolución cotidiana de los problemas, normalmente no está claro, ni siquiera, el tipo de información necesario para resolver un problema determinado. De la misma forma tampoco va a estar siempre claro en dónde podemos encontrar la información necesaria. 5) Las soluciones a los problemas cotidianos dependen e interaccionan con el contexto en el que se presenta el problema. 6) Los problemas cotidianos generalmente no tienen una única solución correcta, incluso los criterios acerca de cuál es la mejor solución no están, con frecuencia, nada claros. 7) Las soluciones de los problemas cotidianos dependen tanto del conocimiento extraoficial como del oficial. 8) La solución a los problemas cotidianos importantes tiene consecuencias también importantes. 9) La solución de los problemas cotidianos tiene lugar en grupo. 10) Los problemas cotidianos pueden ser complicados, confusos y obstinadamente persistentes. (p. 90)

Santisteban y Pagés (2011) sostienen que la solución de problemas sociales es imprescindible para la formación de competencias de pensamiento social en la cual es preciso concebir aspectos como: a) la racionalidad y complejidad de la sociedad: causalidad, intencionalidad y relativismo. b) Procesamiento de la información; c) solución de problemas sociales; d) pensamiento crítico; e) pensamiento creativo.

Santisteban y Pagés (2011) también retoman la definición del problema como una circunstancia que enfrenta el individuo con el fin de llegar a un objetivo, para ello es importante identificar la manera de poder lograrlo. Los autores plantean que es preciso establecer situaciones a resolver que no cuentan con un camino rápido o con soluciones prefijadas, sino que se pueden conseguir soluciones a partir de caminos diferentes. Evans-Newmann-Saxe (1996) citado por Santisteban y Pagés (2011) expone las tres finalidades del abordaje de los problemas sociales:

1) enseñar al alumnado a defender su propio pensamiento previamente fundamentado para responder a las situaciones que se planteen. 2) los problemas sociales motivan el interés por el hecho de trabajar sobre fenómenos cercanos. 3) los problemas sociales generan una conciencia crítica a partir de desarrollar habilidades tales como reconocer, examinar, evaluar y apreciar múltiples perspectivas sobre temas determinados. (p.172).

En esta medida proponen establecer ¿Cuál es el problema y qué otros problemas conllevan? ¿Para quienes constituye un problema? Es decir, quiénes son los afectados por él ¿Dónde y cuándo? En qué país, región, ciudad, en qué época, año, mes. Sostienen que responder estas preguntas implica reconocer el problema ya que “no hay problema allí donde éste no es reconocido”, siendo este un aspecto sumamente relevante si se considera que no siempre los implicados en el problema se reconocen como parte de este. En esta medida proponen estrategias como la simulación y el estudio de casos, señalando que la simulación propone que los implicados comprendan posiciones, intereses, y justificaciones y las asuman en un juego de roles en el que deban apropiarse un conjunto de argumentos bajo la simulación de situaciones reales por medio de roles en trabajo grupal. (Santisteban y Pagés, 2011)

El estudio de casos es descrito como:

Una estrategia de enseñanza que consiste en proponer al alumnado un fenómeno social, presentando el contexto y el desarrollo de dicha situación, pero no el desenlace. Los casos por analizar han de ser situaciones reales o hipotéticas pero posibles, lógicas y admisibles. Es decir que se deben presentar fenómenos creíbles para el alumnado. (Santisteban y Pagés 2011, p.176)

## **Dimensiones de la Complejidad de la Realidad Social**

Teniendo presentes las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, Pipkin (2009) señala que uno de sus propósitos claves es el desarrollo del pensamiento social que “le permita al alumnado concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe (...) en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en su realidad desde una perspectiva crítica y participativa” (p. 8). A su vez Santisteban y Pagés (2011) señalan que existen tres aspectos esenciales que permiten interpretar, analizar y efectuar acciones frente a la complejidad de la realidad social los cuales son la causalidad, la intencionalidad y el relativismo. Estos aspectos deben ser desarrollados frente al entorno social del estudiante permitiendo así el desarrollo de inquietudes que le favorecerán para: “preguntar el porqué de los hechos o situaciones sociales (causalidad); interpretar los comportamientos en función de las intenciones (intencionalidad); reconocer distintos puntos de vista, en ocasiones contradictorios, del mismo hecho (relativismo)” (p. 80).

La causalidad se comprende como la capacidad que presenta el estudiante para determinar las diferentes causas (multicausalidad) que dan origen a un hecho social proveniente de diferentes protagonistas (Santisteban y Pagés, 2011). Según Benejam y Quinquer (2000) “el aprendizaje de las ciencias sociales exige la capacidad de comprender a las personas, a los grupos humanos, los hechos y fenómenos sociales” (p. 202). Teniendo presente lo anterior, el desarrollo del pensamiento causal, según Santisteban y Pagés (2011) se genera gracias al fomento de situaciones que permitan estimular en los estudiantes el interrogante ¿Por qué? de manera espontánea para luego enseñarles a construir sus propias explicaciones causales. Este procedimiento presenta dificultades durante las primeras etapas del aprendizaje debido a que implica el dominio del conocimiento social explicativo, lo cual conlleva sobrepasar el discurso descriptivo de la causa-efecto. En este sentido, la formación del pensamiento causal generará en el estudiante

La capacidad de la valoración de las causas, (...) evaluar la calidad o la validez de los factores que intervienen en un acontecimiento social, esto distinguiendo aquellas

variables más importantes o decisivas de otras más superficiales o, incluso, de las formaciones inútiles para el tema que se está estudiando. (p. 82)

Complementando lo anterior, Benejam, et al., (2002) y Benejam y Quinquer (2000) sugieren que el aprendizaje de las ciencias sociales debe caracterizarse por la necesidad de utilizar la información adquirida frente a un hecho social para así comprender la realidad al valorar un fenómeno, hecho o situación social y asimismo descubrir la intencionalidad de las personas o grupo de personas que influyeron frente a ese hecho. El poder explicar las finalidades que persiguen los protagonistas al provocar este hecho social se consigue al desarrollar un discurso explicativo por medio de tres elementos a saber:

Analizar los efectos de los acontecimientos o de los cambios sociales que han tenido lugar; juzgar a los protagonistas que los provocaron según sus pretensiones y comparar las distintas interpretaciones de los hechos ya sean de las personas implicadas o de observadores externos como sociólogos, historiadores, etc (Santisteban y Pagés, 2011, p. 82).

Además de esto, es importante que el alumnado identifique y comprenda las interpretaciones divergentes de un mismo hecho social. Es por ello por lo que para Santisteban y Pagés (2011) y Benejam y Quinquer (2000) esta dimensión presenta un componente fundamental al permitir en los estudiantes el aprendizaje de valores, esto debido a que, cuando se juzgan las acciones de los protagonistas frente a los hechos sociales es necesario valorar la ética de sus interpretaciones.

Por último, el relativismo supone que los conocimientos frente a hechos o fenómenos sociales varían en el tiempo y espacio según la cultura. Para Santisteban y Pagés (2011) el desarrollo de esta habilidad es importante en los estudiantes pues permite generar un pensamiento crítico y reflexivo estimulando el diálogo entre iguales, desarrollando empatía y generando la construcción de una opinión propia. Esta dimensión puede ser

promovida en el aula de clase con actividades como el debate que permite exponer diferentes puntos de vistas frente a un tema estimulando la duda y la capacidad de convencer o ser convencido, con esto se favorece el aprendizaje de la diversidad y de la cooperación permitiendo imaginar diferentes alternativas sobre el futuro. Para Benejam y Quinquer (2000), esto último conlleva a que “el conocimiento social admite varias respuestas y esto posibilita pensar en un mundo y en una sociedad diferente y también en un mundo mejor” (p. 202).

### **Habilidades Cognitivo-Lingüísticas**

Benejam et al (2002) expone una serie de estrategias de enseñanza y de aprendizaje haciendo énfasis en la necesidad de distinguir entre las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores y las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes para aprender.

Benejam y Quinquer (2000) sostienen que, en relación con las Ciencias Sociales, autores como I. Pozo, M. Asensio, M. Carretero establecen una correlación entre ambos procesos, es decir, entre la enseñanza tradicional y el aprendizaje memorístico, entre la enseñanza por descubrimiento y el aprendizaje constructivo, entre la enseñanza por exposición y el aprendizaje reconstructivo.

Los métodos expositivos siguen ocupando un papel relevante en las aulas de geografía e historia, sin embargo y como alternativa a la enseñanza transmisiva se han planteado propuestas de innovación metodológica tales como los métodos basados en la resolución de problemas y la realización de proyectos o estudios de casos. Desde la psicología cognitiva se orientan los procesos hacia los métodos de enseñanza por descubrimiento donde el estudiante procesa la información mediante las actividades que realiza. En ese sentido los métodos que favorecen la reconstrucción social de los conocimientos han adquirido vigencia en tanto que facilitan la comunicación y la interacción en el aula. De esta manera los métodos de enseñanza en el aula se pueden agrupar según distintos criterios distinguiendo los siguientes:

-Métodos expositivos: exposición, preguntas/respuestas, otros.

-Métodos interactivos: estudio de casos, trabajo por proyectos, resolución de problemas, simulaciones, otros.

-Métodos de aprendizaje individual: enseñanza programada, contratos de aprendizaje, otros. (Benejam y Quinquer, 2000).

Casas, et al. (2005) señala que las competencias lingüísticas más habituales en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales son la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Además de esto, señala que:

El aprendizaje de las CCSS (Ciencias Sociales) implica la capacidad de procesar la información para saber qué son las cosas y cómo son, la capacidad de comprender los fenómenos, las situaciones y las actuaciones, de establecer relaciones causales, de valorar puntos de vista divergentes y de conformar su propia valoración e interpretación para tomar decisiones y emprender acciones alternativas (p. 42).

Para esto el estudiante requiere competencias lingüísticas para construir significados científicos que correspondan al contenido específico de las ciencias sociales, esto teniendo en cuenta que cada ciencia tiene sus formas de razonamiento y expresión (Lemke, 1997, como se citó en Casas, et al., 2005).

Para los autores Santisteban y Pagés (2011) cuando se generan relaciones interactivas entre los alumnos y el profesor se permite construir y compartir significados y conocimientos, este proceso se define como aprendizaje. Para esto, es fundamental establecer un dialogo, ya que este permite “explorar nuevos conocimientos, verbalizar nuevas ideas y contrastarlas con las de los demás para seleccionarlas y rechazarlas de manera fundamentada” (p. 188). Por ello señalan que aprender a escuchar es tan importante como aprender a hablar ya que el diálogo hace parte de la vida cotidiana y adquiere especial importancia en el aprendizaje: a) Al iniciar un tema para detectar las ideas previas de los estudiantes y comunicar los objetivos de aprendizaje, al permitir al estudiante tener

conciencia de sus propios conocimientos y representaciones de la realidad y comunicar sus conocimientos al tiempo que accede a los de sus compañeros y los contrasta, siendo una oportunidad para modificar las representaciones iniciales de los participantes. b) Para introducir los nuevos conocimientos y avanzar en el aprendizaje, siendo necesario establecer relaciones entre conocimientos nuevos y previos, ser conscientes de los avances y los resultados que se esperan y recapitular de manera ordenada los aprendizajes, plantear cuestiones que aporten pistas del camino a seguir para aprender y dar pautas de trabajo explícitas para que los estudiantes aprendan a gestionar su trabajo. c) Para un buen desarrollo del trabajo cooperativo donde la discusión grupal aporta en tanto se da entre iguales, esto permitiendo mayor participación individual donde los alumnos se sienten más libres de verbalizar sus ideas, ello implica un aumento en el protagonismo de los estudiantes en la medida que definen las tareas, planifican y gestionan.

Para la utilización del diálogo son necesarias tres características esenciales:

a) El diálogo sirve para introducir un puente entre los significados previos que tienen los estudiantes y lo que se pretende enseñar. b) El diálogo sirve para que los alumnos puedan disponer de significados cada vez más ricos y aplicables a una pluralidad de situaciones diversas y menos relacionadas con la experiencia cotidiana, pero importantes para construir nuevo conocimiento. c) El diálogo sirve para facilitar la construcción y reconstrucción de significados porque está integrado en la actividad del aula y forma parte intrínseca de ella. (Casas, et al., 2005, p. 43).

Varios autores explican que las competencias lingüísticas más habituales en las ciencias sociales son la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. (Casa, et al., 2005) (Santisteban y Pagés, 2011) (Benejam y Quinquer, 2000).

Santisteban y Pagés (2011) explican que el contraste de opiniones y conocimientos puede aportar al proceso de comprensión e interpretación de la realidad por parte de los estudiantes, en esta medida el dominio de las habilidades cognitivo-lingüísticas denota no solo una posibilidad de comunicar lo aprendido sino también de construir significados sociales. Los autores exponen que la construcción de conocimiento científico se genera de manera simultánea a la de las competencias lingüísticas por lo cual el dominio de estas competencias denota una mejoría en los procesos de aprendizaje. En ese proceso, las producciones orales y escritas provenientes de los mismos estudiantes son una evidencia de lo aprendido, es por esta razón que los autores precisan los instrumentos comunicativos de los cuales deberían disponer los estudiantes en la tarea de expresar los conocimientos aprendidos con el rigor necesario.

Surgen así las denominadas competencias comunicativas descritas en las Ciencias Sociales como “el conjunto de capacidades lingüísticas a través de las cuales podemos hablar y escribir sobre el medio físico, social e histórico” (Santisteban y Pagés 2011 p 189). La primera es la descripción, que según Benejam y Quinquer (2000) es una de las habilidades más usadas en las Ciencias Sociales. Sostiene que “para hacer una descripción es necesario determinar las variables que sirven para categorizar los elementos que conforman lo que se quiere describir y también organizar la información tanto desde la disciplina como desde la lingüística” (p.207). Desde esa perspectiva la descripción implica la construcción de categorías interpretativas y amerita por parte del alumnado la apropiación de criterios sobre los cuales habrá de realizar la descripción. Santisteban y Pagés (2011) hacen énfasis en la necesidad de que la descripción sea lo suficientemente detallada, de manera tal que el interlocutor pueda hacerse una idea exacta de la realidad descrita señala que “cuanto más rica sea la descripción más completa y precisa será la explicación y la justificación” (p. 197). Es por esto por lo que insisten en que para comprender, primero es necesario observar de manera rigurosa aquello sobre lo cual se pretende generar un conocimiento más amplio.

La siguiente habilidad es la explicación acerca de la cual Santisteban y Pagés (2011) y Benejam y Quinquer (2000) establecen que es preciso buscar el porqué de hechos, situaciones o fenómenos explicitando las relaciones causales presentes en los mismos. El



texto explicativo debe contener las causas (por qué), las motivaciones o intencionalidades (para qué) y las consecuencias. La explicación implica organizar jerárquicamente las causas, establecer una relación entre las mismas e identificar el contexto y mentalidad dominante característicos de cada realidad. Se considera a la habilidad explicativa como un momento previo para la justificación y la argumentación.

La justificación permite profundizar en la comprensión de hechos, fenómenos, situaciones o comportamientos sociales desde la perspectiva teórica o científica, esto con el fin de adquirir los elementos necesarios para dar razones que puedan llevar a comprender otras situaciones sociales similares sobre esa base. Por esta razón es importante explicitar las razones procedentes de la ciencia, es decir, en la justificación los argumentos deben provenir de una autoridad científica o de una teoría que los sustente, esto posibilita, según los autores, transferir los análisis a situaciones que puedan resultar parecidas aun cuando estas no sean cercanas en tiempo y espacio. En esta medida, si explicar implica dar los “porqué” de las realidades sociales, justificar permite establecer el porqué del porqué. (Santisteban y Pagés, 2011).

Por último, de manera escalonada y acumulativa se expone la argumentación. Según los autores se argumenta para convencer a los demás con razones de peso. Para Santisteban y Pagés (2011) “la argumentación sirve para aprender a defender las propias convicciones y entender que un mismo problema o situación se puede resolver o se puede interpretar de distintas maneras y todas ellas son válidas para las personas que las defienden” (p. 203). Es por esto, por lo que argumentar implica aprender a escuchar, negociar y consensuar, pero también a defender con rigor las convicciones propias. Esto amerita un ejercicio coherente entre el nivel de convencimiento propio, la reflexión sobre la manera de lograrlo y una actitud dialogante y enmarcada en valores democráticos. El ejercicio argumentativo requiere un análisis sobre el nivel de solidez de los argumentos y su nivel de resistencia a la crítica y a la controversia. Con esto, argumentar no solo tiene importancia desde la perspectiva de convencer al otro sino de convencerse a sí mismo de la validez de las razones propias.

Benejam y Quinquer (2000) exponen que las Ciencias Sociales son pluriparadigmáticas, y que para explicar un mismo problema pueden coexistir diversos

enfoques y perspectivas. Esto representa un precedente importante en las posibilidades de diálogo al interior del aula en tanto que se reconoce la posibilidad de encontrar puntos de coincidencia incluso sin procurar siempre convencer al otro.

Finalmente, Santisteban y Pagés (2011) plantean:

Es importante insistir en que la justificación, la interpretación y la argumentación son competencias lingüísticas que facilitan la comprensión de la complejidad de la realidad social. Permiten crear, defender o modificar la opinión sobre esta realidad, favorecen la formación de un pensamiento relativo y complejo, fomentan las actitudes de diálogo y negociación, y potencian la creación de actitudes de intervención para pensar en un futuro ruego. Se considera que están en la base de la formación democrática del alumnado. (p. 204)

### **Competencias Ciudadanas**

La formación ciudadana, se atendió como necesidad prioritaria en los acuerdos constitucionales de 1991 después de que se identificara la necesidad de crear en Colombia una democracia participativa que despertara el interés de los ciudadanos por el ejercicio político y así disminuir el deterioro presentado entre la población colombiana y el Estado por la falta de legitimidad de las instituciones públicas. (Pinilla y Torres, 2006) Con la constitución de 1991 se crea un nuevo escenario sociopolítico inspirando en la idea del Estado social de derecho y se desarrolla una sociedad democrática, participativa, pluralista y justa. Teniendo presente lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional ([Mineducación], 2011) asume su responsabilidad frente al fomento de estas competencias dentro de las instituciones educativas por medio de la formulación de políticas públicas que orientan a la formación de ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. Sousa (2005) le atribuye a la universidad, como claustro de educación superior, la responsabilidad de recuperar el sentido político de la estructura social utilizando los procesos académicos.

Hernández y Núñez (2020) Reconocen que los estudiantes llegan al claustro universitario no solo con la intención de adquirir competencias específicas de su área de saber o profesional si no que lo hacen también con la firme intención de desarrollarse como ciudadanos integrales que promueven el desarrollo social y la ejecución del ejercicio democrático. De la misma manera, la formación ciudadana al interior de la universidad se desarrolla con mecanismos que les proporcionan a los estudiantes mayor participación en el desarrollo de espacios y herramientas de identificación y debate de las problemáticas que separan los vínculos entre la universidad y la sociedad. Para Henao, et al. (2007) la formación ciudadana de los estudiantes al interior de las instituciones universitarias se podría desarrollar a través de mecanismos que otorguen más visibilidad y participación al estudiante.

Chaux y Ruiz (2005) citan los tres ejes contemplados como sustento de la formación ciudadana en el marco de la Constitución Política:

1) el desarrollo de una subjetividad para la democracia; 2) el aporte en la construcción de una cultura política para la democracia y 3) el conocimiento de las instituciones y la dinámica política, ejes que a su vez articulan las nociones de ‘constitución’, ‘democracia’ y ‘educación cívica’. (p.13)

En el primero señalan la responsabilidad de la escuela en la formación de sujetos autónomos, que trasciendan del escenario netamente electoral a la orientación hacia la autodeterminación y el bien común. En el segundo énfasis se reconoce nuevamente el rol de la educación en los ejercicios de transformación de las relaciones sociales y políticas, de manera tal que estas no se tornen excluyentes, propendiendo por la superación de los rasgos negativos de la actividad política, como la corrupción y el clientelismo. El tercer eje retoma el conocimiento de la estructura estatal y la valoración de los Derechos Humanos, escenario en el cual se contemplan los mecanismos de participación ciudadana como posibilitadores en el ejercicio de construcción de los sentidos de convivencia y de las maneras de lograrla.

Los autores recalcan la responsabilidad de las instituciones educativas en la instrucción cívica, según ordena la Constitución Política. Ello implica utilizar los medios pedagógicos y renovarlos en caso de ser necesario, para que los estudiantes conozcan las instituciones públicas, sus derechos y obligaciones, así como los roles de cada actor en cuestión. Por otro lado distinguen entre las formas de ejercer la ciudadanía, defensiva, cuando se exigen o demandan derechos amenazados o violados, y propositiva cuando se participa en acciones pacíficas para reformar normas, situaciones de injusticia o para aumentar las condiciones de equidad social. Aunque mencionan que es factible que ambas se encuentren en determinados escenarios. En esta medida precisan que:

Ejercer la ciudadanía en la escuela significa también utilizar, cuando así se considere necesario, los mecanismos y procedimientos que garantizan la defensa y promoción de los distintos marcos normativos mencionados (tanto los que pueda proveer la escuela -procedimientos para la mediación y resolución de conflictos); como aquellos mecanismos que constitucionalmente amparan a todos los ciudadanos (p.17)

Para tal fin es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de contar con una educación política como la de las competencias ciudadanas, siendo trascendental la postura y el compromiso que asuman directivos y maestros.

En coherencia con el compromiso propuesto, se esbozan dos niveles de desarrollo pedagógico de la ciudadanía: educación cívica y educación ciudadana. La primera se orienta a la comprensión de la estructura y funcionamiento de las instituciones y de los procesos de cumplimiento de los pactos sociales, lo que implica por ejemplo “un auténtico respeto por las diferencias” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 18). La segunda, propicia la reflexión sobre las intenciones y límites de la esfera política, para ello es preciso desarrollar habilidades de deliberación tendientes a una participación responsable, en coherencia con

ello los autores explican “si una persona o grupos de personas no pueden participar en la crítica a las instituciones sociales y en su mejoramiento, incluyéndose aquí la escuela misma, no puede hablarse propiamente de una educación ciudadana” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 19) se puede hablar de ciudadanía incluyente, si se evidencian mecanismos de participación en los cuales no se anule la capacidad de elección del otro.

Sobre la autonomía mencionan que las competencias ciudadanas han de evidenciarse en el ámbito práctico del ejercicio ciudadano, pero hay que ser cuidadosos de no considerarlas desde la vía de la imposición. Para esto es necesario conocer y manejar algunas competencias básicas cuyo desarrollo varía según el contexto en cuestión. Los autores definen las competencias ciudadanas como “el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas -integradas- relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 32)

Explican las competencias cognitivas como las capacidades para llevar a cabo procesos mentales, entre los cuales se encuentran, tomar diversas perspectivas o ponerse en el lugar del otro, por lo cual se favorece la convivencia, la valoración de las diferencias y la participación democrática, en esa medida, la capacidad de imaginar diferentes maneras de resolver un conflicto es un reflejo de las competencias cognitivas, necesarias para el ejercicio de ciudadanía. Las competencias comunicativas comprenden el entorno social como una realidad a la que se accede comunicativamente, de la que hacen parte “sujetos capaces de lenguaje y acción, las instituciones, las tradiciones, los valores culturales, las costumbres y las acciones humanas” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 36).

Por lo tanto, esta competencia implica la capacidad de acceder a una “realidad simbólica compartida”, los autores explican que esta competencia se desarrolla paralelamente con la lingüística y la cognitiva. Es preciso aclarar que las competencias comunicativas no se reducen al lenguaje verbal, sino que comprenden expresiones artísticas como la pintura, escultura, teatro, fotografía y música. Por su parte las competencias emocionales se definen como “las capacidades necesarias para identificar las emociones

propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 40) estas giran en dos vías, la identificación de las emociones propias y la respuesta adecuada ante las emociones de los demás.

Por otro lado los autores definen el componente de los “conocimientos” como aquellos que se refieren “a la comprensión de información, procedimientos, estrategias y contenidos que necesitan las personas para el ejercicio de la ciudadanía” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 44). Es solo en la medida que los actores vislumbran alternativas a la violencia que pueden participar democráticamente, bajo el conocimiento de los mecanismos de participación existentes. A nivel general exponen los siguientes conocimientos: “Derechos Humanos fundamentales. Constitución Política y estructura del Estado colombiano. Mecanismos, procedimientos e instancias de participación democrática. Organización, estructura y sentido del Gobierno Escolar. Estrategias y mecanismos para la resolución de conflictos.” (Chaux y Ruiz, 2005, p. 44) Sin embargo se aclara que conocerlos no implica practicarlos, pero es un paso importante dentro del proceso, puesto que no conocerlos si dista más de dicho objetivo.

Finalmente exponen las competencias integradoras como aquellas que abarcan, articulan los conocimientos, las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales.

### **Reflexión de la Práctica Docente**

Benejam y Pagés (1997) en “Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria” Hacen referencia a los postulados de Vygotsky quien reconoce la necesidad del aprendizaje para el desarrollo humano. En consideración con ello el autor habla sobre la “Zona de Desarrollo Próximo” en la cual es posible encontrar el grado de maduración potencial del alumno. La Zona de Desarrollo Próximo corresponde a:

La distancia que hay entre el nivel real de desarrollo de un alumno o capacidad de resolver por sí mismo un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado por aquello que sería capaz de hacer con la guía de un adulto. Ese socio génesis del

conocimiento permite constatar la importancia capital del profesor o profesora. (cap. 3, párr.9).

Desde esta perspectiva se propone que el docente sea facilitador del proceso de enseñanza y mediador desde la lógica del alumno lo que podría ayudar a los estudiantes a progresar de manera paulatina hacia la lógica de la ciencia. Es pues el docente ese guía experto que ha de dirigir la práctica del estudiante para ayudarlo a llegar más allá de donde este llegaría sin ayuda. El autor denomina este proceso como “andamiaje”, dinámica en la que el profesor debe generar acciones que permitan aumentar de manera progresiva la autonomía en los estudiantes. (Benejam y Pagés, 1997).

Un momento importante en ese proceso de andamiaje es el de la exploración de “constructos previos” puesto que las Ciencias Sociales se vinculan de manera importante con la experiencia. Se debe tener en cuenta que los estudiantes cuentan con elaboraciones previas, lecturas e interpretaciones sobre sus realidades y pese a que estas no cuenten con la rigurosidad que el ámbito académico requiere, estos esquemas, según el autor, resultan útiles en la medida que se propicia que el alumno se haga consciente de sus propios conocimientos, los ordene y los comunique de manera paulatina. Esto solo será posible en tanto el profesorado incorpore en sus ejercicios de enseñanza momentos específicos para la indagación de esos saberes previos que cuentan con unas especificidades propias de cada escenario. (Benejam y Pagés, 1997).

Benejam y Pagés (1997) explican “un modelo didáctico vertebrado una determinada manera de enfocar el trabajo en el aula, en el que sus componentes se articulan, se influyen mutuamente y se interrelacionan. Los componentes son los contenidos que se seleccionan, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se priorizan, la función que se atribuye al profesorado, el modelo de evaluación que se contempla y la gestión social del aula. Las opciones que se toman respecto a cada uno de estos aspectos se fundamentan en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y sobre las finalidades educativas que

atribuyen a las Ciencias Sociales en relación con la opción epistemológica por la que se opta” (cap. 5, párr. 14).

Desde esta lógica se hace evidente la necesidad de reflexión por la coherencia entre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y las finalidades que persigue, todo con un especial énfasis en los métodos empleados puesto que se consideran como propicios para estos fines los métodos estructurados con criterios específicos y categorizados en: expositivos, interactivos y de aprendizaje individual. Estos métodos, señalan los autores, deben tener prelación sobre los métodos de repetición y memorización textual. (Benejam y Pagés, 1997).

Zabala (2000) esboza una propuesta metodológica cimentada en los siguientes componentes:

-Las secuencias de actividades de enseñanza aprendizaje: permiten articular las actividades de una unidad didáctica, de manera que cada actividad cuente con un sentido respecto a los objetivos educativos establecidos. Para lograrlo es necesario explicitar la función de cada contenido, valorar la pertinencia de cada uno y reflexionar sobre aquellos que posiblemente ameritan ser incluidos.

El orden en que se proponen las actividades permite realizar una delimitación ya sea de un método expositivo, manipulativo, por recepción, descubrimiento, inductivo o deductivo. Es importante tener claro el criterio sobre el cual se ha de realizar dicha escogencia.

-El papel del profesorado y del alumnado: este apartado propone comprender las características que enmarcan la relación profesor-alumno, las formas en que se presenta la comunicación, así como los aspectos que influyen en un ambiente de convivencia. Hace énfasis en la importancia de reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante para procurar que las propuestas didácticas que estructure concuerden con ese diagnóstico. La mediación del docente en ese sentido resulta pertinente.

En coherencia con ello se propone promover la actividad mental autoestructurante bajo el entendido que “aprender quiere decir elaborar una representación personal del



contenido de aprendizaje, hacérselo suyo, interiorizarlo, integrarlo en los propios esquemas de conocimiento” (Zabala, 2000, p. 100). Esta consideración parte del reconocimiento de que las representaciones no se realizan desde cero, sino que se construyen conectando los conocimientos que ya tienen los alumnos con los nuevos conocimientos que van adquiriendo.

En este orden de ideas, potenciar la autonomía se enmarca en la tarea de facilitar que los alumnos puedan “aprender a aprender” de modo que aprendan a actuar de manera competente en diversos contextos, que estén en la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos sin ayuda, aun en situaciones diferentes a aquellas en las que los aprendieron.

-La organización social de la clase: Se orienta hacia la estructuración de las actividades en gran grupo, grupos fijos y variables, esto con el fin de lograr un trabajo colectivo y personal. Ello significa que la interacción no se promueve únicamente desde la perspectiva docente-estudiante o estudiante-contenidos, sino que se reconoce la riqueza de la interacción entre pares.

Desde una mirada constructivista la organización de la clase debe favorecer las interacciones en diferentes niveles “en relación con el grupo-clase, a raíz de una exposición; con relación a grupos de alumnos, cuando la tarea lo requiera y lo permita; interacciones individuales, que permitan ayudar de forma más específica a los alumnos” (Zabala, 2000, p. 93) Se destaca “la plasticidad” como posibilidad de intervenir de una manera diferenciada según las necesidades que se van identificando.

-La utilización de los espacios y el tiempo: Teniendo presente que la enseñanza se presenta en espacios rígidos, el autor propone adaptar tiempo y espacio de manera que estos correspondan a las necesidades educativas.

-La manera de organizar los contenidos: Esto implica reconocer la estructura formal de las disciplinas y los modelos globales o integradores.

-Uso de materiales curriculares: Las características de estos materiales, como el uso que se les da, representan un papel importante en las intervenciones, en tanto se tornan en

instrumentos necesarios para la comunicación, la experimentación y la construcción de nuevos conocimientos.

El autor los clasifica: según el ámbito de intervención al que se refieren, según su intencionalidad o función, según los contenidos que desarrollan, según el tipo de soporte que utilizan.

-El sentido de la evaluación: Se reconoce como un ámbito regulador de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Ayuda a determinar las características de las metodologías empleadas de manera que se puedan valorar los trabajos, los retos y las ayudas que se necesitan.

Se reconoce que la evaluación es pensada de manera habitual como mecanismo para la obtención de resultados con el fin de sancionar al alumnado. Sin embargo, desde esta propuesta emergen nuevas dimensiones de evaluación enfocadas hacia el alumno, el grupo clase e incluso los docentes.

También se caracteriza según sea inicial, reguladora o final integradora bajo la concepción de una evaluación formativa. Esa posición guarda estrecha relación con las finalidades de enseñanza y el modelo de formación adoptado, para este caso, a partir de la formación integral de los alumnos. En la propuesta de la evaluación formativa el objeto de la evaluación ya no se centra exclusivamente en los resultados obtenidos, sino que se sitúa en el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje. (Zabala, 2000)

Es necesario tener un punto de partida claro, la singularidad de cada alumno, el reconocimiento de sus experiencias, ambiente sociocultural y características personales. La consideración de los saberes que los alumnos ya poseen sobre lo que se les quiere enseñar, la indagación por sus intereses, experiencias y estilos de aprendizaje constituyen la fase inicial de la evaluación, reconocida como “evaluación inicial” (Zabala, 2000)

La “evaluación reguladora” es explicada como aquella en que se lleva a cabo un plan de intervención para observar las características del proceso e ir realizando las adaptaciones necesarias. Pretende aportar al mejoramiento continuo del alumnado, de manera que pueda hacer parte de propuestas educativas adecuadas. (Zabala, 2000)

La evaluación final comprende los resultados obtenidos, los conocimientos adquiridos, se distingue de la evaluación sumativa o integradora, porque esta última valora todo el recorrido del alumno.

El autor puntualiza en las características que ha de tener el aprendizaje de los contenidos según su tipología, distinguiendo entre los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales. Lo anterior es establecido bajo la premisa de que “todo contenido, por muy específico que sea, siempre está asociado, y por tanto se aprende junto con contenidos de otra naturaleza” (Zabala, 2000, p. 38) Desde una perspectiva constructivista, se propone diferenciar las actividades de enseñanza, deben integrar los contenidos para que puedan ser significativos en el aprendizaje. En esa medida establece una categorización específica según se trate de: aprendizaje de contenidos factuales; aprendizaje de conceptos y principios; aprendizaje de contenidos procedimentales; aprendizaje de contenidos actitudinales.

En el apartado de enseñanza de conceptos y principios el autor explica que, teniendo en cuenta que los conceptos y principios son temas abstractos, hay que realizar un proceso de comprensión del significado y un proceso de elaboración personal. Para este fin propone actividades orientadas a reconocer los saberes previos que puedan ser significativos o funcionales y se adecúen al nivel de desarrollo identificado para que así pueda provocar una actividad mental de parte de los estudiantes. (Zabala, 2000)

En la enseñanza de contenidos procedimentales Zabala (2000) menciona la necesidad de realizar ejercitaciones suficientes y progresivas de las estrategias utilizadas, de la misma forma explica que las secuencias de contenidos procedimentales deben contener actividades con las siguientes características:

-Las actividades deben tener como punto de partida situaciones de carácter significativo y funcional, con el fin de que los contenidos aprendidos puedan ser utilizados en el momento que los estudiantes así lo requieran. Así pues, los contenidos deben tener sentido para el alumno, de modo que este conozca para qué sirve o qué función tiene.

En esta línea se enmarcan los denominados por el autor como contenidos “vívidos” cuya articulación resulta importante en el aprendizaje de contenidos actitudinales. Implican unas relaciones adecuadas entre profesores y alumnos de manera que estas relaciones se vean traducidas en los valores que se quieren enseñar.

-Las ayudas deben tener diferentes grados y será necesario retirarlas progresivamente, de acuerdo con la observación de los alumnos, es esta la que permitirá definir qué ayuda se debe proporcionar, en qué casos debe ser mantenida, modificada o retirada. Todo esto con el fin de promover que los alumnos asuman de manera progresiva el control de las ejecuciones.

-Actividades que permitan en los alumnos un trabajo independiente, para ello es importante que puedan tener la posibilidad de demostrar el dominio de lo aprendido.

El autor invita a realizar una adaptación de los contenidos actitudinales a las necesidades de las situaciones reales de los alumnos, partiendo de su definición y caracterización, los intereses y necesidades de los participantes.

Zabala (2000) añade también unas consideraciones respecto a las relaciones interactivas bajo el entendido de que las secuencias didácticas ofrecen oportunidades comunicativas que ameritan relaciones entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. En esa medida las actividades permiten efectos educativos en función de las relaciones en que se enmarquen. El autor distingue entre la perspectiva “tradicional” y constructivista, en la primera el profesor transmite conocimientos y controla los resultados y el alumno realiza ejercicios de repetición de aquello que se le transmitió. En la segunda, se concibe el “enseñar” como una serie de relaciones conducentes a:

La elaboración, por parte del aprendiz de representaciones personales sobre el contenido objeto de aprendizaje. La persona en el proceso de acercamiento a los objetos de la cultura aporta su experiencia y los instrumentos que le permiten construir una interpretación personal y subjetiva de lo tratado (Zabala, 2000. p 92)

Se reconoce que los resultados en cada alumno serán diferentes y que las interpretaciones de la realidad pueden resultar similares o con características particulares según la experiencia personal de cada alumno.

## **Metodología**

### **Enfoque Metodológico**

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo en coherencia con lo expuesto por Hernández, et al., (2014) quien explica que la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Además de lo anterior Bisquerra, et al, (2009) señala el papel fundamental que cumple el investigador dentro de la investigación al comprender e interpretar lo proporcionado por los protagonistas.

Como diseño se propone el estudio de caso, ya que su “finalidad es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, esto en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado” (Bartolomé, 1992, p. 24, Citado por Bisquerra, et al., 2009, p. 310). Teniendo presente lo anterior, se toma como estudio de caso un curso de primer semestre de Competencias Ciudadanas del programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Tecnológica de Pereira, ya que teniendo en cuenta los planteamientos de Bisquerra, et al., (2009) tal escenario cumple con la característica de ser una situación única que se encuentra en un “sistema acotado”, que en este caso sería en un tiempo de cinco encuentros con el objetivo “de conocer el funcionamiento de cada uno de los componentes y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván, 2001, citado por Bisquerra, et al., 2009, p. 311).

## Unidad de Análisis y de Trabajo

La unidad de análisis está dirigida al pensamiento social que presentan los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria. La unidad de trabajo está conformada por un total de 36 estudiantes con edades entre los 16 y 20 años contándose entre ellos dos menores de edad. En cuanto al género 34 son mujeres y 2 son hombres. Todos son egresados del bachillerato de diferentes instituciones educativas y en relación con su estrato socioeconómico el grupo oscila entre el 1 y el 3.

Para el análisis del pensamiento social y de la práctica docente se tomaron las siguientes categorías: las habilidades cognitivo-lingüísticas como la descripción, explicación, justificación y argumentación con las dimensiones de la complejidad de la realidad social, la causalidad, la intencionalidad y el relativismo. Dichas categorías son descritas por autores como Benejam y Quinquer (2000), Jorba (2000) y Santisteban y Pagés (2011) los cuales confirman que su presencia dentro de la construcción intelectual del estudiante permite ver rasgos de un pensamiento social. A continuación, se observa la descripción de cada una de las categorías con sus respectivas definiciones y criterios tabla 1 y 2.

**Tabla 1.**  
*Categorías de las habilidades cognitivo-lingüísticas*

<b>Habilidades cognitivo-lingüísticas</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Indicador</b>
Describir	Producir proposiciones o enunciados que enumeran cualidades, características, etc., del objeto o fenómeno mediante todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales de objetos, hechos, acontecimientos, entre otros, sin establecer relaciones causales, al menos explícitamente. Procesar información.	¿En qué consiste el hecho, fenómeno o situación social observada? ¿Cómo ocurre? ¿Dónde y cuándo ocurre? ¿A quiénes involucra?

---

**Habilidades cognitivo-lingüísticas**


---

Categoría	Definición	Indicador
Explicar	<p>Producir razones o argumentos (proposiciones o enunciados que enumeran cualidades, propiedades, características, entre otras) de manera ordenada. Establece relación entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento (ha de haber explícitamente razones causales). Comprender a las personas, grupos, hechos y fenómenos.</p>	<p>¿Por qué ocurrió el fenómeno social estudiado?</p> <p>¿Cuál es la finalidad (Para qué) del fenómeno social estudiado?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias?</p> <p>¿Sobre quiénes recae este fenómeno social?</p>
Justificar	<p>Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus del conocimiento en que se incluye los contenidos objeto de la tesis. Aplicar información y comprensión a la valoración de situaciones, hechos y fenómenos.</p>	<p>Se evidencia la presencia de referentes teóricos.</p> <p>Establece relaciones entre el fenómeno estudiado y otros similares.</p> <p>Intenta hallar las causas profundas del fenómeno</p>
Argumentar	<p>Producir razones y relacionar argumentos que lleven a modificar el punto de vista del destinatario o interlocutor de una tesis que generalmente se contrasta con otra. Se parte de la justificación y de conceptos sólidos pertinentes y científicos. Confrontar interpretaciones.</p>	<p>Expresa su punto de vista respecto al fenómeno social estudiado.</p> <p>Plantea argumentos en favor y/o en contra del fenómeno social estudiado.</p> <p>Propone soluciones a dicho problema.</p>

---

**Tabla 2**  
*Categorías de las dimensiones de la complejidad de la realidad social*

<b>Dimensiones de la complejidad de la realidad social</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Indicador</b>
Causalidad	Preguntar por el porqué de los hechos o situaciones sociales enfatizando en la causa y el efecto. ¿Por qué?	<p>Expresa causa y efecto de un hecho.</p> <p>Reconoce la multicausalidad.</p> <p>Evalúa la calidad o la validez de los factores que intervienen en un acontecimiento social.</p> <p>Clasifica información relevante y decisiva, de la información inútil.</p>
Intencionalidad	Interpreta los comportamientos en función de las intenciones de los hechos sociales. Va de la mano con los valores democráticos. ¿Para qué?	<p>Describe las finalidades que se perseguían al provocar o favorecer un fenómeno social.</p> <p>Analiza los efectos de los acontecimientos o de los cambios sociales que han tenido lugar.</p> <p>Juzga a los protagonistas que los provocaron según sus pretensiones.</p> <p>Compara las distintas interpretaciones de los hechos ya sea de las personas implicadas o de observadores.</p>



---

### Dimensiones de la complejidad de la realidad social

---

Categoría	Definición	Indicador
Relativismo	Reconoce distintos puntos de vista, en ocasiones contradictorios del mismo hecho. Va de la mano con el tiempo y el espacio. ¿Qué opciones? ¿Qué alternativas?	<p>Identifica el contexto que permitió el desarrollo de ciertas ideas o acontecimientos y es consciente que en otro contexto pueden no ser útiles ni aceptables.</p> <p>Expresa diferentes puntos de vista frente a un hecho.</p>

---

Para el análisis de la práctica reflexiva del docente investigador, se identificaron las siguientes categorías: Rol docente, rol estudiante, contenidos y evaluación. Los elementos para este análisis fueron tomados desde la revisión de autores como Gutiérrez, et al. (2011) y Zabala (2000). A continuación, se describe cada una de las categorías con sus respectivas definiciones y criterios según tabla 3.

**Tabla 3**  
*Categorías de la reflexión de la práctica docente*

<b>Práctica docente</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>	<b>Criterios</b>
Rol docente	<p>Guía experto que ha de dirigir la práctica del estudiante para ayudarle a llegar a su Zona de Desarrollo Próximo realizando actividades que permitan aumentar de manera progresiva la autonomía en ellos.</p>	<p>Promueve competencias comunicativas.</p> <p>Mediador: Comprende las necesidades de aprendizaje que presenta cada estudiante y así diseña una propuesta didáctica.</p> <p>Instrumentos utilizados:            Implementa materiales curriculares de manera que permitan la comunicación, experimentación y la construcción de nuevos conocimientos.</p> <p>Andamiaje: Genera acciones que permitan aumentar de manera progresiva la autonomía en los estudiantes.</p> <p>Autonomía: Elabora actividades autoestructurantes que permitan que el estudiante</p>

---

**Práctica docente**

---

Categoría	Definición	Criterios
Contenidos	Reconoce la estructura formal de la disciplina. Los contenidos deben ser integradores para permitir el aprendizaje significativo, para ello debe incluir contenidos factuales, de aprendizaje de conceptos y principios, procedimentales y actitudinales.	<p>integre los contenidos de aprendizaje a sus propios esquemas de conocimiento.</p> <p>Problemática socialmente relevante y cuestiones socialmente vivas.</p> <p>Competencias específicas (Tiempo/espacio, pensamiento social, dimensiones ciudadanas).</p> <p>Criterios de secuenciación: Articula las actividades de una unidad didáctica de manera que cada actividad cuente con un sentido respecto a los objetivos educativos establecidos.</p>
Evaluación	Se reconoce como un ámbito regulador de los procesos de	Regula los procesos de aprendizaje realizando actividades evaluativas que

---

---

### Práctica docente

---

Categoría	Definición	Criterios
	enseñanza/aprendizaje. Ayuda a determinar las características de las metodologías empleadas de manera que se puedan valorar los trabajos, los retos y las ayudas que se necesitan.	permitan generar una reflexión frente a la metodología realizada.  Momentos y propósitos: <b>realiza evaluaciones iniciales</b> que permitan conocer los saberes previos de los estudiantes; <b>Evaluaciones reguladoras</b> que permitan generar un plan de intervención y <b>Evaluación final</b> que permita valorar todo el recorrido realizado por el alumnado.

---

### Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la observación (técnica directa) y la recolección de documentos (técnica indirecta). El uso de estas técnicas facilitó la interacción cercana con los participantes además que sirvió para enriquecer la información al utilizarlas de manera simultánea. Cada una permite una visión particular del contexto (Bisquerra, et al., 2009) y al mismo tiempo ayuda a mitigar la influencia ejercida por el investigador, convirtiendo a éste en un elemento clave para el análisis de la información. Según Bisquerra, et al., (2009) “el investigador socialmente situado ‘crea’ la

realidad a través de su interacción (Ruiz Olabuénaga, 1999: 121), de donde extrae y analiza datos cualitativos. Son datos estratégicos de cada situación que contienen una gran riqueza de contenido de significado” (p. 332)

### ***Observación Participante***

Cómo lo indica Bisquerra, et al., (2009) y Hernández, et al., (2014) en la observación participante el investigador interactúa y participa en la mayoría de las actividades propias del grupo, pero sin mezclarse completamente recordando siempre su función como observador. En este sentido, esta opción es pertinente para el logro de los objetivos de la presente investigación ya que el investigador interactúa durante las sesiones del encuentro con los participantes al asumir el rol como docente en desarrollo del módulo de participación ciudadana.

Como instrumentos de apoyo utilizados en el momento de la observación se implementó el uso de cámaras de vídeo y el diario de campo. Según Bisquerra, et al., (2009) el uso de diarios de campo permite la recolección de información de lo percibido por parte del observador. En el caso de esta investigación, el diario de campo era registrado inmediatamente después de realizar la interacción con el grupo, esto debido a que el investigador cumplía al mismo tiempo su rol como docente con lo que había limitación del tiempo para la toma de apuntes durante la sesión. Es por esto por lo que se complementa con el uso cámaras de video las cuales permiten realizar la transcripción de cada una de las participaciones realizadas durante el encuentro para su posterior análisis.

### ***Revisión Documental***

Según Hernández, et al., (2014), los documentos son una fuente valiosa que permite entender un fenómeno y acceder a información que posiblemente no sea expuesta durante los encuentros. Para este caso los documentos recolectados se enfocan en producciones escritas de las estudiantes realizadas durante los encuentros y fuera de ellos con el objetivo

de cumplir con actividades propuestas por el docente. Estos documentos cumplen con la característica de ser grupales, permitiendo así la interacción entre iguales para su desarrollo.

### **Procedimiento**

Con la información anteriormente descrita, la ejecución del proceso metodológico cuenta con dos fases, las cuales se describirán a continuación.

#### ***Fase Previa a la Recolección de Datos***

En esta fase inicial se realiza la planeación de la unidad didáctica, se conoce el contexto donde se desarrolló la investigación y se hace la inmersión inicial en el grupo de estudio. Estas acciones iniciales permitieron preparar lo necesario y proceder de manera adecuada con el proceso de recolección de la información.

**La Unidad Didáctica:** Teniendo presente el objetivo general de la investigación, se desarrolla una unidad didáctica (Apéndice A) donde se generaron diferentes actividades que estimularon la participación de los estudiantes. Esta unidad se basa en los postulados teóricos propuestos por Santiesteban y Pagés (2011) y Benejam, et al., (2002) con fundamento en los cuales se buscó realizar actividades significativas para los estudiantes según su contexto. Esto llevando al aula problemas socialmente relevantes que promovieran su interés y que, de cierta manera, contribuya a un acercamiento de construcción de un pensamiento social. La unidad didáctica se titula “El cambio está en nuestras manos” y está enfocada en la participación ciudadana. Cuenta con un total de 5 sesiones en las que, entre otros aspectos, se mencionaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar, así como su forma de evaluación la cual para el caso no tenía carácter sumativo. Además de lo anterior, la mencionada unidad didáctica también tiene involucrado el uso de tecnologías de información y las comunicaciones (TIC) llevando a los estudiantes a realizar actividades en plataformas virtuales como “Kahoot” y “Youtube”. De la misma forma al uso de video beam y computadores portátiles para la presentación al grupo de sus elaboraciones resultantes.

**El Contexto:** La interacción entre el investigador y los participantes se realiza en las instalaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira. Específicamente en el tercer piso del bloque 7 donde se encuentran ubicados los salones de clase los cuales se pueden describir como amplios, con grandes ventanales, con buena iluminación y dotados de tablero y sillas individuales para cada estudiante, así como un video beam y un escritorio para el docente con su respectiva silla. Los estudiantes usualmente se ubican alrededor de todo el salón en forma de “U”, esto facilita la visibilidad entre ellos y el docente mientras que pueden visualizar el tablero y las proyecciones que se realicen.

Durante el tiempo en que se efectúa la recolección de la información, los estudiantes se encontraban realizando constantemente asambleas estudiantiles para convocar a una posible participación en un paro nacional debido a las situaciones de inconformidad que enfrentaba el país. Esto generó dos situaciones a ser evaluadas por el equipo investigador: La primera consistió en tomar este fenómeno como medio para la ejecución de la unidad didáctica enfocándolo como un problema socialmente relevante. La segunda llevó a evaluar la relevancia para el proceso investigativo, de no poderse realizar la última sesión de clase debido a que representantes del movimiento estudiantil procedieron a cerrar el salón donde se realizaría declarándose en paro.

**Inmersión Inicial:** La investigadora a cargo de realizar la recolección de la información no conocía al grupo, por tal motivo debió realizar con anterioridad una interacción buscando que los estudiantes se adaptaran a su presencia y al uso de cámaras de vídeo. Esta inmersión se realizó durante tres encuentros de una hora los miércoles mientras los estudiantes recibían el curso de competencias ciudadanas, dirigido por otra docente.

Durante esta primera sesión la investigadora se presenta a los estudiantes y explica el motivo por el cual se encuentra allí dando a conocer las generalidades de la unidad didáctica, los objetivos de la investigación, el tiempo a interactuar y del uso de las cámaras de vídeo. En este primer momento se procede a entregar el consentimiento informado (Apéndice B) para la recopilación de datos de cada una de las sesiones. La investigadora interactúa con los estudiantes y realiza algunas actividades las cuales permiten “romper el hielo” antes de iniciar con su rol de docente.

### ***Fase de Recolección de Datos***

Durante esta fase, la investigadora asistió a todas las sesiones programadas en la unidad didáctica. Cada una de las sesiones fue grabada por medio de una cámara de vídeo que la investigadora ubicaba según las características de la actividad. En algunos casos enfocaba parte del salón de clase y en otros, la acompañaba a realizar los recorridos en los grupos de trabajo que se realizaban. Al finalizar cada sesión, la investigadora realizaba comentarios en el diario de campo, frente a los sucesos que percibía mientras se ejecutaba la sesión.

**Primera Sesión:** El objetivo de esta sesión fue “Comprender el concepto de participación ciudadana y sus diferentes mecanismos para un uso responsable de la democracia” Al iniciar con el encuentro se propicia un espacio donde la docente comunica la temática de la unidad didáctica e inicia a realizar preguntas para identificar los saberes previos de los estudiantes frente al tema a tratar, luego se realiza la presentación de material audiovisual y se procede a trabajar en pequeños grupos. Al finalizar la sesión la docente recoge el material elaborado por los grupos de trabajo, explica las actividades extra-clase y procede a realizar una encuesta por medio de la plataforma “Kahoot”.

**Segunda Sesión:** El objetivo de esta sesión fue “Identificar el nivel de apropiación frente al tema de participación ciudadana y plantear una alternativa de mejora frente a las conclusiones obtenidas” La sesión inició con la socialización de la actividad extra-clase, luego se realiza una actividad grupal donde se hacen preguntas encaminadas a las consecuencias de la no participación social, promoviendo la elaboración de una alternativa para solucionar este fenómeno. Los estudiantes participan activamente en este punto. Al finalizar la clase no se logra socializar los puntos obtenidos por cada grupo, la docente explica la actividad extra-clase y recoge el material elaborado por los estudiantes.

**Tercera Sesión:** El objetivo de la sesión tres es “Identificar cómo se ha realizado la implementación de los mecanismos de participación en nuestro país; analizar la importancia del uso de los mecanismos de participación. Identificar las fuentes de



búsquedas confiables” Para ello la docente comparte durante la clase tres noticias donde se logra deducir si se ha utilizado de manera correcta los mecanismos de participación ciudadana (Anexos unidad didáctica):

- **Después de Salento, ¿qué pasará con la minería y los acuerdos municipales?**  
Antonio José Paz Cardona/Mongabay Latam. Revista Semana. 18 de junio de 2019.
- **Consulta popular, el mecanismo para frenar la locomotora minero-energética.**  
Por Alejandra Lozano\*. Revista Semana 16 de febrero de 2017.
- **Renuncia el ministro de Defensa de Colombia: Guillermo Botero dimite en medio de la polémica por la operación militar en que murieron varios menores.**  
Revista BBC 7 de noviembre de 2019.

Mientras cada grupo hacía la lectura de la noticia asignada, la docente se dirigía a ellos y generando preguntas frente al tema. Se identificó que algunos estudiantes no entendían el tema o no habían realizado las lecturas, lo que desencadenó que el resto de la sesión se desarrollara frente a la lectura de la noticia. Esto llevo a modificar nuevamente la unidad didáctica. Al finalizar la sesión la docente solicitó para la próxima clase resolver las preguntas que se tenían para esta sesión para su posterior socialización.

**Cuarta sesión:** El objetivo en este caso era “Desarrollar una propuesta de solución frente a una problemática teniendo en cuenta los mecanismos de participación ciudadana y su validez según el espacio geográfico de ejecución”, para ello se inicia la sesión contextualizando a los estudiantes frente a la actividad de la sesión pasada, esto dio el preámbulo para la socialización de la noticia de cada grupo hacia el resto de los estudiantes. Seguidamente la docente expone las preguntas frente al tema lo que permite generar un diálogo participativo desarrollado durante todo el encuentro. Se evidenció que el número de estudiantes había disminuido debido a que a las 3 de la tarde se realizó una asamblea general y algunos de ellos habían decidido asistir. Al finalizar la sesión la docente explicó la actividad extra-clase la cual era la planteada para esta sesión.

**Quinta sesión:** El objetivo de la sesión consistió en la “Exposición de la propuesta desarrollada frente al grupo”. Debido a la situación en la que se encontraba la universidad

frente al inicio de un paro nacional, la sesión no se logra ejecutar, pero se logra recibir el trabajo escrito frente a la sustentación del proyecto.

Luego de la recolección de la información suministrada en cada una de las sesiones, se realizó la transcripción de los encuentros para su posterior análisis. Además, se incluyen los documentos (actividades en clase y actividades extra-clase) y el diario de campo de la docente investigadora. Para ello se realiza la triangulación de la información con la intervención de la segunda investigadora la cual acompañó el resto de la investigación. En el siguiente apartado se describe cómo se realiza este proceso.

### **Análisis de la Información**

El análisis de la información se realizó por medio de los datos obtenidos mediante la técnica de observación, diarios de campo y grabaciones en vídeo. De la misma forma se incluyen los documentos obtenidos por parte de los estudiantes al ejecutar la unidad didáctica.

Cada una de las sesiones fue transcrita de manera manual y su codificación y clasificación en categorías se realizó por medio de una unidad de significado de libre flujo, esta permite analizar frases cuando los datos encontrados son cortos lo cual aplica en la mayoría de las transcripciones realizadas. De la misma forma se realiza el análisis de párrafos el cual aplica cuando las ideas son más completas, lo que sucedió con mayor frecuencia en los documentos entregados por los estudiantes. Según Hernández, et al., (2014) este tipo de unidad de significado puede variar de tamaño y permite comenzar la revisión desde un inicio para así examinar su relación con el planteamiento del problema. De la misma forma posibilita asignar las unidades a las categorías que surjan. En concordancia con lo anterior, se identifica como categoría principal, el pensamiento social del cual se desprenden las subcategorías de las habilidades cognitivo-lingüísticas: describir, explicar, justificar y argumentar; y las dimensiones de la complejidad de la realidad social: causalidad, intencionalidad y relativismo. A cada una de las categorías identificadas se les

asignó un código, una definición y diferentes criterios, que sirvieron como estructura para su clasificación, descrita con anterioridad en las tablas 1 y 2.

En este primer ejercicio de codificación abierta, realizado por las dos investigadoras, se llevó a cabo la clasificación de las unidades de análisis en las categorías establecidas de manera independiente para luego ser triangulada la codificación, comparando entre sí lo realizado por ambas, esto para dar mayor validez a los resultados.

El análisis y la discusión elaborada tuvieron como énfasis los objetivos específicos planteados, los cuales consistían en: Identificar las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social que se evidencian en los discursos orales y escritos de los estudiantes en el desarrollo de la unidad didáctica; Identificar las dimensiones de la complejidad de la realidad social que dan cuenta del Pensamiento Social de los estudiantes; Interpretar las habilidades cognitivo lingüísticas y dimensiones de la realidad social que evidencian el desarrollo del pensamiento social. Estos tres objetivos fueron interpretados bajo los supuestos teóricos de Santisteban y Pagés (2011), Benejam y Quinquer (2000) y Jorba et al, (2000). El último objetivo, reflexionar la práctica de aula del docente investigador, se desarrolló según los postulados de Zabala (2000) y Gutiérrez, et al., (2011).

### **Análisis de Primer Nivel**

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en la siguiente tabla se evidencian los resultados del análisis de primer nivel, siendo posible observar las categorías correspondientes a las habilidades cognitivo-lingüísticas y a las dimensiones de la complejidad de la realidad social. Cada una de ellas presenta los criterios escogidos que permitieron la ubicación de los códigos vivos, los cuales dan evidencia de la presencia de esa categoría en los estudiantes. En la última columna se encuentra la interpretación de cada uno de ellos por parte de las investigadoras.

**Tabla 4**

*Análisis de primer nivel de las categorías de las habilidades cognitivolingüísticas y dimensiones de la complejidad de la realidad social*

<b>Teoría</b>	<b>códigos</b>	<b>Código vivo</b>	<b>Interpretación</b>
Descripción	Qué (DQ) Cómo(DCo) Cuando (DCu) Donde (DD) Quiénes(DQi)	<i>“en las asambleas no solamente se habla de lo que pasa internamente en la universidad, sino que se hablan temas que son a nivel nacional”</i> (DQ) (Estudiante 3, sesión 1, transcripción)  <i>“los mecanismos de participación son el medio por el cual los ciudadanos dan a conocer sus opiniones, inconformidades y posturas frente a una situación, en este caso la consulta popular.”</i> (DQ) (Grupo 3b, sesión 3, documento)	Acuden a nombrar experiencias específicas, en las cuales mencionan someramente el qué, quiénes, y el dónde. En la gran mayoría de los casos hablan de lo que podría ser a futuro o de lo que no sería, se les dificulta describir detalladamente la realidad sin acudir a ello.  Cuando realizan discursos orales donde describen características o cualidades del acontecimiento

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
Explicación	Por qué(EPQ)  Para qué(EPQe)  Consecuencias  (EC)  A quién recae  (EQ)	<p data-bbox="688 326 1465 570"><i>“La educación – A las manifestaciones acudieron también estudiantes de universidad pública y privadas que se han movilizado en varias ocasiones.” (DQ, DQi) (Grupo 4c, sesión 5, documento)</i></p> <p data-bbox="688 639 1465 813"><i>“él sabe que él tiene la culpa, pero él lo que hizo fue como renunciar como para que ya no le cayera tanto como el peso de la ley a él” (EQ) (Estudiante 1, sesión 3, transcripción)</i></p> <p data-bbox="688 976 1465 1300"><i>“Yo he visto que mucha gente que no quiere, que otra vez un año vean tres semestres, entonces mucha gente no está de acuerdo con que se haga paro, porque no es justo otra vez un año, tres semestres” (EPQ) (Estudiante 9, sesión 1 transcripción)</i></p>	<p data-bbox="1514 326 1934 423">social, lo hacen de manera desordenada.</p> <p data-bbox="1514 639 1934 1252">La explicación es una de las habilidades que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia. Entre los criterios más empleados en esta categoría está el “porqué”. En algunos casos el estudiante mezcla diferentes ideas en una misma oración buscando dejar clara su opinión.</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>“están hablando ahí como más que todo para que el pueblo vote como para que esas cosas no se lleven a cabo, que es la consulta popular, entonces ellos para alzar la voz sobre esta controversia”</i> (EPQe) (Estudiante 18, sesión 3, transcripción)</p>	<p>Presentan indicios respecto al porqué, para el caso de los mecanismos de participación, como por qué no participan, por qué cuando participan lo hacen mal, sin embargo, no logran profundizar en la relación de los</p>
		<p><i>“lo que no sabían era que había niños y lo que ellos se escudan, es que en ese campamento no debía de haber niños, por la razón pues, las compañeras ahorita nos estaban comentando que según por los acuerdos de paz se iba a dejar la reclusión de niños para los campamentos y todo eso, entonces...”</i> (EPQ) (Estudiante 3, sesión 3, transcripción)</p>	<p>componentes del por qué con el cómo o el para qué.</p> <p>Frente a la explicación de otras realidades (trabajadas a partir de noticias) presentan mayor facilidad para explicar el quiénes,</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>“Es importante que antes de realizar un megaproyecto como la locomotora minero-energética el estado tenga la voz del pueblo ya que estos proyectos pueden afectar notablemente su contexto y el medio ambiente a pesar de generar un beneficio para el país.” (EQ) (Grupo 3b, sesión 3 documento)</i></p>	<p>el para qué o a quién recae, pero lo hacen de manera aislada, en pocas ocasiones logran incluir varios criterios en sus explicaciones.</p>
Justificación	Referentes	<p><i>“Vea esta agregar los contenidos y programas la enseñanza de competencias, recursos y posibilidades de participación ciudadana y valores colectivos además de democráticos, utilizar asignaturas como historia, geografía, y ciencias sociales para fomentar puntos de vista como la necesidad de introducir cambios aprender de los errores del pasado, la enseñanza de la economía es un campo donde podemos aprender cómo se distribuyen los recursos del país y sus prioridades, mientras que la antropología o sociología nos</i></p>	<p>Esta es la habilidad que menos se encuentra, los códigos vivos utilizados en la presente rejilla son los únicos que se identificaron en todo el proceso de codificación. Quienes lo hicieron sólo enunciaron sin profundizar en la explicación de la teoría. Es importante resaltar</p>
teóricos (JRT)	Causas	profundas (JCP)	Relaciones (JR)

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>ayudan a comprender las dinámicas de la participación, la convivencia, las interacciones y la aceptación de las otras personas.” (JRT) (Estudiante 7, sesión 3, transcripción)</i></p>	<p>que las mismas estudiantes que presentan estos indicios de justificación son las que en la argumentación procuran</p>
		<p><i>“Las comunidades que se pueden ver afectadas por la realización de algún megaproyecto, deben contar con la garantía de espacios de participación. El mecanismo que se propone para la participación es la consulta popular, porque, como se menciona anteriormente, según la sentencia T-445 de 2016, la consulta popular se hace obligatoria en los municipios donde se vaya a realizar proyectos mineros.” (JR) (Grupo 3c, sesión 5, documento)</i></p>	<p>desarrollar de manera más completa sus puntos de vista frente a las realidades analizadas.</p> <p>Además de lo anterior, los códigos vivos identificados en esta categoría durante el análisis son producto mayormente de actividades donde los estudiantes tenían la posibilidad de consultar</p>



Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
			en fuentes para complementar sus ideas.
Argumentación	Punto de vista (AP)  Argumentos favor/en contra(AA)	<i>“Obviamente cuando uno va a una reunión y quiere que hablen de un tema en específico uno, pues uno se enoja porque dice, tanta vuelta, que pereza ¿Cierto? Yo personalmente me intereso por todos los temas, pero si nos ponemos a pensar que, a no es que vea, toquen tal tema este día y este tema tal día, ellos para hacer asambleas generales tienen que pedir un permiso académico, entonces, todas las semanas, pues... un día vamos a hablar de esto y mañana vamos a hablar de esto y pasado mañana vamos a hablar de esto, no vamos a ver clase, porque nos vamos a pasar en asamblea general, entonces ellos en cada asamblea tocan muchos temas, para no tener que pedir cada rato asamblea</i>	Cuando los estudiantes realizan argumentaciones frente a un hecho social, lo hacen de manera inconsciente como resultado de sus vivencias.  Presentan dificultad para organizar sus ideas y poderlas plasmar de manera elocuente. El criterio más utilizado dentro de

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p>por un tema” (AA) (AP) (APS) (Estudiante 1, sesión 1, transcripción)</p>	<p>esta categoría es “proponer soluciones”.</p>
		<p><i>“Y también es verdad lo que dice la compañera, pues lo de los líderes sociales, hoy ser un buen líder social es ser un objeto como... un blanco para el gobierno por decirlo así, porque cuando usted empieza a hacer cosas buenas al gobierno no le conviene que los demás cambien su ideología para que sigan votando por ellos, entonces cuando se convierte esto empiezan a tener como controversias y cuando es un buen líder social pasa lo que estamos viendo hoy en día que cada día matan entre...<u>creo que las estadísticas están entre cinco y seis líderes sociales a diario los matan</u>, entonces estamos en un país donde si usted es bueno lo matan y si es malo también entonces no podemos estar en contra por decirlo así del paro</i></p>	<p>Al argumentar no presentan una estructura clara que permita identificar las bases en las que se sustentan, acuden a dar sus puntos de vista desde el diagnóstico de realidades y desde las soluciones que a su criterio deben implementarse, muchas de las cuales denotan desconocimiento de los escenarios en cuestión. En otros casos estas soluciones son</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>porque es un país que está cansado de tanta corrupción, es un país que está cansado de que hayan ya tantas muertes de que siempre gobiernen los mismos, de que estemos entre comillas con los ojos cerrados frente a lo que estamos viviendo” (AP)</i> (Estudiante 3, sesión 4 transcripción)</p>	<p>válidas, pero no profundizan en la explicación de estas. Expresan que hay argumentos a favor y en contra respecto a la postura que tienen, pero no las articulan en su proceso argumentativo.</p>
		<p><i>“Es importante para la sostenibilidad del país la venta del petróleo para la venta a otros países y la producción propia, así como la gasolina, pues sin esta última el país tendrá grandes dificultades para la movilización. Aceptamos que es importante para economía del país, sin embargo, para la realización de muchos proyectos generan un impacto negativo en cuanto a la fauna, flora, turismo y en los recursos naturales. Por las opiniones anteriores, <b>no estamos de</b></i></p>	<p>Exponen constantemente el deber ser de la realidad, pero no denotan claridad frente al marco normativo o teórico de la misma.</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
Causalidad	Causa y efecto	<p><i>acuerdo con pesar de que es necesario para nuestra economía la construcción de este megaproyecto” (AP) (AA)</i></p> <p>(Grupo 3b, sesión 3, documento)</p>	<p>La causalidad se presenta considerablemente en las sesiones y los documentos entregados, la gran mayoría de códigos vivos fueron descartados de la presente rejilla por tener un componente enunciativo y no profundizar en la explicación de las causas.</p>
	(CCE)	<p><i>“Porque <b>no supimos aprovechar el voto</b> eee aaa, pues lo que pasó, por decir, el domingo, muchos ee, pues no estoy</i></p>	
	Multicausalidad	<p><i>diciendo que alguno de aquí, muchos de los que pudieron votar ee, <b>les dejaron comprar el voto o dañaron el tarjetón o</b></i></p>	
	(CM)	<p><i>simplemente <b>votaron en blanco, ni siquiera sabían por quién votar</b>, entonces eso pasó también cuando hicieron las</i></p>	
	Calidad y	<p><i>elecciones del presidente, muchos creían que no, Duque es la</i></p>	
	validez (CCV)	<p><i>mejor opción pero en realidad <b>no se tomaban a realizar bien</b></i></p>	
	Clasifica(CC)	<p><i><b>cuáles eran las propuestas y como supuestamente las iba a</b></i></p>	

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>llevar a cabo en el país ” (CM) (Estudiante 3, sesión 1, transcripción)</i></p> <p><i>“incluso muchas veces muestran una cara y después allá es otra, totalmente distinto, entonces qué pasa, que bueno uno dice bueno yo voto por este por estas y estas razones, pero uno sabe que en el cargo ya obran muy distinto y puede que todos se muestren bien, osea...entonces se trata de eso, no que nosotros seamos ignorantes frente a la situación, sino que la corrupción es algo que está prácticamente cogiendo a todo el mundo ” (CCV) (Estudiante 2, sesión 4, transcripción)</i></p>	<p>La multicausalidad se evidencia considerablemente, pero de manera superficial, es decir, comprenden que un fenómeno social puede estar influido por varias causas, pero no explican a profundidad las características de dichas causas. También identifican la relación entre causa y efecto, en ocasiones acudiendo a supuestos de lo que podría ocurrir.</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>“Apatía, surge desde la desinformación que nos ha venido vendiendo desde hace años, en los <b>noticieros, las redes sociales, los periódicos</b> y los medios de comunicación en general, tratando de crear controversia en los participantes políticos y haciendo quedar mal de una forma u otra, también porque <b>las personas se cansan de los mismos dirigentes de siempre o de la misma politiquería (en el caso del voto popular) porque no se traen ideas nuevas e innovadoras.</b></i></p> <p><i><b>Interés: ya sea por interés personal o comunitario, ya que se creen las propuestas de alguien que solo quiere su voto, y también cuando ya se ven muy vulnerados los derechos y necesitan hacer unas peticiones”</b></i> (CM) (Grupo 7a, sesión 2, documento)</p>	<p>Dentro de esta categoría solo se logra identificar un código vivo donde la estudiante evalúa la calidad o validez de un acontecimiento social.</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
Intencionalidad	Finalidades (IF)  Juzga (IJ)  Analiza Efectos (IE)  Compara (IC)	<p><i>“Se pueden presentar varias razones: 1. Muchos colombianos <b>no conocen</b> los diferentes mecanismos de participación ciudadana. 2. Las personas muestran en muchos <b>casos indiferencia total, sienten que no se ven afectados</b> por las decisiones de aquellos que nos gobiernan o por otro lado <b>dejan a los demás actuar con sus ideas, opiniones</b>” (CM)</i></p> <p>(Grupo 6ª, sesión 2, documento)</p> <p><i>“Esta situación se presenta porque Roy Barrera se entera que el <b>ministro Botero</b> autorizó la masacre de los niños en el Caquetá, el cual iba dirigido hacia un alto mando de las Farc. Roy Barrera presenta pruebas de medicina legal para confirmar que la masacre que ha ocurrido hace 2 meses y que el pueblo no se había enterado, había niños, a pesar de que hicieron una “buena inteligencia”, no desertaron al enterarse</i></p>	<p>La intencionalidad se evidencia en gran medida en el discurso de los estudiantes, pero nuevamente se observa un análisis poco profundo cuando buscan entender a los protagonistas de un fenómeno y sus efectos.</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p>de esto, se teme que sean nuevos falsos positivos.”(IJ) (Grupo 4b, sesión 3, documento)</p> <p><i>“Como la ausencia de participación que tenemos nosotros frente a esas asambleas. <b>Que nosotros en este momento no participamos</b> porque no sentimos que nos afecta directamente, entonces, al nosotras no ir <b>e importarnos un bledo</b> lo que esté hablando allá, porque nosotras decimos acá, hay que pereza, que bandera ir a hablar “popo”. Cuando uno va allá y se da cuenta en realidad que tocan temas interesantes y que en ese momento no nos afecta porque la mayoría de nosotros no somos los que pagamos la matrícula, pues un ejemplo con el tema de la matrícula, pero más adelante, cuando nosotros salgamos al campo laboral, ahí es</i></p>	<p>Al momento de juzgar a los protagonistas de los hechos sociales lo realizan desde suposiciones u observaciones superficiales frente al tema. No consultan otros puntos de vista ni profundizan sobre el hecho social para realizar afirmaciones con mayor certeza.</p> <p>Se identifican pocos códigos donde los estudiantes realizan comparaciones de distintas interpretaciones de un hecho social, cuando lo realizan lo</p>



Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>donde nos va a afectar y nos va a ... <b>nos vamos a arrepentir(IE)</b> de cierta manera de no haber en este momento participado en esos y de informarnos de todo lo que está pasando en este momento.”(IJ)</i> (Estudiante 1, sesión 1, transcripción)</p>	<p>hacen generando ejemplos de contextos sociales de manera aislada. Solo en uno de los casos se identifica la comparación de fuentes generando controversia frente al punto de vista de los actores sociales y manejo de información.</p>
Relativismo	<p>Identifica contextos (RC)</p> <p>Diferentes puntos de vista (RPV)</p>	<p>“<i>También por las situaciones que viven las <b>diferentes personas, muchos son de ciudad y otros viven en zonas rurales</b> y en las zonas rurales muchas veces queda muy difícil acceder a la educación ya que la escuela queda demasiado lejos y... porque casi no hay niños, entonces ahí sería como perder dinero, o no perderlo, pero no le conviene al gobierno</i></p>	<p>En algunas ocasiones los estudiantes expresan tener claro que existen diversos contextos y puntos de vista, lo relacionan con las necesidades, la conveniencia y las oportunidades, pero no</p>

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>o al estado hacer más escuelas.” (RC) (Estudiante 3, sesión 2 transcripción)</i></p>	<p>profundizan en las características de estos.</p>
		<p><i>“Porque obviamente estuvimos pensando en toda la población, tanto en las poblaciones de bajos recursos que de pronto no tengan o las perezosas, las personas que uno sabe que son perezosas y que no se van a poner a ver un canal, un programa, entonces por eso hablamos mucho de las redes sociales, porque todas las personas estoy segura de que ya las utilizamos.” (RC) (Estudiante 7, sesión 3, transcripción)</i></p>	<p>Reconocen que hay puntos de vista distintos que se ven reflejados en el apoyo o no a ciertas decisiones.</p>
		<p><i>“Pues que las personas como que iban a dar su punto de vista ee... frente a este problema, porque ellos se dieron</i></p>	

Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<p><i>cuenta que eso iba a ocasionar daños al medio ambiente entonces por eso querían más como luchar para que esto no se llevará a cabo, pero pues también <b>venían los pro y los contra</b> que sería que, uno sería afectaciones al medio ambiente pero si esto no se lleva a cabo Colombia tendría que depender entonces de otros países para poder obtener energía, entonces cómo en ese debate estaba” (RPV)</i></p> <p>(Estudiante 18, sesión 4, transcripción)</p>	
		<p><i>“eso pasaría así, está como la <b>controversia</b> de lo que va a pasar mañana, lo del paro, <b>muchos están a favor</b>, muchos estamos a favor porque yo estoy a favor aunque no me dejen salir (risas) sí, <b>estoy a favor</b>, pero muchos, los <b>uribistas</b> son los que dicen que <b>no que es que el país se va a volver una</b></i></p>	

---

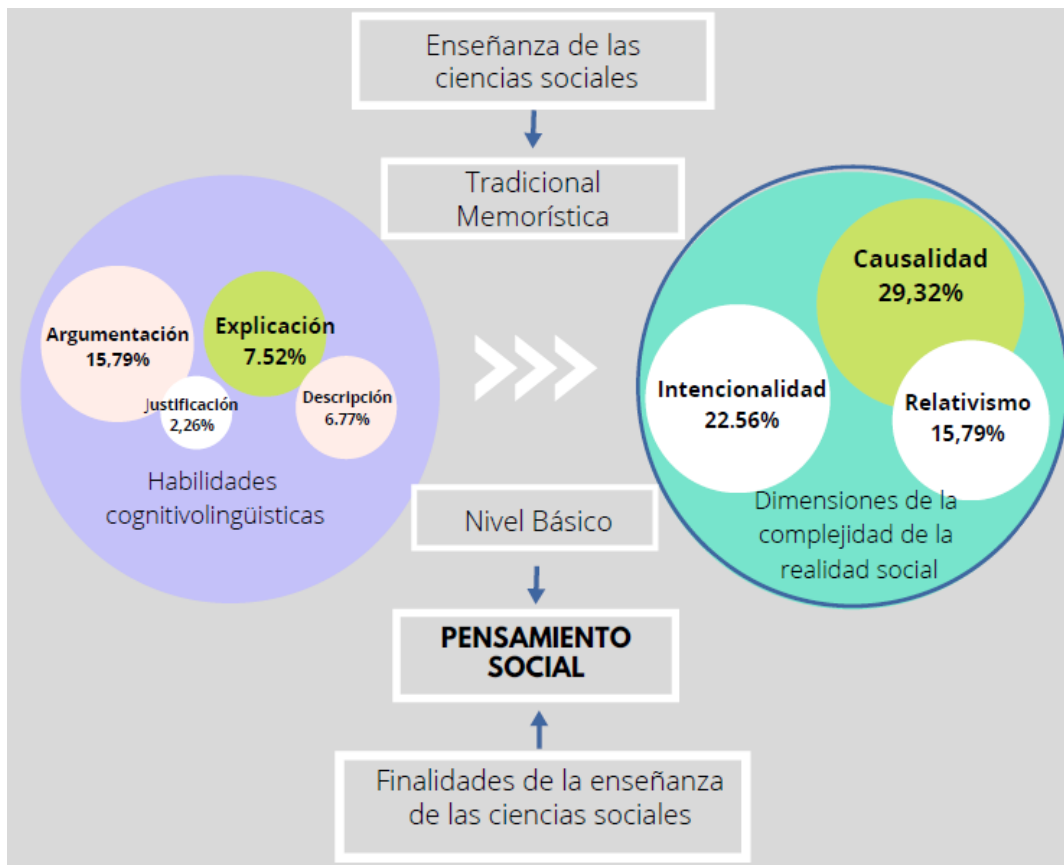
Teoría	códigos	Código vivo	Interpretación
		<i>nada que lo único que van a hacer es salir con vándalos, encapuchados, que van a hacer desmanes, que van a hacer cosas que no se deben, cuando nosotros tenemos el derecho de salir a protestar pacíficamente” (RPV) (Estudiante 3, sesión 4, transcripción)</i>	

---

## Análisis de Segundo Nivel

Una vez se identificaron las categorías según los criterios previamente establecidos y se realizó el análisis de primer nivel, se procedió a establecer la frecuencia de cada categoría y, en consecuencia con ello, la caracterización del nivel de pensamiento social y los elementos influyentes en ese hallazgo. En la siguiente imagen se puede observar gráficamente lo identificado.

*Imagen 2. Análisis de segundo nivel de pensamiento social en estudiantes de primer semestre del programa de básica primaria (segundo semestre – 2019)*



A partir de los resultados del análisis de primer nivel, emergen indicios de cómo es el pensamiento social en los estudiantes. Los porcentajes presentes en cada categoría permiten inferir que el grupo presenta un nivel bajo de pensamiento social.

Si bien es cierto que a continuación se evidencian algunos aspectos en relación con sus habilidades cognitivo-lingüísticas y a su comprensión de las dimensiones de complejidad de la realidad social, en su mayoría no se relacionan de manera pertinente la teoría y la realidad. Esta afirmación se realiza teniendo en cuenta las características de las interacciones en las que los problemas sociales del entorno fueron el tema central.

Dicho panorama lleva a plantear que los procesos de enseñanza de las Ciencias Sociales que se enmarcan en las corrientes tradicionales y de connotación puramente memorística, orientados hacia la revisión de datos, fechas y acontecimientos, para después ser enunciados, han implicado una separación con las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales y, por ende, distan de la formación de pensamiento social como una de sus finalidades.

Uno de los argumentos para afirmar lo anterior se encuentra en el ejercicio de clase en el cual se les solicitó relacionar contextos con su realidad próxima.

*“Est 22: ¿profe una pregunta, esa de cómo afecta la noticia nuestro entorno sería de Pereira?, pues... están hablando de Salento” (Sesión 3 transcripción)*

En principio acuden al análisis de la realidad desde la delimitación espacial, pero en algunos casos no logran relacionar las constantes en los escenarios espacialmente diferenciados. Por otro lado, en términos temporales, en el reconocimiento de la dialéctica entre pasado, presente y futuro, se evidencia un esfuerzo incipiente, pese a ello, finalmente no logran cohesionar el conjunto de elementos en cuestión: participación ciudadana, tiempo/espacio, realidad social y teoría.

*Investigadora: " listo, entonces ¿cómo afecta esta noticia el contexto en el que vivimos, entonces ya sabemos que el ministro de defensa renunció debido a los escándalos de los bombardeos que hubo el 30 de agosto donde murieron varios menores de edad sí? Ese es, como el resumen de la noticia. ¿Creen que la renuncia del ministro de defensa afecta el entorno en el que nosotros vivimos? Los chicos de por acá... ¿cómo puede afectarnos?"*

*Est 16: "Si, pues digamos que ellos se lavan las manos si renuncian entonces renunciaron y le perdonó y ya no pueden hacer más investigaciones a futuro y tampoco pues ya eso quedó ahí entonces ya no investigan y no se preocupan más adelante y todo ya"*

*Inv: "pero tu contexto donde tú vives acá en Pereira, tú crees que la renuncia de ese, del ministro de defensa nos puede afectar?"*

*Est 16: "Pues yo creo que cada que suceda algo, yo sé que hay jóvenes que se unen, es más algunos se fueron hasta allá, hicieron...entonces cuando pasa eso llega el punto en que cuando van a protestar ya es tarde porque ya renunció entonces ya deja eso así (AP)" (Sesión 4 transcripción)*

Si la enseñanza de las Ciencias Sociales se orienta hacia la comprensión de la realidad social, la toma de conciencia, la participación y transformación de la realidad social; y todos los participantes de la presente investigación pasaron por dicho proceso en la educación básica y secundaria, se puede afirmar que existe una ruptura entre la enseñanza de estas y las finalidades que en teoría persiguen, siendo una de estas finalidades la de formar pensamiento social. Esto, dado que no se identifica que posean unas herramientas de análisis claras que les permitan, por un lado, diferenciar y leer sus realidades y por otro delimitar de manera consciente los criterios que tienen para considerarlas como socialmente relevantes. Pese a que algunas realidades fueron explicitadas por ellos como socialmente relevantes, como lo fue el caso de la asamblea de estudiantes, las votaciones y de manera somera la participación, no demuestran con ello una comprensión de las posibilidades de relacionar dichas realidades con el corpus teórico, presentando incluso, en ocasiones, dificultades para narrar detalladamente las características de esas realidades.

*“Est1: Como la ausencia de participación que tenemos nosotros frente a esas asambleas. Que nosotros en este momento no participamos porque no sentimos que nos afecta directamente, entonces, al nosotras no ir e importarnos un bledo lo que esté hablando allá, porque nosotras decimos acá, hay que pereza, que bandera ir a hablar “popo”. Cuando uno va allá y se da cuenta en realidad que tocan temas interesantes y que en ese momento no nos afecta porque la mayoría de nosotros no somos los que pagamos la matrícula, pues un ejemplo con el tema de la matrícula, pero más adelante, cuando nosotros salgamos al campo laboral, ahí es donde nos va a afectar y nos va a ... nos vamos a arrepentir de cierta manera de no haber en este momento participado en esos y de informarnos de todo lo que está pasando en este momento.” (Sesión 1 transcripción)*

Para comprender el bajo nivel de pensamiento social es preciso recordar el papel que desempeñan las habilidades cognitivo-lingüísticas en este. Durante las 4 sesiones se presentaron de la siguiente manera: Descripción 6.77%, explicación 7.52%, justificación 2.26%, argumentación 15.79%. A pesar de que la argumentación se evidencia con mayor frecuencia en los estudiantes frente al resto de las habilidades cognitivo-lingüísticas, su porcentaje de 15,79% es un porcentaje muy bajo en general y no es suficiente para determinar que el pensamiento social de los estudiantes se encuentra desarrollado de la manera que se espera para el nivel educativo en el que se encuentran, debido a que no cumple con la totalidad de los criterios establecidos según Jorba ( 2000): expresa su punto de vista respecto al fenómeno social estudiado, plantea argumentos en favor y/o en contra del fenómeno social estudiado, propone soluciones a dicho problema, como se explicará más adelante, en los aportes realizados por los estudiantes solo se evidencia el primero de los criterios. Para el caso de las dimensiones de complejidad de la realidad social los porcentajes fueron: Causalidad 29,32%, intencionalidad 22,56% y relativismo 15,79%. Además de esto, hay que recordar que, en este estudio de caso, para el grupo de estudiantes de la licenciatura se identificó la participación mayoritaria de 3 estudiantes que influenciaron en gran manera la aparición de las habilidades, principalmente la argumentación.



Los estudiantes transitan sin profundizar entre las habilidades cognitivo-lingüísticas, aunque presentan indicios de estas habilidades, como se verá a continuación, lo realizan sin distinguir las características propias de cada una.

La habilidad cognitivo-lingüística de la descripción desde la perspectiva de diversos autores, cumple un papel fundamental en la construcción de conocimientos sociales, esto dado que implica tener claridad sobre las categorías de análisis y apropiarse de los criterios de descripción propios de cada escenario. Teniendo presente, como plantean Santiesteban y Pages (2011) que “la descripción debe responder a la realidad, es como hacer la fotografía. Cuanto más rica sea la descripción, más completa y precisa será la explicación y la justificación” (p. 198) se identifica en el grupo estudiado un punto de partida complejo: 6.77% del total de participaciones corresponden a descripciones. Los estudiantes dan cuenta de la realidad social de manera particular dependiendo si se trata de una realidad cercana para ellos o si acceden a esta por medio de noticias, discursos o investigaciones. Cuando describen su realidad cercana narran qué ocurre, quiénes están involucrados y dónde ocurre, sin embargo, no detallan ni profundizan en las características enunciadas de manera que quién los escucha logre mejorar su conocimiento sobre el escenario en cuestión. Con frecuencia se describen una o dos características, en pocas ocasiones trascienden de esa dinámica.

*Est 3: “y también en muchos casos, en las asambleas no solamente se habla de lo que pasa internamente en la universidad, sino que se hablan temas que son a nivel nacional, entonces eso nos tiene que, pues, nos involucra a todos, porque son cosas que (DQ)” (sesión 1 transcripción)*

Una razón por la cual se identifica esa superficialidad está en el hecho de que no reconocen los criterios para narrar las características, por ello pocas veces cumplen con todos los criterios: qué, quiénes, cuándo, dónde. Cuando se trata de una realidad lejana, resaltan los aspectos principales del contexto analizado, pero no se identifican con fluidez

(y sin ayuda de la investigadora) las características del mecanismo de participación allí presente, es decir, pese a identificar uno o más aspectos para describir, si se trata de dos o más situaciones acuden a describir una sola. Aun cuando en este punto no se espera que se identifiquen relaciones causales, si se observa la precariedad para describir detalladamente la totalidad de características, ello se torna en un punto de partida complejo.

*Est 20: “Eso en Salento, algo de poner en venta los materiales preciosos, la extracción de piedra, bueno sí algo así entendí” (DQ) (DD) (sesión 3 transcripción)*

Por consiguiente, la descripción de ambas realidades, cercana y lejana, no se lleva a cabo de manera ordenada sino a modo de “ideas” que se lanzan en la medida que la investigadora pregunta y no como ejercicio intencionado y estructurado por parte de los estudiantes. Por esta razón la descripción en ocasiones se ve inmersa en los intentos de los estudiantes por responder a los interrogantes de la investigadora. Teniendo presente que no realizan una separación adecuada para describir, esa dificultad empieza a hacer eco en las demás habilidades cognitivo-lingüísticas.

Un ejemplo de lo anterior es que los participantes no narran de manera explícita las características del mecanismo de participación abordado sin establecer relaciones causales presentes en el mismo. Lo que de entrada puede parecer una posibilidad, se torna en una limitación dado que se identifica una dificultad para describir el mecanismo de participación tratado de manera puntual. Es decir, relacionar el mecanismo de participación con un contexto específico puede resultar fructífero, pero se toma como señal de alarma cuando al tratar de llevarlo a otro contexto, el estudiante no posee la capacidad de identificarlo y describirlo de manera adecuada. Esta es la razón por la cual la descripción y la explicación llegan a encontrarse, pero sin una delimitación intencionada por parte de los estudiantes.

La explicación, a nivel teórico guarda una fuerte relación con la causalidad como dimensión de complejidad de la realidad social. Para los efectos analíticos de la presente

investigación dicha relación es evidente y adquiere unas connotaciones particulares. Según Benejam y Quinquer (2000) la explicación en relación con la formación de pensamiento social implica captar las causas, consecuencias y motivaciones de los agentes de la realidad social. La comprensión del orden jerárquico de las intenciones (factor humano) el contexto y la mentalidad dominante de la realidad social, constituyen en teoría un avance significativo en el proceso de las habilidades cognitivo-lingüísticas.

Respecto a la relación que se evidenció entre la explicación y la causalidad, hay que tener en cuenta que según Santisteban y Pagés (2011) y Benejam y Quinquer (2000) esta habilidad permite la formación de los cimientos que proceden a la causalidad. Durante la presente investigación, este hecho se observó al dar cuenta del criterio del porqué, dado que la explicación debería encontrarse en mayor o igual porcentaje en relación con la causalidad. Por el contrario, la explicación se evidenció en un 7.52% en las intervenciones de lo que surge el interrogante sobre la causa de esta situación. El equipo investigador lo entiende como originado en la influencia marcada de parte de los 3 estudiantes que reflejaron mayor participación durante las sesiones realizadas en la investigación.

*Inv: “Listo, ¿Será que esos mecanismos de participación son transparentes y eficientes, si lográramos articularlos correctamente dentro de la comunidad?”*

*Est 7: “No son eficientes y no son transparentes, por el hecho de que las votaciones son las personas las que cuentan los votos, y es muy mecánica, ósea, que el número acá entonces no es como transparente”. (Sesión 1 transcripción)*

Frecuentemente los estudiantes dan cuenta del “porqué” de manera aislada del “para qué”, muy pocas veces del “cómo” y nunca cohesionan la totalidad de criterios. Como se mencionó en el apartado anterior, las falencias en la descripción empiezan a agrandarse cuando la situación les demanda una explicación. Considerando que en la descripción no abordan de manera específica las características básicas, en la explicación tampoco profundizan de manera organizada en las relaciones causales que se generan en las características del fenómeno social estudiado. Por esta razón no es posible identificar de

manera contundente si la enunciación de esos apartados relacionados usualmente con el “porqué” y el “para qué”, corresponden al desarrollo oportuno de la habilidad explicativa.

*Est 1 “(Respuesta del grupo) Porque no solo nos dan la oportunidad de hacer valer nuestros derechos, sino de hacer parte de las decisiones que se toman frente a la comunidad, país entre otros. Mantenerse informado frente a los mecanismos de participación refleja interés, carácter y autonomía con la que enfrentamos mandatos no apropiados.” (EPQ)*

*Est 9 “(Respuesta del grupo) Porque son herramientas que incentivan a la población colombiana para tomar decisiones o mostrar inconformidad con algo que se presenta (EPQe)” (sesión 1 transcripción)*

Se comprende la participación usualmente desde el voto y las causas más citadas son aquellas que tienen que ver con lo que pasaría si... Con frecuencia logran imaginar escenarios posibles a partir de las causas y consecuencias, por lo cual, para el caso de la presente investigación, la explicación del “porqué” y la causalidad se presentan con puntos de encuentro frecuentes, siendo posible diferenciarlas sólo a partir del análisis de las investigadoras mediante la revisión de criterios teóricos. La marcada carencia del criterio del “cómo”, constituye nuevamente una alerta respecto al devenir de las siguientes habilidades: justificación y argumentación.

La justificación implica la validación de razones con apoyo epistémico de la ciencia. Según Santisteban y Pagés (2011), la revisión de argumentos de autoridad científica y la revisión de razones económicas, sociales, políticas y culturales, permiten transferir el análisis a situaciones parecidas, esto, aunque estén alejados en tiempo y espacio. Para el caso de la presente investigación y como se mencionó anteriormente, se identificó que los estudiantes no cuentan con esa capacidad de transferir los análisis.

Ahora bien, como habilidad la justificación se evidenció solo en el 2.26% de las intervenciones lo cual deja ver de manera clara una de las falencias significativas en el nivel de pensamiento social de los estudiantes.

Tanto en la teoría como en lo visto en la presente investigación, la habilidad de la justificación se encuentra en medio de la explicación y la argumentación. Los estudiantes por un lado mencionan cifras, tasas de mortalidad y sentencias con el fin de ampliar la comprensión del tema, en algunos casos, estas citas son utilizadas como parte de un ejercicio argumentativo para demostrar la pertinencia de una propuesta

*Est 5: “Vea está agregar los contenidos y programas la enseñanza de competencias, recursos y posibilidades de participación ciudadana y valores colectivos además de democráticos, utilizar asignaturas como historia, geografía, y ciencias sociales para fomentar puntos de vista como la necesidad de introducir cambios aprender de los errores del pasado, la enseñanza de la economía es un campo donde podemos aprender cómo se distribuyen los recursos del país y sus prioridades, mientras que la antropología o sociología nos ayudan a comprender las dinámicas de la participación, la convivencia, las interacciones y la aceptación de las otras personas.”(JRT) (Sesión 3 transcripción)*

Pese al potencial que tendrían dichas citas para orientarse hacia la argumentación ocurren dos cosas: No están precedidas por una descripción y explicación claras y no continúan hacia una argumentación estructurada. Si bien se exponen puntos de vista, estos no se articulan con la información presentada. De esta manera el intento por justificar se torna en la elaboración de un listado de datos que contextualizan al lector, lo cual resulta más próximo a la descripción, pero sin perder el potencial si se enmarca adecuadamente teniendo presente el antes y después necesario, como justificación.

Es precisamente en este punto donde hay que analizar lo ocurrido con la argumentación ya que en esta habilidad se propende por convencer a los demás con razones de peso. De acuerdo con Benejam y Quinquer (2000) la argumentación tiene una estrecha

relación con el relativismo dado que en las Ciencias Sociales coexisten diversos enfoques en los cuales se explica un mismo problema desde perspectivas diferentes. Cabe resaltar que los referentes del investigador social dependen del contexto y del enfoque de la ciencia en que se encuentre. En esta medida el ejercicio argumentativo es expuesto por los autores como la fase final y absolutamente necesaria en los procesos de construcción de pensamiento social, según lo expuesto por Santisteban y Pagés (2011):

La argumentación es una competencia lingüística que ayuda a construir representaciones mentales sobre el mundo que nos rodea (...) La argumentación sirve para aprender a defender las propias convicciones y entender que un mismo problema o situación se puede resolver o se puede interpretar, y todas ellas válidas para las personas que las defienden. Es una buena manera de aprender a escuchar, negociar, a ceder, a consensuar, pero también a defender las convicciones propias con rigor y coherencia desde actitudes dialogantes y democráticas. (p. 153)

Desde esa perspectiva, para convencer a otros primero es preciso convencerse a sí mismo y ello implica el uso de razonamientos científicos y morales fiables y sólidos. Pese a que la argumentación cuenta con un 15.79% de las intervenciones, este porcentaje tiene un matiz que debe ser recalcado y es que las intervenciones se realizaron por los 3 estudiantes mencionados al inicio del análisis, por esta razón la presencia de elementos argumentativos en sí mismos no constituyen un indicio de niveles óptimos de pensamiento social del caso analizado.

Cuando los participantes pretenden argumentar no se genera la articulación entre la justificación y la argumentación. Se permiten expresar sus puntos de vista, pero no logran estructurarlos de manera que sus referencias conlleven a una sustentación de sus posiciones. Expresan acuerdos y desacuerdos, incluso en algunos casos se logra evidenciar alternativas de solución, pero se quedan en la perspectiva propia, cimentada en su lectura y

somera interpretación de la realidad. No recorren el camino de la descripción, explicación y justificación para llegar a la argumentación, llegando directamente al punto de expresar su postura, lo que indica uno de los niveles iniciales para la argumentación como lo es la interpretación. Toman posición frente algún tema, más no buscan defender posturas o intentar cambiar argumentos de otros interlocutores. De hecho, el nivel de interpretación que se maneja sigue siendo básico debido a que en la mayoría de los casos solo plasman su punto de vista y no proponen soluciones a la situación, lo cual es importante cuando se realiza la interpretación. En algunos casos argumentan como parte de un ejercicio contestatario hacia la postura de un compañero con la que difieren o, como ya se ha dicho, como parte de la explicación de una realidad con la que no están de acuerdo.

*Est 7: “Para mí sería planear organizadamente, cómo ese día se va a hablar de eso, otro día se va a hablar de esto y también tener una votación, ¿Quiénes están de acuerdo con que se haga paro? Y que tal día digan, el lunes 23 de agosto hagan la votación, en la oficina tal, está la votación, y que voten y que de ahí se parta hacer lo que la mayoría decidió.” (APS) (Sesión 1, transcripción)*

Varios elementos pueden ser esbozados para comprender lo anterior: Inicialmente que la realidad social estudiada no fue consensuada como socialmente relevante a partir de criterios claros. Es decir, porqué esa realidad lo es (la asamblea de estudiantes) y por qué otras pueden no serlo tanto, como fue el caso de la renuncia del ministro. Allí prevalece nuevamente el criterio espacial, pero la cercanía no es directamente proporcional a la integridad y solidez de los argumentos. Las preguntas orientadoras que más promovieron esta habilidad fueron las relacionadas con porqué se debe participar, qué pasa si no se participa, porqué las personas no participan. Pero, si se mencionó el punto de vista no se mencionó la propuesta, si se mencionó la propuesta no se mencionó el punto de vista que la precede. La situación se torna más difusa con la participación en sentido general, ya no aterrizada a un tiempo y espacio específico, que, aunque llamó de manera importante la atención de los participantes, no logra tampoco desembocar en una estructura argumentativa.

Resulta relevante resaltar que los participantes que procuraron argumentar se aproximaron más a ejercicios descriptivos y explicativos que el resto de sus compañeros, igualmente, que pese a no recorrer el camino de las habilidades antes mencionado (descripción, explicación, justificación y argumentación) sí demuestran una habilidad superior por lo cual se puede inferir que los ejercicios en pro de la argumentación constituyen un escenario propicio para el desarrollo, aunque sea en una fase inicial, de las demás habilidades y por consiguiente, en la formación de pensamiento social.

La relación entre las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de complejidad de la realidad social tenidas en cuenta en el referente teórico, estuvieron presentes también en las participaciones de los estudiantes.

Teniendo presente la importancia de la comunicación y lenguaje para el aprendizaje de las ciencias sociales y lo mencionado anteriormente frente a las habilidades cognitivo-lingüísticas y a su poco desarrollo en los estudiantes, se lograron determinar algunas dificultades frente a la comunicación que presentaban los estudiantes cuando intentaban dar a conocer sus opiniones frente a las situaciones planteadas en clase. De la misma forma el ejercicio permitió identificar ciertas dificultades cuando abordaban las dimensiones de la complejidad de la realidad social. En el siguiente apartado se abordará cada una de las dimensiones y su interpretación por parte de las investigadoras teniendo en cuenta el discurso utilizado lo cual permite identificar su nivel de desarrollo.

Respecto a la causalidad presente en un 29.32%, los estudiantes estructuran ideas causales en el momento en que la docente realiza cuestionamientos frente a los fenómenos socialmente relevantes planteados durante la sesión. Estas ideas carecen de profundidad y conducen a dar una limitada respuesta puntual, no generan un auto cuestionamiento que permita identificar el desarrollo de esta dimensión.



*Grupo 3a: “Muchas veces las personas no ejercen su derecho a la participación por la desinformación que le dan a los mecanismos por el desinterés y poca importancia que se le da” (CM) (sesión 2, documento)*

*Grupo 4a: “Porque no tienen conocimiento o porque no siente la necesidad de hacer uso de ellos” (CM) (sesión 2, documento)*

*Inv: “pero qué pasa si nos quedamos sin hidro Ituango”*

*Est 18: “nos quedamos sin energía”*

*Est 19: “y nos tocaría depender de otro país” (CCE) (sesión 3, transcripción)*

Cómo se mencionó antes, el análisis de la causalidad permitió identificar con mayor facilidad la conexión que presenta el discurso explicativo frente al dominio de esta dimensión cuando se lograba dar la idea de las causas y efectos de un problema o situación social. De la misma forma, cuando identificaban múltiples causas, aunque cabe resaltar que este discurso es básico, lo que implica que suceda lo mismo al exponer ideas causales.

*Est 5: “¿en serio nosotras? Bueno, entonces se da la situación pues porque el ministro de defensa sentía amenazada la seguridad nacional frente a las farc y que se podía bombardear a todos los medios mediante la legislación entonces pues se presenta el acto, la renuncia por la presión, por la presión de que lo están culpando, de que él sí sabía que había niños en ese campamento, pero la verdad él lo hace por el acto de evitar ser el primer”.*

*Est 7: “culpable”*

*Est 5: “el primer ministro que...quitan del cargo, porque sería la primera persona que pasa por eso”.*

*Est 2: “que destituyen”*

*Est 5: “exacto, que destituyen, entonces el por evitarse la mala fama incluso es que quiere llegar a la renuncia” (CCE) (Sesión 5, transcripción).*

*Est 3: “Porque no supimos aprovechar el voto eeeaaa, pues lo que paso, por decir, el domingo, muchos ee, pues no estoy diciendo que alguno de aquí, muchos de los que pudieron votar ee, les dejaron comprar el voto o dañaron el tarjetón o simplemente*

*votaron en blanco, ni siquiera sabían por quién votar, entonces eso pasó también cuando hicieron las elecciones del presidente, muchos creían que no, Duque es la mejor opción pero en realidad no se tomaban a realizar bien cuáles eran las propuestas y como supuestamente las iba a llevar a cabo en el país” (CM) (Sesión 1, transcripción)*

En algunos de los casos, se identificó que los estudiantes acudían al contexto social de los involucrados en la problemática para explicar las causas que generaban este fenómeno. Esta relación permitió identificar, de manera superficial, la dimensión del relativismo teniendo en cuenta que uno de sus criterios es la identificación de diferentes contextos que llevaban al desarrollo de varias ideas o acontecimientos.

*Est 16: “Pues no sé, yo tengo entendido que más que todo las personas de la tercera edad son las que menos participan debido a que siempre han vivido que no, que el político puuff lo meten y al otro día todo sigue igual, entonces sería como tratar de darles, como que siempre tengan esa oportunidad y que no pierdan esa ilusión.” (CCE) (Sesión 2, transcripción)*

Dentro de las dimensiones que permiten comprender la complejidad de la realidad social, la intencionalidad se refleja en los estudiantes con un 22.56%, donde expresaban sus opiniones principalmente al momento de juzgar el actuar de los protagonistas de los hechos.

*Est 5: “Pero es que como colombianos somos muy ausentes al dolor de patria, no nos duele lo que pasa en nuestro país.” (IJ) (Sesión 2, transcripción)*

Dentro de los aportes realizados por los estudiantes se evidenció un concepto negativo frente a la manera de percibir el juicio moral que presentan los ciudadanos respecto a su participación en los aspectos políticos. Esto se detectó tanto a niveles del contexto cercano del estudiante, es decir en los casos de las asambleas universitarias, como en cuestiones más amplias que afectan al país.

*Est 7: “Pero es que ya llevan muchas, pues y en todas las asambleas se habla de lo mismo, que canciones van a cantar cuando salgan a las marchas, entonces es uno cómo (Expresión de desacuerdo)” (IJ) (sesión 1, transcripción)*

*Est 5: “Es que es muy difícil preguntarles a nuestros dirigentes, porque ellos pa que, que se ganan más de lo que deberían ganar una persona que sí se preocupa por la sociedad, ellos todos los viajes que hacen, todos los congresos, todo eso es pago, entonces ellos no tienen que poner un peso pa nada, solo disfrutar la plata y sentarse ahí en la silla” (IJ) (Sesión 2, transcripción)*

Respecto al discurso empleado, el estudiante generó una estructuración básica que implicaba la explicación de las causas con las que se daba la intención de los hechos. No obstante, no generaba argumentos sólidos ni utilizaba el corpus del conocimiento para interpretar de mejor manera las diferentes perspectivas frente a una situación social. Necesario esto para determinar las finalidades que perseguían al defender o rechazar alguna situación relevante o para analizar los efectos ocasionados. Esto permite deducir que esta dimensión, a pesar de que fue la más frecuente, se encuentra en niveles muy básicos en los estudiantes.

*Est 3: “Y también pues, acá en Colombia pues uno no hace estragos, pues, cosa que he visto que la misma, si uno no hace estragos y no hace cosas para que lo noten en lo general no se va a conseguir nada, porque pasa lo que pasó acá en la universidad, que todos pues, esto sí lo sabemos todos y, lo que pasó el quince de octubre que se hicieron estragos y que estuvimos involucrados todos los estudiantes y después que, se hicieron las marchas pacíficas, se salió a la calle, una cosa y la otra y ahí sí ningún medio de comunicación fue capaz de mostrar lo que estábamos haciendo” (IE) (Sesión 4, transcripción )*

Uno de los criterios que resalta la dimensión de la intencionalidad es la capacidad que presentan los estudiantes para comparar las diferentes versiones que se pueden

presentar frente a un hecho social, esto implica identificar las fuentes de las cuales surgen los comentarios e indagar su validez. Durante el análisis realizado a cada una de las sesiones, sólo se logró identificar un comentario frente a este criterio ya que, por lo general, solo se quedaban con la información dada en clase y en ello basaron sus comentarios para juzgar al protagonista.

*Grupo 4: “La mayoría de las opiniones son en contra del ministro y rechazan notoriamente lo sucedido, los medios de comunicación como caracol y RCN, que eran 7 -8 niños muertos en la masacre y que si eran niños ¿Por qué estaban en ese lugar? y la respuesta que encontramos a esto es que su contexto y falta de oportunidades los obligan a llegar a tal punto, mientras estos tratan de aprobar lo sucedido, noticias 1 nos dan otra versión de los hechos, donde no mueren 7-8 niños, sino 18 que 15 murieron inmediatamente y a 3 los dejaron heridos y luego los remataron. Al ministro lo tildan de asesino por autorizar esta operación.” (IC) (Sesión 3, documento)*

Dentro de las dimensiones observadas, el relativismo ha sido la de menor presentación 15.79%, este hallazgo guarda coherencia con la relación teórica entre estas dimensiones y las habilidades cognitivo-lingüísticas de la argumentación y la justificación. En este caso, los estudiantes solo lograron reconocer diferentes contextos y algunos puntos de vista contrarios, pero no se evidencia la construcción de ideas donde se den razones teóricas y firmes que permitan sustentar el punto de vista planteado y resistir frente a opiniones contrarias.

*Est 17: “yo, es que quería aportar a lo que estaban diciendo ellas, y es que, osea como desde el campo de nosotras cierto, entonces digamos que las personas mayores, que no tienen acceso a la educación como tal, ese sería un método bueno nosotros que tenemos los niños desde pequeños es guiarnos como en la importancia de eso” (RC) (Sesión 3, transcripción)*

En el código vivo anterior, se observa cómo el estudiante logra identificar qué dificultades se presentan según el contexto del protagonista, en este caso para acceder a la educación y cómo desde su contexto, como futuros docentes, pueden generar un cambio. No obstante, su discurso es básico y simple, dejando ver niveles bajos para la habilidad de la explicación y no se evidencian rasgos de justificación ni argumentación.

Esta dimensión logró identificar la perspectiva que los estudiantes presentan frente al contexto del país en relación con los valores y moralidad, esto indica una visión negativa y preocupante debido a la aceptación que se evidenció frente a temas como la corrupción. En estos casos también se identifica la poca capacidad que presentan los estudiantes al defender su punto de vista.

*Est 7: “Yo tengo un familiar que se dejó comprar, pues, por un político, el voto, por el trabajo. Y yo le decía, ¿Por qué no piensan en el bienestar de todos? es que usted puede tener trabajo, si los cuatro años, pero las otras cosas qué. Y él me decía, pero cómo me voy a quedar cuatro años también sin trabajar, entonces pues. (RPV) (Sesión 2, transcripción)*

Frente a la aceptación de diferentes puntos de vista, los estudiantes son conscientes de que muchas situaciones sociales pueden generar diferentes desenlaces lo cual permite identificar un grado de empatía y cooperación frente a la búsqueda de soluciones a la problemática y a la formación de un futuro mejor.

*Est 7: “Porque obviamente estuvimos pensando en toda la población, tanto en las poblaciones de bajos recursos que de pronto no tengan o las perezosas, las personas que uno sabe que son perezosas y que no se van a poner a ver un canal, un programa, entonces por eso hablamos mucho de las redes sociales, porque todas las personas estoy segura que ya las utilizamos. Lo de las charlas TED, las charlas TED ya se hacen referencia al poder de la palabra y su objetivo es transmitir ideas que puedan transformar a las personas y a la sociedad, les gusta sembrar temas en la conversación que hagan a las personas*

*reflexionar sobre lo que están haciendo, lo que pasa y lo que están haciendo bien.” (RC) (Sesión 3, transcripción).*

A la luz de lo anterior, queda claro que las expectativas sobre los estudiantes que ingresan a la educación superior no siempre guardan absoluta coherencia con la realidad. Teniendo en cuenta el recorrido expuesto frente a las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, se plantea la hipótesis referente a la metodología de enseñanza que se aplica en las aulas de clase. Posiblemente aún se noten grandes rasgos de una enseñanza tradicional y memorística la cual solo permite recordar datos puntuales pero limita la posibilidad de propiciar en los estudiantes la capacidad de interpretar, analizar y actuar frente las realidades presentes en sus contextos. El desinterés frente a su entorno cercano y lejano, la falta de pericia para buscar soluciones a problemáticas y los bajos niveles presentes en las habilidades cognitivo-lingüísticas es el resultado de una ruptura entre la enseñanza de las ciencias sociales y sus finalidades.

### **Análisis de la Práctica Desarrollada en la Aplicación de la Unidad Didáctica**

Teniendo en cuenta el cuarto objetivo del presente ejercicio investigativo consistente en reflexionar la práctica de aula del docente investigador, se identificaron diferentes criterios que permitieron la agrupación de los datos analizados en las siguientes categorías: Rol docente, rol estudiante, contenidos y evaluación. Elementos estos, recogidos desde la revisión de autores como Gutiérrez, et al., (2011), Zabala (2000), sobre los cuales se elaboró una rejilla con los criterios a analizar. En la siguiente tabla se expone cada una de las categorías con su respectivo criterio y el código vivo (elementos descriptivos emergentes en los datos).

**Tabla 5**  
*Análisis de primer nivel de las categorías de la práctica docente*

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
Rol docente	Promueve competencias comunicativas	<p><i>Investigadora: “listo, entonces vamos a hablar sobre la primera pregunta <b>¿Por qué</b> las personas no ejercen su derecho a la participación? Ustedes por qué creen que eso se dé” (Transcripción, sesión 2)</i></p> <p><i>Investigadora: “¿Qué podemos hacer nosotros como estudiantes para hacer más efectivas las asambleas? Ya tenemos el por qué los estudiantes no están asistiendo a las asambleas y nosotros debemos mejorar la asistencia de los estudiantes, porque o sino otras personas van a decidir por nosotros, entonces <b>¿Qué proponen ustedes</b> para que las asambleas sean más efectivas y que se vea más participación por parte de los estudiantes y pueda ejercer su derecho al voto?” (Transcripción, 1</i></p>	<p>La investigadora ejerce su rol como mediadora utilizando como recurso la intervención en las conversaciones de los estudiantes. Acude a realizar preguntas cuya respuesta pueda aportar a la profundización de los temas, orientando dichas preguntas a la indagación de las habilidades cognitivo-lingüísticas.</p> <p>Promueve las competencias comunicativas en las actividades realizadas en pequeños grupos donde los estudiantes discuten alrededor de un tema en específico para posteriormente construir un discurso conjunto a socializar con los demás grupos.</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>sesión)</i></p> <p><i>Investigadora: “la justificación es basándonos en la teoría, según la ley tal, según el decreto tal, eso es justificar. Argumentar es yo pienso que es trata, y lo justifico porque el artículo tal dice esto y esto, ¿listo? ¿Entonces la idea es que argumente y justifiquen las preguntas, listo chicos?”</i></p> <p><i>(Transcripción, sesión 3)</i></p>	<p>Genera actividades que propician las competencias escritas sobre temas relacionados con la participación ciudadana.</p>
		<p><i>Investigadora: “no, el aborto es un ejemplo que les di, ya ustedes si quieren basar en el aborto leen que esa es una noticia que salió hace poquito sobre la aprobación del aborto. Entonces qué es lo que van a hacer, van primero a buscar la noticia, van a hacer un breve resumen sobre la noticia, si, entonces el ejemplo que yo les puse es el aborto, entonces la noticia es el aborto, entonces desde mil novecientos no sé cuánto se aprobó el aborto en Colombia para</i></p>	<p>La docente procura generar dinámicas que le permitan al estudiante trabajar desde el pensamiento crítico, no solo reproduce opiniones prediseñadas, sino que les permite ubicarse en un proceso para generar juicios propios o análisis. Pese a que fue necesario realizar múltiples contextualizaciones la docente no acudió a la sesión absolutamente magistral, lo cual dio la posibilidad de que los estudiantes desarrollaran</p>



CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>estos tres casos, ahora se quiere aprobar para tal y tal caso, que cualquier persona quiera abortar, digamos que así, digamos que vamos a usar la noticia, ahora <b>por qué surgió esa problemática</b>, ustedes por qué creen que quieren aceptar la propuesta del aborto y si ustedes, si digamos la propuesta, la noticia, del aborto, <b>cómo puede afectar eso</b>, bueno a mí me conviene que aprueben el aborto porque <b>yo pienso como mujer independiente que tengo derechos de escoger qué le pasa a mi cuerpo entonces... o no yo no estoy de acuerdo con el aborto, desde el punto de vista del grupo van a decir cómo afecta esa noticia a nosotros listo? Y ya como grupo entonces van a escoger una solución, entonces yo no estoy de acuerdo con el aborto, entonces como personas individuales, como ciudadanos, van a buscar un <b>mecanismo de participación</b> para buscar una solución, allá como comuneros o como líderes</b></i></p>	<p>habilidades comunicativas para participar de una manera autónoma.</p> <p>Plantea situaciones en las cuales el estudiante discute en torno a un problema socialmente relevante. En el momento en que la investigadora identifica que los estudiantes ya han realizado un diagnóstico respecto a una o varias problemáticas, fomenta la reflexión sobre las posibles alternativas de solución.</p> <p>Implementa las TIC como videos, diapositivas, fotografías digitales y plataformas como Kahoot, y otros instrumentos didácticos como la</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>sociales van a buscar una solución, y acá como presidentes, entonces ellos van a mirar qué mecanismos de participación les sirven para plantear la solución, y las otras dos sesiones lo que vamos a hacer es que por grupos van a salir” (Transcripción, sesión 4)</i></p>	<p>realización de mapas conceptuales, que faciliten el análisis de la temática.</p> <p>El docente se autoevalúa respecto a los errores que ha cometido durante cada sesión y las plasma en el diario de campo para su corrección.</p>
Mediador		<p><i>Investigadora: “Bueno chicos, con los vídeos que llevamos hasta ahora, ¿Qué han observado que tienen en común los entrevistados?” (Transcripción, sesión 2)</i></p> <p><i>Investigadora: “y qué tal la experiencia participando en el Cabildo abierto” (Transcripción, sesión 1)</i></p> <p><i>Investigadora: “¿Habían escuchado todos los mecanismos de participación ciudadana que mencionaron en el video?” (Transcripción, sesión 1)</i></p> <p><i>Investigadora: “vamos entonces a pasar ya a hacer</i></p>	<p>En la indagación de saberes previos de los estudiantes, la investigadora identifica posturas críticas respecto a la participación ciudadana en Colombia, lo cual utiliza como insumo para la orientación de las discusiones.</p> <p>La investigadora utiliza las ideas previas</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>la actividad sobre participación en lo que habíamos quedado la clase pasada listo? ¿Entonces la clase pasada nos habíamos reunido en pequeños grupos y cada grupo tenía una noticia sobre alguna problemática que estaba sucediendo actualmente en el país cierto? ¿Y ustedes tenían como tarea resolver una tarea basándose en esa noticia, listo? Entonces qué es lo que vamos a hacer, primero en los grupos de trabajo vamos a socializar la noticia con todos los compañeros antes de hablar con los compañeros sobre las preguntas, ¿y luego de que todos los compañeros ya sepan la noticia que les haya correspondido a cada grupo empezamos a responder las preguntas listo? ¿Tienen alguna duda? Bueno, vamos a empezar con el grupo de la noticia de la consulta popular, qué grupo tenía la consulta popular como mecanismo para frenar la locomotora minero-energética, listo entonces las compañeras de</i></p>	<p>expresadas por los estudiantes para estructurar conceptos nuevos a partir de la conexión con el contexto cercano, como es el caso de la relación entre los mecanismos de participación y los conocimientos y de los estudiantes en su área disciplinar, apelando a los retos emergentes en dicha relación.</p> <p>Se propicia el diálogo respetuoso, de manera tal que los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista, escuchar a sus compañeros, reorganizar sus planteamientos y plantear alternativas de solución, componentes esenciales que hacen parte de la formación del</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>allá nos van a contar sobre qué trataba la noticia, les van a contar a todos los compañeros sobre la noticia” (Transcripción, sesión 4)</i></p>	pensamiento social.
Instrumentos utilizados		<p><i>Investigadora: “Ahora, en los mismos grupos vamos a realizar un <b>mapa conceptual</b> sobre los <b>mecanismos de participación</b> que vimos en el <b>vídeo</b>. Acá hay un <b>link que es de la registraduría</b>, así que pueden entrar desde sus celulares a la página, para que complementen la información y me puedan entregar el mapa conceptual, que se recogerá al finalizar la clase.” (Transcripción, sesión 1)</i></p>	
		<p><i>Investigadora: “Si claro, es todo respetable. ¿Listo? Bueno ahora vamos a ver un <b>video</b>, es un video corto que habla sobre los <b>mecanismos de participación ciudadana</b> ¿Listo? Vamos a ver cuáles son los mecanismos que se utilizan” (Transcripción, sesión</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p>1)</p> <p><i>Investigadora: “si no se vende oro que lo saca el gobierno, si no vendemos petróleo, si no sacamos petróleo no tenemos gasolina, si no tenemos una empresa eléctrica como hidro Ituango no tendríamos energía, ¿qué le tocaría hacer a Colombia para eso? ¿Si no tendríamos, si nosotros no generamos energía qué haría Colombia?” (Transcripción, sesión 4)</i></p>	
Andamiaje		<p><i>“les hago una pregunta, o si alguno de ustedes lo tomaron desde ese lado pueden seguir adelante. Desde sus habilidades como lo que se están formando como docentes, acá los compañeros hablaron sobre dar una materia en grado quinto, sobre profundizar en noveno, pero por medio de qué actividades o cómo buscarían ustedes concientizar, porque por lo general en ciencias sociales pues se dan temas de participación ciudadana, entonces si</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>ustedes se están dando cuenta las personas no están quedando con, como con los datos o con la información (alguien dice “se olvida”) ...exacto se olvida, porque como vimos en las grabaciones, en las entrevistas que ustedes hicieron solo las personas que tienen contacto directo con este medio de participación ciudadana son los que tienen claros estos mecanismos y cuáles pueden utilizar, entonces desde la parte de educación, de ustedes como futuros docentes cómo aplicarían eso.”</i> (Transcripción, sesión 3)</p> <p><i>Investigadora: “¿por qué por economía?”</i></p> <p><i>Estudiante 19: “es que no se”</i></p> <p><i>Estudiante 18: “es que no se, se supone que es por economía, pero ellos creen que esto no afecta el país cierto, entonces que nos favorece a todos porque</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>genera más ingresos por llamarlo no, de alguna manera cierto, entonces pues lo que no saben es que, si genera como daños al medio ambiente y eso, entonces no es como eso? Que ellos piensan que lo hacen por economía”</i></p> <p><i>Investigadora: “¿qué pasaría si Colombia deja de producir energía?” (Transcripción, sesión 3)</i></p>	
Autonomía		<p><i>Investigadora: “Debido a que no alcanzamos a completar la hora completa para la actividad no pudimos socializar las noticias, entonces qué vamos a hacer, en <b>cada uno de los grupos van a responder estas preguntas</b> (las del tablero) según la noticia que ustedes tienen. Entonces, ¿por qué sucedió esa situación? Por qué se dio la minería en Salento, por qué aparece la consulta popular para evitar esos macroproyectos o por qué renunció el ministro de defensa. Entonces deben de buscar, informarse muy</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>bien sobre por qué creen ustedes que quieren aprobar la minería en Salento, ¿por qué el Estado quiere hacer eso? (Transcripción, sesión 3)</i></p> <p><i>Investigadora: “bueno chicos, entonces para culminar la sesión de hoy vamos a hacer lo siguiente, tengo seis grupos cierto, a cada grupo le va a tocar un personaje a nivel nacional listo, ya se los voy a asignar, y <b>ustedes en grupos van a buscar una noticia que a ustedes les interese</b>, ¿sí? ¿No tiene que ser esta que yo les di, sino una noticia que ustedes quieran consultar los motive, sí, porque la idea no es que lean algo porque les toque sino porque ustedes crean que es importante y puedan hacer cambio frente a eso, listo? ¿Y van a realizar un trabajo escrito para exponer la próxima clase listo? ¿Vamos a utilizar la próxima sesión y dentro de quince días y ya con eso culminan conmigo para exponer frente a esa problemática sí? Entonces hay que tener presente</i></p>	



CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>algo muy importante y son las fuentes, las fuentes de donde nosotros vamos a consultar las noticias, porque no todas las fuentes son confiables cierto, y hay ustedes mismos me acaban de decir que hay muchos medios sociales que maquillan la situación, entonces no nos podemos basar en un comentario que vimos en Facebook, o en algún periódico amarillista, ¿sino que vamos a buscar fuentes confiables listo? Entonces la idea es que en grupos busquemos una noticia que nos guste, y con esa noticia vamos a redactar cuál es la historia de la noticia, osea de qué se trata la noticia, entonces vamos a hablar sobre la aprobación del aborto, ¿listo? Entonces van a hablar sobre por qué quieren hacer el aborto, ¿cuál es la problemática de que el Estado quiera hablar sobre el aborto, de dónde surgió esa problemática, no es que hay mucha sobrepoblación de personas y necesitamos hacer un</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>control natal, ¿sí? ¿Digamos que ese es el argumento del Estado, en qué afecta nuestro presente y cómo afectará nuestro futuro esa decisión de que acepten o no acepten el aborto, entonces yo estoy a favor de que acepten el aborto entonces en qué puede afectar eso a nuestra población y si ustedes basándose en esa noticia, buscan una solución y van a mirar qué mecanismos de participación les puede servir a ustedes para ejercer la solución a esa problemática, listo? Entonces los dos grupos de acá ustedes van a ser presidentes, entonces desde su puesto como presidentes buscando la problemática van a mirar cómo o qué mecanismo de participación utilizar para convencer al pueblo sobre aceptar la solución a la problemática, a la noticia que ustedes encontraron, las del fondo van a ser comuneros sociales sí, o líderes sociales, pueden ser cualquiera de los dos, y ustedes, las chicas de acá van a ser personas común</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>y corriente, entonces van a buscar qué mecanismos de participación les sirven para buscarle solución a esa noticia o a esa problemática que encontraron en internet, en las revistas o donde hayan buscado, listo? ¿Tienen dudas respecto a esto?”</i> (Transcripción, sesión 4)</p>	
Contenidos	<p>Problemática socialmente relevante y cuestiones socialmente vivas</p>	<p><i>Investigador: “Entonces eso es como una semillita que nosotros podemos dejar <b>desde la profesión tan bonita que ustedes están haciendo</b>, porque la profesión de ustedes es una de las profesiones con más esperanza, porque ustedes son los que van a formar el futuro colombiano, ¿Sí? y en sus manos está eso, <b>entonces ustedes tienen ese poder de generar cambios desde la pequeña infancia para que, en un futuro, posiblemente no mañana, pero dentro de 20 a 30 años cambie mucho la situación.</b> Entonces quiero que ustedes analicen eso, respondan</i></p>	<p>La docente genera actividades utilizando cuestiones socialmente vivas traídas al aula por medio de videos, noticias e investigaciones, las cuales son analizadas por los estudiantes. En torno a ello la docente genera preguntas que permiten evidenciar las dimensiones de la complejidad de la realidad social, además de ello también utiliza problemas socialmente relevantes como es el caso de la situación actual que enfrentan las</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<i>las preguntas y ahora vuelvo y paso.”(Transcripción, sesión 2)</i>	universidades públicas, el paro y el papel de los estudiantes en la toma de decisiones, lo cual permite generar discusiones activas frente a diferentes puntos de vista.
		<i>Investigador: “Si, tenemos un <b>alto nivel de desinformación por parte de los ciudadanos.</b> una de las preguntas que realizaron era ¿Cómo ellos se dieron cuenta sobre los mecanismos de participación?, ¿Ustedes cómo creen que uno debería aprender de esos mecanismos? ¿Dónde se deberían enseñar?” (Transcripción, 2 sesión)</i>	Ante la justificación de apatía por parte de los estudiantes, la docente plantea preguntas que permiten visualizar algunas consecuencias de no hacer uso adecuado de los mecanismos de participación ciudadana.
		<i>Investigador: “Sobre un debate donde se hizo la moción de censura que hicieron al ministro de defensa donde se reveló que el 30 de agosto se hizo un bombardeo a un campamento de disidentes las <b>farc y dentro de ese campamento había 7 menores de edad confirmados.</b> ¿Quién tomó esa decisión? el</i>	Se implementa en la unidad didáctica una temática que favorezca el compromiso de los estudiantes frente a la sociedad

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>ministro de defensa ¿Bajo quién? bajo la responsabilidad del presidente ¿Quién eligió al presidente?” (Transcripción, sesión 2)</i></p>	(Participación ciudadana).
		<p><i>Investigadora: “vamos con la segunda pregunta ¿Qué puede suceder si no participamos en las situaciones problemas de nuestro entorno?” (Transcripción, sesión 1)</i></p>	<p>Utiliza conceptos teóricos, brinda a los estudiantes las bases que permiten una adecuada participación ciudadana, aclarando las dudas que resultan durante y después de las actividades.</p>
		<p><i>“Muy bien chicos, con respecto a las <b>situaciones que se presentan acá en la universidad.</b> ¿Ustedes son de? Primer semestre. La universidad viene en un proceso en el que hemos estado entrando en periodos de paro debido a situaciones que se están formando a nivel nacional, entonces, qué sucede, los estudiantes llaman a asamblea, para que todos puedan escuchar el porqué de la situación y en ese momento de la</i></p>	<p>La docente prioriza contenidos de problemáticas socialmente relevantes enmarcadas en la coyuntura que tiene el contexto de los estudiantes, como es el caso de las dificultades de participación en la asamblea estudiantil. Al abordar la participación ciudadana como contenido, se permite el abordaje de realidades</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>asamblea se hacen votaciones, pero se ha evidenciado que los estudiantes no asisten a las asambleas por muchas cuestiones. <b>¿Por qué creen que no van a las asambleas los estudiantes?</b></i> (Transcripción, 1 sesión)</p>	cercasas para los estudiantes.
<p>Competencias específicas (tiempo/espacio, pensamiento social y dimensión ciudadana)</p>		<p><i>Investigador: <b>“En el contexto de ellos, cierto, porque si nosotros vamos a ver los senadores, los representantes a la cámara, el presidente, son personas que tienen un ingreso económico muy alto, entonces a ellos los paros, el desempleo, no les afecta ¿Por qué? porque es el contexto en el que ellos viven, pero ese contexto donde vive el resto de la sociedad es muy diferente, entonces hay que empezar a mirar eso, que el contexto de nosotros y de las demás personas cambia tanto, que hace que cambie su perspectiva, ¿cierto? Hace varios años le hicieron una entrevista a un senador y le</b></i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>preguntaron cuánto costaba un huevo y él respondió que 1000 pesos, ¿por qué? porque el sueldo que él tiene, que es de 32 millones de pesos, donde él no merca, de pronto otra persona hace eso, entonces él está desconectado de eso, <b>mientras que la mayoría de los colombianos si nos toca trabajar</b>”</i></p> <p><i>(Transcripción, sesión 2)</i></p>	
		<p><i>“Pero <b>¿por qué no hacen ustedes un proyecto donde les propongan a ellos esa alternativa de solución?</b> Pueden decir, la mayoría de los estudiantes no van a las asambleas por tales motivos, ustedes ya tienen el por qué, para mejorar la participación, por qué no hacemos la siguiente solución. Vean, esto es una forma de realizar participación y ustedes como estudiantes desde primer semestre, pueden empezarse a involucrar en eso, mandar una carta, solicitar quien es el representante estudiantil en la universidad y poder mandar un correo sugiriendo las</i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>soluciones. No estamos hablando a nivel departamental ni tampoco nacional, pero desde nuestro contexto, desde la universidad podemos empezar a ejercer nuestro derecho a la participación y hacer propuestas para mejorar las deficiencias que hay en la universidad en este caso. ¿Listo?”</i> (Transcripción, 1 sesión)</p>	
	<p>Criterio de secuenciación</p>	<p><i>Investigadora: “pero no la hicieron válida cierto, osea que esa que <b>ellos habían mencionado anteriormente</b>, que por medio de la consulta popular habían frenado un proyecto de minería, <b>en el de ustedes tumbaron ese derecho a la participación</b> para que se pudiera generar un proyecto de minería sí? ¿Qué hizo el municipio para poder frenar eso? ¿Recuerdan algo? En el título está”</i></p> <p><i>Estudiante 30: “los acuerdos municipales”</i></p>	



CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>Investigadora: “¿Los acuerdos municipales, esos acuerdos municipales los habíamos mencionado en los tipos de participación ciudadana?”</i></p> <p><i>Estudiante 30 “No”</i></p> <p><i>Investigadora: “no, pero fue una alternativa que encontró el municipio para poder frenar ese macroproyecto que tenía el país frente a eso listo?”</i> (Transcripción, sesión 4)</p> <p><i>Investigadora: “no nos hubiéramos <b>dado cuenta</b>, entonces se dan cuenta de la importancia de la <b>participación ciudadana</b>, el por qué es <b>importante participar, escoger bien a sus senadores</b>, en este caso pues respecto a la noticia para que ellos puedan ejercer su función frente a los beneficios de la comunidad”</i> (Transcripción, sesión 4)</p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
Evaluación	Regular los procesos	<p><i>“La docente <b>acompaña</b> a los estudiantes en los grupos de trabajo para realizar acompañamiento en la actividad permitiendo aclarar las ideas de los estudiantes” (Diario de campo, sesión 1)</i></p> <p><i>Investigadora: “¿Bueno chicos, ya contestaron todas las preguntas? <b>Ahora, vamos a socializar cada una de las preguntas</b>, con respecto a lo que todos en los grupos tenemos. Vamos a hacer por favor silencio. Quién quiere aportar algo sobre ¿por qué es importante el uso de los mecanismos de participación ciudadana?” (Transcripción, sesión 1)</i></p> <p><i>Investigadora: “la debieron tener lista, <b>pasamos al grupo de la 15</b>” (Transcripción, sesión 3)</i></p>	<p>La docente realiza una evaluación diagnóstica por medio de preguntas al inicio de las sesiones, esto es de gran importancia porque ubica al docente sobre los conocimientos previos que presentan los estudiantes y de ahí le permite plantear las diferentes estrategias para el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Durante las actividades la docente regula los procesos cuando observa dificultades en la comprensión de las actividades a desarrollar, ante lo cual interviene y genera enunciados que le permitan al estudiante desarrollar el análisis para llegar a la conclusión deseada.</p> <p>La docente realiza preguntas a los grupos en el transcurso de las actividades para</p>

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>Investigadora: “bueno sigan leyendo, <b>ya hablaron sobre la consulta popular?</b>”</i></p> <p><i>Estudiante 22: “no no llegamos hasta ese punto”</i></p> <p><i>Investigadora: “<b>porque está acá al comienzo, acá al comienzo habla sobre la consulta popular que es uno de los mecanismos de participación sí? Entonces <b>por favor lean que ya vamos a socializar.</b>”</b></i></p> <p><i>(Transcripción, sesión 3)</i></p>	<p>confirmar que estén realizando las lecturas y su respectivo análisis.</p>
momentos y propósitos		<p><i>Investigadora: “el día de hoy <b>voy a iniciar con la una unidad didáctica</b>, la unidad didáctica que les voy a compartir durante las próximas cinco sesiones se llama: el cambio está en nuestras manos listo, la unidad didáctica se basa en participación ciudadana entonces, antes de <b>iniciar con el tema de participación</b>, yo quisiera que ustedes me respondiesen las siguientes preguntas, listo. <b>Quiero</b></i></p>	

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>saber ustedes qué piensan, ¿qué es participación ciudadana?” (Transcripción, sesión 1)</i></p> <p><i>Investigadora: “tú? A muy bien, listo chicos, ahora cómo creen que los mecanismos de participación nos puedan ayudar en esa problemática o en esa noticia. E... como lo dijo la compañera, hace que en evidencia el caso del asesinato de los menores de edad, ¿listo? Entonces, ¿quién elige a los senadores ?aproximadamente quince días se generó un debate en los senados y el senador Roy Barrera fue el que puso...” (Transcripción, sesión 4)</i></p> <p><i>Investigadora: “mediante el voto popular, entonces es decir que todos los senadores que están en este momento en sus puestos fueron elegidos por votación unánime cierto? Ahora, nosotros qué necesitamos que tengamos allá en el senado, gente como el senador Roy Barrera que investiga sobre los eventos</i></p>	

---

CATEGORÍA	CRITERIO	EVIDENCIAS DE LAS CATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
		<p><i>que suceden en el país y mantienen un control frente a eso, si no existieran los senadores, si ese senador Roy Barrera no hubiera dado la noticia qué hubiera pasado en Colombia “(sesión 4)</i></p> <p><i>Investigadora: “ustedes como individuos, como estudiantes, qué mecanismos de participación pueden utilizar para mejorar esa problemática que encontraron” (Transcripción, sesión 4)</i></p>	

---

Un primer aspecto para analizar se encontró en la formación inicial del profesorado conjugada con su experiencia para gestionar en situaciones reales lo aprendido en términos teóricos y metodológicos. A pesar de recibir bases pedagógicas, el desempeño en el aula propone una serie de aspectos que cada realidad concreta amerita gestionar como docente y es en la medida que se tiene una aproximación a estas realidades, que se pueden generar estrategias acordes a cada contexto. Un ejemplo de ello es la vivencia personal del equipo investigador y la expectativa acerca los estudiantes participantes de quienes se esperaba que, por encontrarse en un ámbito universitario, tendrían mayor disposición o mejor contextualización de la temática abordada. Se esperaba entonces una participación acorde a los criterios establecidos pero durante el mismo proceso emergieron situaciones inesperadas que dieron paso a la reflexión sobre los siguientes aspectos a saber: a) la necesidad de tener lo más claro posible las características del “con quién” al momento de planear; pero también b) que es probable que se generen estereotipos de la población alejados de su realidad y que para ello es necesario contar con sesiones previas que permitan una adecuada caracterización y contextualización del grupo.

En este sentido vale la pena retomar el énfasis que hacen Santisteban y Pagés (2011) sobre los aspectos procedimentales de las Ciencias Sociales (en la exposición sobre el modelo de educación activa o para ser autónomo), en un contexto en el que tradicionalmente se acude a los aspectos conceptuales. Esto adquiere pertinencia para el presente análisis dado que permite dirigir la mirada hacia aquellos “detalles” con los cuales es necesario interactuar en el aula. Uno de ellos es la presión que ejerce el carácter obligatorio de abordar la mayor cantidad de contenidos posibles con la limitación del corto tiempo disponible por sesión. Ante esto Santisteban y Pagés (2011) proponen priorizar calidad sobre cantidad, recomendación que en la mayoría de los contextos resulta aún compleja dado que, si bien, los docentes cuentan con las claridades y motivaciones para realizar un cambio de este tipo, los procesos administrativos y de control que les rodean constantemente tienden a permear esta intención en el marco de una serie de “resultados” en los que las instituciones se concentran y proyectan constantemente.

En relación con el fomento a la autonomía personal propuesta por Santisteban y Pagés (2011), se debe tener en cuenta la relevancia del proceso, puesto que es común prestar atención a las formas de abordar una competencia en términos procedimentales y conceptuales propios del área, dejando a veces relegados aspectos considerados como pre-requisito y sobre los cuales pocas veces se realizan diagnósticos adecuados y tampoco se entran a abordar. Tal es el caso de la capacidad de los estudiantes para escuchar y su disposición para respetar el uso de la palabra o de aceptar una moderación de las intervenciones cuando todos quieren participar al tiempo. Adicional a ello, no cuentan con las herramientas a utilizar como los mapas conceptuales y los ensayos. Dar por sentado estos aspectos implica pasarlos por alto y anular la posibilidad de promover una autonomía en los estudiantes puesto que no se les permite hacerse conscientes de su proceso y de ubicarse dentro del mismo. Esta situación es usual por considerar el docente que posiblemente debieron existir antes o por confiar que en un futuro podrán encontrarse con la posibilidad de recibir formación para fortalecer esas habilidades.

En coherencia con lo anterior resulta pertinente acudir nuevamente a Santisteban y Pagés (2011) para procurar comprender el ejercicio docente en la presente investigación. Para ello el modelo crítico o de enseñanza para reflexionar es útil. Este modelo propone trabajar desde problemas sociales relevantes con el fin de “generar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo, el análisis de los valores y de las prácticas sociales, y el aprendizaje de la toma de decisiones y la resolución de problemas.” (p. 39). En este ámbito se hace necesario enfatizar en los indicios de pensamiento crítico que se pudieron evidenciar en algunos estudiantes participantes, analizando también que quienes sí participaban activamente, quizá lo hicieron porque habían tenido espacios de socialización previos y que, pese a que la docente realizó múltiples esfuerzos por incluir a los demás en la dinámica reflexiva, esto no se pudo concretar por lo que es evidente la necesidad de profundizar con este grupo de estudiantes en torno a los detalles anteriormente mencionados.

En muchas ocasiones la falta de reflexión es una “tradicción” a la que los docentes se acostumbran, lo que se constituye en una puerta cerrada para una de las premisas de

Santisteban y Pagés (2011): “enseñar al alumnado a construir sus propios valores” (p. 39). Por lo cual se recae una y otra vez en el mismo resultado del diagnóstico sin llegar a la acción de replantear las prácticas docentes en torno a este aspecto.

Respecto a la práctica docente en Ciencias Sociales emerge de nuevo la pregunta del para qué enseñarlas lo cual estará ligado de manera importante a la gestión de dificultades tanto en calidad como en forma. Cuando el profesorado comprende que las habilidades desarrolladas en el aula no se limitan a un saber estático académico e institucional, sino que posibilitarán al estudiante comprender su realidad, identificando adecuadamente actores, intenciones, causas y consecuencias, pero sobre todo comprendiendo su papel como parte de la misma y la manera cómo influirá su presencia o ausencia en los procesos de cambio, el ejercicio docente se torna en un compromiso ético, que no acaba en la exposición magistral de la totalidad del contenido curricular.

Se considera que las Ciencias Sociales deben aportar al alumnado los conocimientos, las actitudes y las técnicas para la acción, que le permitan situarse ante los problemas sociales del pasado y del presente, evaluarlos e intervenir en su gestión, para ir construyendo el futuro. Se reclama la coherencia entre el pensamiento y la acción, y el protagonismo en la construcción del mundo personal y colectivo desde los valores del compromiso, la implicación, la justicia, la equidad y la solidaridad. (Santisteban y Pagés 2011, p 39).

En la presente investigación la docente procura establecer un puente entre los mecanismos de participación abordados y la realidad concreta de los estudiantes (La asamblea UTP) apelando a este principio.

En concordancia, Zabala (2000) expone que todo docente, sin importar el área de trabajo o desempeño, debe generar conductas que permitan constantemente su autorreflexión. Con esto podrá atender adecuadamente diferentes acontecimientos que se



presentan en el día a día dentro del aula de clase los cuales nunca serán idénticos ya que en la docencia se trabaja con individuos que presentan actitudes y pensamientos forjados por su contexto social. El mismo los lleva a comprender, construir y aplicar sus conocimientos de maneras diferentes provocando un sin número de situaciones que llevan al docente a realizar abordajes diferentes en procura de la opción más pertinente para satisfacer cada una de las necesidades de los estudiantes. Para lograr dicha pertinencia, es necesario que el docente, de manera recurrente, realice una autoevaluación de su práctica identificando aquellas falencias y fortalezas para poder corregir y fortalecer en aras de acercarse a predecir futuros resultados.

En el análisis realizado se observa cómo la docente realiza actividades en grupo y genera espacios con el propósito de regular los procesos en la marcha, guía las actividades, orienta a los estudiantes e identifica las dificultades que se evidencian para re direccionar a los estudiantes hacia el objetivo de la clase.

Otra forma de ejecutar una autorreflexión durante las clases se da cuando se realiza un diagnóstico de los conocimientos previos que presentan los estudiantes, esto le permite adquirir herramientas orientadas a fomentar y potencializar los conocimientos ya establecidos y proyectar su estrategia en aras de construir nuevos.

En la teoría del socio constructivismo, Vygotsky (1995) citado por Gutiérrez, et al., (2011), habla sobre las zonas que permiten favorecer la construcción de nuevos conocimientos mostrando que cada individuo presenta una zona inicial que es la Zona de Desarrollo Real con unos conocimientos base. Al interactuar con un experto en el tema se produce el ingreso a la Zona de Desarrollo Próximo donde el individuo es capaz de construir nuevos conocimientos, realizar tareas y controlar su propio aprendizaje, con lo cual transita hacia la Zona de Desarrollo Potencial. Si el docente es capaz de generar una reflexión con base a los datos adquiridos durante la sección de saberes previos, puede potencializar todas las habilidades y así favorecer la construcción de nuevos saberes.

Es posible afirmar que la práctica docente sobre la cual se está reflexionando recogió elementos propios del socio constructivismo como la indagación de saberes

previos, el reconocimiento del denominado andamiaje y la interacción entre los actores y componentes educativos dejando de lado la unidireccionalidad concebida desde las corrientes tradicionales. La interacción generada contó con una regulación formativa inicial por parte de la docente investigadora, proceso en el cual las expresiones de los estudiantes no se descartaron, sino que, por el contrario, fueron utilizadas como posibilidad de profundización utilizando como recursos el diálogo, la indagación constante y la formulación de hipótesis. En la medida que se reconoce al estudiante como interlocutor válido, pese a sus vacíos conceptuales, es posible construir escenarios de comunicación que pueden desembocar en situaciones de aprendizaje.

Referente a la formación de pensamiento social se evidencian indicios de cómo la estructuración de sesiones enmarcadas en las habilidades cognitivo-lingüísticas, aportan, aunque sea en niveles incipientes, a su identificación, lo que constituye una oportunidad importante para proceder a su fortalecimiento y clarificación.

El abordaje de problemáticas socialmente relevantes permitió un acercamiento con la motivación de los estudiantes. En la medida que estos pueden hablar sobre cuestiones socialmente vivas, la docente introduce paulatinamente nuevos tópicos para el análisis, proceso en el cual los estudiantes no se desconectan del ejercicio, sino que por el contrario acuden a la formulación de interrogantes desde múltiples perspectivas y a establecer comparaciones, proceso este necesario para la comprensión de las dimensiones de complejidad de la realidad social.

En conclusión, es posible afirmar que, la tarea de formar pensamiento social se relaciona en gran medida con la posibilidad de generar una reflexión docente, en consecuencia, es necesario el desarrollo de habilidades específicas sobre las cuales establecer la estructuración de las clases, esto de manera que se generen herramientas y escenarios propicios en los que el estudiante pueda formar su pensamiento social. En el caso de la unidad didáctica usada en la investigación, se partió de una estructura intencionada sobre la base de unas categorías conceptuales específicas, sin embargo, la experiencia enseña que, en la medida que se desarrollan las sesiones, emergen particularidades que deben ser analizadas en el camino, y cuyo abordaje sólo es posible si

se cuenta con el marco conceptual y metodológico adecuado. Tal es el caso de la noción de “problema socialmente relevante”, el conocimiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas y las dimensiones de complejidad de la realidad social. La reflexión de la práctica docente permitió reconocer la trascendencia que debe tener la formación del profesorado en tanto mediador y gestor de experiencias educativas.

### **Discusión de los Resultados**

Habiendo identificado que el nivel de pensamiento social de los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria es bajo, se infiere que este resultado posiblemente tiene su origen en los procesos de educación básica y secundaria en los que estuvieron inmersos. Es decir, que posiblemente para el desarrollo de dichos niveles académicos no se estructuraron procesos coherentes con el logro de las finalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales sino que fueron desarrollados desde las corrientes tradicionales orientadas hacia la memorización y repetición de datos específicos. Panorama este que aleja al proceso educativo de los elementos necesarios tendientes a la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas las cuales son indispensables para la formación de pensamiento social.

Ese bajo nivel de pensamiento social debe ser analizado a la luz de múltiples tópicos, por lo que, para comprender este hallazgo y los supuestos asumidos por el equipo investigador, se propone retomar aportes teóricos de algunos autores incluidos en el marco teórico, así como las experiencias de otros investigadores en el área del pensamiento social.

Inicialmente, Jorba (2000) plantea algunas consideraciones respecto al componente sociocultural:

En el marco de las teorías socioculturales constructivistas del aprendizaje se concibe éste como una construcción personal mediada por la interacción con los otros actores del acto educativo, y enseñar y aprender como un proceso de comunicación social entre estos actores, como una construcción conjunta que comporta la

negociación de significados y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesorado al alumnado. Desde esta perspectiva, destaca el papel central que tiene la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite la negociación que conduce a pactos (p. 29)

En este orden de ideas es necesario delimitar la presente discusión en dos vías: El diagnóstico de lo que ya es y la expectativa de lo que debe ser. El análisis de los procedimientos escolares debe hacerse en el marco de la corriente pedagógica en el cual se inscriben y si se parte del conductismo habrá que considerar la educación como traspaso de información que posee el maestro y donde el estudiante solo memoriza y repite para demostrar que “aprendió”. Si el punto de partida es el socio constructivismo hay que indagar sobre las múltiples características de la relación entre los actores educativos, esto para procurar entender, o en su defecto para negociar significados. Sin embargo, normalmente hay una dificultad en los esfuerzos de las pedagogías contemporáneas que buscan trascender del conductismo, ya que, pese a querer dejar atrás este modelo, hay un gran arraigo de los actores educativos a estas dinámicas. Lo anterior debería llevar a que el conductismo se identifique y evalúe no solo desde la crítica abstracta y teórica, sino que sea desde las fases iniciales que se resignifiquen sus prácticas, esto sin anular, negar o ignorar de manera tajante el acervo histórico que dicha corriente representa.

En la práctica se suele asociar el socio constructivismo con aumento de la participación de parte del estudiante, el problema que esta limitada visión genera radica en que ese estudiante viene de un conjunto de relaciones que han definido claramente su posición con relación al conocimiento y no es posible, con algunas intervenciones, modificar esa carga cultural que ya posee. Con lo anterior no se pretende desvirtuar la posibilidad de llevar a cabo procesos desde el socio constructivismo, más bien se hace énfasis en la necesidad de tener un punto de partida claro para no recaer en rupturas abruptas cuyo potencial termina esfumado ante la frustración. Si el aprendizaje es “una construcción personal mediada por la interacción con los otros actores del acto educativo” (Jorba, 2000, p. 29) la mediación e interacción tienen unas características que merecen ser

analizadas a profundidad desde lo que son en realidad. Es por esto por lo que las construcciones en escenarios puramente conductistas que tengan estrategias únicamente socio constructivistas pueden resultar insuficientes y más aún en los procesos de investigación que se generen en esta misma dinámica.

Este es un insumo importante para comprender la baja participación de los estudiantes durante la presente investigación y su tendencia a interactuar como si se tratara de un interrogatorio de la investigadora. Si los estudiantes no cuentan con herramientas de interacción previas, su adaptación deberá ser progresiva igualmente, la consideración sobre la participación debe ir mucho más allá de solo decidir si se hace o no. Más bien deberá incluir, como lo menciona Jorba (2000), el proceso de negociación de significados y los elementos con los que interactúan a nivel cultural. Esto ya que la posición que los estudiantes tienen respecto a los procesos educativos no se limita exclusivamente a lo que el conductismo como corriente pedagógica ha hecho de ellos, sino que incluso trascienden a un ámbito filosófico y sociológico en relación con el tipo de ser humano y ciudadano que se forma en las escuelas y su consecuente rol. Si se va a hablar de socio constructivismo, ese contexto social no debe ser subestimado. Para el caso de la presente investigación ese reconocimiento se genera en dos vías: La primera, la interacción con la participación ciudadana como temática que se asume como socialmente relevante y donde, sin duda, la noción de “relevancia” es un escenario de disputa entre las connotaciones de la realidad social, la historia, la academia, los actores sociales y sus intereses. La segunda, en relación con las habilidades cognitivo-lingüísticas que se identifican y por medio de las cuales se realiza el análisis.

Ahora bien, Jorba (2000) expone algunos componentes que vale la pena revisar ante la pregunta de ¿cómo favorecer el proceso comunicativo? El autor señala la necesidad de potenciar la verbalización de las representaciones del alumnado lo cual permite contrastarlas con las de los demás y con las del profesor, dinámica importante en el objetivo de favorecer el aprendizaje significativo.

En ese sentido, los escenarios que promueven la interacción pueden resultar propicios para potenciar la verbalización. Si bien es cierto que lo “relevante” de la realidad

social puede diferir entre el estudiante y el docente, también lo es que mediante este proceso se puede indagar para procurar el diálogo de perspectivas. Si ya se reconoce la verbalización de las representaciones como una manera de favorecer el proceso comunicativo, surge la pregunta de cómo potenciar, al respecto Jorba (2000) señala:

Pero ¿cuál es el vehículo de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje considerado como un acto de comunicación social? (...) El vehículo son los instrumentos signo (Talizina, 1988; Wertsch, 1988; Lleoniev, 1989) como instrumentos mediadores del proceso. El uso de los signos (lingüísticos o no), que se dirigen hacia el interior, produce cambios en los procesos psíquicos. Primero los signos tienen una forma material externa y se pueden interpretar como instrumentos para la comunicación (se utilizan en actividades conjuntas con otras personas), progresivamente se convierten en internos y se usan de manera individual. Se consideran instrumentos signo todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales. En particular, el lenguaje verbal aparece como vehículo básico de la comunicación. Por lo tanto, será necesario considerar el uso de la lengua en situación de aprendizaje como un factor determinante del aprendizaje significativo de los alumnos. (p. 30).

Según expone Jorba (2000), se presenta una dificultad en tanto los estudiantes no tienen suficientemente desarrollada la habilidad de comunicación social, así el punto de partida adquiere un matiz importante. Pese a que se reconoce la necesidad de verbalizar, se entiende que no todos los estudiantes se encuentran en la misma posibilidad de hacerlo ni todos pueden hacerlo de manera efectiva, por ello Jorba (2000) expone un nuevo reto: “¿de qué manera se puede ayudar al alumnado a mejorar sus producciones orales y escritas y la comprensión de textos orales y escritos desde las áreas curriculares?” (p.30) En este punto es necesario empezar a situar los participantes de la investigación entre aquellos que

demuestran un desarrollo inicial de las habilidades y aquellos que, o no participaron, o lo hicieron de formas muy someras. Esto teniendo presente que no todos tienen el mismo punto de partida ya que, aunque parezca obvio, no todos los procesos educativos conjugan esta característica de disparidad con la estructuración de las clases.

En ese orden de ideas, para el caso de la presente investigación, hay que establecer una reflexión acerca del proceso escolar en el cual los estudiantes previamente se formaron, esta se considera como una de las primeras claves para comprender los niveles observados: ¿Los estudiantes han tenido la posibilidad de estar en procesos educativos con una adaptación curricular que genere escenarios propicios para la adquisición de las habilidades cognitivo-lingüísticas?

El autor en reiteradas ocasiones hace un llamado a prestar especial atención a las situaciones en que no se realizan procesos de consenso con los estudiantes acerca de lo que se entiende por cada habilidad. En ocasiones puede ocurrir que se les pida argumentar sin haber aportado primero herramientas de las que se pueden valer para hacerlo. En torno a dichas consideraciones la investigadora dedica momentos específicos de las sesiones para explicar a los estudiantes a qué se refería cuando les solicitaba explorar una habilidad cognitivo lingüística específica en el análisis de una temática.

Desde los antecedentes investigativos la pregunta de Gil (2018) permite ahondar desde otro foco en el análisis “¿Cómo deberían plantearse las actividades educativas en los museos para que fueran mucho más significativas y permitieran el desarrollo de procesos de aprendizaje que estimularan el pensamiento crítico de los alumnos?” (p.21) Si bien es cierto que la revisión de datos es importante, hay que reflexionar sobre la manera de “situar históricamente las evidencias del pasado y darles significado social, político y cultural” (González 2013 citado por Gil 2018, p. 39) desde esta perspectiva, la discusión no radica en la supresión de datos históricos, más bien lo hace en que el proceso de enseñanza no se vea agotado en los mismos y que, por el contrario, este pueda constituirse en un inicio del recorrido hacia el desarrollo de un pensamiento social, crítico y creativo “que permita analizar los problemas sociales relevantes y plantear alternativas, la formación de la ciudadanía democrática, comprometida con su presente y que opte por intervenir

críticamente, y las capacidades para la interpretación y la argumentación” (Gil, 2018, p. 60). En lo que respecta a las fuentes materiales de información, hay un potencial por explorar para transformarlos en herramientas que permitan leer la realidad social, identificar sus problemáticas y proponer alternativas de solución de manera responsable y consciente. Ese es pues, otro aspecto para comprender el nivel de pensamiento social identificado en los estudiantes: La caracterización de las fuentes de información.

En esa medida, la inclusión de problemas socialmente relevantes (Evans, Newmann y Saxe, 1996 citados por Gil 2018) o cuestiones socialmente vivas (Legardez, 2003; Pagés y Santisteban, 2011; Santisteban, 2012 citados por Gil 2018), deben ocupar un lugar protagónico en los procesos de enseñanza. Gil (2018) expone que “al relacionar los problemas con situaciones cercanas a la realidad del alumnado y conociendo a fondo sus representaciones sociales y de cambio conceptual sería posible mejorar las condiciones de aprendizaje de las ciencias sociales” (p. 191). En ese sentido adquieren especial importancia los esfuerzos por conocer la realidad social de cada contexto dentro de la dinámica de la clase, esto para realizar posteriores procesos de análisis de las mismas. Sin embargo, pese a que dicha dinámica enmarca un gran potencial, en la mayoría de los casos no logra ser un esfuerzo ni siquiera incipiente. Los currículos se asumen con la rigidez que demanda la necesidad de dar a conocer mayor cantidad de información “universal” en menor cantidad de tiempo, relegando a su paso los análisis de contextos y de problemáticas socialmente relevantes para los estudiantes. Si no se lleva al aula la realidad social, difícilmente se formarán estudiantes con la capacidad de construir soluciones a problemas socialmente relevantes, componente transversal en la formación de pensamiento social. Para el caso de los estudiantes con los que se realizó la presente investigación, la temática que se abordó como un problema socialmente relevante fue el análisis de las dinámicas de la asamblea de estudiantes, habría que preguntarse si durante los procesos de educación básica y secundaria tuvieron la oportunidad de indagar al interior del aula por las problemáticas sociales de sus entornos y de ser así, cuántos y en qué medida.

Gil y Morales (2018) analizan el pensamiento social en estudiantes de grado décimo y sus sesiones permitieron a los estudiantes encontrar relación entre el conocimiento



científico y sus realidades próximas a través del diálogo intergeneracional. Esto sin duda sienta un precedente importante en la tarea de trabajar alrededor de problemas socialmente relevantes siendo más importante aún la reflexión sobre el pasado en el tiempo presente en la búsqueda de sentido a los problemas actuales. De este modo, las fuentes documentales llevadas al aula con una intencionalidad clara y el abordaje de problemas socialmente relevantes constituyen una posibilidad que, para el caso de la presente investigación, también resultó pertinente dado que los estudiantes mostraron mayor participación y fluidez en las sesiones en las cuales se desarrollaron problemáticas cercanas a su entorno. Incluso los estudiantes con baja frecuencia de participación aportaron insumos a la discusión durante estos momentos.

Gutiérrez y Arana (2014) identifican, caracterizan e interpretan las habilidades de pensamiento social de ocho experiencias de enseñanza y aprendizaje en básica primaria. La habilidad descriptiva se presentó en mayor medida. En grupos como cuarto y quinto se presentan en menor medida la explicación, interpretación y argumentación. Para este caso también se señala que las prácticas educativas convencionales no favorecen la formación de ciudadanos críticos y se habla sobre la importancia de retomar las preguntas del qué y para qué enseñar ciencias sociales. Contrastando esa precisión con los hallazgos de la presente investigación, es posible constatar que no se trata de hipótesis aisladas ya que se demuestra que las precariedades identificadas en las habilidades cognitivo-lingüísticas guardan una estrecha relación con las prácticas educativas tradicionales.

Londoño (2016) interpreta las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social emergentes en una unidad didáctica sobre el derecho a la opinión en estudiantes de grado segundo, sus hallazgos constituyen un antecedente importante con relación a la formación de pensamiento social en la educación inicial, esto en la medida que identifica que la descripción se presenta con más recurrencia y la argumentación fue la que menos se presentó. Explica que al considerar que la realidad social es rica y compleja, es necesario enriquecer la caracterización de temáticas que permitan abordar los fenómenos sociales desde la educación inicial.

Las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social que se presentaron en el proceso de Enseñanza -Aprendizaje, se trabajaron a través de formas de organización social de la clase como: trabajo en gran grupo, grupo reducido, diálogos y exposiciones, lo que permitió que él estudiante expresara las representaciones y perspectivas prácticas de su experiencia, reconstruyera conceptos y categorías de conocimiento, a partir del trabajo colaborativo con sus pares académicos y con el docente. Situación que se demuestra especialmente en la emergencia de la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Lo que ratifica la importancia y el impacto del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Londoño, 2016, p.67)

En ese sentido, el próximo elemento de análisis se sitúa en relación con las metodologías de trabajo en el aula. El trabajo colaborativo es aquel que demuestra tener, tanto en los antecedentes investigativos consultados, como en los resultados de la presente investigación, mayor potencial en la formación de explicaciones, justificaciones, interpretaciones y argumentaciones, de modo tal que las características de interacción resultan indispensables para los procesos que persiguen la finalidad de formar pensamiento social. Sin embargo, hay una característica que debe considerarse en las dinámicas de grupo que es la de los liderazgos. Un ejemplo de ello es la manera como se estructuró la unidad didáctica buscando propiciar la interacción entre los estudiantes. No obstante, en un momento dado la dinámica se centralizó en algunos estudiantes puntuales que ejercían el rol de voceros de sus grupos por lo cual se hizo necesaria una intervención docente para verificar la participación de los demás integrantes y, en aquellos casos procedentes, a motivarla.

En este panorama, los docentes se encuentran ante dos posibilidades: Diagnosticar las herramientas con las que el estudiante cuenta para una interacción adecuada y una vez identificadas sus dificultades, optar por negarle la posibilidad de mejorar sus condiciones iniciales, reduciendo el proceso al plano de la memorización textual (que usualmente no trasciende) o de presenciar exposiciones magistrales por parte del docente; o utilizar ese diagnóstico para reorientar el proceso y estructurar situaciones de aprendizaje que le permitan adquirir esas herramientas de comprensión e interacción, como es el caso de las habilidades cognitivo-lingüísticas. Razón por la cual la identificación de cómo están esas habilidades en los estudiantes también debe ser requisito en los procesos de identificación de saberes previos.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1995) citado por Benejam y Pagés (1997) la identificación de una Zona de Desarrollo Real constituye un punto de partida importante en tanto que identifica aquello que el estudiante es capaz de hacer por sí solo, lo cual es una base para orientarse hacia la Zona de Desarrollo Potencial, esta comprende aquello que el estudiante no puede hacer sin ayuda pero que se espera que pueda lograr. Es en la Zona de Desarrollo Próximo que será necesario el acompañamiento del docente a través de lo que el autor denomina “andamiaje” donde se regulan las ayudas y se promueve paulatinamente la autonomía, esto procurando que el estudiante avance, de manera guiada, hacia esa Zona de Desarrollo Potencial. Es decir, no se debe identificar lo que el estudiante no es capaz de hacer por sí solo para que el docente lo haga por él, sino que se identifica el punto de partida para construir los mecanismos que permitan al estudiante alcanzar su objetivo de aprendizaje. Proceso en el cual debe irse pasando progresivamente la responsabilidad del docente al estudiante de manera tal que este pueda apropiarse cada vez, en mayor medida, de su proceso formativo. Este componente requiere de una formación e intencionalidad claras por parte del docente en cuanto al reconocimiento de las condiciones iniciales de los estudiantes. En la presente investigación este componente demostró tener eficacia dado que al tomar como insumos algunos elementos de la Zona de Desarrollo Real de los estudiantes (los conocimientos que estos han adquirido en el área disciplinar en la cual se están formando) y con ellos se cuestionó acerca de cómo, desde esa base podrían aportar al

desarrollo de competencias ciudadanas en distintos escenarios (para ellos la Zona de Desarrollo Potencial) la interacción cumplió con los criterios de coherencia, pertinencia y calidad.

Por lo anteriormente expuesto, no se debería renunciar a la posibilidad de interacción en el aula, ni siquiera bajo el argumento de que los estudiantes no se encuentran preparados para interactuar lo cual es claramente uno de los retos a asumir. Precisamente uno de los tópicos más críticos de análisis de la presente investigación se situó con relación a la cantidad de estudiantes que no participaron en ninguna de las sesiones. Ello dejó ver una tradición de no participación que en la mayoría de los casos se termina reproduciendo de manera acrítica en los escenarios educativos. Una cosa es que los estudiantes participen, permitiendo identificar la necesidad de corregir las maneras de hacerlo, pero otra muy distinta el hermetismo total de algunos, el cual debe constituirse en un elemento importante a analizar, identificando los elementos que modulan en el aula la interacción y en consecuencia la participación. Aparecen interrogantes como: los estudiantes no participan porque ¿No quieren?, ¿No cuentan con las herramientas necesarias para interactuar?, ¿No están acostumbrados a que se les escuche?, ¿Se les ha castigado cuando en sus interacciones han cometido errores? Aclarando que no son interrogantes a los que esta investigación pueda dar respuesta, pero sin duda deben ser considerados en discusiones de esta índole.

Murillo y Martínez (2014) mencionan que en su investigación la habilidad más identificada en el grupo de estudiantes de grado décimo fue la descripción; la explicación se dificulta en el momento de hacer análisis causales sobre fenómenos sociales porque cuando pretendían explicar acababan realizando ejercicios narrativos. En la argumentación no encontraron sustento teórico a sus opiniones y en producciones orales se acercaron al sentido común y no a afirmaciones con valor epistemológico, ello se vio reflejado en debates carentes de profundidad, en la paradoja de describir los conceptos estudiados sin lograr utilizarlos en sus procesos argumentativos. Para sustentarlo citan a Eemeren Van, (1992) quien expone que los diálogos argumentativos requieren la identificación de

diferencias de opinión, determinación de premisas implícitas, evaluación de consistencia en los juicios, entre otros. En el caso de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira algunos de estos componentes sí se presentan, pero por parte de un grupo reducido de estudiantes que intervino frecuentemente. Cuando se separa dicho grupo en el análisis, del total de las intervenciones, el nivel de argumentación decae considerablemente, razón por la cual no se puede inferir un nivel alto de pensamiento social en el grupo pese a presentarse más argumentación que descripción.

Moreno e Impatá (2015) describen las habilidades de pensamiento social de niños de tercer grado y plantean, citando a Evans, Newmann y Saxe (1996) que “el fortalecimiento del pensamiento social requiere de situaciones que ameriten de los estudiantes realizar razonamientos, preguntas, interrogantes, evidencias y argumentos” (p.205). Es por esto por lo que la consideración respecto a las capacidades del estudiante debe ir de la mano de las situaciones que se estructuran para propiciar esas capacidades. Para la presente investigación esto resulta aclarador en el caso de las sesiones en las que se pidió a los estudiantes explicar la relación de una problemática con la forma en que esta afectaba su entorno. Esta fue una de las preguntas con menos respuestas cercanas a lo que se pedía, lo cual es un indicio de que los estudiantes no se han visto con regularidad ante la necesidad de relacionar la teoría con la práctica. Otra posibilidad es que no han encontrado escenarios que ameriten de ellos procesos de razonamiento profundo de la realidad social. Resulta más interesante aún, reflexionar sobre los procesos educativos que vivieron aquellos que sí se acercaron a hacerlo, sin embargo, se presentaron otras preguntas relacionadas con la identificación de causas, en las cuales demostraron mayor habilidad.

La manera en que se presentaron las habilidades cognitivo-lingüísticas permite afirmar que los estudiantes tienen un nivel bajo de pensamiento social dado que cada habilidad cumple un papel fundamental en la comprensión de la realidad social. Benejam y Quinquer (2000) exponen que “En Ciencias Sociales, la argumentación va asociada a la conceptualización y defensa de valores sociales” (p 133) esta es una de las razones por las cuales se hace énfasis de manera reiterada en la necesidad de fortalecer la argumentación en

los estudiantes. Para lograr ese nivel, es preciso fortalecer primero la descripción con el fin de construir conocimiento social. Es recurrente encontrar intentos de descripción subjetivos que utilizan como punto de partida los sentimientos sobre determinada situación. Podría en este punto cuestionar: Si lo que se quiere es que los estudiantes defiendan ciertos valores y tomen posición respecto a la realidad social ¿Cuál es el problema en que describan subjetivamente?, ¿Por qué para la presente investigación resulta problemático que los niveles de descripción sean bajos? Jorba (2000) explica que describir implica identificar categorías de análisis e interpretativas, a su vez Santisteban y Pagés (2011) hablan sobre la necesidad de definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar, con miras a que el interlocutor se haga una idea exacta de la realidad descrita. Ese es entonces el dilema cuando se acude a expresar sentimientos sobre una situación sin antes conocerla ya que posiblemente esa expresión no sea fiel a la realidad y que incluso se pueda tomar una posición, no por el conocimiento de la realidad en sí misma, sino por las interpretaciones que otros han realizado de esta, o peor aún, distorsiones, manipulaciones o engaños funcionales a intereses específicos. La descripción es pues, un componente básico e indispensable en el recorrido por las habilidades cognitivo-lingüísticas. De allí que la segunda habilidad propuesta por los autores sea la explicación, con el fin de que los estudiantes puedan captar causas, consecuencias, motivaciones y el orden jerárquico, sea visible o no. La posibilidad de comprender que en la realidad social interactúan intenciones, contextos específicos y cambiantes y mentalidades dominantes en momentos históricos específicos, permite buscar los porqués de hechos, situaciones o fenómenos y como lo plantean los autores, este es un primer paso para convertir la información en conocimiento. Es por esto por lo que se puede afirmar que los estudiantes participantes en esta investigación cuentan con un potencial importante dado que la explicación se presentó con mayor frecuencia.

Respecto a la justificación, los autores señalan que radica en establecer el porqué del porqué, validando razones con el apoyo epistémico de la ciencia, identificar argumentos de autoridad científica, situarse dentro de un modelo social o una teoría científica permite “transferir el análisis a situaciones parecidas, aunque estén alejadas en tiempo y espacio”

(Santisteban y Pagés, 2011, p. 201). En este punto hay dos coincidencias de carácter trascendental para esta investigación: 1) la justificación se presentó en niveles muy bajos, 2) los estudiantes demostraron una dificultad para analizar situaciones que, aunque parecidas, estaban alejadas en tiempo y espacio.

Esto constata la necesidad de fortalecer todas las habilidades para que la argumentación pueda reflejar posturas estructuradas con la rigurosidad necesaria, por lo cual no es suficiente identificar frases relacionadas con el “yo pienso”, “yo propongo” para afirmar que hay niveles óptimos de pensamiento social. Santisteban y Pagés (2011) sostienen que

La argumentación sirve para aprender a defender las propias convicciones y entender que un mismo problema o situación se puede resolver o se puede interpretar, de maneras muy diferentes, y todas ellas válidas para las personas que las defienden. Es una buena manera de aprender a escuchar, negociar, a ceder, a consensuar, pero también a defender las convicciones propias con rigor y coherencia desde actitudes dialogantes y democráticas. (p. 153).

La argumentación, como se ha expuesto, es una habilidad cuya presencia puede demostrar un adecuado desarrollo del pensamiento social, además facilita la comprensión de la complejidad de la realidad social en la medida que permite “crear, defender o modificar la opinión personal sobre esta realidad, favorecen la formación de un pensamiento relativo y complejo, fomentan las actitudes de diálogo y negociación, y potencian la creación de actitudes de intervención para pensar en un futuro” (Santisteban y Pagés, 2011, p. 154) Los estudiantes que en sus intervenciones demostraron reconocer dimensiones como la causalidad, la intencionalidad y el relativismo son aquellos que presentaron un mayor número de veces las intervenciones de carácter argumentativo. Estas

dimensiones, para la presente investigación, emergen en las conversaciones en que los estudiantes plantean sus puntos de vista.

Si bien es cierto que la expresión de un punto de vista no constituye en sí misma una argumentación, sí denota un componente importante. Para explicarlo es preciso citar nuevamente los criterios establecidos en el presente documento. En la tabla 4 se explican los criterios de cada habilidad cognitivo lingüística y se establecen los siguientes ítems para el criterio de la argumentación: expresar el punto de vista; presentar argumentos a favor y en contra; y proponer soluciones. En este sentido, se precisa que los participantes elaboraron el nivel de argumentación desde el criterio más básico, que es expresar su punto de vista, sin trascender a los otros completamente (buscar argumentos a favor y en contra y proponer soluciones). Según los autores (Santisteban y Pagés 2011, Jorba 2000), el aprendizaje de las habilidades se genera de manera escalonada y por niveles: describir, explicar, justificar y argumentar, pero la expresión de cada habilidad ya aprendida no necesariamente debe recorrer cada etapa, sino que se pueden analizar de manera independiente y, para el caso de la argumentación puede contener implícitamente las demás habilidades. Se precisa que, cuando se llega al nivel de argumentar es porque se conoce el fenómeno social en cuestión, así pues, podría ser descrito, abordarse sus causas y consecuencias o ser justificado para llegar finalmente a la argumentación, o bien, se podría argumentar sin tener que esbozar de manera explícita cada etapa en ese proceso, es decir, argumentar tiene implícito el manejo de las demás habilidades. Las personas que argumentan, según los autores (Santisteban y Pagés 2011, Jorba 2000), poseen habilidades previas, por eso, algunas de las sesiones se orientaron a la indagación del nivel de argumentación, a partir de situaciones de la cotidianidad, como es el caso del paro. Esto implicó por parte de los estudiantes, expresar sus ideas según algunos de los criterios mencionados, que por presentarse mayoritariamente desde el criterio de los puntos de vista, se categoriza como una argumentación incipiente. Por tal razón se hace énfasis en que las expresiones relacionadas con la argumentación de la presente investigación, no pueden inferirse por sí mismas como un alto nivel de pensamiento social.



Finalmente quedan algunas claridades: La enseñanza tradicional y memorística de las ciencias sociales ha sido un obstáculo para el alcance de sus finalidades y por ende de la formación de pensamiento social; las habilidades cognitivo lingüísticas y el abordaje de las dimensiones de complejidad de la realidad social (causalidad, intencionalidad, relativismo) desempeñan un papel trascendental en la formación de pensamiento social y su potencial se enmarca en la inclusión de problemas socialmente relevantes dentro de la estructuración de contenidos. Tarea esta que amerita un carácter sistemático dado que se identifica que algunas intervenciones estructuradas sobre la base de estas consideraciones no son suficientes para afirmar que con ellas se desarrolla el pensamiento social. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales tienen un rol fundamental en la construcción de escenarios democráticos y la reflexión sobre la ruptura establecida entre la escuela y la sociedad adquiere cada vez más relevancia.

### **Conclusiones**

La forma en que se identificaron las habilidades cognitivo-lingüísticas en el grupo de estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria resulta aclaradora respecto a la pregunta de cómo es el pensamiento social en los mismos. Es posible afirmar que la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales no ha aportado al logro de una de las finalidades: La de formar pensamiento social, en tanto que no lleva al aula problemas socialmente relevantes para su análisis ni estructura procesos orientados a mejorar las habilidades cognitivo-lingüísticas de los estudiantes. Esto se constata a partir del contraste entre los hallazgos de múltiples investigaciones ya citadas y los resultados de la presente investigación.

El abordaje de problemáticas socialmente relevantes demuestra tener un potencial en la formación de pensamiento social en la medida que obtiene la motivación de los estudiantes y les permite usar como fuente de información su observación sobre los entornos, eso les habilita como interlocutores válidos y les permite establecer una relación entre el corpus teórico y las necesidades de la realidad social.

La interacción en el aula y el trabajo colaborativo, demuestran tener mayor eficacia en los ejercicios que demandan de los estudiantes habilidades argumentativas. Dinámica que amerita una regulación constante del docente bajo el supuesto de que no todos los estudiantes tienen el mismo punto de partida y por ende no todos requieren los mismos estímulos.

Si se realizan procesos de negociación de significados respecto a las habilidades cognitivo-lingüísticas que se espera que pongan de manifiesto los estudiantes, hay mayor posibilidad de que los estudiantes puedan transitar de manera autónoma a la apropiación de esos criterios. Para esto se hace énfasis en la necesidad de identificar en qué nivel se encuentran los estudiantes respecto a estas habilidades para poder establecer procesos pertinentes.

La forma en que los estudiantes evidencian las habilidades cognitivo-lingüísticas permiten identificar el grado de apropiación de las dimensiones de la complejidad de la realidad social, las cuales son utilizadas por los estudiantes de manera espontánea y no como ejercicio consciente de su conocimiento social.

La reflexión docente, aunque no es el único componente responsable de la formación de pensamiento social, si incide significativamente ya que de las claridades que tengan los docentes respecto a la intención de cada tema, procedimiento, interacción o tarea, dependerá la posibilidad de regular su hacer educativo y reorientar lo que consideren como necesario.

La presente investigación constituye un precedente importante para los estudiantes que participaron en ella, en la medida que les permite identificar los aspectos en los que pueden fortalecer su proceso educativo desde la autonomía, teniendo en cuenta que el programa al cual pertenecen les forma para a su vez formar a otros, por lo cual el

reconocimiento de su nivel de pensamiento social resulta clave dentro de sus proyecciones formativas.

A nivel institucional, la Universidad Tecnológica de Pereira y particularmente el programa de la Licenciatura en Educación Básica Primaria con sus directivas y docentes, tienen la oportunidad de considerar los resultados expuestos para re orientar los procesos académicos y realizar el ajuste curricular necesario, sobre la base de las consideraciones citadas y desarrolladas en el presente texto, teniendo en cuenta que, si bien es cierto que la educación media tiene gran responsabilidad en las dinámicas con que llegan los estudiantes a la educación superior, la universidad tiene la capacidad de estructurar mecanismos para fortalecer los componentes que emerjan de diagnósticos como el presentado, así como de promover investigaciones futuras afines a la temática, con el objetivo de aportar la actualización que amerita el hacer académico.

### **Recomendaciones**

Se recomienda prestar atención a las dinámicas de grupo en los procesos investigativos como el presente, puesto que su intención (la de promover la interacción entre estudiantes) si bien tiene total validez, implica una dificultad en el análisis del resultado grupal cuando se presentan liderazgos específicos como ocurrió en esta investigación. En el momento que retirar las participaciones de 3 estudiantes identificados como líderes, los resultados variaron de manera considerable.

Se considera de gran relevancia realizar investigaciones de la misma índole con estudiantes de semestres más avanzados, dado que, si bien es cierto que la presente investigación arroja nociones respecto al tipo de educación recibida en los procesos de formación básica y secundaria, sería interesante complementar identificando hasta qué punto la universidad, teniendo presente este tipo de diagnósticos, reorienta sus procesos para aportar al desarrollo del pensamiento social. Todo esto considerando que los

estudiantes de cualquier programa académico antes que estudiantes fungen también como ciudadanos.

Los documentos escritos como metodología de trabajo por sub grupos constituyeron una limitación para el presente análisis, puesto que la habilidad de la justificación se presentó mayoritariamente en documentos escritos pero estos se desarrollaron en grupos, y, teniendo presente la claridad sobre el grupo de estudiantes que sobresalieron en los indicios de argumentación, se dificultó analizar si eran nuevamente solo estos, o si había una participación adicional por parte de los demás integrantes, en parte también por las limitaciones de tiempo o interrupciones ajenas a la investigación. Sin embargo se reconoce que el trabajo grupal es necesario, por lo cual en los próximos ejercicios investigativos se pueden establecer mecanismos para constatar el aporte de todos los integrantes dentro de la dinámica grupal.

Es importante tener presente que la investigación se presentó en un contexto de paro estudiantil, razón por la cual algunas sesiones se terminaron antes del tiempo estipulado porque los estudiantes eran convocados a asambleas durante esos horarios. Por otra parte no pudieron realizarse más de 4 sesiones, lo que hubiera sido propicio para dar mayor profundidad a la observación.

## Referencias

- Benejam, P., Berges, L., Joanot, C. P., Grupo cronos, Hernández, X., Iglesia, J., Loste, M. A., Martínez, M. R., Monserrat Oller Freixa, Pujol, R., Rijiz, J., Serra, J. A., Solé, M., Encarnación, M. (2002) *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Editorial laboratorio educativo.
- Benejam, P. y Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (4ª edición). Editorial Horsori.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000) La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivo-lingüísticas. En J. Jorban (Ed), I. Gómez (Ed), y A. Prat (Ed) *Hablar y escribir para aprender*. (pp. 201 - 218). Editorial Síntesis, S.A.
- Bisquerra Alzina, R., Dorio Alzaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, I., Mateo Andrés, J., Sabariego Puig, M., Sans Martin, A., Torrado Fonseca, M., Vilà Baños, R., (2009) *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Casas, M., Bosch, D., & González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4),39-52.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127616006>
- Chaux Torres, E. Ruiz Silva, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Editorial Ascofade.

Gil Carmona, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] Fundación Dialnet.

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/650279/fgc1de1.pdf?sequence=1>

Gil Yustres, C. A., y Morales Miranda, J. Y. (2018). *Aprendizaje del concepto de memoria histórica y pensamiento social desde la implementación de una unidad didáctica con estudiantes del grado décimo de una institución educativa del municipio de Dosquebradas*. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional- Universidad Tecnológica de Pereira.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9548/T300.712%20G463.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gutiérrez, G. M., Buriticá, A. O. y Rodríguez, T. Z. (2011) *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira [file:///C:/Users/57318/Downloads/Socioconstructivismo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/57318/Downloads/Socioconstructivismo%20(1).pdf)

Gutiérrez G, M. C. y Arana H, D. M. (2014). La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de estudios educativos, Vol 10 No 2, pp. 124-144*.  
[http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10\(2\)\\_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_7.pdf)

Heno Escovar, J., Ocampo Talero, A. M., Robledo Gómez, A. M., y Lozano Ardila, M. C. (2007). Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana.

*Universitas Psychologica*, Vol 7 No 3, pp. 853-867.

<https://www.redalyc.org/pdf/647/64770318.pdf>

Hernández Gil, C., y Núñez López, J. A. (2020) Design thinking aplicado al mejoramiento de las competencias ciudadanas en universitarios: voto popular. *Revista de investigación, desarrollo e innovación*. Vol 11 No 1, pp. 85-

98. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_uitama/article/view/11685](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_uitama/article/view/11685)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education/Interamericana Editores.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (noviembre, 2018) *Guía de orientación Saber Pro-2019, módulo de competencias genéricas*.

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1518930/Guia+de+orientacion+modulo+de+competencias+genericas+saber+pro+2019.pdf/3fe99e8b-229a-c4e8-3aed-f4b719460c51>

Jorba, J. (2000) La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas. En J. Jorban (Ed), I. Gómez (Ed), y A. Prat (Ed) *Hablar y escribir para aprender*. (pp. 29 - 50).

Editorial Síntesis, S.A.

Londoño Londoño, S. (2016) *Habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social en estudiantes de la escuela Pablo Emilio Gil a través de la enseñanza y aprendizaje del derecho de opinión*. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

Repositorio institucional- Universidad Tecnológica de Pereira.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7164/37283L847.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez Valencia, C. A. y Murillo Sandoval, J. A. (2014) *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad con estudiantes del grado 10 de la Institución Educativa la Graciela de Tuluá*. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional-Universidad Tecnológica de Pereira.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4312/37283M385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas, Cartilla 2 mapa, programa de competencias ciudadanas*.

[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf)

Moreno Bedoya, L. M., e Impatá Álvarez, D. M. (2015). *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con estudiantes del grado tercero de liceo la gran aventura de Pereira*. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional-Universidad Tecnológica de Pereira.

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5507/37283M843h.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Pinilla Díaz, A. y Torres Azocar J. C (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Universidad pedagógica nacional.

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Editorial La cruzía.

Ribero Ángel, A. M. (2016). *Pensamiento social en estudiantes universitarios en la Universidad Tecnológica de Pereira*. [Tesis maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio institucional- Universidad Tecnológica de Pereira.  
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6428/37283R355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Santisteban, A. y Pagés, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural de la educación primaria*. Editorial SÍNTESIS, S. A.  
[https://univirtual.utp.edu.co/campus\\_univirtual/pluginfile.php/143455/mod\\_resource/content/7/Dida%CC%81ctica%20del%20conocimiento%20del%20medio%20social%20y%20cultural%20en%20la%20educaio%CC%81n.pdf](https://univirtual.utp.edu.co/campus_univirtual/pluginfile.php/143455/mod_resource/content/7/Dida%CC%81ctica%20del%20conocimiento%20del%20medio%20social%20y%20cultural%20en%20la%20educaio%CC%81n.pdf)

Sousa Santos, B. (2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Editorial Anuies.

Universidad Tecnológica de Pereira (13 de julio de 2017) *Informe resultados Saber Pro*.  
<https://www.utp.edu.co/egresados/informacion-general/informes-resultados-saber-pro.html>

Universidad Tecnológica de Pereira (14 de octubre de 2020) *Artículo 2. misión de la universidad.* <https://www.utp.edu.co/institucional/mision-y-vision.html>

[Zabala Vidiella, A. \(2000\) La práctica educativa. Como enseñar. Editoria Graó  
https://univirtual.utp.edu.co/campus\\_univirtual/pluginfile.php/167111/mod\\_resource/content/1/La\\_practica\\_educativa.pdf](https://univirtual.utp.edu.co/campus_univirtual/pluginfile.php/167111/mod_resource/content/1/La_practica_educativa.pdf)

## Apéndice

### Apéndice A

#### *Unidad didáctica*

#### **EL CAMBIO ESTÁ EN NUESTRAS MANOS**

##### **JUSTIFICACIÓN**

Basándonos en la misión institucional de la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual establece su compromiso para la formación humana y académica de ciudadanos con pensamiento crítico y capacidad participativa en el fortalecimiento de la democracia, vemos pertinente el ejercicio de determinar el nivel de pensamiento social en los estudiantes universitarios de programa de Licenciatura en Educación Básica Primaria, implementando una unidad didáctica donde se plantea el tema de participación ciudadana, buscando de esta manera cumplir el objetivo de las ciencias sociales en desarrollar en los estudiantes conocimientos y herramientas que puedan utilizar para ubicarse en su entorno e interactuar en él por medio de capacidades que les permita comprender, opinar y decidir sobre los aspectos que afectan a su comunidad (Pagés y Santisteban, 2011)

##### **OBJETIVO**

Con la implementación de esta unidad didáctica se busca fomentar en los estudiantes el interés por involucrarse en los temas de participación ciudadana, permitiendo generar conciencia frente a la importancia de los temas que pueden afectar su cotidianidad.

##### **ENFOQUE PEDAGÓGICO**

El enfoque utilizado en la elaboración de la unidad didáctica es el socioconstructivista, en el cual, se establece que el sujeto reconstruye sus experiencias personales en el momento en el que interactúa con su entorno, siendo así la construcción de su conocimiento un producto tanto social como personal. De esta manera se busca que en el proceso pedagógico se establezcan actividades que permitan el trabajo tanto

personal como en equipo, para lograr que los estudiantes generen una opinión propia frente a los temas vistos y puedan compartir con sus compañeros sus diferentes puntos de vista y así poder afianzar lo aprendido. El docente en este enfoque trabajará como una brújula, la cual guiará a los estudiantes en su proceso académico, buscando generar autonomía y responsabilidad en la formación de su propio conocimiento.

### **COMPETENCIAS**

Las competencias que se desarrollaran a través de esta unidad didáctica son las siguientes:

Comprende el concepto de participación ciudadana y lo usa para analizar críticamente su realidad y proponer alternativas de solución a problemáticas sociales actuales.

Toma decisiones frente a una problemática y busca generar soluciones que permitan un bien común.

Presenta coherencia con respecto a los valores que se pueden resaltar en el momento de implementar los mecanismos de participación (respeto y tolerancia a los puntos de vistas divergentes, responsabilidad en la toma de decisión, compromiso para ser parte de la solución de un problema) con las actitudes que genera en el aula de clase frente a las actividades.

Desarrollar empatía frente a las problemáticas que afectan a las personas de su entorno, comunidad o nación.

# SESIÓN 1

**Modalidad: Presencial**

**Tiempo de duración: 1 hora**

165

Objetivo: Comprender el concepto de participación ciudadana y sus diferentes mecanismos para un uso responsable de la democracia

Saberes previos: La docente iniciará realizando preguntas con respecto a la temática de la sesión, buscando identificar los saberes de los estudiantes frente al tema:

¿Qué entienden por participación ciudadana?

¿Qué mecanismos conoce de participación ciudadana?

¿En cuáles ha participado?

¿Cree que los colombianos usan los mecanismos de participación? ¿Por qué?

¿Cree que es efectivo, transparente y eficiente la participación ciudadana en Colombia? ¿Por qué?

## CONTENIDOS

Recursos

Evaluación

Conceptuales

Procedimentales

Actitudinales

Qué es participación ciudadana

Al inicio de la clase, la docente realizará la presentación de la unidad didáctica, haciendo énfasis en la primera sesión comentando las actividades a desarrollar, la forma de hacerlo y los criterios de evaluación.

Muestra interés con las actividades desarrolladas en la clase

Videobeam, computador, bafles.

Participación en cada una de las actividades.

Mecanismos de participación ciudadana

Luego la docente iniciará con las preguntas de los saberes previos, anteriormente mencionados, para determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes, esto ayudará a evidenciar el interés frente a la temática. (10 minutos)

Respeto los puntos de vista de los demás compañeros en el momento de realizar el trabajo en grupo

Fotocopias de la ley 134 de 1994 para cada grupo de trabajo.

Elaboración del mapa conceptual sobre el mecanismo de participación ciudadana

Características de cada uno de los mecanismos de participación ciudadana

Para iniciar con la temática se proyectarán en el video beam una imagen (imagen 1) donde se observen ejemplo de situaciones donde se vea la supresión del pueblo frente a un gobierno dictador y las consecuencias que acarrea este tipo de situaciones, luego de ello la docente iniciará preguntando sobre ¿Qué observan en las imágenes? ¿Qué creen que sienten las personas que se ven

Entiende la responsabilidad que implica el uso adecuado de los

Hojas de blog en blanco, lapicero negro y rojo.

Uso de las TIC para la actividad en casa

<p>afectadas con esa problemática? ¿Cómo creen que se puede prevenir este tipo de situaciones? ¿Será posible que esto suceda en nuestro entorno? ¿En qué momento?</p> <p>Luego de que los estudiantes respondan a los interrogantes se les solicita que entre todas construyamos el concepto de participación ciudadana (Su significado según su entorno individual, social y colectivo) (15 minutos)</p> <p>A continuación, se proyectará el vídeo “Mecanismos de participación ciudadana Colombia” (<a href="https://youtu.be/NvnU8rznTiE">https://youtu.be/NvnU8rznTiE</a>), el cual tiene una duración de 6 minutos. Cada estudiante deberá tomar apuntes de lo evidenciado en el vídeo y luego entre todos responder a los siguientes interrogantes ¿Por qué es importante el uso de los mecanismos de participación? ¿Qué puede suceder si no participamos en las situaciones problemáticas de nuestro entorno? (6 minutos)</p> <p>Acto seguido se solicitará realizar grupos de trabajo, con un máximo 4 estudiantes, para realizar un mapa conceptual, basados en el vídeo anteriormente proyectado. Esta información será complementada con unas fotocopias de la ley 134 de 1994 de la constitución política de Colombia y con un reporte en la página <a href="http://participaciónciudadana.gov.co">participaciónciudadana.gov.co</a></p>	<p>mecanismos de participación.</p> <p>Reconoce en otras personas los sentimientos de tristeza, impotencia, frustración, entre otros.</p>		
---	---	--	--

(<http://participacionbogota.gov.co/mecanismos-participacion-ciudadana>) o la página de la registraduría (<https://www.registraduria.gov.co/Estos-son-los-mecanismos-de.html>) la cual podrán visualizar desde sus celulares . Esta actividad será recogida al finalizar la clase. En cada grupo se asignará un líder que se encargará de que todos los integrantes del grupo participen adecuadamente, distribuyendo las tareas equitativamente. Durante esta actividad la docente intervendrá en cada uno de los grupos, formulando preguntas y ayudando a aclarar dudas cuando sea necesario. (20 minutos)

Para complementar la actividad se realizará un cuestionario por medio de la plataforma “Kahoot” (<https://create.kahoot.it/kahoots/my-kahoots/folder/44526af2-5ee2-4938-9b4f-a2756443a3eb> ) donde gracias al juego interactivo se busca dar evidencia si los estudiantes han entendido el tema. (10 minutos)

Como actividad extra-clase la docente propone realizar la grabación de una entrevista a dos personas de la comunidad (Estudiantes, familia, vecinos), sobre los mecanismos de participación, ¿cuáles son?, ¿para qué sirven?, ¿Cómo conoció los mecanismos de participación? ¿Cuál ha utilizado? Si su respuesta es Ninguno ¿Por qué?, ¿Qué opina de la participación de la población colombiana

frente a las problemáticas del país?, entre otras, además de ello deberán preguntar a cada entrevistado a que se dedica, qué profesión o estudios ha realizado, de donde es y en qué barrio vive. Los estudiantes están libres de elegir la manera creativa de realizar las entrevistas. El vídeo no debe durar más de 6 minutos y debe ser publicado en la plataforma de “youtube”, para poder ser visualizado en la próxima sesión en el salón de clase. Para esto uno de los integrantes del grupo deberá tener una cuenta de Gmail. Al ingresar a la página [www.youtube.com](http://www.youtube.com) e iniciar sesión con su cuenta, observará en la esquina superior derecha el icono de una cámara (crear video o publicación), al darle clic se desprende una opción de subir video y aparece una página donde se permite arrastrar el video desde una carpeta del computador. Tener presente que antes de subir el video debe seleccionar la opción de video oculto. Para esta actividad se realizarán grupos de 4 estudiantes.

SESIÓN 5				
Modalidad: Presencial			Tiempo de duración: 1 hora	
Objetivo: Exposición de la propuesta desarrollada frente al grupo				
CONTENIDO			Recursos	Evaluación
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		



Objetivos: Identificar el nivel de apropiación frente al tema de participación ciudadana. Plantear una alternativa de mejora frente a las conclusiones obtenidas

CONTENIDOS			Recursos	Evaluación
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
	<p>Esta sesión se dispondrá para observar 4 de los videos de los estudiantes, los cuales serán escogidos al azar, donde se entrevistan a diferentes personas de su entorno, sobre los mecanismos de participación. Cada grupo tendrá a disposición 7 minutos de los cuales el primer minuto se utilizará para buscar el video y prepararlo para reproducirlo, en los siguientes 6 minutos se proyectará el video.</p> <p>Durante la proyección del video cada estudiante deberá tomar nota de las respuestas de los entrevistados y las características de su contexto. (28 minutos).</p> <p>Al terminar los videos, los estudiantes se organizarán en pequeños grupos (4 integrantes) y entre ellos compararán las respuestas de cada uno de los entrevistados y sacarán una conclusión teniendo en cuenta las siguientes preguntas: (Anexo) (20 minutos)</p> <p>Al finalizar todos los grupos socializarán sus conclusiones y realizarán una alternativa de</p>	<p>Incentivar el valor de la responsabilidad y el compromiso cuando se realizan trabajos cooperativos</p> <p>Genera respeto frente a sus compañeros cuando se realiza la presentación de su trabajo</p> <p>Participa de manera activa y respetuosa, permitiendo dejar claro su punto de vista y siendo abierto a los demás.</p>	<p>Video beam.</p> <p>Portátil con acceso a internet.</p> <p>Bafles.</p> <p>Extensión.</p>	<p>Texto escrito por cada grupo donde se evidencie las conclusiones respecto a la actividad propuesta</p>
	<p>Teniendo en cuenta la actividad que se inició la sesión pasada, se procede a la presentación de cada uno de los grupos donde se expondrá</p>	<p>Compromiso y sentido de pertenencia al desarrollar una</p>	<p>Video beam</p> <p>Portátil</p>	<p>Coevaluación: Presentación del proyecto donde se realiza</p>

<p>mejora, la cual deberá ser argumentada y entregada en físico, para la próxima clase (5 -10 minutos)</p> <p>Con estas preguntas se busca que los estudiantes analicen cada respuesta obtenida por los entrevistados y se den cuenta que cada una de ellas pueden variar según su contexto, su historia o su localización geográfica y que este tipo de característica influyen demasiado sobre su punto de vista con respecto a la participación ciudadana.</p> <p>Al finalizar la sesión, se les solicita a los estudiantes, como actividad extra-clase, investigar en qué momento de la historia colombiana se ha ejecutado los mecanismos de participación ciudadana y sobre una noticia económica, social y política que haya afectado su familia, comunidad, universidad, ciudad y país.</p>	<p>Generar empatía frente a las personas que comparten un contexto sociocultural diferente.</p>			
	<p>cada uno de los puntos planteados anteriormente</p> <p>Con esta actividad se busca identificar el grado de apropiación de los conceptos de participación, la motivación frente al desarrollo de una solución a la problemática y la importancia de ejercer el derecho a la participación en los procesos democráticos.</p>	<p>propuesta a la solución frente a una problemática social</p>	<p>Extensión</p>	<p>de manera adecuada la implementación de los mecanismos de participación.</p>

Modalidad: Presencial

Tiempo de duración: 1 hora

Objetivos: Identificar cómo se ha realizado la implementación de los mecanismos de participación en nuestro país; analizar la importancia del uso de los mecanismos de participación. Identificar las fuentes de búsquedas confiables

CONTENIDOS

Recursos

Evaluación

Conceptuales

Procedimentales

Actitudinales

Historia de los mecanismos de participación ciudadana.

Importancia del uso de los mecanismos de participación por la población.

La primera actividad que se realizará será la sociabilización de la propuesta de mejora, respecto a la actividad de la sesión pasada. (20 minutos)

Luego se realizará pequeños grupos para socializar la consulta solicitada en la clase anterior (Noticia) y entre todos escoger una de ella para realizar la actividad, para ello se dispondrá a organizarse en grupos de 4 personas y tendrán un tiempo de 15 minutos para llegar a una conclusión frente a las dos solicitudes planteadas anteriormente teniendo en cuenta las siguientes preguntas: (Anexo)En esta actividad la docente realizará un acompañamiento a cada uno de los grupos e intervendrá realizando preguntas frente al tema. (20 minutos)

Al culminar con la primera parte se procede a realizar una mesa redonda donde cada grupo dará a conocer sus apreciaciones. El objetivo de esta actividad es llegar a varias conclusiones sobre el estado actual del país, comunidad o universidad y sobre el uso debido de los mecanismos de

Muestra interés con las actividades desarrolladas en la clase.

Respeta los puntos de vista de los demás compañeros en el momento de realizar el trabajo en grupo.

Presenta creatividad al momento de concluir un punto de vista o dar una solución

Marcador borrable  
Borrador de tablero

Participación en cada una de las actividades.

Argumenta y justifica su punto de vista con propiedad.

Hace buen uso de las sugerencias al momento de realizar la búsqueda de fuentes.

Al finalizar la docente agradece el proceso realizado y los avances que se observaron durante la aplicación de la unidad didáctica y le pide a uno de los estudiantes que realice

participación en el pasado, teniendo en cuenta que nuestro presente es resultado de un pasado y así poder presumir como será nuestro futuro si continuamos como vamos. En este ejercicio se aprovechará para analizar las fuentes utilizadas por los estudiantes y así determinar si sus argumentos son válidos.

Con esta actividad se pretende llegar a dos conclusiones:

Identificar si los mecanismos de participación han sido pertinentes frente a las problemáticas que se han presentado en un municipio, departamento o país.

Analizar el estado actual del país y cuáles son las problemáticas actuales, más relevantes para los estudiantes.

Al finalizar la sesión se les solicita a los estudiantes que para la próxima clase deberán traer un portátil o Tablet para realizar la próxima actividad

una conclusión frente a lo aprendido en esta sesión.

Modalidad: Presencial

Tiempo de duración: 1 hora

173

Objetivo: Desarrollar una propuesta de solución frente a una problemática teniendo en cuenta los mecanismos de participación ciudadana y su validez según el espacio geográfico de ejecución





CONTENIDO			Recursos	Evaluación
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		
<p>La importancia de los mecanismos de participación como hay que usarlos, que puede implementarse</p>			<p>participación los grupos de trabajo.</p>	
				
	<p>escogido y la justificación sobre el por qué escogieron ese mecanismo. Este documento deberán entregarlo y exponerlo en la próxima clase. Durante esta sesión la docente estará acompañando a cada grupo para la ejecución de la propuesta.</p>	<p>Reconoce la importancia del uso de los mecanismos de participación para la solución de las</p>		

Imagen 1: Consecuencias de la supresión del pueblo venezolano

**Preguntas sesión 2:**

		problemáticas sociales		
--	--	---------------------------	--	--

¿Por qué las personas no ejercen su derecho a la participación? (Justificación - causalidad)

¿Por qué no saben cuáles son los mecanismos y su utilidad? (Justificación - casualidad)

¿Será que su condición social, económica o cultural determina su participación política? Argumente su respuesta. (Argumentativa – intencionalidad)

¿De dónde surge la apatía o el interés de las personas por la participación ciudadana? (Explicativa – intencionalidad)

¿Las decisiones tomadas por nuestros dirigentes representarán las necesidades de los entrevistados? ¿Por qué? (Justificación – Intencionalidad)

¿Qué esperan los entrevistados de sus dirigentes? (Explicativa – intencionalidad)

Preguntas sesión 3:

¿Por qué sucedió esa situación? (Justificación - Causalidad)

¿Cómo afecta la noticia analizada, el contexto en el que vivimos? (Argumentativa)

¿Qué opiniones hay frente a esa noticia? (Descriptiva)

¿Está de acuerdo con ellos? ¿Por qué? (Argumentativa – Relativismo)

¿El uso que se le ha dado a los mecanismos de participación tiene que ver con la situación que hoy nos afecta? ¿Por qué? (Justificación)

¿Qué consecuencias podría traer esta situación para nuestro futuro? ¿Por qué? (Justificación)

## **Anexos a la unidad Didáctica**

### *Noticias*

#### **DESPUÉS DE SALENTO, ¿QUÉ PASARÁ CON LA MINERÍA Y LOS ACUERDOS MUNICIPALES?**

por Antonio José Paz Cardona/Mongabay Latam. Revista Semana. 18 de junio de 2019

El Tribunal Administrativo del Quindío declaró inválido el acuerdo municipal que prohibía la minería en uno de los municipios más turísticos de Colombia y que no tiene una tradición minera. La opción que queda es la tutela. Varios municipios de Antioquia están en la misma situación.

En Colombia se libran hoy una serie de batallas legales y judiciales para decidir quién tiene la última palabra para permitir el desarrollo de industrias extractivas en el país. Hasta el año pasado, nueve municipios llevaron a cabo Consultas Populares para prohibir la minería o la explotación de hidrocarburos en sus territorios. Sin embargo, en octubre de 2018 la Corte Constitucional sostuvo que «**el suelo y el subsuelo pertenecen al Estado** y que las decisiones locales sobre ese tema deben ser concertadas con el Gobierno Nacional» y prohibió el uso de este mecanismo de participación para ese fin. Los municipios encontraron, entonces, otro instrumento para impedirlos: los Acuerdos Municipales.

Sin embargo, lo que acaba de suceder en Salento, uno de los municipios más turísticos de Colombia, deja en evidencia que el conflicto continúa. Esta vez Salento no fue noticia por su riqueza natural, sino porque el Tribunal Administrativo de Quindío (TAQ) declaró inválido el Acuerdo Municipal que prohibía **“el desarrollo de actividades de minería de metales y piedras preciosas de pequeña, mediana y gran escala [...] con el fin de garantizar la defensa del patrimonio ecológico y cultural del municipio de Salento”**.

La decisión causó polémica en el país y provocó diversas marchas de protesta. Un gran número de ambientalistas colombianos mostraron preocupación pues estos acuerdos son una de las pocas herramientas que les queda a los municipios para prohibir actividades extractivas en sus territorios. La pregunta que queda en el aire es: ¿qué implicaciones tiene **la decisión de Salento** sobre otros municipios colombianos que han utilizado los Acuerdos Municipales para prohibir la minería y la explotación de hidrocarburos en sus territorios?

### Entre el agua, el Parque Los Nevados y el Valle de Cocora

En el Valle de Cocora, ubicado en Salento, Quindío, en el corazón del eje cafetero del país, se conserva una de las poblaciones más **grandes de palma de cera** (*Ceroxylon quindiuense*) —**árbol nacional, endémico y en categoría Vulnerable según la Lista Roja** de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN)—. Las fotografías de este imponente lugar son utilizadas frecuentemente por el Gobierno Nacional alrededor del mundo como uno de los paisajes más atractivos para fomentar el turismo hacia el país, incluso, Cocora está representado en uno de los billetes de la moneda nacional. Además, la palma de cera es hogar del **loro orejamarillo** (*Ognorhynchus icterotis*) que solo habita en Colombia y Ecuador y se encuentra en la categoría En Peligro.

El año pasado Salento tenía todo listo para convocar una consulta popular en la que le preguntaría a sus habitantes si estaban de acuerdo con la minería en su territorio. El Concejo municipal, el alcalde Juan Miguel Galvis, y la Gobernación ya habían aceptado y la Corte Constitucional había avalado la pregunta. La demora se debía a que la Registraduría Nacional no tenía presupuesto para llevarla a cabo. La incertidumbre acabó de improviso cuando, en octubre pasado, la Corte emitió **una sentencia que prohibía las consultas populares como mecanismo para impedir actividades extractivas**.

La noticia cayó como un balde de agua fría en diferentes poblaciones de Colombia, pero en Salento no se quedaron quietos. Como ya no podían hacer uso de la Consulta, sus nueve concejales empezaron a trabajar en la elaboración de un Acuerdo Municipal con el



cual pudieran evitar la minería en su territorio, pues, como ellos afirman, **“Salento es un municipio de tradición agrícola y turístico-paisajístico”**. Ese acuerdo se firmó el 27 de febrero de este año.

“Nunca hemos tenido tradición minera”, le dice categóricamente Orfa Liliana Correa, concejal de Salento, a Mongabay Latam. Correa sostiene que desde 2016 empezaron a enterarse del otorgamiento de títulos mineros en su municipio. Cuando empezaron a indagar y a pedir más información, quedaron sorprendidos pues el 35 % del territorio estaba concesionado. Para Correa esto no tenía sentido pues el 87 % de Salento pertenece al Distrito Regional de Manejo Integrado (DRMI) de la cuenca alta del río Quindío, un mecanismo de protección que permite la conservación y al mismo tiempo el uso sostenible del territorio.

Según el [Acuerdo 4 del Consejo directivo de la Corporación Autónoma Regional del Quindío](#) (CRQ), autoridad ambiental en la región, la cuenca alta del río Quindío “es un importante proveedor de servicios ecosistémicos, basados en su alta biodiversidad, oferta paisajística y la provisión y regulación del recurso hídrico para aproximadamente el 60 % del departamento del Quindío, ya que surte los acueductos de la capital Armenia, y de importantes municipios como La Tebaida, Circasia y el mismo municipio de Salento”.

A esto se suma que, según dice Correa, “tenemos área de páramo en el Parque Nacional Natural de los Nevados y ahí también tenemos solicitudes de minería. También hacemos parte del área del paisaje cultural cafetero, declarado por la UNESCO como patrimonio”.

La concejal, además, **recuerda que desde 1985 una ley reconoce a la palma de cera del Quindío como árbol nacional** y dice que se deben adquirir terrenos, que no sean baldíos de la nación, en la Cordillera Central, para constituir uno o varios parques nacionales o santuarios de flora a fin de proteger el símbolo patrio y mantenerlo en su hábitat natural.

### **Una batalla de argumentos jurídicos**

La batalla jurídica en este caso apenas empieza. El secretario Jurídico y de Contratación encargado de la gobernación de Quindío, Víctor Vélez, explicó al diario La Crónica del Quindío que cuando el Acuerdo Municipal de Salento llegó a la Gobernación para la revisión de legalidad y constitucionalidad, se procedió a verificar si las disposiciones que adoptaba eran concordantes con la ley y la Constitución, y se decidió enviar dicho acuerdo al TAQ para que este alto tribunal decidiera. **“Lo que hizo la gobernación, al enviar el acuerdo al Tribunal, fue actuar responsablemente, pegado a**

**la ley y a la Constitución** porque no es de su fuero decidir si un Acuerdo de un Concejo municipal se invalida o no”, dijo Vélez.

El abogado ambiental Rodrigo Negrete, sostiene que, aunque en Colombia, por ley, todos los Acuerdos Municipales deben ser revisados por los gobernadores, el gobernador no revisó, sino que le pidió al Tribunal que lo declarase inválido. “Él no lo remitió para que lo revisaran, **lo hizo para que lo declararan inválido y eso está expreso en la sentencia**, él esbozó una serie de argumentos para que fuera así”, agrega Negrete. “Su obligación era revisarlo, no demandarlo”, sostiene.

Pero las críticas del abogado ambiental no solo se refieren a la decisión de la Gobernación sino a la sentencia del Tribunal. Considera que este último no consideró el alcance, la finalidad y el fundamento de los argumentos en defensa del patrimonio ecológico y cultural del Acuerdo Municipal.

Según Negrete y la concejal Correa, los concejos deben “dictar las normas necesarias para el control, la preservación y defensa del patrimonio ecológico y cultural del municipio”. **Así lo dice la Constitución Política de Colombia.**

Sin embargo, **según la [sentencia 095 de la Corte Constitucional](#), que prohibió las consultas populares como mecanismo para aceptar o rechazar las actividades extractivas**, se aclaró que **el suelo y el subsuelo pertenecen al Estado** y que las decisiones locales sobre ese tema deben ser concertadas con el Gobierno Nacional. «Insisten en los mismos temas del Gobierno, que no se puede prohibir la minería, que el suelo y el subsuelo es del Estado y solo la Nación puede decidir. El Acuerdo no fue motivado bajo esos conceptos”, sostiene Negrete.

Sin embargo, para el abogado, lo más importante es que la sentencia de la Corte Constitucional se refiere solo a Consultas Populares, por lo cual no es válido traer sus argumentos para justificar una decisión sobre Acuerdos Municipales.

El asunto se vuelve más complejo si se considera lo que sucedió a fines del año pasado en otro municipio, pero esta vez del departamento de Antioquía. Urrao también había suscrito un Acuerdo Municipal para prohibir la minería. En este caso, fue el Tribunal Administrativo de Antioquia (TAA) el que declaró inválido su Acuerdo. Para invalidar la decisión del TAA, el municipio de Urrao acudió al Consejo de Estado de Colombia, quien finalmente les dio la razón y mantuvo vigente el Acuerdo. La sentencia dice que, **si la Nación no protege el territorio, es deber de los municipios hacerlo.**

## Y entonces... ¿qué va a pasar con los Acuerdos Municipales?

“El sistema jurídico colombiano está mostrando una falta de consistencia y unidad”. Esa es la conclusión de José Fernando Jaramillo, coordinador de la Mesa Ambiental de Jericó, otro municipio antioqueño que decidió bloquear la minería en su territorio y cuyo Acuerdo Municipal se encuentra demandado y a la espera de una sentencia.

“El TAA invalidó el Acuerdo de Jericó y, por otro lado, el Consejo de Estado ratificó la validez del Acuerdo de Urao que prohíbe la minería metálica. El Tribunal Administrativo del Huila avaló el Acuerdo de San Agustín y ahora el de Quindío invalida el de Salento”. **Para Jaramillo, hay muchas contradicciones.** Según dice, en los municipios están buscando y pidiendo todos los recursos jurídicos posibles para proteger su patrimonio cultural y ecológico. “Nos cerraron las puertas de las Consultas Populares, ahora están desconociendo los Acuerdos Municipales y nos están imponiendo actividades altamente destructivas”.

Jaramillo asegura que Jericó es un pueblo de turismo sostenible certificado, donde la mayoría de los campesinos viven del café y se está desarrollando una agroindustria maderera y de frutas muy importante que está generando empleo, incluso para otros lugares del departamento de Antioquia. Además, [Jericó está incluido en la lista de pueblos patrimonio de Colombia de Fontur](#), una entidad adscrita al Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.

La decisión final sobre los Acuerdos Municipales no será sencilla de tomar. A la fecha se han firmado 48 pero no todos están vigentes. De estos, 22 (46 %) se han firmado en el departamento de Antioquia; pero en ese mismo departamento 15 ya han sido declarados inválidos.

A pesar de eso, la resistencia a la minería es vista como ganancia. “**Tenemos la satisfacción de que en el suroeste antioqueño somos muchos los municipios que nos oponemos a esa actividad**”, dice Jaramillo. Se han hecho Acuerdos en Jericó, Urao, Betulia, Concordia, Salgar, Jardín, Ciudad Bolívar, Tarso, Pueblorrico, Valparaíso, Támesis, Titiribí, Fredonia y Caicedo.

El de Ciudad Bolívar se encuentra en revisión, solo el de Urao se encuentra vigente y los demás fueron declarados inválidos.

El abogado Rodrigo Negrete cree que la situación se está poniendo más compleja para los territorios que no quieren la minería porque el caso de Salento es emblemático, “es un referente nacional porque ahí está el Valle de Cocora, posee una enorme riqueza hídrica, tiene el paisaje cultural cafetero y el Parque de los Nevados. Eso se vuelve un referente así la sentencia no obligue a otros tribunales a hacer lo mismo”.

Jovany Zapata, concejal de Jericó, está convencido que lo sucedido en Salento no es más que una presión del Gobierno Nacional para favorecer los intereses de grandes empresas mineras. “**Otros tribunales han dicho que los concejos sí tenemos**

**competencia para proteger el patrimonio ecológico** y cultural cuando se vea en riesgo”, le dice a Mongabay Latam.

Por ahora, la única opción que le queda al municipio quindiano es la de instaurar una tutela ante el Consejo de Estado, tal y como hizo el municipio de Urrao. “El Concejo de Salento sigue unido, estamos trabajando en la tutela. La voy a instaurar yo, no la entidad en pleno porque nos tocaría irnos a todos a Bogotá”, comenta la concejal de Salento, Orfa Liliana Correa. Dice que también **están analizando una modificación en el esquema de ordenamiento territorial**.

Mientras tanto, en Jericó están a la espera del fallo del TAA para saber si su Acuerdo se declara válido o no. El concejal Jovani Zapata no duda en afirmar que en su municipio el rechazo a la minería no es solo de la comunidad sino de todas las instituciones. **“No tenemos miedo y si es necesario acudiremos a todas las instancias superiores, incluso internacionales”**.

## CONSULTA POPULAR, EL MECANISMO PARA FRENAR LA LOCOMOTORA MINERO-ENERGÉTICA

por **Alejandra Lozano\***. Revista Semana 16 de febrero de 2017

En los municipios en los que se ha logrado culminar el proceso de consulta, las cuotas de participación se han incrementado extraordinariamente en relación con las votaciones producto de los procesos electorales ordinarios.

Existe una tendencia de las instituciones a establecer condiciones favorables a la ejecución de megaproyectos antes que sopesar las afectaciones al medioambiente, y esto pareciera ser la causa de un aumento en el número de acciones sociales, judiciales y políticas, para defender el territorio, la cultura y los recursos naturales.

Las comunidades buscaban un mecanismo democrático, de participación directa, que les permitiera enfrentar el estado de cosas, lo cual condujo a realizar ejercicios de consulta popular. Estos procesos de consulta presentan muchas incertidumbres que ya han sido resueltas por la Corte Constitucional por medio de la sentencia T-445 de 2016 en la que se advirtió que la consulta popular es obligatoria y no facultativa en los municipios donde se vaya a realizar proyectos mineros.

El anterior pronunciamiento deja claro que las comunidades que se podrían ver afectadas por la realización de algún megaproyecto deben contar con la garantía de espacios de participación y concertación para la ejecución de determinada decisión. En este orden de ideas, ha dicho la Corte, “cada vez que se vayan a ejecutar obras o políticas que impliquen la intervención de recursos naturales, los agentes responsables deben determinar qué espacios de participación garantizar según los sujetos que vayan a verse afectados”

Esta manera de intervención de las comunidades en la toma de decisiones sobre el modelo de desarrollo y el destino de los recursos en su territorio las llevó a fortalecer sus capacidades, profundizar en la concientización y a poner en entredicho la favorabilidad de los proyectos y planes minero - energéticos.

Así se produjo un efecto contagioso de la práctica de la consulta popular como ruta para sentar precedentes democráticos, y con ello se despertó una fuerza social insospechada. Se trata de lograr una postura conciliatoria, que busque un balance entre las decisiones del gobierno nacional, local y las comunidades. Que conduzca a una solución institucional y pacífica para tomar decisiones a partir del ejercicio de una democracia real.

La Corte Constitucional lo ha caracterizado como un escenario de autonomía territorial, en el cual los municipios tienen la facultad para promover el uso equitativo y racional del suelo, y la preservación y la defensa del patrimonio ecológico. Además, hace obligatorio el uso de la consulta popular en aquellos casos en que existan amenazas de transformación de las actividades tradicionales de los municipios.

La Corte Constitucional dejó claros los límites de la consulta popular cuando advierte que no todo llamado de la comunidad para pronunciarse sobre asuntos de interés local o nacional puede concebirse de manera absoluta. Por lo que la consulta popular debe ser interpretada en consonancia de los demás derechos y principios reconocidos en la Constitución.

Sin embargo, hasta la fecha las consultas populares promovidas por los municipios de Piedras, Tauramena, Monterrey, Espinal, Cajamarca, Pijao y Pueblo Rico; muestran que el debate sobre la realización de este mecanismo ha sido permeado por intereses económicos y de política nacional, y se ha incidido en el trabajo armónico que se requiere por parte de las instituciones para la realización de las consultas. De esta forma, en algunos casos, los tribunales no pueden pronunciarse sobre la constitucionalidad y legalidad de las consultas populares, viéndose afectadas las decisiones por los mencionados intereses dentro de la administración municipal.

Ahora el turno es para el municipio de Cabrera (Cundinamarca), que le dará el Sí o el No a la construcción de una hidroeléctrica en el río Sumapaz, proyecto que contempla la construcción de 14 microcentrales en zona de páramo a cargo de la empresa Emgesa. Este será el primer caso de un proyecto energético en el que se amplía la aplicación de la consulta popular hasta ahora mayoritariamente dedicada a emprendimientos mineros, constituyéndose en un espacio en el cual se prueba la fortaleza de la participación como herramienta que facilita la intervención en todas las acciones que se pretendan tomar sobre su territorio.

Numerosas voces se han elevado después de los fallos, acusando a las autoridades judiciales de frenar el desarrollo del país, por hacer cumplir la constitución, la ley, los derechos colectivos y los principios que rigen la protección del medioambiente. Pero lo destacable es que en los municipios en los que se ha logrado culminar el proceso de consulta, las cuotas de participación se han incrementado extraordinariamente en relación con las votaciones producto de los procesos electorales ordinarios. Esto nos recuerda que las comunidades buscan diferentes maneras para ejercer su derecho a mantener en sus territorios agendas propias de desarrollo.

**Renuncia el ministro de Defensa de Colombia: Guillermo Botero dimite en medio de la polémica por la operación militar en que murieron varios menores**

**El gobierno y el Ejército de Colombia lo anunciaron como una operación exitosa contra la disidencia de la FARC. Revista BBC 7 de noviembre de 2019**

Fue a finales de agosto de 2019 y, según el comunicado oficial, los militares habían bombardeado un campamento guerrillero en el que murió su jefe, Rogelio Bolívar Córdoba alias Gildardo Cucho y 13 de sus seguidores.

Pero en el lugar había menores de edad que murieron en el ataque. De acuerdo con los exámenes de las autoridades forenses presentados en el Congreso, entre los fallecidos había una niña de 12 años, un adolescente de 15 años y otra menor de 16.

Esta revelación y el hecho de que el gobierno lo hubiera ocultado terminó costándole el cargo al ministro de Defensa, Guillermo Botero, quien presentó su dimisión este miércoles.

**¿Cómo se supo del caso?**

El presidente Iván Duque había asegurado que el ataque fue resultado de una labor "**estratégica, meticulosa e impecable**" de las Fuerzas Armadas, a cuyos miembros definió como "héroes" de su país por su desempeño contra una "cuadrilla de narcoterroristas".

La Policía Judicial informó que realizó el levantamiento de 14 cuerpos y que, durante el procedimiento de rutina, se encontraron armas, entre ellas un fusil de alta precisión.

La muerte de los menores se conoció durante una audiencia en el Congreso para analizar por segunda ocasión una moción de censura contra Botero, cuya estrategia de seguridad para Colombia está en la mira de varios sectores, que consideran que viola los derechos humanos y ha llevado a la pérdida de vidas inocentes.

El senador Roy Barreras, que promovió la audiencia ante el legislativo, aseguró que Botero **ocultó de forma deliberada** la información sobre la muerte de los menores al dar a conocer la operación.

"ministro, usted le escondió a Colombia que ese día de septiembre bombardeó siete niños y quizás son cuatro más, porque las pruebas de Medicina Legal muestran que otros cuatro cuerpos llegaron tan despedazados, que solo pudieron identificar que tenían menos de 20 años", dijo Barreras.

Barreras cuestionó que las autoridades militares trataron a los menores como "**delincuentes muertos en desarrollo de operaciones militares**", lo que despertó otra vez el fantasma de los falsos positivos, las ejecuciones de civiles perpetradas por el Ejército que eran presentadas como combates con guerrilleros.

### **¿Qué respondió Botero?**

Durante su comparecencia, el ministro de Defensa reconoció la muerte de los menores, pero aseguró que **los militares no tenían información** sobre su presencia en el campamento.

"Cuando esta operación se hizo no se sabía de la presencia de menores. Se revisó clarísimamente la legislación, los abogados conceptuaron posiblemente que el señor Gildardo Cucho era una amenaza para la seguridad nacional y que como tal se podía bombardear el sitio", afirmó.

Según el ministro, las operaciones militares se desarrollaron de acuerdo con las normas internacionales y atribuyó al grupo guerrillero la responsabilidad por la muerte de los menores.

"Correspondería a las autoridades competentes a la luz de las normas del derecho internacional humanitario la infracción de la que es responsable el Grupo Armado Organizado por utilizar menores como parte al parecer de su estructura de seguridad", sostuvo.

Tras la declaración de Botero, el senador Barreras lo volvió a cuestionar por ocultar la información sobre la muerte de los niños, lo que, en su criterio, confirma "las peores hipótesis".

"No ha contestado por qué le ocultó a Colombia que murieron siete niños en ese bombardeo, o no lo sabía y se enteró hoy por mi informe... O sí lo sabía, y por eso consultó abogados, y no ha dicho por qué lo ocultó", cuestionó.

Poco después, el ministro presentó su renuncia, evitando así convertirse en el primero de la historia de Colombia en ser removido de su cargo por el Congreso.

### **¿Qué se sabe de operación contra "Gildardo Cucho"?**

Durante la audiencia en el Congreso, el general Luis Fernando Navarro, el comandante de las Fuerzas Militares de Colombia, explicó que llegaron hasta el rebelde gracias a informaciones de inteligencia.

Según dijo, Gildardo Cucho llegó hasta el departamento del Caquetá proveniente de Venezuela junto a otras 20 personas que pertenecían a su "**círculo de seguridad más próximo**".

De acuerdo con su testimonio, tras consultar con expertos juristas, se puso en marcha la operación, por considerar que el líder rebelde constituía "una amenaza real contra el Estado colombiano".

Al igual que Botero, Navarro negó que los militares tuvieran conocimiento de la presencia de menores en el campamento, aunque medios locales cuestionaron cómo los militares tenían información de la cantidad de hombres que acompañaban al guerrillero, la forma en la que entró al país, pero no de que había menores dentro del grupo.

Este miércoles, el personero (especie de defensor comunitario en Colombia) de Puerto Rico, en el departamento de Caquetá, aseguró a la emisora Blu Radio que le había alertado a las autoridades de la presencia de menores en el campamento.

**"El gobierno sabía que había menores de edad que habían sido reclutados dos meses antes, niños que estaban allí en contra de su voluntad en calidad de secuestrados", afirmó.**

### **¿Qué otros casos han agravado esta situación?**



La estrategia de seguridad del Ministerio de Defensa de Colombia ha sido puesta en tela de juicio en varias ocasiones en los últimos meses, luego de que salieran a la luz varios casos que encendieron la polémica.

De hecho, uno de los puntos que se analizó en la discusión de la moción de censura fue la ejecución extrajudicial de **Dimar Torres**, un desmovilizado de las FARC cuya muerte llevó a los legisladores a proponer el primer intento de destitución de Botero, que finalmente no procedió.

Las indagaciones de la Fiscalía establecieron que miembros del Ejército colombiano mataron a Torres, sin embargo, de manera inicial, Botero no reconoció que eso hubiera sucedido.

Las críticas contra el ministro se multiplicaron en mayo pasado cuando un reportaje de *The New York Times* revelaba que el alto mando ordenó a los militares que doblaran "el número de criminales y guerrilleros que matan, capturan o fuerzan a rendirse en combate (y posiblemente admitiendo un mayor número de víctimas civiles)".

Las autoridades de Colombia cuestionaron la veracidad de la investigación.

De acuerdo con recuentos de organizaciones sociales, en Colombia ocurrieron más de 400 asesinatos de exguerrilleros, líderes sociales, defensores de medio ambiente y activistas en los últimos cuatro años.

## **Apéndice B**

### *Consentimiento informado*

#### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES**

Estimado Sr./Sra.

Su hijo/a ha sido invitado a participar en la investigación titulada **“EL PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN**

**BÁSICA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE PEREIRA”**, dirigido por la docente Laura Marcela Márquez Salinas, estudiante de la maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Este es un formulario de consentimiento informado cuyo objetivo es entregar toda la información necesaria para que Ud. decida si desea o no participar en esta investigación. La docente Laura Marcela Márquez Salinas hablará con los estudiantes acerca de esta información y ellos estarán libre de hacer preguntas en cualquier momento. Si usted está de acuerdo en que su hijo/a participe, se le pedirá que firme este formulario de consentimiento y se le dará una copia para que la guarde.

Por intermedio de este documento se le está solicitando que participe en este estudio, porque se busca comprender el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes universitarios, en este caso, del programa de licenciatura en pedagogía infantil.

El propósito de este estudio es implementar una unidad didáctica de seis (6) sesiones donde se realizará actividades pedagógicas con la temática de participación ciudadana, que permitirá identificar cómo se desarrolla el pensamiento social en cada uno de los estudiantes por medio de habilidades cognitivo-lingüísticas como lo son la descripción, explicación, interpretación, argumentación y justificación.

La participación de su hijo/a es voluntaria, consistirá en asistir a las clases de la materia de competencias ciudadanas, durante las sesiones de la unidad didáctica. Se le pedirá que realice actividades en grupos, individuales, lecturas, actividades extra-clase como videos y entrevistas, entre otras. La actividad tendrá una duración de una hora, durante 6 sesiones y

se realizará en las instalaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira en el salón 302 del edificio 7 (Facultad ciencias de la educación).

El que Ud. decida que su hijo/a participe de este estudio no conlleva riesgos para su salud ni su persona debido a que no se realizarán procedimientos que afecten la integridad física ni moral del estudiante. **Cada una de las sesiones serán grabadas y fotografiadas** para su futuro análisis. Estas grabaciones y fotografías serán confidenciales y solo se usarán para la recolección de la información para la investigación.

Si Usted no desea que su hijo/a participe no implicará sanción. Además, su hijo/a tiene el derecho a negarse a responder a preguntas concretas, también puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento y la información que hemos recogido será descartada del estudio y eliminada.

La participación de su hijo/a es totalmente confidencial, ni su nombre ni su cédula ni ningún tipo de información que pueda identificarla aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a cargo del investigador responsable.

Su hijo/a no se beneficiará de participar en este estudio, sin embargo, la información que pueda obtenerse a partir de su participación será de utilidad para generar futuras investigaciones e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la enseñanza del pensamiento social.

El participar en este estudio **no tiene costos** para su hijo/a y **no recibirá ningún pago** por estar en este estudio. Si Ud. desea, se le entregará un informe con los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación.

Si tiene dudas o consultas respecto de la participación de su hijo/a en el estudio puede contactar a los investigadores responsables de este estudio, la docente Laura Marcela Márquez Salinas quien es estudiante de la maestría en educación de modalidad virtual de la Universidad Tecnológica de Pereira, celular contacto: 3185959483, correo electrónico [lauramarquez@utp.edu.co](mailto:lauramarquez@utp.edu.co).

**Quedando claro los objetivos del estudio, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente la participación de mi hijo/a en este estudio, firmó la autorización.**

#### ACTA CONSENTIMIENTO PARA PADRES (FIRMA)

Yo....., identificado con el número de cédula....., de la ciudad de ..... he leído y discutido la información anterior. Puedo realizar preguntas en cualquier momento de la investigación.

He sido informado que se intenta averiguar por medio del estudio.

He sido informado de los distintos (procedimientos, actividades,) contemplados en la investigación y que me indiquen si alguno de ellos es distinto al que se utiliza habitualmente.

La participación de mi hijo/a en este estudio es voluntaria, podrá renunciar a participar en cualquier momento, sin causa y sin responsabilidad alguna. Esta decisión no afectará a mi hijo/a ni a la relación que tengo con esta institución de ninguna otra forma.

Si durante el transcurso de la investigación, surge información relevante para continuar participando en el estudio, el investigador deberá entregar esta información.

He sido informado de todos los riesgos, las molestias o los efectos secundarios que podrían producirse razonablemente como consecuencia de la investigación.

He recibido información sobre las distintas alternativas que tiene mi hijo/a y en qué medida son mejores o peores que la alternativa planteada en el estudio.

He sido informado sobre el tipo de tratamiento que tendré disponible si se producen complicaciones a causa de la investigación.

He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos y/o educativos.

Si durante el transcurso de la investigación me surgen dudas respecto a la investigación o sobre mi participación en el estudio, puedo contactarme con el investigador responsable,

Laura Marcela Márquez Salinas, teléfono 3185959483, correo electrónico

[lauramarquez@utp.edu.co](mailto:lauramarquez@utp.edu.co)

Tengo derecho a estar libre de presión para decidir mi participación en el estudio.

Finalizada la investigación tendré derecho a un documento con los principales hallazgos del estudio.

Acepto participar en este estudio de investigación titulado “EL PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN BÁSICA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE PEREIRA” Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

---

Firma del padre o tutor del estudiante

---

Cédula

---

Fecha

#### ACTA CONSENTIMIENTO PARA LA GRABACIÓN DE LAS CLASES

(FIRMA PADRES)

Yo....., identificado con el número de cédula....., de la ciudad de .....

autorizo para que se realicen grabaciones y fotografías de mi hijo/a durante la aplicación de la unidad didáctica de participación ciudadana que se realizará dentro del proyecto de

investigación titulado “EL PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES  
UNIVERSITARIOS DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA EN EL  
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN BÁSICA PRIMARIA DE LA CIUDAD DE  
PEREIRA”.

Soy consciente que el uso de las grabaciones y fotografías será única y exclusivamente para  
la recolección de información de dicha investigación y que esta información es de  
confidencialidad y no se utilizarán para otros proyectos o actividades de la institución.

---

Firma del padre o tutor del estudiante

---

Cédula

---

Fecha.

