

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Emiro Edsadis Carvajal Parra // Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Autores:

Emiro Edsadis Carvajal Parra

Instituto Técnico Alejandro Gutiérrez Calderón. Colombia

Email: emicarpa776@gmail.com

Código Orcid: <https://n9.cl/qv6p>

Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Institución Educativa Julio Pérez Ferrero. Colombia

Email: marggypino@gmail.com

Código Orcid: <https://n9.cl/uichth>

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados sobre las concepciones docentes, generados como parte de la investigación: *caracterizar la práctica pedagógica en la formación de competencias en el área de las ciencias sociales, en una Institución Escolar de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia*. Corresponde al objetivo de la investigación a través del cual se logró identificar las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias. La metodología que se abordó se enmarca en el paradigma cualitativo histórico hermenéutico, con un enfoque etnográfico, desde el método micro etnografía, que fue posible abordar debido a que no había llegado aún la pandemia por Covid 19. Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad y el escenario fue una Institución Educativa de carácter oficial, con cuatro docentes como informantes clave y con la aplicación de las siguientes técnicas de recolección de datos: análisis documental, observación participante y entrevista en profundidad. Los resultados muestran que no hay un desarrollo de prácticas pedagógicas para el fomento de competencias en ciencias sociales, sino que se está dando un proceso de aprendizaje contrario, que privilegia la identificación de contenidos.

Palabras claves: Práctica Pedagógica, formación en competencias, ciencias sociales.

ABSTRACT

This article presents the results on the teaching conceptions, generated as part of the research: *characterizing the pedagogical practice in the formation of competencies in the area of social sciences, in a School Institution in the city of Cúcuta, Norte de Santander, Colombia*. It corresponds to the objective of the research through which it was possible to identify the disciplinary, didactic and pedagogical conceptions of the teachers of Social Sciences, in high school, compared to the training process by competencies. The methodology that was approached is framed in the qualitative historical hermeneutical paradigm, with an ethnographic approach, from the micro ethnography method, which was possible to approach because the Covid 19 pandemic had not yet arrived. The in-depth interview technique was used. The results show that there is no development of pedagogical practices for the promotion of competences in social sciences, but that a contrary learning process is taking place, which favors the identification of contents.

Keywords: Pedagogical Practice, skills training, social sciences.

Contextualización

El artículo se enmarca en uno de los resultados de una investigación de maestría, realizada en la Universidad Simón Bolívar, en la ciudad de Cúcuta. El objeto de estudio de dicho trabajo, es la caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en la secundaria de una institución escolar. Por tanto, la ausencia de un conocimiento certero de cómo se están desarrollando las prácticas pedagógicas para el fomento de competencias en Norte de Santander, como lo ha orientado el Ministerio de Educación Nacional desde hace más de una década, es el problema que motiva a la caracterización de dicho quehacer educativo. Zuluaga (1999), afirma que “la práctica pedagógica nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones escolares. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones”.(p.46). Para la autora la intención de articular la institución escolar, el sujeto que enseña y los discursos que genera desde su riqueza epistemológica, es el fenómeno que se debe comprender y consolidar.

Las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en el área de las ciencias sociales, que están vinculadas a las concepciones de los docentes, deben aportar de manera directa en la calidad del modelo de desarrollo humano para el país. La apuesta por la calidad educativa es tendencia mundial, que apunta al interés por la eficiencia y eficacia en la producción, intentando alcanzar los mejores perfiles para el mundo del trabajo. En el ámbito educativo, constantemente se está exigiendo de la calidad, eficiencia, mejoras continuas y procesos de enseñanza aprendizaje que permitan un excelente resultado final, traducido en estudiantes con conocimientos empoderados, capaces de resolver las diversas situaciones que se les presente en cualquier ámbito de la vida y con las habilidades y destrezas suficientes para aportarle de manera asertiva al desarrollo de la familia, la comunidad y la Nación. Lo que sólo hace posible una buena práctica pedagógica al interior de las instituciones escolares. Concepto que de manera asertiva ha logrado Zuluaga (1979), cuando afirma que:

La Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones escolares, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones escolares de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 158)

De igual manera, lo planteó el Foro de Educación Mundial en Dakar (2000, p. 36 y 219), donde se amplía la definición de calidad incluyendo en ella las características de los educandos, los procesos, las instalaciones, los materiales pedagógicos, el contenido, el buen gobierno y la gestión, y los resultados del aprendizaje. Y el Foro Mundial de Educación (2015), que en la declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Afirma que: “Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) propuestos”. De ahí, la lógica de orientar hacia una formación basada en competencias en los diferentes sistemas educativos nacionales.

En esta tendencia la Constitución Política (1991) en el artículo 67, establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Lo que ha exigido a los gobiernos la creación permanente de normas, términos de referencia y lineamientos para establecer una educación con estándares de calidad, que provean a la sociedad de los profesionales holísticos que la actualidad exige. Además, porque Colombia, en las últimas décadas, asume las apuestas mundiales del Foro de Dakar (2000), que han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. (p.2) Por ello, el primer paso fue lograr cobertura general hasta la secundaria y posteriormente, afianzar la calidad educativa desde las diferentes áreas de gestión en el ámbito escolar.

Para lograr establecer esos estándares de calidad en la educación, se han tenido en cuenta parámetros internacionales y nacionales, que han llevado a la creación normativa como el Decreto 1860 de 1994, que plantea una evaluación cualitativa por logros; la Resolución 2343 de 1996 que implementa para todos los grados los indicadores de logros básicos que debe alcanzar cada estudiante; el Decreto 230 de 2002 donde precisa que la comisión de evaluación y finalmente, en procura siempre de la calidad educativa, el Decreto 1290 de 2009 que presenta la evaluación por competencias centrándose en los desempeños que debe tener un estudiante holístico.

Esta respuesta normativa, no es ajena en la actualidad a la visión de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2019, p. 23) cuando en su informe Colombia, políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo, reconoce que mejorar la calidad de la educación y asegurar que todos los estudiantes consigan unos niveles mínimos de conocimientos, será clave para el desarrollo económico y social del país en el largo plazo. Queda planteado el fin de la educación en el país, el cual está enmarcado en un interés donde prima en primer orden el desarrollo económico y en segundo el desarrollo social. Desde esta lógica, el Ministerio de Educación Nacional (2006), asume el reto de la calidad educativa estableciendo los criterios y directrices pertinentes,

orientando la política educativa colombiana hacía el logro de estudiantes que no sólo accedan al conocimiento, sino que lo comprendan y además, los apliquen para un mejor desempeño en su cotidianidad como ciudadanos y profesionales. Por estas razones, instituye los estándares básicos de competencias, que son los parámetros que los estudiantes deben saber y saber hacer para lograr el nivel de vida que se espera alcance durante su paso por el sistema educativo, como lo explicita el Programa de la Revolución Educativa en el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, desde al año 2002. Competencias básicas, que antes de llegar a los estudiantes, deben ser empoderadas por los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, donde entra en juego las concepciones que ellos tengan de este enfoque formativo.

En lo pertinente a las ciencias sociales, el Ministerio de Educación Nacional (2006), en los estándares básicos de ésta área señala que: En un entorno cada vez más complejo, competitivo y cambiante, formar en ciencias significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo. (p.3) Este desafío manifiesta la responsabilidad de promover una educación basada en competencias, crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente; una educación que se constituya en puente para crear comunidades con lazos de solidaridad, sentido de pertenencia y responsabilidad frente a lo público y lo nacional.

Con esta visión internacional y nacional, este tipo de formación no es otra cosa que el desarrollo continuo y articulado de competencias, no sólo para el aula, sino para toda la vida y por supuesto durante todas las etapas que exige el sistema educativo. Por ello, los ejes principales de las ciencias sociales, que deben estar presentes en los procesos de enseñanza aprendizaje desde la calidad educativa en formación de competencias, las cuales deben responder desde lo local y lo global, siendo motor de transformación permanente de la realidad. Desde esta lógica, Colombia con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2007, p. 21), al referirse a los Estándares en Ciencias Sociales, formulados en el año 2006, por parte del Ministerio de Educación Nacional, es crítico al afirmar que:

...el enfoque de Desarrollo de Competencias en el área (ciencias sociales), aunque no señala cómo entiende dichas competencias, más allá del consabido “saber y saber hacer”, se formula como objetivo general comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo y, sobre todo, su propio país y su entorno social. (p.7)

Lo anterior, aunque se afirma desde el Ministerio de Educación Nacional (2011), que: “Se plantea el reto de la formación por competencias desde el contexto de las comunidades educativas, los resultados dependen de la condición socioeconómica de sus familias, y las oportunidades de escolarización y desempeño varían según los contextos”. (p.11) Es decir, que la planeación educativa actual y su desarrollo, deben responder a las problemáticas

de los estudiantes y sus familias, al tener en cuenta la realidad social donde se desenvuelven. Por ello, estos contrastes y apuestas de vida, exigen de los docentes, como personas éticas y profesionales centrarse en el trabajo colaborativo, tener sentido de pertenencia de la realidad contextual donde ejercen su quehacer educativo y asumir su desempeño desde la investigación formativa que les permita enriquecer de forma permanente su pensamiento socio crítico y proactivo, permitiendo una continua reflexión - acción sobre las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula.

Por estas razones, si el deseo real es alcanzar una educación de calidad para Colombia, con fines más de desarrollo social que meramente económico, se hace necesario develar como se están llevando a cabo los procesos educativos en el aquí y el ahora. Saber de manera profunda como se están desarrollando las prácticas pedagógicas de las Ciencias Sociales y si están acordes con las concepciones sociales de los actores en el campo específico. Por ello, el énfasis en la caracterización de la práctica pedagógica en las ciencias sociales, se debe a que no se percibe en el ámbito social una comprensión de los fundamentos sociales que permitan fortalecer la democracia ciudadana, a pesar de estar enseñando las ciencias sociales en las instituciones escolares. Así lo plantea Zubiria (1987), cuando afirma que

El problema no está en el bajo nivel de conocimiento que la enseñanza actual de Ciencias Sociales está produciendo en nuestros alumnos, sino en que éstos no logran una real comprensión de lo social. La solución, en consecuencia, no está en facilitar el conocimiento sino en garantizar la comprensión. (p. 21)

Esta distancia entre el conocimiento de las ciencias sociales y la praxis que exige la vida ciudadana en una democracia, se evidencia claramente en los resultados de los estudiantes en las pruebas externas que miden su empoderamiento, al respecto. La Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico OCDE, de donde emanan a las pruebas PISA, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2019), en el área de ciencias, mostró que Colombia se ubicó por debajo del promedio de la OCDE. Y en cuanto a la Institución Educativa, los resultados en las pruebas Saber para grado once, según el ICFES(2020), se mantienen en un rango medio bajo de 249,7 que es igual a promedio ponderado global de la institución de 47.24 %. Según el análisis realizado por la Institución escolar, es histórico los bajos resultados en las pruebas Saber desde el año 2009 hasta el 2020, evidencia una baja calidad educativa de la institución, debido a que está en un rango bajo que no ha podido superarse.

Práctica Pedagógica

La sociedad, ha sufrido grandes cambios a través de la historia. Por tanto, los seres humanos tienen la imperiosa necesidad de dinamizar su quehacer, con el fin de poder corresponder al inevitable avance en los distintos espacios en el que ejerce influencia. En cuanto a la educación, se le exige al docente tener la capacidad e intención de asumir un rol transformador, capaz participar activamente ante los nuevos retos que subyacen en el quehacer pedagógico. Es así, como lo expresa Latorre (2004, p. 88): “el objetivar las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas hará posible dar cuenta del mecanismo estructurador u organizador del conjunto de acciones que realiza un individuo y que se expresa concretamente a través de las acciones que este realiza”.

Es decir, una pedagogía en el caso de las ciencias sociales, que sea un compromiso con la realidad de contexto, enfrentándose a los hechos para analizarlos y conocerlos, llevando al estudiante a que deleve lo subyacente al mero fenómeno que se presenta. Frente a la enseñanza aprendizaje de esta ciencia, Valencia (2004), propone una práctica pedagogía cuando manifiesta que: La enseñanza de las Ciencias Sociales debe concentrarse cada día más en buscar que los estudiantes adquieran las habilidades que los lleven a conocer e interpretar los hechos, hacer un análisis crítico de los procesos, formular y sustentar hipótesis que den cuenta de su propia construcción de significado y aproximarse más responsablemente a los conflictos y dilemas del presente. Para lograr este objetivo, es indispensable que los maestros hagan una reflexión crítica en torno a su práctica pedagógica y se concentren en trabajar con sus estudiantes la verdadera comprensión de los contenidos de las Ciencias Sociales, la construcción de habilidades y actitudes propias del científico social y la formación para la acción ciudadana. (p. 91) La investigadora Zuluaga (1979), profundiza el concepto dándole una connotación más holística cuando afirma que:

La Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones escolares, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones escolares de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 158)

En este sentido epistemológico, la educación tiene la misión de lograr cambios significativos en la sociedad y es precisamente el docente el encargado de transmitir en los estudiantes un carácter emancipador y ético ante lo que ocurre en su contexto. Como lo explica López y Basto (2010, p. 288), “El esfuerzo de las instituciones escolares debe centrarse, en asegurar un proceso permanente de formación de un pensamiento crítico en el profesorado, que le permita crear las condiciones para su autorregulación mediante el desarrollo de la meta cognición como punto de partida”. Por lo tanto, si el docente piensa y actúa desde un paradigma socio crítico, partiendo de una lectura intelectual del contexto escolar, podrá orientar, acompañar y jalonar al estudiante para que también alcance las competencias de pensamiento crítico y creativo, que lo capacite en procura de ser transformador de la realidad.

Así mismo, lo señalan Gutiérrez y Zapata (2009), al hacer énfasis en que las prácticas pedagógicas son un espacio privilegiado para el proceso de enseñanza aprendizaje como lo es el aula, cuando dicen que: El aula es el lugar por excelencia donde se focalizan los cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje; además en ella se condensan los otros niveles del sistema educativo. (p. 47) Es decir, que transformar las prácticas pedagógicas implica partir de las concepciones de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, en los espacio de encuentro del saber.

Dichas transformaciones, han implicado en Colombia, cambios en todo el sector educativo, que introducen nuevas políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación, a través de los estándares de competencia y de una planeación estratégica estipulada y referida internacionalmente. Por eso, las prácticas pedagógicas en el contexto colombiano han retomado, la búsqueda de personal idóneo con características fundamentales como la orientación al logro, iniciativa, trabajo en equipo, liderazgo, resiliencia, asertividad y compromiso organizacional. Por consiguiente, en el país la práctica pedagógica parte de la planeación y según el decreto 230 del Ministerio de Educación Nacional (2003), en su artículo 2, plantea que el currículo es: El conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Así mismo el Ministerio de Educación Nacional, hace énfasis en la autonomía que posee cada Institución escolar de implementar y adaptar el currículo a su realidad, teniendo en cuenta el contexto, sus necesidades y características particulares que lo conforman. Lo mismo que orienta al docente, a asumir el desafío de orientar sus prácticas pedagógicas en una sociedad globalizada y en un contexto donde la diversidad de los estudiantes se hace latente por los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional de ampliar el acceso, la cobertura y la no deserción estudiantil. Es así, como cada vez, se hace más imperiosa la responsabilidad de las escuelas y el sector educativo, que demandan en los profesionales de la educación, la capacidad oportuna y eficaz de resolver las diferentes situaciones que se presentan en el interior de las instituciones escolares, que ya no pueden ser vistas solo como un espacio físico, sino como un lugar en donde se genere una conciencia social que tiene como base la pedagogía.

Didáctica de las Ciencias Sociales

Lo subyacente al termino didáctica, está en todo el acumulado epistemológico, en este caso de ciencias sociales, del que la desarrolla en el proceso de enseñanza aprendizaje de manera pedagógica. Esto en cuanto que la exigencia de esta ciencia, va más allá del empoderar datos históricos, geográficos, políticos y culturales, colocando los énfasis en el diseño y construcción de sujetos sociales socio críticos. Estos postulados serán posibles si se hace el énfasis en fundamentar cada vez más la riqueza epistemológica del docente como lo plantea (Mosquera, 2008 p. 181), cuando afirma que “la epistemología docente habrá de permitirnos el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes, y en general nos ha de permitir comprender las características de la práctica docente”.

En la actualidad la didáctica de las Ciencias Sociales ha sido cuestionada, no porque sus contenidos hayan perdido vigencia, sino porque falta integrar a sus metas de enseñanza aprendizaje nuevos elementos de análisis, como los tecnológicos, culturales y referentes sobre la globalización. Desde esta perspectiva, lo plantea LLoreda (2002), cuando plantea que: Esta situación de tránsito para unos y de indefinición para otros, se le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro. (p. 9)

Metodología empleada

La investigación se fundamentó en un paradigma histórico hermenéutico, dentro del marco interpretativo, con enfoque cualitativo integrado, teniendo en cuenta que el objeto de estudio se dio en un entorno natural, como es la Institución Educativa, ubicada en el municipio de San José de Cúcuta y que apuntó a indagar sobre las prácticas pedagógicas para el fomento de las competencias, en el área de las ciencias sociales. Además, se rigió por un diseño etnográfico, que según Rockwell (1994, p. 55), “no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados; documentar lo no documentado”. En lo concreto del trabajo de campo de esta investigación, permitió una elaboración cualitativa de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la secundaria de la institución escolar, en el área de ciencias sociales.

Los informantes claves fueron cuatro docentes de la Institución Educativa, que desarrollan el área de ciencias sociales en la secundaria y media. Y en cuanto a la técnica utilizada para establecer las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de ciencias sociales, frente al proceso formativo por competencias en el trabajo de campo, se utilizó la entrevista en profundidad, que según Troncoso, E. y Daniele, E. (2008, p.2), es donde “el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades”. La técnica de investigación utilizada fue la entrevista en profundidad, con el instrumento guión semi estructurado

Finalmente, se categorizó la información, logrando los conceptos clave para profundizar y comprender la caracterización de las prácticas pedagógicas que fomentan las competencias en la secundaria de la Institución Educativa, en el área de las ciencias sociales. Para ello se siguió el esquema propuesto por Strauss y Corbin (1990), de la teoría fundamentada.

Concepciones Docentes

Estos resultados fueron fruto del abordaje de la técnica, de entrevista en profundidad, dinamizadas en el trabajo investigativo de campo, con los maestros de ciencias sociales de la secundaria de la Institución Educativa, permitiendo abarcar el objetivo de identificar las concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros, frente al proceso formativo por competencias. Este análisis tiene como propósito mostrar dichas concepciones teniendo como términos de referencia los estándares básicos de competencias del MEN. En este primer momento, desde el ámbito epistemológico, se muestran los resultados de los hallazgos y recurrencias encontrados. Para organizar la información de texto en vivo, unidades de análisis, categorías inductivas y axiales, se utilizó la matriz de datos. La Tabla 1 presenta la red de sentido de esta parte del trabajo de campo desde la categoría general epistemología.

ENSAYO

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Emiro Edsadis Carvajal Parra // Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Tabla 1. Categorías de la Entrevista desde la Epistemología.

CATEGORIA GENERAL	CATEGORIA AXIAL	CATEGORIAS INDUCTIVAS
EPISTEMOLOGÍA	Características de las Ciencias Sociales	Formación de ciencia cognoscitiva de interacción y liderazgo
		Formación disciplinar
		Se tiene en cuenta teorías científicas propias del área para la formación
		Fenómeno social desde el ámbito cultural
	Visión de ciencia positivista	La ciencia como conocimiento sistémico
	Aprendizaje para identificar contenidos	Ausencia de interdisciplinariedad en el proceso formativo
		Conceptualización minimizada de las ciencias sociales
Concepción limitada de competencias de sociales		

Fuente: elaboración. Carvajal y Pino (2021)

Se precisa que, en comparación con las categorías axiales emergentes del análisis de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales, sólo se hallaron dos de ocho en este ítem. La tercera categoría axial que emergió es contraria a las que se plantearon en esta categoría general en el análisis documental realizado a los estándares. Se puede observar que las dos primeras están soportadas por tres categorías inductivas, de las cuales, presentan más recurrencias las que se agrupan en la categoría negativa. En este apartado del estudio, se constata una brecha entre la apuesta nacional de formación basada en competencias desde la categoría general epistemología y las concepciones del docente al respecto. Por eso emerge con más contundencia la categoría axial negativa, desde donde se muestra que no se está avanzando hacia el propósito curricular nacional, sino que se está dando un alejamiento de éste. Es importante este aspecto, debido a que dependiendo de la concepción del docente respecto a su área disciplinar, donde se espera que él sea experto, es como se van a desarrollar las prácticas pedagógicas. Otra manera de expresarlo, es que en la identificación de las concepciones disciplinares, los docentes no tienen claridad sobre la epistemología del área en estudio.

Consiguientemente, desde el campo de la pedagogía, se identificó dos de las cuatro axiales relacionadas con las propuestas por los estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Pero también se presentó una axial negativa soportada en un grupo de categorías inductivas que presentan mayores recurrencias que las de las dos axiales positivas. En la Tabla 2 se representa la red de sentido de este aparte del trabajo de campo, donde se puede observar lo emergido en las entrevistas desde la categoría general pedagogía.

Tabla 2. Categorías de la Técnica Entrevista desde pedagogía.

CATEGORIA GENERAL	CATEGORIA AXIAL	CATEGORIAS INDUCTIVAS
PEDAGOGÍA	Implicación social de la formación en ciencias	Formar ciudadanos críticos que lideren cambios sociales
		Ciencias sociales para transformar la realidad
	Formar en las lógicas de la Ciencia	Propósito de formar ciudadanos productivos
	Aprendizaje para identificar contenidos	Ausencia de formación por competencias
		Formación desde una visión individual
		Falta de métodos formativos de indagación
No se utiliza el proyecto de aula como estrategia formativa		

Fuente: elaboración propia. Carvajal y Pino (2021)

En esta categoría general pedagogía también se constata un distanciamiento con relación a la apuesta nacional de formación por competencias que orientan los estándares básicos de ciencias sociales. Y la fuerza con la que se impone la categoría axial negativa que emergió en la aplicación de esta técnica investigativa, permite afirmar que no sólo hay incoherencia entre la propuesta pedagógica de los estándares básicos de competencias de ciencias sociales y las concepciones de los docentes del área de ciencias sociales, sino que además se está en clara oposición a las directrices del Ministerio de Educación Nacional en este aspecto. Mucho más contundente, cuando se percibe ese mismo fenómeno en la categoría general epistemología.

En cuanto al campo de la didáctica, la realidad encontrada frente a las concepciones de los docentes de ciencias sociales, se repite el mismo distanciamiento y contradicción con los estándares básicos de competencias de ciencias sociales. De nueve axiales que emergieron en el análisis documental de los estándares, sólo dos se encontraron, y una de ellas muestra aspectos que no facilitan el aprendizaje. Una tercera axial relacionada, es la misma negativa encontrada en las dos categorías generales anteriores. En la Tabla 3 se representa la red de sentido de este aparte del trabajo de campo, donde se puede observar lo emergido en las entrevistas desde la categoría general didáctica.

ENSAYO

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Emiro Edsadis Carvajal Parra // Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Tabla 3. Categorías en la Entrevista de Didáctica.

CATEGORIA GENERAL	CATEGORIA AXIAL	CATEGORIAS INDUCTIVAS
DIDÁCTICA	Características de la enseñanza en Ciencias	La escucha y el dialogo como estrategias de formación
		Formar líderes responsables para ser empleados
	Procesos que no facilitan el aprendizaje	Confusión del concepto de fenómeno social
		Confusión de contexto para la enseñanza aprendizaje
		Confusión de teoría científica en el proceso de enseñanza
		Ausencia de formación disciplinar
		Falta claridad en los elementos formativos de sociales
	Aprendizaje para identificar contenidos	Ausencia de evaluación formativa, permanente y continua.
		Ausencia de concepciones alternativas
		Desconoce los saberes previos de los estudiantes
		Ausencia de propósito formativo
		Limitación en la utilización de recursos didácticos
		Ausencia de espacios fuera del aula para mejorar el proceso de aprendizaje
		Ausencia de trabajo en equipo

Fuente: elaboración propia. Carvajal y Pino (2021)

Se evidencia en el campo de la didáctica, desde las concepciones de los docentes de ciencias sociales, el distanciamiento y contradicción con los estándares básicos de competencias en esta área disciplinar. Siendo significativo que sólo hayan emergido 2 axiales, en comparación las nueve axiales que se hallaron en el análisis documental de los estándares. Y más relevante aún, que una de esas categorías axiales, lo que hace es determinar la existencia de aspectos que no facilitan el aprendizaje. Además, la tercera axial que emergió, es la misma negativa encontrada en las dos categorías generales anteriores.

DISCUSIÓN

La discusión que se realiza a continuación tiene en cuenta los resultados de la investigación obtenidos con las técnicas metodológicas abordadas, el análisis documental, la observación participante y la entrevista en profundidad. Se toma como fundamentos teóricos para discutir, los acogidos en el planteamiento del problema y en el marco teórico, los cuales enriquecen la teorización científica que se realiza en este apartado. Se presentan cuatro momentos en la discusión: el primero es la epistemología como eje central de la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales; el segundo hacía una pedagogía de la praxis social; el tercero una didáctica que transforma el contexto social; y el cuarto la superación del aprendizaje para identificar contenidos.

La epistemología, eje central de la pedagogía y la didáctica de las ciencias sociales.

El conocimiento del área disciplinar, en este caso de las ciencias sociales, es lo que le permite al maestro ser un experto en el proceso de enseñanza aprendizaje. Y toda persona que se acerca a dicho aprendizaje, tiene la posibilidad de ubicarse en el mundo a partir de esa episteme así sea básica, como lo corroboran los estándares básicos de competencias en ciencias sociales emanados por el MEN (2004, p. 96), “Difícil que el ser humano logre comprender el mundo y desenvolverse en él sin una Formación científica de las ciencias sociales básica”. Por esta razón, la epistemología es asumida en esta discusión como el eje central de la pedagogía y la didáctica, ya que no es posible un quehacer docente sin los conocimientos propios de la ciencia que enseña. Rozada (1997, p.163) dice:

Toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña está condenada a reducir la formación a la mera resultante de la interacción del niño con el adulto que le cuida, porque sin la referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico, y ese proyecto es imprescindible para convertir en mero entretenimiento en verdadera docencia. (p. 6).

Los maestros serán los jardineros de la guardería, sino no tienen bases epistemológicas disciplinares fuertes, ya que toda la estructura de saberes, concepciones, discursos y las acciones del pedagogo están preñados de esa episteme. En este sentido, sobre la disciplina científica y sus fundamentos, Foucault (1982, p. 323), dice que es el “conjunto de las relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas figuras epistemológicas, a unas ciencias, eventualmente a unos sistemas formalizados”. Vale la pena preguntarse qué discursos están presentes en esta época de cambios acelerados, en torno a la epistemología de las ciencias sociales, si son

críticos y transformadores o sólo datos acrílicos del pasado.

Por lo tanto, el responsable de esa epistemología para la vida consciente es el maestro, la didáctica y las prácticas pedagógicas que se desenvuelvan en el devenir formativo de las generaciones presentes y futuras, dependen en gran medida de su preparación proactiva. Esto lo reafirma Mosquera (2008 p. 181), cuando afirma que “la epistemología docente habrá de permitirnos el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes, y en general nos ha de permitir comprender las características de la práctica docente”. Lo que enseña el maestro, es lo que está concebido en su mente, por eso la necesidad de enriquecerse epistémicamente. Además la ausencia de una postura de ciencia en constante revisión y formulación, abandonando lo propuesto por los estándares en torno a las características de las ciencias sociales, como la transversalidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. ¿Cómo se llega a los estudiantes sin estos fundamentos epistemológicos? Para el caso Shulman citado por Botia (1993), dice que:

Es relevante que el maestro tenga un conocimiento de los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, la forma más útil de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar la materia para hacerla comprensible a los otros. (p. 116).

Por consiguiente, la exigencia del docente de enriquecerse epistemológicamente, es debido a que el conocimiento es dinámico, cambiante, no para quedarse ahí, sino para trascender en el cumplimiento de la responsabilidad histórica de formar para emancipar, que implica conocer, como se lo pregunta Nussbaum (2012, p. 14.), “¿Qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser?”. Es una epistemología de mente y corazón, que debe llevar a cumplir con responsabilidad el papel de maestro como lo plasma Nussbaum (2006, p. 115), “Tenemos el deber de mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, (que) hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude”.

Hacia una pedagogía de la praxis social

La práctica pedagógica como quehacer docente es la manera como se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero no se puede reducir a una definición conceptual ligera, la misma investigadora Zuluaga (1979), muestra que encierra múltiples alcances:

La Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones escolares, donde se realizan

prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones escolares de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p. 158)

Por esto es tan valioso el papel consciente del maestro, que surge de la claridad con la que se asume la responsabilidad histórica de formar las generaciones que guiarán las transformaciones del futuro próximo. Es la implicación ciudadana de formar ciudadanos, personas maduras cognoscitivamente, autónomas y libres para pensar la realidad, comprenderla y asumirla de la mejor manera. El Ministerio de Educación Nacional (2004) lo establece de manera clara cuando afirma que:

Formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (p. 96)

Desde esta claridad, sobre la necesidad de desarrollar unas prácticas pedagógicas en el área de ciencias sociales para el fomento de competencias para la vida en sociedad y la convivencia, se establece la relación de praxis. Donde formar en las lógicas de las ciencias sociales, exige una acción docente de apertura a los conocimientos previos de los estudiantes, desde donde propende por un pensamiento científico analítico y crítico. En el caso de las prácticas pedagógicas en la secundaria de la Institución Educativa, esa formación lógica de las ciencias sociales, sólo se constata en la planeación curricular, pero no se tiene claridad en las concepciones docentes y por tanto no se lleva a la práctica de aprendizaje. Frente a estas lógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales, el Ministerio de Educación Nacional (2004) explicita que:

Resulta apremiante que las personas cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias que proveen las ciencias para comprender su entorno (las situaciones que en él se presentan, los fenómenos que acontecen en él) y aportar a su transformación, siempre desde una postura crítica y ética frente a los hallazgos y enormes posibilidades que ofrecen las ciencias. (p. 96)

Para esa praxis el maestro de ciencias sociales debe tener unas características, que se basan especialmente en la iniciativa de aprendizaje continuo, estar actualizado con el devenir de la ciencia y en la actualidad, propiciar redes o hacer parte de ellas, para nutrirse y aportar en la evolución de los saberes científicos. El maestro de sociales de la Institución Educativa, tiene claro este compromiso en su discurso, pero no en la planeación curricular y tampoco en sus prácticas pedagógicas. La importancia de asumir este reto lo plantea el MEN (Ibíd.) cuando dice que:

Para poder fortalecer estos aprendizajes en los estudiantes es necesario que también el maestro se involucre en procesos de conformación de comunidad científica y así, de manera conjunta con otros y otras docentes, comparta sus experiencias, debata sus posturas, profundice sus conocimientos –tanto de su disciplina como de otras– y evalúe sus actuaciones de enseñanza. Estas redes de colaboración entre docentes pueden ser de gran valor para mantener posturas críticas y reflexivas sobre la propia práctica e introducir modificaciones a la práctica pedagógica. (p. 111)

Finalmente, la conciencia de estos cambios hacia una pedagogía de la praxis social, sólo será posible construirla desde la búsqueda y construcción propositiva de los maestros intelectuales, es el reto en un momento histórico coyuntural. Como lo plantea el Ministerio de Educación (2002, p. 13), cuando dice que “Sería ideal que las instituciones escolares no sólo efectuaran estos cambios como consecuencia de un mandato legal, sino como resultado de un proceso de concientización frente a la importancia que el área de Ciencias Sociales tiene, en y para la formación de ciudadanas y ciudadanos que constituyen y constituirán este país. Es un deber asumir el reto de una formación por competencias, para poder llegar a superarla hacia un modelo educativo de evolución humana.

Una didáctica que transforma el contexto social

Está afirmado que la didáctica no surge en las herramientas o materiales que se utilizan para realizar las prácticas pedagógicas, su génesis está en la epistemología del maestro, que sabe cuál es su objetivo pedagógico y cómo hacerlo de la mejor manera para generar aprendizajes significativos. Mosquera (2008 p. 181), es categórico “la epistemología docente habrá de permitirnos el logro de reestructuraciones didácticas débiles o fuertes...”. Esta concepción que fundamenta la didáctica es lo que va a permitir, como lo dice Vélez (2004, p. 2), “que los estudiantes desarrollen las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar fenómenos y para resolver problemas”.

Por esto, en la actualidad no se puede aceptar una didáctica de las ciencias sociales alejada del compromiso histórico de reflexión frente a las grandes brechas entre seres humanos generadas por el modelo económico capitalista. Las ciencias sociales deben propiciar la reflexión del ser y hacer político de las próximas generaciones, en estos momentos históricos de transición. Así lo expone LLoreda (2002), cuando plantea que:

Esta situación de tránsito para unos y de indefinición para otros, le reclama a las Ciencias Sociales cambios profundos que permitan la comprensión de un mundo, fragmentado pero globalizado; rico y productivo pero empobrecido; plural y diverso pero intolerante y violento; con una gran riqueza ambiental, pero en continuo deterioro. (p. 9)

Esa didáctica transformadora de la realidad social, no está presente en las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa, ya que las características de los aprendizajes no se construyen con los estudiantes aprendizajes tendientes a entender los fenómenos sociales y reflexionarlos de manera crítica. Se ha dejado de lado que la comprensión de la realidad social y las posibilidades de su transformación es una de los campos de interés de la didáctica en las ciencias sociales. Como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2004, p. 98.), “Por esta razón es importante invitar a los y las estudiantes a realizar análisis críticos del contexto en el que se realizan las investigaciones, así como de sus procedimientos y resultados.

Tampoco se privilegia la indagación, aparece tímidamente en la planeación curricular pero está ausente en las concepciones de los maestros y en su práctica pedagógica. La única posibilidad de hacer ciencia, así sea básica, desde el área disciplinar es aprender a investigar investigando desde el contexto escolar. Esta didáctica investigativa, que se puede desarrollar en todos los momentos y etapas de la formación, exige que el maestro se suelte de los contenidos temáticos rígidos y memorísticos, para que acompañe al estudiante en la mágica labor de la indagación y el descubrimiento. Esta visión es confirmada por el MEN (Ibíd.), cuando dice que:

La indagación orientada permite que los resultados parciales, obtenidos por alumnas y alumnos, sean reforzados, matizados o cuestionados a partir de aquellos propuestos por la comunidad científica, de la cual el representante es el docente, y a los cuales se desea que accedan los estudiantes. Replicar procesos de investigación dirigida ya realizados por otros y abordar problemas que resultan de su curiosidad y su propia investigación –y que son conocidos por quienes dirigen su trabajo– servirán, además, para ejemplificar el largo y riguroso camino que es necesario recorrer en la construcción de los conocimientos científicos. (p.111.)

Tampoco está presente la didáctica transformadora en el proceso evaluativo, que según el MEN (Ibíd. p. 112) “...que sea vista, al igual que la ciencia, como proceso, es decir que sea permanente, que arroje luces sobre el camino recorrido y el que se seguirá recorriendo”. Esta concepción del proceso evaluativo se percibe en el PEI (UPEI-26), cuando dice que debe “Permitir la reorientación de los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento. En cuanto debe retroalimentar el proceso de formación del estudiante y reforzar la estrategia de aprender a aprender. En este sentido, deben evitarse las pruebas basadas principalmente en la memoria”. Esta claridad, lejos está de darse en las concepciones de los docentes y en su práctica pedagógica, ya que se propende más por una evaluación punitiva: dice el docente “que le colaboren con el silencio, que si interrumpen por indisciplina hace evaluación del tema al final de la clase y el que perdió, perdió” (DC31-214), (*Las mayúsculas DC hacen referencia a docente y el número a continuación a la pregunta de la entrevista y el número después del guión a la unidad de análisis correspondiente*). La evaluación así, no sirve para formar, mostrando en qué etapa del camino de aprendizaje se encuentra cada estudiante con su ritmo propio, por lo tanto, no es un aporte a la formación por competencias y a coadyuvar para que sea parte de esa didáctica que tiende a la transformación del contexto social.

Aprendizaje para identificar contenidos

Las prácticas pedagógicas de los docentes no pueden estar alejadas de una formación por competencias, porque es una propuesta nacional que se ha venido construyendo hace más de una década y exige romper paradigmas y aceptar cambios en el quehacer pedagógico. Todavía están en el sistema docentes que hasta hace algunas décadas formaban con la lógica de “la letra con sangre entra”, para ellos los cambios actuales en la educación del país han sido vertiginosos. Pero lo que no se puede pasar por alto, es que se estén dando unas prácticas pedagógicas que no sólo se alejan de la propuesta de los estándares básicos de competencias, sino que además están en contravía de dicha formación.

El aprendizaje para identificar contenidos, que propicio esta reflexión – discusión, es una categoría axial que emergió en las técnicas de observación no participante y las entrevistas realizadas en el trabajo de campo. Esta práctica pedagógica de los docentes de sociales de la Institución Educativa, marcan unas características que se muestran contrarias a las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Además se refuerza este juicio, con otra categoría axial que emergió en el análisis documental, sobre los procesos que no facilitan el aprendizaje, la cual mostraba lo que no era una formación basada en competencias de manera crítica.

Un ejemplo de lo que el MEN (Ibíd. p. 108), mostraba como proceso que no facilita el aprendizaje es que “En la visión de las ciencias como conocimientos terminados, propia del siglo XIX, el papel del maestro o la maestra consistía en suministrar este conocimiento acabado a los estudiantes”. Pero en la categoría general didáctica recurrió de manera significativa, los procesos que no facilitan el aprendizaje, corroborando así la otra axial resultante en las concepciones docentes y prácticas pedagógicas de aprendizaje para identificar contenidos. Esta característica de la formación en ciencias sociales, no es acorde con el derrotero del MEN (Ibíd. p. 106), de “desmitificar” las ciencias y llevarlas al lugar donde tienen su verdadero significado, llevarlas a la vida diaria, a explicar el mundo en el que vivimos”. Al contrario se dan prácticas pedagógicas recurrentes, donde “La docente les pide que lean la guía y respondan las preguntas que se les hace al final” (DC5-29), una manera de identificar unos contenidos a través de una actividad de control de lectura que se realiza de manera acrítica y descontextualizada.

De la misma manera, la ausencia de trabajo en equipo o colaborativo en los momentos pedagógicos fue recurrente, para el caso: “El docente realiza trabajo en grupos con los estudiantes, pero se aleja de la dinámica del trabajo en equipo, toda vez que conforma los grupos de acuerdo al número de libros de la Constitución que tiene y no para que se colaboren en la generación de conocimiento, sino para que todos transcriban lo mismo a los cuadernos” (DC14-83). Lo que es contrario el trabajo colaborativo en el aula de aprender haciendo que según el MEN (2004, p. 111.), “...permite desarrollar no solamente las capacidades individuales sino sociales de los y las

estudiantes. Ahora bien, este tipo de aprendizaje puede configurarse como una posibilidad de trabajo cooperativo entre pares que se lleve a todos los espacios de formación”.

Así mismo, en la epistemología que rodea la práctica docente hay una concepción limitada de las competencias en ciencias sociales, esto hace que el estudiante identifique contenidos pero no trascienda a la construcción de pensamiento crítico frente a la realidad de contexto, como se espera de las competencias en esta área. En las prácticas de aula se dan casos como que “No hay preguntas contextualizadas, que propicien la reflexión crítica del estudiante, ya que sólo da cuenta del contenido de la guía” (DC17-107). Lo que es contrario al planteamiento que: “Las Ciencias sociales: su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes” (UECS-12) (*Las letras en mayúsculas hacen referencia a unidad de estándares básicos de Ciencias Sociales, el número después del guión hace referencia a la unidad de análisis respectiva*).

El aprendizaje constructivista que debe ser privilegiado en la formación por competencias es anulado cuando el docente “Dicta una parte y va explicando o reforzando el dictado con palabras de él, pero no genera interacción con los estudiantes, los cuales se dedican a escuchar” (DC12-67). Claramente no hay una construcción de saberes, se privilegia una pedagogía transmisionista para identificar contenidos, que en no aporta a la formación de competencias en ciencias sociales, olvidando que “La verdad no está dada, que está en permanente construcción y resignificación” (UECS-9). Que es responsabilidad del docente hacer que el estudiante se motive a la construcción del conocimiento a partir de sus saberes comunes.

Aunque se conoce que las pruebas de estado Saber, evalúan los aprendizajes en torno a las competencias ciudadanas, las prácticas pedagógicas de ciencias sociales, donde se debe privilegiar esta transversalidad, no las promueven. Ya que “El docente detalla datos de los hechos históricos, pare no propende por una ciudadanía democrática” (DC18-111). Quedándose en la identificación de sucesos del pasado de manera descontextualizada y acrítica. Perdiendo de vista la meta de la formación por competencias en ciencias sociales, que es “En suma, hombres y mujeres que cuenten con las herramientas para ejercer el pleno ejercicio de ciudadanía y así aportar a la consolidación de una sociedad democrática” (UECS-102)

Como se observa, en la didáctica es reiterativo que se enseñe para identificar contenidos, cuando en clase “Después de terminar la narración, el docente les pide a los estudiantes que escriban el siguiente cuestionario en el cuaderno y empieza a escribir en el tablero numerando las preguntas” (DC15-90), un ejercicio más de control de lectura que de análisis de texto. Se reitera la ausencia de una evaluación formativa y permanente, ya que “cuando un muchacho presenta una evaluación y pierde, entonces la evaluación vuelve a ser continua, o sea la recuperación tiene que ser continua, inmediata y que el muchacho logre alcanzar el objetivo que tiene la evaluación de demostrar si sabe o no sabe” (DC4-107). No se evalúa para evidenciar la apropiación de competencias.

ENSAYO

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Emiro Edsadis Carvajal Parra // Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Para terminar, el aprendizaje para identificar contenidos, en las prácticas pedagógicas de los docentes de sociales de la secundaria, es contrario a los estándares básicos de ciencias sociales. Por esta razón no es posible “desmitificar las ciencias y llevarlas al lugar donde tienen su verdadero significado, llevarlas a la vida diaria, a explicar el mundo en el que vivimos” (UECS-111). No es posible formar ciudadanos comprometidos con las transformaciones necesarias en una realidad compleja de violencia y corrupción.

CONCLUSIONES

En cuanto a identificar las concepciones en la circulación del saber pedagógico y didáctico de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria de la Institución Educativa, frente al proceso formativo por competencias, el propósito era develar las concepciones del docente para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia una formación por competencias. La teoría que fundamento este propósito partió de los postulados propuestos por Pajares, Borko, Carr y Marcelo. Las conclusiones frente al trabajo de investigación desarrollado en este apartado, se organizan desde las categorías generales epistemología, pedagogía y didáctica.

La conclusión desde la categoría general epistemología, es que en las concepciones del docente de ciencias sociales, si están presentes teorías científicas propias de la disciplina debido a su formación disciplinar y se concibe la ciencia como un saber sistémico. Pero contrario a estas claridades conceptuales, hay una ausencia de interdisciplinariedad en la concepción, lo que hace que se dé una limitada conceptualización de las competencias que debe desarrollar las ciencias sociales. Estas concepciones del docente respecto a su área disciplinar, donde se espera que él sea experto, determinan el desarrollo de las prácticas pedagógicas, conclusión delicada si se tiene en cuenta, es que en la identificación de las concepciones disciplinares, los docentes no tienen claridad sobre la epistemología de las ciencias sociales.

Se concluye desde la pedagogía, que las concepciones de los docentes de ciencias sociales, desde la teoría, entienden que una de las lógicas de la enseñanza de las ciencias sociales es el propósito de formar ciudadanos productivos, que le aporten a la economía del país. También la necesidad de formar ciudadanos críticos que lideren cambios sociales y transformen la realidad. Pero también se concluye que estas concepciones se contradicen con las que manifiestan que se debe formar desde una visión individual, para aprender a identificar contenidos, con ausencia de estrategias para formar desde la indagación y los proyectos de aula. Por tanto, hay incoherencia y contradicción entre la propuesta pedagógica de los lineamientos curriculares nacionales y las concepciones de los docentes del área de ciencias sociales.

En la categoría general didáctica es que, en las concepciones de los docentes, hay una disposición al dialogo con los estudiantes y se plantea la necesidad de ayudar en su formación para el trabajo. Pero también que no tienen concepciones alternativas, se desconocen los saberes previos del estudiante, no hay claridad en el propósito formativo, no se potencializa la utilización de recursos didácticos, lo mismo que no se exploran sitios de aprendizaje diferentes al aula de clase. En las concepciones no de los docentes no hay claridad y contundencia sobre la importancia de fomentar el trabajo en equipo. Además, se presentan concepciones que no facilitan el aprendizaje de las ciencias sociales, como la confusión teórica en el proceso de enseñanza.

ENSAYO

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Emiro Edsadis Carvajal Parra // Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Finalmente, se concluye que las concepciones en la circulación del saber pedagógico y didáctico de los maestros de ciencias sociales, en la secundaria de la Institución Educativa, frente al proceso formativo por competencias, están alejadas de los estándares básicos planteados por el MEN. Esta realidad en las concepciones docentes, contradicen el pronóstico positivo que plantea la visión institucional: “para el año 2020 la Institución Educativa, se proyecta como una comunidad académica innovadora y emprendedora, con educandos visionarios y competentes en la gestión financiera y ambiental” (UPEI-17, UPEI-18, UPEI-19) Así, se constata que desde la intención curricular, se perfila un formación holística del estudiante, pero al contrastar las concepciones de los docentes, con las prácticas pedagógicas, existe una brecha significativa, que reafirma un proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales desde un enfoque por contenidos y no por competencias.

REFERENCIAS

- Foro Mundial de Educación. (2015). Educación 2030 Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Declaración de Incheon. República de Corea. p. 9.
- Foro Mundial sobre Educación. (2000). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Dakar, Senegal. Informe Final. p. 36 y 219.
- Gutiérrez, M. y Zapata, M. (2009). Proyectos Pedagógicos de Aula. Una estrategia Pedagógica para la educación. Primera edición, Editorial: U tecnológica, Bogotá D.C. P. 47
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. (2007). *Fundamentación Conceptual Área de Ciencias Sociales*. Bogotá D.C. p. 21.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2019). *Registro Institución Educativa Instituto Técnico Alejandro Gutiérrez Calderón*: Imprenta Nacional.
- Latorre, M. (2004). *Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas*. Estudios pedagógicos, n. 30.
- López, B. y Basto, S. (2010). *Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva*. Educación y Educadores, vol. 13, n. 2.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Ciencias Sociales*. Imprenta Nacional. Bogotá.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE. (2019). Colombia políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo.
- República de Colombia. Constitución Política (1991). Editorial LEYER. Actualización e Impresión en el 2012. Artículo 67.
- República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 230. Bogotá D.C.
- Spencer, M. & Spencer S. (1994). Competency. Assessment methods. History and state of the art hay/Me. Research Press.
- Verón, E. (1969). Ideología y comunicación de masas La semantización de la violencia política. En A. Verón (Ed). Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires: Nueva Visión.

ENSAYO

Concepciones disciplinares, didácticas y pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales, en la secundaria, frente al proceso formativo por competencias.

Emiro Edsadis Carvajal Parra // Marggy Zuleyne Pino Sabbagh

Wittgenstein, L. (1988). Investigación filosófica. Barcelona: Crítica – Grijalbo

Zubiria, M. (1987): Una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar. Editorial Plaza y Janés. Bogotá D.C. p. 21

Zuluaga, O. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Revista Colombiana de Educación No 4. Bogotá: UPN.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Santafé de Bogotá. p. 46, 158