

El pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela en niños y niñas de
primaria

Leidy Johanna Quiceno Ramírez

Yineth Sepúlveda Giraldo

Ana María Sierra Tapasco

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Pedagogía Infantil
Pereira
2013

El pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela en niños y niñas de
primaria

Leidy Johanna Quiceno Ramírez

Yineth Sepúlveda Giraldo

Ana María Sierra Tapasco

Proyecto de grado como requisito parcial para optar al título de licenciadas en pedagogía infantil

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

Doctora en Educación

Orfa Buitrago Jerez

Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Pereira

2013

Tabla de contenido

Introducción	
1. Justificación y formulación del problema	1
2. Objetivos	7
2.1 Objetivo general.....	7
2.2 Objetivos específicos.....	7
3. Referente teórico.....	8
3.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales	8
3.1.1 La enseñanza y el aprendizaje de los mecanismos de participación ciudadana: la tutela	10
3.1.2 Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje escolar	12
3.2 Pensamiento social	13
4. Metodología	17
5. Análisis e interpretación.....	19
5.1 Análisis de la práctica educativa planeada	19
5.2 Análisis de la práctica desarrollada	21
5.3 Contrastación de lo planeado, los resultados y la teoría.....	25
6. Conclusiones	32
7. Recomendaciones	34
8. Referencias	35
9. Anexos	39
A. Unidad didáctica	39

B. Cuestionario de estudiantes	40
C. Autoinforme docente	41

Resumen

La educación debe estar dirigida hacia la formación de personas capaces de tomar posición frente a las problemáticas sociales desde una visión crítica. Desde esta perspectiva el problema de investigación ¿Qué habilidades de pensamiento social se identifican en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, en una propuesta didáctica apoyada por medios audiovisuales? tiene como objetivo interpretar las habilidades de pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, a través de la identificación y el análisis de estas.

Investigación sustentada teóricamente en prácticas educativas reflexivas (Gutiérrez, 2011), finalidades de las ciencias sociales (Pagés, 2004) y pensamiento social (Pipkin, 2009). Investigación en la que las prácticas reflexivas permiten mediante el diálogo crítico y el trabajo con situaciones problema, alcanzar la finalidad de las ciencias sociales de formar ciudadanos críticos, autónomos y participativos, a través de habilidades de pensamiento social que posibilitan la comprensión del mundo.

El resultado del estudio desvela la habilidad de descripción como la más identificada en comparación con la explicación, la interpretación y la argumentación; de lo que se deduce el carácter descriptivo en la enseñanza de las ciencias sociales, suscitándose la necesidad de transformar las prácticas educativas hacia el fomento de las demás habilidades para la formación de ciudadanos críticos y participativos.

Palabras claves: Habilidades de pensamiento social, la tutela, finalidad de las ciencias sociales, prácticas reflexivas.

Abstract

Education must be directed toward the formation of people who are able to take a stand against social issues from a critical vision. From this perspective the problem of research What social thinking skills are identified in the teaching and learning of the concept of guardianship, in the fifth grade students of the Educational Institution Jaime Salazar Robledo of the city of Pereira, a didactic proposal supported by audiovisual media? has as objective interpret the social thought skills in the teaching and learning of the concept of guardianship, through the identification and analysis of these.

Theoretically based investigation in educational practices reflective (Gutiérrez, 2011), purposes of the social sciences (Pages, 2004) and social thought (Pipkin, 2009). The reflective practices allow through the critical dialog and work with problem situations, achieving the goal of the social sciences to train citizens critical, autonomous and participatory, through social thought skills that enable the understanding of the world.

The result of the study reveals the skill of description as the most identified in comparison with the explanation, interpretation and argument; deducting the descriptive character in the teaching of the social sciences, prompt the need to transform educational practices toward the promotion of the other skills for the formation of critical and participatory citizens.

Key words: Skills of social thought, guardianship, purpose of the social sciences, reflective practices.

Introducción

La investigación acerca del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, se realiza con los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Jaime Salazar Robledo, a través de una unidad didáctica. Estudio que se presenta en nueve secciones desarrolladas de la siguiente manera:

En la primera sección se plantea la justificación y formulación del problema, desde la que se sustenta la pregunta de investigación a partir de teorías y antecedentes. La segunda sección expone el objetivo general del proyecto y las acciones específicas para alcanzarlo. En la tercera se desarrolla el referente teórico de los conceptos que comprende la investigación. La cuarta sección aborda la metodología de investigación desde el enfoque interpretativo, la estrategia de estudio de casos, la unidad de análisis y los recursos para la recolección, el análisis y la interpretación de la información.

Para la quinta sección de análisis e interpretación de la información se presentan tres etapas, la primera analiza la práctica educativa planeada desde la matriz de Zabala, (2008), la segunda la práctica educativa desarrollada acorde a la codificación y categorización de Corbin & Strauss, (2001) y la tercera etapa, contrasta lo planeado, los resultados y la teoría a partir de la triangulación.

La sexta sección formula las conclusiones de la investigación partiendo de los resultados obtenidos. En la séptima se sugieren recomendaciones para estudios posteriores. La octava sección explicita el referente bibliográfico empleado y en la novena sección se anexa la síntesis y el esquema de la unidad didáctica, el formato del cuestionario de estudiantes y el del autoinforme docente

1. Justificación y formulación del problema

A través de los tiempos se ha intentado lograr que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales esté dirigido hacia un aprendizaje que pueda ser aplicado en la vida real, en este orden de ideas, las prácticas educativas deben satisfacer las demandas de la sociedad actual, formando seres capaces de afrontar las problemáticas de la realidad social.

Por ello Pipkin, (2009) en su estudio sobre el pensamiento social, propone la reflexión del docente frente a sus prácticas educativas desde el qué y para qué enseñar en ciencias sociales, en la que no sólo se requiere tener conocimiento sobre la disciplina, sino una transformación del que hacer pedagógico que responda a los cambios y las necesidades de la sociedad, que avanza a grandes pasos gracias a la tecnología. Dichas prácticas reflexivas deben tener como finalidad la enseñanza de las ciencias sociales para la formación del pensamiento social en los estudiantes.

Pensamiento definido por la autora (2009, pág. 16) como “un conjunto de habilidades que se producen en situaciones y contenidos específicos, permitiendo concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática (...)”, es decir, la comprensión de los hechos y fenómenos que ocurren en el contexto social, requiere de habilidades cognitivas lingüísticas como la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación, que a su vez, aportan a la formación de ciudadanos críticos y participativos ante las problemáticas que caracterizan el entorno en el que viven.

Así mismo Gutiérrez, (2011) aporta la importancia de las prácticas educativas reflexivas en la enseñanza de las ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento social. Prácticas en las

que los docentes se proponen metas más científicas para la construcción conjunta de nuevos aprendizajes, a través del diálogo crítico entre maestros y estudiantes durante la resolución de situaciones problema relacionadas con la realidad social. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza de las ciencias sociales facilita a los estudiantes comprender el mundo desde diferentes dimensiones, para transformar la realidad con la aplicación de los saberes adquiridos.

Por su parte, Pagés, (2004) habla de la finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales, proponiendo en ella una educación política, con el fin de educar en el actuar democrático y ciudadano para la formación de seres participativos con una visión crítica del mundo. Permitiendo que los estudiantes aprendan a solucionar problemas, a ser autónomos, a respetar la diversidad y a valorar la libertad.

El autor hace referencia también a las finalidades de las ciencias sociales desde otros ámbitos como el científico, cultural, personal, práctico e intelectual, para indicar que al analizar cada uno de estos se comprende la finalidad de la educación política: la democracia.

Esta finalidad es ejercida por los ciudadanos a través de los mecanismos de participación, sustentados por la teoría de Jhon Locke, citado por Monares, (2003) en la que se conciben como un derecho innato de los seres humanos desde el mismo momento en que empiezan hacer parte de la sociedad.

Uno de los mecanismos de participación ciudadana es la tutela, considerada por Botero, (2004) como un instrumento de protección de los derechos de la población vulnerable, que surge de la transformación más importante de la constitución política de Colombia en la segunda mitad

del siglo XX, para convertirla en una verdadera norma jurídica; desde entonces es considerada por la constitución de Colombia 1991, como el derecho que tienen las personas a la protección judicial inmediata de los derechos fundamentales.

A partir de estas bases teóricas se encuentran investigaciones como la de Rivero, (2002) denominada “el aporte de Edgar Morín al pensamiento social contemporáneo desde una epistemología de la complejidad” que al igual que Pagés consideran que para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, es necesario una metodología transdisciplinar y multidimensional, en la que se integren diferentes disciplinas y se incorporen las diversas dimensiones del ser humano, sin fragmentar el conocimiento social. Visto por este autor como una realidad compleja que hay que analizar como un todo indivisible.

Espina, (2004) postula que el área de ciencias sociales, debe enseñarse desde una teoría de la complejidad y supone una visión flexible, abierta y multicausal de los fenómenos de la realidad, a través de la cual los estudiantes podrán comprender la sociedad para abrir un camino de innovación que permita resolver las antiguas limitaciones del pensamiento social.

El objetivo de dicha metodología en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, es la formación para la vida, es decir, que los conocimientos adquiridos por los estudiantes puedan ser aplicados asertivamente en su cotidianidad. Con base en este planteamiento, López, (2010) propone la enseñanza del pensamiento social a través de la educación democrática con un enfoque interdisciplinar, que permita al escolar actuar eficazmente en situaciones de la vida social, familiar y personal, ejerciendo su ciudadanía en pro de una transformación.

Esta transformación desde una formación para la ciudadanía, según García & Fernández, (2008) se obtiene a través de la redefinición de la enseñanza de las ciencias sociales, por medio de un enfoque global e integrador que permita la construcción de respuestas a las nuevas realidades y problemáticas sociales y ambientales del mundo.

Enfoque que al implementarlo con el apoyo de las TIC logra que los estudiantes recapturen el mundo real y lo trasladen al aula con amplias posibilidades de interactividad y manipulación de su parte, lo cual le permite asumirse como miembro activo de un grupo social, Waldegg, (2002). Reflejado fuera del salón de clase, en el ejercicio de la ciudadanía a través de los mecanismos de participación.

En la educación, los medios de participación ciudadana según Conde, (2002) deben ser promovidos mediante el planteamiento de situaciones didácticas, problematizadoras, prácticas y relevantes para el estudiante, a partir de contenidos curriculares y procesos de educación ciudadana que desarrollen competencias cívicas y éticas. Esta propuesta lleva a pensar en una educación desde y para la vida, siendo esta el fin último de la formación en ciencias sociales.

Formación que fomenta el pensamiento social a través de las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación, entendidas como el uso del lenguaje para el procesamiento, organización y representación de la información ofrecida por el medio. Respecto a estas Van Dijk, (2001), se refiere más desde la perspectiva social que desde la lingüística, ya que esta permite desarrollar el discurso para apropiar y transformar las diferentes dimensiones sociales.

Estas habilidades pueden ser fomentadas en el escolar, según Martínez & Parra, (2009) a través de métodos de resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que en este se pone en juego el lenguaje para interpretar las situaciones de la realidad, teniendo en cuenta el contexto social de los estudiantes como punto de partida para la construcción de conocimiento.

La enseñanza interdisciplinar de las ciencias sociales permite el desarrollo de habilidades de pensamiento social que son necesarias para comprender, desenvolverse y transformar el medio social, interactuando participativamente en él a través de la democracia. Este planteamiento respaldado por la constitución de Colombia de 1991, en su artículo 67, estipula la formación para la democracia como aporte al mejoramiento cultural, científico, tecnológico y ambiental.

La Ley General de Educación, (1994) retoma lo planteado en la constitución de 1991 en el artículo 5, referido a los fines de la educación, orientados hacia la formación en principios democráticos, participación en la toma de decisiones, conocimiento científico y técnico, comprensión crítica de la sociedad y capacidad reflexiva y analítica para la búsqueda de soluciones a los problemas.

Perspectiva que se debe implementar en todas las escuelas, principalmente en aquellas que cuentan con una población en situación de vulnerabilidad social y bajo rendimiento en el área de ciencias sociales, como lo es la institución Jaime Salazar Robledo en la que se atiende a 1440 estudiantes, 120 en preescolar y 600 en básica primaria; población perteneciente a los estratos uno y dos de la comuna Villa Santana constituida por los barrios el Remanso y Tokio de la ciudad de Pereira, que se encuentran en situación de vulnerabilidad PEI, (2011).

Los resultados de las pruebas Saber 2012, develan que en el área de ciencias sociales los estudiantes de grado tercero y quinto de primaria cuentan con un nivel mínimo de desempeño, al obtener como resultado un puntaje promedio de 300 entre un rango de 100 a 500.

Realidad que suscita el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué habilidades de pensamiento social se identifican en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, a través de una propuesta didáctica apoyada en medios audiovisuales?.

2. Objetivos

2.1 General

Interpretar las habilidades de pensamiento social identificadas en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Jaime Salazar Robledo de Pereira, a través de una propuesta didáctica apoyada por medios audiovisuales.

2.2 Específicos

Identificar las habilidades de pensamiento social planeadas para la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, a través de medios audiovisuales, con los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Jaime Salazar Robledo.

Identificar las habilidades de pensamiento social durante el proceso de enseñanza y aprendizaje del concepto de tutela, en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Jaime Salazar Robledo.

Contrastar las habilidades de pensamiento social planeadas en la enseñanza y aprendizaje del concepto de tutela, con las identificadas durante la propuesta didáctica, para interpretarlas desde la teoría.

3. Referente teórico conceptual.

Las categorías del estudio se estructuran desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento social.

3.1 Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

En el transcurso del tiempo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ha sido abordado desde diversas perspectivas, una de ellas, el positivismo que al promulgar un orden único de los fenómenos sociales, no satisfizo las expectativas de formación en ciencias sociales, recurriendo al humanismo para introducir una concepción crítica de la realidad y al relativismo que trajo consigo el énfasis en las subjetividades de un grupo social. Estas perspectivas aportaron a la construcción de la finalidad que persiguen las ciencias sociales, la formación de ciudadanos desde una educación para la democracia Benejam, (1997).

Así mismo Santisteban & Pagés, (2004), recalcan la finalidad de la formación en democracia, proponiendo una educación política en la que se lleve al estudiante a pensar y actuar en la democracia y la ciudadanía, por medio de la reflexión de su participación desde una posición crítica del mundo para responder a los cambios sociales, entre estos la globalización, la competitividad, el relativismo, la tecnología, las relaciones humanas, entre otros, y a las nuevas necesidades que estos generan.

La educación, requiere de la formación de ciudadanos críticos y participativos, lo que es posible según Pipkin, (2009) a través de la construcción de espacios de aprendizaje que

vislumbren la reflexión del docente frente a su quehacer educativo, desde el qué y para qué enseñar, contribuyendo de esta manera a la transformación de las prácticas educativas dirigidas hacia el desarrollo del pensamiento social.

En esta misma línea, Gutiérrez, (2011) respalda la propuesta de Pipkin, al plantear que las prácticas educativas reflexivas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, deben demostrar la capacidad de los maestros para realizar una transposición didáctica de los contenidos a enseñar, que permita una interacción entre los estudiantes y el docente, mediada por el diálogo crítico y la comunicación reflexiva para la construcción conjunta del conocimiento social.

Para la autora, el conocimiento social, al ser construcciones histórico- culturales y polisémicas, requieren una enseñanza caracterizada por la multicausalidad, el relativismo y la intencionalidad. Entendida la primera como las causas múltiples por las que se presentan los fenómenos sociales, la segunda hace referencia a las características de cambio, diversidad y continuidad de los hechos presentes; por su parte la última característica abarca la ética desde los juicios y valores que se pueden emitir entorno a los hechos sociales.

Para hacer posible lo propuesto por los autores, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe enmarcarse en un enfoque socio-constructivista fundamentado en el triángulo pedagógico de Ibáñez, (2007, pág. 435) definido como “conjunto de interrelaciones entre alumno- maestro y saber”, en el que se crean múltiples relaciones: la del docente y el saber, que esta mediada por la transposición didáctica que éste realiza del saber sabio al saber enseñar. Por su parte la relación entre docente y estudiante determinada por el contrato didáctico en el que hace la negociación de

significados y establecimiento de normas. La relación saber-estudiante que depende de la apropiación de significados en la interacción con éste y sus pares.

Propuesta pedagógica que exige una estrategia de enseñanza en la que se involucren todos los actores del proceso educativo entorno a contenidos de interés, como lo es el trabajo con situaciones problema, en las que se tiene en cuenta la realidad de los estudiantes para darle sentido a la educación en la medida que los conocimientos sociales sean funcionales. Santisteban, (2011).

Estrategia que consiste en plantear un problema en torno a un tema, en el que se posibilita la integración interdisciplinar de contenidos curriculares durante la búsqueda de una solución, a la vez que se aplican procesos de orden superior como la síntesis, el análisis, la interpretación, entre otros. Alcances que se logran en la medida que la situación problema contenga implícitamente los conceptos a aprender, represente un verdadero problema e involucre los saberes previos (Moreno & Waldegg, 2002).

3.1.1 La enseñanza y el aprendizaje de los mecanismos de participación ciudadana: la tutela

De acuerdo al objetivo de formación para la ciudadanía y la democracia, los contenidos propios de las ciencias sociales deben ir dirigidos al desarrollo de estos dos conceptos de manera tanto teórica como práctica, por ello Castillo, (2003) propone a la escuela como un escenario propicio para la construcción de una cultura democrática, donde se desarrolla un espacio individual y colectivo para construir una socialización política.

Lo anterior supone la participación activa de las personas en la toma de decisiones tanto dentro como fuera de la institución, una de las maneras para que esta meta se cumpla, es acercarlos al conocimiento de los mecanismos de participación, entendidos por Galindo, (2004) como la toma de decisiones y acciones que de alguna manera impactan, competen o interesan.

Desde un marco legal, aparecen en la constitución política de Colombia de 1991 en el artículo 103, los mecanismos de participación ciudadana, el voto, el plebiscito, el referendo, el referendo derogatorio, el referendo aprobatorio, la consulta popular, el cabildo abierto, la tutela, la iniciativa popular y la revocatoria del mandato; los cuales brindan garantías y beneficios al pueblo, siempre y cuando el objetivo de este sea el bien común.

Teniendo en cuenta la importancia de los mecanismos de participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales, se hace énfasis en la tutela, planteada por la constitución política de 1991 como el derecho que tienen todas las personas a la protección judicial inmediata de los derechos fundamentales, lo que la hace un mecanismo de participación popular UDEA, (2007).

A esta forma de participación se recurre, cuando se vulnera algún derecho fundamental, por lo cual se debe acceder al derecho de petición ante un juez o la defensoría del pueblo, quienes garantizan una respuesta en un plazo máximo de quince días; en caso de no recibir respuesta se acude nuevamente a la acción de tutela, esta vez dirigida al funcionario que incumplió el derecho.

En este orden de ideas, la enseñanza de este mecanismo de participación según Conde, (2002) debe ser promovido mediante el planteamiento de situaciones didácticas

problematizadoras, prácticas y relevantes a partir de contenidos curriculares y procesos de educación ciudadana, que desarrollen competencias ciudadanas.

3.1.2 Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Así como el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales debe responder a las necesidades de la realidad, formando seres competentes para desarrollarse en esta nueva sociedad, se requiere también, que este proceso se despliegue con el soporte de las tecnologías, que son en la actualidad herramientas próximas y útiles a los niños y jóvenes para la construcción de conocimientos.

El informe Horizon presentado por INTEF, (2002) identifica los tipos de tecnologías que marcarán la pauta como herramientas para el proceso educativo, dentro de un plazo de un año o menos, entre los que se visualizan dispositivos móviles con sus aplicaciones y la tableta, los cuales gracias a su avanzada tecnología, practicidad y fácil manejo, permiten acercar a los estudiantes a situaciones de la vida real, a través de aplicaciones que simulan problemáticas sociales a las que deben buscar posibles soluciones desde un pensamiento social.

A raíz de estas posibilidades, las ventajas del uso de las TIC en la educación son resaltadas por Bustos & Coll, (2010) al mencionar que estas tecnologías por sus características de formalismo, interactividad, dinamismo, naturaleza hipermedia y multimedia y conectividad, posibilitan la modificación del funcionamiento psicológico, en la manera de pensar, actuar, trabajar, comunicarse, relacionarse y también de aprender, además de generar nuevas formas de tratamiento, transmisión, acceso y uso de la información.

“Por ello, las TIC emergen como potenciales instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano de la expresión, en tanto que pueden ser usados como mediadores de los procesos intra e inter mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje” Bustos & Coll, (2010, pág. 170), transformando las prácticas educativas al convertirse en ayudas del docente, el estudiante y el saber.

En vista de las ventajas educativas que tienen las TIC, cabe destacar dentro de ellas el video como medio audiovisual completo, ya que integra imágenes, movimiento, sonido, además de brindar múltiples posibilidades de funcionamiento, tal como lo plantea Fandos, (s.f.).

Este mismo autor presenta las funciones del video categorizadas en: informativa, motivadora, expresiva-creadora, investigadora, evaluativa y metalingüística, siendo un amplio abanico de posibilidades para implementarlas como herramienta didáctica en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Sin embargo, aclara que el simple uso de estas no permite una aprehensión verdadera del conocimiento, puesto que se debe planear y reflexionar sobre la finalidad para la que se usa.

3.2 Pensamiento social

Como se ha venido mencionando, el fin de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, es la formación en democracia para el ejercicio de una ciudadanía autónoma, crítica y participativa, lo cual se logra a través de las prácticas educativas reflexivas que promuevan el pensamiento social.

Este pensamiento es definido por Pipkin, (2009) como un conjunto de habilidades que permiten entender la realidad desde su complejidad. Dentro de este conjunto de habilidades se hace referencia particularmente a las cognitivo-lingüísticas que logran a través del discurso, la comprensión del mundo a partir de los conceptos de causalidad, intencionalidad y relativismo.

Por su parte Anzagasty, (2010) considera el pensamiento social como un conjunto de ideas, sentencias y pronunciamientos notables acerca de la sociedad, sus procesos y fenómenos, producidos por un colectivo, que le permite al ciudadano comprender las problemáticas sociales y transformarlas.

Benejam & Quinquer, (2000) hacen referencia al pensamiento social a través de la implementación de un modelo comunicativo e interactivo, que propone el uso de situaciones didácticas en las que se hace necesario el diálogo, en pro de comprender el mundo y expresarlo a los demás, con el fin de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades de este pensamiento, tales como: la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación del conocimiento social.

La descripción es la producción de proposiciones o enunciados que enumeran cualidades, propiedades, características, acciones, entre otras, mediante todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales, de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, etc; sin establecer relaciones causales al menos explícitamente. Esta se desarrolla a través de las siguientes preguntas: ¿Qué es? ¿Qué veo? ¿Cómo es? ¿Qué características tiene? ¿Qué pasa? ¿A quién le pasa? ¿Dónde pasa?.

Benejam, (1997) menciona el abuso que se hace de dicha habilidad en la enseñanza de las ciencias sociales, al considerarse el nivel más asequible de la comunicación, desconociendo la importancia de la descripción para alcanzar posteriores habilidades.

La explicación consiste en analizar las causas y consecuencias sociales y políticas de los hechos que los producen para darles sentido y así transformar o modificar el estado del conocimiento, comprendiendo el hecho sin cambiar su valor epistemológico. Su desarrollo se da a través de la respuesta al ¿por qué? y ¿para qué? de los sucesos, en las que se evidencia el establecimiento de causas, intencionalidades y consecuencias, de manera pertinente, precisa y jerarquizada (Casas, Bosch & Gonzáles, 2005).

La interpretación permite a los estudiantes dar su propia perspectiva de la realidad y tomar una posición ante ésta, basándose en referentes teóricos que les permiten validar su opinión para ponerla en práctica en pro de la solución de problemas sociales, lo que Duval, (1993) denomina razones de dicto en las que se tienen en cuenta referentes científicos sin alejarse de los ideológicos. Para afianzar esta habilidad se realizan preguntas como ¿Cómo lo harías? ¿Cómo podría ser? ¿Qué razones avalan tu posición y la de los demás?, las cuales “favorecen la formación del criterio propio, potencian el compromiso personal para producir opiniones y facilitan el entendimiento de la relatividad del conocimiento a partir de comprobar las diversas alternativas para la interpretación y solución de un mismo problema” (2005, pág.45).

La argumentación se compone de la producción de razones basadas en referentes teóricos, con el fin de influir en la posición del interlocutor, además de aportar a la comprensión de la complejidad de la realidad social. Esta habilidad es considerada por Casas, Bosch & Gonzáles,

(2005) como la base de la formación democrática de los estudiantes, debido a que afianza actitudes de diálogo y negociación a través del debate, actividad fundamental para fomentar la argumentación.

En este orden de ideas, al realizar la descripción de un objeto no solo basada en las cualidades, sino además en relaciones causales se logra establecer una explicación, que validada por referentes teóricos, permite avanzar a la interpretación, la cual acompañada de razones que influyan en la opinión del interlocutor trasciende a la argumentación. Jorba, Prat & Gómez, (2000).

Por ende, en el proceso educativo las habilidades de pensamiento social son fundamentales, al permitirle al estudiante, procesar la nueva información a partir de la aplicación de estas, enriqueciendo su estructura cognitiva y su actuar en el contexto. Jorba, (2000).

4. Metodología

La investigación se realiza desde un enfoque interpretativo, en el que se pretende develar una realidad social en el campo educativo, estudiando el significado de las acciones humanas y la vida social de manera holística, divergente y múltiple en un contexto y tiempo dado.

Esta investigación se realiza con la estrategia de estudio de casos de Yin (2009) & Stake, (1999), caracterizada por dar respuestas a cómo y por qué ocurren los fenómenos desde múltiples perspectivas, permitiendo una exploración más profunda de este.

Dentro de esta metodología se distinguen diversos tipos de estudio de casos, encontrando pertinente para este problema de investigación, el simple, ya que según Madera & colaboradores, (2009) se basa en el estudio de un único caso, en el que se busca profundizar en el pensamiento social a través de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela.

La unidad de análisis es una unidad didáctica completa de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela (anexo A), en la que se emplea la observación, el análisis y la interpretación de lo que sucede con el pensamiento social, en un grupo mixto de 43 estudiantes entre los 10 y 15 años, quienes cursan el grado quinto en la institución educativa Jaime Salazar Robledo de la ciudad de Pereira, pertenecientes a la población de Tokio, sector en condición de vulnerabilidad social.

El proceso para la recolección de la información consta de dos momentos, antes de la práctica educativa donde se planea, se hacen acuerdos, se invisibilizan cámaras y se indagan las expectativas de los estudiantes a través del cuestionario inicial (anexo B). Durante el desarrollo de la unidad didáctica se realizan auto-informes (anexo C), observación participante, diario de campo, producciones de estudiantes y docente y aplicación de cuestionario (anexo D) para evidenciar el cumplimiento de los objetivos y las expectativas.

Una vez realizada la unidad didáctica se hace la transcripción y organización de los documentos para el análisis de la información, el cual tiene tres momentos:

El primero basado en el análisis de las habilidades de pensamiento social planeadas en la unidad didáctica, siguiendo la matriz propuesta por Zabala, (2008) en la que se tienen en cuenta los factores que median el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el segundo momento se identifican las habilidades de pensamiento social durante la práctica, desde la codificación y categorización, siguiendo la teoría de Corbin & Strauss, (2001) donde se realiza un proceso analítico por medio de la conceptualización e integración de los datos. En el tercer momento se contrasta la práctica planeada, la desarrollada y la teoría a partir de la estrategia de triangulación, en la que se recogen datos desde diversos puntos de vista para efectuar múltiples comparaciones del fenómeno. Pérez, (2000).

Para culminar la investigación se plantean las conclusiones y recomendaciones.

5. Análisis e interpretación

Se presenta el análisis de la unidad didáctica desde la matriz de Zabala, (2008); la codificación y categorización de las habilidades de pensamiento social identificadas durante la unidad didáctica, a partir de la propuesta de investigación de Corbin & Strauss, (2001) y se contrastan los resultados de los dos momentos con la teoría a través de la triangulación.

5.1 Análisis de la práctica educativa planeada

El primer momento del análisis da cuenta de lo planeado en la unidad didáctica, en la que se devela la relación del conocimiento social con el pensamiento social. Análisis basado en la planeación docente desde la matriz de Zabala, (2008), de la que se obtiene la siguiente información.

La unidad didáctica planeada para seis sesiones con los estudiantes de grado 5°, bajo un enfoque socio-constructivista aborda múltiples relaciones entre docente, estudiantes y saber, según el triángulo didáctico propuesto por Ibáñez, (2007), reflejado en la planeación de actividades donde docentes y estudiantes trabajan conjuntamente para la construcción de conocimientos.

La unidad didáctica trabaja contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, orientados hacia la construcción del concepto de tutela, a través de las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación, con el propósito de resolver situaciones que requieran de este conocimiento en la vida cotidiana.

La estrategia metodológica implementada en la unidad didáctica es la de caso de estudio, instrumento educativo que según Lawrence, (1953) traslada al aula un fragmento de la realidad para generar en torno a este una discusión. En esta oportunidad el caso abordado en la unidad didáctica, plantea la tutela a través de una situación basada en la vulneración del derecho a la educación por orientación sexual, de esta manera se suscita el interés de los estudiantes para la participación activa en la búsqueda de posibles soluciones.

En la unidad didáctica se proponen actividades de observación de videos, exposiciones, debates, solución de crucigrama, producciones escritas, dramatizaciones y encuesta, las cuales son ejecutadas con el grupo clase, individualmente y en grupos móviles; para su desarrollo se estipula un tiempo determinado con el propósito de cumplir el cronograma de clase. La planeación de las actividades tiene como finalidad fomentar la interacción a través del dialogo, la construcción conjunta de conocimiento y los aportes desde diversos puntos de vista de docentes y estudiantes, tal como lo propone Gutiérrez, (2011) al mencionar la importancia del diálogo crítico y la comunicación reflexiva entre ambos actores.

Para el desarrollo de las actividades se emplean materiales como el tablero, fichas didácticas, fotocopias, y proyección de videos como apoyo pedagógico complementario.

La propuesta pedagógica cuenta con una estructura académica integrada, en la que se trabajan las áreas de ciencias sociales, lenguaje y competencias ciudadanas, a partir del conocimiento social, las habilidades de pensamiento social y el ejercicio de la ciudadanía.

Aportando respectivamente las características de multicausalidad, relativismo e intencionalidad, el discurso social y la reflexión en el actuar democrático.

El proceso evaluativo para la unidad didáctica se lleva a cabo en dos momentos, el primero a través de una evaluación reguladora realizada al finalizar cada sesión con una actividad de producción oral o escrita de manera individual o colectiva. El segundo momento desde una evaluación de producto con la diligencia del formato de tutela.

Las sesiones se realizan de manera sincrónica en el aula de clase y la sala de audiovisuales, espacios en los que se genera una relación pedagógica entre docente y estudiantes, quienes interactúan a través del diálogo y construyen conjuntamente el conocimiento.

5.2 Análisis de la práctica educativa desarrollada

Las habilidades de pensamiento social identificadas de manera general y por sesión en la aplicación de la unidad didáctica, se analizan desde la codificación y categorización de Corbin & Strauss, (2001), en la que se realiza inicialmente una codificación abierta, utilizando las evidencias de las filmaciones y las transcripciones de las sesiones, posteriormente se establecen categorías de las habilidades identificadas, para finalizar con la cuantificación de estas de manera general y por sesión, en tablas y gráficas. Cabe aclarar que la sesión 1 no aparece en el análisis, debido a que esta se empleó como clase introductoria al caso de estudio:

La tabla 1 presenta de manera numérica y porcentual las habilidades de pensamiento social identificadas a nivel general, donde se identifica la descripción como habilidad predominante.

Tabla 1 Habilidades de pensamiento social identificadas en la unidad didáctica

HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL IDENTIFICADAS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA		
HABILIDAD	NÚMERO	PORCENTAJE
DESCRIPCIÓN	258	48,3
EXPLICACIÓN	206	38,5
INTERPRETACIÓN	48	8,9
ARGUMENTACIÓN	22	4,1
Total	534	100

Datos obtenidos del corpus documental

Se deduce de la información que de un 100% la habilidad de descripción corresponde al 48%, seguida por la explicación con un 39%, la interpretación con un 9% y la argumentación 4%. De acuerdo con estos resultados las habilidades de pensamiento social se presentan como lo proponen Casas, Bosch & Gonzáles, (2008) en su investigación “las competencias en la comunicación democrática de los jóvenes”, quienes plantean la descripción como primera habilidad, seguida por la explicación, la interpretación y la argumentación.

Identificadas las habilidades en el caso se analizan lo evidenciado en cada una de las sesiones, con los resultados de la tabla 2.

Tabla 2 Habilidades de pensamiento social en cada sesión

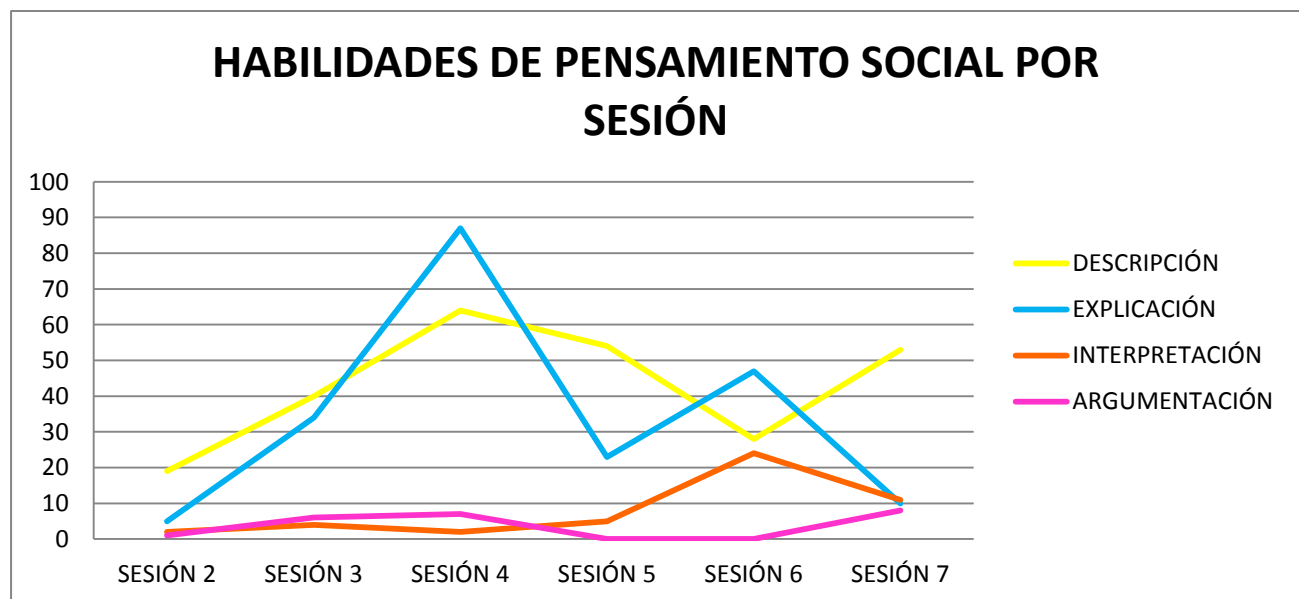
HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL POR SESIONES													
HABILIDAD	SESIÓN 2		SESIÓN 3		SESIÓN 4		SESIÓN 5		SESIÓN 6		SESIÓN 7		
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	
DESCRIPCIÓN	19	3,5	40	7,4	64	11,9	54	10,1	28	5,2	53	9,9	
EXPLICACIÓN	5	0,9	34	6,3	87	16,2	23	4,3	47	8,8	10	1,8	
INTERPRETACIÓN	2	0,3	4	0,7	2	0,3	5	0,9	24	4,4	11	2,0	
ARGUMENTACIÓN	1	0,1	6	1,1	7	1,3	0	0	0	0	8	1,4	
total por sesión	27	5,0	84	15,7	160	29,9	82	15,3	99	18,5	82	15,3	
total #	534												

Datos tomados del corpus documental

Los resultados de la tabla 2 ponen en evidencia la descripción como la habilidad identificada constantemente durante la unidad didáctica, con mayor frecuencia en las sesiones 4, 5 y 7 con porcentajes de 11,9%, 10,1% y 9,9% respectivamente. Por su parte, la habilidad de explicación se presenta durante todas las sesiones con un aumento de 16,2% en la 4 y 8,8% en la 6. Respecto a la habilidad de interpretación, esta se manifiesta con un bajo nivel hasta la sesión 6 en la que alcanza su mayor ascenso al obtener 4,4%. Siendo la habilidad de argumentación la menos identificada durante la unidad didáctica, ausente en las sesiones 5 y 6 y con una baja presencia en las demás sesiones al tener durante la unidad didáctica un porcentaje máximo de 1,4%. De los datos se deduce que la sesión 4 presenta mayor porcentaje de las habilidades en comparación con las demás sesiones.

A continuación se representa gráficamente la evolución de las habilidades de pensamiento social por sesión, teniendo en cuenta la información registrada en la tabla 2

Gráfico 1 Habilidades de pensamiento social por sesión.



Datos tomados de la tabla 2

Se destaca del gráfico 1 las variaciones que presentan las habilidades de descripción y argumentación, por ser la primera la más identificada en la unidad didáctica y la segunda la menos presente.

La descripción se identifica desde el inicio de la unidad didáctica alcanzando su mayor ascenso en la sesión cuatro, a partir de la cual continúa presentándose constantemente. Resultado que denota la capacidad de los estudiantes para producir enunciados que nominan cualidades, propiedades y características del objeto, Jorba, (2000) específicamente del caso de estudio propuesto para la unidad didáctica como se evidencia en la producción oral del estudiante 31 en la sesión 3:

“Vea se trataba de un niño que era como marica” (tomado del corpus documental)

Además se evidencia, la capacidad de los estudiantes para describir un hecho social que por su naturaleza compleja requiere de pensamiento abstracto, afirmación sustentada en el planteamiento de Jorba, (2000) quien señala que es más complejo el proceso de describir fenómenos sociales que objetos perceptibles. Afirmación observable en la producción escrita del estudiante 2 en la sesión 4:

“en Bogota había un niño homosexual y la mamá lo metio a un colegio el no les caño bien bueno y siguieron asi hasta que un dia unos niños le pegaron y el se defendio pero eran muchos y mas grandesitos que el niño homosexual y el niño lleo ala casa y estaba la mamá y cuando lo vio con los moratones en la cara y asta el cuerpo y la mama al otro dia se fue para el colegio brava y le dijo a la profesora” (ejemplo extraído del corpus documental).

Respecto a las variables que presenta la argumentación en el transcurso de las sesiones, se encuentra una presencia mínima desde el inicio de la unidad didáctica hasta las sesiones 5 y 6, en las que no se identifica esta habilidad, culminando con el nivel más alto en la última. Resultado que se sustenta en las investigaciones realizadas por Sardá & Sanmartí, (2000), Revel, Couló, Erduran, Furman, Iglesia & Aduriz-Bravo, (2005) citados por Ramos & Zapata, (s.f) en las que se demuestra que la capacidad de argumentación se les dificulta a los estudiantes, puesto que exige rigurosidad, precisión, estructuración y coherencia al momento de expresar tanto de forma oral como escrita, explicaciones referentes a fenómenos en un contexto específico, además de discriminar entre términos científicos y aquellos de uso cotidiano.

5.3 Contrastación de lo planeado, los resultados y la teoría

El tercer momento del análisis contrasta y pone en discusión los resultados obtenidos en la planeación de la unidad didáctica y la práctica educativa, a través de la triangulación. Estrategia de investigación definida desde los aportes de Denzin, Cowman y Morse, como “la unión de una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” Pérez (2000, pág. 121).

Este tercer momento se presenta desde una interpretación general y por habilidad de los resultados obtenidos en la unidad didáctica y la práctica educativa con el respaldo de la teoría, como se desarrolla a continuación:

La formación del pensamiento social en el área de ciencias sociales se plantea desde las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación, abordadas de manera secuencial durante la unidad didáctica acorde a la lógica propuesta por Casas, Bosch, & González, (2008), quienes en su investigación “las competencias en la comunicación democrática de los jóvenes” plantean el orden de las habilidades de pensamiento social conforme a su aparición: descripción, explicación, interpretación y argumentación.

Sin embargo, al planear para cada sesión una habilidad específica se omite la relación integrada con la que estas cuentan (Jorba, 2000) evidente en la práctica educativa, al presentarse la necesidad de retomar los saberes de los estudiantes para complejizarlos.

Al planear las actividades de la unidad didáctica se propone el video como potencializador en la formación de habilidades de pensamiento social, al considerarse una herramienta interactiva que modifica el estado de conocimiento (Bustos & Coll, 2010). Sin embargo, en la ejecución de la unidad didáctica es un recurso pedagógico complementario, que se emplea en las sesiones tres y cinco sin percibir resultados diferentes a las demás sesiones.

Así mismo, se implementa en las actividades la tipología textual a través de producciones orales y escritas, que según Benejam & Quinquer, (2000) orientan implícitamente el desarrollo de cada una de las habilidades de pensamiento social a través de los parámetros que estas requieren, desde esta perspectiva se asigna para cada sesión un tipo de texto acorde a la habilidad predeterminada. No obstante, en los registros de los estudiantes se evidencia como la habilidad propuesta para cada clase se refleja en producciones textuales posteriores y no en aquellas para las que fueron pensadas.

Además de las producciones escritas, las habilidades de pensamiento social se identifican durante el desarrollo de las clases, en los aportes de los estudiantes, las socializaciones, las indagaciones y los diálogos maestro – estudiantes, estudiante - estudiante; momentos que dejan en evidencia los procesos de cada habilidad:

La habilidad de descripción se propone desde la producción de enunciados, cualidades, propiedades y características del caso de estudio, (Jorba, 2000) a través de actividades de observación de video, elaboración de crucigrama y presentación de un noticiero, en las que describen los sucesos del caso. Capacidad que continúa identificándose durante la unidad didáctica, a través de la producción de caracterizaciones, aproximaciones al concepto, clasificaciones, definiciones y nominaciones, con mayor énfasis en la primera categoría como se evidencia en la producción escrita del estudiante 2 en la sesión 4:

“en Bogota había un niño homosexual y la mamá lo metio a un colegio el no les caño bien bueno y siguieron asi hasta que un dia unos niños le pegaron y el se defendio pero eran muchos y masgrandesitos que el niño homosexual y el niño lleo ala casa y estaba la mamá y cuando lo vio con los moratones en la cara y asta el cuerpo y la mama al otro dia se fue para el colegio brava y le dijo a la profesora ...” (Evidencia tomada del corpus documental)

La habilidad de explicación se trabaja desde la perspectiva de Vesli, (1998) citado por Casas, Bosch & González, (2005) quien define la explicación como la capacidad de relacionar un fenómeno social con un sistema de ideas, para encontrar causas y consecuencias. Perspectiva que al ponerse en práctica desde las actividades de debate, representación teatral y producción de un artículo de noticia, presenta resultados favorables en la sesión destinada para esta habilidad al

obtener un 16,2 %, porcentaje sobresaliente en relación con los datos obtenidos en las demás intervenciones.

Esta habilidad se presenta en la unidad didáctica desde categorías como: justificación, consecuencia, causa, comparación y relación causal, presentándose con mayor frecuencia la última categoría como se evidencia en la siguiente producción escrita de la clase 4:

“Un niño de diez años fue expulsado de su colegio por homo xesual y los padres reacionaron como fieras que por que avian sacado el niño del colegio viendo que como sea la jente de ven acetarlosasi como es entonces la mamá fue hablar con el rector diciendo que por que y va ahir a la fiscalía...” (Aporte extraído del corpus documental)

La interpretación se aborda con base en el planteamiento de Jorba, (2000), en el que se define esta habilidad como la validación de razones o argumentos personales recurriendo al conocimiento científico. Capacidad identificada con un 0,9 % en la sesión en la que se abordó, resultado inferior al de la siguiente sesión en la que obtiene un 4,4%.

Dicha habilidad se presenta durante las sesiones a través de las categorías de: uso de conceptos, posición crítica e inferencia, entre las cuales predomina la primera categoría como se presenta en el aporte de la estudiante 36 en la sesión 6:

La docente formula la siguiente pregunta, relacionada con la descontextualización del caso, “si a ustedes les pasa algo como a la señora, ¿qué harían?”, ante lo que el estudiante 36 respondió ‘pongo una demanda, una tutela’ (ejemplo tomado del corpus documental)

Respecto a la habilidad de argumentación, se toma como punto de partida la propuesta de Toulmin, (1993) citado por Casas, Bosch & González, (2005), en la que plantea la argumentación como la capacidad para producir razones basadas en el conocimiento científico, con el fin de influir en las opiniones, actitudes y comportamientos de un interlocutor.

A pesar de tener en cuenta este referente teórico para la planeación de las actividades, en la ejecución estas se orientan a la exposición de referentes teóricos y no hacia la defensa de posición a través de estos. Falencia evidente en los resultados proporcionados por la anterior habilidad, donde se identifica en mayor medida la interpretación en la clase planeada para la argumentación, es decir, se retoma el trabajo con la interpretación omitiendo la argumentación.

Pese a esta situación, se presentan algunas evidencias de la habilidad de argumentación durante la unidad didáctica, tal como se expone en la siguiente discusión entre docente y estudiantes en la sesión 7:

La docente formulo la siguiente pregunta “¿qué pruebas tiene el niño de que le pegaron y cómo lo demuestra?” frente a lo que el estudiante 13 respondió “mostrando las marcas”, otro estudiante dio su respuesta “con una cámara”, la docente intervino nuevamente “¿pero la mamá filmó, entonces que más puede hacer?”, la estudiante 37 respondió “llevando al hijo” la docente retomo el aporte para indagar “¿y a quien más puede llevar?”, a lo que una estudiante dijo “a los amigos de él”, la docente complemento, “a que den testimonio, ¿cómo se llama eso?”, el estudiante 29 /movió la cabeza de lado a lado/ y manifestó “si los amigos no lo quieren porque es homosexual”, ante esta afirmación el estudiante 19 contestó “igual” “alguno tiene que ser” la docente

mencionó “de otro salón, otro profesor”, continuó el estudiante 19 “en ese caso una niña”. (evidencia tomada del corpus documental)

De la triangulación realizada se deduce la enseñanza descriptiva de las ciencias sociales, razón por la cual se identifica en los estudiantes una mayor tendencia a describir el conocimiento social que a comprenderlo desde relaciones causales, referentes teóricos y posiciones críticas, limitando la concepción del mundo desde su complejidad. Situación que omite la formación de ciudadanos críticos, democráticos y participativos en la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional, (2002) en los lineamientos curriculares de ciencias sociales.

Lo anterior suscita la necesidad de prácticas reflexivas en las que se repiense el quehacer desde el qué y para qué enseñar en ciencias sociales (Pipkin, 2009), respondiendo a los propósitos de formación estipulados por el marco legal de la educación. A su vez, es menester del docente fomentar el pensamiento social en los estudiantes, para que comprendan y transformen su realidad.

Este estudio, pone en evidencia la importancia de abordar las ciencias sociales a partir de la relación entre pensamiento social, conocimiento social y enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Relación que contribuye a la comprensión del concepto de tutela, como se evidencia en la comparación entre las respuestas de la pregunta 3 de la entrevista inicial y final:

Encuesta inicial: ¿Para qué crees que te sirve aprender sobre la tutela?

“yo estudio para a prender y para salir adelante”

Encuesta final: ¿Para qué crees que te sirve aprender sobre la tutela?

“Para defender los derechos de la gente y de nosotros mismos”.

6. Conclusiones

- En la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, se identifican las habilidades de pensamiento social de descripción, explicación, interpretación y argumentación, de las que sobresale la descripción en los estudiantes, al demostrar la capacidad de producir enunciados, cualidades, propiedades y características del concepto de tutela.
- La descripción como la habilidad más identificada en los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, pone en evidencia el carácter descriptivo que continua brindándose en la enseñanza de las ciencias sociales, debido a la carencia de propuestas pedagógicas que fomenten el conocimiento social desde el establecimiento de relaciones causales, referentes teóricos y toma de posición.
- Las habilidades de explicación, interpretación y argumentación son identificadas en los estudiantes en menor medida en la enseñanza y el aprendizaje del concepto de tutela, lo que suscita la necesidad de fomentar las habilidades de pensamiento social de manera integrada.
- Involucrar la relación entre el conocimiento social, el pensamiento social y la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en las prácticas educativas, aporta a la formación de ciudadanos críticos y participativos capaces de transformar su entorno.
- La planeación de las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación de manera secuencial en la unidad didáctica, omite el trabajo integrado

que estas requieren para la complejización de los conocimientos y la formación del pensamiento social.

- El video como medio audiovisual ofrece diversas posibilidades de trabajo que enriquecen las prácticas pedagógicas, en la medida que el docente le otorgue importancia y haga un uso asertivo de este.

7. Recomendaciones

- En nuevos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, se recomienda abordar de manera integrada las habilidades de descripción, explicación, interpretación y argumentación, con el propósito de complejizar los conocimientos y formar en pensamiento social.
- Para trabajos posteriores, se recomienda un dominio del conocimiento teórico correspondiente al tema de estudio, para evitar errores conceptuales que afecten la práctica pedagógica.
- Para nuevas investigaciones, se recomienda prolongar el tiempo de aplicación de la propuesta pedagógica, debido a que el pensamiento social es un conocimiento complejo que requiere de un trabajo permanente y de constantes interacciones.
- En nuevos estudios, sobre prácticas educativas apoyadas por el video, se sugiere el uso pedagógico constante de este medio audiovisual para potencializar el conocimiento.

8. Referencias

Benejam, P. (1997). finalidades de la educación social. En Benejam, P. & Pagès J. (Ed), *enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (capítulo II). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat.

Benejam, P. (2002). didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *pensamiento educativo*, 30, (61-74).

Benejam, P. & Quinquer, D. (2000). la construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivo- lingüísticas. En Jorba, Gómez, & Prat. (Ed), *hablar y escribir para aprender* (201-218). Barcelona: síntesis.

Botero, C. (2006). *la acción de tutela en el ordenamiento constitucional Colombiano*. Bogotá, Colombia: consejo superior de la judicatura.

Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (44), (163- 184).

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).

Castillo, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Acción Pedagógica*, 12 (1), (32-39).

Ley general de educación, ed. 2012 § art. 5 (1994).

Conde, S. (2002). Educación para la democracia. En *La participación en una escuela democrática*, (4-70). Disponible en http://es.scribd.com/gloria_moreno_4/d/59328890-Participacion-democratica-en-la-escuela.

Espina, M. (2004). complejidad y pensamiento social. *complexus revista de complejidad, ciencia y estética*, (1-38).

Fandos, M. (s.f.). El video y su papel didáctico en la educación primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, (2), (90- 93).

Galindo, R. (2004). otra enseñanza de las ciencias sociales es posible. Disponible en dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1454139

García, F. & de Alba, N. (2008, mayo). ¿puede la educación del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?. Ponencia presentada en el X coloquio internacional de geocritica, Barcelona, España.

Gutiérrez, M. C. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Unipluriversida*, 11 (2), (1-13).

Ibáñez, C. (2007). un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12 (32), (435- 456).

Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado. (2002). *Informe horizon*. (1). España.

Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo- lingüísticas. En Jorba, Gómez, & Prat, (Ed.), *Hablar y escribir para aprender* (43 - 44). Barcelona: Síntesis.

Jorba, Gómez, & Prat. (2000). *hablar y escribir para aprender*. Barcelona: Síntesis.

López, M. (2010). Influencia del pensamiento social en el proceso de formación ciudadana para alumnos de la educación primaria en el tercer momento del desarrollo. *Cuaderno de educación y desarrollo*, 2 (20).

Matínez, F. & Parra, J. (2009). desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas (describir, resumir y explicar) empleando una metodología de resolución de problemas. *tecné, epistémé, didaxis*, (1238-1244).

Monares, A. (2003). Del animal político a la animalidad política: teoría política ilustrada naturalista-providencial de John Locke. *a parte rei revista de filosofía*, 38, (1-7).

Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: la cruzja.

Constitución política de Colombia, ed. 2011 § art. 103. (1991).

Ramos, F. & Zapata, P. (s.f). *El desarrollo de la habilidad argumentativa en las clases de ciencia escolar*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). Disponible en http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educyt/El%20desarrollo%20de%20la%20habilidad%20argumentativa%20en%20las%20clases%20de.pdf.

Rivero, C. (2002). el aporte de Edgar Morín al pensamiento social contemporáneo, desde una epistemología de la complejidad. *salud de los trabajadores*, 10 (1-2), (103-115).

Santisteban, A. & Pagés, J. (2004). *las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona.

Universidad de Antioquia. (2007). Formación ciudadana y constitucional. Recuperado de http://docencia.udea.edu.co/derecho/constitucion/accion_tutela.html

Vallejo, R. & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*,(7), (117-133).

Van Dijk, T. (2001). el análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea digital*, (1), (18-24).

Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *revista electrónica de investigación educativa*, 4 (1), (95-116).

Santisteban, A. (s.f.). Formación de la ciudadanía y educación política. Ponencia presentada en Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.

Ministerio de Educacion Nacional . (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales* . Bogotá : Magisterio .

1. ANEXOS

Anexo A: Unidad didáctica

CONTENIDOS

La tutela es definida por la constitución política de Colombia de 1991, como el derecho que tienen todas las personas a la protección judicial inmediata de los derechos fundamentales, lo que la hace un mecanismo de participación popular UDEA, (2007). Este concepto de las ciencias sociales es abordado desde las habilidades de pensamiento social de descripción, explicación, interpretación y argumentación, a través de un enfoque socio-constructivista que favorece la construcción del conocimiento mediante interacciones

- Describir lo sucedido en el caso a través de la producción oral.
- Explicar las causas y consecuencias de lo sucedido en el caso por medio de la producción textual.
- Interpretar la pertinencia de la acción de tutela para resolver el caso, a través de la producción textual.
- Argumentar el uso de la tutela como mecanismo pertinente para defender los derechos humanos, mediante la producción oral y escrita.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Fomentar la capacidad crítica y participativa de los estudiantes de grado 5° de la institución educativa Jaime Salazar Robledo, a través de las habilidades de pensamiento social.

1. Se parte de un caso de estudio
2. Se formulan preguntas para describir lo sucedido en el caso
3. Se establecen relaciones causales de lo sucedido.
4. Se recurre a referentes teóricos para para buscar la solución al caso.
5. Con base en los referentes teóricos y la comprensión del caso se toma posición frente a esta solución.
6. Se da solución al caso a través de la diligencia de un formato de tutela.

- Conocimiento de las habilidades de pensamiento social.
- Didáctica de las ciencias sociales.
- Práctica educativa reflexiva.

Anexo B: cuestionario para estudiantes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Cuestionario para estudiantes

Con el siguiente cuestionario, queremos conocer tu interés y motivación sobre el tema de mecanismo de participación ciudadana la tutela, que se trabajará en las clases.

Instrucciones

Lee cada una de las preguntas y respóndelas, teniendo en cuenta que no hay respuestas buenas y malas, todos los aportes son importantes para el mejoramiento de tu aprendizaje.

1. ¿Qué tipo de actividades te gustaría trabajar en el tema de tutela que vamos a abordar?
2. ¿Qué te llama la atención de las actividades del tema tutela que vamos a trabajar?.
3. ¿Para qué crees que te sirve aprender sobre la tutela?.
4. ¿Has trabajado sobre la tutela en la escuela o en tu comunidad?
5. ¿Has trabajado con videos en las clases? Cuéntanos como ha sido la experiencia.

Gracias por ayudarnos a responder el cuestionario.

Recuerda que la información que escribiste aquí es totalmente confidencial.

Anexo C: guía para el auto-informe docente.

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
AUOTOINFORME DOCENTE**

Nombres:

CASO:

ASPECTOS PARA LA VALORACIÓN	ACTIVIDADES DESARROLLADAS
ACTIVIDAD PEDAGÓGICA	

Nombre de la unidad:	SESIÓN	Fecha: Hora de inicio: Hora finalización:
<input type="checkbox"/> Individual	<input type="checkbox"/> con estudiantes	<input type="checkbox"/> con otros profesores

Descripción general de la actividad.	Duración aproximada.	Planeación de unidad didáctica y sesiones.	Organización social del aula.	Contenidos de referencia.	Material Utilizado.	Recursos tecnológicos.
Actividad 1:						

Descripción del modelo o enfoque pedagógico	
Objetivos logrados	
Característica de los contenidos	
Características de los materiales en que se apoya la presentación de los contenidos	
Actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la propuesta.	
Evaluación	
ACTIVIDAD TECNOLÓGICA	
Acceso y uso de herramientas TIC presentes en el entorno	
Herramientas de presentación, búsqueda y acceso a la información disponibles y características de los materiales utilizados para la presentación de la información	
Herramienta de apoyo al diseño o realización de actividades de evaluación	
Herramienta de comunicación y para el trabajo colaborativo disponible en el entorno	
Herramienta de seguimiento y evaluación de estudiantes	