



*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

# **Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: Una propuesta desde Montería**



**Sello Editorial FUNGADE**

**2025**

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

Este libro es producto de investigación desarrollada por sus autores. Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos en el área bajo la supervisión del Comité editorial de la RED GADE, a través del Sello Editorial FUNGADE, adscrito a la RED GADE, Colombia.

FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL-  
FUNGADE

Sello Editorial FUNGADE

<https://redgade.com/libros/>

**Dirección:** Calle 23a # 16-35. Barrio Pasatiempo, Montería, Córdoba. Colombia.

**Email:** [presidenciaredgade@gmail.com](mailto:presidenciaredgade@gmail.com)

SELLO EDITORIAL FUNGADE

Editora: Ph.D. Yahilina Silveira Pérez



©2025. Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: una propuesta desde Montería. Erica Tatiana Garavito Campillo, Mónica Esther Castillo Gómez y Jorge Andrés Díaz Bernal. Autores.

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-628-96893-6-5

Sello editorial: Fundación de Gestión Administración Deportiva y Empresarial (978-958-53041)

Colección: Educación

Serie: GADE2025

Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: una propuesta desde Montería. Erica Tatiana Garavito Campillo, Mónica Esther Castillo Gómez y Jorge Andrés Díaz Bernal. Autores. 1<sup>ra</sup> Edición. Digital- Corozal (Colombia). FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL- FUNGADE, Sello Editorial FUNGADE, Colombia., 2025. 167 p. 24cm. ISBN: 978-628-96893-6-5

1. Prácticas pedagógicas 2. Ciencias sociales 3. Educación 4. Pedagogía 5. Didáctica



**COMITÉ EDITORIAL FUNGADE**

Ph.D. Valentín Molina Moreno. Universidad de Granada. España

Ph.D. Gabriela de Roia. Universidad de Flores. Argentina

Ph.D. Pedro Sarmiento de Rebocho. Universidad de Oporto. Portugal

Ph.D. Javier Brazo Sayavera. Universidad de la Republica. Uruguay

Ph.D. Maira Vázquez Díaz. Universidad de Oriente. Cuba

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

# **Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: una propuesta desde Montería.**



GOBERNACIÓN DE  
**CÓRDOBA**



**60 años**

Un legado de transformación social

**UN** UNIVERSIDAD  
DEL NORTE

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

# **Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: una propuesta desde Montería.**

Erica Tatiana Garavito Campillo

**Universidad de Córdoba**

Mónica Esther Castillo Gómez

**Universidad de Córdoba**

Jorge Andrés Díaz Bernal

**Universidad de Córdoba**

**Autores**



## ÍNDICE

<b>Prólogo</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1. La realidad educativa en Montería: un punto de partida</b>	<b>9</b>
1.1 La educación como derecho y desafío	10
1.2 Ciencias Sociales: el área olvidada	11
1.3 Aulas multigrado: enseñar en la diversidad	12
1.4 La monotonía en las clases	12
1.5 Un llamado a la transformación	13
<b>Capítulo 2. Las Ciencias Sociales en primaria: más allá de números y letras</b>	<b>15</b>
2.1 El lugar de las Ciencias Sociales en la educación primaria	16
2.2 El aporte de las Ciencias Sociales a la formación integral	17
2.3 Dificultades en la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria	18
2.4 Las Ciencias Sociales y el pensamiento crítico en la niñez	19
2.5 Estrategias didácticas innovadoras	20
2.6 Experiencias internacionales y aprendizajes para Montería	21
2.7 Hacia una revalorización de las Ciencias Sociales	24
<b>Capítulo 3. El rol del docente en la escuela primaria</b>	<b>28</b>
3.1. El rol del docente en la escuela primaria: más allá de la transmisión de contenidos	29
3.2 Vygotsky y la mediación pedagógica: el maestro como andamio	31
3.3 Ausubel y el aprendizaje significativo: el maestro como organizador de experiencias	35
3.4. El papel del contexto en la enseñanza significativa	37
3.5. Freire y la pedagogía crítica: el maestro como liberador	39
3.6. El docente en aulas multigrado: entre la dificultad y la oportunidad	43
3.7. La práctica reflexiva del docente: aprender de la propia experiencia	47
3.8. El docente como diseñador de recursos y ambientes de aprendizaje	50
3.9. El docente como diseñador de recursos y ambientes de aprendizaje	51
<b>Capítulo 4. Metodologías para transformar la enseñanza</b>	<b>54</b>
4.1 Introducción: de la enseñanza tradicional a la transformación pedagógica	55
4.2 La investigación-acción como motor de cambio pedagógico	57
4.3 Estrategias lúdicas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales	59
4.4 El aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión	64
4.5 Recursos visuales y tecnológicos al servicio de la comprensión	67
4.6 La metodología dialógica: el aula como espacio de participación	71
4.7 Metodologías activas para un contexto rural	74
<b>Capítulo 5. Ruta pedagógica</b>	<b>80</b>
5.1 Introducción: la necesidad de una ruta pedagógica	81
5.2 Principios orientadores de la ruta	83
5.3 Etapas de la ruta pedagógica	86
5.4 Estrategias clave de la ruta	89
5.5 Recursos de apoyo para la ruta pedagógica	92
5.6 Rol del docente en la ruta pedagógica	95
5.7 Rol de los estudiantes en la ruta pedagógica	97

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

5.8 Evaluación de la ruta pedagógica	100
<b>Capítulo 6. Resultados de la implementación de la ruta pedagógica</b>	<b>103</b>
6.1 Resultados de la ruta implementada	104
6.2 Cambios observados en los estudiantes	106
6.3 Cambios observados en los docentes	109
6.4 Impacto en la comunidad y la escuela	112
6.5 Evidencias de aprendizaje significativo	115
<b>Capítulo 7. Conclusiones y recomendaciones</b>	<b>119</b>
7.1 Introducción	120
7.2 Conclusiones generales	120
7.3 Recomendaciones	122
7.4 Reflexión final	123
<b>Bibliografía</b>	<b>125</b>
<b>Anexos</b>	<b>133</b>
<b>Evaluación de pares</b>	<b>163</b>
<b>Informe de originalidad</b>	<b>172</b>



## **Prólogo**

Este libro nace de una preocupación compartida por muchos docentes: ¿cómo lograr que los niños de primer grado comprendan y disfruten las Ciencias Sociales en un contexto donde se priorizan los números, las letras y las ciencias naturales?

Como docente e investigadora, mi interés surgió al observar las aulas rurales de Montería, donde la enseñanza de las Ciencias Sociales era relegada, los recursos eran escasos y los maestros enfrentaban la difícil tarea de guiar grupos multigrado. En esas clases, no sólo encontré dificultades, sino también posibilidades enormes para transformar la enseñanza a partir de algunas rutas pedagógicas. Este texto también es una invitación para pensar de manera diferente, para construir experiencias significativas para los niños, y para entender las Ciencias Sociales como el camino para formar ciudadanos críticos, solidarios y responsables en relación con su entorno.

## **Introducción**

Las Ciencias Sociales en la educación primaria son mucho más que una materia: son el lugar donde los niños aprenden a reconocerse a sí mismos, a su comunidad y al mundo. Desde los primeros años de escolaridad, la enseñanza de esta área de aprendizaje tiene que irse preparando para el pensamiento crítico, la participación y la ciudadanía. No obstante, en muchas de las escuelas rurales de Montería, los niños de primer grado de primaria presentan serios problemas en lo que tiene que ver con la comprensión de los contenidos de la materia de Ciencias Sociales, ya que las clases de esta área de aprendizaje y de enseñanza se limitan a ejercicios repetidos de memorización, con escasa conexión a la realidad inmediata y, además, con las limitaciones estructurales de la educación, como la presencia de aulas multigrado, la escasez de los materiales didácticos y los maestros no capacitados en la materia de Ciencias Sociales. En este contexto surge la necesidad de una ruta pedagógica que fortalezca las prácticas docentes, que integre recursos didácticos asequibles, que enriquezca la teoría conductista de las ciencias sociales mediante la utilización del juego como recurso de enseñanza y que contemple al estudiante como el eje del aprendizaje. Este libro presenta esta ruta pedagógica, construida a partir de una investigación desarrollada en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, en Montería. En siete capítulos, el lector encontrará un camino que combina teoría, hallazgos de campo y estrategias prácticas para transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

## **Capítulo 1.**

# **La realidad educativa en Montería: un punto de partida**

## **1.1 La educación como derecho y desafío**

La educación, lejos de ser solamente un proceso educativo, es un fenómeno social y cultural que permite comunicar conocimientos, valores y formas de relacionarse. Como dice Freire (2004) "*la educación no es un acto de depositar información, sino que se presenta como un proceso de transformación en el cual los hombres y las mujeres se reconocen como sujetos de su propia historia*". En el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991 considera la educación como un derecho fundamental, procurando que sea inclusiva, equitativa y de calidad; sin embargo, hay un distanciamiento entre lo que promete la norma y la realidad concreta, especialmente en las zonas rurales.

El MEN (2016) también sostiene que "*la educación ha de garantizar un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales, oportunas y pertinentes, para que los niños y las niñas desarrollen sus capacidades y adquieran competencias para la vida*". Pero eso no se cumple en muchos casos. La tensión entre lo ideal y lo real se puede ver en el caso de Montería, la capital de Córdoba. En la zona urbana encontramos instituciones con bibliotecas, aulas de informática, y hasta dispositivos móviles para el aprendizaje, en cambio en la zona rural los niños y las niñas asisten a escuelas con pupitres en mal estado, con escasos textos escolares y con la ausencia de conexión a internet. Las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, que sirvieron de base para la investigación, dan cuenta de estas carencias. Allí los docentes tienen la sostenía de enseñar en un contexto donde los recursos son escasos y la carga laboral es alta. La práctica pedagógica, apunta Avalos (2002, p. 109), "*es el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica*". Sin embargo, cuando el contexto no

cuenta con las mínimas condiciones, esa práctica se ve restringida y no logra cumplir su misión transformadora.

## **1.2 Ciencias Sociales: el área olvidada**

La educación primaria colombiana enfatiza el aprendizaje de matemáticas y lengua castellana. Los padres y educadores suelen coincidir al pensar que éstas son las asignaturas fundamentales por cuanto constituyen la base del progreso escolar y académico. Esto ha llevado a que las Ciencias Sociales queden relegadas a un segundo plano en la enseñanza. En este sentido, investigaciones de ámbito internacional han apuntado tal tendencia. Fitchett y Heafner (2018) en Estados Unidos muestran que apenas un 7% del tiempo de instrucción en primaria corresponde a Ciencias Sociales y que en consecuencia esto repercute sobre el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico. Harris y Burn (2016) en el Reino Unido muestran que un 60% de los maestros de primaria carece de preparación en Historia y Geografía, lo que limita la innovación en las aulas. Es típico también de Montería. Las observaciones realizadas en la investigación han puesto de manifiesto que los niños pasan la mayor parte de su tiempo escolar aprendiendo a leer, a escribir, a realizar operaciones matemáticas y que los contenidos sobre Ciencias Sociales como la comprensión del entorno, la ubicación espacio-temporal, y la reflexión sobre la convivencia quedan reducidos a unas horas a la semana.

Como sostiene García (2000, p. 27), *“la enseñanza de las ciencias sociales no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también el fomento del pensamiento crítico y la reflexión sobre las dinámicas socioculturales”*. Al descuidar esta área, se priva a los niños de la oportunidad de desarrollar una mirada crítica frente a la sociedad en la que viven, lo cual repercute en su formación ciudadana.

### **1.3 Aulas multigrado: enseñar en la diversidad**

Uno de los principales problemas en las instituciones educativas rurales de Montería es el fenómeno de las aulas multigrado, que ocurre cuando un maestro asiste a estudiantes de diferentes niveles en un aula única y, por tanto, en un mismo espacio. Este tipo de aula tuvo su origen en la búsqueda de atender las necesidades de cobertura, pero este tipo de aulas multigrado tienen a su vez una complejidad metodológica significativa. La enseñanza en aulas multigrado depende de que los docentes tengan conocimientos y habilidades que les permitan sacar el mayor partido a las posibilidades pedagógicas que ofrece la enseñanza en aulas multigrado (Magro, 2021); sin embargo, la gran mayoría de los docentes de Montería no han tenido una formación inicial específica para la enseñanza en aulas multigrado. Una maestra de la investigación reflexiona: “Tengo niños de primero, segundo y tercero en el mismo salón. Unos están en la letra de las vocales y otros están leyendo párrafos. No es fácil explicar algo sin que unos se aburran y los otros se pierdan”. Esta forma de su testimonio muestra cómo la falta de formación de los docentes y enriquece de recursos genera una enseñanza que explica distintos tipos de aulas, en las que algunos niños avanzan más que los otros. La enseñanza, en las aulas multigrado, necesita de una destreza didáctica especial que integre los saberes de los distintos niveles, de lo contrario, se convierten en espacios de rezago escolar (González, 2022) en el estudio de las prácticas en una aula multigrado.

### **1.4 La monotonía en las clases**

La investigación llevó a la conclusión que las prácticas pedagógicas que condicionan la enseñanza de Ciencias Sociales en estas instituciones siguen un modelo tradicional basado en clases magistrales, uso del tablero o recurso de fotocopia. Hay muy poca innovación y

escasos recursos tecnológicos. Moreno (2018), realizando un estudio sobre la enseñanza de Ciencias Sociales en España, comprobó que la metodología tradicional apoyada en clases expositivas y contenidos teóricamente netos no conduce a la reflexión crítica. Lo mismo ocurre aquí en Montería: los niños/las niñas escuchan, repiten y copian, pero rara vez participan en actividades de análisis o bien en proyectos colaborativos. Este tipo de enseñanza se convierte en lo que Freire (2004) denominó "educación bancaria", es decir, una educación en donde el docente tiene la responsabilidad de depositar información en los estudiantes y en los que estos no construyen conocimiento propio. Pero lo que hay que hacer es lo que Vygotsky (1979) llama la zona de desarrollo próximo, esta zona en la que no hay conocimiento pasivo sino conocimiento construido en el diálogo y el aprendizaje del niño a través del acompañamiento del docente

### **1.5 Un llamado a la transformación**

Tomando como referencia el devenir lo que hay que hacer es transformar como decimos la enseñanza de las Ciencias Sociales en Montería, y es precisamente de la investigación doctoral que da origen a este libro, de una forma de entender la enseñanza de las Ciencias Sociales en la práctica educativa, del modo en que este entender se traduce en una propuesta pedagógica; una propuesta que define una manera de enseñar la Ciencias Sociales a partir de teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, 1986) y del enfoque sociocultural (Vygotsky, 1979), siendo este último, claro está, el que promueve la construcción del conocimiento en interacción con otros y que es una clara alternativa a la batalla en torno a los contenidos que se debe transmitir, pero entendemos que es muy importante promover esta propuesta para transformar un panorama que ha de ser

irremediablemente variado y tener en cuenta los recursos que nos ofrece el entorno rural en el que se desarrolla.

De aquí nuestra propuesta de ruptura de la monotonía. Y al mismo tiempo una propuesta que se basa en estrategias adaptadas a este contexto rural: utilización de recursos económicos, utilización de narrativas históricas, realización de proyectos comunitarios y actividades lúdicas de tal modo que en este caso, como bien sostiene Huizinga “el juego es la expresión más libre y creativa del ser humano” (Carrillo 2023) convirtiéndose en la escuela en una herramienta pedagógica, que puede posibilitar curricularizar de forma divertida y significativa el aprendizaje de la Ciencias Sociales.

La transformación no es fácil, pero es posible. La transformación de la enseñanza no se puede entender sin la adecuación de la formación permanente de los docentes, sin la adecuación de los recursos pertinentes y por qué no señalarlo, sin la voluntad de entender que la enseñanza de la Ciencias Sociales es inherente a la formación ciudadana y crítica, comprometida con el entorno en el que habita.



## **Capítulo 2.**

# **Las Ciencias Sociales en primaria: más allá de números y letras**

## **2.1 El lugar de las Ciencias Sociales en la educación primaria**

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria es considerada uno de los ejes fundamentales de una formación integral. A pesar de esta idea de su carácter integral, en el contexto colombiano en general, y en Montería en particular, esta materia ocupa un lugar marginal respecto a lo que son matemáticas y lengua castellana. No obstante no sólo la decisión curricular es la que influye, sino una percepción bastante reduccionista de lo que debe significar educar en los primeros grados. Para Pagés (2008) el área de Ciencias Sociales “ha sido un material añadido del educativo”, un espacio empleado para llegar a memorizar las fechas de las fiestas patrias, las biografías de los héroes nacionales, la ubicación geográfica de los lugares de la cultura y de la política, etc. Esta visión enciclopédica, a la que hace referencia Pagés no ayuda a desarrollar la experiencia de los niños de una manera vivencial, es decir, la reducen a un conjunto de datos y de hechos que no tienen relación con su vida cotidiana. Por otro lado, Coll (1991) argumenta que “el aprendizaje escolar no puede ser considerado un proceso meramente informativo, sino un proceso en el que el alumno, a partir de una experiencia cultural, reconstruye activamente sus significados”. Por tanto, las Ciencias Sociales no deben ser sólo un listado de hechos, sino ayudar al niño a entender su mundo social, comunitario y familiar de una manera crítica.

En el trabajo de campo realizado en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, se observó cómo los docentes dedican más de la mitad de la jornada a matemáticas y español, mientras que el tiempo para Ciencias Sociales rara vez supera dos horas semanales. Como relató un maestro entrevistado:

*“Lo primero que piden los padres es que los niños aprendan a leer y a sumar. Nadie pregunta si entienden qué es la comunidad, la historia del pueblo o por qué tenemos unas normas”.*

Este testimonio refleja la escasa valoración que se otorga al área, lo que repercute directamente en las oportunidades de los niños para desarrollar competencias ciudadanas y de pensamiento crítico.

## **2.2 El aporte de las Ciencias Sociales a la formación integral**

El área de las Ciencias Sociales favorece la construcción de la identidad, la conciencia histórica y la competencia del vivir en sociedad. En los primeros años de la escolaridad, los niños comienzan a reconocerse como sujetos sociales que pertenecen a una familia, a una comunidad y a una franja de territorio. Este reconocimiento no es poca cosa, es el comienzo de la construcción de la ciudadanía. Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se lleva a cabo en la interacción social y que es justamente a partir del contacto con los otros que los niños se desarrollan cognitivamente.

En este sentido, los contenidos de las Ciencias Sociales son el lugar adecuado para el desarrollo de aprendizajes significativos en la zona del desarrollo próximo. Por otro lado, Ausubel (1986) sostiene que el aprendizaje será perdurable si se articula con los conocimientos previos del estudiante. La enseñanza de la noción de la "comunidad" debe partir de experiencias concretas de la familia, los vecinos, la vereda, el barrio: así el niño logra relacionar la teoría y su vida. Finalmente, las Ciencias Sociales desarrollan habilidades socioemocionales que no las desarrolla con semejante intensidad ninguna otra materia. A este respecto, como dice Morin (1999), la educación debe enseñar a “vivir con la

complejidad de la vida“; esto incluye la empatía, la tolerancia y la magnitud de la capacidad de reconocer al otro como legítimo diferente.

En los talleres realizados durante la investigación, muchos niños de primer grado respondían que su comunidad era simplemente “mi mamá y mis hermanos”, sin tener claridad de que también incluye a sus vecinos, la escuela y otras instituciones. Este hallazgo demuestra que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe ser explícita y vivencial para ampliar la comprensión del mundo social de los niños.

### **2.3 Dificultades en la enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria**

El estudio permitió verificar la existencia de una serie de limitaciones en el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en Montería: en primer lugar: Predominio de metodologías tradicionales.

Las clases suelen desarrollarse a partir de explicaciones en el tablero, copias en el cuaderno y lecturas repetitivas. Con lo que Freire (2004) diría que se instituye un modelo de educación bancaria en el que el maestro va depositando conocimientos y no permitiendo que el estudiante los convierta en significados propios.

En segundo lugar, escasa especialización docente. A partir de observaciones e informes, muchos maestros son licenciados en educación básica pero en Ciencias Sociales. Tal como coinciden Harris y Burn (2016), quienes afirman que más del 60% de los docentes de primaria en Inglaterra no forman parte de la historia y de la geografía.

Escasez de los recursos de apoyo didáctico. En los centros observados se constata que no se disponía de mapas actualizados, ni de globos terráqueos; los pocos existían se encontraban deteriorados. Como dice García (2000), los recursos son más que simples materiales

accesorios, ellos son todos aquellos mediadores cognitivos colaborando a la comprensión de los conceptos abstractos.

Poco tiempo dedicado al área. Fitchett y Heafner (2018) en Estados Unidos y Cox (2014) en Chile confirman que el tiempo antiguo enseñar las Ciencias Sociales conllevó a que los niños no desarrollen competencias ciudadanas. La misma situación se produce en Montería: el escaso tiempo dedicado a ello provoca que el tratamiento de los contenidos conlleve a su superficialidad. Esta situación podría explicar por qué muchos niños tienen problemas de comprensión acerca de la relación tiempo histórico, ubicaciones espaciales, de vida en convivencia.

#### **2.4 Las Ciencias Sociales y el pensamiento crítico en la niñez**

Las Ciencias Sociales no se limitan a la memorización de datos, sino que se basa en el desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros grados. La finalidad de esta área, según Pagés (2009), es que los alumnos se encuentren preparados para interpretar y actuar en su realidad social. En un sentido más tajante Freire (2004) expone que “enseñar no es transferir comprensión, sino permitir abrir la posibilidad de su producción”, lo que significa que los niños deben ser estimulados a cuestionar, dialogar, proponer, etc.

En el desarrollo de los talleres aplicados en Montería, a los niños de primer grado se les preguntó por lo que significaba para ellos vivir en comunidad, desde ejemplos sencillos como: “jugar con mis amigos” o “no pelear con mi hermano” y otras respuestas más elaboradas. Aunque estas respuestas pueden ser simples, como he indicado, reflejan el comienzo de un pensamiento crítico que, llegado el caso, puede llevarse hacia las reflexiones más complejas, como el respeto, la solidaridad, la solidarización como el

sentido del normativismo, etc. Un autor que apoya esta idea es Bruner (1997) cuando dice que la enseñanza debe ser un “andamiaje” en el que el maestro ayude al alumno a obtener resultados más allá de los que podría conseguir por su cuenta. Esta idea se conecta con la enseñanza de las Ciencias Sociales como un espacio que utilice la indagación y la problematización.

## **2.5 Estrategias didácticas innovadoras**

Para transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Montería, se propone el uso de metodologías más activas y participativas:

Juego como recurso pedagógico: Desde la formulación del juego como la forma más libre de la cultura por Huizinga (1957), el juego de roles en las aulas permite a los niños representar actividades de la comunidad, asumir papeles de personas que ostentan la autoridad local o simular un proceso electoral.

- Aprendizaje cooperativo: Para Johnson y Johnson (1999), trabajar en grupos conlleva la gestión de la responsabilidad y la solidaridad, en el aula del multigrado, esta estrategia supone que un niño mayor ayude a un niño de menor edad; un modo de generar unas formas de colaboración natural.

- Proyectos interdisciplinares: Una investigación realizada por Moreno (2018) demostró que la forma de interrelacionar Ciencias Sociales con arte, literatura y ciencias naturales motiva a los niños y permite que comprendan la utilidad de los aprendizajes.

- Recursos visuales y tecnológicos.: Aunque en Montería el acceso a TIC es muy limitado, unos materiales de fácil confección como los murales, las fotografías, los mapas dibujados por los propios niños o las líneas de tiempo realizadas con cartulina pueden convertirse en

poderosos mediadores cognitivos, estas estrategias pueden ayudarnos a convertir el aprendizaje en una vivencia activa, integrada y significativa.

## **2.6 Experiencias internacionales y aprendizajes para Montería**

Cuando se analiza la posición de las Ciencias Sociales en la escuela primaria es conveniente mirar más allá del contexto situacional para mirar lo que ha acontecido en otros contextos geográficos, en el marco de otros sistemas educativos que componen el campo internacional de estudios de la enseñanza. A partir de lo anterior se pueden identificar aciertos, errores, y posibles caminos en la enseñanza de nuestras Ciencias Sociales para la educación primaria de la ciudad de Montería. Siempre habrá que tener en cuenta que cada especificidad social tiene particularidades que la llevan a configurarse de determinada manera, no obstante, existen coincidencias o similitudes que relacionan el fortalecimiento del área desde los primeros grados.

Los estudios de Fitchett y Heafner (2018) en los Estados Unidos fueron los que permitieron en el campo incursionar en este tipo de correcciones. En su análisis de la disminución del tiempo dedicado a Ciencias Sociales en la educación primaria, terminaron por informar como resultado de su trabajo que, efectivamente, además de una disminución en la facultad de comprensión del contenido histórico o geográfico en el perfil de los niños, el acceso a la habilidad de lectura era nulo, ya que leer en este campo proporciona textos narrativos, descriptivos y argumentativos que aumentan la habilidad de entendimiento. En sus palabras: "cuando se sacrifica la enseñanza del campo de la Ciencias Sociales, además de la formación de ciudadanos, va a limitarse el desarrollo de habilidades lingüísticas fiables". En resumen, esta evidencia muestra cómo no existe una oposición entre las áreas

instrumentales y Ciencias Sociales, sino que las competencias para la lectura y las Ciencias Sociales se van a potenciar entre ambas.

En el Reino Unido, Harris y Burn (2016) llevaron a cabo un estudio relacionado con la formación de los docentes de primaria en lo que respecta a Historia y Geografía. Los autores pudieron constatar que un 60% de los maestros no contaba con una preparación específica para la enseñanza de estas áreas de conocimiento, lo que llevaba a una sensación de inseguridad y a una baja aplicación de metodologías innovadoras. Los profesores llegaron a confesar que recurrían a libros de texto simplistas o bien a actividades muy rutinarias, sin que se sintieran capaces de diseñar proyectos creativos. Los autores concluyeron que el problema no era de desinterés, sino de inmadurez y de no contar con programas de formación inicial y de actualización del profesorado. Esta experiencia es especialmente relevante para Montería, donde los maestros de las instituciones rurales contrarrestan en su exigente práctica la enseñanza de Ciencias Sociales con una preparación más generalista que especializada.

En otro lugar, en España, la investigación de Moreno (2018) mostró cómo el enfoque tradicional, centrado en una práctica de enseñanza expositiva y en una memorización de contenidos, culminaba en un periodo de apatía por parte del alumnado de primaria. Al poco, algunas escuelas comenzaron a implementar proyectos interdisciplinarios que unían a las Ciencias Sociales con el arte, con la literatura o, incluso, con las ciencias naturales. Por ejemplo, al estudiar el barrio, los niños y las niñas elaboraban mapas (dentro de lo que podríamos considerar una vertiente geográfica), elaboraban relatos en lengua sobre la historia del lugar, dramatizaban escenas del pasado (arte) o comentaban los cambios en el medio ambiente (ciencias naturales). Los resultados fueron significativos: aumentó la



motivación de los estudiantes y mejoró su capacidad de relacionar conceptos de diferentes áreas.

En cuanto a las lecciones que aporta la experiencia chilena, una pertinente es la que presentaba Cox (2014) y que describía la forma de incorporar la temática de la ciudadanía y de los derechos humanos en el currículo de primaria. La intención era que desde las primeras clases los niños y niñas comenzaran a hablar de temas como la justicia, la igualdad, el respeto, etc., intentando relacionar estos conceptos con su vida cotidiana. Los resultados indicaban que tras algunos años, los alumnos mostraban un mayor compromiso comunitario y mejores actitudes hacia la participación democrática.

El caso chileno demuestra que es posible trabajar contenidos complejos con niños pequeños, siempre que se utilicen metodologías participativas y ejemplos y problemática social próximos. Finalmente, la propuesta de Pagés (2009) en el caso de España, y que subraya que el objetivo de las ciencias sociales no es sólo la transmisión de conocimientos históricos o geográficos, sino más bien la formación de ciudadanos que sean capaces de interpretar y de transformar la realidad. Este autor, en sus investigaciones en el ámbito europeo, se interrogaba por la cuestión de si los niños y las niñas que trabajan a partir de problemas sociales reales -tales como la contaminación del río que pasa por la localidad o la convivencia multicultural en la escuela-, se sienten más motivados, desarrollen un pensamiento crítico y aprendan a argumentar a partir de evidencias.

Todas estas experiencias internacionales llegan a una misma conclusión: las Ciencias Sociales no han de ser consideradas como una materia de carácter secundario, sino como uno de los ejes que articulan el currículo. Estados Unidos lo explica con la idea de que el

hecho de darles más protagonismo hace que el alumnado avance incluso en el ámbito de la comprensión lectora; el Reino Unido lo referiría a la necesidad de una sólida formación docente; España lo presenta como la demostración de que la interdisciplinariedad activa motivaciones; Chile lo pondría en la idea de que la ciudadanía se puede enseñar desde la infancia; y Pagés, en la afirmación de que los problemas del entorno son el mejor punto de partida.

Para Montería, estas lecciones tienen un valor incalculable. Incorporarlas o no incorporarlas no significa, por lo tanto, copiar modelos extranjeros, sino de reinterpretarlos a partir de la realidad local, en la que la historia, el paisaje y la comunidad rural constituyen un material genuino para el aprendizaje. Tal y como ha planteado esta investigación, las Ciencias Sociales deben recuperar su merecido lugar en la primaria y en Educación Infantil no como la materia que ocupa un lugar secundario, sino como el espacio donde la ciudadanía comienza a construirse desde la primera etapa escolar.

## **2.7 Hacia una revalorización de las Ciencias Sociales**

La revalorización de las Ciencias Sociales en la escuela primaria, entendida como la revinculación de la enseñanza de las Ciencias Sociales a la formación de niños y niñas, no puede ser un simple elemento del currículo, sino que debe ser entendido como una necesidad ética y social. La posición secundaria que ocupa esta área en la enseñanza muestra un concepto instrumentalizado de la educación, aquella que privilegia la capacidad de calcular y de decodificar signos lingüísticos, al tiempo que descuida la comprensión del vivir en sociedad, la memoria histórica, la construcción de ciudadanía. Esa subordinación supone una profunda pérdida: niños y niñas que leen, que suman, pero que no son capaces

de asirse a su comunidad, a las normas, a los significados de las normas, a su pertenencia como sujetos de derechos y deberes. Ausubel (1986) nos dice que “el factor más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el alumno ya sabe”. Y lo que un niño o una niña de primero sabe fundamentalmente es social: conoce a su familia, a sus vecinos, el camino hacia la escuela, las fiestas del pueblo, los relatos que se dicen en su comunidad. Ignorar las Ciencias Sociales en esta etapa significa ignorar el terreno fértil donde se debería sembrar del aprendizaje significativo. Por eso, la revalorización, más que una opción, es una necesidad para poder garantizar que el proceso educativo arranca de los saberes previos del niño y se proyecte hacia la construcción de un pensamiento más complejo.

Vygotsky (1979) proporciona una visión fundamental al considerar que el aprendizaje antecede al desarrollo y que el mismo es producto de la interacción social. Las Ciencias Sociales constituyen precisamente ese entorno de interacción, ya que el niño, al reflexionar acerca de la vida en la comunidad, observa como el diálogo, la cooperación y la negociación de significados son ejercitados. Las instituciones rurales de Montería que fueron observadas en esta investigación muestran que los niños tienen un interés espontáneo por asuntos que tienen que ver con el entorno el río cercano, las labores de campo, las costumbres familiares, pero que este interés se encuentra opacado en la práctica pedagógica por la repetición mecánica.

Revalorizar las Ciencias Sociales es entonces recurrir a esa motivación natural y transformarla en un aprendizaje sistemático y crítico. Freire (2004) incorpora un aire político a la discusión. Para él, la educación debe ser un acto de liberación, no un acto de domesticación. Cuando las Ciencias Sociales se limitan a la mera memorización de fechas o

de héroes, se convierten en un sistema de domesticación; pero cuando se aprende a partir de problemas, de experiencias vividas en comunidad o de diálogos críticos, entonces, se convierte en un sistema de emancipación. El niño que sabe por qué es importante respetar al otro, cuidar el medio o participar en decisiones colectivas no solo aprende contenidos, aprende por qué es importante respetar al otro, cuidar el medio ambiente o participar en decisiones colectivas no solo aprende contenidos: aprende a vivir en democracia.

La investigación realizada en Montería pone de manifiesto que el empleo de recursos didácticos contextualizados para trabajar conceptos como “paisajes urbano y rural” o “comunidad”, les permitía, por una parte, entender mucho mejor dichos conceptos y, por otra parte, verse más motivados y ser partícipes de la realización de las actividades. Lo que evidencia lo que afirmaba Pagés (2009) al señalar que la enseñanza de las Ciencias Sociales tiene que partir de problemas significativos para el estudiante porque sólo así se despierta el interés y se favorece que el alumnado construya un pensamiento crítico.

En el contexto global de la violencia, la desigualdad y la exclusión, recuerda Morin (1999) que la educación debe preparar a los hombres y mujeres para afrontar la complejidad con que se tienen que enfrentar en la vida y en los retos del planeta. La educación comienza en la primaria, cuando el alumnado sabe convivir con la diversidad, respetar al otro y cuidar el medio natural y cultural.

Revalorizar las Ciencias Sociales en ese sentido es revalorizar la capacidad de formar ciudadanos y ciudadanas conscientes capaces de actuar sobre la realidad para transformarla. Para concluir, la revalorización de las Ciencias Sociales es también una propuesta política y pedagógica: destinar más tiempo curricular, formar al profesorado, diseñar recursos

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

contextualizados y, sobre todo, el reconocimiento del que un desarrollo integral de los niños no puede alcanzarse si se desconoce su dimensión social. La ruta pedagógica que presentamos en este libro constituye un aporte concreto a ese proceso, pues busca devolver a las Ciencias Sociales el lugar que merecen en la escuela primaria: no como un espacio accesorio, sino como el corazón de la formación ciudadana y del pensamiento crítico desde los primeros años de vida escolar.

## **Capítulo 3.**

### **El rol del docente en la escuela primaria**

### **3.1. El rol del docente en la escuela primaria: más allá de la transmisión de contenidos**

A lo largo de varias décadas, la tarea desempeñada por el maestro en la escuela primaria se ha limitado, en su mayor parte, a la mera transmisión de conocimientos. Desde esta vertiente, el rol del docente se reduce a mostrar información y el de los alumnos, en una actividad pasiva, a recibirla sin el más leve atisbo de análisis o de reflexión ni tan siquiera en un ejercicio de actividades copiosas. Este modelo, que se encuentra enraizado en muchas instituciones, ha propiciado la enseñanza rutinaria, la memorización por pura mecánica, la reducción de la práctica pedagógica a una mera estereotipia del criterio de que el niño es solamente un receptor de información y no un sujeto de aprendizaje activo. Los resultados encontrados en la investigación en las instituciones Augusto Espinosa y Caño Viejo de Montería confirman que esta visión aún prevalece en el área de Ciencias Sociales. Las observaciones realizadas ponen de manifiesto que la mayoría de las clases todavía se agrupaban siguiendo el modelo tradicional; una utilización exclusiva del tablero, actividades repetitivas en los cuadernos y evaluaciones en base a la copia textual de definiciones. Como señala el informe de resultados, *“las prácticas pedagógicas observadas en estas instituciones se caracterizan por el predominio de la clase magistral y la escasa utilización de recursos didácticos, lo que limita la comprensión de los estudiantes”* (D1 RO 2 L3-5). Esta situación, lejos de garantizar aprendizajes significativos, conduce a la apatía y a la desmotivación de los niños, quienes no logran establecer conexiones entre los contenidos enseñados y su propia realidad.

No obstante, el rol del profesor en la escuela primaria no puede quedar limitado a la simple transmisión de contenidos, como lo afirman, entre otros, Avalos (2002), quien indica que la práctica pedagógica es el eje articulador de la formación, un espacio en el cual la teoría y la

praxis deben ser trabajadas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Es decir, el docente es, ante todo, un mediador del aprendizaje; es quien facilita experiencias, quien construye ambientes, quien acompaña a los niños en el proceso de construcción de significados.

En la información obtenida en campo, también emergieron ejemplos que daban cuenta de esa mediación, algunas docentes, aun con limitaciones materiales, intentaban hacer un nexo entre el contenido y el entorno cercano de los niños y las niñas un ejemplo de ello fue la profesora de una clase que trataba el concepto de comunidad: usó fotos del corregimiento, pidiendo a los niños y las niñas que describieran las actividades cotidianas de sus familias. Esto podía dar lugar a que los niños y las niñas se identificaran con la clase, lo cual, a su vez, ponía en marcha una participación activa y espontánea; la diferencia era evidente: cuando el docente partía de la experiencia del niño o de la niña, el aprendizaje se iba haciendo más comprensible.

Por su parte, Shulman (1987) nos brinda una idea clave para poder comprender este renovado papel que se le atribuye al docente, es decir, el concepto de conocimiento pedagógico del contenido.

En el caso de las Ciencias Sociales se trata de una mediación fundamental, ya que conceptos como tiempo histórico, espacio geográfico o normas de vida en común son abstractos para un niño de primer grado.

Debe convertir el contenido en experiencias, sirviéndose de imágenes, cuentos, dramatizaciones o ejemplos de la vida cotidiana, al mismo tiempo, Coll (1991) también se hace eco de esta forma de mediación cuando sostiene que el docente debe crear situaciones



de aprendizaje activo, en donde los alumnos establezcan relaciones personales a través de la construcción de significados, ello implica que el docente no se puede limitar a cumplir un plan de estudios de forma rígida, sino que ha de adaptarse a la realidad social, cultural y económica de sus alumnos.

En el contexto de Montería este reto presenta matices particulares: los docentes de las instituciones educativas rurales se encuentran en un aula multigrado, en una situación de carencia de materiales y parten de una formación inicial generalista que, en ocasiones, no los hace capaces de llevar a cabo una enseñanza especializada de las Ciencias Sociales. Sin embargo, precisamente en ese escenario adverso aparece ahora la relevancia de su función: el docente es mediador, organizador de experiencias, planificador de recursos, guía en la reflexión.

Por lo tanto, la tarea que debe llevar a cabo el maestro en la primaria y, muy en particular en Ciencias Sociales no se podría considerar un trabajo mecánico, sino un trabajo complejo que articula saberes propios de la disciplina, competencias pedagógicas y sensibilidad hacia el contexto. Por tanto, en la medida en que los maestros aborden esta tarea sabiendo sus posibilidades, funciones y límites, los pequeños no solo aprenderán definiciones, sino que tendrán una comprensión más amplia de su entorno, se harán conscientes de su pertenencia a una comunidad y comenzarán a andar los primeros pasos en la construcción de una ciudadanía.

### **3.2 Vygotsky y la mediación pedagógica: el maestro como andamio**

La contribución realizada por Vygotsky a la pedagogía contemporánea es necesaria para entender el papel del docente en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela

primaria. Su teoría sociohistórica sostiene que el desarrollo cognitivo del niño está fuertemente mediatizado por la interacción social y por los instrumentos culturales que median en ese proceso. En esta línea, el docente, por lo tanto, no se reduce a ser un expositor de contenidos sino que se convierte en un mediador pedagógico, un acompañante del niño en la construcción del conocimiento en la denominada zona de desarrollo próximo (ZDP).

Vygotsky (1979) sostiene que "lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo por sí solo". Esta afirmación resume la mediación pedagógica: el aprendizaje no es un asunto individual sino que es gracias a la interacción, en especial de los adultos que orientan el proceso. En este sentido, el docente hace de "andamio", metáfora que retoma más tarde Bruner (1997) que sostiene el aprendizaje hasta que el niño es capaz de realizarlo de forma autónoma.

Lo que cobra vida es el contenido que se va elaborando mientras se producen esas interacciones. En la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en una herramienta más, este es un aspecto fundamental. Algunos conceptos –el tiempo histórico, el espacio geográfico, la cultura, la comunidad o la ciudadanía– son demasiado abstractos para unos niños de seis o siete años si los presentamos con el disimulo habitual. El profesor, como mediador, tiene que encontrar modos de vehicular esos contenidos de alguna manera, de hecho, hasta hacerlo el mismo contenido puro de la enseñanza escolar que permitan aumentar la complejidad de los conceptos del niño al desarrollar, al lado de los contenidos, sus ejemplos de vida cotidiana, en un entorno visual, e incluso en juegos de rol, en dramatizaciones, en actividades de todo tipo que favorezcan el hecho de que el saber se produzca en la praxis social.

Los resultados, por ejemplo, obtenidos de la observación de la investigación llevada a cabo en Montería son un ejemplo claro del principio enunciado. Observando las instituciones astronautas Augusto Espinosa y la del Caño Viejo es posible llegar a ejemplos como el de los niños que entienden mejor los temas explicados por los docentes en la medida en que los relatan u explican el contenido en función de uno u otro elemento que puede ser incluso del medio que les rodea. Por ejemplo, al hablar del paisaje urbano y rural, algunos de los maestros mostraban imágenes de la vereda y de la ciudad de Montería. Al mismo tiempo, los estudiantes además de identificar los elementos que incluían el medio también compartían vivencias de su familia que asociaban con el campo y la ciudad, y allí, la mediación del profesor permitiría que un contenido abstracto que apenas tenía vida se hiciera muy cercano a ellos o apreciaran ese concepto de otra forma que no fuera de un concepto abstracto a la vida escolar.

Del mismo modo, la investigación dio cuenta del desinterés y la confusión generados por la falta de tal mediación, tal y como sucedía en aquellas clases en las que el profesor sólo dictaba definiciones de los textos de los libros de texto -en esas clases los niños no mostraban interés ni mostraban dificultades de comprensión-. Este hallazgo es un complemento y una confirmación de lo que dijo antes Coll (1991) "el maestro construye condiciones de aprendizaje para que el estudiante interactúe con el contenido en lugar de limitarse a recibirlo"; el papel mediador del maestro no implica que el maestro "haga todo el trabajo por el niño", sino que organice experiencias y proporcione apoyos graduales de forma que gradualmente el niño avance en su desarrollo.

Wertsch (1988) argumenta que la mediación se refiere a aquellos medios que se concretan en el lenguaje, en los símbolos y en las herramientas culturales que el maestro pone a

disposición del alumno, en el aula de Ciencias Sociales, pueden llegar a ser tan diversas estas herramientas como un mapa de la comunidad un relato histórico local, una dramatización sobre la convivencia o una línea de tiempo construida entre todos.

En el contexto de las instituciones rurales de Montería, la mediación pedagógica cobra una relevancia aún mayor, los niños llegan a la escuela con un bagaje cultural vinculado a su vida comunitaria: conocen las labores agrícolas, las tradiciones familiares y los relatos de sus mayores; El docente, como mediador, debe reconocer estos saberes y utilizarlos como punto de partida para construir aprendizajes más complejos. Cuando esto ocurre, los niños no solo aprenden conceptos, sino que desarrollan habilidades de análisis, argumentación y reflexión crítica sobre su entorno.

Desde la perspectiva de las instituciones rurales de Montería, la mediación pedagógica es aún más necesaria en este contexto, los niños ingresan a la escuela con un bagaje cultural relacionado con su vida comunitaria; conocen, por ejemplo, el mundo de los trabajos de la agricultura; conocen tradiciones familiares, conocen historias y relatos de los ancianos. El pedagogo como mediador tiene que asumir ese conocimiento y utilizarlo como punto de partida para llevar a cabo procesos de aprendizaje más complejos; así, los niños no solo aprenden conceptos, sino que también desarrollan competencias de análisis, argumentación y reflexión crítica sobre su mundo. En resumen, la teoría de Vygotsky pone de manifiesto que el maestro no es simplemente un simple trasmisor, sino un investigador de mediación; su tarea es hacer que el niño transite por la ZDP, ofrecer apoyos temporales e ir quitándolos poco a poco hasta conseguir que el alumno sea autónomo. En ciencias sociales, esta tarea tiene un lugar específico: el maestro es quien abre la puerta a los niños para poder entender su historia, para ubicarse en el espacio, para poder valorar su cultura y conocerse como

parte de una comunidad mayor, de su capacidad mediadora dependerá, en gran medida, que las Ciencias Sociales sean un hecho de experiencias o un mero repertorio de conceptos vacíos.

### **3.3 Ausubel y el aprendizaje significativo: el maestro como organizador de experiencias**

Ausubel es uno de los teóricos que más contribuyeron al campo de la psicología educativa, fue el que defendió que el aprendizaje es auténtico cuando los nuevos contenidos se integran realmente a los conocimientos existentes de los estudiantes; esta concepción se resume muy bien en su famosa frase: *"el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto y enséñese en consecuencia"* (Ausubel, 1986, p. 19). Tal concepción es muy significativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales a los primeros grados, dado que los niños tienen un amplio bagaje cultural, rico y diverso, que a menudo resulta invisible para las prácticas escolares.

A la escuela, los alumnos llegan con saberes relacionados con su familia, su barrio o vereda, las fiestas del pueblo, la vida en el campo o en la ciudad, los conocimientos empíricos sobre las normas de convivencia y las relaciones sociales familiares. Cuando el docente desconoce ese bagaje y sólo ofrece definiciones sin un contexto, el contenido es ajeno al estudiante y carece de atractivo; pero al tener presente ese conocimiento previo, el aprendizaje se hace más profundo, más duradera y, por tanto, también más motivadora.

En las instituciones objeto de este estudio - Augusto Espinosa y Caño Viejo - se vio que muchos docentes aplicaban prácticas centradas en la memorización, donde los niños repetían “comunidad”, “paisaje”, o “norma”, sin llegar a comprender cómo se trasladaban

estos conceptos a la vida real, lo que generaba apatía y una rápida pérdida de interés. En las clases donde los docentes partían de una experiencia cotidiana, como preguntar cómo se organizaban las familias en la vereda o cómo se resolvían los conflictos en la comunidad, los niños mostraban entusiasmo, participando y relacionando los contenidos con su mundo inmediato.

Este hallazgo ofrece evidencia empírica de lo que Ausubel planteó: el aprendizaje es verdadero sólo cuando los contenidos se anclan en la estructura cognitiva del alumno. El maestro, organizador de experiencias Así, el docente deja de ser solamente un expositor de la información, para ser un organizador de experiencias de aprendizaje. Su cometido principal es diseñar actividades que permitan que nuevos contenidos se integren con conocimientos previos de los niños. Novak y Gowin (1988), seguidores de Ausubel, el método de los mapas conceptuales propone precisamente esto: ayudar a los alumnos a visualizar las relaciones entre lo que están aprendiendo.

En Ciencias Sociales, esta organización de experiencias puede tener muchas formas, el maestro puede, por ejemplo, pedir a los niños que construyan un mapa de su vereda, que hagan una línea de tiempo con los relatos familiares o que representen las situaciones de la cotidianidad bien sea del aula o del espacio de la vereda. Todas esas experiencias permiten que el conocimiento abstracto pase a ser vivencia concreta, permitiendo que el niño no sólo memorice sino que entienda o se apropien del contenido en cuestión.

En las aulas de Montería algunas maestras han conseguido desarrollar esas estrategias con mucho éxito. Para explicarle al grupo de niños la diferencia entre lo urbano y lo rural, *“en una clase, la docente pidió que los niños describieran sus casas y, luego, comparó estos*

*relatos con unas fotografías de la ciudad. Otro docente organizó un pequeño debate acerca de por qué existen reglas de tránsito en la vereda, lo cual se tradujo en una reflexión colectiva acerca del valor que tienen las reglas en la vida social” (RO3 L9-11). Estos ejemplos permiten ver cómo el docente puede transformar un concepto abstracto en una experiencia cercana y significativa.*

### **3.4. El papel del contexto en la enseñanza significativa**

Ausubel establece una distinción entre el aprendizaje significativo de contenido y el aprendizaje mecánico, el primero se produce cuando el contenido del cual se aprende se incorpora a la estructura cognitiva del estudiante, estableciendo relaciones con las estructuras cognitivas que el estudiante ya tenía; el segundo ocurre cuando el estudiante repite de memoria pero sin conseguir establecer unas relaciones entre los contenidos que estudia en la escuela y los aprendizajes previos. En la investigación que se llevó a cabo en Montería, también se pudo observar cómo ambos tipos de aprendizajes - mecánico y significativo - coexisten; si bien en la mayoría de las clases se dio una clara predominancia de aprendizajes mecánicos, en ciertas clases con actividades contextualizadas se pudo observar aprendizajes significativos.

Díaz (1998) expone que el aprendizaje mecánico propicia olvidos inmediatos y una incapacidad para transferir lo que se ha aprendido a nuevas situaciones, en tanto que se promueve la posibilidad de transferir lo enseñado a nuevas y múltiples situaciones en el aprendizaje significativo. En Ciencias Sociales, esta diferencia es significativa: un niño puede memorizar la definición de "comunidad" pero no la entenderá hasta que reflexione

sobre lo inscrito en su propio contexto de participación en su familia, en su escuela o en su barrio.

Uno de los descubrimientos más relevantes de la investigación ha sido la importancia de acudir al contexto local para utilizarlo como recurso didáctico. Según Ausubel, “*el aprendizaje significativo requiere unos materiales potencialmente significativos y la disposición del alumno como sujeto para aprender*”. Si se relacionan los contenidos escolares con el entorno próximo del niño, la disposición para aprender se incrementa.

En Montería se pudo verificar que los alumnos mostraban más interés si los ejemplos provenían de su vida cotidiana: hablar del río, de las tareas agrarias, de las fiestas patronales o de los juegos del pueblo era más atractivo que leer ejemplos genéricos de los materiales escolares. Esta afirmación coincide con Coll (1991), que señala que el docente debe hacer del contexto un aliado pedagógico convirtiéndose la experiencia del alumno en el punto de partida para construir nuevos aprendizajes, la función del docente como mediador y organizador.

Sintetizando, se puede decir que la teoría de Ausubel pone de manifiesto que el aprendizaje significativo no se sucede espontáneamente, sino que tiene que ver con una intervención deliberada del docente. Este deberá, al diagnosticar el conocimiento previo del alumnado, seleccionar materiales y articular experiencias que permitan enlazar lo nuevo con lo que ya se conoce.

En el caso de las Ciencias Sociales, el docente deberá también mostrar cómo los diversos conceptos abstractos que se imparten en la clase devienen la vida del niño, ayudándole en el descubrimiento que la escuela no es algo ajeno a la comunidad de donde surge sino que es



su continuidad, en este sentido, el docente se vuelve un organizador de experiencias y significados en el que acompaña a los escolares en el tránsito de los saberes de la vida cotidiana hacia los conocimientos cada vez más complejos y elaborados. Este mismo papel educativo será de gran importancia, especialmente en contextos rurales como el de Montería, donde los saberes y la cultura de los niños en el ámbito familiar social no solamente es importante no soslayarlos, sino incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una fuente de aprendizaje.

### **3.5. Freire y la pedagogía crítica: el maestro como liberador**

Freire es uno de los intelectuales que más han cambiado la forma de entender el rol del profesor/a en el acto educativo. Para él, la enseñanza no es únicamente transmitir información, sino facilitar un proceso dialógico, en el que los alumnos/es puedan desarrollar su capacidad para reflexionar de manera crítica sobre su contexto. Así pues, el profesorado deja de ser considerado como un “dueño del conocimiento” para transformarse en un facilitador del diálogo, un mediador de la conciencia y un acompañante en la construcción del saber.

Freire (2004) “defiende que la verdadera finalidad de la educación es hacer tomar conciencia crítica, es decir, dar a los alumnos es la capacidad para interpretar el mundo en el que viven y actuar sobre él”. Desde este sentido, el papel del profesor/a no puede desligarse de un compromiso ético y social; en otras palabras, no se trata de educar a estudiantes que se limiten a repetir conceptos sino a educar a personas que sean capaces de cuestionar, proponer y actuar ante los problemas que existen en su comunidad por el hecho de ser ciudadanos.

En las aulas de Montería, este planteamiento tiene un beneficio especial, la propia investigación destacó que los niños mostraron tener una sensibilidad natural hacia los problemas de su mundo: la contaminación del río, la falta de espacios de juego, la violencia en el hogar, las dificultades para llegar a la escuela, los peligros de la calle o la ausencia de un lugar público en el que jugar o compartir experiencias de vida. Pero muchas veces, esas preocupaciones no tienen lugar en las clases de Ciencias Sociales, que suelen limitarse a definiciones muy abstractas.

Cuando el docente deja la posibilidad de intercambiar ese tipo de vivencias, los alumnos además de participar más activamente descubren que lo que pasa en su vida cotidiana también es parte del espacio de aprendizaje escolar. Freire da sentido a todo ello cuando dice que *“el aula debe ser un lugar de diálogo horizontal, en el que el docente y el estudiante aprenden”*. Este principio se hace carne en el concepto de educación dialógica, en el que el saber no se impone, sino que se construye entre todos. El docente aporta su saber académico y pedagógico, pero el niño presenta su experiencia de vida; ambos se encuentran en un espacio de intercambio que enriquece el aprendizaje. En palabras del propio Freire: *“nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo”* (Freire, 1996).

En el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria, este principio se manifiesta en estrategias que comienzan con dilemas auténticos y relevantes para los alumnos. Giroux (1990), impulsor del enfoque de la pedagogía crítica en el mundo anglosajón, recalca que los temas abordados en clase deben vincularse con asuntos de justicia, igualdad, identidad y participación cívica. En consecuencia, la instrucción sobre la convivencia, el aprecio por la pluralidad o la protección del entorno natural no puede

limitarse a reglas teóricas, sino que debe edificarse a partir de vivencias tangibles en el entorno escolar y doméstico.

En el transcurso de los talleres llevados a cabo con los profesores de Montería, se notó que al integrar actividades interactivas como representaciones teatrales sobre la solución de problemas, discusiones sobre la relevancia de las reglas o iniciativas comunitarias sencillas los alumnos exhibían un mayor interés y lograban asociar el aprendizaje con su cotidianidad. Una profesora compartió cómo, al posibilitar que los niños compartieran experiencias de su vecindario relacionadas con el respeto o su carencia, emergieron consideraciones espontáneas sobre la trascendencia de escuchar a los demás y evitar la agresividad, ese instante educativo es un ejemplo nítido de lo que Freire denomina la praxis educativa, concebida como la integración entre la reflexión y la acción.

Cabe señalar que dentro de la pedagogía crítica también se incluye la idea del maestro como agente de liberación ante la desigualdad. Al respecto, plantea Torres (1997) que la "educación crítica debe significar el reproche a lo injusto y la entrega de instrumentos a los educandos para que luchen por la anulación de lo injusto" Este rol claramente puede ser representado por el docente en sectores rurales o periféricos, como el mandato del docente en la ciudad de Montería, en el que las condiciones de pobreza, escasos recursos, necesidades no satisfechas y marginación de los niños que acuden a la institución, obligan al maestro a abrir mundos y horizontes, para lo cual es necesario que el docente les muestre que la educación puede ser una herramienta o un camino para mejorar su calidad de vida y ampliar el horizonte de posibilidades de inclusión dentro del sistema social al que pertenecen.

Freire también nos advierte que esta tarea no es sencilla, pues implica que el educador no repita una y otra vez los mismos saberes en sus clases a modo de "verdades" incuestionables, sino que debe preocuparse y ocupar el tiempo y los espacios para construir y captar para sí los mundos de vida que rodean a la población a la cual imparte clases. Para ello, debe estar atento y sintonizado en la mirada indagatoria en el aula, pero también saber escuchar, reconocer que los niños vienen con determinados contenidos saberes y, como maestro, construir ese saber con la gente. Recordemos que esto cobra un mayor sentido cuando hablamos de la disciplinas de Ciencias Sociales, en las que no es suficiente aprender fechas y conceptos, sino que el objetivo es comprender el contexto actual y la realidad para imaginarnos un futuro más equitativo.

En el contexto de las instituciones investigadas de Montería, se determinó que, si bien los docentes reconocen las dificultades que enfrentaban al departamentalizar el currículo, consensuaban en la importancia del discurso y el fortalecimiento de la voz de los niños como estrategia, asociación o la herramienta que requiere una mayor formación y acompañamiento para volverse sistemática. Desafío en el que debía garantizarse que la pedagogía crítica no fuera un ideal sino el día a día en clase: dar lugar a la voz de los estudiantes, discutir los problemas de la comunidad, reflexionar sobre las posibles soluciones y, en la medida de lo posible, desarrollar pequeñas acciones que sirviesen para hacer visibles dichas reflexiones.

La propuesta de Freire nos devuelve a la consideración del docente como escenógrafo y constructor de la conciencia individual y de lo colectivo; del participativo; como liberador no quien lanza el libreto a interpretar desde papeles estructurados, sino quien nutre las condiciones para que ello radique en la autonomía, el pensamiento crítico y el

involucramiento comunitario. La formación desde las Ciencias Sociales también requiere: los niños no deben quedar en la mera retentiva sobre qué es una norma o un modelo comunitario, deben sentir y construir como un referente sobre qué ellos forman parte de la vida de la comunidad y la vida social de esta; y de qué modo empezamos a volvernos agentes transformadores.

### **3.6. El docente en aulas multigrado: entre la dificultad y la oportunidad**

La educación rural en Colombia presenta un reto que, si bien ha estado presente desde hace mucho tiempo, aún no recibe la atención que requiere: las aulas multigrado, en la que un solo docente enfrenta a un grupo de estudiantes de diversas edades, niveles educativos y ritmos de aprendizaje se evidencia en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, de Montería, donde los grupos de primero, segundo y tercer grado conviven bajo un mismo currículo y participan en un mismo espacio físico y en los mismos espacios de aprendizaje.

Esto es a primera vista un reto pedagógico de gran envergadura. González (2022, p. 228) señala que “los sistemas de enseñanza-aprendizaje en aula multigrado necesitan de una habilidad didáctica particular que garantice la conexión de contenidos de diferentes niveles, como parte del mismo proceso”. Sin embargo, este componente no está garantizado en la formación inicial del docente colombiano que, tras conseguir un puesto en la escuela rural con aula multigrado, se encuentra con las metodologías de docencia para grupos homogéneos que estaban en su planificación. Los efectos tensionales y las frustraciones aumentan con la llegada de las aulas.

Durante la fase de recolección de datos en Montería, los comentarios de los docentes coincidían: necesitaban diseñar, como mínimo, dos actividades, diferenciar a cada estudiante según su nivel, planificar y garantizar espacios de autocontrol entre compañeros por la alta cantidad de estudiantes por aula, al tiempo en garantizar la disciplina. Tareas a las cuales consideraron importantes, pero que se convertían en labores cotidianas que dificultaban proponer actividades novedosas.

Reducir el aula multigrado a un obstáculo es una visión incompleta. Numerosos estudios han señalado que presentar el aula multigrado sólo como un desafío, a un contexto desfavorable, nos priva de la oportunidad de explorar y entender sus dimensiones de enriquecimiento, de potencialidad. Desde un enfoque constructivista, Carbonell (2001) sostiene que las aulas multigrado pueden funcionar como espacios que favorecen la vida comunitaria tan deseada por Vygotsky y Ribeiro. Al ser heterogéneas, las aulas multigrado pueden propiciar relaciones entre grandes, medianos y chicos; la enseñanza recíproca entre un chico mayor o de la misma edad con el chico pequeño, y la observación, modelación o mediación que el chico grande realiza sobre el chico de su misma edad. Este principio estuvo presente en las observaciones. En varias ocasiones, niños de tercero colaboraban con los de primero para resolver alguna actividad, generando un clima propicio para un aprendizaje entre pares.

La figura del docente, entonces, se convierte en un ejercicio de orquestación pedagógica. García (2000) refiere que el maestro tiene una doble vertiente: una práctica que busca atender a varios grupos a la vez, sin fracturar el espacio, y la planificación de diferentes actividades para los distintos niveles de grupo. Para ello, el docente debe dirigir una

variedad constante de actividades: prédicas, trabajo autónomo, investigación, sociogramas, proyectos interdisciplinarios, integración, murales, actividades conjuntas, entre otras. En el área de Ciencias Sociales, por ejemplo, la misma propuesta de mural requiere distintos niveles de profundización: dibujos de la vida diaria para los más pequeños y relatos o un texto reflexivo sobre los valores que identifican la vereda para los de cuarto.

Las experiencias observadas en Montería también confirman que no se trata de multiplicar la labor docente, sino de aplicar los principios de la educación inclusiva que permiten atender a todos los niños en un mismo proceso, asignando tareas a cada uno según sus capacidades. Esto convierte al maestro en un mediador aún más complejo: no solo en el proceso de aprendizaje individual de cada uno, sino en la mediación, diversidad, atención e inclusión del grupo y su aprovechamiento como un recurso pedagógico.

El aula multigrado también puede convertirse en un escenario propicio para la formación ciudadana; un trabajo que le corresponde fundamentalmente a las Ciencias Sociales.

La permanencia de niños de diferentes edades en un mismo espacio escolar reproduce, en cierta medida, el fenómeno de la comunidad, donde diferentes protagonistas con diferentes capacidades, experiencias y conocimientos comparten y se imponen tareas de convivencia y respeto. Si el maestro dirige adecuadamente este proceso, el aula puede convertirse en un pequeño espacio de recreación de una realidad mayor, allí donde se da lugar la vida en común, se aprende a compartir, a ser solidarios, responsables, a ejercer el respeto y a aceptar la diferencia.

Sin embargo, para que estas oportunidades se hagan realidad, es fundamental fortalecer la formación de los docentes. Los maestros de Montería, al igual que los de muchas áreas rurales, enfrentan esta situación con recursos didácticos limitados y una preparación insuficiente en estrategias para clases multigrado, la investigación mostró que, aunque los docentes estaban dispuestos a innovar, la falta de capacitación continua restringía su capacidad para convertir las dificultades en oportunidades. Por eso, es crucial que las políticas educativas reconozcan esta situación y ofrezcan programas de formación continua que se enfoquen específicamente en la enseñanza en contextos rurales y multigrado.

En síntesis, el aula multigrado hace encontrar al docente en la puerta entre la dificultad y la oportunidad. Su práctica educativa requiere un esfuerzo adicional en planificación, creatividad y mediación pero al mismo tiempo también la posibilidad de promover aprendizajes con el carácter de compartidos, inclusivos y contextualizados.

En el contexto de las Ciencias Sociales, esta situación puede cambiar a favor del aula multigrado si el docente es capaz de desarrollar situaciones de aprendizaje compartido que integren los diferentes grados y que lo hacen también con el nivel diverso del alumnado.

Por consiguiente, el docente en el aula multigrado no es solo un docente con las limitaciones inherentes al aula multigrado, sino que primeramente es un gestor de la diversidad, un organizador de aprendizajes de forma colectiva y un formador de ciudadanos que aprenden desde pequeños a convivir con la diferencia. El reto está en facilitarle las herramientas de trabajo pedagógicas para ejecutar esta tarea y desde la obligación de reconocer que en sus manos no solo se les ofrece la enseñanza de contenidos, sino que también la posibilidad de construir juntos una escuela más justa y más democrática para un contexto rural



### **3.7. La práctica reflexiva del docente: aprender de la propia experiencia**

Uno de los aspectos más significativos en lo que se refiere a la formación y la profesionalización del docente es, sin duda, la idea de práctica reflexiva: el hecho de que enseñar no es únicamente aplicar métodos, seguir currículos o recibir y ceñirse a directrices. Por lo contrario, enseñar también es observar lo que pasa en el aula, analizar los resultados y ser capaz no solo de modificar las acciones (los métodos, el currículo, las actividades), sino de hacerse preguntas constantes sobre la idoneidad de las estrategias que se han empleado. En este sentido, la práctica pedagógica hace referencia a un proceso dinámico en el que va surgiendo la experiencia del maestro que va cargando sus propias experiencias de nuevos saberes.

García (2000) sostiene que *"la profesionalización docente no se logra sólo a partir de la adquisición de conocimientos teóricos, sino que requiere también de la capacidad de reflexionar sobre la práctica para transformarla"*. Este escenario cobra sentido en Montería, en el caso de los maestros de las instituciones Augusto Espinosa y Caño Viejo y los desafíos de docencia que enfrentan cada día: multigrado, escasos recursos, ausencia de formación específica en Ciencias Sociales, así como las condiciones sociales difíciles. En este sentido, el maestro sólo puede mejorar si lleva a cabo una actitud reflexiva que le otorgue una capacidad de aprendizaje a sus logros y a sus desaciertos.

El término de profesional reflexivo, desarrollado por Schön (1983), resulta muy clarificador en este punto. Según esta autora, el buen profesional no es el que aplica unas recetas, sino la persona que se para a pensar lo que hace mientras lo hace (reflection-in-action) y después de que lo hace (reflection-on-action). En la docencia, esto es que, el maestro valora sus

prácticas, identifica lo que le va bien, reconoce lo que debe cambiar y acomoda sus recursos a las necesidades reales de los suyos. En el contexto de los talleres que se han implementado en el marco de esta investigación, se ha promovido precisamente este ejercicio reflexivo. Los docentes han tenido espacios de diálogo en los que han compartido experiencias de aula, han analizado dificultades comunes y han construido en común soluciones. Durante una de las sesiones, una maestra evidenció que solía limitarse a explicar conceptos 'de Ciencias Sociales' porque pensaba que sus alumnos 'no entenderían temas más complejos'. Sin embargo, al probar una estrategia participativa y dramática, pudo observar cómo los niños se implicaban y comprendían más las normas de convivencia. Esa experiencia la llevó a reorientar su práctica y a darse cuenta que sus alumnos podían hacer mucho más de lo que uno se pudiera pensar en el momento que las oportunidades son significativas.

La reflexión del docente no se refiere a la acción individual aislada, sino a una práctica social y colectiva. Los maestros aprenden más cuanto más comparten sus experiencias, se contradicen y van construyendo en y con la comunidad conocimiento pedagógico. En Montería se evidenció que los talleres no sirvieron solo para adquirir técnicas, sino que también fueron útiles para formar una red de apoyo entre los docentes que enfrentaban problemas similares. La reflexión se convirtió en un contexto de mejora de la profesión docente de manera colectiva. La práctica reflexiva también conlleva la idea de que la educación es, en sí misma, una situación social y política. Stenhouse (1987) habla del maestro que es investigador de su propia práctica, una persona que no se contenta únicamente con reproducir lo establecido, sino que también cuestiona, experimenta y sistematiza, de tal manera que se produce mejora continua. El maestro rural de Montería no

sería en esta línea un mero ejecutor de programas, sino que se convierte en un investigador cotidiano, que, a partir de la reflexión sobre la práctica, va generando conocimiento pedagógico para su comunidad.

Perrenoud (2001) también apunta que, la reflexión docente debe ir unida a la habilidad para gestionar la incertidumbre. La realidad del aula está llena de situaciones no esperadas, como por ejemplo, cuando un alumno no entiende o hay un conflicto entre compañeros o cuando una actividad no se desarrolla como lo previsto. El profesor reflexivo no considera esas dificultades fracasos, sino oportunidades para realizar la actividad y para modificar su propio discurso. La necesidad de una práctica reflexiva es especialmente visible en el ámbito de las Ciencias Sociales, ya que los contenidos de estas materias se entrelazan con la vida cotidiana, con lo que siempre aparecen ejemplos de manera no esperada que invitan a la reflexión, en definitiva, la práctica reflexiva deviene al profesor/a un aprendizaje. Le otorga la oportunidad de observar de manera crítica su práctica, de aprender de la experiencia, de mejorar la enseñanza día a día, en Montería, esta práctica es muy necesaria, ya que las condiciones adversas obligan a los docentes a ser creativos, flexibles y transformar sus dificultades en oportunidades.

La investigación lo demostró: cuando los docentes reflexionan sobre su práctica encuentran nuevas estrategias para la enseñanza de Ciencias Sociales y logran que los niños entiendan los materiales de aprendizaje. De esta forma se cambia la función del docente, que ya no estará centrado en cumplir con el currículo, sino que intenta orientar hacia la construcción de una práctica pedagógica consciente, crítica y transformadora. El maestro reflexivo no solo enseña, sino que también aprende continuamente de sus estudiantes, de su contexto y de su propia experiencia, convirtiéndose en un verdadero **agente de cambio educativo**.

### **3.9. El docente como diseñador de recursos y ambientes de aprendizaje**

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el ciclo inicial no puede ser considerada como la mera exposición oral por parte del docente ni el uso mecánico del libro de texto. Niños y niñas de seis y siete años necesitan elementos visuales, materiales manipulables, acciones lúdico-didácticas y espacios que hagan aflorar la curiosidad. En este contexto, la función que le toca desempeñar al maestro va más allá de la mera transmisión de los contenidos para convertirse en la de un diseñador de recursos y ambientes de aprendizaje que convierta el aula en un lugar dinámico y lleno de sentido. Coll (1991) manifiesta que la calidad de lo que se aprende no depende solo del contenido, sino también de los medios y de las condiciones existentes para construir ese contenido. Eso implica que el docente a la hora de enseñar tiene que seleccionar, crear y adaptar recursos que favorezcan la comprensión de lo que se explica, además de tener en cuenta la edad de los alumnos y alumnas, su realidad sociocultural y sus intereses. Así, en la enseñanza de las Ciencias Sociales hacer materiales significa convertir los conceptos en experiencias materiales, concretas: elaborando murales comunitarios, mapas de la vereda, líneas de tiempo familiares, representaciones dramáticas de la vida cotidiana o salidas pedagógicas por el entorno más inmediato

Mientras se investigaba en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, se pudo observar que los recursos utilizados, especialmente el tablero y el cuaderno, eran bastante limitados e incluso se llegaban a presentar fotocopias. Pero, cuando se alcanzó a emplear recursos elaborados por los mismos maestros (por ejemplo: carteleras con imágenes de la comunidad o dramatizaciones con niños en relación a la convivencia) se empezaron a obtener resultados muy buenos. Ya no solo los estudiantes entendían los temas tratados, sino que además aparecían motivados, participativos y con deseo de intentar

vincular lo que se aprendía a su vida cotidiana inmediatamente. Ello nos lleva a confirmar a lo indicado por Díaz (2002) en cuanto a que el recurso didáctico no es un instrumento solamente accesorio sino que es toda una mediación entre el contenido y la comprensión del estudiante. Diseñar recursos didácticos en Ciencias Sociales no significa que la creación de recursos didácticos fuese sinónimo de emplear materiales caros o alta tecnología, cuando a menudo Gimeno (1992) tiene más que ver con el nuevo diseño pedagógico (entendido como la manera distinta de hacer las cosas a partir de un uso distinto de los recursos que se tienen más que con la llegada de otros recursos considerados de calidad). En contextos rurales como Montería en el que la escasez de recursos es la constante, el maestro puede emplear cualquier objeto que se tenga a mano del entorno, los relatos orales de la comunidad, actividades colectivas como la elaboración de mapas a partir de materiales reciclables. Lo importante es que el recurso pueda auxiliar a despertar y fomentar la curiosidad del grupo, a poner en práctica un sentido crítico, a crear y a cerrar brechas de comprensión y participación.

Más allá de los materiales, debe diseñar ambientes de aprendizaje que propicien la interacción, la colaboración y la reflexión. Según Zabala (1995), los ambientes de aprendizaje no son solamente el espacio físico, sino que también hay que tener en cuenta la organización de las tareas, las relaciones entre los y las alumnas y la gestión de los tiempos y los recursos. Un aula de Ciencias Sociales adecuadamente organizada se puede convertir en un "espacio de investigación colectiva", en el que los alumnos pueden observar, comparar, discutir y construir significados de manera compartida con el resto de compañeros y compañeras. La investigación recoge algunos ejemplos que resume este principio, como por ejemplo el que sucede en una clase de una profesora que habla de la

organización de la comunidad y que consiste en dividir a los niños en pequeños grupos y pedirles que representen distintas funciones (el líder comunal, los vecinos del barrio, los trabajadores agrícolas, los comerciantes). Es una propuesta de actividad estructurada a partir de elementos sencillos, disfraces improvisados y pequeños carteles que generaba un ambiente de participación en el que los alumnos entendieron cómo funcionaban las relaciones sociales a partir de una experiencia vivencial. Esa aula "dejaba de ser un espacio de un aula" y se convertía en un "laboratorio de ciudadanía". El profesor o profesora como diseñador de recursos y ambientes también implica la capacidad de él o ella de articular un currículum a su alumnado; como lo demuestra la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, los nuevos conocimientos solo se integran de manera duradera cuando se relacionan con lo que el estudiante ya sabe. Por ello, el docente debe diseñar recursos que partan de la cultura y la experiencia local, validando los saberes previos de los estudiantes.

Por último, el maestro va más allá de ser un simple consumidor de materiales, capaz de convertir un aula escasa en un aula rica en experiencias. El docente reforma el aula y evoluciona en un escenario donde los niños puedan manipular, observar, dramatizar, investigar y reflexionar. La enseñanza de las Ciencias Sociales requiere mucho más que un simple conocimiento de la materia, pues los conceptos que se trabajan en la clase comunidad, ciudadanía, historia y geografía deben vivirse, no sólo oírse.

## **Capítulo 4.**

### **Metodologías para transformar la enseñanza**

#### **4.1 Introducción: de la enseñanza tradicional a la transformación pedagógica**

La investigación realizada en Montería también establece que una vez que el maestro se convierte en este creador de recursos, los niños descubren que aprender Ciencias Sociales es mucho más que memorizar definiciones; en realidad, significa explorar, intentar comprender y, para dar una vuelta de tuerca, transformar el mundo en el que están inmersos. La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria está marcada por un modelo de enseñanza que continúa priorizando la exposición del maestro, el uso único de la pizarra y la copia de la actividad.

Este enfoque de enseñanza basado en una tradición escolar que considera la información que se presenta hace que el alumno esté en una situación pasiva y, por ello, su participación decrece, ya que su actuación consiste en cumplir con la actividad rutinaria de la copia. Las observaciones realizadas en las instituciones educativas Augusto Espinosa y en la institución educativa Caño Viejo, donde se desarrolla la investigación, muestran de una forma fehaciente que la enseñanza magistral, es seguida por el copiado entre los alumnos y el uso de cuestionarios, lo que comprobaría la relación entre esta forma de trabajar y el que el maestro realice largas y extensas explicaciones.

Este panorama coincide con la argumentación expuesta por Díaz (2002), quien dice que las metodologías que promueven la repetición del contenido ya no enseñan aprendizajes sino enseñan aprendizajes superficiales, que tienen corta vigencia; en el caso de las Ciencias Sociales el problema es aún mayor, puesto que los conceptos que se trabajan tiempo histórico, espacio geográfico, ciudadanía, convivencia piden de una comprensión más profunda y que puedan, una vez comprendidos, poder aplicarse en situaciones concretas. La



enseñanza memorística, por lo tanto, no solo limita la motivación del estudiantado sino que les imposibilita, a la vez, aprender competencias ciudadanas desde los primeros años de escolaridad. Ante esta situación, aparece la necesidad de una transformación pedagógica que reoriente las metodologías hacia otras más activas, participativas y contextualizadas.

Coll (1991) comenta que “enseñar no es transmitir información, sino organizar experiencias de aprendizaje que permitan al estudiante construir significados”. Este cambio de punto de vista implica que el aula no debe ser un espacio rígido donde el maestro sea el protagonismo y el aula sí debe ser un espacio donde los niños investiguen, dialoguen, representen, construyan de manera colectiva y se reconozcan como parte de una comunidad.

El trabajo de investigación realizado en Montería pone de manifiesto que cuando los docentes ponían en práctica metodologías alternativas juegos de roles, dramatizaciones, uso de recursos visuales o debates simples, el clima de la clase era otro. Los niños colaboraban activamente, aportaban el bagaje de su propia experiencia u lograban entender los conceptos en forma más clara y próxima. Estas vivencias muestran que el cambio metodológico no depende de la utilización de recursos sofisticados, sino de la predisposición del profesor a innovar, así como de su capacidad para vincular los contenidos con sus contextos de vida. En esta línea, Ausubel (1986) destaca la necesidad de partir de los conocimientos previos de los alumnos, ya que solo en el momento en que el nuevo contenido es asimilado se podría afirmar que se produce aprendizaje. Para ello, el profesor debe convertirse en organizador de experiencias, mediante la utilización de metodologías que lleven a que los alumnos reconozcan en su contexto su barrio, su familia, el propio entorno, sus tradiciones los conceptos que deben aprender en Ciencia Social. Así

pues, la introducción a este capítulo propone una idea eje: la enseñanza tradicional, basada en la transmisión y en el aprendizaje memorístico, deberá dar paso a metodologías transformadoras que sitúen al alumno en el centro del proceso educativo.

No se trata de descartar lo aprendido en la tradición escolar, sino de enriquecerlo con estrategias que favorezcan la comprensión, la motivación y la construcción crítica del conocimiento, en contextos como Montería, donde las limitaciones materiales son evidentes, este cambio no solo es deseable, sino urgente: los niños merecen experiencias pedagógicas que les permitan descubrir que las Ciencias Sociales no son un conjunto de definiciones, sino una herramienta para entender y transformar su vida cotidiana.

#### **4.2 La investigación-acción como motor de cambio pedagógico**

De los hallazgos más significativos de la investigación que realizamos en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, en Montería, también podemos destacar que, a pesar de que los docentes tenían prácticas tradicionales, ellos se mostraban con buena disposición para mejorar. Al inicio de las observaciones, hemos evidenciado que la gran mayoría de las clases eran simples explicaciones frontales actividades de copia y pegado, en las cuales los estudiantes presentaban apatía, se distraían con facilidad y no conseguían hacerse una idea de algunas nociones mucho más simples como son “comunidad”, “paisaje” o “norma”. Pero al abrir espacios de reflexión colectiva a partir de los talleres, los maestros se atrevían a manifestar claramente que deseaban innovar, pero que a veces no sabían cómo hacerlo, o también se quejaban de no tener los recursos necesarios. Como nos decía una de las docentes: *“Me gustaría que mis clases fueran un poco más dinámicas, pero a veces no sé cómo hacerlo. Hay pocos materiales y la costumbre de siempre hacer la*

*lección en el tablero. Con este taller me doy cuenta de que puedo trabajar con lo que tengo a mano”* (RE1 D2, L45-48). Esta cita nos transmite el potencial de la investigación-acción como un medio para transformar la práctica. Como dice Stenhouse (1987), “este es uno de los aspectos que habremos de tener en cuenta en el futuro: el maestro no sólo es un ejecutor de unos programas diseñados desde fuera, sino que debe ser un investigador”.

Las actividades llevadas a cabo en el contexto de la investigación fueron un ejemplo palpable de esta metodología. Tal es el caso de una de las sesiones en la que los maestros de la vereda elaboraron un mural grupal sobre la historia de su vereda con materiales reciclados. A posteriori lo pusieron en uso en el aula con sus estudiantes, los cuales se entusiasmaron al ver expresadas en él escenas de su propia vida comunitaria. La observación de esta experiencia mostró una variación notable en la actitud de los niños, quienes, a diferencia de su comportamiento pasivo registrado en clases tradicionales, participaron activamente, preguntaron, compartieron relatos familiares, etc. Según Carr y Kemmis (1988): La investigación-acción como proceso pedagógico es también un acto de transformación social, ya que tiene la potencialidad de insuflar vida a prácticas de enseñanza poco eficaces y de reconfigurarlas mediante la participación. Tal principio queda patente en Montería: los docentes no solo reformularon la manera de enseñar Ciencias Sociales, además pusieron de manifiesto que la falta de recursos y la estructuración del currículo impactaban en la forma en la que llevaban a cabo su trabajo. En lugar de resignarse a estas carencias, se dispusieron a buscar formas creativas para enarbolar lo que tenía, ejemplo de ello es aquel donde el grupo elaboró líneas de tiempo con fotos familiares y llevó a cabo dramatizaciones utilizando objetos de la vida cotidiana.

La reflexión docente, a lo que se refiere Schön (1983), se expresa tanto en la acción modificando las explicaciones de los maestros en el momento en el que advirtieron que los alumnos no comprendían, como sobre la acción cuando evaluaban en los talleres lo que había funcionado y lo que era conveniente modificar. En este proceso, los docentes empezaron a considerarse no sólo como transmisores de información sino también como profesionales reflexivos que aprendían no sólo a partir de sus experiencias, sino también a partir de las experiencias de sus colegas.

Desde la perspectiva de Freire (2004), este ejercicio fue también un acto de educación dialógica: los docentes no parecían seguir instrucciones preestablecidas sino que construyeron, colectivamente, una serie de estrategias a partir de sus necesidades y sus contextos. Como decía otro docente al término de uno de los talleres: *“Hoy entendí que no tengo que esperar a que nos dan materiales o programas nuevos, soy capaz de generar recursos con lo que tengo y conseguir que mis alumnos se interesen más por la clase”* (RE2, D3 L56-58). En definitiva, la investigación fue en Montería un motor del cambio pedagógico; permitió a los docentes poder analizar críticamente el concebido “mejor” de sus actuaciones, diseñar estrategias e innovaciones y comprobar en el aula la efectividad de estas como protagonistas de la transformación educativa en contextos rurales.

#### **4.3 Estrategias lúdicas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales**

El juego es una de las formas más propias y poderosas de aprendizaje en la infancia. Diferentes autores coincidían en que la lúdica es un modo privilegiado para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los niños. Vygotsky (1979) lo afirmaba claramente al

sostener que en el juego los niños pueden actuar “más allá de su edad”, desarrollando capacidades que después acertarán a poner en práctica en la vida real.

Piaget (1962) también dice que el juego constituye un mecanismo básico de la construcción del conocimiento, ya que permite a los niños experimentar, manipular y simbolizar la realidad. La lúdica, en el caso de las Ciencias Sociales, es un puente que convierte los conceptos abstractos en emocionantes vivencias. Conceptos como la ciudadanía, la comunidad, la convivencia o la historia difícilmente serán comprendidos por un alumnado de primero de primaria si se explican sin más. Una alternativa a esto podría ser la dramatización, el juego de roles o las actividades de exploración: desde aquí el alumnado se apropia de estos conceptos vivenciándolos. Como sostiene Bruner (1997), el conocimiento se construye cuando el alumnado puede representar la realidad a partir de la acción y del juego simbólico. Esto durante los períodos de enseñanza, les da sentido a los contenidos escolares.

En esta investigación, en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, se llevaron a cabo algunas estrategias lúdicas que cambiaron el funcionamiento del aula, generando un cambio en la práctica del aula misma.

**Figura 1**

**Implementación material didáctico niños de zona rural**



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 2**

**Implementación material didáctico niños de zona rural**



Fuente: Elaboración propia

Una de las actividades más exitosas fue un juego de roles en el cual los alumnos representaban la acción de los distintos actores que forman parte de la comunidad: el líder comunal, los vecinos, el agricultor, el comerciante, la madre de familia, etc. Con materiales

sencillos de carteles, cintas de colores o disfraces, los niños dramatizaban las escenas de la vida comunitaria. El acto de observar mostró un cambio inmediato en la participación: los alumnos, aun los más tímidos, se involucraron, aportaron ideas, comprendieron mejor el funcionamiento de las relaciones sociales.

Un docente participante expresó al final de la actividad:

*“Yo nunca había pensado en representar la comunidad de esta manera. Me doy cuenta de que los niños no solo entienden más rápido, sino que se divierten y recuerdan lo que aprenden. Este ejercicio me enseñó que puedo enseñar Ciencias Sociales jugando”.* (RE3 D4, L89-92)

Otro ejemplo significativo fue una dinámica de normas escolares. Los niños debían trabajar en pequeños grupos para hacer un pequeño reglamento del aula utilizando dibujos y frases cortas. Después, a través de un juego de dramatización, ellos mismos podían mostrar lo que pasaba cuando alguien traspasaba las normas y qué tipo de resolución había en el conflicto. La observación mostró que los protagonistas no sólo asimilaron la importancia de las normas, sino que también empezaron a incluirlas en su vida cotidiana, reforzando su sentido de responsabilidad y su sentido de compromiso como grupo.

Es importante resaltar que la lúdica no requiere recursos costosos. En contextos rurales, donde las limitaciones materiales son evidentes, los docentes descubrieron que podían utilizar objetos del entorno para diseñar juegos. Palos, hojas, piedras y elementos reciclados se convirtieron en materiales didácticos que estimularon la creatividad de los estudiantes.

Una maestra señaló en uno de los talleres:

*“Pensaba que para trabajar con juegos necesitaba comprar materiales, pero ahora veo que con lo que tengo en el salón y con la imaginación de los niños se pueden hacer actividades muy ricas”. (RE3-D5- L94-98).*

**Figura 3**

**Implementación material didáctico niños de zona rural**



Fuente: Elaboración propia

Desde un enfoque pedagógico, las estrategias lúdicas también favorecen la interacción social y el desarrollo de competencias comunicativas. El momento en que los alumnos están jugando los lleva a tener que negociar reglas, expresar opiniones y escuchar a los demás. Eso se alinea con los planteamientos de Vygotsky (1979), para quien el juego constituye una zona de desarrollo próximo, pues los niños, a la vez que juegan en la interacción entre ellos, logran aprendizajes que son inalcanzables individualmente. Allí, en los espacios de las aulas multigrado en Montería, ese juego se transforma en recurso inclusivo. Los niños mayores ayudaban a los más pequeños a jugar, les explicaban los



diferentes juegos, ayudaban en las dramatizaciones, etc. Esto dio lugar a reforzar un clima de cooperación y a consolidar una cultura solidaria. Las observaciones, a su vez, revelaron que niños y niñas con mayores dificultades en el aprendizaje participaban de manera equivalente, en tanto que el juego ofrecía diferentes maneras de aportar: unos actuaban, otros dibujaban, otros narraban. En síntesis, las estrategias lúdicas se mostraron como una vía eficaz por medio de la cual trabajar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria. El juego dejó de ser una actividad de entretenimiento para convertirse en un modo de intervención que motiva, permite aprender de manera significativa y genera la posibilidad de participar activamente. Los hallazgos están de acuerdo con aquellos que han expresado los hallazgos de Bruner

#### **4.4 El aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión**

Uno de los principales retos que se constataron en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, en Montería, fue la existencia de aulas multigrado y con marcadas diferencias en los ritmos de aprendizaje. Los docentes en varias ocasiones declararon que esta situación era un obstáculo, dado que debían atender a estudiantes con edades y de niveles diversos en el mismo espacio. No obstante, la investigación evidenció que, cuando fueron introducidas estrategias de aprendizaje cooperativo, tal diversidad se contrarrestó transformándose en una oportunidad para maximizar la inclusión y potenciar el aprendizaje de todos los niños y niñas.

El aprendizaje cooperativo concebido por Johnson y Johnson (1999), consiste en el trabajo en grupos pequeños de tal manera que los estudiantes aprenden en cooperación con otros para lograr objetivos comunes, de la misma manera que el éxito de cada uno depende del

éxito de los otros. Este planteamiento parte de una lógica de superación de la competencia y de promoción de los valores de la solidaridad, la corresponsabilidad y el respeto a la diferencia. En las aulas observadas, esta metodología se mostró muy eficaz para hacer frente a la pasividad y el aislamiento de algunos de sus participantes, pues los niños y las niñas comenzaron a reconocerse como compañeros que se podían ayudar.

Durante las actividades de observación se llevaron a cabo situaciones de aprendizaje de carácter cooperativo en las que se elaboraban murales comunitarios y se construían líneas de tratamientos colectivas. En estas situaciones, los alumnos más mayores asumían la responsabilidad de mediar, explicando a los más pequeños las nociones de “antes” y “después”, o ayudándoles a realizar dibujos de sus escenas familiares. La interactividad en estos casos fue significativa, pues permitió que los niños más lentos lograran entender conceptos que hasta el momento les resultaban inalcanzables. Un docente comentaba lo siguiente:

*“Al trabajar en grupos, noto que los niños se explican entre ellos de manera más sencilla de lo que yo lo hago. El mayor le enseña al pequeño con palabras que entiende, y los dos aprenden en el proceso” (RE2, D1 L34-39).*

Este ejemplo subraya lo indicado por Vygotsky (1979), dado que el autor manifiesta que primero se produce el aprendizaje en el plano social y después en el plano individual. Con el aprendizaje cooperativo, los alumnos son mediadores del conocimiento, lo que Vygotsky identificó como la zona de desarrollo proximal: lo que un niño no consigue, lo logra con la ayuda de un compañero más capacitado. En esta línea, Slavin (1995) coincide en este

argumento y sostiene que el aprendizaje cooperativo incrementa las habilidades académicas y sociales, o sea, habilidades de comunicación, discusión y toma de decisiones.

Este aspecto se vislumbró de manera categórica en Montería: organizando un juego cooperativo vinculado con las normas de convivencia, los niños dialogan entre ellos sobre las normas a contener, y también sobre cómo proceder frente a los conflictos, es decir, el proceso de debate hace madurar la capacidad para escuchar a los demás y para llegar a acuerdos, competencias necesarias para poder vivir en sociedad. Igualmente, la investigación observó que el aprendizaje cooperativo ayudaba a incluir a los niños y niñas que siempre tienen más dificultades en su aprendizaje; con tareas individuales, estos niños suelen tener dificultades y frustrarse. Pero con las tareas en grupo veían una posibilidad de aportar, por ejemplo, en su colaboración preparando dibujos y coloreando, contando historias o atendiendo a su grupo y, según comentaban, a sus profesores.

En uno de los talleres, una maestra expresó lo siguiente:

*“Yo pensaba que dividir a los niños en grupos era perder tiempo, porque se distraían mucho. Pero ahora me doy cuenta de que cuando tienen un objetivo común, trabajan mejor y se ayudan. Esto me ha quitado un peso de encima, porque no soy yo sola tratando de explicar todo”.*(RE2 D5 L67-73).

Esta forma de entender la enseñanza, constituye una circunstancia muy relevante, pues hace muy evidente que el aprendizaje podría ser anticipadamente positivo no solo para los estudiantes, también es una manera de ahorrarle esfuerzos a las alumnas y a los alumnos del aula, ya que al grupo lo transforma en un recurso en sí mismo y Coll (1991) ya había sostenido que la enseñanza debe ser un proceso que hay que considerar como construcción

compartida de significados que queda muy bien testimoniado en las situaciones cooperativas. Y para ir terminando: En las aulas de Montería, el aprendizaje cooperativo evidenció que las aulas multigrado y heterogéneas no son un obstáculo, sino que son aulas con alto potencial para el aprendizaje compartido; no solo han aprendido significados en ciencias sociales, sino también han aprendido a trabajar con los otros, han aprendido a resolver conflictos y han aprendido a valorar la heterogeneidad. Y a la vez los profesores se dieron cuenta de que no eran solos en la tarea de enseñar, que también podían hacer uso de la fuerza del grupo como un recurso al servicio de las clases para conseguir un mejor rendimiento con el trabajo del grupo. Así que si en la investigación el aprendizaje cooperativo fue una estrategia pedagógica de inclusión que podía transformar la heterogeneidad; era capaz no solo de fomentar el rendimiento académico de los niños, pero también su percepción como ciudadanos.

#### **4.5 Recursos visuales y tecnológicos al servicio de la comprensión**

Una de las conclusiones, a juicio de los investigadores, que más se ajustaba como experiencia a la realidad de los alumnos del primer grado es que estos alumnos presentaban una muy escasa capacidad de comprensión, que se había evidenciado en el hecho de que los contenidos de las Ciencias Sociales eran presentados a través de explicaciones que los educadores daban a sus alumnos en la hora de clase, cuando estos y estas realizaban ejercicios de copia. Los propios alumnos y alumnas del primer grado no entendían temas de gran calado como tiempo, comunidad, territorio o norma, por el contrario, cuando los docentes acudían a recursos visuales y tecnológicos, los niños y las niñas del primer ciclo evidenciaban una mayor comprensión, un mayor grado de atención y una mayor capacidad de participación en las horas de clase. En este sentido, Díaz (2002) sostiene que los

recursos didácticos que actúan como mediadores entre el saber y el estudiante logran que lo abstracto pase a lo concreto; esta afirmación fue corroborada en las aulas de Montería, ya que cuando los educadores utilizaban, por ejemplo, mapas comunitarios sobre los que habían trabajado y que habían dibujado los alumnos y alumnas, líneas de tiempo construidas a partir de fotografías familiares, carteleras que reproducían representaciones del mundo rural, se podía considerar que eran los alumnos y las alumnas quienes se apropiaban de los contenidos de una manera significativa, como esta maestra que participó en los talleres ha añadido.

*“Yo me sorprendí porque al mostrar fotos de la comunidad, los niños empezaron a contar historias, a identificar lugares y a relacionar lo que veían con lo que estábamos explicando en clase. Nunca había visto tanta participación” (RE 2 D6, L73-78).*

La observación del aula ha evidenciado que utilizar imágenes ayuda a la atención y a la memoria. Por ejemplo, en la actividad referida a la diferencia entre lo rural y lo urbano, se utilizaron carteles en la que aparecían dos imágenes: una granja con cultivos y animales, y una ciudad (se compararon y reconocieron elementos de su vida cotidiana), comprendiendo así de forma práctica un concepto que en abstracto les había resultado difuso. Esto responde a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1986), que considera fundamental relacionar los nuevos contenidos con experiencias como las propias, ya que eso genera la posibilidad de que el aprendiz los pueda asimilar.

Además de los recursos visuales más o menos tradicionales, la investigación muestra como la utilización de la tecnología, incluso la más limitada, tiene un efecto positivo; utilizar el teléfono móvil (al menos en uno de los casos observados) o un proyector, aunque sea para

material pequeño (de breve duración), para la presentación de un video de la vida de diferentes comunidades, la presentación de un video en la que se presenta la importancia de cuidar el medio ambiente son ejemplos que recojo de los docentes observados. Los alumnos mostraron entusiasmo, realizaron preguntas, comentarios sobre aquello que estaban viendo... en otras palabras, la tecnología, si se utiliza con intención, se puede convertir en un recurso poderoso.

Mayer (2001), en su teoría del aprendizaje multimedia, sostiene que los recursos visuales y tecnológicos estimulan y favorecen el entendimiento porque combinan el canal verbal con el canal visual y producen aprendizajes más duraderos. Tal como ocurrió en las aulas de Montería, donde no contaron con medios sofisticados, el simple hecho de proyectar imágenes o videos tuvo un efecto claro y evidente en el aula. Un niño, después de haber visto un video sobre reciclados, dijo espontáneamente en clase: “Eso también lo podemos hacer en la escuela para no botar tanta basura”, indicando cómo el [recurso] no sólo transmite información sino que puede llevar a actitudes positivas. Por último, hay que destacar que los docentes reconocieron la utilidad de estos recursos, pero también reconocieron sus limitaciones. Una docente lo comentó en los talleres *“A veces pensamos que no podemos usar tecnología porque no hay sala de informática o computadores, pero un celular con fotos, una Tablet sin internet o un video corto ya hace la diferencia. Me doy cuenta de que no es tener lo último en tecnología, sino saber para qué usarlo”*. (RE1 D1 L10-15)

**Figura 4**

***Juegos interactivos para el aprendizaje de las ciencias sociales, a través de las tics***



Fuente: Elaboración propia

Este testimonio da fe de las advertencias que ya hizo Coll (1991), que nunca se trata del valor que tiene un recurso, sino de su uso en la práctica didáctica. Los docentes también pueden llevar a cabo recursos creativos con la intención de acercar los contenidos a la experiencia de los alumnos, aun cuando la escasez esté presente en el contexto.

La base consiste en que el recurso no sea un fin, sino un recurso capaz de favorecer la comprensión, la reflexión y la aplicación de lo aprendido. La investigación también demostró que los recursos apoyados en formas visuales y en el uso de la tecnología favorecieron la participación inclusiva; los alumnos que tenían dificultades para expresar de manera oral la clase aportaron el dibujo, las imágenes, o manipulando el material concreto. Así lo recogen Barriga (2002), apunta que los recursos visuales contribuyen a ampliar las formas de representación del conocimiento y a reconocer los momentos de oportunidad de

cada uno de los alumnos para participar, entendiendo que estos presentan diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Ahora bien, a la vista de los resultados obtenidos, se podría considerar que el uso de recursos visuales y de la tecnología en las aulas rurales de Montería fue una estrategia adecuada para facilitar y promover una mayor comprensión, una mayor motivación y una mayor inclusión de las Ciencias Sociales. Más allá de la disponibilidad de equipos tecnológicos, la investigación mostró que lo importante es que el recurso no se convierta en un fin sino en el medio para facilitar la comprensión, la reflexión o la aplicación de lo aprendido.

#### **4.6 La metodología dialógica: el aula como espacio de participación**

Uno de los cambios más notorios que se pudo observar en el trabajo de campo fue el cambio de aula porque el profesorado/facultad permitió que el alumnado diera su opinión, planteara preguntas y debatiera sobre temas de Ciencias Sociales. De principio, el trabajo del profesorado difería del modelo habitual, puesto que era un trabajo de tipo vertical donde el docente daba explicaciones y el los niños escuchaban pasivamente, en ese sentido, esta estructura de aula generaba pasividad y, en muchos casos como veremos, aburrimiento.

Por el contrario, con la metodología dialógica la dinámica del aula cambió radicalmente: se generaba otra cosa: empezaron los estudiantes a hablar, a contar experiencias familiares, a debatir en el aula situaciones que estaban viviendo en la familia o en situaciones de la comunidad para experimentar aquello que se estaba aprendiendo. Lo que Freire propone es que más allá de ser un aula debe ser un espacio de diálogo auténtico en el que la voz del alumnado sea, como propuesta efectivamente, valiosa y se puedan construir sentidos



colectivos Freire lo dice muy bien cuando dice que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediándose el mundo”.

Esa idea quedó reflejada en Montería, cuando los maestros en vez de dar respuestas cerradas a las preguntas que planteaban llegaron a proponer preguntas abiertas: ¿Por qué creen que son necesarias las normas en la escuela? ¿Qué pasa en la comunidad cuando no se cumplen las normas? Las observaciones nos mostraron que los niños, aun aquellos que normalmente prefieren callar, finalmente adquirieron el valor suficiente para participar a partir del momento en que las preguntas se vinculaban con su cotidianidad. En una de las sesiones, por ejemplo, el tema de la basura en la vereda, los alumnos narraban anécdotas sobre lo que pasaba cuando se arrojaba basura al río y se mandaban sugerencias simples como hacer turnos para recoger la basura, hablar con los mayores acerca de la importancia del reciclaje; esto nos reafirmó lo señalado por Habermas (1987) en cuanto al poder del diálogo como práctica de construcción racional y consensuada de soluciones en la comunidad

Los docentes también reconocieron la importancia de esta metodología. Una maestra expresó al final de una sesión dialógica:

*“Yo nunca había dejado que los niños hablaran tanto en clase porque pensaba que me quitaba tiempo, pero ahora veo que cuando conversamos aprenden más rápido y se comprometen más con lo que hacemos” (RE 1 D4 L45-49).*

Este testimonio implica una transformación de perspectiva que lleva de considerar el aprendizaje del alumnado como algo puramente pasivo a tener en cuenta que el alumnado es un sujeto de conocimiento capaz de construir y aportar en el aprendizaje colectivo. Coll

(1991) afirma que el conocimiento escolar tiene sentido cuando se produce en la interacción, y justo eso fueron capaces de ilustrar desde Montería: los niños aprendían más cuando discutían, ayudando a que se produjeran negociaciones de significados o haciéndolo al escuchar a sus compañeros. La metodología dialógica también facilita la iniciación a la formación ciudadana. Relacionándolo con los debates y las discusiones, los niños desarrollan la escucha, el respeto por los otros y la capacidad de argumentar.

Como dice Pagés (2009), la enseñanza de las Ciencias Sociales no debe proporcionar espacios donde el alumnado deba asumir el hecho de que son ciudadanos, sino que también tiene la voz y la responsabilidad de asumir el mundo que tienen a su alrededor. Una perspectiva que se realiza mediante actividades muy sencillas como debates sobre la importancia de respetar turnos, cuidar los cultivos, resolver las peleas en la escuela sin violencia, etc.

Otro gran hallazgo que se tuvo fue el diálogo como función inclusiva, porque los niños más conversos y que por norma general se mantenía callado en las clases más tradicionales (como por ejemplo aquellas que se desarrollan a partir de la exposición verbal del profesor y no del tema a tratar) tenía un nuevo espacio donde participar de acuerdo con su vida de experiencias. En uno de los momentos de discusión, un niño con dificultades para leer expresaba cómo ayudaba a su abuelo a sembrar, pero no sólo eso, sino que también explicaba las razones de la importancia de cuidar la tierra.

No expuso conceptos teóricos, se sirvió de su propio relato, y aunque no era un conocimiento formalizado se tiene que aceptar que aportó en la discusión incluso si fue producto de la vida de experiencias con sus compañeros (ya que fue valorado por sus

compañeros). Esto lo expresa Díaz (2002) al decir que, a través de la inclusión educativa, se toman en consideración, y se valoran, los saberes previos y las múltiples experiencias de los alumnos. En todo caso, la metodología dialógica se consolidó como estrategia de enseñanza de las Ciencias Sociales en Montería por un lado; favoreció que el alumnado hiciera una mejor interpretación de los contenidos, mientras que, por otro lado, apoyó la motivación, la inclusión y la formación ciudadana del alumnado. A partir de aquí, el aula dejó de ser un lugar rígido, opaco y sin espacio para el diálogo, en el que las aulas eran un viaje al pasado, a la escuela que fue un lugar de concentración de información, para transformarse en un lugar de encuentro, reflexión y construcción colectiva del conocimiento.

#### **4.7 Metodologías activas para un contexto rural**

Uno de los aspectos más relevantes de la investigación de las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, de Montería, fue evidenciar que la transformación del modo de enseñar Ciencias Sociales no podía comprenderse exclusivamente como la incorporación de metodologías por sí solas, sino que debía apuntar a un horizonte más amplio, el de las metodologías activas.

Es decir, el hecho de que, al poner al alumno o la alumna como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite que los contenidos sean estrechamente relacionados con su práctica cotidiana, que se fomente la participación y el aula se convierta en un espacio de construcción compartida del saber. En los contextos rurales, como es el de Montería, la pertinencia de estas metodologías queda también muy de manifiesto, ya que los estudiantes no solo aprenden en la escuela, sino que también se alimentan de experiencias que se

derivan de sus familias, de la comunidad y de la cultura las cuales forman parte de sus vidas.

Ahora bien, la observación de las clases mostraba que las prácticas tradicionales, centradas en la copia del tablero y en la repetición de definiciones, no lograban articular la riqueza de los contextos rurales con el aprendizaje escolar, lo que generaba desconexión entre la escuela y la comunidad e, irremediamente, que los alumnos y las alumnas se acabaran por percibir las Ciencias Sociales como una materia aburrida y poco útil.

Las metodologías activas constituyen una alternativa para remediar esta desconexión.

Dewey (1938) ya decía que la educación tiene que partir de la experiencia de los niños y tiene que orientarse a resolver problemas reales. Esta concepción se fue materializando en Montería cuando en los talleres los docentes empezaron a tener que realizar actividades - salidas al medio natural, observación del río y de las cosechas, elaboración de mapas de la vereda, entrevistas a líderes comunitarios o de la vereda...-. Todas estas actividades aumentaron la motivación de los/as estudiantes, puesto que les permitió ir interiorizando conceptos como el territorio, la comunidad o la organización social, a partir de su propia realidad.

Un docente participante expresó:

*“Antes yo pensaba que tenía que ceñirme al libro de texto, pero ahora entiendo que el entorno es el mejor recurso. Cuando llevé a los niños a observar el río y hablamos de por qué debemos cuidarlo, todos participaron y hasta me sorprendieron con cosas que yo no sabía” (RE2 D5L101-107).*

Este testimonio expresa la esencia de las metodologías activas: convertir el medio natural en laboratorio de aprendizaje. Según Zabala (1995) las metodologías activas producen aprendizajes más significativos porque implican la participación, la investigación, la reflexión del alumnado. En Montería la elaboración de murales comunitarios o el diseño de proyectos colectivos hizo que los niños fueran protagonistas y no receptores de la información.

La inclusión también se vió favorecida por esta manera de concebir el aprendizaje. En la aplicación de metodologías activas, alumnos con dificultades en el aprendizaje fueron capaces de participar en igualdad de condiciones. Así, un niño con problemas para leer participó en la elaboración de un mural comunitario dibujando escenas del campo, mientras otro con timidez extrema se animó a representar un papel en una dramatización sobre normas escolares. Estos ejemplos confirman lo señalado por Díaz (2002): las metodologías activas abren múltiples vías de participación, adaptándose a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

A partir de la perspectiva de Vygotsky (1979), las metodologías activas construyen situaciones para la interacción que propician la zona de desarrollo proximal. En el trabajo cooperativo, los niños más experimentados ayudan a los compañeros, de tal modo que todos ellos van avanzando. En las aulas de Montería se observaba que los más grandes eran quienes explicaban a los más pequeños como situar su casa en un mapa, o cómo leer la línea de tiempo.

El aprendizaje se concibe, por lo tanto, como un proceso social y colectivo. Un segundo punto significativo está relacionado con la posibilidad de que las metodologías activas

incentivaron la relación entre escuela y comunidad: en la realización de una de las actividades, los niños entrevistaron a sus padres y a sus abuelos sobre cómo había cambiado la vereda a lo largo del tiempo. La información obtenida fue comentada en clase de forma que se convertía en material didáctico a partir del cual tratar el tema de los cambios históricos. Esta experiencia comprueba lo que afirma Pagés (2009) cuando afirma que las Ciencias Sociales deben servir para construir un punto de vista crítico sobre la realidad más cercana e incentivar la participación comunitaria.

Por lo anterior se podría cerrar que la aplicación de las metodologías activas en Montería mostró que la escuela rural podría transformarse en un lugar dinámico, inclusivo, en conexión con la realidad del alumnado. Con ello, se puede ejemplificar que las metodologías activas no precisan de grandes recursos, sino de disposición del profesorado para innovar, de un aprovechamiento del entorno y de un reconocimiento de los conocimientos previos de los niños. Como dice Coll (1991): enseñar es organizar experiencias para permitir que el alumnado construya significados, y las metodologías activas son el recurso más eficaz para ello en el aula para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La trayectoria llevada a cabo en este capítulo ha permitido concluir que la transformación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria implica mucho más que cambiar las actividades de su aula; se considera que exige un examen profundo de las metodologías que se utilizan, de la concepción que las docentes tienen de su rol y de aquel que ocupa el/la aprendiz en la situación de enseñanza-aprendizaje. Así, los resultados a las que se llegaba en las instituciones educativas Augusto Espinosa y de Caño Viejo corroboraron que el dominio de prácticas repetidas que prioriza la exposición.

Sin embargo, esta situación no obedecía a una falta de interés de las docentes, sino a la falta de espacios de formación y de herramientas metodológicas adaptadas a un contexto rural. A través de los talleres y de la puesta en práctica de metodologías activas, las docentes fueron descubriendo que podían transformar su práctica y, con ello, la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

las tácticas lúdicas pusieron de manifiesto su eficacia para motivar a los niños y facilitar la comprensión de conceptos abstractos. Concebidas, inspiradas en Vygotsky (1979), Piaget (1962) y Bruner (1997), las experiencias hicieron evidente cómo el jugar es una vía privilegiada para el aprendizaje en la infancia, especialmente en ámbitos como las Ciencias Sociales donde el recorrido de los temas exige ser vivido y representado. La dramatización de roles de la comunidad, juegos de normas, dinámicas simbólicas con materiales de la cotidianidad se convirtieron en ejemplos concretos de esta forma de lúdica para hacer la escuela más entretenida y significativa, el aprendizaje cooperativo se constituyó como una vía fundamental para atender la heterogeneidad y contribuir a la inclusión en aulas multigrado.

Retomando los aportes de Johnson y Johnson (1999), Slavin (1995) y Vygotsky (1979), la investigación puso de manifiesto que los alumnos aprenden más cuando forman parte de una comunidad, es decir, cuando se reconocen como compañeros que se pueden ayudar unos a otros. En Montería esta fórmula no sólo favoreció una mejor comprensión de contenidos sino que además favoreció la solidaridad, la responsabilidad compartida y la convivencia del entorno escolar. En los recursos visuales y tecnológicos fueron mediadores eficientes para concretar lo abstracto y motivar a los alumnos. Por muy limitados que sean

los recursos tecnológicos, los docentes comprobaron que a pesar de contar con herramientas sencillas.

El enfoque de proyectos, que data de Kilpatrick (1918) y, posteriormente, revisado por Pagés (2009), también ha recido como el enfoque de proyectos y fue también altamente valorado por los niños desde que, al investigar su medio, interrelacionando diferentes áreas del conocimiento dentro de proyectos colectivos, desarrollaron aprendizajes significativos y aplicables. Esto permitía articular la escuela con la vida de la comunidad, reforzando así la identidad cultural y el sentido de pertenencia respectivamente. Finalmente, las metodologías activas adaptadas al ámbito rural mostraron que la innovación pedagógica no consiste en depender de lo externo, sino en la capacidad del docente para saber extraer lo que tiene al alcance y relacionarlo con los contenidos escolares. En este sentido, en la línea de Dewey (1938), la educación debe partir de la experiencia del niño, y eso se pudo comprobar en Montería puesto que, los niños exploraban el río, entrevistaban a sus familiares, representaban escenas de su comunidad o elaboraban murales con materiales reciclables.

En definitiva, las conclusiones extraídas de este capítulo permiten asegurar la posibilidad de la transformación metodológica, incluso en contextos de limitación material, siempre y cuando los y las docentes puedan construir roles reflexivos, creativos y comprometidos con la renovación, las experiencias de Montería estaban mostrando que al poner en práctica metodologías activas el aprendizaje de las Ciencias Sociales dejaba de ser un ejercicio mecánico para cobrar una dimensión más dinámica, significativo e inclusivo.



## **Capítulo 5.**

### **Ruta pedagógica**

## **5.1 Introducción: la necesidad de una ruta pedagógica**

Los datos recogidos en la investigación llevada a cabo en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, en la ciudad de Montería, ponen de manifiesto el problema reiterativo: la práctica que se estaba dando a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer grado era, en la mayoría de los casos, una práctica tradicional en la que predominaba la divulgación oral, la práctica de transcribir de forma mecánica las definiciones y la memorización de los contenidos, aunque esas prácticas hacían posible el hecho de que se fueran siguiendo las guías, no despertaban la curiosidad, el interés del alumnado o producían dentro de los alumnos aprendizajes significativos en los alumnos.

Los niños ya mostraban apáticos, con serias dificultades en la comprensión de los conceptos básicos como: comunidad, norma, tiempo-espacio, y escasa capacidad para relacionar lo que aprendían en el aula, de aquéllos en sus prácticas cotidianas. Esa situación pone de manifiesto la necesidad de diseñar una ruta pedagógica que entendemos como algo que representa una guía práctica de flexibilidad que orienta al profesorado en el uso de metodologías innovadoras en las aulas ajustadas a la realidad rural, como advierte Meirieu (1998), los docentes no necesitan "recetas" que reduzcan su acción, sino rutas pedagógicas que permitan que los maestros encuentren, junto con sus estudiantes, diferentes formas de acceder a lo que hay que aprender. La ruta pedagógica que aquí se propone responde precisamente a esta necesidad: no es un manual cerrado, sino un itinerario que relaciona principios, metodologías y recursos adecuados a la circunstancia, que es construido durante los talleres realizados, los propios maestros expresaron esta demanda. Una docente afirmó:

*“Cuando uno tiene muchas ganas de mejorar, pero no sabe cómo, se queda en lo mismo.*

*Yo quisiera que nos dieran más orientación para organizar mejor las clases de Sociales”*

(RE5 D1 L1-6).

Este testimonio pone de manifiesto la contradicción que existe entre el compromiso docente por intentar ofrecer una enseñanza de calidad y la ausencia de una serie de herramientas metodológicas elementales. Por eso tiene sentido la ruta: ofrecer un modelo que permita a los profesores planificar, desarrollar y evaluar sus clases de una manera más creativa, motivadora e inclusiva. Diseñar una ruta pedagógica también significa saber apropiarse de la singularidad del contexto rural.

Como afirma Savater (1997), la educación no es una simple transmisión mecánica de enseñanzas, es una práctica cultural que tiene que articularse con la vida misma de quienes aprenden, en el caso de Montería, cuando los niños viven en comunidades rurales donde el río, el campo, las festividades populares, las relaciones de la comunidad, son parte de su vida cotidiana, obviar estos factores en el proceso de enseñanza supone perder un potencial didáctico capital. La ruta pedagógica se entiende, por tanto, como un recurso que supera el currículo escolar y que lo entrelaza con la experiencia vital del alumnado, pero también permite que las Ciencias Sociales abandonen el formato de materia abstracta, para convertirse en un recurso para entender y actuar sobre la realidad. Finalmente, tenemos que insistir en que la ruta pedagógica no desgaja del esquema puramente teórico, sino que está constituida de un saber vivo que hemos ido obteniendo de la recogida de experiencias que hemos realizado en las aulas de Montería. Consta de lo que se sabe a partir de la observación de lo que ha funcionado y de lo que no, de las aportaciones del profesorado

que ha intervenido de forma activa y, sobre todo, de aquellas prácticas que han conseguido motivar a los estudiantes.

Así, la propuesta tiene un carácter doble: académico, por cuanto unas de las referencias son las aportaciones de los pedagogos Meirieu, Savater, Hernández y Eisner, y por cuanto responde a unas necesidades concretas de los docentes rurales que pretenden mejorar su quehacer en unas situaciones de limitación material y de diversidad estudiantil. Es, en definitiva, la necesidad de una vía pedagógica la que hace que la propuesta surja, que es la diferencia entre lo que hay que enseñar en las escuelas de hoy, y lo que los escolares necesitan, y este capítulo irá dirigido a dicha construcción, al ofrecer al profesorado una línea metodológica que articulen teoría, práctica y contexto, y que redimensione la enseñanza de las Ciencias Sociales como vía para educar a los niños y las niñas para la ciudadanía.

## **5.2 Principios orientadores de la ruta**

Toda ruta pedagógica precisa sustentarse en principios que orienten el quehacer docente y que otorgan coherencia a las metodologías que se aplican; en el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer grado, los resultados de la investigación mostraron que si bien los docentes de Montería tenían un compromiso real con sus escolares, las prácticas de estos carecían de un marco que les permitiera organizar la enseñanza de acuerdo con criterios coherentes, creativos y adaptados al contexto en el que se desarrollan. Los principios que aquí se plantean no sirven de imposiciones externas, sino que son criterios pedagógicos contruidos a partir del diálogo entre teoría, práctica y realidad escolar rural<sup>11</sup>.  
Centralidad del estudiante como protagonista del aprendizaje.

Bruner (1996) planteó que el conocimiento debe organizarse en “espiral”, lo que significa que los niños deben aproximarse a los conceptos desde experiencias simples y revisarlos con creciente complejidad a lo largo de su trayectoria escolar, este principio se traduce en que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe partir de la vida cotidiana del niño su familia, su comunidad, sus juegos para después abrirse a nociones más amplias como ciudadanía, territorio o historia. Las observaciones en Montería confirmaron esta necesidad: los estudiantes comprendieron mejor cuando los contenidos se relacionaron con su entorno inmediato y no cuando se presentaban de forma abstracta.

### **1. Contextualización y pertinencia cultural.**

Meirieu (1998) insiste en que enseñar es siempre un acto situado, condicionado por las características de los estudiantes y el entorno. Por ello, la ruta pedagógica debe reconocer la riqueza cultural y social de Montería, donde el campo, el río, las festividades y los relatos comunitarios forman parte de la vida de los niños, urante los talleres, los docentes expresaron que trabajar con ejemplos de la comunidad motivaba más a los estudiantes: *“Cuando hablamos de la vereda o del río, ellos participan y hasta cuentan sus propias experiencias”* (RE4 D3 L56-60). La contextualización, entonces, no es un complemento, sino un principio rector de la enseñanza.

### **2. Participación activa y construcción colectiva del conocimiento.**

Eisner (2002) considera que la educación debe diversificar las formas de expresión de los estudiantes, así pueden ir construyendo conocimiento a partir de la escritura, del arte, de los dramatizados, del relato oral y de la acción. Así, las dramatizaciones sobre normas escolares de Montería o la elaboración de murales comunitarios fueron algunos ejemplos que mostraron que la participación activa podía favorecer la motivación y el aprendizaje

significativo. Este principio aseguró que la clase no fuera el lugar de la pasividad sino el lugar de la creación y de la colaboración.

### **3. Inclusión y valoración de la diversidad.**

Grecia (2014), la escuela de América Latina sólo puede transformarse si ella misma acepta la diversidad de sus alumnos y la convierte en una oportunidad de aprendizaje. Las aulas multigrado que había en Montería, lejos de ser una dificultad, se convirtieron en espacios donde los niños mayores ayudaban a los menores, favoreciendo así los aprendizajes cooperativos. Esto es lo que significa el principio, que la ruta pedagógica deberá trazar actividades para todos los alumnos, tomando en cuenta las edades, los ritmos y los estilos de aprendizaje.

### **4. Vinculación entre escuela y comunidad.**

Para Hernández (2000), el currículo por proyectos transforma la escuela en un contexto de investigación asociado a la vida del medio donde se encuentra el aula. En la investigación, los alumnos que entrevistaron a sus padres sobre los cambios que se produjeron en la vereda o que se plantearon proyectos sobre el reciclado aprendieron en mayor profundidad Ciencias Sociales porque se acercaron a la vida real, la escuela no puede vivir separada de la comunidad, sino que debe ser parte de esta. En definitiva, los principios que orientan la ruta pedagógica pueden resumirse de este modo: enseñar Ciencias Sociales en primer grado es reconocer a los niños como protagonistas, partir de su contexto, favorecer la participación, incluir las diferencias y los estilos de aprendizaje.

### **5.3 Etapas de la ruta pedagógica**

El desarrollo de una ruta pedagógica de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer grado se debe entender como un proceso, el cual es dinamicidad, flexibilidad y contextualización y construida a través de la interrelación que se da entre teoría pedagógica y práctica pedagógica observada en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo. La investigación mostró que si bien los docentes mostraban compromiso con su trabajo, no tenían indicaciones que les permitieran organizar la enseñanza más allá de la copia de definiciones o su uso limitado del tablero. En este sentido, la construcción de una ruta significa ofrecer un camino de intervención que oriente las prácticas de enseñanza hacia el aprendizaje significativo, la motivación y la inclusión.

El primer elemento que tiene prioridad en esta ruta es el diagnóstico inicial en el aula, el cual permite reconocer los saberes previos, los intereses y las necesidades que presentan los estudiantes; La observación mostró cómo los niños llegaban al aula con conocimientos adquiridos en su familia, en sus comunidades y en otros contextos, pero rara vez se incorporaban a la clase. Pero cuando el docente permitía a las y los estudiantes decir lo que sabían sobre sus comunidades o sobre lo cotidiano que les era familiar, se convertía en el descubrimiento de un caudal de aprendizajes que enriquecían su enseñanza. Como afirma Gardner (1993) "el conocimiento no puede expresarse sólo en una palabra" (p. 35), lo que significa que diagnosticar no es medir únicamente con pruebas, sino también con dibujos, relatos o dramatizaciones. Una de las docentes entrevistadas lo expresó claramente: "*Con estas actividades me di cuenta de que mis estudiantes saben más de lo que yo creía. Ellos conocen de la vereda, del río, de la siembra, pero casi nunca lo decían porque no lo preguntábamos en clase*" (RE4 D6 L110-115).

Una vez identificado este punto de partida, la ruta exige una planificación contextualizada, donde los contenidos dialoguen con la vida de los estudiantes. Los resultados de la investigación mostraron que, cuando los maestros planificaban únicamente con el libro de texto, los niños percibían la clase como ajena y poco motivante. En cambio, al incluir elementos de la vereda las festividades, el trabajo en el campo, los cambios en la comunidad los estudiantes se involucraban activamente. Hernández (2000) plantea que el currículo por proyectos permite convertir la realidad en objeto de estudio, integrando diferentes áreas del conocimiento en torno a problemas o situaciones cercanas a los estudiantes. Esta perspectiva se reflejó en Montería cuando los niños, guiados por sus maestros, realizaron proyectos de investigación sobre la historia de su vereda, entrevistando a familiares y representando en murales los cambios ocurridos con el paso del tiempo.

La tercera etapa de la ruta es el desarrollo de actividades significativas, entendidas como aquellas que logran motivar al estudiante y facilitar la comprensión de nociones abstractas a partir de experiencias concretas. En este punto se evidenció que las estrategias más exitosas fueron los juegos de roles, las dramatizaciones, las salidas pedagógicas y la construcción de recursos visuales. En una de las clases observadas, los estudiantes representaron cómo se organizaba la comunidad a través de dramatizaciones donde asumían papeles como el líder comunal, el agricultor y el comerciante. La docente relató que: *“Al principio pensé que se iban a distraer, pero me sorprendió ver cómo los niños explicaban con sus palabras lo que hacía cada personaje y relacionaban la actividad con lo que viven en la vereda. Ese día entendí que el juego no es una pérdida de tiempo, sino una forma de enseñar”* (Docente, Montería, 2023).



Estas experiencias confirman lo que afirma **Pozo (1999)**: el aprendizaje solo se consolida cuando el estudiante atribuye sentido personal a lo que aprende.

Finalmente, la ruta incluye una evaluación formativa y participativa, que valora los procesos y no únicamente los resultados. Durante la investigación, se observó que la práctica docente tradicional privilegiaba la revisión de cuadernos y cuestionarios, dejando de lado los avances logrados en actividades prácticas o colectivas. Sin embargo, cuando los docentes comenzaron a evaluar las dramatizaciones, los murales y las explicaciones orales de los estudiantes, descubrieron que estos expresaban con mayor claridad lo aprendido. Una de las maestras reconoció: *“Yo solo revisaba los cuadernos, pero con estas actividades me di cuenta de que el aprendizaje también se ve cuando un niño explica un dibujo o participa en un juego de roles. Allí muestran cosas que no escribirían en el cuaderno”* (RE5 D2 L34-40). Esta perspectiva coincide con Eisner (2002), quien propone ampliar los modos de evaluación y valorar lo expresivo y creativo como evidencia de aprendizaje.

En conclusión, las etapas de la ruta pedagógica diagnóstico, planificación, desarrollo de actividades y evaluación formativa no constituyen pasos rígidos, sino un ciclo en permanente retroalimentación que permite a los docentes reflexionar, ajustar y enriquecer su práctica. La investigación en Montería confirmó que, cuando los maestros aplicaron estas etapas, los estudiantes se mostraron más motivados, comprendieron mejor los conceptos de Ciencias Sociales y participaron activamente en el aula. Así, la ruta se convierte en una herramienta transformadora que no solo mejora la enseñanza, sino que fortalece la relación entre la escuela, la comunidad y la vida de los estudiantes.

#### **5.4 Estrategias clave de la ruta**

La ruta pedagógica diseñada para fortalecer la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer grado se materializa en un conjunto de estrategias clave que buscan transformar la práctica docente, motivar a los estudiantes y vincular el aprendizaje con la vida cotidiana. Los hallazgos de la investigación demostraron que, cuando estas estrategias se implementaban de manera coherente, los niños participaban con entusiasmo, comprendían mejor los conceptos y lograban transferir lo aprendido a su realidad comunitaria.

En primer lugar, se resalta la **estrategia del juego de roles y la dramatización**, que permitió que los estudiantes vivieran de manera simbólica las dinámicas sociales de su entorno. Los niños representaron a líderes comunales, agricultores, comerciantes y maestros, comprendiendo así la organización social y la importancia de las normas. Una de las docentes entrevistadas señaló con entusiasmo: *“Los niños se transformaron con los juegos de roles. Entendieron qué significa tener responsabilidades en la comunidad y, lo mejor, comenzaron a aplicarlo en el salón”* (RE5 D4 L20-22). Esta estrategia, lejos de ser un simple entretenimiento, se constituyó en un mecanismo pedagógico que favoreció la interiorización de valores ciudadanos, tal como lo sugiere **Pérez (2021)** cuando afirma que el juego simbólico potencia la comprensión de roles y la construcción de la identidad social en la infancia.

Otra estrategia clave fue el uso de recursos visuales y gráficos elaborados con materiales sencillos disponibles en el entorno escolar. Mapas de la vereda, líneas de tiempo familiares, murales comunitarios y álbumes de fotografías permitieron que los niños visualizaran conceptos abstractos como *espacio, tiempo, comunidad o cambio social*. El aporte de

Harste y Burke (1984) sobre la importancia de los lenguajes múltiples en la construcción de significado respalda este hallazgo: no todos los estudiantes aprenden a través del texto escrito, muchos necesitan apoyarse en lo visual y lo artístico. Los docentes comprobaron esta realidad cuando, en lugar de pedir definiciones, invitaron a los niños a representar gráficamente lo que entendían por su comunidad. Una maestra relató: *“Ellos dibujaron la vereda, el río, los vecinos y hasta los animales. Yo me sorprendí porque allí apareció todo lo que habíamos hablado en clase”* (RE2 D4 L36-38).

La investigación por proyectos constituyó una tercera estrategia central. Inspirada en el enfoque de proyectos integrados propuesto por Katz y Chard (1989), esta metodología permitió que los estudiantes investigaran problemas o situaciones de su vida diaria y los relacionaran con los contenidos escolares. En Montería, se desarrollaron pequeños proyectos como *la historia de la vereda, el cuidado del río y las normas en la comunidad*. Estos proyectos no solo involucraron a los niños, sino también a las familias, que participaron como fuentes de información. De este modo, la escuela dejó de ser un espacio aislado y se convirtió en un lugar donde la vida comunitaria ingresaba como contenido pedagógico.

Asimismo, la estrategia del aprendizaje cooperativo fue clave en aulas multigrado, donde estudiantes de diferentes edades compartían el mismo espacio. Las observaciones mostraron que los niños mayores apoyaban a los pequeños, explicándoles conceptos y guiándolos en la realización de tareas. Esto concuerda con lo planteado por Shlomo (1990), quien afirma que el aprendizaje cooperativo no solo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también fomenta la solidaridad y la responsabilidad compartida. Una docente participante comentó: *“Me di cuenta de que cuando los organizo en grupos, los*

*grandes ayudan a los pequeños, y todos se sienten importantes. Así todos aprenden más”*

(RE 2 D1 L120-123).

La integración de relatos orales y saberes locales se consolidó como otra estrategia transformadora. Incluir a abuelos, padres y líderes comunitarios como narradores de experiencias enriqueció el aprendizaje de los niños, quienes reconocieron la importancia de la memoria colectiva y la tradición oral. Según Barton y Levstik (2004), la enseñanza de las Ciencias Sociales debe nutrirse de las narrativas históricas y culturales que conforman la identidad de los estudiantes. Este principio se reflejó claramente en Montería, cuando los abuelos narraron cómo había cambiado la vereda con los años, y los niños lograron comprender de manera tangible la noción de *cambio histórico*.

Finalmente, se destaca la estrategia de salidas pedagógicas al entorno inmediato, como visitas al río, recorridos por la vereda o encuentros en espacios comunitarios. Estas experiencias directas fortalecieron el vínculo entre la escuela y la comunidad, y ayudaron a los niños a relacionar los conceptos con escenarios reales. Una maestra comentó: *“Cuando los llevamos al río y hablamos de la importancia de cuidarlo, entendieron mejor el tema que con cualquier explicación en el salón”* (RE 1 D6 L29-31). El aporte de David Kolb (1984) sobre el aprendizaje experiencial da sustento a estas prácticas: el conocimiento se construye a partir de la vivencia y la reflexión sobre la experiencia.

En conclusión, las estrategias clave de la ruta pedagógica se caracterizan por ser participativas, contextualizadas y flexibles. El juego de roles, los recursos visuales, la investigación por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la integración de relatos orales y las salidas pedagógicas no solo enriquecen la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino que

también transforman el aula en un espacio donde los niños aprenden con sentido, desarrollan habilidades ciudadanas y reconocen la escuela como parte viva de su comunidad. Estas estrategias, respaldadas por teorías pedagógicas y por la voz de los docentes rurales, constituyen el núcleo de la ruta pedagógica propuesta en esta investigación.

### **5.5 Recursos de apoyo para la ruta pedagógica**

La implementación de una ruta pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer grado no depende únicamente de la creatividad docente y de las estrategias metodológicas, sino también de la disponibilidad y el uso adecuado de recursos de apoyo que potencien el aprendizaje. La investigación realizada en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo de Montería evidenció que los recursos en las aulas rurales son limitados: no siempre hay acceso a bibliotecas escolares, los equipos tecnológicos son escasos y, en muchos casos, los materiales básicos como cartulinas, colores o mapas resultan insuficientes. Sin embargo, lo que quedó en evidencia es que la clave no radica en la cantidad de recursos, sino en la capacidad del docente para aprovecharlos de manera pedagógicamente intencionada.

Como lo plantea Cuban (2001), los recursos tecnológicos y materiales en la escuela no transforman por sí mismos la enseñanza; su impacto depende del sentido pedagógico que les otorgue el maestro. Esto quedó demostrado en Montería, donde, a pesar de las limitaciones, los docentes lograron convertir materiales cotidianos en herramientas de aprendizaje. Durante una de las observaciones, una maestra relató: *“Con hojas de plátano y semillas hicimos un mapa de la vereda, y los niños se entusiasmaron porque usábamos lo*

*que ellos conocen*” (RE2 D 6 L150-153). Este ejemplo muestra cómo los elementos del entorno pueden convertirse en recursos didácticos efectivos cuando se integran con creatividad a la enseñanza.

Entre los recursos más valorados durante el proceso se destacaron los recursos visuales, como mapas, líneas de tiempo, carteles y murales. Estos apoyos facilitaron la comprensión de conceptos abstractos y permitieron a los niños establecer conexiones con su experiencia cotidiana. Paivio (1986), con su teoría del doble código, sostiene que la combinación de información verbal y visual fortalece la memoria y la comprensión. En Montería, esto se confirmó cuando los estudiantes lograron entender mejor las nociones de tiempo histórico al elaborar una línea de tiempo familiar con fotografías y dibujos.

Los recursos orales y narrativos también tuvieron un papel fundamental. En comunidades rurales donde la tradición oral es fuerte, aprovechar los relatos de abuelos, padres y líderes comunitarios permitió enriquecer las clases de Ciencias Sociales. Como señalan Barton y Levstik (2004), la enseñanza de la historia y de la vida social debe apoyarse en narrativas que vinculen al estudiante con su identidad cultural. Una docente expresó en el marco de la investigación: *“Cuando un abuelo vino y contó cómo era la vereda antes, los niños escucharon con mucha atención. Fue más efectivo que cualquier lectura”* (RE 2 D3 L145-147).

El uso de recursos tecnológicos, aunque limitado, se identificó como un factor motivador. En algunas clases se utilizaron teléfonos celulares para mostrar videos cortos o imágenes de la comunidad, lo que generó gran interés en los estudiantes. Mishra y Koehler (2006), en su modelo TPACK, explican que la integración de la tecnología en la enseñanza solo resulta

efectiva cuando se combina con el conocimiento pedagógico y disciplinar del docente. En las aulas rurales observadas, aun con escasos equipos, se comprobó que la tecnología puede complementar el aprendizaje cuando se utiliza de manera estratégica y no como un fin en sí mismo.

Los recursos del entorno natural y social fueron igualmente relevantes. El río, el campo, las viviendas, las festividades y los oficios de la comunidad se convirtieron en auténticos laboratorios de aprendizaje. Las salidas pedagógicas y las actividades de observación directa permitieron que los estudiantes comprendieran los contenidos en escenarios reales. Este hallazgo confirma lo expuesto por Martínez (2004), quien sostiene que el territorio no solo es un contexto para aprender, sino un recurso pedagógico en sí mismo.

Finalmente, es importante resaltar el papel de los recursos producidos por los propios estudiantes. Dibujos, maquetas, dramatizaciones y murales no solo funcionaron como estrategias metodológicas, sino también como evidencias de aprendizaje y recursos de apoyo para las clases. Estos materiales se convirtieron en un archivo vivo de la experiencia escolar, al que los estudiantes podían volver para recordar y reforzar sus aprendizajes. En palabras de una docente: *“Cuando los niños ven lo que ellos mismos hicieron, se sienten orgullosos y aprenden más porque lo sienten suyo”* (RE 4 D7 L123-128).

En conclusión, los recursos de apoyo para la ruta pedagógica en Ciencias Sociales en primer grado no deben pensarse como un lujo inaccesible, sino como un conjunto de elementos diversos visuales, narrativos, tecnológicos, naturales y creados por los estudiantes que, articulados con una intención pedagógica clara, permiten que el aprendizaje sea más dinámico, significativo e inclusivo. Lo que la investigación mostró es

que incluso en contextos de limitación material, los docentes rurales, con creatividad y compromiso, pueden convertir el entorno en un recurso pedagógico poderoso para transformar la enseñanza.

### **5.6 Rol del docente en la ruta pedagógica**

El rol del docente dentro de la ruta pedagógica para la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer grado constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la transformación educativa. La investigación realizada en Montería demostró que los estudiantes respondieron de manera positiva cuando los maestros asumieron una posición activa, reflexiva y mediadora, alejándose de prácticas centradas en la repetición mecánica. La ruta no puede existir sin la figura del docente como guía, facilitador y acompañante del proceso, pues es él quien traduce los principios pedagógicos en experiencias de aprendizaje concretas.

En este sentido, Schön (1992) destaca al profesional reflexivo como aquel que aprende constantemente de su propia práctica y que, a partir de la observación y la experiencia, ajusta sus estrategias. Los maestros de Montería, en los espacios de talleres y acompañamiento, demostraron precisamente esa disposición: reconocer debilidades, explorar nuevas metodologías y construir alternativas pedagógicas. Una de las docentes expresó: *“Yo no sabía cómo motivar a los niños en Sociales, pero cuando probamos con dramatizaciones y murales vi el cambio. Eso me hizo pensar que yo también debo aprender a enseñar de otra forma”* (RE 1 D2 L-34-37). Este testimonio refleja cómo el rol del docente implica, ante todo, la apertura al cambio y la disposición a transformar su práctica.



El profesor en la ruta pedagógica deja de ser un simple emisor de conocimientos para convertirse en un mediador cultural, en términos de Bruner (1996), un facilitador con el alumno en los contenidos pero desde la exploración y el diálogo y no desde la imposición. Esto se comprueba con lo que ocurrió en las aulas rurales donde los maestros que hicieran la apuesta por el debate, contar experiencias o por la interacción del alumnado permitía a los niños construir un sentido propio de lo que podría significar comunidad, normas o territorio. El docente hace también la función que Coll (2007) describe como la organización de la experiencia, ya que el autor considera que la enseñanza debe propiciarse de forma que los alumnos a partir de sus saberes previos puedan llegar a aprendizajes más sofisticados. Esta función se produce concretamente en la ruta pedagógica desarrollada en el momento en que el maestro cotidiano ubica las secuencias didácticas empezando por la cotidianidad del niño, para llegar a nociones más abstractas. En Montería, cuando los maestros relacionaban la clase con la vereda, el río o las tradiciones, los estudiantes se mostraban más motivados y con más comprensión, un punto importante es el papel que desempeña el docente como promotor de la inclusión o la equidad. Las escuelas multigrado o las diferencias de ritmos de aprendizajes suponían un reto permanente

. En palabras de una docente: *“Antes me parecía difícil tener grados mezclados, pero ahora veo que los grandes ayudan a los pequeños y todos crecen juntos”* (RE1 D4 L 46-49). Este hallazgo confirma lo que señala Booth y Ainscow (2002) en su Índice de Inclusión: el docente es el principal agente para generar prácticas que valoren la diversidad y promuevan la participación de todos los estudiantes.

Además, el docente cumple el rol de intermediario entre escuela y comunidad, donde el hecho educativo no puede separarse de la vida en el campo. Hablar de un profesor que

invitara a padres y abuelos a la clase, que hiciera salidas al medio natural o que instara a los niños a investigar "el barrio" por el que caminaban, es hablar de un docente que actuó como intermediario entre el saber académico y el saber de la comunidad. Para McLaren (1997), la pedagogía crítica considera al docente un agente social que pone en relación la escuela con la realidad misma, generándose un proceso educativo con sentido social y político. Por último, el rol del docente en la ruta pedagógica se da también en la función de evaluador formativo. Más allá de las calificaciones como resultado de un proceso, el trabajo consiste en acompañar, dar respuestas y reconocer avances. Por ejemplo, en Montería, cuando los docentes valoraron dramatizaciones, murales o relatos orales como prueba de aprendizaje, se puso de manifiesto una nueva forma de valoraciones más justa y motivadora. Esto confirma el cambio que Stiggins (2005) ha definido como el de una evaluación formativa que tiende a apoyar el aprendizaje, y no a sancionarlo. Para concluir, el rol del docente en la ruta pedagógica no puede considerarse de manera limitada a la transmisión de contenidos. El docente es reflexivo, mediador, organizador, inclusivo, su función consiste en garantizar que la enseñanza de las Ciencias Sociales sea un proceso dinámico y significativo, en el que los estudiantes construyan aprendizajes vinculados a su vida cotidiana y a la comunidad a la que pertenecen, la investigación en Montería demostró que, cuando los docentes asumieron este rol de manera consciente, la enseñanza se transformó en una experiencia más motivadora e inclusiva, consolidando el sentido de la ruta pedagógica propuesta.

### **5.7 Rol de los estudiantes en la ruta pedagógica**

Si el docente se convierte en el guía y mediador de la ruta pedagógica, los alumnos se encuentran por tanto en la auténtica conquista de protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación desarrollada en Montería pone de manifiesto que los niños de

primer grado, cuando se les da la oportunidad de hacerlo, toman con gusto un protagonismo en el proceso de construcción de saberes. El rol de los alumnos en la ruta no es escuchar, reproducir, sino que se vincula en explorar, crear, participar, reflexionar sobre la realidad social. En este sentido, Perrenoud (1999) establece que el alumno tiene que ser presentado como sujeto activo, capaz de gestionar su propio aprendizaje y de participar en la construcción de saberes colectivos. Esta imagen se pone en práctica en las aulas observadas, donde los niños muestran iniciativa para proponer ideas, compartir experiencias, articular los saberes previos con las actividades escolares

Una docente lo expresó de la siguiente manera: *“Cuando les di la oportunidad de hablar sobre lo que saben de la vereda, ellos mismos empezaron a contar historias, a dibujar y a enseñar a los demás. Ahí me di cuenta de que ellos también tienen mucho para aportar”* (RE2 D4 L-75-79).

La función de los estudiantes también supone ser exploradores/as de su entorno. La ruta pedagógica les entrega un rol activo de observadores y analistas de su comunidad y de su territorio y de su vida social. En este sentido, Desimone (2022) sostienen que los niños construyen sus nociones sociales a partir de las experiencias directas que tienen con el mundo que les rodea. Así, en Montería sucedió que el protagonismo de los estudiantes en las salidas pedagógicas al río, en explorar los cultivos o en entrevistar a familiares sobre la historia de la vereda, tradujo a los niños como los reflejos de la comunidad y no como los receptores de la información, sino como pequeños investigadores que hacían su propia interpretación de la realidad y la traen al aula como fuente de conocimientos. Además, el rol que tienen los estudiantes remite al trabajo cooperativo y al aprendizaje entre pares; en las aulas multigrado, los niños mayores juegan el rol de monitores de los más pequeños (les

explican conceptos, les ayudan a resolver tareas) justo como se observa en lo planteado por Rogoff (1993) al poner de manifiesto que los procesos de aprendizaje se enriquecen en la interacción social y la cooperación entre aprendices. En el transcurso de la investigación se pudo observar cómo esta práctica fortalecía la confianza de los mayores y el sentido de pertenencia de los menores.

Una aspecto importante es que los niños también asumieron un modo creativo y expresivo dentro de la ruta pedagógica. Al hacer dramatizaciones, murales o narraciones, los alumnos daban rienda suelta a sus ideas y emociones de maneras muy diferentes, indicando que la enseñanza no se limita a la escritura en los cuadernos. Eisner (1994) indica que los estudiantes aprenden cuando experimentan múltiples ocasiones de expresión, puesto que el conocimiento no es el dominio exclusivo del lenguaje verbal, sino también de las imágenes, los movimientos y los símbolos. Esa afirmación tuvo corroboraciones en Montería, de forma tal que cuando los niños dramatizaban la organización de la comunidad o describían sus entornos, mostraban que su sentido acerca de los contenidos tratados era más profundo. El rol de los estudiantes también implica asumir responsabilidades en el aula y en la comunidad. Durante el desarrollo de la investigación, los niños comenzaron a reproducir en sus juegos y en su convivencia escolar los aprendizajes adquiridos en las clases de Ciencias Sociales. Una docente lo narró así: *“Después de trabajar las normas en la dramatización, los niños me recordaban en el recreo que había que hacer fila o respetar los turnos. Fue como si hubieran interiorizado lo aprendido de una manera natural”* (RE 3 D1 L22-26).

Esto hace eco de lo que señala Torres (1994), quien advierte que el aprendizaje escolar cobra sentido cuando se hace práctica cotidiana y se refuerza la vida comunitaria y ciudadana. Finalmente, el rol que desempeñan los alumnos en la ruta pedagógica tiene su

fundamento en reconocer que son sujetos activos, creativos, exploradores, colaboradores, que participan de la construcción y aplicación del saber y el conocimiento en su vida diaria, los hallazgos en Montería mostraron que cuando se les dio este lugar protagónico, los niños se sintieron motivados, lograron un fortalecimiento de la autonomía, desarrollaron competencias sociales y destacar a los demás; De esta manera, la ruta pedagógica no solo transforma la práctica docente, sino también la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, con sus compañeros y con el mundo que los rodea.

### **5.8 Evaluación de la ruta pedagógica**

La evaluación, por su parte, constituye un elemento fundamental de la ruta pedagógica, ya que permite determinar hasta qué punto las estrategias implementadas consiguen los aprendizajes esperados y qué ajustes precisan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las instituciones educativas rurales de Montería, la investigación evidenció que la evaluación tradicional, que considera casi en exclusividad la revisión de cuadernos y la aplicación de cuestionarios escritos, se tornaba insuficiente para dar cuenta de la riqueza de los aprendizajes alcanzados por los niños en el área Ciencias Sociales. La ruta pedagógica opta por una evaluación formativa, participativa y diversificada, que permita calificar no solo resultados académicos, sino procesos, actitudes y competencias ciudadanas. Como sugieren Chávez (2004), la evaluación debe entenderse como un proceso de retroalimentación que, de forma continua, orienta al aprendiz hacia el aprendizaje profundo y permite al docente ajustar sus prácticas pedagógicas.

En las aulas observadas, cuando los maestros comenzaron a valorar dramatizaciones, murales, debates o explicaciones orales, descubrieron nuevas formas de evidenciar los

aprendizajes. Una docente lo expresó claramente: “*Yo me sorprendí porque al revisar un mural o escuchar a un niño contar cómo es su vereda, encontraba más comprensión que en un cuestionario escrito*” (RE3 D5 L53-57). Esta modificación avala que el evaluar no es únicamente medir los aprendizajes obtenidos por el alumno, sino que es estrechar la colaboración con él para facilitar su recorrido de abonar saberes. La propuesta de una ruta pedagógica tiene la intención de diversificar el tipo de instrumentos evaluativos. Junto a pruebas escritas, se inscribirían rúbricas para dramatizaciones, recursos para la evaluación de actividades de grupo, portafolios de producciones realizadas por los alumnos y autoevaluaciones para dar cuenta de sus aprendizajes. De esta manera se consiente que los niños tienen estilos para aprender y todos deben tener la oportunidad de demostrar lo que saben en aquellas modalidades que tengan en cuenta sus posibilidades.

Desimone (2022) destaca que la evaluación debe empoderar al estudiante, pues le ayuda a entender hacia donde ha avanzado y qué debe mejorar. Desde Montería esto se concreta en los niños, al ver expuestos los dibujos en murales, anunciaban con orgullo lo que son capaces de hacer explicando las ideas con sus compañeros, favoreciendo una evaluación como experiencia significativa. El componente evaluativo de la ruta, también el ser participativo, los alumnos deben ser también protagonistas de la misma y exponer los logros y compromisos de mejora que hay que emprender, Por lo tanto, la autoevaluación y la coevaluación van a ser elementos fundamentales.

En las aulas rurales de Montería, cuando los docentes promovieron la autoevaluación a través de preguntas sencillas como “*¿qué aprendiste hoy?*” o “*¿qué puedes mejorar para la próxima clase?*”, los niños desarrollaron mayor conciencia de su proceso de aprendizaje y se sintieron responsables de sus avances.

La evaluación de la ruta también implica valorar el impacto en la comunidad. En este punto, Guerra (2003) recuerda que la evaluación no debe reducirse al rendimiento individual, sino que debe considerar la dimensión social y ética del aprendizaje. En Montería, se observó que los niños trasladaban lo aprendido a su convivencia cotidiana: recordaban las normas en el recreo, hablaban con sus familias sobre el cuidado del río o replicaban en sus juegos lo aprendido en dramatizaciones sobre la organización de la comunidad. Una docente lo relató con satisfacción: *“Me di cuenta de que los aprendizajes quedaban porque ellos mismos me recordaban en la vida diaria lo que habíamos trabajado en clase”* (RE3 D5 61-65). Esta evidencia muestra que la evaluación también debe reconocer el aprendizaje aplicado en la vida real, no solo en el aula.

Para terminar, la evaluación de las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales ha de ser global, formativa y contextualizada, ya que tiene en cuenta las diversas formas de los niños de conocer, de aprender y de expresar lo que saben. Al valorar los saberes, procesos, avance de las actividades, al incorporar la voz del alumnado y al tender puentes entre los aprendizajes que se establecen en la escuela y los conocimientos que los estudiantes traen de su vida comunitaria, la evaluación pasa de ser un mecanismo de sanción para convertirse en una herramienta de acompañamiento y mejora. Los resultados de la investigación realizada en Montería ratificaron que, cuando se incorporaron estas prácticas evaluativas, los estudiantes se mostraron más motivados, comprendieron mejor las metas de su clase y fortalecieron su sentido de pertenencia a la escuela y a su comunidad social.

## **Capítulo 6.**

# **Resultados de la implementación de la ruta pedagógica**



## **6.1 Resultados de la ruta implementada**

La aplicación de la propuesta educativa en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo de Montería fue la oportunidad de comprobar en la práctica la propuesta metodológica diseñada a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico de base de la investigación. Antes de esta aplicación, las Ciencias Sociales en primer grado eran enseñadas de modo tradicional, centradas en el ejercicio de la copia de contenidos y en la repetición memorística, lo que estaba ligado a la apatía de los estudiantes y a la frustración de los docentes. Los resultados de la aplicación de la ruta pedagógica hallada demostraron que, con la modificación de las metodologías y con un enfoque centrado en el estudiante, se podía cambiar radicalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los primeros hallazgos obtuvo una serie de datos relacionados con la motivación y la participación de la clase de los estudiantes. Las actividades diseñadas dramatizaciones, proyectos sobre la vereda, murales, salidas pedagógicas, generaban en los niños un verdadero interés por la materia, e una docente lo describía en los talleres de retroalimentación.: *“Yo no pensé que a ellos les gustaran tanto las actividades de Sociales, pero con los juegos y los murales vi que estaban felices y participativos”* (RE D6 L105-108). Este testimonio refleja cómo la ruta permitió que los estudiantes se vincularan de forma activa al aprendizaje, superando la pasividad que caracterizaba a las clases anteriores.

**Figura 5**

***Juegos interactivos para el aprendizaje de las ciencias sociales, a través de las tics***



Fuente: Elaboración propia

Otro resultado importante fue la revalorización del rol docente. Los maestros descubrieron que podían innovar con recursos sencillos y que el contexto rural no era una limitante, sino un escenario rico en posibilidades pedagógicas. Como señaló una de las maestras: *“Yo entendí que no necesito computadores ni mucho material. Con lo que tenemos aquí podemos hacer mucho si planeamos bien”* (RE D 6 L123-137). Esta afirmación confirma que la ruta no dependía de grandes recursos externos, sino de la creatividad y la disposición de los docentes para transformar su práctica.

La introducción de este capítulo busca presentar, por lo tanto, los resultados de la aplicación de la ruta pedagógica, agrupados de las siguientes forma: los cambios observados en los alumnos, las transformaciones en la práctica docente, el impacto en la comunidad escolar y las limitaciones experimentadas en el proceso, con la intención de poder demostrar que la ruta es una herramienta real y efectiva para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer grado, en contextos rurales, es decir, que la innovación pedagógica es posible a pesar de los condicionantes materiales y de la diversidad escolar.

## **6.2 Cambios observados en los estudiantes**

Uno de los aspectos más notables de la implementación de la ruta pedagógica fue el impacto que tuvo en los alumnos de primer grado. La investigación puso de manifiesto transformaciones significativas en sus actitudes hacia la asignatura, en sus maneras de aprender y en la forma que relacionaron los contenidos de Ciencias Sociales con su vida cotidiana, cambios que reflejan que, cuando los niños participan, los aprendizajes dejan ser mecanicistas y se convierten en experiencias significativas. En primer lugar, se produjo un aumento en la motivación e interés por la asignatura. Antes de la aplicación de la ruta, los alumnos mostraban desánimo ante las clases de Ciencias Sociales, que eran percibidas como actividades rutinarias de copia y memorización. Sin embargo, al introducir dinámicas como dramatizaciones, juegos de roles, murales y salidas pedagógicas, los niños participaron con entusiasmo. Una docente lo expresó así: *“Ellos comenzaron a esperar la clase de Sociales con alegría. Preguntaban qué actividad íbamos a hacer y hasta me pedían repetir las dramatizaciones”* (RE 3 D1 L12-14). Este cambio en la disposición demuestra que la motivación puede ser estimulada a través de metodologías activas que conviertan la clase en un espacio de juego, creación y descubrimiento.

Otro cambio fundamental se relaciona con la comprensión de conceptos abstractos. La investigación mostró que nociones como *comunidad, norma, tiempo histórico* o *espacio* resultaban difíciles de asimilar cuando se enseñaban únicamente desde la lectura y la copia. Sin embargo, cuando los estudiantes elaboraron líneas de tiempo familiares, mapas de la vereda o dramatizaciones sobre el cumplimiento de normas, lograron apropiarse de los contenidos de manera más clara y duradera. Una maestra afirmó: *“Yo me sorprendí al ver que ellos podían explicar con sus palabras qué es una norma después de dramatizar. Antes*

*copiaban la definición, pero no lo entendían”* (RE D7 L203-209). Estos resultados coinciden con la idea de que los niños aprenden mejor cuando los contenidos se conectan con experiencias concretas.

Asimismo, se identificó un avance en la interiorización de valores ciudadanos y normas de convivencia. Los registros de observación mostraron que los estudiantes no solo hablaban de las normas durante la clase, sino que empezaron a aplicarlas en el recreo y en la vida cotidiana. Un docente relató: *“Después de trabajar las normas, los niños me recordaban que había que respetar los turnos para jugar en el patio. Eso me demostró que lo aprendido se había quedado en ellos”* (RE3 D2 L34-39). Este hallazgo refleja cómo la enseñanza de las Ciencias Sociales, cuando se vincula con el juego y la práctica, puede incidir en la formación ciudadana desde los primeros grados.

El trabajo en grupo también generó cambios significativos en los estudiantes. La implementación de actividades cooperativas favoreció la solidaridad y el aprendizaje entre pares, especialmente en aulas multigrado. Se observó que los niños mayores ayudaban a los más pequeños a comprender los temas y a realizar las actividades, lo que fortaleció el sentido de pertenencia y el reconocimiento mutuo. Una docente destacó: *“Me llamó la atención que los grandes les explicaban a los pequeños lo que no entendían, y eso los hacía sentir importantes. Aprendieron juntos”* (RE3 D2 L34-35). Esta dinámica no solo potenció la comprensión de los contenidos, sino que contribuyó a la construcción de un clima escolar más inclusivo.

Por otra parte, los estudiantes desarrollaron mayor capacidad de expresión oral, artística y corporal. Las dramatizaciones, los murales y las narraciones les permitieron expresar sus

ideas de formas diversas, lo que enriqueció el proceso de aprendizaje. Muchos de los niños que eran tímidos o callados comenzaron a participar con más confianza. Una maestra lo expresó así: *“Los niños que casi no hablaban en clase fueron los que más actuaron en las dramatizaciones. Allí se soltaron y mostraron lo que sabían”* (RE 5 D7 L-230-235). Esta evidencia confirma que brindar múltiples formas de expresión favorece la participación de todos los estudiantes y permite que cada uno encuentre su modo de mostrar lo aprendido.

Fue importante el desarrollo de aprendizajes significativos relacionados con el contexto donde se daba la enseñanza. Mejor comprendían los contenidos cuando estos se relacionaban con su vida concreta de la vereda, el río o las festividades locales. De este modo se dejó de considerar la materia como un conjunto de definiciones y se pasó a interpretarla como un medio para entender la realidad. La observación mostró que tras el regreso de una salida pedagógica a la orilla del río, los niños y las niñas hablaban con conocimiento técnico sobre el cuidado del agua y lo relacionaban con lo trabajado en clase.

En conclusión, los cambios que mostraron los niños después de la aplicación de la ruta pedagógica pueden ser clasificados en cuatro características principales: en primer lugar, una mayor motivación hacia el aprendizaje; en segundo lugar, la mejor comprensión de los conceptos; en tercer lugar, la incorporación de normas y valores; y, en cuarto lugar, el desarrollo de la expresión y la colaboración. Estos resultados implican que la ruta pedagógica supo cambiar la manera que tienen los niños y las niñas de aprender Ciencias Sociales potenciando los aprendizajes con sentido que acaban superando el aula y mostrándose en su vida cotidiana y comunitaria.

### **6.3 Cambios observados en los docentes**

La puesta en práctica de la ruta pedagógica dio lugar no solamente a una modificación en la experiencia de los alumnos, sino que produjo un cambio notable en la práctica y en la visión que los y las profesoras tenían acerca de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Sociales. Los resultados evidencian que, mediante la ruta, los y las profesores pasaron de métodos de instrucción de carácter tradicional, centrados en la exposición y la copia, a métodos de enseñanza más participativos, creativos y contextualizados. Este cambio no fue súbito, sino consecuencia de un proceso de reflexión, experimentación y aprendizaje que se fue afianzando a través de la práctica diaria en el aula, en la que la ruta pedagógica era la guía. Uno de los cambios principales consistió en la consideración del docente en tanto mediador y no como persona que era únicamente transmisora de conocimientos. Los docentes fueron entendiendo que existían posibilidades para orientar a los y las alumnas en la construcción de saberes o de contenidos mediante actividades activas en lugar de ser simplemente transmisores de contenidos. Una de las maestras lo expresó de manera clara: *“Antes creía que si no explicaba todo en el tablero los niños no aprendían, pero ahora me di cuenta de que cuando ellos dramatizan, dibujan o investigan aprenden más y lo entienden mejor”* (RE 5 D4 86-90). Este testimonio refleja un cambio en la concepción de la enseñanza, en la que el estudiante se convierte en protagonista y el docente en facilitador del proceso.

**Figura 6**

**Capacitación docente integración de tecnologías en el aula y creación y uso de recursos multimedia mediante aprendizaje basado en proyectos (ABP)**



Fuente: Elaboración propia

Otro aspecto importante fue la toma de conciencia sobre la necesidad de innovar, incluso con recursos limitados. La investigación demostró que los docentes descubrieron nuevas posibilidades en el uso de materiales del entorno y en la creatividad para diseñar recursos pedagógicos. Una de las participantes comentó: *“Yo pensaba que sin materiales no podía hacer nada diferente, pero con lo que tenemos aquí en la vereda logré hacer mapas, dramatizaciones y murales. Eso me enseñó que el recurso más importante es la creatividad”* (RE 5 D7 250-257). Esta reflexión muestra cómo la ruta contribuyó a empoderar a los maestros frente a las limitaciones, alentándolos a utilizar su ingenio y el contexto como aliados pedagógicos.

La ruta pedagógica también fortaleció el rol reflexivo del docente. Durante su implementación, los maestros evaluaron constantemente los resultados de las actividades, compararon lo que funcionaba y lo que no, y ajustaron sus prácticas en función de las respuestas de los estudiantes. Esta dinámica coincide con lo que autores como Zapata

(2013) han denominado el “profesional reflexivo”, capaz de aprender de su experiencia y mejorar continuamente. Una maestra lo expresó así: *“Yo misma me evaluaba después de cada clase y me daba cuenta de que debía cambiar cosas. Eso antes no lo hacía, porque siempre enseñaba igual”* (RE D1 L-267-270).

Además, la investigación evidenció un cambio en la actitud y disposición de los docentes hacia las Ciencias Sociales. Antes de la ruta, muchos manifestaban que enseñar esta área resultaba difícil o poco motivador, tanto para ellos como para los estudiantes. Sin embargo, al ver la respuesta positiva de los niños, los maestros comenzaron a valorar más la asignatura y a sentirse satisfechos con su enseñanza. Una docente comentó: *“Yo misma me aburría dando Sociales, pero ahora disfruto más las clases porque veo a los niños activos y felices”* (RE D 2 L275-278). Este cambio en la percepción docente representa un paso fundamental para la sostenibilidad de la propuesta, pues cuando el maestro disfruta de su labor transmite entusiasmo y compromiso.

Otro de los resultados relevantes fue el aumento en la capacidad de planificar clases situadas dentro de contextos. El profesorado empezó a enlazar los contenidos con el bagaje de los estudiantes, poniendo en relación algunos elementos de la comunidad, de la familia y del contexto. Se dio el caso de que los maestros diseñaban actividades en las cuales los niños podían investigar su vereda, realizar entrevistas a miembros de la familia o construir murales sobre su vida cotidiana.

Este cambio significó que los docentes estaban pasando de una planificación estricta basada solo en el libro de texto a una planificación flexible a la hora de responder tanto a la realidad del aula como a la del territorio. Finalmente, la implementación de la ruta permitió



también un marco participativo en el sentido de que el profesorado generaba un sentido de mayor colaboración. En los espacios de socialización, los docentes compartían experiencias, intercambiaban ideas, se ayudaban unos a otros en la hora de activar las estrategias. Este hecho fue importante ya que permitió crear una comunidad de aprendizaje docente donde el maestro dejaba de sentirse aislado y se convertía en un proceso colectivo.

En conclusión, los cambios observados en los docentes tras la implementación de la ruta pedagógica se reflejan en la transición hacia un rol más reflexivo, creativo y participativo; en la capacidad de innovar con recursos del entorno; en la mejora de la planificación contextualizada; y en el fortalecimiento de la motivación hacia la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los testimonios y las observaciones evidencian que la ruta no solo impactó a los estudiantes, sino que también transformó la práctica y la identidad profesional de los maestros, mostrándoles que es posible enseñar de manera significativa en contextos rurales con compromiso, creatividad y reflexión constante.

#### **6.4 Impacto en la comunidad y la escuela**

Uno de los resultados más importantes de poner en práctica la ruta pedagógica fue el significado y el impacto que consiguió no solo para los niños y las niñas y los docentes, también para toda la comunidad educativa, No es que la ruta pedagógica se hubiera quedado en el aula, sino que realizó un salto hacia la familia y la comunidad e impulsó procesos de aprehensión e integración que hicieron crecer el vínculo entre la escuela y el entorno social. En un instante, se vio que las familias tomaban una mayor parte en el proceso educativo. A partir de actividades tales como entrevistas a padres y a abuelos, construcciones de líneas de tiempo familiares, y anécdotas sobre la historia de la vereda, los

niños y las niñas llevaban la escuela a casa, con los familiares como depositarios y repositorios. Una docente destacó este hecho: *“Cuando los niños entrevistaron a sus abuelos, ellos se emocionaron contando historias. Los padres también participaron ayudándoles a buscar fotos para la línea de tiempo. Eso hizo que la familia sintiera que estaba siendo parte de la clase”* (RE D4 L280-283). Estos resultados confirman que la ruta pedagógica favoreció la integración de la familia en el aprendizaje, fortaleciendo los lazos entre generaciones y enriqueciendo la experiencia escolar.

La comunidad se erigió también en un lugar de aprendizaje. Las salidas didácticas al río, a los cultivos y a los espacios comunitarios, hicieron posible que los alumnos conocieran su entorno como un recurso de aprendizaje. Esta práctica modificó la visión de la escuela, que pasó a ser una escuela cerrada y alejada al tiempo que se convertía en una práctica abierta al territorio y a la vida cotidiana. Los registros de observación evidenciaron que, después de esta experiencia, los niños hablaban con más propiedad de su comunidad y se mostraban más comprometidos con el cuidado del entorno. En la escuela, la ruta de aprendizaje incidió en el funcionamiento institucional. Los docentes, por su parte, fueron asimilando el valor del trabajo por proyectos y la posibilidad de atravesar sus experiencias con sus colegas, lo que fortaleció la construcción de una comunidad profesional. Los directivos, por su parte, advirtieron que las actividades de la ruta incentivaban el interés de los alumnos y propiciaban una vida escolar comprometida que se tradujo en una mayor disponibilidad de la institución para apoyar experiencias pedagógicas innovadoras.

Un aspecto importante fue el impacto en la identidad cultural de la comunidad. Los relatos de abuelos y padres sobre la historia de la vereda, las festividades y las costumbres locales permitieron que los estudiantes valoraran su cultura y se reconocieran como parte de una

tradición colectiva. Una maestra relató: “*Cuando los abuelos contaron cómo era la vereda antes, los niños escucharon con atención y se sorprendieron de los cambios. Después me decían que había que cuidar más lo que tenemos*” (RE5 D1 L23-25). Este testimonio demuestra cómo la ruta contribuyó a la construcción de memoria histórica y al fortalecimiento del sentido de pertenencia en los niños y en la comunidad.

El impacto también se hizo evidente para la convivencia escolar. Las dramatizaciones y las actividades sobre normas y valores no quedaron exclusivamente en la teoría; antes bien, fueron la aplicación de una serie de acciones que los infantes comenzaron a practicar en la cotidianidad de la escuela. Así lo reportaron y testificaron los docentes, que indicaron que los infantes comenzaron a organizarse mejor, a respetar los turnos en el momento de juego de el recreo, a cuidar los materiales colectivos, etc. Así, la ruta no sólo permitió abordar contenidos de Ciencias Sociales, también fortaleció algunas prácticas de convivencia de la misma institución. Finalmente, la implementación de la ruta con los participantes permitió visibilizar a la escuela como un espacio donde se da el encuentro entre saberes académicos y saberes comunitarios. Los padres y los líderes del ámbito local asumían que, efectivamente, la escuela está recuperando su papel como Centro Cultural de la comunidad, ya que el lenguaje permite conllevar no solamente la transmisión de conocimientos formales, sino que es un espacio donde se recuperan las experiencias y tradiciones locales. Por lo tanto, en este espacio comunitario también hay un mayor reconocimiento de la escuela por parte de la comunidad y, de este modo, se establecen relaciones de confianza en los procesos educativos.

En líneas generales, el impacto de la ruta pedagógica en la comunidad y la institución escolar se dejó ver en una serie de niveles: en el fortalecimiento del vínculo con las

familias, en la utilización del entorno como recurso pedagógico, en la transformación de la dinámica institucional, en la valoración por la identidad cultural y en la mejora de la convivencia escolar. Estos resultados muestran que la ruta no solo mejoró el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuyó a construir una escuela más abierta, participativa y enraizada en su comunidad.

### **6.5 Evidencias de aprendizaje significativo**

Uno de los principales aportes que se realizaron tras la implementación de la ruta pedagógica fue la identificación de evidencias claras de aprender de manera significativa por parte del alumnado. Dichas evidencias no se materializaron desde la repetición de los conceptos aprendidos, sino que se expresaron en la capacidad que tenían las niñas y los niños para vincular lo que habían aprendido con el contexto en el que se encontraban e ir aplicando lo que hacían en situaciones del día a día resultando incluso en la producción de formas propias de representar el conocimiento que habían adquirido. Las producciones del alumnado (dibujos, murales, narraciones orales y dramatizaciones) fueron pruebas concretas, de que el aprendizaje fue mucho más allá de la simple memorización de conceptos. Un ejemplo claro de esto fue la elaboración de murales en los que las niñas y los niños representaban su familia, la comunidad o el entorno natural en el que se insertaban. No solamente mostraban que habían llegado a comprender e identificar los contenidos, sino que además lo expresaban produciendo un mural que los integraba a su propia forma de vida. Una docente expresó: *“Cuando ellos hicieron el mural sobre la vereda, no copiaron lo que yo les decía, sino que dibujaron su casa, los animales que tienen y hasta el río. Eso me mostró que entendieron que la vereda es parte de su vida y de lo que aprendemos”* (RE6 D6 L290-295).

Las dramatizaciones constituyeron otra evidencia relevante. A través de ellas, los estudiantes lograron vivenciar las normas, los roles sociales y los valores ciudadanos, transformando conceptos abstractos en experiencias corporales y emocionales. Por ejemplo, en la dramatización sobre las normas de convivencia, los niños representaron situaciones cotidianas como hacer fila en el recreo o cuidar los materiales. Posteriormente, aplicaron esas prácticas en la vida escolar. Una maestra relató: *“Después de la obra sobre respetar turnos, me di cuenta de que en el patio los niños empezaron a hacer fila solos. Eso fue una señal clara de que el aprendizaje se había interiorizado”* (RE6 D 7 L300-304)).

Las narraciones orales tuvieron igual importancia. Cuando pidieron a los alumnos que contaran historias de su familia o que narraran las entrevistas que el alumnado había realizado a los abuelos, se llegaron a observar progresos por parte de los niños en su expresión y en su manera de comunicarse. Estos niños llegaron a formular cuentos de manera coherente, incorporando un léxico trabajado en las sesiones y reforzando su identidad cultural. Estas narraciones no eran sólo la constatación de aprendizajes en Ciencias Sociales, sino también de avances en el desarrollo de la lengua, así como de la confianza en la expresión en público.

Otro signo de aprendizaje significativo fue la competencia con la que los alumnos y alumnas llevaron a la práctica lo aprendido. Cuando realizábamos las observaciones se comprobó que después de trabajar sobre el cuidado del entorno, los niños empezaban a recoger papeles en el patio y enfatizaban en la importancia de no tirar agua. Estas conductas denotan que el aprendizaje salió del aula, sino que se trasladó a la práctica cotidiana.. Como comentó una docente: *“Ellos mismos empezaron a recordarnos que había que ahorrar*

*agua en los lavamanos. Eso fue un aprendizaje que se reflejó en sus comportamientos diarios” (RE5 D 5 L213-214).*

Asimismo, los registros mostraron avances en la capacidad de trabajar en equipo. La realización de actividades cooperativas, como la construcción de murales colectivos o la elaboración de líneas de tiempo familiares, evidenció que los estudiantes desarrollaron habilidades sociales y de colaboración. Esto es especialmente valioso en aulas multigrado, donde la cooperación entre estudiantes de distintas edades fortaleció la dinámica de aprendizaje.

Desde la perspectiva docente, estas evidencias confirmaron que la ruta pedagógica permitió que los estudiantes pasaran de ser receptores pasivos a protagonistas de su aprendizaje. Una maestra afirmó: *“Antes, cuando hacíamos exámenes, muchos niños no recordaban nada. Ahora, con estas actividades, se les nota que aprendieron porque lo aplican, lo dibujan y lo explican a su manera” (RE 6 D 3 L287-289).* Este testimonio refleja cómo los productos generados por los estudiantes se convirtieron en pruebas más contundentes de aprendizaje que las evaluaciones tradicionales.

En última instancia, las evidencias del aprendizaje significativo que emergieron de la ruta pedagógica se dejaron vislumbrar a partir de una serie de cuatro dimensiones importantes:

1. Producciones creativas (murales, dibujos, dramatizaciones), con las que dieron cuenta de su comprensión y apropiación de los contenidos.
2. Aplicación en la vida cotidiana, a partir de comportamientos observados en la escuela y en el hogar.

3. Desarrollo de competencias comunicativas y sociales, a partir de narraciones, dramatizaciones y trabajo grupal.
  
4. Refuerzo de la identidad cultural, a partir de la integración de los relatos familiares y comunitarios en la escuela.

Las evidencias permiten confirmar que el aprendizaje no sólo supuso la porfía por acumular información, sino la constitución como experiencia con sentido vinculada no sólo a la vida, sino también al contexto de los estudiantes. La ruta pedagógica posibilitó, en este sentido, que la enseñanza de las Ciencias Sociales de primer grado fuese la constitución de un proceso vivo, en el que los niños no sólo aprendieron, sino que también hicieron propio el conocimiento y lo proyectaron a su entorno inmediato

## **Capítulo 7.**

### **Conclusiones y recomendaciones**



## **7.1 Introducción**

La investigación desarrollada en las instituciones educativas Augusto Espinosa y Caño Viejo, en Montería, permitió demostrar que la enseñanza de las Ciencias Sociales en primer grado puede ser transformada a partir de metodologías innovadoras, contextualizadas y participativas. El diseño e implementación de la ruta pedagógica no solo contribuyó al aprendizaje significativo de los estudiantes, sino que también fortaleció la práctica docente, vinculó a la comunidad con la escuela y abrió caminos para repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales.

Las conclusiones que se presentan a continuación surgen de la articulación entre los hallazgos empíricos, la fundamentación teórica y las voces de los docentes y estudiantes que participaron en el proceso.

## **7.2 Conclusiones generales**

1. La ruta pedagogía y su impacto en la enseñanza de las Ciencias Sociales en 1.º grado Las evidencias que se generaron corroboran que los niños dejaron de considerar esta asignatura como monótona o alejadas, dado que la asimilaron como un espacio de juego, de expresión y de descubrimiento. Las dramatizaciones, los murales, las entrevistas a la familia y las salidas pedagógicas resultaron en aprendizajes significativos que trascendieron las aulas.

2. Los alumnos lograron aprendizajes significativos, aplicables a situaciones cotidianas. La consecución de un conocimiento de conceptos abstractos como el de norma, ley, comunidad o tiempo histórico fue posible lograrlo a partir de metodologías activas. Estos alumnos mostraron que aprendían en situaciones ciertas: como por ejemplo organizar

turnos en los juegos del recreo, como cuidar el agua, o como valorar la historia de su vereda.

3. Los profesores fortalecieron su rol de mediadores y reflexivos La ruta pedagógica les permitió llegar a la conclusión de que la innovación no se fundamenta en disponer de grandes recursos tecnológicos, sino en tener el deseo de cambiar las prácticas, sino en ser creativos. En ese sentido, los profesores descubrían conjuntamente y aprendiendo con sus alumnos a planear clases contextualizadas, a valorar el entorno como recurso pedagógico, y a reflexionar lentamente sobre su propia enseñanza.

4. La comunidad educativa se fue enlazando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación de padres/la madre y/o la madre y los abuelos hace que las clases sean más ricas y fortalecen la identidad cultural del alumnado. La escuela aparece como un lugar de apertura y/o como un lugar en el que habla con la comunidad, así como defiende la memoria histórica local.

5. Se gestaron evidencias claras de aprendizaje significativo. Los productos realizados por los niños, narraciones, los murales, las dramatizaciones comprenden los productos del alumnado concuerdan en una evidencia tangible de la apropiación de un conocimiento; son evidencias que sobrepasan el sentido de la evaluación tradicional asignando aprendizaje real, aprendizaje significativo, aprendizaje que queda registrado, que se puede poner de manifiesto, que se puede mostrar

6. Las limitaciones son, a su vez, los retos institucionales y estructurales.

El escaso recurso, la carga docente y la rigidez de algunas prácticas escolares van dificultando que se pudiera poner en práctica la ruta. No obstante, las limitaciones son signos de la necesidad de apoyo a los docentes, de políticas educativas que apoyen las innovaciones educativas en el mundo rural.

### **7.3 Recomendaciones**

A partir de los hallazgos y conclusiones, se proponen recomendaciones en tres niveles: docente, institucional y de política pública.

#### **a) Para los docentes:**

- Incorporar estrategias activas y participativas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, priorizando dramatizaciones, proyectos comunitarios y uso del entorno inmediato.
- Reflexionar continuamente sobre la práctica docente, ajustando las actividades a las necesidades reales de los estudiantes.
- Valorar la creatividad como recurso pedagógico central, especialmente en contextos de limitación material.

#### **b) Para las instituciones educativas:**

- Brindar espacios de formación y acompañamiento pedagógico a los docentes para fortalecer la innovación metodológica.
- Promover proyectos institucionales que vinculen a la comunidad y reconozcan la identidad cultural como recurso educativo.

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

- Establecer mecanismos de evaluación más flexibles que reconozcan las evidencias de aprendizaje significativo producidas por los estudiantes.

**c) Para la política pública:**

- Diseñar programas de apoyo a docentes rurales que incluyan capacitación, acompañamiento y dotación básica de recursos.
- Reconocer la importancia de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana, otorgando mayor relevancia a esta área en el currículo de primaria.
- Implementar políticas que favorezcan el trabajo colaborativo entre escuela, familia y comunidad, entendiendo que la educación rural debe estar enraizada en el territorio.

#### **7.4 Reflexión final**

La experiencia de esta investigación demuestra que es posible transformar la enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos rurales, aun en condiciones de limitación material y de aulas multigrado. La clave está en la capacidad de los docentes para innovar, en la participación activa de los estudiantes y en la articulación con la comunidad.

Como señaló una de las maestras al finalizar la ruta: *“Ahora siento que enseñar Sociales es algo que los niños disfrutan, que les sirve para su vida y que a mí también me llena de orgullo”* (RE2D4 L68-71). Esta voz resume el sentido profundo de la propuesta: una educación que no solo transmite contenidos, sino que forma ciudadanos capaces de comprender, valorar y transformar su realidad.

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

El capítulo concluye reafirmando que la ruta pedagógica diseñada e implementada en Montería no es un modelo acabado, sino una experiencia viva, abierta a nuevas adaptaciones y mejoras. Su mayor aporte radica en mostrar que la innovación pedagógica no depende de los recursos externos, sino del compromiso con los niños, la creatividad docente y la voluntad de construir una escuela más significativa, inclusiva y enraizada en su contexto.

## **Bibliografía**

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

Álvarez, A. Del Río, P. Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Desarrollo psicológico y educación*, 1990, vol. 2, p. 93-120.

[https://www.researchgate.net/profile/AmeliaAlvarez/publication/348559478\\_Aprendizaje\\_y\\_desarrollo\\_La\\_teoría\\_de\\_la\\_actividad\\_y\\_la\\_ZDP/links/60049afa45851553a05072dc/Aprendizaje-y-desarrollo-La-teoría-de-la-actividad-y-la-ZDP.pdf](https://www.researchgate.net/profile/AmeliaAlvarez/publication/348559478_Aprendizaje_y_desarrollo_La_teoría_de_la_actividad_y_la_ZDP/links/60049afa45851553a05072dc/Aprendizaje-y-desarrollo-La-teoría-de-la-actividad-y-la-ZDP.pdf)

Arreola, C. Fernández, N. Vales, M. Sánchez, J. (2022) Factores asociados a las prácticas de enseñanza docentes con apoyo de las tecnologías de la información y comunicación. *Educación* Vol. 58 Núm. 1 Pág. 189-203.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. (p 109) Chile: Ministerio de Educación.

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>

Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.

<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=463403>

Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social* (2ª ed.). Madrid, España: Espasa-Calpe.

[books.google.com](https://books.google.com)

Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113. <https://doi.org/10.15359/ree.12-2.6>

BARROWS, H.S. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, en *Medical Education*, 20/6, 481-486.

[https://vle.upm.edu.ph/pluginfile.php/155727/mod\\_folder/content/0/PBL%20Barrows.pdf](https://vle.upm.edu.ph/pluginfile.php/155727/mod_folder/content/0/PBL%20Barrows.pdf)

Blanco, P., De la Calle, M., Fernández, C., Molero, B., & Ortega, D. (2015). La formación en didáctica de las Ciencias Sociales del maestro de educación infantil. En *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudios* (pp. 113-134).

Bruner, J. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. España: Pablo del Río.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=153731>

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

Campo, A. Peña, E., Coba J., & Acevedo A. (2020). Estrategias para la enseñanza de la educación física en búsqueda de la calidad educativa [Strategies for teaching physical education in search of educational quality]. *Revista Científica De FAREM-Esteli*, (33), 23-34.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7367497>

Candela, F. (2012). El proceso de reflexión en la formación docente. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 371-387.

Carrillo, R. (2023) Práctica Pedagógica Del Docente De Básica Primaria Orientada Al Desarrollo Del Pensamiento Crítico De Los Estudiantes. Repositorio de la Universidad República Bolivariana Venezuela, <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/599/541>.

Chávez, C. (2024). La Problematicación Histórica una Competencia del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales . *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15.

<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-539>.

Coll, C. (1999). *Psicología de la educación* (Edición ilustrada). Barcelona, España: Edhasa

Cruz, L., De Parra, L., Bahamón, M., & Campillo, D. (2017). Normatividad y estrategias de formación de profesores en tecnologías de la información y comunicación. *Academia y virtualidad*, 10(1).

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining " gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future medi environments* (pp. 9-15)

<https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Darling L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.

Desimone, L. (2011). *A Primer on Effective Professional Development*. *The Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71.

Díaz, B. y Gerardo F. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill pp. 69-112.

Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 8, 38-57.

<https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>



*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

- Espinoza E. (2022). Construcción del pensamiento geográfico en los niños. *Sociedad & Tecnología*, 5(2), 394–405. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8706074>
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fitchett, P. G., & Heafner, T. L. (2018). Teacher quality and time allocation in social studies: An analysis of the 2012–2013 Schools and Staffing Survey. *Social Studies Research and Practice*, 13(1), 20–34. <https://doi.org/10.1108/SSRP-04-2017-0012>
- Fainholc, B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. *Educación*, 1-6. <https://maaz.ihmc.us/rid=1H31076KB-Z5G4G4-R76>
- Fitchett, P. G., & Heafner, T. L. (2018). *An Analysis of Time Prioritization for Social Studies in Elementary Instruction*. *Journal of Social Studies Research*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, J. R. F. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (50), 27-44).
- González, A. (2019). La práctica pedagógica en Ciencias Sociales. Editorial Académica. P 68. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175018005/html/>
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, (42-45), 61-76.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge. [https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning\\_-\\_A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf](https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-_A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf)
- Hernández, F. y Ventura M. (1992): *La organización del Currículo por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Husserl, A. (1998). La filosofía del conocimiento (p. 123). Editorial Filosófica. <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v8n15/v8n15a05.pdf>
- Hernández, P. (2014). *Introducción a la sociología* (p. 67). Editorial Universitaria.
- Hernández, A. J. M., & Martínez, M. J. L. (2022). Didáctica de las ciencias sociales en educación infantil: Expectativas curriculares y formación docente 1,2. [Didactic of Social Sciences in early

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

childhood education: curricular expectations and teacher training] *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61-81.

[doi:https://doi.org/10.6018/educatio.487691](https://doi.org/10.6018/educatio.487691)

Johnson, L. (2022). Habilidades directivas como predictor de la gestión en el cambio organizacional. *Revista Espergesia*, Trujillo-Perú.

García, C. (2000). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gimeno, J. (1992). *La función social de la escuela: Ensayos de sociología de la educación*. Madrid, España: Morata.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

González, M. (2022). *Enseñar en aulas multigrado: Retos y oportunidades en contextos rurales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Harris, R., & Burn, K. (2016). English primary teachers' conceptions of history. *Teaching and Teacher Education*, 55, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>

Huizinga, J. (1957). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Boston, MA: Beacon Press.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kaplan, B. (Ed.) (1999). *Materiales y recursos. Entornos propicios para el aprendizaje*. Buenos Aires p52 : Ediciones Novedades Educativas.

Londoño, F., & Torres, S. (2023). Modelo didáctico transversal para fortalecer la praxis docente: la enseñanza de matemáticas en básica primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3564-3577. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i3.6426](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6426).

Losada M. (2023), Fortalecimiento de competencias digitales en los docentes, desde el modelo tecno-educativo ADDIE en el colegio los Quindos, Colombia. Universidad Autónoma de Queretano. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8999>

Marzano, R. J. (2017). *The New Art and Science of Teaching: More Than Fifty New Instructional Strategies for Academic Success*. Bloomington, IN: Solution Tree Press. (p 73)

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. (p345)  
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1944080>
- Magro G. (2021) Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España. Tesis Doctoral.  
<https://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/935>
- Mero Garcia, W. R. (2022). La innovación educativa como elemento transformador para la enseñanza en la unidad educativa “Augusto Solórzano Hoyos. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(2), 310–330. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1775>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012). Guía para la formación docente. Bogotá, Colombia: Editorial MinEducación. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_18.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf)
- Mineduc. (2016). Educación física. Currículo de EGB y BGU [Physical education. EGB and BGU Curriculum]. Recuperado de <https://n9.cl/zh02>
- Montessori, M. (1998). El método Montessori. (p 326-345) México: Editorial Diana.  
<https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf>
- Morgan, J. (2008). *Psicología moderna* (p. 45). Editorial Psique.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Muhr, T. (1991). ATLAS/ti - The Knowledge Workbench: A Tool for Qualitative Data Analysis. Berlin: Technical University of Berlin.
- Muñoz, L. J. M. (2021). Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural. tesis doctorales.  
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265>
- Ortega, E. L. P. (2024). Constructos Teóricos Sobre La Enseñanza De Los Derechos Humanos En La Educación Básica Primaria. *Tesis Doctorales*.
- Ortega E. (2021). El desarrollo de la conciencia geográfica: estudio de casos sobre concepciones y prácticas del profesorado chileno. <https://ddd.uab.cat/record/257733>
- Pagés, J. (2008). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. *Didáctica Geográfica, Segunda Época* (9), 205-214.

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

- Pérez, M. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. *Revista De Investigaciones*. <https://doi.org/10.33975/riug.vol33n2.546>
- Piaget, J. (1964). Development and Learning. In R.E. Ripple & V.N. Rockcastle (Eds.), *Piaget Rediscovered*. Ithaca, NY: Cornell University. <https://reflexus.org/wp-content/uploads/35piaget-child-development.pdf>
- Pósito, R. M. (2012). El problema de enseñar y aprender ciencias naturales en los nuevos ambientes educativos (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de la Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18190>
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=831520>
- Ríos , O. (2021). Gestión académica como vía para la reflexión de la práctica pedagógica sustentada en un diseño curricular integral para el mejoramiento de las Instituciones Educativas oficiales de Montería. Panamá : Universidad UMECIT, 2021.. Disponible en: <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/3415>
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sánchez Rodríguez, T. A., Vizcaya Alvarado, D. P., & Zamora Briceño, P. A. (2017). Habilidades sociales: (p 120) Una mirada pedagógica desde los espacios de juego.
- Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Santos Bautista, J. M. (2024). Las innovaciones educativas y su impacto en la mejora de las prácticas docentes. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 7(2), 75–91. <https://doi.org/10.46954/revistages.v7i2.137>

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Rodríguez, H (2017). Capacitación docente y educación superior. Propuesta de un modelo sistémico desde Ecuador. Revista espacios. Vol. 41.
- Rojas Soler, L., & Amber, D. (2022). Impacto de la gamificación con TIC en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de cuarto grado de primaria. *MLS Educational Research (MLSER)*, 6(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v6i2.1238>
- Tomlinson C.(2005) Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula, Editorial Paidós SAICF, Argentina. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/27/27TOMLINSONCarolAnn-Cap3-Elroldeldocenteenunauladiferenciada.pdf>
- Valencia Gamboa, Y. & Valencia Gamboa, Z. M. (2022). Relación entre las habilidades sociales y el rendimiento académico de los estudiantes “zona norte de Quibdó-Chocó”. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11407/7643>.
- Valencia Montero, M. (2022). Pedagogía para la formación en cultura de derechos humanos en el área de ciencias sociales de educación básica primaria, Montería - Colombia. Universidad UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/6868>
- Vásquez, G; Pérez M. (2020) estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 11, pp. 1-15. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.805](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805)
- Villamizar , N (2022) el cómic histórico como género discursivo en el área de ciencias sociales de la educación media en Colombia. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/496/474>
- Zapata-Ospina, B. E., & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 11(1), 217-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885003>

## **Anexos**

**Figura 19**

*Clases de ciencias sociales en las instituciones educativas focalizadas*



**Figura 20**

*Clases de ciencias sociales en las instituciones educativas focalizadas*



**Figura 21**

*Clases de ciencias sociales en las instituciones educativas focalizadas*



**Figura 22**

*Clases de ciencias sociales en las instituciones educativas focalizadas*



**Nota:** las figuras 19,20,21,22, evidencias las clases impartidas por las docentes antes de recibir las capacitaciones en materiales e implementación recursos didácticos.



*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

**Figura 23**

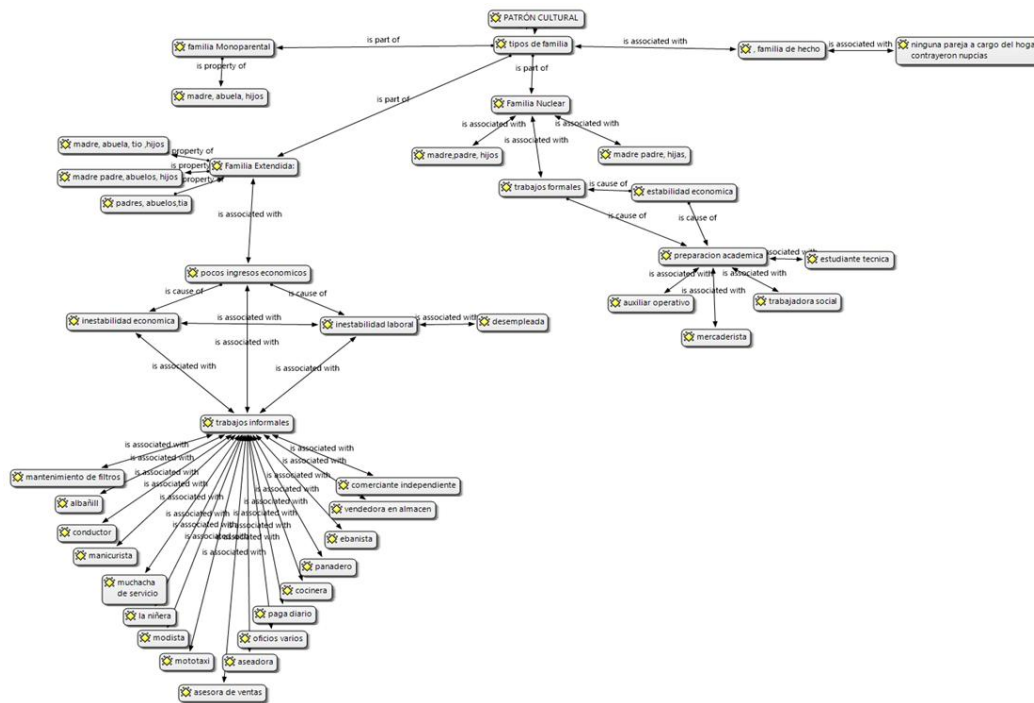
*Clases de ciencias sociales en las instituciones educativas focalizadas*



*Nota: las figuras 23 se evidencia las entrevistas realizadas a los docentes*

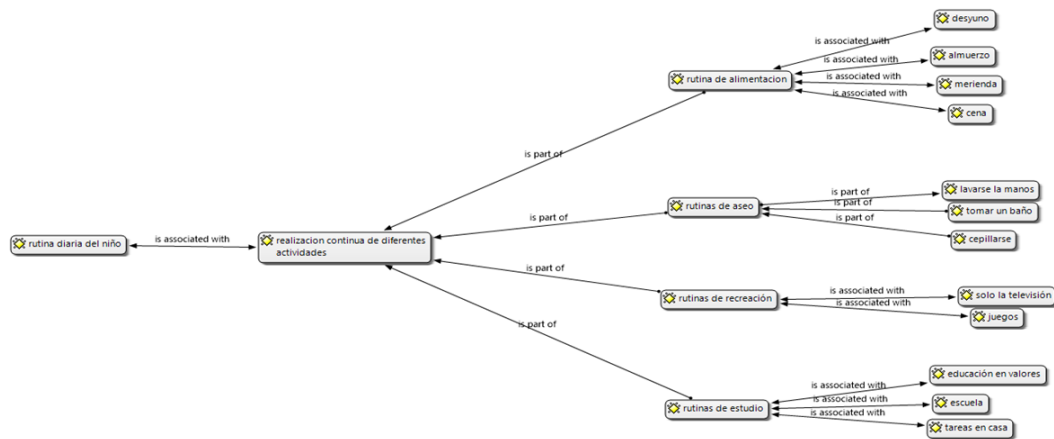
**Figura 24**

*redes evidencia uso de Atlas Ti para análisis de la información*



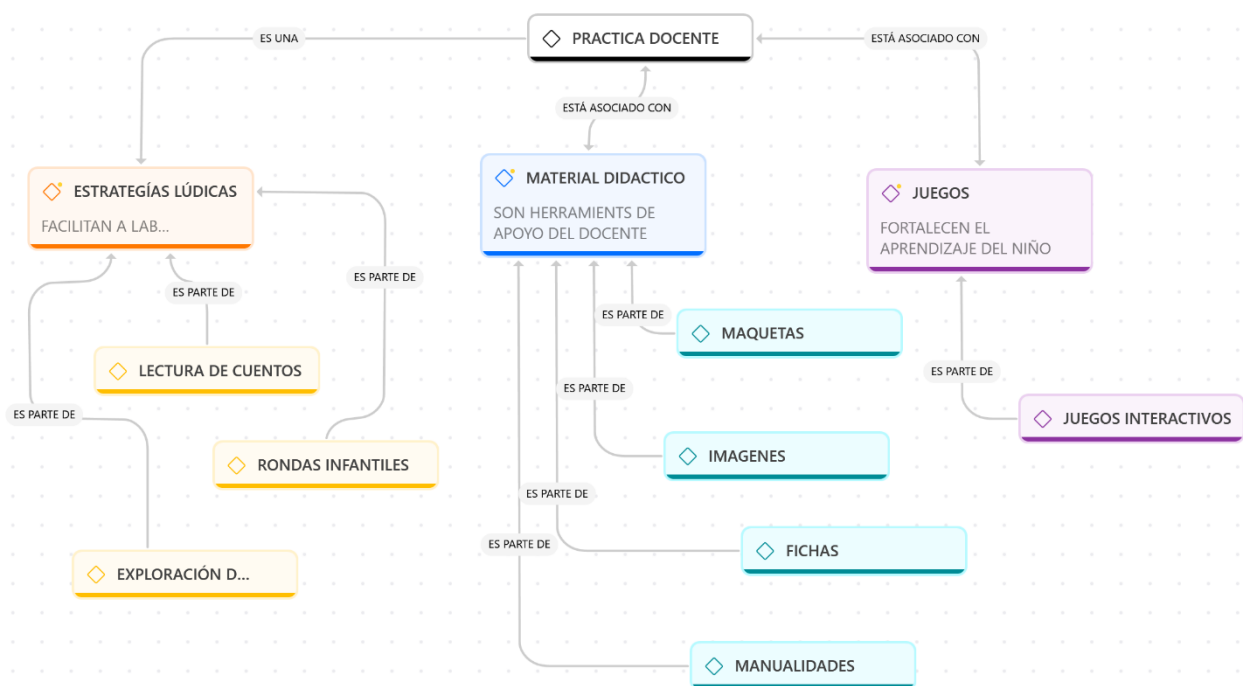
**Figura 25**

redes evidencia uso de Atlas Ti para análisis de la información



**Figura 26**

Redes evidencia uso de Atlas Ti para análisis de la información



**Nota:** las figuras 24, 25, 26 se evidencia las redes donde se organizó la información y se categoriza la información.



### ANEXO 2 Guía de observación

#### Metodología del docente en clases

Guía de observación dirigida a: **Docentes**

Propósito: Observar las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA</b>	
<b>DOCENTE</b>	
<b>GRADO</b>	
<b>TEMA DE LA CLASE</b>	

MOMENTOS	METODOLOGÍA DOCENTE	ACTIVIDAD	RECURSOS DIDACTICOS	OBSERVACIONES
<p><b>Momento de exploración</b></p> <p><i>En este momento se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar y/o la actividad a realizar, la importancia y necesidad de dicho aprendizaje.</i></p>				
<p><b>Momento de Estructuración</b></p> <p>En este momento el docente realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en</p>				

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

<p>relación al propósito de aprendizaje.</p> <p>Presenta el tema – hace la modelación y Verifica la comprensión del aprendizaje en los estudiantes.</p>				
<p><b>Momento de práctica</b></p> <p><b>Ejecución</b></p> <p><i>Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el propósito de aprendizaje. Relaciona el propósito de aprendizaje con el contexto en el que se encuentran los estudiantes.</i></p>				
<p><b>Momento de transferencia</b></p> <p><i>En este momento el docente planea cómo los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el propósito de aprendizaje.</i></p>				

**ANEXO 3. Protocolo de entrevista a los docentes**

Entrevista dirigida a: **Docentes**

Propósito: Analizar las percepciones de los docentes en relación con los escenarios de aprendizaje implementados (metodología, aspectos didácticos, sistema de tareas, recursos)

1. ¿Por qué cree que es importante la enseñanza de las ciencias sociales en primaria?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Describa los pasos metodológicos que usted emplea para la enseñanza de las ciencias sociales en su clase.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cómo considera su metodología empleada para las clases de sociales a sus niños de primero, justifique su respuesta?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cómo son los espacios y escenarios de aprendizaje en el que desarrolla sus clases?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Describa cuales son los materiales o herramientas didácticas que utiliza para las clases de ciencias sociales de los niños de primero  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. ¿Cuáles son los pasos que usted realiza para el diseño de materiales didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales?

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

---

---

7. ¿Cuáles son los recursos que utiliza con frecuencia en su proceso de enseñanza a los niños para las clases de ciencias sociales?

---

---

8. ¿Qué herramientas tecnológicas usa, para la enseñanza de algún tema en particular, justifique su respuesta?

---

---

9. ¿Cuál es su opinión acerca de los escenarios de aprendizaje que se emplean en la institución?

---

---

**ANEXO 4. Protocolo de entrevista a los docentes**

**Entrevista dirigida a: Docentes**

- ❖ **Propósito:** Evaluar los recursos didácticos adaptados a la edad y nivel de comprensión de los estudiantes del grado primero de primaria, enfocados en las ciencias sociales.

1. ¿Considera que el material didáctico es adecuado para el aprendizaje del tema?

---

---

---

2. ¿Justifique si los materiales implementados están acordes con la edad de los niños?

---

---

---

3. ¿Considera que son adecuadas las instrucciones dadas para el uso del material didáctico?

---

---

---

4. ¿Explique si el material didáctico es de fácil manejo?

---

---

---

5. Nos interesa su opinión sobre el material didáctico presentado, por lo que agradecemos cualquier comentario o sugerencia adicional

---

---

---



**ANEXO 5. protocolo de entrevista a los docentes**

Entrevista dirigida a: **Docentes**

Propósito: Evaluar talleres de capacitación dirigido a los docentes para fortalecer las estrategias de enseñanza de las ciencias sociales en el nivel de grado primero.

1. Considera importante recibir capacitación en estrategias de enseñanza para fortalecer su práctica pedagógica.

---

---

---

2. Los contenidos vistos fueron novedosos para usted ¿Justifique su respuesta?

---

---

---

3. ¿Qué fue lo que más le gustó de la capacitación? ¿Qué fue lo que menos te gustó?

---

---

---

4. ¿Considera importante para su labor como docente de aula la temática vista, justifique su respuesta?

---

---

---

5. ¿Hay algún tema específico que quisiera aprender que no se incluyó en la capacitación?

---

---

---

6. Pondrá en práctica en su aula de clases la temática vista (estrategias didácticas).

**ANEXO 6:** Protocolo de entrevista a los docentes

Entrevista dirigida a: **Docentes**

Propósito: Explorar y analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la efectividad y el impacto de la capacitación en estrategias pedagógicas innovadoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPj), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la Gamificación, en la enseñanza de Ciencias Sociales.

1.¿Cómo describiría su experiencia general con la capacitación en estrategias pedagógicas innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Basado en Problemas y la Gamificación?

---

---

2.¿Qué aspectos de la capacitación le resultaron más útiles para aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos en su práctica docente?

---

---

3.¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentó al implementar el Aprendizaje Basado en Problemas en sus clases y cómo los abordó?.

---

---

4.¿En qué medida la Gamificación ha cambiado su enfoque en la enseñanza y la motivación de sus estudiantes? ¿Puede dar ejemplos específicos?

---

---

5.¿Cómo considera que estas estrategias innovadoras han influido en el rendimiento y el compromiso de sus estudiantes en su aula?

---

---

6.¿Qué recursos o apoyo adicional considera que sería beneficioso para mejorar la implementación de estas estrategias en su entorno educativo?

---

---

7.¿Cómo ha adaptado las estrategias de Aprendizaje Basado en Proyectos y Problemas a las características específicas de su grupo de estudiantes?

---

---

8.¿Qué retroalimentación ha recibido de sus estudiantes respecto a la implementación de la Gamificación y otros enfoques innovadores?

---

---

9.¿Qué cambios o ajustes ha hecho en su método de enseñanza a partir de la capacitación en estas estrategias pedagógicas?

---

---

10.¿Cómo evalúa el impacto de estas estrategias en su desarrollo profesional como docente y en la evolución de sus prácticas pedagógicas?

---

---

## CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

### ANEXO 7.Registro de entrevista #1

L	PREGUNTAS	CATEGORIAS
<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 3 2 33 34</p>	<p><b>1. ¿por qué cree que es importante la enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria</b></p> <p><b>D 1:</b> En la educación inicial, no se enseñan áreas específicas, en este caso ciencias sociales; ciencias sociales en la educación inicial, los niños son poseedores de habilidades cognitivas que les permite ser participativos, creativos, responsables y autónomos. Se trabajan con ellos los propósitos; que van relacionados con los D.B.A; favoreciendo <b>la capacidad de pensar por sí solos, de resolver problemas y desenvolver experiencias significativas</b>, las cuales ayudan a enriquecer sus vidas y facilitarles el desarrollo pleno de sus potencialidades.</p> <p><b>D2:</b> Bueno, la enseñanza de las ciencias sociales en el preescolar, la vamos a denominar dimensión ética y valores, porque significa igual a la sociales en el nivel secundaria y la básica primaria, es de gran importancia las temáticas de ética y valores las sociales porque proveen al niño de muchos saberes, <b>inicialmente por su parte social le permite interactuar con los demás compañeros , interactuar en su entorno social llámese barrio, llámese comunidad, llámese escuela</b> con sus profesores y demás pares. De <b>la misma forma le permite al niño interiorizar algunas normas de comportamiento</b>, normas de deberes a cumplir con las obligaciones y al mismo tiempo reconocer cuáles son sus derechos. La dimensión de ética y valores como su nombre lo dice le permite interiorizar, afianzar, conocer, descubrir que él tiene valores que los puede aplicar dentro y fuera de su entorno, valores que lo ayudan y le dan mayores conocimientos, pautas, estrategias para el desempeñarse como un buen ser social en su comunidad y más adelante dentro de la sociedad permitiendo así un futuro ideal para su persona.</p>	<p><b>Cuidado del entorno</b></p> <p><b>Interacción social</b></p> <p><b>Importancia de la familia</b></p> <p><b>Normas de comportamiento</b></p> <p><b>Ubicación espacio-temporal</b></p> <p><b>Resolver problemas</b></p>

<p>35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76</p>	<p><b>D3:</b> La enseñanza de las ciencias sociales es importante para la formación del estudiante, para que <b>aprendan a cuidar y valorar todo lo que el ambiente nos brinda.</b></p> <p><b>D4:</b> Le permite al educando <b>conocer su entorno social, familiar y cultura</b></p> <p><b>D5:</b> Es importante porque se fortalece la enseñanza socio <b>afectiva del niño con el mundo que lo rodea</b></p> <p><b>D6:</b> Porque por medio de las ciencias sociales el niño comienza a conocer temas <b>como la familia y sus normas, la escuela y sus normas,</b> su barrio, departamento y municipio, así como sus gobernantes; lo que conlleva a que el niño cree competencias para su vida.</p> <p><b>D7:</b> Es importante que los niños desde sus primeros años tengan conocimiento sobre el origen y desarrollo de la vida, al igual entender las relaciones sociales, y comprender <b>la importancia que cumple la familia en la sociedad; además en la institución existen unas normas que indican algunas áreas</b> específicas para trabajar, en ellas está la enseñanza de las ciencias sociales.</p> <p><b>D8:</b> <b>Porque los niños aprenden donde viven, a ubicarse y aprenden acerca de su país</b></p> <p><b>D9:</b> La importancia de las ciencias sociales en preescolar genera conocimientos de aspectos sociales de todas las comunidades mejorando la comunicación en todos los entornos.</p> <p><b>D10:</b> <b>porque ubica al niño en su entorno para que ellos lo conozcan, se desenvuelvan y lo identifique.</b></p> <p><b>2. Describa los pasos metodológicos que usted emplea para enseñanza de las ciencias sociales en su aula.</b></p> <p><b>D1:</b> Paso específicos para una clase de ciencias sociales no los hay; bueno como en el nivel inicial no trabajamos áreas; trabajamos propósitos que de la mano con los D.B.A. vamos desarrollando las capacidades individuales de los niños; una clase normal se trabaja con los siguientes pasos: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia, Valorar el proceso <b>D2:</b> La metodología que empleó siempre trató de que sea muy variada bastante dinámica</p>	<p><b>Ambientación</b></p>
--	--	----------------------------

<p>77 78 79 80 81 82 83 84 85 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119</p>	<p>que con la programación o la planeación que haga de la clase los niños puedan alcanzar los logros que yo me propongo, primero hacer una ambientación, una dinámica la oración que no puede faltar, tanto en el área de ética y valores como en las demás, una oración para poner el día en manos de Papito Dios y ya en si el desarrollo de la clase que siempre está basado en la evaluación que es un proceso constante para ir captándole a los niños, la atención e irles incentivando a conseguir los logros que nos proponemos entonces esa es la metodología, el saludo, la ambientación, motivación, el desarrollo de la clase y la evaluación. En el desarrollo de la clase están las actividades como tal que vamos hacer con ellos, ya sea una actividad en grupo o una actividad individual, en la actividad grupal siempre tratando que el trabajo sea colaborativo, la actividad individual que ellos aprendan a darles un valor individual a su trabajo realizado a respetar y valorar su trabajo y el de sus compañeros, esa es la metodología siempre participativa siempre tratando de captar la atención de los estudiantes porque la atención del niño de preescolar es muy leve, máximo 20 minutos que le podemos captar la atención a ellos entonces tenemos que ser muy táctico, me colocó cosas en la cabeza, tengo moños de colores para llamarles la atención preguntándoles de que color eso uniforme o qué tal está el día y de una les captó la atención les bailó les hago cualquier cosas para que ellos estén bien atentos a la clase y que tengas una participación activa de la clase.</p> <p><b>D3:</b> Conocer los saberes previos de los niños, realizar preguntas sobre el tema, hacer una observación, socialización del tema y evaluación (trabajo manual).</p> <p><b>D4:</b> saludo, ambientación diálogos, de pre saberes del tema, actividades de afianzamiento y actividades en casa.</p> <p><b>D5:</b> 1. Recopilación de conocimientos previos</p> <p>2. Comparación de conocimientos</p> <p>3. Desarrollo de la clase</p> <p>4. Evaluación</p>	<p><b>Actividades grupales</b></p> <p><b>Indagar sobre los saberes previos</b></p> <p><b>Preguntas sobre el tema</b></p> <p><b>Evaluación</b></p>
--	--	---

120	<b>D6:</b> Partiendo del tema, planifico recursos de acuerdo a las necesidades de cada uno de los niños, además de las actividades de inicio y cierre de la clase.	
121		
122		
123		
124	<b>D7:</b> Esto depende de la temática a tratar, en este caso las utilizaciones de recursos concretos facilitan el desarrollo de la actividad, al igual se implementa una metodología donde sean los alumnos los que construyan su propio conocimiento, por medio de la interrogación y exploración.	
125		
126		
127		
128		
129		
130	<b>D8:</b> La metodología es activa. Materiales: mapa para la ubicación, láminas del mapa y símbolos del departamento	
131		
132		
133	<b>D9:</b> Se inicia con una ambientación del lugar o escenario dando paso a una motivación con estrategias lúdicas que despierten interés en el niño, se evalúan los conocimientos previos para ver la capacidad de aprendizaje, se da paso a una orientación didáctica (clase preparada), se realizan actividades psicomotrices finalizando con una prevé estimulación de forma evaluativa.	
134		
135		
136		
137		
138		
139		
140		
141		Metodología activa
142	<b>D10:</b> Los pasos a seguir son los siguientes: actividad inicial, actividad de desarrollo y actividad de cierre. La diferencia está en el sello personal de cada docente, la exploración de los saberes previos de los niños y niñas y análisis con preguntas para los saberes.	
143		
144		
145		Participativa
146		constructivista
147	<b>3. ¿Cómo considera su metodología empleada para las clases de sociales a sus niños, justifique su respuesta</b>	
148		
149		
150		
151	<b>D1:</b> La metodología que utilizo en mis clases es la activa-participativa es una interacción alumno maestro donde el niño es artífice de la construcción de su conocimiento. (Constructivismo).	
152		
153		
154		
155	<b>D2:</b> Yo considero que la metodología que utilizo para los niños para desarrollar las actividades del área de sociales, ética y valores, las demás áreas, para mi es una metodóloga muy motivador porque trató al máximo de que los niños queden satisfechos, como dije anteriormente mi metodología es activa, participativa yo	
156		
157		
158		
159		
160		
161		

162	no soy la que voy a desarrollar las clases, las clases las	
163	desarrollamos entre todos, todos participan, todos	
164	aportan, el aporte del compañero, es bueno el de todos	
165	los niños, siempre basados en el respeto y teniendo en	
166	cuenta nuestra un manual de convivencia que se llama	
167	"Mis palabras mágicas" pues ellos saben cuáles son, el	
168	respeto, dar las gracias, pedir perdón, pedir el favor y	
169	gracias esas son pues las normas que tenemos en cuenta	
170	en el desarrollo de la clases, y la metodología es	
171	empleada entonces personalmente pienso que es una	
172	metodología bastante participativa y motivante.	
173	<b>D3:</b> Es una metodología activa y participativa, porque se	
174	da una interacción con los alumnos, fomentando el saber	
175	compartido.	
176	<b>D4:</b> acertada porque es una metodología activa y	
177	participativa	
178	<b>D5:</b> Buena porque me gusta que el niño explore, explique,	
179	pregunte, describa y compare favoreciendo el desarrollo	
180	cognitivo a través de estas actividades.	
181	<b>D6:</b> La considero acertada, porque se tiene en cuenta el	
182	nivel de aprendizaje individual de los niños.	
183	<b>D7:</b> Es una metodología buena y enriquecedora; ya que se	
184	enfatiza el área y la temática que se quiere trabajar,	
185	fortaleciendo todas las dimensiones de aprendizaje de	
186	los niños, logrando y desarrollando buenos resultados.	
187	<b>D8:</b> Interacción entre docente y estudiante, activa,	
188	participativa	
189	<b>D9:</b> Metodologías prácticas e interactivas, ya que se da la	
190	oportunidad a los niños de participar en el proceso de	Espacios
191	aprendizaje, siendo esto una herramienta que afianza sus	reducidos
192	conocimientos	
193	<b>D10:</b> La metodología que empleo es adecuada, de	
194	acuerdo al nivel educativo de los niños y niñas, porque	
195	acorde a las necesidades y al momento histórico que se	
196	está viviendo.	Dificultades de
197		ingreso
198		
199		Poca iluminación
200	<b>4. ¿Cómo son los espacios y escenarios de</b>	
201	<b>aprendizaje en el que desarrolla sus clases?</b>	
202		Acogedores
203		



204	<p><b>D1:</b> Los espacios son un poco reducidos, pero no todas las clases son en el aula, los espacios son seguros llamativos.</p> <p><b>D2:</b> Los escenarios que siempre utilizo para el desarrollo de mis clases trató de siempre sea muy variado también para que a los niños les resulte motivante, entonces el aula de clases bien ambientada bien pintada, con su decoración apropiada que sea bastante llamativa para ellos para que podamos obtener buenos resultados, Si los niños están motivados seguramente vamos a tener mejores resultados, si yo no estoy motivada y no les muestro a ellos dinamismo no vamos a conseguir nada por parte de ellos también trató de centralizar la clase de innovar, irnos al patio, irnos al parque, hacer las salidas de campo por al redor de la escuela y mirar cómo es nuestro entorno, pues de esa manera es como utilizo los diferentes escenarios y espacios aproveché el patio de la escuela, salimos de las mesas que tenemos en el salón, hacemos una mesa redonda en el patio con las sillas. En ese escenario es que siempre desarrollo mis clases</p> <p><b>D3:</b> Son espacios reducidos y no adecuados, nada llamativo y presentan dificultad e ingreso y poca iluminación.</p> <p><b>D4:</b> Cómodos y acogedores para desarrollar los temas.</p> <p><b>D5:</b> Debe ser un ambiente agradable, en el cual encontremos materiales que nos sirvan para el desarrollo de una clase dinámica.</p> <p><b>D6:</b> Los espacios son acordes para que el aprendizaje del niño sea significativo.</p> <p><b>D7:</b> Se trata de aprovechar al máximo los espacios, para poder implementar actividades que ayuden a fortalecer el desarrollo de los niños, convirtiendo estos reducidos espacios en escenarios completos, agradables, productivos, con pocas probabilidades de riesgo para los niños, y óptimos para realizar sus prácticas académicas.</p> <p><b>D8:</b> Adecuados y didácticos para aprender y cuenta con materiales aptos para los niños.</p>	Cómodos
205		
206		
207		
208		
209		
210		
211		
212		
213		
214		
215		
216		
217		
218		
219		
220		
221		
222		
223		
224		
225		
226		
227		
228		
229		
230		
231		
232		
233		
234		
235		
236		
237		
238		
239		
240		
241		
242		
243		
244		
245		
		Materiales reciclables

<p>246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287</p>	<p><b>D9:</b> Espacios totalmente adecuados, ya que cuenta con material didáctico y pedagógico; además reforzado con unas herramientas tecnológicas que benefician el aprendizaje del niño.</p> <p><b>D10:</b> Los espacios que utilizo para el proceso de aprendizaje son aula clases y entorno circundante a la institución educativa.</p> <p><b>5. Describa cuales son los materiales o herramientas didácticas que utiliza para las clases de ciencias sociales de los estudiantes de primero. D1:</b> Los materiales y herramientas en mis clases generales son muy variados y creativos (material del medio, reciclados, tecnológicos, entre otros).</p> <p><b>D2:</b> Como maestra de preescolar me gusta ser bastante táctica para escoger los materiales de herramientas para trabajar con ellos porque de ahí también depende el buen resultado de la actividad, aprovecho lo que son las tics también me baso mucho en la tecnología, el computador el vídeo Beam, aprovecho mucho videos con canciones con cuentos infantiles y videos de diversas clases porque hay clases que uno consigue en internet que prestan para utilizarlas en la dimensión de éticas y valores o ciencias sociales. Aprovecho también las láminas como los mapas, el dibujo porque me gusta que los niños produzcan a través del dibujo, la lectura, una lectura de imagen considero que es una herramienta para desarrollar las clases es de mucho valor; utilizo con ellos el mismo cuerpo como herramienta para ellos se puedan comunicar con el otro a través del cuerpo, la gestualidad, las dramatizaciones siempre aprovechando eso también como herramienta.</p> <p><b>D3:</b> • Láminas, Diapositivas (video vean), Cantos, Poesías, Maquetas, Plastilinas, carteleras, copias.</p> <p><b>D5:</b> Nuestro entorno, carteleras, imágenes, videos, cuentos, etc.</p> <p><b>D6:</b> partiendo de la lúdica se utiliza también videos, para que vivencien y aprendan con facilidad, mapas para que vivan procesos de visualización y carteleras porque el niño visualiza y el aprendizaje es más rápido.</p>	<p><b>Tecnológicos</b></p> <p><b>Mapas</b></p> <p><b>Dibujos</b></p> <p><b>Imágenes</b></p> <p><b>Tablero y marcador</b></p>
--	--	--

<p>288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329</p>	<p><b>D7:</b> Se utilizan láminas alusivas a la temática, en este caso sobre los distintos tipos de familia, canciones, figuras, material para que dibujen, (hoja, lápiz, colores, crayolas, plastilina), aparatos tecnológicos, y demás recursos que estén a la mano en el momento.</p> <p><b>D8:</b> Mapa, recursos humanos, tablero y marcador.</p> <p><b>D9:</b> Se utilizan colores, temperas, pinceles, crayolas, pliegos de papel, laminas para dibujar, lanas de diferentes colores, etc....</p> <p><b>D10:</b> Los materiales que utilizo son los siguientes: el juego, láminas, videos, espacios de la institución, visitas a lugares que se están tratando. Entre otros</p> <p><b>6. ¿Cuáles son los pasos que usted realiza para el diseño de materiales didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales?</b></p> <p>D1: Para la elaboración de materiales didácticos para las clases en general y no para un área en específico, son talleres didácticos con padres de familia, donde hacemos diferentes materiales didácticos que me ayudan en el desarrollo de mis clases, llamando así la atención de los niños por los materiales que hicieron con sus padres.</p> <p>D2: Los pasos para diseñar los materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales o ética y valores primero que todo hay que hacer una planeación, todo debe estar regido por una planeación. ¿Qué vamos hacer? ¿Qué es lo que se necesita o cuáles son los materiales qué recursos? ¿Qué actividades voy hacer?</p> <p>Para desarrollar en esa área, entonces lo primero es la planeación la organización para diseñar eso. Por ejemplo, también se le puede tener en cuenta la participación del padre de familia para la elaboración de materiales con las</p>	<p><b>PLANEACION</b></p> <p><b>CLASIFICACION</b></p> <p><b>CONSTRUCCIÓN DEL MATERIAL</b></p>
--	--	--

330	cartillas, los mapas, carteleras, todo lo que hace relación	
331	al área como tal. La planeación debe tener sus recursos,	
332	objetivos actividades las acciones y una evaluación.	
333		
334	D3: Buscar, clasificar y adaptar los materiales, utilizando	
335	materiales sencillos y reciclables.	
336		
337	D4 videos, copias, diapositivas, dibujos etc.	
338		
339	D5: En una cartelera debemos tener en cuenta las	
340	imágenes, que están llevan una secuencia de lo que se	
341	está tratando, los niños de pres-colar aprenden más por	
342	medio de imágenes.	
343		
344	D6: Primero según el tema, elaboro las carteleras y las	
345	actividades para afianzar la temática en el aula de clases	
346	se les lee y se realizan rondas alusivas al tema.	
347		
348	D7: Tomar objetos del medio, que sean reciclables, que	
349	se puedan utilizar para la elaboración de fichas que	
350	contengan imágenes alusivas al tema, luego se utilizan	
351	colores llamativos para lograr la atención de los niños, y	
352	posteriormente se les hace entrega de estas fichas,	
353	acompañadas de canciones o rondas.	
354		
355	D8: Mapa con materiales del medio, cartulina	
356		
357	D9: Se tiene en cuenta un plan de clase y se organizan	
358	actividades con material didáctico dirigidos de manera	
359	estratégica para desarrollar las clases con la temática de	
360	la ciencia social	Materiales
361		Didácticos
362	D10: Los materiales didácticos que utilizo en clases con	
363	mis estudiantes los descargos de la internet	
364		
365	<b>7. ¿Cuáles son los recursos que utiliza con</b>	Juegos
366	<b>frecuencia en su proceso de enseñanza a los</b>	Interactivos
367	<b>niños para las clases de ciencias sociales</b>	
368		
369		
370		
371		

372	D1: los recursos en mis clases son variados (no área	<p><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>HERRAMIENTAS</b></p> <p><b>TIC</b></p>
373	específica)	
374	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales tangibles – intangibles</li> </ul>	
375	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales reciclados (tapas, botellas, bolitas, paletas, cartones etc.)</b></li> </ul>	
376	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tecnología: TV, video ben, USB, PC</b></li> </ul>	
377	D2: Son muchos los recursos que se utilizan para el	
378	desarrollo de las ciencias sociales, bueno entre muchos	
379	podemos mencionar <b>el vídeo Bean, el computador, la grabadora o la música</b> , mapas, las cartillas como hacía	
380	mención anteriormente, blog de hojas, el material	
381	humano que somos nosotros, <b>de pronto tenemos la visita de algún profesional, las salidas de campos</b> , la biblioteca,	
382	mapas conceptuales, los libros entre otros.	
383	D3: • <b>Salidas de campo</b>	
384	• <b>Observación directa</b>	
385	• <b>Dibujos</b>	
386	• <b>Plastilina</b>	
387	D4: <b>copias, imágenes, maquetas, salidas en el entorno.</b>	
388	D5: Las carteleras, lluvia de ideas, videos	
389	D6: Libros, mapas, videos, fichas y carteleras.	
390	D7: Como anteriormente se había mencionado son	
391	recursos que se puedan conseguir con mayor facilidad,	
392	como <b>las láminas, rondas infantiles, dibujos en plastilina</b>	
393	creados por los mismos niños, cuentos, libros, <b>recursos tecnológicos y demás.</b>	
394	D8: Recursos humanos y del medio como herramienta	
395	activa para llegar a los estudiantes.	
396		
397		
398		
399		
400		
401		
402		
403		
404		
405		
406		
407		
408		
409		
410		
411		
412		
413		
414		

<p>415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456</p>	<p>D9: Los recursos que utilizo son: los recursos humanos, si necesito de un compañero o terceros que me colaboren y <b>la sala digital</b>.</p> <p>D10: Los recursos con más frecuencias es la exploración del medio ambiente <b>utilizando materiales como colores, tijeras adecuadas a sus edades, pliego de papel, laminas para colorear, envases plásticos</b>.</p> <p><b>8. ¿Qué herramientas tecnológicas usa, para la enseñanza de algún tema en particular, justifique su respuesta ¿</b></p> <p>D1: Video vean, <b>proyección de películas infantiles</b>, rondas cuentos infantiles. Este es un medio que les llama mucho la atención, con el me ayudó mucho en la explicación de alguna temática en específico. Por ej.: Propósito las niñas y niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan imaginan y representan su realidad.</p> <p>D.B.A: expresa y representa lo que observa, siente, piensa e imagina a través del juego, la música, el dibujo y la expresión corporal.</p> <p><b>Si ellos ven alguna película</b> de masa y el oso <b>esto les llama mucho la atención</b> y con base en esa película yo desarrollo mi clase: dicen que pasa al oso, lo que masa le hizo al oso, dan ideas de cómo se debe comportar masa, explican como la niña engaña a su amiga, cantan la canción de masa, dibujan libremente lo que les gusto de lo que vieron etc.</p> <p>D2: Bueno herramientas en particular muchas, por ejemplo para dar un tema de mi país, de pronto me sustento como les decía, con el computador , <b>con el vídeo</b></p>	<p><b>AUDIOVISUAL</b></p> <p><b>MULTIMEDIA</b></p>
--	--	--

457	Beam dónde les presento el mapa de Colombia, para que	
458	ellos una observación directa de nuestro país las regiones	
459	que tiene, ahí mismo puedo complementar con el mapa	
460	ampliado o grande para que ellos también lo visualicen	
461	porque considero ya el estar hablándoles y hablándoles,	
462	repitiendo en forma oral no les resulta tan motivante ,	
463	entonces necesitamos una herramienta tecnológica pues	
464	me he dado cuenta que les gusta más se motivan más son	
465	más atentos en el desarrollo de la clase.	
466		
467	D3: • video vean	
468		
469	• computador	
470		
471	Estas herramientas son utilizadas con el propósito de	
472	lograr la atención de los niños y que haya un aprendizaje	
473	significativo.	
474		
475	D4: computador, grabadora y video vean	
476		
477	D5: El televisor, ya que el niño a través de los videos	
478	fortalece un poco más los conocimientos, porque ellos	
479	aprenden con las imágenes.	
480		
481	D6: se utiliza el computador para la reproducción de	
482	videos para que de esta forma se genere un aprendizaje	
483	significativo ya que el niño le gusta y aprende de forma	
484	rápida y divertida.	
485		
486	D7: Los computadores, el televisor, tabletas, los cuales	
487	han facilitado el desarrollo de ciertas actividades en la	
488	educación de los niños, como bien se sabe hoy día estas	
489	herramientas suelen ser de gran ayuda para los docentes,	
490	además de generar gran aceptación en los niños, ya que	
491	están muy familiarizados con estos aparatos; por esta	
492	razón se utilizan de una manera responsable por los	
493	docentes de esta institución.	
494		
495		
496		
497		
498		

499	D8: Video vean, computador (proyección dependiendo	
500	del tema)	
501		
502	D9: Las herramientas utilizadas en el aula de clases son:	
503	televisión, DVD, memorias USB <b>con videos didácticos e</b>	
504	<b>interactivos.</b>	
505		
506	D10: <b>Las herramientas tecnológicas son video vean, sala</b>	
507	<b>digital, bafles,</b> porque estas herramientas están a	
508	disposición de la utilización para que los estudiantes	
509	comprendan mejor ya que a veces se hace necesario.	
510		
511		
512	<b>9. ¿cuál es su opinión acerca de los escenarios de</b>	
513	<b>aprendizaje que se emplean en la institución?</b>	<b>CALIDAD DEL</b>
514		<b>AMBIENTE</b>
515	D1: A la institución le falta adecuación, <b>mejores</b>	<b>FÍSICO.</b>
516	<b>escenarios de aprendizaje para los niños, no tienen un</b>	
517	<b>patio seguro para juegos.</b> (Comparte el patio con los	
518	grandes (niños)). No hay juegos: columpios, toboganes,	<b>DISPONIBILIDAD</b>
519	llantas entre otros.	<b>DE ESPACIO.</b>
520		
521	D2: En nuestra escuela pues tenemos unos escenarios	
522	regulares, aunque quisiéramos que estuviera en mejor	
523	estado, <b>que tuviéramos una sala de informática mejor</b>	<b>EQUIPAMIENTO Y</b>
524	<b>dotada, una biblioteca mejor dotada,</b> pero si nos sirven	<b>AMBIENTACIÓN.</b>
525	para el desarrollo de las clases y actividades en	
526	específico del área de Ciencias sociales porque en ella	
527	hacemos nuestras clases y sentimos que nos dan	
528	resultados y podríamos mejorarlas.	
529		
530	D3: La institución no cuenta con los escenarios de	
531	aprendizaje requerido, <b>ya que solo cuentan con la sala de</b>	
532	<b>informática y una pequeña cancha,</b> sin embargo, los	
533	docentes buscan la manera creativa para el desarrollo de	
534	las clases.	
535		
536	D4: <b>no son las mejores, porque hay mucha carencia.</b>	
537		
538		
539		
540		



541	D5: Los escenarios son buenos ya que contamos con	
542	espacios apropiados para el desarrollo de una clase.	
543		
544	D6: En mi opinión los espacios son adecuados para que	
545	el niño aprenda significativamente.	
546		
547	D7: Considero que hay muy poco espacio para desarrollar	
548	las actividades, en muchas ocasiones se les debe dar	
549	recorridos a los niños, y esto se ve interrumpido por el	
550	estrecho espacio, además en esta institución le exige	
551	demasiado al cuerpo docente, y por esta razón se trata de	
552	generar escenarios enriquecedores para los alumnos.	
553		
554	D8: Se tienen los recursos necesarios para una	
555	enseñanza de calidad en la institución educativa	
556		
557	D9: Son <u>adecuadas</u> e idóneas para desarrollar las	
558	actividades realizadas en nuestro quehacer docente ya	
559	que cuenta con espacios agradables como: parque, patio	
560	de juegos y sala de tecnología para hacer más fácil	
561	nuestra labor.	
562		
563	D10: Los escenarios de aprendizaje que se emplean en la	
564	institución es la Sala digital, hay otros que son muy	
565	buenos, aunque hay unos que hay que adecuarlos mejor,	
566	ejemplo la biblioteca hace falta una mapoteca	
567		
568		
569		
570		
571		
572		
573		
574		
575		
576		
577		
578		
579		
580		
581		
582		

# **Evaluación de pares**

**I. DATOS DEL LIBRO.**

<b>Título:</b>	<b>Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: Una propuesta desde Montería.</b>
----------------	--

**II. DATOS DEL EVALUADOR UNO (1).**

<b>Nombres y apellidos:</b>	Gilberto Javier Cabrera Trimiño		
<b>Documento de identificación:</b>	E300435		
<b>Institución:</b>	Universidad de Miami		
<b>Dirección:</b>	Miami Estados Unidos	<b>Teléfono:</b>	+10017965843
<b>Correo electrónico:</b>	<a href="mailto:Gilberto.cabrera@gmail.com">Gilberto.cabrera@gmail.com</a>		
<b>Grado académico:</b>	Ph.D. MSc. Lic		
<b>Fecha de evaluación:</b>	13/11/2025		

**III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN**

<b>Criterio</b>	<b>Rango escala(Puntos)</b>
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

**IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO**

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Rango/puntos</b>	<b>Puntaje</b>
<b>1.</b> El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	<b>De 0 a 3</b>	<b>3</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>2.</b> El resumen aporta suficiente información sobre el contenido del capítulo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expone el objetivo o propósito.</li> <li>• Enuncia el método de la investigación.</li> <li>• Enfoque teórico que sustenta el capítulo (opcional).</li> <li>• Principales resultados, discusión y conclusiones.</li> <li>• Palabras clave.</li> </ul>	<b>De 0 a 3</b>	<b>3</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>3.</b> La introducción contiene los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio.</li> <li>• Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión.</li> <li>• Se expone la justificación de la investigación.</li> <li>• Finaliza con el objetivo.</li> </ul>	<b>De 0 a 4</b>	<b>4</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>4.</b> La metodología enuncia y desarrolla: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las variables o categorías de estudio.</li> <li>• El enfoque y alcance de la investigación.</li> <li>• La población y muestra o participantes del estudio.</li> <li>• Las técnicas e instrumentos de recolección de datos.</li> <li>• Las técnicas de procesamiento y análisis de datos.</li> <li>• El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto.</li> </ul>	<b>De 0-10</b>	<b>9</b>
<b>Sustentación:</b>		

*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

5. Los capítulos exponen los resultados de la investigación manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.	<b>De 0-10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		
6. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.	<b>De 0-10</b>	<b>9</b>
<b>Sustentación:</b>		
7. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).	<b>De 0 a 10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		
8. <b>Selectividad:</b> Los capítulos presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.	<b>De 0 a 15</b>	<b>15</b>
<b>Sustentación:</b>		
9. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.	<b>De 0 a 10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		
10. <b>Normalidad:</b> La investigación está organizada y escrita de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.	<b>De 0 a 10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		
11. Los capítulos presenta elementos originales.	<b>De 0 a 15</b>	<b>13</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>Calificación total</b>	<b>96</b>	

**V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO**

<b>Criterios</b>	<b>Rango escala (Puntos)</b>
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

**OBSERVACIONES GENERALES:**

Muy buen material científico.

Atentamente,



---

Ph.D. Gilberto JJavier Cabrera Trimiño

**Doctora en Ciencias de la Educación**

**I. DATOS DEL LIBRO.**

<b>Título:</b>	<b>Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria: Una propuesta desde Montería.</b>
----------------	--

**II. DATOS DEL EVALUADOR DOS (2).**

<b>Nombres y apellidos:</b>	Andrés Martínez Medina		
<b>Documento de identificación:</b>	X300456		
<b>Institución:</b>	Universidad Castilla de la Mancha		
<b>Dirección:</b>	Toledo, España	<b>Teléfono:</b>	+367292834453
<b>Correo electrónico:</b>	Andres.martinez@unicastilla.edu.es		
<b>Grado académico:</b>	Ph.D. MSc. Lic		
<b>Fecha de evaluación:</b>	16/11/2025		

**III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN**

<b>Criterio</b>	<b>Rango escala(Puntos)</b>
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

**IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO**

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Rango/puntos</b>	<b>Puntaje</b>
<b>12.</b> El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	<b>De 0 a 3</b>	<b>3</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>13.</b> El resumen aporta suficiente información sobre el contenido del capítulo. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expone el objetivo o propósito.</li> <li>• Enuncia el método de la investigación.</li> <li>• Enfoque teórico que sustenta el capítulo (opcional).</li> <li>• Principales resultados, discusión y conclusiones.</li> <li>• Palabras clave.</li> </ul>	<b>De 0 a 3</b>	<b>2</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>14.</b> La introducción contiene los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio.</li> <li>• Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión.</li> <li>• Se expone la justificación de la investigación.</li> <li>• Finaliza con el objetivo.</li> </ul>	<b>De 0 a 4</b>	<b>3</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>15.</b> La metodología enuncia y desarrolla: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las variables o categorías de estudio.</li> <li>• El enfoque y alcance de la investigación.</li> <li>• La población y muestra o participantes del estudio.</li> <li>• Las técnicas e instrumentos de recolección de datos.</li> <li>• Las técnicas de procesamiento y análisis de datos.</li> <li>• El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto.</li> </ul>	<b>De 0-10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		



*Ruta para fortalecer las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales en la primaria:  
Una propuesta desde Montería.*

<b>16.</b> Los capítulos exponen los resultados de la investigación manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.	<b>De 0-10</b>	<b>9</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>17.</b> La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.	<b>De 0-10</b>	<b>9</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>18.</b> Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).	<b>De 0 a 10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>19. Selectividad:</b> Los capítulos presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.	<b>De 0 a 15</b>	<b>14</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>20.</b> Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.	<b>De 0 a 10</b>	<b>10</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>21. Normalidad:</b> La investigación está organizada y escrita de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.	<b>De 0 a 10</b>	<b>8</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>22.</b> Los capítulos presenta elementos originales.	<b>De 0 a 15</b>	<b>14</b>
<b>Sustentación:</b>		
<b>Calificación total</b>	<b>94</b>	

**V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO**

<b>Criterios</b>	<b>Rango escala (Puntos)</b>
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

**OBSERVACIONES GENERALES:**

Una excelente obra científica. Muy necesaria para la actualidad.

Atentamente,



---

Ph.D. Andrés Martínez Medina  
**Doctor en Ciencias Psicológicas**

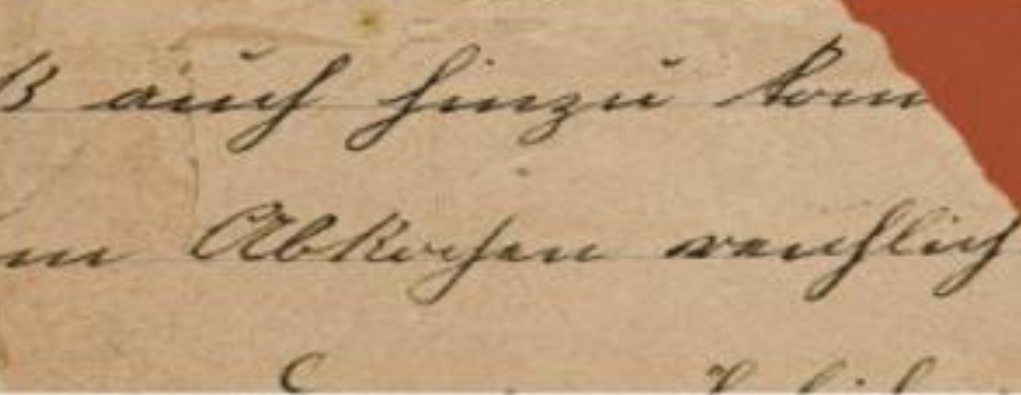
## **Informe de originalidad**

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://www.binasss.sa.cr">www.binasss.sa.cr</a> Fuente de Internet	2%
2	<a href="http://documentop.com">documentop.com</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="http://scienti.colciencias.gov.co:8081">scienti.colciencias.gov.co:8081</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="http://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a> Fuente de Internet	<1%
5	Submitted to Universidad Tecnológica de Bolívar,UTB Trabajo del estudiante	<1%
6	<a href="http://worldwidescience.org">worldwidescience.org</a> Fuente de Internet	<1%
7	<a href="http://pesquisa.bvsalud.org">pesquisa.bvsalud.org</a> Fuente de Internet	<1%
8	<a href="http://www.propia.org.ar">www.propia.org.ar</a> Fuente de Internet	<1%
9	<a href="http://www.mysciencework.com">www.mysciencework.com</a> Fuente de Internet	<1%



Este libro nace de una preocupación compartida por muchos docentes: ¿cómo lograr que los niños de primer grado comprendan y disfruten las Ciencias Sociales en un contexto donde se priorizan los números, las letras y las ciencias naturales?

Como docente e investigadora, mi interés surgió al observar las aulas rurales de Montería, donde la enseñanza de las Ciencias Sociales era relegada, los recursos eran escasos y los maestros enfrentaban la difícil tarea de guiar grupos multigrado. En esas clases, no sólo encontré dificultades, sino también posibilidades enormes para transformar la enseñanza a partir de algunas rutas pedagógicas. Este texto también es una invitación para pensar de manera diferente, para construir experiencias significativas para los niños, y para entender las Ciencias Sociales como el camino para formar ciudadanos críticos, solidarios y responsables en relación con su entorno.

