



Universidad **Mariana**

La Memoria Histórica en el aula: estrategia pedagógica en el área de las Ciencias Sociales para la promoción del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar

María Alejandra Benítez Guzmán

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
Valledupar
2024

La Memoria Histórica en el aula: estrategia pedagógica en el área de las Ciencias Sociales para la promoción del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar

María Alejandra Benítez Guzmán.

Informe de investigación para optar al título de: Magister en Pedagogía

Mag. Álvaro Bovea Ramos
Asesor

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
Valledupar
2024

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007

Universidad Mariana

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a Dios por permitirme culminar y experimentar este extenuante pero maravilloso proceso académico en mi vida profesional, por darme la fuerza necesaria para seguir hasta finalizar este proceso que ha nutrido el sentido de mi existencia a nivel personal.

A mi asesor Mag. Álvaro Bovea Ramos por sus oportunas y acertadas orientaciones

Al Colegio Fundación Manuela Beltrán, por permitirme ser un actor involucrado con la realidad educativa, por fomentar en mi esa necesidad de promover una educación liberadora; por establecer en mi corazón y en mi mente la necesidad de enseñar a dudar para que las generaciones siguientes puedan transformar la realidad.

A la Universidad Mariana y su cuerpo docente por abrirme las puertas del conocimiento por hacer parte de este logro tan significativo en mi vida.

A ti amor, por estar allí, acompañándome en este largo camino y a mis grandes amigas que siempre han creído en mí.

Dedicatoria

A Dios por su maravillosa compañía.

A mis estudiantes y profesores por enseñarme tanto.

A mi familia que, con su infinito amor, siempre me motivan A ser mejor.

A mi Madre Arcelia Guzmán y a mi padre Andrés Benítez por enseñarme el buen camino de la educación, que esforzándose dignamente y sin desesperarse se pueden lograr y alcanzar grandes sueños.

A mi hermana, Astrid Carolina Benítez, por impulsarme y motivarme a seguir hasta el final para alcanzar todas mis metas.

María Alejandra Benítez Guzmán

Contenido

Introducción	12
1. Resumen del proyecto	14
1.1. Descripción del problema	14
1.1.1. Formulación del problema	15
1.2. Justificación.....	15
1.3. Objetivos	17
1.3.1. Objetivo general.....	17
1.3.2. Objetivos específicos	18
1.4. Marco referencial o fundamentos teóricos	18
1.4.1. Antecedentes	18
1.4.1.1. Internacionales.	18
1.4.1.2. Nacionales	25
1.4.1.3. Regionales	30
1.4.2. Marco teórico	32
1.4.2.1. Práctica pedagógica.....	33
1.4.2.2. Pedagogía	34
1.4.2.3. Pedagogía crítica	35
1.4.2.4. Memoria Histórica.....	36
1.4.2.5. Memoria Colectiva.....	38
1.4.2.6. Didáctica crítica.....	38
1.4.3. Marco conceptual	39
1.4.3.1. Estrategia de aprendizaje.....	39
1.4.3.2. Trasposición didáctica.....	39
1.4.3.3. Memoria del territorio.	40

1.4.4. Marco contextual.....	41
1.4.5. Marco legal.....	42
1.4.6. Marco ético.....	43
1.5. Metodología	44
1.5.1. Paradigma de investigación.....	45
1.5.2. Enfoque de investigación	48
1.5.3. Tipo de investigación	50
1.5.4. Unidad de trabajo y unidad de análisis.....	51
1.5.5. Técnica e instrumentos de recolección de información	56
1.5.5.1. Las técnicas de investigación	56
1.5.5.1.1. La técnica de observación	56
1.5.5.2. Instrumentos de investigación.....	57
1.5.5.2.1. Pretest-postest.....	57
2. Presentación de resultados	58
2.1 Procesamiento de la información	58
2.2. Análisis e interpretación de resultados.....	58
2.2.1. Diseñar estrategias de promoción de pensamiento crítico que permitan que los estudiantes se apropien de las enseñanzas en Ciencias Sociales transversalizando el conflicto armado y la memoria colectiva	61
2.2.2. Implementar diferentes actividades constructivistas (exposiciones; socio dramas; lectura y análisis de texto) para la interpretación del conocimiento en Ciencias Sociales y el pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado.....	66
2.2.3. Evaluar la asimilación de las estrategias aplicadas de promoción de pensamiento crítico aplicadas en los estudiantes de noveno grado	69
2.2.3.1. Asimilación de las estrategias de pensamiento crítico aplicadas	77
2.3. Discusión.....	82

3. Conclusiones	84
4. Recomendaciones	87
Referencias bibliográficas	88
Anexos.....	95

Índice de Tablas

Tabla 1. Unidades de análisis.....	52
Tabla 2. Tipo de muestra y criterio de elegibilidad.....	55
Tabla 3. Contenido programático Ciencias Sociales grado Noveno.....	59
Tabla 4. Percepciones de los docentes.....	73
Tabla 5. Descripción de metodología de las estrategias aplicadas.....	78

Índice de Figuras

Figura 1. Ubicación de Colegio Fundación Manuela Beltran.....	41
Figura 2. <i>Colegio Fundación Manuela Beltran</i>	41
Figura 3. Disciplinas involucradas en la investigación	49
Figura 4. Representación Gráfica de la Metodología.....	51
Figura 5. Competencias en Ciencias Sociales de Noveno Grado.	54
Figura 6. Estrategias de promoción de pensamiento crítico.....	63
Figura 7. Unidades de Observación	68
Figura 8. Nivel de desempeño de los estudiantes frente al área de Ciencias Sociales.....	71
Figura 9 Estrategias en el aula más eficientes de acuerdo con los docentes de Ciencias Sociales	71
Figura 10. Retos identificados de cara a la promoción del pensamiento crítico	72
Figura 11. Espacio de socialización con docentes y rector	76
Figura 12. Valoración del pretest / Postest.....	81
Figura 13. Resultados de la prueba evaluativa	82

Índice de Anexos

Anexo A. Consentimiento informado institucional.....	96
Anexo B. Consentimiento informado de autoridad escolar para participación de estudiantes	97
Anexo C. Validación de instrumento por experto 1	98
Anexo D. Validación de instrumento por experto 2.....	99

Introducción

La memoria histórica como categoría de análisis y eje práctico de la investigación, permite construir procesos de resignificación de experiencias relacionadas con el conflicto armado. Representa una posibilidad y una herramienta inmejorable para comprender las realidades políticas; económicas y sociales resultantes de ese proceso bélico. Permite fortalecer procesos de memoria colectiva para narrar y sanar los efectos perniciosos de la guerra. Ahora bien, la concatenación de la apuesta epistemológica y metodológica centrada en la memoria histórica con la línea de investigación formación y práctica pedagógica, sugiere la creación de una práctica en el aula circunscrita a la verdad; justicia y reconciliación de la sociedad.

En el escenario educativo se hace necesario comunicar la verdad, la historia y la reparación de las diferentes colectividades encontradas en nuestro contexto nacional y local, es por ello que el aula de clase debe ser un espacio de construcción y de controversia con el abordaje de las realidades sociales. Es por ello que en la investigación se propone fortalecer las habilidades comunicativas en el aula, generar en el espacio académico un ambiente de criticidad educativa con respecto a la realidad social, es por ello por lo que el investigador procura mejorar la calidad educativa de la Ciencias Sociales por medio la promoción del pensamiento crítico.

De ese modo, el presente proyecto centró su atención en llevar a cabo el desarrollo de una investigación donde se consolidaron componentes que muestran un proceso ordenado, iniciando con el Primer Capítulo que corresponde al resumen de la propuesta, donde se describe el problema de investigación, la formulación, la justificación y los objetivos de la investigación.

Seguidamente, se presenta el marco de referencia teórico y conceptual, en el que se establece la revisión del tema Memoria Histórica en el aula para la promoción del pensamiento crítico, todo ello, sobre la base de diversas fuentes de investigación en estudios regionales, nacionales e internacionales que ofrecen referencias preliminares en contextos similares, así como en autores especialistas en esos temas. De igual manera, se presenta el referente contextual que describe el escenario en el cual se desarrolló la investigación, y los referentes legales que señalan las leyes, reglamentos y normas que enmarcan el estudio. Finalmente, se presenta el referente ético que indica las buenas prácticas del proceso investigativo.

Posteriormente, se describe lo metodológico con el paradigma, el enfoque y el tipo de investigación que orientó el proceder indagatorio. De igual manera, se describen la unidad de análisis y la unidad de trabajo, que en conjunto con las técnicas e instrumentos de recolección de la investigación dan paso a la presentación de los resultados vinculados a su discusión, momento en el cual se establece la confrontación con los teóricos que sustentaron la investigación.

En ese orden, siguen las conclusiones que de forma global dan cuenta del logro de los objetivos propuestos por la investigadora. Termina el recorrido indagatorio con las recomendaciones pertinentes. Finalmente se comparten las Referencias Bibliográficas, así como los anexos que complementan la información del trabajo investigativo

1. Resumen del proyecto

1.1. Descripción del problema

El aula de clase es un espacio de significado en el que se generan una serie de intercambios y transferencias de conocimientos entre el docente y los estudiantes. Para Martín y Roco (2012), en el aula de clase se dan procesos en el que: “el sujeto interioriza los instrumentos necesarios para pensar y resolver problemas de un modo más maduro que si actuara sólo. En este sentido, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas” (p.238). El carácter colectivo del aula de clase genera un valor académico significativo, debido a que es participativo y dialógico. No obstante, el aula de clase también ha sido problematizada ya que es un espacio de aprendizaje tradicional que se ha limitado a transferir conocimientos en las disciplinas básicas, pero no ha contribuido al desarrollo del pensamiento crítico en los más jóvenes (López, 2012).

El aula de clases podría ofrecer a los educandos mejores herramientas para procesar los vaivenes de la vida cotidiana con más destreza, si en el marco de los procesos de enseñanza el desarrollo del pensamiento crítico tuviera mayor centralidad. La poca disposición del pensamiento crítico en los estudiantes, da cuenta de la limitación que tiene la escuela tradicional para construir dichas herramientas, por tanto, este se ha convertido en un problema acrecentado en el contexto pedagógico actual, ya que el pensamiento crítico tal y como lo describe Rivas y Saiz (2012), es un instrumento importante para vida de las personas porque se trata de cursos de acción racionales que posibilitan el consigo de las metas y la resolución inteligente de los conflictos, es un medio para conseguir poner en acción los planes subjetivos o colectivos.

El problema de las escuelas para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, requiere cada vez más de la participación creativa de los docentes en la construcción de planes de estudio que promuevan dicho pensamiento, así como el pensamiento simbólico, el abstracto y el matemático. La creciente desvalorización de las Ciencias Sociales, así como la eliminación de estas asignaturas en algunos planes de estudio, son aspectos que inciden relevantemente en la poca reproducción del pensamiento crítico en los estudiantes, el conjunto de disciplinas inscritas en las Ciencias Sociales, permiten que los jóvenes comprendan la historia de su país; los conflictos de la sociedad; los hitos importantes y por ende que comprendan de mejor manera la realidad propia y

ajena, como un conocimiento que les dotará de herramientas para tomar mejores decisiones y comprender críticamente el mundo.

Las enseñanzas sobre el conflicto armado y el posterior proceso de reconciliación nacional, le ha dado importancia al concepto de memoria histórica, debido a que este es capaz de recuperar sensaciones en torno al conflicto desde las víctimas. La construcción de la memoria es un fenómeno colectivo: “la memoria no opera como una tabula rasa, de tal manera que los testimonios de los otros son impulsados a reconstruir nuestros recuerdos” (Betancourt, 2004 p. 25), es una herramienta compleja que abarca fenómenos corporales y simbólicos. La reproducción de los recuerdos no depende únicamente de quien los fabrica y de su particular forma de reproducirlos, ya que la representación de los otros en eventos del pasado tiene la capacidad de influir en su representación en la mente. De manera que las impresiones de los otros inciden en nuestros recuerdos y en nuestra memoria como un elemento simbólico y abstracto que prefigurara la realidad.

En línea con lo anterior, el aprendizaje de las Ciencias Sociales y específicamente de la dinámica del conflicto armado y los procesos de construcción de memoria histórica, es un hecho que podría contribuir a la promoción del pensamiento crítico, porque posibilita la comprensión de las realidades sociales, escenario que funcionará como medio para que los estudiantes adquieran habilidades en materia de toma de decisiones basadas en sus realidades personales y cotidianas, así como de las sociales; políticas; económicas; culturales propias del mundo.

1.1.1. Formulación del problema

¿Cómo puede la enseñanza de la memoria histórica en el área de Ciencias Sociales, contribuir en la construcción del pensamiento crítico de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar?

1.2. Justificación

La investigación se dirige hacia la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes del grado noveno del Colegio Fundación Manuela Beltrán, a través de estrategias pedagógicas en el área de Ciencias Sociales y específicamente en la construcción de la Memoria Histórica. Generar el

pensamiento crítico es fundamental para la promoción de capacidades como la toma de decisiones y la resolución de conflictos, ya que esta se ve enriquecida por los diferentes relatos y experiencias colectivas tanto políticas como sociales. Se hace necesario generar una consulta de las voces de las víctimas del conflicto, de las causas y el efecto que trae consigo esta problemática violenta en la sociedad, para que los estudiantes puedan comprender la realidad a partir de la óptica de quienes padecieron la guerra.

Es una responsabilidad de las intuiciones educativas plantear discusiones críticas, constructivas y académicas, frente a los hechos críticos que han marcado a una sociedad en guerra, así como lo plantean de Magendzo (2015): “la educación en derechos humanos debe jugar un rol central en el re-democratización de las sociedades, tan afectadas por las violaciones sistemáticas a los derechos fundamentales de las personas y de las instituciones” (p.48). Es decir, la escuela y las universidades son lugares en los que se debe fomentar la apropiación de los contextos locales y regionales para comprender y leer nuestra propia historia desde las aulas, otorgándoles a los estudiantes la posibilidad de mirar críticamente el pasado, el presente y el futuro de la sociedad.

En Colombia la Ley 1448 de (2011) en el art 143 plantea que: “El deber de Memoria del Estado se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad (...) cuente con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria” (p.48). De manera que las Instituciones Educativas al ser un espacio central de socialización, tienen un rol muy importante en esa construcción colectiva de memoria y en aras de construir un pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes que permita contribuir a una lectura de la verdad y la reparación de las víctimas.

Esta investigación es necesaria para los estudiantes y docentes, debido a que plantea unas estrategias pedagógicas utilizando la memoria histórica en el aula, promoviendo espacio de construcción del pensamiento con las realidades históricas ocurridas en nuestro contexto regional, fomentado el dialogo, la lectura y la apropiación de conceptos y episodios sobre el conflicto fortaleciendo las capacidades discursivas y el pensamiento crítico. Adicionalmente, este estudio representa un esfuerzo por atender al llamamiento social por la construcción de una memoria histórica nacional desde todas las orillas sociales.

Para fortalecer el pensamiento crítico y utilizar la estrategia memoria historia, es fundamental utilizar un método que permita de-construir y criticar la práctica docente con los estudiantes, verificar si las herramientas pedagógicas para generar este sentir crítico y social en el educado. La apuesta metodológica de esta reflexión se centra en la utilización de la investigación de tipo cualitativa con un enfoque crítico, el cual se basa en lo propuesto por Restrepo (2006): “en la necesidad de-construir la practica pedagógica del maestro, una reconstrucción y, por último, una evaluación de la efectividad de las practicas reconstruidas” (p. 96). De acuerdo con lo afirmado por el autor es fundamental transformar la práctica según los contextos y las poblaciones que se relaciona con el quehacer docente, y de esa manera establecer mecanismos para conocer el impacto de las acciones pedagógicas.

Por otro lado, la investigación se justifica ya que se enmarca en la línea de investigación Formación y Práctica pedagógica. Conjuntamente se ajusta al eje Educación y la Pedagogía, para enlazar los hallazgos del estudio en la práctica, ya que esta posibilita la generación de una acción pedagógica con impacto directo y real en las comunidades académicas específicamente en sus problemáticas más relevantes relacionadas con el pensamiento crítico.

En relación con lo expuesto la formación y práctica pedagógica como línea de investigación reconoce la centralidad del docente en los procesos cognitivos, pero también formativos “La línea de investigación abarca los ejes o núcleos problémico de la formación docente, la práctica pedagógica (praxis del quehacer docente), la didáctica disciplinar y mediática, el pensamiento y el conocimiento del profesor” (Universidad Mariana, 2021, p. 1). Adicionalmente, el docente es asumido pertinentemente como un sujeto gestor de cambios y transformaciones en las mediaciones pedagógicas.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Desarrollar estrategias de promoción del pensamiento crítico a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la memoria histórica en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar.

1.3.2. Objetivos específicos

- Diseñar estrategias de promoción de pensamiento crítico que permitan que los estudiantes se apropien de las enseñanzas en Ciencias Sociales transversalizando el conflicto armado y la memoria colectiva en la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar.
- Implementar diferentes actividades constructivistas (exposiciones; socio dramas; lectura y análisis de texto) para la interpretación del conocimiento en Ciencias Sociales y el pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar.
- Evaluar la asimilación de las estrategias aplicadas de promoción de pensamiento crítico aplicadas en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar.

1.4. Marco referencial o fundamentos teóricos

1.4.1. Antecedentes

La investigación ha necesitado la consulta permanente a diferentes fuentes de datos, la cual permita establecer un diálogo permanente entre diversos marcos argumentativos y paradigmas de investigación frente a la compleja construcción de la memoria histórica y su relación con la construcción del pensamiento crítico en el marco de los procesos pedagógicos que tienen lugar en el aula de clases. El recorrido de consulta incluye referentes bibliográficos de diversas latitudes y enmarcados en la orilla del pensamiento crítico y constructivista.

1.4.1.1. Internacionales. La memoria histórica es un concepto y a su vez es una herramienta de sanación individual y colectiva, para personas o grupos de ellas que han experimentado un evento de violencia cuyas consecuencias son complejas de gestionar. A nivel internacional, específicamente en lugares donde ha habido cruentos episodios de violencia, se ha reflexionado en torno a la memoria; la reparación y la justicia como dispositivos centrales para develar las representaciones subjetivas y objetivos de la memoria para de ese modo construir cuerpos analíticos que permitan comprender estos fenómenos.

La investigación de Delgado, (2015), titulada *Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, se propuso desde un estudio de caso analizar la enseñanza de la ciudadanía y la memoria a través de las enseñanzas de área de geografía, en cuyo cuerpo metodológico utiliza la doble triangulación de interpretación del docente; investigador; estudiantes, para de esa forma generar y robustecer el debate en el aula de clases destacando el importante papel de la memoria histórica en dichas mediaciones y destacar la operatividad de los recuerdos de otros frente a la enseñanza de la historia. La práctica del docente es fundamental para propiciar el proceso de reflexión en torno a la memoria:

La intención de los docentes de Ciencias Sociales de formar ciudadanos democráticos en el aula choca en muchas ocasiones con una práctica que no favorece dicho modelo de ciudadanía. Sin embargo, en el caso estudiado durante el desarrollo de las clases, el ejercicio democrático y crítico está muy presente, por lo que se sitúa en un nivel intermedio de desarrollo profesional en relación con la hipótesis de progresión que se utiliza como referencia. (Delgado Algarra, 2015)

El estudio que se propone utiliza epistemológica y metodológicamente los postulados de la Investigación Acción Pedagógica, hecho que supone la importancia de la acción del docente en el aula de clase como agente de cambio, por esta razón es fundamental abordar la pesquisa de Delgado Algarra (2015), debido a que pone en el centro del debate el rol del docente en el aula de clases para fomentar la construcción de ciudadanos democráticos, puesto que contrario a la tendencia del estudio abordado que muestra que muchas veces la práctica del docente dista de los valores ciudadanos, en el caso de investigación española, se ha demostrado que cuando el docente está firmemente involucrado con una práctica crítica y reflexiva en torno a la democracia, los resultados en esta materia suelen ser muy diferentes a la tendencia.

La idea de que las prácticas en el aula representan una posibilidad de acción social, se puede encontrar en el trabajo de Cuesta, (2011), llamado: *Historia con memoria y didáctica crítica*, el cual tuvo como objetivo explicar la ruptura entre la habitual división entre la Historia y la memoria, para ello, el texto procura develar el nuevo rol de la memoria como resultado de los episodios cruentos del siglo XX en Europa en la posible renovación del razonamiento que ha denominado anamnético para fundamentar la enseñanza crítica de la historia.

La refundación de la racionalidad para la enseñanza crítica de la Historia, pasa según Cuesta (2011), por una política de cultura como una posibilidad de visibilizar las tensiones entre el poder hegemónico y la práctica pedagógica: “la didáctica crítica como actividad teórico-práctica en el marco de las pugnas por la hegemonía en el terreno de las relaciones de saber-poder que se despliegan dentro del espacio de apuestas y posibilidades que llamamos política de la cultura” (p. 21). La reflexión de Cuesta permite problematizar el rol del docente como un emisario de las hegemonías, de manera que esta es una decisión política que se toma al interior de las prácticas pedagógicas, ya que el docente no debería circunscribirse a las lógicas de poder y hegemónicas inscritas en el saber, en lugar de ello, debería desde la política cultural propiciar la didáctica crítica.

El aporte de la indagación de Cuesta, (2011), tiene que ver con que permite considerar una brújula en materia de hegemonías que guía la praxis docente, porque reconoce que el profesorado no está excepto de reproducir las ideologías dominantes y ello significa frecuentemente un impedimento para el consigo de los objetivos deontológicos de la acción pedagógica. Adicionalmente, la creación de pensamiento crítico implica que tanto docentes como estudiantes tengan la posibilidad de pensar libremente más allá de la imposición ideológica del establecimiento.

Uno de los conflictos más relevantes de Europa y el mundo fue el provocado por la segregación Nazi del III Reich, una guerra elevada a categoría de genocidio cuyo impacto y efectos aún puede evidenciarse en toda una comunidad humana. El holocausto Nazi ha dejado millones de víctimas, las cuales han entrado en un proceso reparación histórica en el que la memoria ha jugado un papel fundamental.

La investigación de fin de máster de Serrano, (2020): citada como *Memoria y testimonio del holocausto: una propuesta para trabajar la empatía histórica*, señala que este proceso cruento representa el horror y la barbarie, su alcance ha sido ensanchado por cuenta del cine y la cultura popular. No obstante, el tema de la memoria no es tan conocido y por ende el dolor de las víctimas no ha inundado a la sociedad europea, de manera que su investigación tiene el objetivo de visibilizar los relatos de las víctimas directas e indirectas, para de ese modo impedir que la desaparición o muerte de testigos tenga mayores consecuencias sobre la memoria de Europa.

La memoria es difícil de situar debido a que es un hecho/proceso que reside en el espacio tiempo y en el lenguaje, tiene una función individual porque pasa por el cuerpo y afecta las representaciones y necesidades de quien se reconoce como víctima. Ahora bien, la memoria tiene un carácter histórico porque se relaciona con hechos y fenómenos históricos; sociales y culturales, además su base pervive en el lenguaje:

Los marcos generales que sirven de contexto a la Memoria son el espacio, el tiempo y el lenguaje. Cada grupo social especifica estos marcos desde sus propias representaciones y necesidades. Son sistemas lógicos, de sentido, cronológicos, que anticipan el recuerdo y designan el papel y lugar que el recuerdo individual está llamado a desempeñar. Además, se desenvuelven en el devenir histórico; es decir, que no se pueden mantener al margen de los hechos políticos, sociales, culturales, económicos, etc. que se producen. El lenguaje se encuentra en la base del marco social de la Memoria, y es considerado un sistema simbólico de carácter convencional. (Serrano, 2020, p. 8)

La memoria tiene una instalación corporal porque como ya se ha visto es un proceso fisiológico que pasa por el cuerpo y por la mente, ahora bien, la memoria tiene un efecto sobre procesos complejos trans corporales o fenómenos políticos en torno principalmente a procesos de paz y de terminación de conflictos. En esa línea analítica se encuentra la investigación de Lira et al. (2015) llamada *Trauma, duelo, reparación y memoria*, el cual problematiza los mecanismos de resolución de conflicto que se han usado en diversos procesos de paz, que atentan contra la construcción de la memoria, tal como el concepto de perdón y olvido y los mecanismos de amnistía que dejan la sensación de impunidad.

La complejidad de los procesos de paz consiste en que tienen que ser capaces de construir la reconciliación centrándose en las víctimas y sus necesidades para que las amnistías casi siempre necesarias se lleven a cabo con la justicia esperada por las víctimas:

Diversas voces han señalado que tanta violencia no puede pasar por la historia como si no hubiera sucedido nada y que la reconciliación requiere hacerse cargo del pasado y reconocer y reparar a las víctimas incorporando sus memorias y las memorias de lucha mediante condiciones

de justicia y equidad como eje de la construcción democrática actual y futura. (Lira et al., 2015, p. 314)

Las consideraciones analíticas de Lira et al. (2015), frente a la centralidad de la memoria de las víctimas en los procesos de paz es muy útil para el objetivo de investigación, porque es central que en el aula de clase se tengan en cuenta todas las opiniones en torno a la historicidad de la memoria y los puntos de vista que le hacen resistencia a las amnistías a actores de la guerra que han cometido crímenes de lesa humanidad, sin embargo, esto no quiere decir que la postura en si misma represente la apuesta epistemológica de la indagación sobre la construcción de la memoria histórica en el aula de clases.

El abordaje de la memoria histórica como herramienta pedagógica en el área de las Ciencias Sociales que es el foco analítico de la investigación, requiere precisar y procesar la complejidad que implica discurrir sobre la memoria, por ello, la utilidad del estudio de Serrano (2020) radica en que permite entender que la memoria es un hecho que deviene individual y colectivo, y que afecta la construcción de la identidad del sujeto y sus representaciones así como la identidad colectiva y sus costumbres, en ese sentido es poco probable que en la tarea de comprender la memoria se pueda dejar de lado los eventos históricos y las trayectorias individuales insertas en los cuerpos afectados por el hecho traumático.

La memoria es un despliegue que deviene histórico y esto ocurre porque las guerras; conflictos y violencia no solo afectan a las personas o grupo de personas sino también a las instituciones o estructuras sociales creadas por ellos. Tal es el caso de la educación la cual tiene como escenario las escuelas y las universidades; esto ocurre porque el régimen de violencia tiende a coartar las formas que la sociedad tiene de producir significados, las coopta con el interés muy específico de contener formas de liberación que son inherentes a la libertad de pensamiento y muy concretamente al pensamiento crítico.

La investigación de Camacho (2016) titulado: *Sic Semper tyrannis. Dictadura, violencia y memoria histórica en la narrativa hispánica*, acervo que tiene como objetivo explicar los ires y devenires de la dictadura franquista en España y la forma como esta permeó las estructuras de educación como parte de su estrategia de silenciamiento a todo pensamiento diverso o laico. Para

ello el autor se dedica a estudiar la narrativa literaria en diversos autores iberoamericanos los cuales insertan en sus historias la memoria histórica y el conflicto como parte central en los relatos sobre el carácter e intensidad de la guerra en Iberoamérica.

El capítulo a tener en cuenta de la investigación de Camacho (2016), se titula: *El franquismo y la memoria histórica: el vano ayer, de Isaac Rosa*, una novela en marcha y cortazariana sobre la memoria histórica del franquismo” en esta construcción teórica se evidencia la forma como el franquismo instalado en 1936 en España luego de derrocar el sistema republicano se dedicó a disipar todo tipo de peligro ideológico que cuestionara la legitimidad del régimen, de manera que las universidades como centro de pensamiento fueron fuertemente atacadas a través de estrategias de exterminio hacia profesores cuya praxis significara un choque con los ideales franquistas. Muchos profesores empezaron a ser asesinados y era apenas esperable que mucho de ellos se exiliaran en otros países.

El texto estudiado posibilita comprender que los centros de pensamiento son espacios que representan una institución socializadora, por esa razón siempre serán un punto de inflexión para cualquier régimen violento que pretenda perpetuarse en el poder, ya que desde la escuela se generan estrategias de adoctrinamiento, control y miedo. Se abordó esta investigación que resulta conveniente comprender el papel de la acción pedagógica más allá del aula de clase, porque esta constantemente relacionándose con los discursos y prácticas del ejercicio del poder, de manera que es fácil afirmar que a mayor libertad de cátedra y de pensamiento tanto para profesores como para estudiantes, indica la existencia de un gobierno democrático y abierto al cuestionamiento crítico.

La no existencia de propuestas críticas desde la escuela y la universidad o el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes en un contexto pedagógico, no siempre puede o debe relacionarse con desidia o incapacidades colectivas para su producción, ya que en ocasiones dichas realidades se asocian con los distintos niveles de captación que el establecimiento haya implantado en la educación a través del control de los contenidos temáticos; condicionando la libertad de cátedra e imponiendo dispositivos de violencia que controlen la producción de saber de los estudiantes y profesores.

En la misma línea temática del trabajo de Camacho, se inserta el estudio de Montalva et al. (2015), llamado: *La Universidad: Conciencia Social de la Nación*, un texto muy completo cuyo objetivo es evidenciar los retos que se ciernen sobre el rol de la educación y del educador en el marco de una sociedad latinoamericana cambiante, que se encuentra desde inicios del siglo XXI en un proceso de democratización popular como respuesta a la imposición de sistemas políticos, sociales y económicos que han producido y reproducido las desigualdades sociales.

El reconocimiento de la forma como ha sido moldeado el sistema educativo en virtud de las fuerzas de dominio ideológicas, es un evento que ha suscitado análisis en el marco de los estudios pedagógicos ya que dicha realidad conlleva la existencia de retos significativos para el sistema de educación y para los actores que se involucran en ella. Una opinión que resulta pertinente en materia de los retos de la educación en contexto de violencia indica que es necesario pensarlo desde la inmersión de los centros de estudios en esa misma lógica:

Es imposible plantearse el problema de la Universidad sin verla integrada en este proceso. Hay países y épocas en que las diferentes instituciones pueden vivir con sosiego y desenvolverse dentro de misiones específicas. En otros lugares, en otros momentos, no es posible hacer lo específico sin comprometerse en la tarea central que determinará el curso del devenir. (Montalva et al., 2015, p. 41)

Es de suma importancia considerar lo anteriormente planteado por Montalva, y otros, 2015, en esta investigación, porque permite advertir las vicisitudes o retos que afrontan los docentes, así como señalar que sus estrategias de acción no son homogéneas, debido a que en momentos de tensión estas pueden tejerse en el marco de la incertidumbre y el desasosiego, y en momentos de distensión estas pueden enmarcarse en la resistencia, la rebeldía o la liberación de discursos violentos.

Es fundamental tener en cuenta que la violencia no se expresa exclusivamente con acciones concretas sobre el cuerpo de las personas, puesto que la institución educadora y sus actores han sufrido de violencia simbólica o velada en contextos de regímenes; dictaduras o de conflicto armado. Es usual que se generen dispositivos de control social que afectan la libertad para la construcción del pensamiento crítico cuya función central es la de generar marcos argumentativos

que mejoren las circunstancias o realidad, y ello frecuentemente implica confrontaciones con el establecimiento.

1.4.1.2. Nacionales. El sondeo bibliográfico llevado a cabo a nivel nacional resultó ser un desafío, toda vez que la sociedad colombiana ha experimentado un largo siglo XX de conflictos sociales; económicos y políticos, los cuales persisten en el siglo XXI a pesar de la materialización de una serie de procesos de reconciliación que sin ser perfectos han provocado la redirección del panorama de la guerra en Colombia.

Para llevar a cabo la revisión bibliográfica se ha consultado una serie de investigaciones enmarcadas en la comprensión de los procesos de memoria en el aula de clases, inspeccionando críticamente los aportes de otros investigadores, replanteado y observando la temática desde otras perspectivas y otras realidades, las cuales posibiliten contribuir a la discusión sobre las mediaciones en el aula de clases y el aporte de la memoria en dichas prácticas.

El texto reflexivo de Moreno, (2021): denominado *Importancia de la enseñanza de la memoria histórica en el contexto colombiano* tuvo como objetivo analizar la importancia de la enseñanza de la memoria en el contexto nacional, debido fundamentalmente a que esta es una sociedad sumida en 60 años de conflicto armado, en el que la intensidad y magnitud de sus etapas no ha permitido que se generen suficientes procesos de memoria que logren devolver a víctimas la tranquilidad de recibir la justicia y la verdad. Una de las tesis centrales del texto de Moreno, habla sobre la importancia de la enseñanza de la memoria como herramienta de construcción de pensamiento crítico en los estudiantes:

Existen múltiples razones y muchas ventajas pedagógicas para abordar la memoria histórica con los estudiantes en Colombia, ya que permite desarrollar empatía, pensamiento crítico, evaluar distintas perspectivas de la historia, así como también una de las razones de trabajar memoria histórica y que consideramos una de las más importantes como lo es desnaturalizar la guerra, ya que muchos niños y jóvenes no tiene conocimiento acerca de la historia del conflicto, o simplemente lo consideran como algo normal, debido a que son generaciones que nacieron en un país en guerra, lo cual hace que la normalicen. (Moreno, 2021, p.191)

En línea con lo anterior, abordar esta investigación es pertinente porque se evidencia que la enseñanza de la memoria histórica como un recurso pedagógico en el aula de clases, es capaz de lograr varios objetivos simultáneamente. Permite aprender y reaprender los hechos históricos toda vez que en el proceso de memoria histórica se develan las voces invisibilizadas de las víctimas más allá de los discursos dominantes; permite ejercitar el pensamiento crítico a través de la aprehensión de la realidad trascendiendo el discurso oficial de la Historia. Adicionalmente, el recurso de enseñanza de la memoria permite crear y recrea nuevas prácticas de relacionamiento en las mediaciones docente/estudiantes, las cuales fortalecen los repertorios pedagógicos de forma significativa.

La forma en la que se entrelazan la enseñanza de la memoria en el aula con la realidad social y el aporte a la práctica pedagógica, es una premisa que ha sido abordada no solo por Moreno, sino también por referentes en este campo del saber, quienes han desarrollado una importante investigación al respecto, se trata de: Londoño et al. (2015), quienes en el texto *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*, muestran que a través del aprendizaje significativo y la innovación pedagógica, se puede llegar a introducir a los estudiantes en el proceso de posconflicto, haciendo que sus aprendizajes contribuyan a la construcción de ciudadanía emergente y al posicionamiento político del conflicto en el país.

El experimento de Londoño et al. se realizó en el marco del proyecto Cognición aplicada, educación y medios de la Universidad Nacional de Colombia. Algunos resultados sugieren que es posible construir memoria y paz desde el aula de clases: “Los contenidos trabajados desde las pedagogías de la memoria aportaron (...) al proceso de ciudadanía desde las aulas, bajo el objetivo de la construcción de paz como actitud y acción política” (p.139.). Si bien el interés analítico de este trabajo giró en torno a la memoria histórica y la construcción de ciudadanía, lo último detenta una clara relación con el pensamiento crítico ya que el ejercicio de la ciudadanía implica que este atraviere la vida personal y cívica de las personas.

El aporte de la investigación de Londoño et al. (2015), se basa en que genera evidencia suficiente que permite afirmar que estructurar ejercicios de memoria en el aula de clase es una acción que asegura un escenario de promoción de los derechos humanos y construcción de ciudadanía y paz,

evidenciando que las mediaciones pedagógicas constituyen un escenario político de construcción de criterio para filtrar la realidad del mundo circundante a través de la reflexión y la crítica.

Siguiendo con la línea de los aportes nacionales en el marco de la temática de la memoria en la práctica pedagógica al interior del aula de clases, es necesario mencionar el estudio de Guevara, (2020), titulado *El sentido de la memoria histórica en el aula: una herramienta Pedagógica para la enseñanza de la historia de la paz*, cuyo propósito principal fue la creación de una herramienta pedagógica para una nueva comprensión de la historia del conflicto armado nacional. El ejercicio contribuyó a generar sentimientos de empatía, reconocimiento por el otro y sensibilización de los educandos con su pasado y con los actores que lo conforman; elementos constitutivos de la construcción de paz en el aula.

Este trabajo relata el desarrollo de un proyecto de intervención pedagógica, con un enfoque en investigación-acción en educación. Metodológicamente se basó en la aplicación de tres instrumentos de carácter cualitativo: la entrevista semiestructurada a profundidad, la técnica cualitativa de observación participante y el diario de campo. Trabajo de grado para optar por el título de maestría en Educación de la Universidad de la Sabana en Colombia; que deja como conclusión que:

El paradigma de la enseñanza de la historia de Colombia se debe cambiar pues si se pretende que la escuela sea un espacio de construcción de paz, es necesario incluir en la enseñanza de la historia del conflicto armado la historia de la paz, así como los hechos, causas y consecuencias de los acontecimientos violentos ocurridos con el fin de no seguir perpetuando únicamente el relato de la violencia. (Guevara, 2020, p.165)

En repetidas ocasiones se lee o escucha la icónica frase de Jorge Agustín Nicolás Ruiz de Santayana, poeta español que aseguró que: “quien no conoce su historia está condenado a repetirla” esta es la razón por la cual el estudio de Guevara, (2020), resulta conveniente para nuestra investigación, puesto que concluye que la enseñanza sobre detalles y vicisitudes del conflicto armado interno, dota a los estudiantes de herramientas mentales que les posibilita procesar su realidad para no repetir los horrores de generaciones enteras confrontadas en virtud de una guerra absurda.

El Centro de Memoria histórica (2020), por su parte, ha venido desarrollando un cuerpo investigativo muy completo en torno al tema de la memoria histórica en el marco del conflicto armado, dentro de estas indagaciones encontramos la investigación titulada *Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento* el texto recopila las experiencias narrativas del: Primer Encuentro de experiencias pedagógicas, que se realizó en la ciudad de Bogotá y contó con la participación de diversos colegios y estudiantes de la ciudad. El objetivo principal de este importante espacio fue la construcción de narraciones que le dieran la espalda al negacionismo por la experiencia histórica, la cual se configura como un fuerte obstáculo para que las generaciones más jóvenes comprendan la importancia de la paz, y utilicen esta experiencia como eje fundamental en la construcción de sus proyectos de vida. La carta de navegación del encuentro entre colegios, estudiantes y profesores ha destacado la importancia de seguir trabajando en los siguientes temas: Sobre el sentido que tiene trabajar la memoria y/o la paz en la escuela; Sobre los acontecimientos que dieron origen a las experiencias pedagógicas de las y los maestros; Sobre cómo se está abordando pedagógicamente la memoria y/o la paz en las experiencias presentadas; Sobre la importancia de realizar trabajos articulados con un enfoque territorial que convoque a otras experiencias y a otros docentes; Sobre elementos en común que tienen las experiencias presentadas por los participantes en cuanto a las problemáticas: Sobre las Ideas para un proceso de articulación entre la mesa interinstitucional de memorias y las maestras y maestros del distrito.

Los anteriores hallazgos inherentes a un esfuerzo institucional a nivel nacional por llevar las preocupaciones sobre el conflicto, la paz y la memoria en Colombia al aula de clases, evidencia el reconocimiento de los estudiantes y docentes como sujetos clave en la transición del proceso de post acuerdos que vivencia actualmente la sociedad colombiana, así mismo, se promueve el intercambio y diálogos de saberes como un mecanismo fundamental en el debate por la paz, además trae a la palestra pública la discusión sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales como dispositivo capaz de preparar a toda una generación para adentrarse en este complejo proceso de construcción de paz, nuevas ciudadanía y un nuevo país.

Las narraciones resultantes de ese importante escenario de dialogo pedagógico en torno al conflicto armado, la memoria y la enseñanza en la escuela, aportan de forma significativa a las consideraciones analíticas y prácticas que se pretenden desarrollar en nuestra investigación, ya que

esta también se concibe como un diálogo y como un espacio participativo en que tanto profesores como estudiantes discurrirán de forma horizontal y sin las cargas de la autoridad que representa la medió tradicional entre estos dos sujetos en el aula de clases.

En la Universidad Mariana ya se ha venido teorizando y trabajando en el marco de la problemática e importancia de la enseñanza de la Historia, al respecto, se cuenta con el trabajo de Cassetta et al. (2021) titulado: *Estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia en básica primaria: Nariño, Mi Primer Museo*, el objetivo del texto fue contribuir al mejoramiento de las prácticas escolares con el aporte de una serie de recursos y orientaciones que permitan mejorar la enseñanza de la Historia en las escuelas de Nariño.

Esta investigación contempla las limitaciones que poseen los docentes la hora de generar estrategias pedagógicas en esta área del saber, por tanto, brinda orientaciones y herramientas para que los docentes transmitan con mayor facilidad los procesos culturales y sociales para la construcción de una paz estable y duradera, así como la promoción de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El aporte del texto de Cassetta et al. (2021), se centra en que ofrece lineamientos prácticos y metodológicos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula de clases, no se concentra en descubrir el estado actual del aprendizaje o el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes abordados, sino que brinda una experiencia práctica que sin lugar a dudas fortalece y refuerza la enseñanza de la Historia y aporta significativamente a la construcción de nuestra metodología de intervención.

Indagar sobre las producciones epistemológicas, metodológicas y didácticas desarrolladas en Colombia en contexto de aula de clase, permitió conocer estudios como el de Hernández, et al. (2019): llamado *Conflicto armado, paz y género desde los discursos de la memoria histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media*, el estudio tiene como objetivo central la construcción de lo que los investigadores han denominado una unidad didáctica, es decir una planificación de los contenidos curriculares en el área de las Ciencias Sociales, para de ese modo contribuir a la generación del pensamiento crítico; la piedra angular de

esta iniciativa fue la enseñanza no tradicional o de la llamada Nueva Historia y la utilización de la temática del conflicto armado desde un enfoque y la memoria histórica como detonantes de la didáctica y la crítica en el aula de clases.

Algunos de los resultados en torno a estudio hablan del alcance de las unidades didácticas creadas:

Los educandos evidenciaron que las violencias no son datos, fechas o líneas de tiempo, exclusivamente. Con las secuencias didácticas, ellos se apropiaron de eventos como los relatos testimoniales que se observaron en algunos videos cortos. A raíz de estas actividades, los estudiantes escribieron ensayos en los que narraban situaciones vivenciales que fueron entretrejiendo con redes de conexión entre lo personal y lo social. (Restrepo et al., 2019, p. 77)

Esta investigación tiene una espacial aproximación con el estudio planteado puesto que se propone un objetivo similar, que es la producción de pensamiento crítico en la escuela a través de la enseñanza de la Ciencias Sociales transversalizando temáticas como el conflicto armado y la memoria histórica. El aporte de la investigación de Restrepo et al. (2019) es provechoso para determinar que reacciones se pueden esperar por parte de los estudiantes que se enfrentan a esta temática tan sensible y cuáles son las herramientas que en las praxis resultan más convenientes de cara al trabajo metodológico o de campo.

1.4.1.3. Regionales. A nivel local persiste una ausencia en el marco de las investigaciones sobre la memoria histórica al interior de los procesos pedagógicos en el área de las Ciencias Sociales, esto puede obedecer a la incipiencia de los programas de Licenciatura en el departamento o al desinterés de los centros de pensamiento de promover el estudio de la temática o simplemente por el poco interés de los investigadores por esta cuestión. No obstante, se han generado investigaciones muy completas y procesos de reconstrucción de memoria histórica en la región dirigidos sobre todo por el Centro de Memoria Histórica, algunas Universidades y la sociedad civil.

En una región donde las implicaciones del conflicto armado están aún por esclarecerse, los procesos de memoria histórica no son tan frecuentes, ya que en algunas partes del departamento del Cesar el conflicto no ha disminuido su intensidad. El estudio del Centro Nacional de Memoria

Histórica (2016), titulado *La maldita tierra: guerrilla, paramilitares, mineras y conflicto armado en el departamento de Cesar* tiene como objetivo develar el origen del conflicto armado y visibilizar los distintos dispositivos de guerra y hecho victimizantes que dejaron en la región la operación militar de cada uno de los actores armados. Esta investigación ha sido fundamental para reconocer las implicaciones profundas de la guerra.

El anterior trabajo hace pensar en la importancia de generar procesos de memoria que permitan construir la reconstrucción del tejido social en las comunidades más afectadas por el mismo. La escuela como espacio de sentido y la Pedagogía como disciplina para el cambio social tienen una responsabilidad en dicha tarea, ya que se espera que la educación cumpla un papel protagónico en las mediaciones persistentes del conflicto y en la construcción de nueva ciudadanía que desde la escuela se fundamenten en clave de derechos y democracia. Se realizó una navegación directa sobre las producciones investigativas en la región caribe, vale aclarar que mucho se ha escrito bajo distintas perspectivas, aunque el tema sigue siendo relativamente nuevo en nuestro contexto.

El trabajo de investigación de Del Pozo et al. (2018), titulado: *Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades*, es un documento investigativo que señala las necesidades establecidas en cada territorio y reitera la importancia de investigar desde la visión de las comunidades frente al conflicto armado. El artículo orienta en el fenómeno de la educación para la paz, y su vinculación con la memoria histórica a partir de las necesidades comunitarias percibidas por las instituciones educativas vulnerables de la Región Caribe colombiana para la construcción de cultura de paz. La metodología multimétodo, con una muestra de 344 docentes encuestados y complementada con 35 entrevistas y 7 grupos focales (Análisis de contenido) a familias y agentes sociales, arrojó como resultado la necesidad de articular procesos socioeducativos desde la gestión comunitaria escolar.

Algunas universidades han hecho el esfuerzo por comprender la temática de la memoria histórica en la región, tal es el caso de la Universidad del Magdalena a través de la Oraloteca un centro de oralidad y escritura de la región, el cual según Jaimes (2019), en su trabajo titulado *La memoria histórica como estrategia de investigación socio jurídica publicado en la Revista Oraloteca*, se ha esforzado por plantear la necesidad de la narrativa para la reivindicación jurídica de las comunidades que padecieron los diferentes episodios de conflicto y la forma de interpretar la

justicia transicional desde un enfoque contextual de los hechos: “se aplicaron estrategias de investigación propias de las ciencias sociales con lo cual se alejaron de la tradicional investigación jurídica o socio jurídica que se propone para esta área del saber como la metodología investigación acción-participación (IAP)” (p.146). El aporte de este artículo es significativo para la investigación ya que permite analizar los relatos desde una perspectiva del daño y la reparación para las comunidades en los diferentes escenarios del conflicto.

1.4.2. Marco teórico

Para el rigor teórico de la investigación se considera la consulta de una serie de investigaciones, las cuales fortalezcan el diálogo en torno a la temática de interés, es decir, las prácticas pedagógicas para la promoción del pensamiento crítico a través de enseñanza la memoria histórica. Este marco teórico busca dar respuesta al problema planteado desde la perspectiva de análisis de la Ciencias Sociales, es por ello que se articula una relación entre el problemas, objetivos y categorías de análisis de las diferentes herramientas pedagógicas. De esta manera el investigador permite analizar epistemológicamente las posturas planteadas con respecto a las temáticas de distintas posiciones y promover el uso de la memoria histórica en las aulas de clase para generar un pensamiento crítico en los estudiantes.

En busca de la promoción de esta investigación es de mucha importancia aportar posiciones teóricas con respecto al desarrollo de las practicas pedagógicas, Por esta razón, las categorías abordadas en este marco conceptual y referencial permitirán entablar un dialogo científico y reflexivo de la practica pedagógica y su relación con el pensamiento crítico, a fin de analizar la memoria histórica como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el pensamiento crítico de los estudiantes por medio de los aportes teórico expuestos en este marco referencial. Se iniciará este recorrido teórico, revisando los referentes teóricos y conceptuales de las practicas pedagógicas, didáctica, la memoria histórica y la pedagogía critica.

Asimismo, se abordarán subcategoría para profundizar las diferentes estrategias de enseñanza en la ciencia sociales y la pertinencia en la promoción de una pedagogía critica encaminada a la memoria de un contexto social determinado. Es por ello que se revisarán las concepciones de

Practica pedagógica, Estrategias de enseñanza, Ciencias Sociales, Intervención educativa, Educación Social, Identidad Cultural y Memoria Colectiva.

1.4.2.1. Práctica pedagógica. Para el desarrollo de esta investigación será un pilar fundamental estudiar y analizar las practicas pedagógicas instaurada en el aula educativa en este caso las estrategias de enseñanza y la aplicabilidad en la Ciencias sociales, la forma como se apropia las realidades históricas, sociales, económica y políticas con los estudiantes desde una perspectiva de la ciencia es un factor primordial para comprender los compartimientos colectivos; tratando de profundizar.

Se trata de rastrear un saber pedagógico en articulación con los procesos sociales y políticos que han forjado sus transformaciones, procesos que pueden ser de orden político (políticas educativas), social (crisis de algunos sectores), cultural (modernización de la escuela), ideológico (reivindicaciones que hacen académicos universitarios) o estrictamente pedagógico (demandas específicas de los docentes o ajustes en los libros de texto) (Arias, 2015, p. 135).

De acuerdo a lo expuesto por el autor la practica en caminada al abordaje de las ciencias sociales deben estar orientada la comprensión del ser social en estos los ámbitos que conforma la sociedad, es por esto que la practica pedagógicas cumplen un papel fundamental para la apropiación de un conocimiento integral de las colectividades humana entendiendo la educación como una herramienta de intromisión al campo de los diferentes hechos históricos, geográfico de la sociedad de esta manera.

Las ciencias sociales en su quehacer pedagógico permiten utilizar una amplia estrategia pedagógica para una mejor comprensión de la realidad objetiva, es decir, que la practicas pedagógica son las que nos permite un transformación del individuo profundizando, e innovando en el proceso de enseñanza, entendiendo a que las aula de clases son el reflejo de las sociedades y que se formar la generaciones por medio de realidades educativas “docente como generador de conocimientos, cuando reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola no ha sido estudiada de manera sistemática, amplia y suficiente en los escenarios educativos” (Díaz, 2005, p. 2).

De esta forma la práctica docente se convierte en un protagonista cargado de historia, cultura y tradiciones partiendo de subjetividades en el ejercicio de su quehacer pedagógico debe replantear las estrategias establecidas en la enseñanza para lograr una construcción de un ser social a cargo de sus historias colectivas “ El docente comparte un ambiente simbólico y físico; así como, un contexto cultural y significado que él construye, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad” (Díaz, 2005, p. 3). Recae una responsabilidad en la práctica docente por ser quien facilita los procesos académicos de las generaciones pequeñas de la comunidad, es así que la teoría y la práctica genera el saber pedagógico por medio de las reflexiones y la producción teórica es necesario fomentar estos procesos de análisis de los contenidos y hechos históricos para promover el pensamiento crítico (Díaz, 2005).

Díaz (2005) afirma que “Esta definición propuesta contiene tres entidades básicas: a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal; b) afectiva, y c) procesual” (p. 1) es decir, que los procesos de enseñanza dentro del aula sufren un proceso formal establecido en las instituciones educativas. pero el estudiantado tiene una esfera social que lo permea frente a los procesos sociales, políticos, culturales, religiosos y costumbres que hacen parte de la informalidad por fuera de las estructuras educativas formales; reafirma que la práctica docente posee un carácter formativo fundamental para generar cambios y transformaciones del pensamiento.

Un generador de nuevos conocimientos en el docente es la práctica, la cual se convierte en una instancia en la construcción del saber. “La vida cotidiana de los docentes depende en gran parte, del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. Las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula activan sus recursos intelectuales” (Díaz, 2005, p. 8), es por ello que, la práctica docente implica una responsabilidad con respecto al entendimiento de la ciencia y al nivel de interacción por parte del estudiantado frente a las dinámicas sociales; tener conocimiento sobre los procedimientos, recaer en monotonía, en la memorización y la falta de investigación serían detonantes para interrumpir los procesos de una práctica objetiva en el aula y no combatir la capacidad subjetiva, es por eso que se debe apoyar de teorías educativas para ir mejorando la práctica en el aula.

1.4.2.2. Pedagogía. Para la implementación de una pedagogía eficaz los docentes deben evaluar sus prácticas y el uso de instrumentos para alcanzar sus objetivos en la misma. Díaz, (2014), afirma

que: “los maestros deberán poseer un conocimiento pedagógico adecuado a dichas características, es decir, requerirán poner en práctica un tipo de conocimiento que permita identificar las diversas demandas educativas y dar una respuesta pedagógica eficiente a dichas exigencias” (p.159). la pedagogía debe ir encaminada a las demandas sociales establecida en nuestro contexto para cumplir las demandas nacionales desde los distintos ministerios y poder responder eficientemente a las responsabilidades histórica de los territorios, la pedagogía recae esa motivación y vinculación de los estudiantes con sus realidad y vinculaciones históricas.

El Saber Pedagógico como un sistema de conocimiento complejo demanda vincular a las instituciones de formación de profesores con el sistema escolar y la escuela, no solo desde la lógica de ir a observar u examinar la escuela desde una perspectiva externa sino desde la lógica de interceptar los procesos desarrollados al interior de la escuela con los producidos en el marco de la formación de profesores (Díaz, 2014 p.163).

Asimismo, es responsabilidad de los docentes vincularse a los procesos establecidos no solo desde las instituciones, los ambientes escolares si no como seres que conforman una sociedad y sostienen un pasado histórico colectivo, es necesario vincularse al desafío de involucrar en el proceso educativo de una estructura social; la pedagogía es compleja porque se debe implementar orientada a promover el conocimiento, el desarrollo de competencias y las conciencias sociales colectiva de los educandos.

1.4.2.3. Pedagogía crítica. Plantear una pedagogía de las estructura sociales desde la objetividad es un reto, desprenderse de las variantes del lenguaje, de la cultura y la política son los retos de los docente para establecer verdadero vínculos con las investigaciones educativas, la enseñanza en las aula de clase son cada vez más herramienta para la comprensión de la realidad en cuento a su estructuras social que se relaciona directamente con la vida en sociedad de las escuelas Andrade et al. (2012) afirma que “llama la atención al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Es decir, parte del reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses” (p.97). La pedagogía crítica en consecuencia genera procesos de reflexión en cuanto al funcionamiento de las estructuras sociales generando transformaciones del pensamiento social.

Es relevante decir que el docente en la pedagogía crítica es el agente activo, dinámico que propicia relaciones entre los sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones y, que descubre relaciones existentes entre poder, conocimiento y dominación (Andrade, 2012, p. 98).

Desde este punto de vista la pedagogía crítica está planteada para facilitar el proceso educativo activo, crítico, reflexivo y dinámico capaz de mediar y generar situaciones de análisis en el aula, estableciendo una mejor comprensión de las estructuras sociales y el funcionamiento de las sociedades dominantes y su relación con la sociedad que recae en los ambientes escolares. El docente debe establecer una vinculación participativa con los estudiantes en sus realidades sociales, debe promover la duda, la pregunta como un arma de apropiación de conocimiento para establecer un diálogo emancipador hacia la autorreflexión de la sociedad. Así La Pedagogía Crítica facilita el evaluar tanto lo aprendido, desde la indagación, la duda y la sospecha (Andrade et al., 2012).

De igual forma los fenómenos sociales son cambiantes generan brechas en las sociedades que los padece promoviendo imaginarios subjetivos sobre determinados acontecimientos, es por esto que la pedagogía crítica debe establecer nuevos métodos activos y reflexivos para promover rutas de aprendizaje más críticas; los docentes deben convencerse que la enseñanza va más allá de transferir conocimiento ya que es urgente crear la posibilidad de la producción (Freire, 2006).

La pedagogía del docente no debe centrarse únicamente en los planes de estudio en el contenido, si no en generar en el estudiante esa capacidad de pensarse su entorno correctamente y fomentar esa necesidad de transformarla, incitar a la investigación debe ser una de las metas fundamentales para visualizar los procesos, en ese sentido Freire (2006) plantea que: “El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad” (p.13), es por eso que otra de las metas es despertar esa conciencia crítica, es curiosidad por entender el funcionamiento de las estructuras sociales y política y la articulación con las dinámicas de la sociedad construidas por las prácticas comunitarias.

1.4.2.4. Memoria Histórica. La memoria histórica es una categoría implementada para hacer remembranza de los diferentes escenarios del conflicto padecidos a lo largo de la historia de los territorios, sin memoria no hay historia es un eslogan preciso para resignificar la importancia de la

memoria en las disciplina de las ciencias sociales, involucra los actores del distinto escenario no permitirán formar una verdadera vista de la Historia desde distinta arista de la verdad generando conciencia social por medio del derecho de conocer la verdad de los diferentes actores del conflicto

En nombre del futuro no cabe el olvido de un pasado y de un presente tan imperfectos (guerras, matanzas, injusticias, genocidios, dictaduras...) porque constatamos a diario la terca per- vivencia de la miseria, de la opresión, de la desigualdad y de la violencia en demasiadas zonas del planeta que condena a millones de personas al hambre, al analfabetismo, a la enfermedad, a las violaciones, a las torturas y a la muerte, cuando no al exilio y a la emigración a la búsqueda desesperada de otros paisajes y de otras patrias donde la vida humana tenga aún algún valor y donde al menos sea posible ejercer el derecho a vivir en paz (Lomas, 2011 p. 5).

La memoria es fundamental para comprender la historia y los diferentes episodios del conflicto en las diferentes sociedades, no solo como suceso indirecto si no como consecuencia de dicho episodios, no cabe un pasado de sufrimiento sin voces que relaten lo ocurrido y sin un análisis académico para garantías de no repetición es por ello que para establecer el derecho de vivir en paz deben establecer unos dialogo, relato y experiencia de los que han padecido las comunidad invisibilizada por parte de la violencia por ello es importante que las academias se involucren para fomentar la memoria como herramienta contra el olvido. Lomas, (2011) afirma “el mundo de la educación debe comprometerse con una pedagogía del recuerdo y evite la justificación de la barbarie y fomente la democracia y la equidad” (p. 7), es por ello que los relatos históricos deben contener una visión más humana, más real promoviendo lazos de empatía no solo a una transmisión de conocimiento si no un sentido social.

Los estudiantes como reproductores y creadores de sus propias realidades son actores de una sociedad y por ellos conforman un pasado colectivo, deben estar guiado desde la escuela en los diferentes acontecimientos de la historia y realidades padecida de los pueblos, según Cuesta, (2009): “la memoria crítica de la historia escolar nos faculta para estar, a un tiempo, dentro y fuera del presente” (p.23). De acuerdo con el autor involucrarse de forma crítica con el abordaje de la memoria permitirá analizar y comprender el desarrollo de los eventos históricos, sociales y políticos, para desde el presente mantener una mirada reflexiva y critica de los sucesos, comprensión de la realidad cuestionamiento y reflexiones sobre el actuar de las comunidades. No es posible

obviar que en ocasiones los intereses de orden nacional también están relacionados con el silencio, el no involucrar a las nuevas generaciones con el pasado conflictivo de las sociedades y es donde se plantea una dicotomía en palabras del autor podría generar: “relaciones de desigualdad social de clase, género y, en su caso, de etnia; ese conocimiento es siempre jerárquico y clasista” (Cuesta, 2009, p. 30).

1.4.2.5. Memoria Colectiva. Es difícil entender la memoria desde una perspectiva individual partiendo del carácter social de la vida humana; contruidos bajo paradigmas culturales, históricos, políticos y sociales. Es necesario establecer diálogo con el pasado para construir la necesidad individual que nos permita entender el entorno que nos rodea, es por ello que las prácticas colectivas siempre ejercerán una doble intención en los seres una individual y otra social, es decir que los recuerdos son consecuencias de la construcción del presente:

Describir de manera muy exacta ciertos hechos u objetos que hemos visto al mismo tiempo que ellas, e incluso reconstruir toda la serie de nuestros actos y nuestras palabras pronunciadas en circunstancias definidas, sin que nosotros recordemos nada de todo eso. (Halbwachs, 2010, p. 6)

Con lo planteado anteriormente, se puede entender como la historia es un proceso colectivo integrado por los diferentes autores de la sociedad, no es necesario evidenciar o experimentar hechos históricos violentos para presidir una transformación social una vez comprendidos en su complejidad los acontecimientos. La lectura crítica de estos hechos encamina a una conciencia social justa, como plantea Halbwachs (2010): “recordaremos lo que sentíamos entonces a espaldas de los otros, como si este tipo de recuerdo hubiese marcado más profundamente su huella en nuestra memoria porque nos era propio” (p. 72), en consecuencia, debemos generar un sentimiento de empatía para sentir como nuestro el peso de la Historia y los diferentes episodios que marcaron la sociedad.

1.4.2.6. Didáctica crítica. El proceso de enseñanza está directamente relacionado con la Didáctica, ya que este se configura como un factor instrumental para alcanzar los objetivos curriculares. La enseñanza tiene unos factores relacionados con el lenguaje; con los constructos

mentales; los principios; la cultura; la ética; el arte; la política; los saberes de los alumnos y de los docentes.

Toda praxis educativa (práctica fundamentada en una teoría) debe necesariamente someterse a una interpretación reflexiva crítica, a partir de los postulados de la “teoría crítica de la sociedad, es decir, sometida a una crítica ideológica, para identificar las causas que distorsionan la realidad e impiden la comprensión crítica de la praxis educativa” (Carranza, 2009, p. 81).

Por lo anterior, el instrumento a implementar en el aula para alcanzar lo propuesto debe ir relacionado con un análisis reflexivo y analítico, de modo que obtenga resultados objetivos y poder ser aplicado a la realidad del estudiantado. La didáctica crítica busca promover, transformar el pensamiento estas rutas metodológicas planteadas desde la didáctica deben estar orientada a la auto reflexión y el análisis de la practicas pedagógicas. Carranza (2009), Plantea que: “la didáctica también es la concreción de la teoría pedagógica en procesos de aprendizaje y enseñanza en las aulas y fuera de ellas; concretamente, es la teoría y la práctica de los procesos de aprendizaje-enseñanza” (p. 89).

1.4.3. Marco conceptual

1.4.3.1. Estrategia de aprendizaje. Las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. (Bravo, 2008, p.52). Las estrategias pedagógicas suministran invaluable alternativas de formación que se desperdician por desconocimiento y por la falta de planeación pedagógica, lo que genera monotonía que influye negativamente en el aprendizaje (Gamboa et al., s.f).

1.4.3.2. Trasposición didáctica. La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente transposición didáctica stricto sensu. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica supone

tener en cuenta la transposición didáctica sensu lato, representada la triada, objeto de saber, objeto a enseñar y el objeto de enseñanza (Buchelli y Marín, 2009).

En donde el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo preconstruido a lo construido". Precisamente desde esta última perspectiva se aborda el trabajo monográfico, pues se reconoce que la importancia del término radica justamente en la fractura de la ilusión existente entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico, es decir, el saber contenido en el sistema didáctico no corresponde enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Buchelli y Marín, 2009).

1.4.3.3. Memoria del territorio. Es el proceso de descolonización del conocimiento en tanto que representa una perspectiva que nos ofrece la posibilidad de potenciar el pensamiento y la acción pedagógica consustanciada con los problemas, necesidades e intereses del ser social desde las comunidades con visión local-regional-nacional, y, lo hacemos, porque la construcción de la autonomía del pensamiento pasa por dos elementos inseparables para la acción política desde y para la libertad (Brito, 2015).

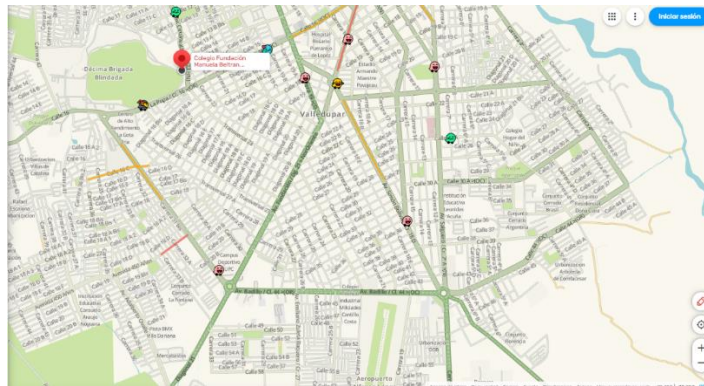
La perspectiva anterior muestra la necesidad de potenciar la conciencia autonómica de los pueblos, lo que no es posible si no somos capaces de estructurar programas de formación y potenciación de nuestros saberes. En este sentido, es vital la construcción de procesos de educación autónomos. Pero, en segundo lugar, no es posible la autonomía pedagógica sin antes romper con cualquier lazo de dominación o dependencia que, al efecto, más de 500 años de dominación colonial y de colonialismo interno se han encargado de imponer hasta el presente como si de una condición natural se tratara. Romper la dependencia y el colonialismo supone la reconstrucción de una pedagogía como pensamiento político que da sentido político – ideológico que, posicionándose ante la realidad social, apuesta a la educación como medio fundamental para la transformación cultural (Brito, 2015).

1.4.4. Marco contextual

La investigación se desarrolla en la ciudad de Valledupar capital del departamento del Cesar, específicamente en la Fundación Colegio Manuela Beltrán, situada en la Calle 16 No.22-58 Barrio la Popa. Esta institución educativa fue fundada en el año de 1979 por el Sindicato de Trabajadores de la Industria de Alimentos (SINALTRAINAL) entonces llamada SINTRACICOLAC una agremiación sindical de la industria de lácteos. La apuesta de los fundadores de la institución fue la de brindar el servicio de educación a niños y jóvenes de los barrios marginados de la ciudad, toda vez que esta misión la consideraron importante en su visión de sociedad incluyente (COLFUMABEL, 2022).

Figura 1

Ubicación de Colegio Fundación Manuela Beltrán



Fuente: Google mapas

Figura 2

Colegio Fundación Manuela Beltrán



Fuente: Google imágenes

Con el paso del tiempo el colegio amplió su oferta educativa pasando de tener en sus inicios solo tres cursos de básica primaria, hoy en día cuenta con oferta de básica primaria y básica secundaria, además de contar con una planta docente idónea; una planta administrativa competente y una dirigencia que sigue apostando por la misión con la que fue fundado el colegio. En la actualidad el colegio cuenta con una sede más amplia que se ajusta a la actual demanda en el sector y una serie de reconocimientos que lo hacen un colegio muy competitivo, a saber el premio Andrés Bello de 2004 y la satisfacción de que muchos de los jóvenes egresados de esa institución estudian o son egresados de la Universidad Popular del Cesar, por lo que el colegio ha contribuido con la movilidad social de cientos de personas en el curso de su historia.

La población estudiantil abordada y el acceso a ella se facilita debido al rol de docente que actualmente desempeña, sin embargo, es necesario trabajar en herramientas epistemológicas, logísticas y prácticas que permitan minimizar los sesgos inherentes a dicha relación previa. La apuesta ideológica de la fundación del colegio facilita el desarrollo de este proceso investigativo, ya que en ella se contempla el aporte continuo a la construcción de una sociedad incluyente y equitativa, por tanto la enseñanza de la memoria histórica en el área de Sociales, va a contribuir a la formación de ciudadanos críticos y reflexivos frente a sus realidades políticas; sociales; económicas y culturales.

1.4.5. Marco legal

El marco legal colombiano que ampara la Memoria Histórica en el aula se basa en varias leyes y disposiciones. Entre los aspectos relevantes:

Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras): Esta ley establece la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica. El artículo 146 de esta ley es especialmente relevante para el reconocimiento de la memoria.

Ley 1874 de 2017: Esta ley determina la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia en la escuela. Su enfoque se centra en el desarrollo del pensamiento histórico,

la conciencia histórica y la promoción de la memoria histórica, así como una identidad nacional diversa.

Área de Memoria en las Aulas: El Centro Nacional de Memoria Histórica promueve estrategias que fomentan el pensamiento crítico y riguroso para reconstruir las condiciones que dieron origen y prolongaron el conflicto armado. También busca activar una comprensión empática del pasado a través de la escucha activa y validadora de las memorias de todas las víctimas.

1.4.6. Marco ético

La investigación social que se va a realizar con seres humanos, por tanto, está alineada a nivel ético con las disposiciones enunciadas por el Ministerio de Salud (1993), en la resolución 8430. El curso metodológico no comporta las características de una investigación en salud, sin embargo, al ser una investigación social aplicada en seres humanos y específicamente en menores de edad, supone una serie de responsabilidades, obligaciones y limitaciones asociadas con el derecho que tienen las personas de gozar en todo momento de dignidad al margen de todo tipo de daños.

El artículo 6 de la Resolución 8430 habla sobre los criterios o lineamientos éticos que se deben tener en cuenta para la investigación con seres humanos, en estas líneas se explica la forma como se abordará esta investigación de acuerdo a los siete literales del artículo anteriormente citado. El literal (a) habla sobre los principios científicos y éticos que justifiquen la investigación, en este caso se considera que el estudio de estrategias que mejoren la práctica pedagógica y las competencias de los estudiantes, es una justificación pertinente ya que se trata de una contribución positiva para la sociedad en general.

El literal (c), habla sobre la viabilidad de la investigación solo cuando el conocimiento al que se quiere llegar no se puede obtener de otra forma, en ese sentido, el conocimiento que se quiere generar en este caso solo es posible a través de un diálogo permanente, riguroso y respetuoso en el aula de clases, por tanto, estos hallazgos no pueden develarse en otro contextos experimentales o poblacionales. El literal (d) habla sobre la seguridad de las personas en el marco de la actividad, al respecto las actividades y especialmente la ruta metodológica de esta investigación no requiere de

prácticas físicas, simbólicas o narrativas que pongan en peligro la seguridad o vida de los participantes. El literal (e) habla sobre la importancia del consentimiento informado, por tanto, en esta investigación todos estudiantes, padres de familia y autoridades institucionales, deberán firmar una autorización de su consentimiento para uso de la información con fines académicos, todo esto posterior a un proceso de socialización en el que se les explique los derechos que tienen por ley y las condiciones reales de participación.

El literal (f) habla sobre la idoneidad del encargado de la investigación, en ese sentido, se narrará e informará a todas las poblaciones influidas por la investigación, sobre las competencias, idoneidad y trayectoria de la investigadora, para que puedan tomar una decisión sobre su participación basada en información fidedigna sobre las competencias de quien investiga. En literal (g) se menciona que el inicio de la investigación solo se llevará a cabo cuando todas las poblaciones participantes den su autorización a través del consentimiento informado, previo al proceso de socialización de la ruta metodológica y epistemológica de la investigación.

1.5. Metodología

La metodología según Alves de Souza (2019), es vista como un proceso que no está escrito, sino un nuevo camino reservado al investigador. Un camino marcado por descubrimientos y decisiones tomadas en un mismo proceso para (re)organización y (re)construcción del pensamiento y la escritura de una investigación.

En este sentido, la práctica pedagógica y la enseñanza de las Ciencias Sociales como dispositivo de promoción del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, en un sistema de educación con grandes retos en materia de calidad y competencias, es sin duda, un hecho pedagógico; práctico y didáctico que requiere un abordaje metodológico que considere todos los factores que en él intervienen. Por un lado, que tenga en cuenta la multiplicidad de relatos y narraciones subjetivas frente al fenómeno, y por otro, que procese los factores externos que configuran y reconfiguran dicho fenómeno (políticas públicas, planes, programas, contenidos programáticos, entre otros).

El desarrollo de estrategias para la promoción del pensamiento crítico desde la enseñanza de las Ciencias Sociales y la transversalización de temáticas sobre el conflicto armado y la memoria histórica, es un despliegue de acción que amerita un enfoque metodológico que considere los relatos; significados y formas de construir el mundo de la población abordada. En línea con lo anterior, se usó un tipo de investigación cualitativa debido a que esta se centra en la interpretación y no en la necesidad de generalizaciones o de identificación de patrones de comportamiento universalizables.

1.5.1. Paradigma de investigación

En la práctica docente mucho se habla de la necesidad de romper con el modelo normativo o tradicional de aprendizaje. Nuevas generaciones de docentes se movilizan en torno a la consigna de crear formas novedosas de mediaciones pedagógicas en el aula de clases. No obstante, todo parece indicar que la realidad del sistema obliga a muchos de estos entusiastas a arrastrarse bajo las seguridades e imposiciones de lo normativo. El desencanto que por mucho tiempo ha acompañado a los procesos educativos tradicionales, ha posibilitado el surgimiento de una serie de paradigmas que tengan la capacidad de redefinir la construcción del conocimiento y llevar a los sujetos que intervienen en dicho proceso a espacios de crítica y reflexividad para comprender el mundo en su realidad.

En el centro de esta reflexión se ubica la implementación del paradigma constructivista, como una posibilidad de materializar estrategias novedosas en el aula de clases que rompan efectivamente con el andamiaje de lo tradicional. Para ello, es fundamental comprender los principios epistemológicos del constructivismo y la forma en la que este operaría en un espacio de aprendizaje dado.

En el modelo tradicional se espera que los roles de los sujetos estén claramente establecidos; los estudiantes asumirán un rol pasivo, de escucha, inactivo, e inerte; los docentes fungirán como autoridades todo sabientes, activas, operativas y dueñas de la razón, en este caso las mediaciones pasan por la autoridad, la cual garantiza que la transferencia de conocimientos es lineal, autoritaria y desprovista de creatividad. En el modelo constructivista se plantea la desaparición de los roles de

autoridad referente a los procesos de aprendizaje, no se considera que el conocimiento se transfiera, sino que se construye desde la realidad de cada sujeto que interviene.

El constructivismo es una corriente pedagógica que resignifica la idea de percepción de la realidad y le otorga agencia al estudiante que tradicionalmente se concibe como un sujeto pasivo:

Para el constructivismo, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; de esta manera, la realidad material y simbólica es interpretada según los esquemas que hayamos construido previamente en nuestra interacción con ella; así, el conocimiento es una construcción del ser humano y los esquemas son representaciones de situaciones concretas que construimos. Dado lo anterior, los seres humanos construimos nuestras propias representaciones del mundo real y ellas, en consecuencia, no son copias de lo real, sino son construcciones personales. (Santos 2013, p. 100)

En el constructivismo la realidad no es está dada, material e inamovible, sino que es percibida e interpretada por el sujeto, en ese sentido, el saber o el conocimiento que es un entramado simbólico refleja en cada individuo la construcción personal e inédita de su propio mundo. Bajo las anteriores consideraciones, no es posible que las mediaciones del aprendizaje giren en torno a una verdad absoluta, ya que la percepción de la realidad implica una serie de procesos simbólicos materiales del mundo vivido por la persona. El docente en el constructivismo debe facilitar conocimiento externo sobre una realidad dada, la cual se configure como herramientas que permitan al individuo entender la realidad desde una perspectiva crítica, razonable y científica.

El constructivismo es una corriente pedagógica que ha logrado permear diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, toda vez que plantea algunos criterios para entender la complejidad inherente en la producción del conocimiento. Inicialmente, el constructivismo se erigió como una alternativa ante el binarismo dominante racionalismo/empirismo. De acuerdo con Araya, et al. (2007), el racionalismo supone que el conocimiento se materializa teniendo en cuenta la capacidad propia o habilidades innatas; por su parte, el empirismo tiene lugar debido a la experiencia ubicando las mediaciones del conocimiento a componentes externos que pueden ser percibidos a partir de los sentidos; ahora bien, en el constructivismo el proceso de aprehensión del conocimiento tiene lugar en el interior del sujeto.

El constructivismo reconoce que la agencia del conocimiento pasa por el sujeto, siendo este capaz de construir y reconstruir su realidad de acuerdo con la forma en la que percibe el mundo. En el contexto pedagógico, el constructivismo ha posibilitado que los estudiantes se entiendan como agentes activos en la construcción de conocimiento, además permite reconocer que son capaces de aportar soluciones a problemas cotidianos o complejos en la experiencia vital. Parece que la figura del estudiante ha tomado demasiada relevancia en los análisis y reflexiones sobre el constructivismo, sin embargo, es necesario situar al docente en el marco de este paradigma para reubicarlo como un agente que tiene una función que trasciende el acompañar y facilitar los cursos de aprendizaje, sino como un agente que interactúa con su realidad constantemente para percibir su mundo.

Algunas cuestiones sobre el sitio de los docentes frente al paradigma constructivista resultan contradictorias, ya que se cree que este ha ganado popularidad entre los docentes, no obstante, su implementación no siempre resulta clara. De acuerdo con Vargas y Acuña (2020), las contradicciones entre la praxis profesoral y los lineamientos del constructivismo se relacionan con la falta de coherencia entre la teoría y la práctica, lo cual hace que prácticas de enseñanza claramente tradicionales se conceptualicen como constructivistas, otras veces se confunde la práctica racionalista y empirista con el constructivismo. En línea con lo anterior, es necesario reconocer el lugar del docente como un sujeto relacionado obligatoriamente con una red de pensamiento y sentimientos que considera válidos y que probablemente influye en la generación de un sesgo en la implementación del constructivismo y en general en la práctica de la enseñanza y en la construcción de la realidad de los estudiantes.

Independientemente del sesgo que pueda o no ejercer el docente en el contexto de las intervenciones pedagógicas, es importante advertir la centralidad del sujeto que aprende y que en otrora fue considerado sujeto pasivo en la enseñanza. Los estudiantes, son individuos que de acuerdo con el constructivismo son capaces de representar su mundo a partir de sus propias experiencias, sin embargo, las habilidades de cada uno en el aprendizaje pasan por la experiencia personal y algunas características biológicas del individuo.

Las capacidades de comprensión crítica del mundo son variables de persona a persona, en este sentido, es fundamental tener en cuenta el proceso de maduración del sujeto, así como la

interacción con el medio y las distintas instituciones socializadoras. El psicólogo suizo Jean Piaget clasificó en varias etapas la evolución del pensamiento lógico de los niños implementando la Psicología constructivista, a través de ella sostuvo que cada persona indistintamente del momento cronológico en el que se encuentre, es agente cognoscitivo capaz de procesar las experiencias diarias que se le presenten, por lo que el foco de interés debe pasar más por cómo los individuos usan ese conocimiento para resolver problemas y no en lo que conoce el individuo en sí mismo (Piaget, 1973).

la teoría constructivista, que proporciona un enfoque más exacto en relación con cómo se produce el aprendizaje mediante la reformulación y reestructuración de los conceptos previos ya adquiridos por los sujetos, adaptándolos a nuevas circunstancias y situaciones problemáticas que dan lugar a la construcción de nuevos conocimientos (Arteaga, et al., 2016, p. 29). El modelo constructivista advierte los beneficios para el aprendizaje de lo lúdico, por lo que la experiencia de comprender los hechos históricos a temprana edad, no deben recaer en actividades memorísticas y repetitivas, ya que son prácticas tradicionalmente asociadas con tedio, hastío y desgane. La perspectiva crítica es un elemento central en el aprendizaje constructivista, por lo que se debe evitar la dinámica estímulo respuesta del modelo cognitivo-conductual. En lugar de preocupar al sujeto de aprendizaje sobre respuestas correctas o no, se debe promover el descubrimiento de procesos determinados para crear soluciones, para conocer la realidad social e histórica desde una perspectiva crítica y reflexiva.

1.5.2. Enfoque de investigación

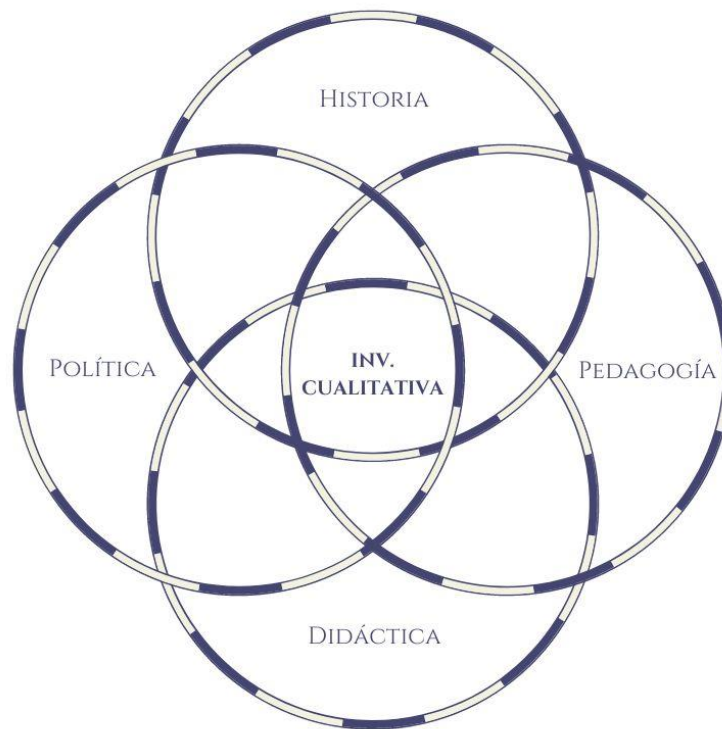
La investigación cualitativa tiene la capacidad en abastecerse de diversas disciplinas, ese carácter transdisciplinar le permite abarcar una serie de herramientas e instrumentos que provienen de distintos paradigmas y escuelas de pensamiento:

La investigación cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio. Una compleja e interconectada familia de términos, conceptos y presupuestos rodean el concepto de investigación cualitativa. Estos incluyen tradiciones asociadas con el funcionalismo, el positivismo, el posfundacionalismo, el pospositivismo, el

posestructuralismo y muchas perspectivas de investigación cualitativa o métodos vinculados con estos estudios culturales e interpretativos. (Denzin y Lincoln, 2011, p. 46)

Figura 3

Disciplinas involucradas en la investigación



Fuente: Creación propia

La ejecución metodológica de la investigación requiere del procesamiento de una gran cantidad de datos cualitativos no estructurados que suponen el manejo de técnicas, métodos y un marco argumentativo fundamentalmente cualitativo ya que se interceptan una serie de categorías, de disciplinas científicas y una diversidad de actores con producciones de significados muy particulares que hace complejo y enriquecedor el horizonte epistemológico y metodológico del estudio.

La investigación cualitativa no solo proporciona una serie de herramientas para el procesamiento de datos de primera mano, también es un tipo de investigación que ofrece la mejor posibilidad para interpretar los discursos de hechos sociales intrincados como los que son comunes

de encontrar en la Pedagogía o en el aula de clases. El investigador que hace uso de la investigación cualitativa es consciente de la posibilidad que tiene de filtrar desde un enfoque de la acción todo aquello que va recogiendo en campo, no obstante, también tiene la responsabilidad de generar una interpretación al margen de filtros ideológicos o adoctrinantes que oscurezcan la relevancia de lo descubierto o que le resten validez a lo planteado.

Es fundamental comprender que a pesar de que la investigación Acción Pedagógica requiere de la participación activa del docente investigador como agente de cambio, es central evitar sesgos que resten valor científico a la investigación. En línea con lo anterior, se ha dispuesto de una serie de herramientas que procuren controlar los sesgos que pueden presentarse en la investigación, a saber: unidades de análisis y de observación que permitan construir una línea argumentativa relacionada con la realidad vislumbrada en campo.

1.5.3. Tipo de investigación

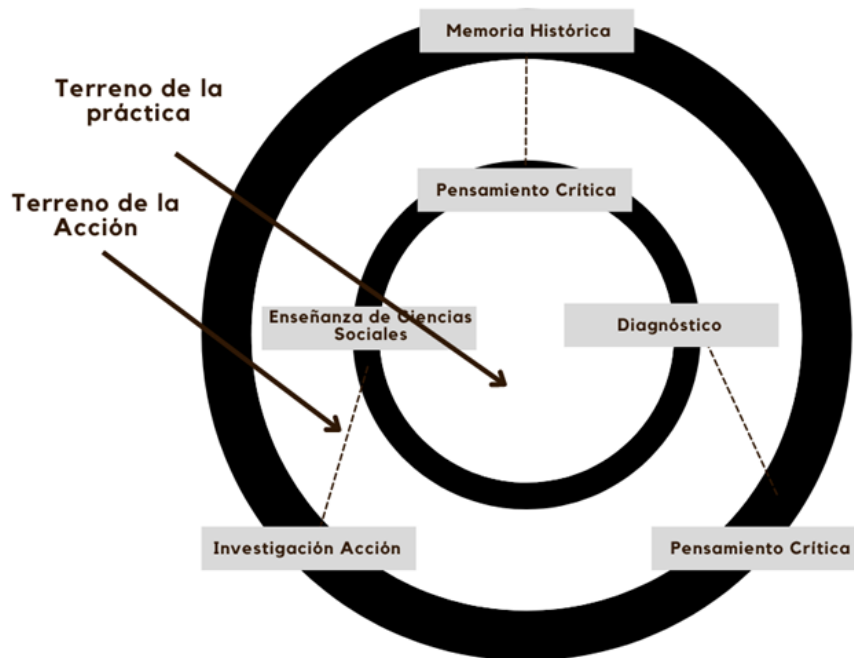
La investigación se basó en la Investigación Acción Pedagógica, como un método investigativo que permita evaluar las prácticas pedagógicas presentadas Restrepo (2006), a fin de mejorar las propias prácticas pedagógicas, a la transformación permanente de las aulas educativas. Este método permitirá valorar la enseñanza y fortalecer estas prácticas establecidas en el objeto de investigación, es decir realizar un análisis del propio desempeño del docente en los espacios de construcción educativa, orientada en el diseño de la estrategia de la memoria Histórica para facilitar una comprensión de las Ciencias Sociales en los procesos de formación Integral en los ambientes pedagógicos.

Lo anterior, es una promoción al papel docente a establecer una reflexión propia de la utilización de la didáctica, e invitar mirar al gremio docente a generar conocimiento de manera crítica y organizada, a fin de identificar las debilidades y fortalecer la práctica pedagógica, y lograr a través de la reflexión cambiar, modificar, adaptar, para transformar. Las ideas de Restrepo vienen influenciadas por una corriente metodológica en la Pedagogía que fue ganando fuerza a finales de la década de los 90s. Al interior de lo que se puede llamar la escuela de la Investigación Acción Educativa, se destacan los aportes de Elliott (1994), quien conceptualiza a la Investigación Acción en el contexto educativo como una posibilidad de superar al paradigma deliberativo/evaluativo, el

cual se basa en la evaluación de una elección, más la IAE se centra en la reflexión por diagnóstico y no la reflexión de por evaluación: “La investigación acción se describiría como “reflexión relacionada con el diagnóstico. Ambas pueden distinguirse de la investigación de evaluación, que suelo describir como reflexión relacionada con la respuesta” (p.4).

Figura 4

Representación Gráfica de la Metodología



Fuente: Elaboración propia tomado de Elliott (1994).

1.5.4. Unidad de trabajo y unidad de análisis

En el marco del desarrollo de la investigación, se tomó como Unidad de Análisis a los estudiantes del grado Noveno del Colegio Fundación Manuela Beltrán de la ciudad de Valledupar, con el fin de conocer de promover el pensamiento crítico, y fortalecer el área de Ciencias Sociales por medio de la memoria como estrategia pedagógica, para de esta manera conocer con mayor precisión el problema de investigación y lograr proponer alternativas de solución para mejorar la situación identificada.

La ruta metodológica de la investigación sugiere la importancia de los estudiantes en el proceso de construcción categorial, y consolidación de la línea argumentativa, sin embargo, esto solo se hace posible si se propone un procedimiento adecuado para el consigo de los datos. En el trabajo realizado por Del Pozo, et al. (2018), se plantea la necesidad de reconocer la importancia de los estudiantes en la metodología multimétodo que aplicó para explicar las redes comunitarias existentes en algunas instituciones educativas, además de los estudiantes también se tuvo en cuenta a la comunidad, sus familias y la sociedad civil.

Los estudiantes representan para esta investigación la unidad de sentido que permitirá visualizar los hallazgos y poner a prueba una serie de herramientas que pretenden transformar las mediaciones en el aula frente la enseñanza de las Ciencias Sociales. La investigación contempla el abordaje de actores como los docentes de Ciencias Sociales de otras cursadas, así como las autoridades administrativas del colegio. Ello permite identificar los discursos institucionales en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales, y también recuperar relatos de otros docentes sobre la experiencia práctica e identificar las estrategias de promoción del pensamiento crítico en sus distintas cursadas en caso de que este tema ocupe su interés pedagógico y didáctico. Las unidades de análisis son categorías que permiten darle sentido de interpretación a los datos de campo a través de la aplicación de los instrumentos.

Tabla 1

Unidades de análisis

Unidades de Observación	Resultados de Análisis	Momentos de la observación
Disposición frente a las estrategias de promoción del pensamiento crítico.	Resultados provenientes de los observado con estudiantes de noveno grado Antes y después de la aplicación de las estrategias.	Aplicación pretest-postest
Construcciones analíticas de pensamiento crítico en docentes.	Resultado de diálogo con otros docentes de Ciencias Sociales.	Encuesta.

Construcciones analíticas en torno a el posicionamiento administrativo de las Ciencias Sociales en el colegio	Resultado de diálogo con rector.	Diálogo dirigido.
Construcciones analíticas de pensamiento crítico en los estudiantes.	Resultado de disposición de estudiantes frente a las temáticas abordadas.	Aplicación de estrategias ((exposiciones; socio dramas; lectura y análisis de texto)

Para la unidad de trabajo se realizó la selección de un salón de 30 estudiantes del Grado noveno del Colegio Fundación Manuela Beltrán, sin distinción de sus calificaciones o rendimiento académico en la asignatura de Ciencias Sociales, ello permitirá conformar una muestra representativa con respecto a la población general que recibe clases de Sociales en dicha institución, hecho que le aporta validez muestral a la investigación. El criterio de selección antes mencionado posibilitará el desarrollo y uso de diferentes instrumentos para determinar el desarrollo del pensamiento crítico con el uso de la memoria histórica como estrategia pedagógica en el área de Ciencias Sociales.

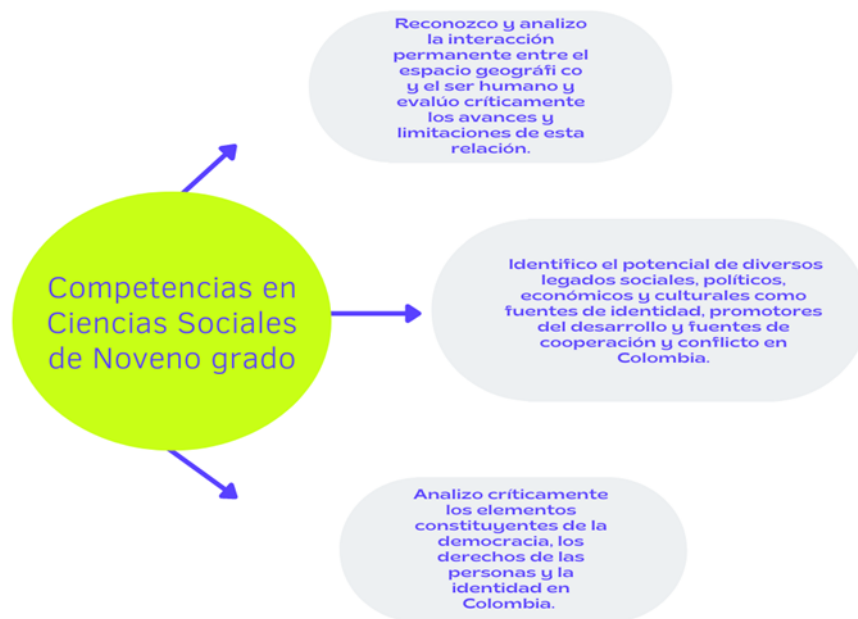
El criterio de elegibilidad de la unidad de trabajo tiene que ver con los Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Naturales proferidos por Ministerio de Educación Nacional (SF), ya que estos indican que las competencias en dicho año o cursada deben estar en línea con el reconocimiento y análisis de la interacción entre los hechos sociales y los hechos espaciales, en ese sentido, los estudiantes deben abordar hechos históricos relevantes durante el siglo XX como el conflicto armado y la memoria cuya comprensión contribuye en la construcción de ciudadanía crítica y conscientes de su realidad:

formar en Ciencias Sociales y Naturales en la Educación Básica y Media significa contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas

determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales. (Ministerio de Educación Nacional, p.1)

Figura 5

Competencias en Ciencias Sociales de Noveno Grado.



Nota: gráfico a partir de información del Ministerio de Educación Nacional (s.f).

Adicionalmente, se realizará un abordaje a actores institucionales al interior de la Institución educativa, a saber: jefe de área de Ciencias Sociales; docentes de Ciencias Sociales y las autoridades administrativas del colegio. El abordaje a los sujetos involucrados en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la institución permitirá identificar la forma como se imparte esta cátedra, así como recoger los relatos de otros docentes frente a las mediaciones en el aula de clase y su percepción frente al pensamiento crítico a nivel general en el colegio.

El abordaje a sujetos o actores que desempeñan un rol de autoridad en el marco de la estructura administrativa del colegio, es importante porque permite comprender el nivel de importancia que ocupa las Ciencias Sociales en el marco de disposiciones normativas y administrativas, además posibilita conocer la percepción de las autoridades frente a las categorías y temáticas de la investigación que además son de interés nacional como el conflicto armado; el proceso de paz y la

construcción de la memoria histórica, ello sin duda posibilita tener un panorama claro sobre la apuesta ideológica del colegio y sus autoridades.

Tabla 2

Tipo de muestra y criterio de elegibilidad

Tipo de muestra	Número de personas	Actividad	Metodología
Estudiantes del grado noveno.	30	Aplicación de actividades didácticas e instrumentos para la promoción del pensamiento crítico.	El criterio de selección de la muestra es simplemente pertenecer al grupo de noveno grado, manifestar libre e informadamente su aceptación de participación en el estudio, sin perjuicio ni beneficio frente a las actividades propias del área de Ciencias Sociales programas en el currículo.
Docentes del área de Sociales y jefes de área.	7	Entrevista a profundidad Encuesta.	Su relato es clave para identificar la oferta institucional con respecto al área de Ciencias Sociales. Poseen una posición relevante que les permite conocer a profundidad el problema abordado.
Rector	1	Entrevista a profundidad.	Su relato es clave para identificar aspectos generales sobre el proceso de toma de decisiones en el colegio. Su postura permite comprender el sitio de las Ciencias Sociales en las mediaciones administrativas y la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes en el marco de la

visión de escuela a corto, mediano
y largo plazo.

1.5.5. Técnica e instrumentos de recolección de información

La recolección de la información es un proceso de vital importancia para la presentación ordenada y rigurosa de los resultados de la investigación. Son muchos los detalles a tener en cuenta, ya que el recojo representa la interacción que se ha producido en el marco de las relaciones entre el investigador y la población participante; el resultado de dicha interacción normalmente es el hallazgo o el conocimiento inédito que el investigador puede consolidar de todo ello. No obstante, la calidad de los hallazgos de investigación pasa por el control de algunos eventos que se pueden dar en el marco del procesamiento de los datos, a saber: la pérdida de información; el recojo de información despreciable para los objetivos planteado y la insuficiencia de datos para despejar la totalidad de los objetivos específicos planteados.

1.5.5.1. Las técnicas de investigación. Las técnicas para el recoger los datos se usarán en los distintos momentos de la ruta metodológica, y tienen como objetivo recoger información estructurada y no estructura a través de la cual la investigación pueda nutrirse. En primera instancia se aplicará un instrumento de medición del nivel de conocimiento sobre memoria histórica y Ciencias Sociales de cada uno de los estudiantes, esta herramienta llamada pretest-postest será aplicada al inicio de la intervención y al final de la misma para de eso modo poder determinar el nivel de impacto de la enseñanza sobre la memoria histórica en la construcción del pensamiento crítico de los estudiantes.

1.5.5.1.1. La técnica de observación. Es un instrumento de recojo de información usualmente utilizada en la Etnografía, esta se refiere a una estrategia de observación donde el observador está implícito en el contexto investigado y tiene la posibilidad de estar en el medio natural donde ocurren los hechos de interés (Rekalde et al., 2014). La observación participante es permitente en las investigaciones pedagógicas porque los docentes son sujetos que permanecen en el medio natural donde ocurren los hechos en este caso el aula de clase, en ese sentido, la recolección de datos desde la observación se hará partiendo del procesamiento de los datos provenientes de las unidades de análisis y las unidades de trabajo.

1.5.5.2. Instrumentos de investigación.

1.5.5.2.1. Pretest-postest. Indagará a través de preguntas preferiblemente cerradas para un posterior procesamiento de codificación de encuesta que va a ser procesado en el programa de gestión de datos Atlas. ti y va a ser muy útil para la presentación de las unidades hermenéuticas antes y después de la investigación acción pedagógica. Los datos estructurados del pretest-postest serán complementados con la aplicación de varios instrumentos cualitativos como bitácora de campo; observación participante y grupos focales al estilo de una etnografía. Con la aplicación de los mencionados instrumentos se recogerá información no estructurada proveniente de los estudiantes; información que va a permitir interpretar las realidades de los jóvenes frente a la cuestión de interés.

El procesamiento de los datos no estructurados procedentes de la observación y de los grupos focales necesitará de una sistematización rigurosa para evitar a toda costa la fuga de información importante en el marco de la resolución de los objetivos. Encuesta es un instrumento que se aplica a los actores institucionales abordados, una serie de preguntas cerradas cuyo objetivo es identificar los discursos administrativos y desde la práctica docente que se tiene en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales como estrategia para la promoción del pensamiento crítico.

2. Presentación de resultados

2.1 Procesamiento de la información

En este inciso se muestran los resultados provenientes del proceso de indagación sobre la memoria histórica en el aula: estrategia pedagógica en el área de las Ciencias Sociales para la promoción del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado del Colegio Fundación Manuela Beltrán de la ciudad de Valledupar. Para ello, también se presentarán los resultados de distintos procesos de indagación que involucran a otros sectores de la institución y cuyo lugar de enunciación permite contribuir con la ampliación del panorama, se trata de otros docentes de Ciencias Sociales y autoridades administrativas del colegio.

Cada uno de los relatos; observaciones; procedimientos y los distintos actores consultados, tienen un rol específico al interior de lo estudiado, lo cual hace que se recabe información amplia sobre las mediaciones que ocurren en la institución de cara al proceso de promoción del pensamiento crítico. A continuación, se presentan y analizan los datos más relevantes de cada uno de los momentos metodológicos de la investigación. Es preciso abordar las actividades de promoción del pensamiento crítico respecto a la transversalidad de los temas de interés de las Ciencias Sociales, los cuales se enmarcan en los contenidos programáticos del programa y sobre los que se incluirá un análisis con contrastación teórica.

2.2. Análisis e interpretación de resultados

Para el análisis de la información se partió de la realidad del ambiente áulico en relación con la acción de los estudiantes del grado noveno abordan temáticas sobre el contexto social, político, económico y militar del mundo, a saber: las guerras mundiales; las dictaduras latinoamericanas; los conflictos sociales; políticos y económico del país, así como otros procesos sociales de cambio que han sucedido en la región y en la nación durante el periodo de la república.

Los jóvenes del grado noveno tienen una relación directa con metodologías de trabajo participativas que estimulan nuevos ambientes de aprendizaje. Este contexto epistemológico y ontológico al que están acostumbrados los jóvenes contribuye al carácter receptivo que en general

hemos observado en todos los ejercicios. En las cursadas más avanzadas, es decir, novenos, décimo y undécimo los estudiantes cuentan con mejores herramientas para procesar su realidad; conocer el mundo e incluso utilizar lo que están estudiando para hacer abstracciones sobre el mundo de lo cotidiano.

Las actividades en el aula de clases frente a temáticas sobre la realidad social; política y económica del país, siempre han sido recibidas con receptividad por parte de los estudiantes, esto tiene que ver en parte con que se analizan, procesan y debaten temas de interés nacional que tienen cobertura mediática importante y que necesitan ser debatidos en el marco del aula de clases. Los estudiantes mostraron tener un interés marcado sobre la vida social y de interés del país, participando en cada una de las actividades con entusiasmo y logrando todas las competencias planteadas en los contenidos programáticos. En el colegio se cuenta con una fuerte tradición de las Ciencias Sociales, ya que es la piedra angular de las luchas obreras ya que la institución es propiedad de un sindicato local.

Tabla 3

Contenido programático Ciencias Sociales grado Noveno

Periodo	Temáticas	Competencias
Primer periodo	Primera Guerra Mundial Segunda Guerra Mundial Guerra Fría	Al final del primer periodo los estudiantes estarán en la capacidad de reconocer en los hechos históricos complejas relaciones sociales, políticas, económicas y sociales.
Segundo periodo	Dictaduras latinoamericanas Argentina Chile Colombia Nicaragua México Cuba	Al final del segundo período los estudiantes estarán en la capacidad de reconocer los pensamientos políticos que desembocaron en las dictaduras Latinoamericanas.
Tercer periodo	Guerra de los mil días. Bogotazo Conflicto Bipartidista. Nacimiento de Guerrillas	Al final del tercer período los estudiantes estarán en capacidad de identificar las principales características de Colombia en la

		primera mitad del siglo XX para comprender la historia del país
Cuarto periodo	Dictadura Rojas Pinilla Frente Nacional Narcotráfico. Paramilitarismo Guerrillas.	Al final del cuarto periodo los estudiantes estarán en capacidad de identificar las principales características de Colombia en la segunda mitad del siglo XX para comprender la historia del país.

Los estudiantes del Grado Noveno presentan un comportamiento receptivo y participativo a las diferentes estrategias planteadas en el aula de clase; algunos estudiantes manifiestan con agrado el estar interesados en la aplicación de diferentes herramientas para el abordaje de las Ciencias Sociales, son estudiantes que se involucran en su mayoría en la práctica del aula. Es necesario fomentar en esa necesidad de crear y formar pensamiento crítico al interior de las escuelas.

La transversalización de temas abordados en el contenido programático del grado noveno con el pensamiento crítico es un asunto pedagógico, que requiere advertir aspectos que van más allá de las mediaciones de aprendizaje en el salón de clases. En nuestro caso en particular el diseño de las estrategias para promocionar el pensamiento crítico se pudo identificar que los estudiantes responden bajo la lógica planteada por Botero & Mejía (2015), puesto que estimular el pensamiento histórico demanda la capacidad de pensar y desplazarse en el tiempo, así como ser plenamente consciente de la realidad temporal dada. Adicionalmente, se creó un escenario de representación histórica que permitió una mayor producción de explicaciones causales e intencionales para interpretar el mundo de lo social.

El desarrollo de temáticas historiográficas en el marco de las estrategias de promoción del pensamiento crítico garantiza transgredir el orden pedagógico que propone que la Historia es una disciplina mnemónica basada en la aprehensión de datos sobre los hechos en el tiempo sin contexto con la realidad. La transversalización de las dos categorías de análisis centrales en la presente indagación, a saber: el pensamiento crítico y la enseñanza de las Ciencias Sociales, implica necesariamente tener en cuenta que están relacionadas con otras habilidades para la vida como el desarrollo del pensamiento histórico, la construcción de democracia y ciudadanía.

2.2.1. Diseñar estrategias de promoción de pensamiento crítico que permitan que los estudiantes se apropien de las enseñanzas en Ciencias Sociales transversalizando el conflicto armado y la memoria colectiva

Las actividades que se diseñaron y ejecutaron en el marco de las temáticas de Ciencias Sociales en el aula de clase, no solo tienen el propósito de formar a los jóvenes en los hechos sociales e históricos más relevantes del país, sino también estimular el pensamiento reflexivo y crítico, para ellos se pretende que los jóvenes tengan la libertad de consolidar criterios propios y de defenderlos al margen de imposturas ideológicas.

En la aplicación de estrategias complejas como los mapas de procesos, los estudiantes fueron capaces de construir y reconstruir gráficamente un problema y buscar patrones de relación o discrepancias entre diversas temáticas. En la construcción de los árboles del problema se privilegia la visión individual de cada estudiante y la forma creativa que tiene de construir una realidad, en este caso si viene se evalúa criterios como la coherencia historiográfica también se califica que los jóvenes sean autónomos y que demuestren tener un pensamiento propio.

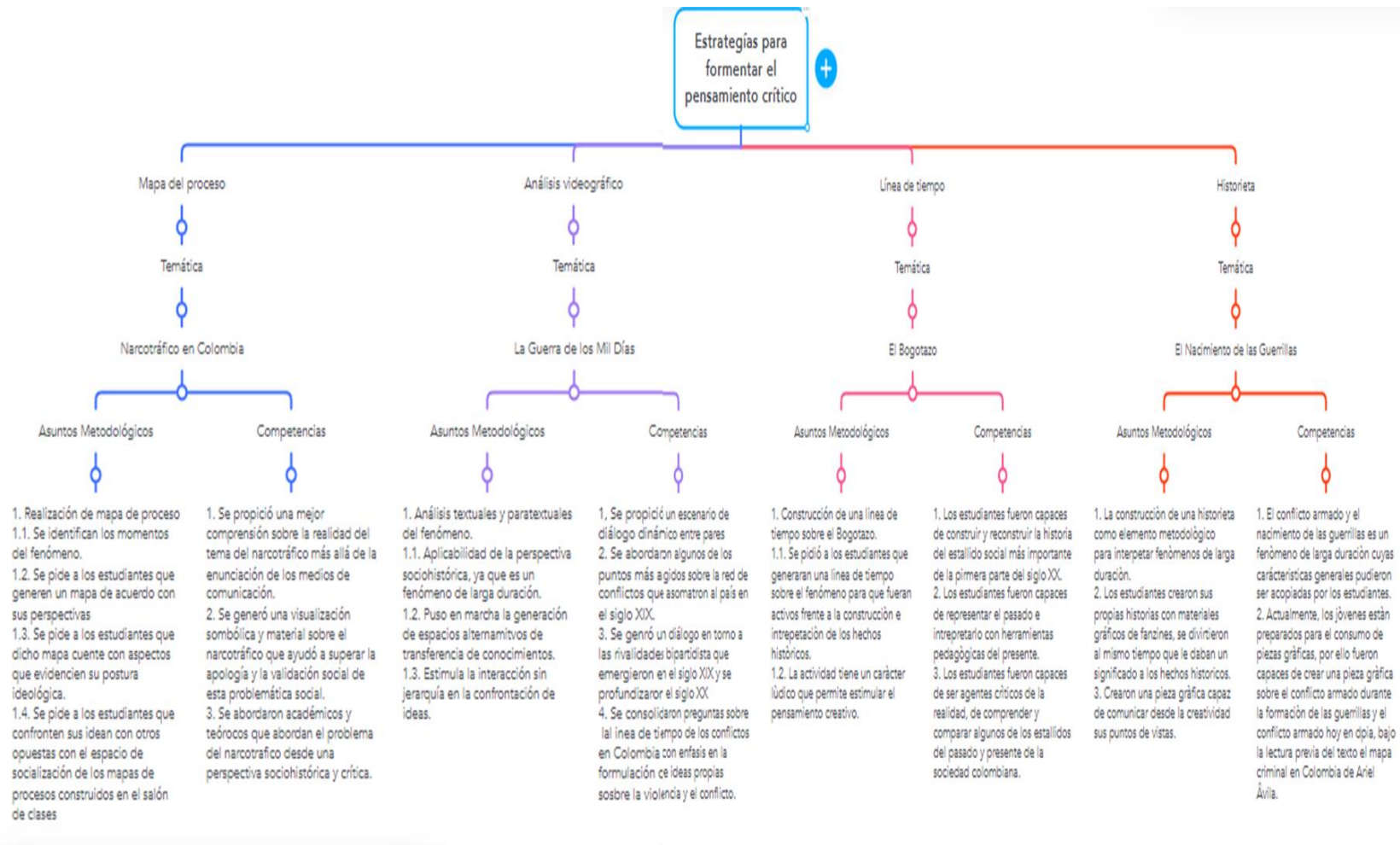
Las actividades aplicadas a los estudiantes de noveno grado no se limitan a la implementación práctica del presente ejercicio, son actividades que se vienen desarrollando durante todo el año escolar y son habituales en el marco del contenido programático, lo que permite que los hallazgos y resultados del ejercicio sean parte de un proceso de mediana duración. Las estrategias se diseñaron en primera instancia para promover el pensamiento crítico en los estudiantes, no obstante, se han generado procesos alternos de fortalecimiento de la creatividad y fortalecimiento del criterio de cada uno de los estudiantes que han participado en el espacio de construcción de saberes.

La línea de tiempo; los árboles del problema; la historieta y el análisis videográfico son actividades que permiten romper con las estrategias tradicionales de enseñanza de las Ciencias Sociales en las que el estudiante es un sujeto pasivo. Con estas estrategias los jóvenes pueden dialogar de forma horizontal con el orientador (a) o docente frente a las distintas posturas que

emergen de hechos históricos importantes. La memoria histórica deja de ser un hecho que centra su atención en un hecho del pasado, sino que es un proceso en el que los hechos del pasado posibilitan construir una idea crítica y reflexiva del presente, tal como se presenta en la figura 6.

Figura 6

Estrategias de promoción de pensamiento crítico



Las actividades diseñadas cuentan en general con las siguientes consideraciones metodológicas y de competencias:

Primera estrategia: Árbol del problema

Temática: Narcotráfico en Colombia

Asuntos Metodológicos

A. Realización de árbol del problema.

B. Se identifican los momentos del fenómeno.

C. Se pide a los estudiantes que generen un organizador de acuerdo con sus perspectivas 1.3. Se pide a los estudiantes que dicho organizador cuente con aspectos que evidencien su postura ideológica. 1.4. Se pide a los estudiantes que confronten sus ideas con otras opuestas con el espacio de socialización del árbol del problema de construidos en el salón de clases.

Competencias

A. Se propicia una mejor comprensión sobre la realidad del tema del narcotráfico más allá de la enunciación de los medios de comunicación.

B. Se generó una visualización simbólica y material sobre el narcotráfico que ayudó a superar la apología y la validación social de esta problemática social. 3. Se abordaron académicos y teóricos que abordan el problema del narcotráfico desde una perspectiva sociohistórica y crítica.

Segunda estrategia: Análisis videográfico

Temática: La Guerra de los Mil Días

Asuntos Metodológicos

Análisis textuales y paratextuales del fenómeno.

A. Aplicabilidad de la perspectiva sociohistórica, ya que es un fenómeno de larga duración.

B. Puso en marcha la generación de espacios alternativos de transferencia de conocimientos.

C. Estimula la interacción sin jerarquía en la confrontación de ideas.

Competencias

A. Se propició un escenario de diálogo dinámico entre pares.

B. Se abordaron algunos de los puntos más álgidos sobre la red de conflictos que azotaron al país en el siglo XIX.

C. Se generó un diálogo en torno a las rivalidades bipartidista que emergieron en el siglo XIX y se profundizaron el siglo XX.

D. Se consolidaron preguntas sobre la línea de tiempo de los conflictos en Colombia con énfasis en la formulación de ideas propias sobre la violencia y el conflicto.

Tercera estrategia: Línea de tiempo

Temática: El Bogotazo

Asuntos Metodológicos

A. Construcción de una línea de tiempo sobre el Bogotazo.

B. Se pidió a los estudiantes que generaran una línea de tiempo sobre el fenómeno para que fueran activos frente a la construcción e interpretación de los hechos históricos.

C. La actividad tiene un carácter lúdico que permite estimular el pensamiento creativo.

Competencias

A. Los estudiantes fueron capaces de construir y reconstruir la historia del estallido social más importante de la primera parte del siglo XX.

B. Los estudiantes fueron capaces de representar el pasado e interpretarlo con herramientas pedagógicas del presente.

C. Los estudiantes fueron capaces de ser agentes críticos de la realidad, de comprender y comparar algunos de los estallidos del pasado y presente de la sociedad colombiana.

Cuarta estrategia: Historieta

Temática: El Nacimiento de las Guerrillas

Asuntos Metodológicos

A. La construcción de una historieta como elemento metodológico para interpretar fenómenos de larga duración.

B. Los estudiantes crearon sus propias historias con materiales gráficos de fanzines, se divirtieron al mismo tiempo que le daban un significado a los hechos históricos. 3. Crearon una pieza gráfica capaz de comunicar desde la creatividad sus puntos de vistas.

Competencias

A. El conflicto armado y el nacimiento de las guerrillas es un fenómeno de larga duración cuyas características generales pudieron ser acopiadas por los estudiantes.

A. Actualmente, los jóvenes están preparados para el consumo de piezas gráficas, por ello fueron capaces de crear una pieza gráfica sobre el conflicto armado durante la formación de las guerrillas y el conflicto armado hoy en día, bajo la lectura previa del texto el mapa criminal en Colombia de Ariel Ávila.

2.2.2. Implementar diferentes actividades constructivistas (exposiciones; socio dramas; lectura y análisis de texto) para la interpretación del conocimiento en Ciencias Sociales y el pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado

Las construcciones analíticas de pensamiento crítico en los estudiantes fue un proceso clave que se llevó a cabo durante la aplicación de las estrategias de mapa de proceso; análisis videográfico; línea de Tiempo e historietas. Las observaciones que pudimos hacer al respecto dan cuenta de al menos cuatro aspectos importantes en este respecto; a saber: la capacidad de defensa de las ideas propias; la capacidad de desafiar las ideas propias; capacidad para comunicar las ideas y capacidad de análisis y procesamiento de las ideas. Estos cuatro componentes se tuvieron muy presentes en el marco de la observación de cada una de las actividades.

El análisis videográfico es una de las estrategias que mejor acogida tiene en el aula de clase, ya que mezcla lo audiovisual con los contenidos disciplinares. Recordemos que las nuevas generaciones están creando nuevas formas de leer la realidad que no se limitan a la lecto escritura, sino que involucra dispositivos más mediáticos y de multimedia que facilita el acceso a información de forma más directa y eficiente. Otro aspecto clave en el marco del análisis videográfico es el fomento del debate, ya que esta metodología contempla la generación de un dialogo entre los estudiantes y los docentes. Durante este proceso se pudo observar que los los estudiantes defienden sus ideas, las representan y las procesan como una forma valida y coherente de representar el mundo.

Los contenidos planteados para el grado noveno suelen tocar hechos históricos que tienen dos caras o que son antagónicos. Estudiar este tipo de temas con alta carga ideológico de forma

objetiva y neutra significa un reto para los docentes de Ciencias Sociales, sin embargo, se privilegia la enseñanza de los hechos; eventos y novedades sociales partiendo de la premisa de neutralidad y capacidad que cada uno de los estudiantes tiene de circunscribirse a una orilla de pensamiento. Los antagonismos: capitalismo/comunismo; socialismo/liberalismo; guerrillas/estado; entre otras diadas suscitan muchas pasiones en los estudiantes y permite un ambiente muy concreto para la construcción de las ideas propias y el fortalecimiento de estrategias de defensa de esas ideas.

Durante el análisis videográfico se pudo notar que los jóvenes tienen ímpetu para la defensa y construcción de ideas propias; generan análisis; abstracciones; correlaciones; parangones y un sinnúmero de herramientas epistemológicas para lograr fijar sus ideas y anteponerlas a las ideas de los demás, es decir tienen determinación para expresarse con libertad. No obstante, esto puede resultar en el detrimento de otra de las habilidades que se requiere fomentar para la construcción de un pensamiento crítico propedéutico, ya que en general no tienen la plasticidad suficiente para desafiar lo que ellos piensan, aunque tengan evidencias fehacientes de que no es la idea más adecuada.

La falta de la capacidad de desafiar las ideas propias tiene una relación directa con la dificultad de construir paradigmas de cambio y de la capacidad de mostrarse abiertos a nuevas formas de entender el mundo y de aceptar nuevos horizontes de posibilidades. Como docentes de Ciencias Sociales, la enseñanza de las temáticas abordadas debe insistir en la importancia de construir ideas basadas en evidencias científicas y no en estereotipos sociales; culturales y religiosos. En este sentido, se requiere de mayores esfuerzos pedagógicos para propiciar la defensa de las ideas que se muestren sólidas; coherentes; comprobables; científicas y razonables.

Estrategias como la construcción de líneas de tiempo y construcción de historietas propician la creación de pensamiento crítico y creativo. Se pudo observar que las historietas estimularon a los estudiantes a representar, evaluar y mostrar sus ideas de forma creativa y diferente, siempre guardando la proporcionalidad con la coherencia y la reflexividad. Durante el ejercicio de historietas se observó que los jóvenes son capaces de representar con pasión y creatividad.

Figura 7

Unidades de Observación

Unidades de Observación	Resultados de la observación	Momentos de la observación
Disposición frente a las estrategias de promoción del pensamiento crítico.	<p>Los estudiantes del Grado Noveno presentan un comportamiento receptivo y participativo a las diferentes estrategias planteadas en el aula de clase; algunos estudiantes manifiestan con agrado el estar interesados en la aplicación de diferentes herramientas para el abordaje de las ciencias sociales, son estudiantes que se involucran en su mayoría en la práctica del aula. Es necesario fomentar en esa necesidad de crear y formar ese pensamiento crítico desde las diferentes estrategias.</p> <p>Las actividades en el aula de clases frente a temáticas sobre la realidad social; política y económica del país, siempre han sido recibidas con receptividad por parte de los estudiantes, esto tiene que ver en parte con que se analizan, procesan y debaten temas de interés nacional que tienen cobertura mediática importante y que necesitan ser debatidos en el marco del aula de clases. Los estudiantes del grado noveno abordan temáticas sobre el contexto social, político, económico y militar del mundo, a saber: las guerras que han azotado al mundo en su historia</p>	Aplicación pretest-postest
Construcciones analíticas de pensamiento crítico en los estudiantes.	Los estudiantes del grado noveno en la construcción de su trabajo de aula de forma colaborativa, responden a la entrega de actividades de forma correcta, comprende las directrices planteada desde la dirección del docente para el cumplimiento de las actividades en caminada al fortalecimientos de la competencias desde	Aplicación de estrategias (árbol del problema; Análisis Videográfico;

	una perspectiva práctica y analítica; presenta mayor compromiso con las actividades de construcción propia como lo son los mapas de procesos y líneas de tiempo; en la asimilación de conocimiento este trabajo de aula permite no solo crear un producto físico, sino denota en el estudiante una comprensión de una temática y un discurso particular.	Línea de Tiempo e Historietas)
Asimilación de aprendizajes para la comprensión de la realidad social e individual en los estudiantes.	En la práctica de aula los estudiantes en su mayoría presentan un grado de asimilación de las temáticas, el ejercicio de construir con ellos en los salones de clase y utilizar las herramientas anteriormente mencionadas genera en los estudiantes dudas, inquietudes y esa curiosidad de remover ese conocimiento colectivo a través de la historia; se puede evidenciar que los estudiantes presentan un grado de comprensión con la temática relacionada al trabajo de clase, estas prácticas educativas nos permiten generar una trazabilidad entre lo construido en el aula, la temática y la realidad social, generando un verdadero aprendizaje significativo del conocimiento impartido en el aula. Es menester que el área de Ciencias Sociales fomente el análisis desde su práctica educativa y fortalezca esa colectividad social que caracteriza la historia de los territorios.	Bitácora de Campo.

2.2.3. Evaluar la asimilación de las estrategias aplicadas de promoción de pensamiento crítico aplicadas en los estudiantes de noveno grado

Para contar con un panorama amplio y que contemple el importante lugar de enunciación de todos los docentes, se aplicó el instrumento a este grupo antes que a las otras poblaciones abordadas. Los datos recabados en la aplicación del instrumento a los docentes, permitió tener una idea sobre el

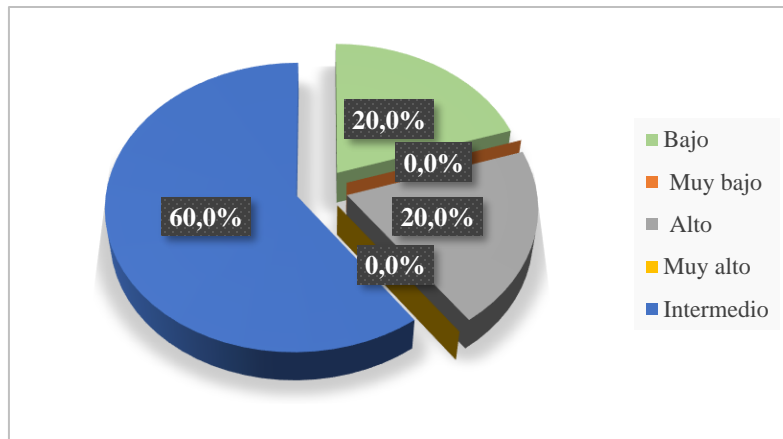
nivel de acogida que tienen las Ciencias Sociales en la gestión del conocimiento; las dificultades que tienen estos para construir metodologías que acaparen la atención de los estudiantes y también identificar las estrategias que tienen mejor aceptación en la población estudiantil. Es necesario destacar que consultamos a todos los docentes del área de Ciencias Sociales de la institución educativa y no solo a los de la cursada de noveno, ya que nos interesa entender no solo la relación de los estudiantes con los contextos de aprendizaje sino también con sus profesores y el área de saber en general.

La primera pregunta que se hizo a los docentes tiene que ver con la percepción que estos tienen sobre el nivel de desempeño de sus estudiantes en el área de Ciencias Sociales, puesto que las respuestas posibilitan comprender no solo el nivel de aceptación de los estudiantes frente a las Ciencias Sociales sino también el nivel de influencia que esta área del saber tiene en el proceso de gestión de conocimiento. Cabe señalar que el resultado de esta pregunta en particular no es un indicador válido para medir el desempeño de los estudiantes, simplemente es un mecanismo para comprender las percepciones de los docentes frente a la receptividad de los estudiantes en un área que de acuerdo con la hipótesis tiene gran influencia en la construcción del pensamiento crítico.

De acuerdo con la figura 8, cerca del 60% de los docentes abordados consideran que el desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales es intermedio; El 20% considera que es alto y el 20% restante indica que el nivel es bajo 20%. Ninguno de ellos considera que el nivel de sus estudiantes es superlativo o deficiente, en ese sentido, hay una porción importante de ese grupo de estudiantes que tienen un nivel intermedio que pueden transitar a alto en caso de que se establezca un plan para mejorar el desempeño de los estudiantes en esta área del saber. Los docentes de Ciencias Sociales han identificado las estrategias que resultan más eficientes en materia de promoción de pensamiento crítico en el aula de clases.

Figura 8

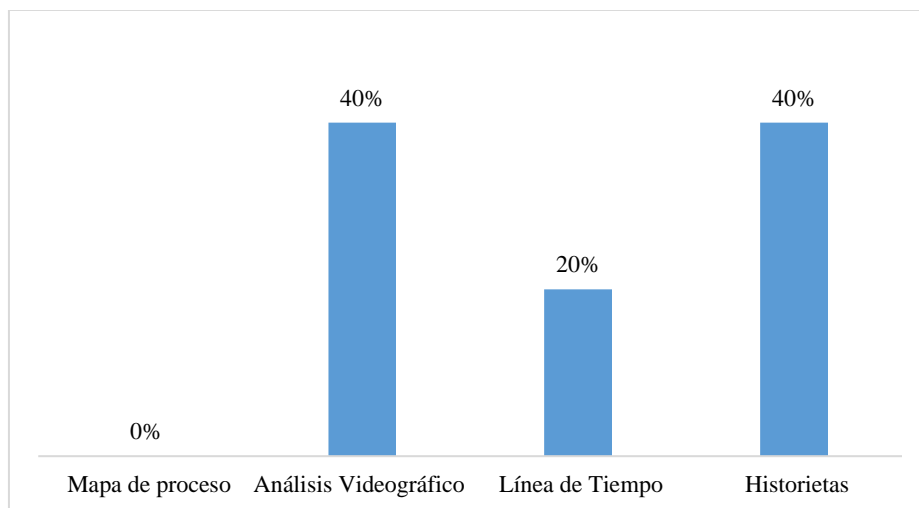
Nivel de desempeño de los estudiantes frente al área de Ciencias Sociales



La figura 9, evidencia que las estrategias como: el análisis videográfico; la línea de tiempo y las historietas son las actividades que mejor acogida tienen en el aula de clases. Esto obedece a que los estudiantes suelen tener mayor interés sobre estrategias lúdicas que combinen elementos gráficos; audiovisuales y lúdicos con contenidos propios de la asignatura. Las estrategias tradicionales como las exposiciones; las pruebas evaluativas y las sustentaciones orales tienen una menor acogida dentro de los jóvenes ya que son asociadas con formas aburridas, esquemáticas y poco creativas de gestionar el conocimiento.

Figura 9

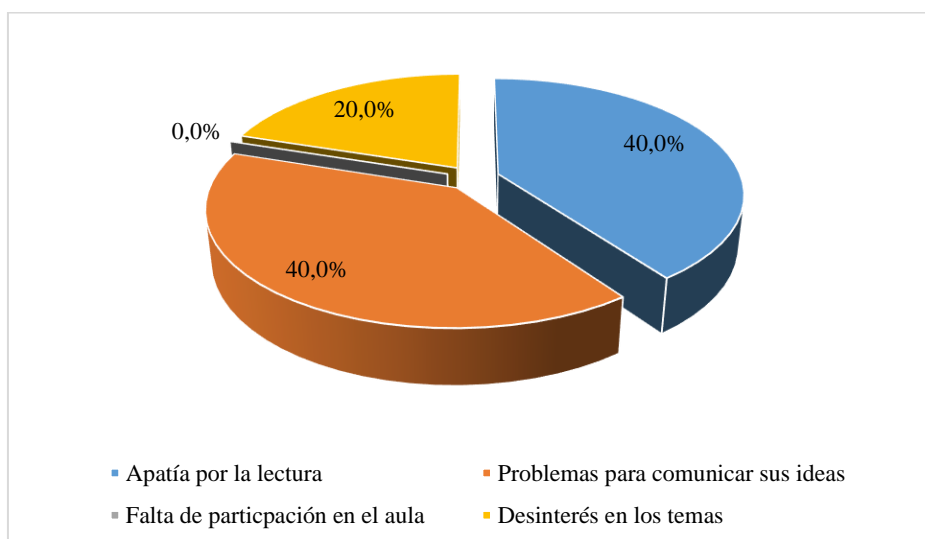
Estrategias en el aula más eficientes de acuerdo con los docentes de Ciencias Sociales



Los docentes han distinguido una serie de retos en materia de promoción del pensamiento crítico, estos retos se originan en el marco de mediaciones entre lo social y lo individual. Es decir, los estudiantes presentan aptitudes y actitudes diferentes que estas están relacionadas con su forma de relacionarse con la gestión del conocimiento. De acuerdo con la Figura 10, los docentes señalan que cerca del 40% de los estudiantes tienen problemas para comunicar sus ideas; con el mismo porcentaje de 40% señalan que hay estudiantes que tienen apatía por la lectura y el 20% restante muestran cierto desinterés por las temáticas de la realidad nacional abordadas en el aula.

Figura 10

Retos identificados de cara a la promoción del pensamiento crítico



Más allá de las tendencias que se puedan observar en las distribuciones es fundamental adentrarse en las configuraciones narrativas de los docentes para dar cuenta de los observado, la autoridad administrativa y académica de la Institución Educativa se mostró simpatizante del proyecto desde que le fue socializada la idea inicial de trabajo. En este aspecto, es necesario tener en cuenta que el rector del colegio se muestra entusiasta con las ideas novedosas que saquen a los jóvenes de las zonas tradicionales de aprendizaje. Adicionalmente, tiene formación en Ciencias Sociales y considera importante que, en el modelo educativo del colegio, pervivan ideas progresistas que cuestionan el orden social establecido. En el colegio se promueve desde el liderazgo del rector el pensamiento histórico, crítico y social, de la mano con la enseñanza del pensamiento social contemporáneo.

La socialización de las percepciones y resultados de la aplicación de las estrategias para la promoción del pensamiento crítico a la autoridad administrativa de la Institución Educativa, permitió no solo lograr la simpatía de la autoridad frente a los resultados, sino que se garantizó la participación de este en varios de los espacios de implementación que llevamos a cabo en espacios abiertos por fuera del salón de clases.

Tabla 4

Percepciones de los docentes

Unidades de Observación	Criterio narrativo del docente
Nivel de desempeño de los estudiantes frente al área de Ciencias Sociales	Los docentes abordados reconocen que el nivel intermedio en materia de desempeño de los estudiantes frente al área de Ciencias Sociales es una realidad que impone una serie de retos frente al compromiso de orientar el aprendizaje de los jóvenes. Algunas explicaciones frente a esta problemática reconocen que existen un conjunto de condicionantes que permiten la emergencia y continuidad del problema, a saber: la desestandarización de las estrategias que cada docente desarrolla en el salón de clases; la falta de relevo generacional en algunos de los docentes del área de Ciencias Sociales, lo cual hace que algunos no cuenten con las habilidades para promover estrategias más relacionadas con las nuevas tecnologías; el desinterés de los estudiantes frente a una disciplina tradicionalmente relacionada con datos aburridos o la imposición de aprendizajes mnemotécnicos sobre la historia del país y algunos de sus fenómenos sociales más relevantes: las tradiciones de aprendizaje de las instituciones pesan demasiado y normalmente se oponen a cambios pedagógicos por considerarlos disruptivos. En general, el proceso de consulta con los profesores que permiten la

enseñanza de las Ciencias Sociales tanto en bachillerato como en primaria da cuenta sobre la necesidad de generar estrategias de diálogos internos para afrontar colectivamente los problemas pedagógicos, administrativo y de protocolo que inciden en el sostenimiento del problema del nivel de los estudiantes en las Ciencias Sociales.

Es necesario aclarar que la pregunta sobre el nivel de desempeño de los estudiantes no tiene el objetivo de consolidar una evaluación sobre esta dimensión, sino para propiciar una serie de reflexiones cualitativas sobre los problemas y las posibles soluciones que pueden generarse en el marco de la enseñanza de esta disciplina en la institución educativa.

Estrategias en el aula más eficientes de acuerdo con los docentes de Ciencias Sociales

Los profesores de Ciencias Sociales han implementado en general todas las actividades que se presentan en este análisis como parte de un ejercicio de producción del pensamiento crítico. Sin embargo, cada una de las aplicaciones está determinada por los estilos e imperativos metodológicos que plantea cada docente. Es interesante notar que las estrategias que según la percepción de los docentes abordados tienen mayor acogida por los estudiantes son el análisis videográfico y las historietas, puesto que estas son las que irrumpen de manera más directa con las formas tradicionales de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que a su vez viene mostrando que los jóvenes están cada más dispuestos a acoger formas lúdicas con las que estas mejor relacionados en la actualidad, a saber: uso de redes sociales; consumo de series de televisión o el

consumo de dibujos animados, es decir actividades en la que pueden sentir que están combinando el ocio y el conocimiento. Adicionalmente, los jóvenes se sienten menos atraídos por actividades que impliquen el desarrollo del pensamiento abstracto como los mapas de proceso, es posible que esto obedezca a que consideren que es una habilidad compleja reservada para el aprendizaje de otras disciplinas como las matemáticas. En definitivas, el mensaje que envían estos datos se socializó con los jefes de área y con las autoridades institucionales para promover la estandarización de modelos de aprendizajes que han sido comprobados como eficientes.

Retos identificados de cara a la promoción del pensamiento crítico.

El reto de los docentes frente a la construcción del pensamiento crítico permitió identificar al menos cuatro opciones posibles: 1. La apatía por la lectura; 2. La falta de participación en el salón de clases; 3. Desinterés en los temas abordados y 4. Los problemas de los jóvenes para comunicar sus ideas. Resulta que los jóvenes han demostrado tener problemas para comunicar sus ideas, es posible que esta tendencia obedezca a patrones históricos de bajo consumo de lectura que limita las habilidades para producir y comunicar las ideas y posturas frente a un tema en particular. Además, se ha demostrado que el problema de comunicación de ideas se ha visto resuelto significativamente con el uso y aplicación de estrategias que buena acogida por parte de los estudiantes, es decir, la producción de ideas y la capacidad de defenderlas varía de acuerdo con la herramienta que se use, los jóvenes defienden mejor sus ideas cuando estas están insertas en historietas y líneas

de tiempo creados por ellos, que cuando tienen que hacer una exposición nemotécnica sobre el mismo tema. La apropiación del discurso, del tema y la capacidad de reflexión en torno a las realidades abordadas puede verse aminorada con estrategias que logren mezclar el juego y el aprendizaje.

Figura 11

Espacio de socialización con docentes y rector



Durante el diálogo dirigido llevado a cabo con el rector se pueden extraer tres aprendizajes o formas de leer el impacto de las estrategias a nivel central, a saber: promoción de la enseñanza creativa; el posicionamiento del pensamiento social e histórico en el modelo educativo del colegio y la promoción del pensamiento crítico como un componente clave en la construcción de ciudadanías juveniles. Para el rector estos tres aprendizajes son fundamentales para el fortalecimiento de los procesos académicos y propone una novedad en el marco de las mediaciones docente/estudiante que suelen ser distantes y de autoridad.

“Como rector del colegio considero que estas actividades son importantes porque se enlazan con la forma como nosotros queremos enseñar la Historia y la realidad social actual a los

jóvenes. Últimamente, la carga temática en general de las Ciencias Sociales se ha limitado a el uso de metodología poco novedosas y eso hace que los estudiantes no tengan la disposición y la alegría suficiente para construir los análisis que necesitamos para que interpreten la realidad del país” (Entrevista rector)

La expectativa de la autoridad del colegio es alta frente a los resultados del proceso, sin embargo, hemos intentado mostrar que la implementación de estos cambios requiere de un mecanismo de réplica de estas actividades en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales en todos los niveles del colegio. Implica que los docentes salgan de zona de confort e implementen actividades inéditas que no necesariamente deben ser estas mismas, pero que se enmarquen en el modelo constructivista.

2.2.3.1. Asimilación de las estrategias de pensamiento crítico aplicadas. El pretest/Postest es una prueba evaluativa que busca indagar el impacto que ha tenido el uso y aplicación de estrategias de promoción del pensamiento crítico en los estudiantes abordados. Es un examen con preguntas relacionadas con las temáticas de las Ciencias Sociales abordadas en el grado noveno las cuales se aplican con cierta regularidad en el contexto del aula, hecho que hace que los estudiantes estén muy relacionados con estas. Es necesario señalar que en la institución no se usan métodos de evaluación convencional como exámenes finales, no obstante, un par externo aplica pruebas bimensuales para que la institución tenga indicadores de desempeños claros.

El nivel de impacto de las estrategias aplicadas para la promoción del pensamiento crítico es un aspecto que se monitorea a través de los resultados de la prueba evaluativas antes y después de la intervención. No se pretende con este proceso de monitoreo de la prueba, establecer ninguna generalización sobre otros procesos similares de investigación, ni tampoco establecer una receta unilineal para la promoción del pensamiento crítico. Ahora bien, lo que si se pretende con este análisis es tener una imagen clara sobre el impacto de las estrategias en un ambiente escolar y social específico que bien podría ser replicable en la medida en que se tengan en cuenta las variables sociales; escolares y académicas de los participantes.

Las preguntas de la prueba evaluativa se relacionan con las temáticas abordadas en el aula de clase tienen que ver con fenómenos distintos y distantes, pero que de alguna forma u otra hacen

parte de la realidad nacional. Estos son: El narcotráfico; el frente nacional; los partidos políticos; políticas antidrogas; las guerrillas; el conflicto armado; la construcción de paz; el proceso de las convivir; el paramilitarismo; entre muchos otros temas de la realidad social; política y económica de Colombia que deberían ser parte de los procesos de gestión del conocimiento de los estudiantes de este grado.

Antes de presentar los resultados de la prueba evaluativa pre y pos intervención, es fundamental presentar las temáticas abordadas en cada una de las estrategias llevadas a cabo en el aula de clase, toda vez que ello permitirá ampliar el panorama sobre el alcance de las estrategias.

Tabla 5

Descripción de metodología de las estrategias aplicadas

Actividad	Tema	Observaciones
Árbol el problema	Narcotráfico	En la socialización de la temática de aula es necesario evidenciar los diferentes acontecimientos relacionados con la temática del narcotráfico, involucrar la recolección de información, el análisis de la misma para sintetizar en una herramienta de organización de dato un acontecimiento controversial en la historia de Colombia, Los estudiantes manifestaron dudas, socializaron personajes representativos de esta temática y analizaron la incidencia de la realidad en la actualidad. Los estudiantes recolectaron la información y la categorizaron por fechas y referentes significativos del tema; la estrategia del mapa de procesos permitió representar los procesos y sus interrelaciones. La tarea principal consiste en identificar los procesos en la historia de Colombia y relacionar unos procesos con otros según su orden de ejecución, de manera estructurada.
Análisis Videográfico	Guerra de los Mil Días	En la proyección del video “La Guerra de los Mil Días en el Archivo Señal Memoria” se genera la socialización de muchos

ingredientes políticos y una situación económica cada vez más crítica hacen depender la guerra de una coyuntura propiciada.

Se plantea unas inquietudes para socializar las temáticas:

- ¿Dónde estalló?
- ¿Quiénes fueron los actores?
- ¿Por qué estalló la Guerra de los Mil días?
- ¿Cómo se desarrolló?
- ¿Qué significa el Horror: Palonegro?
- consecuencias de la Guerra de los Mil Días

Los estudiantes en su gran mayoría participan voluntariamente, esta estrategia despierta esas necesidades de comunicar, plantear y establecer un dialogo entre pares, algunos estudiantes argumentan sobre el conflicto y sus diferentes consecuencias. Otros estudiantes nos participan en la socialización de la actividad, pero escuchan las intervenciones de sus compañeros; se generó un espacio de fogueo con diferentes interpretaciones de la realidad social.

Línea de Tiempo	El Bogotazo	En esta actividad desarrollada en el aula de clase, los estudiantes en parejas hicieron una recolección de dato sobre este acontecimiento significativo en la historia de Colombia; para organizar una cronología sobre episodios de violencia en la ciudad de Bogotá conocida como el Bogotazo (1948) que pronto se extendió al resto del país. Los estudiantes con realización de esta actividad y el producto de la misma, se logo identificar que los estudiantes reconocen de forma clara que en Colombia en los 90 Se produjeron actos violentos: incendios a edificios públicos, destrucción de archivos, asesinatos a funcionarios, asaltos a comercios, atracos a iglesias, asimismo identifica la importancia y consecuencia de las ideologías políticas en el territorio colombiano.
-----------------	-------------	---

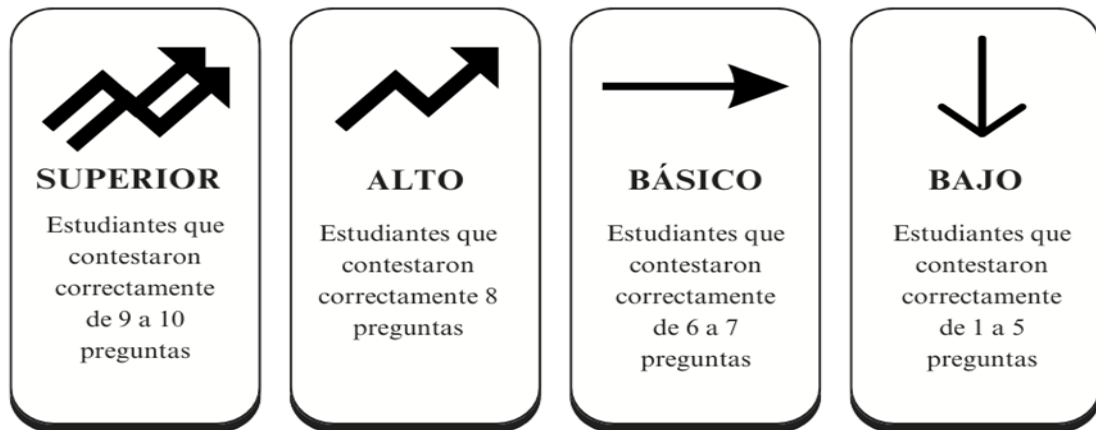
Historieta	Nacimiento de las Guerrillas	Se socializó con los estudiante la importancia de reconocer los actores armados involucrado en los diferente episodios de conflicto en la historia de Colombia, los estudiantes en pareja seleccionaron antecedentes históricos y actores de grupo armado de Ultra Izquierda (ELN, EPL, FARC) para representar por medio de una caricatura o historieta el origen de esto movimientos: En la materialización de la actividad y socialización se denota que los estudiantes reconocen los inicios del conflicto, manifiestan que la desigual en la repartición de la tierra ha sido un detonante en el conflicto de Colombia, además en su interpretación de los contenidos establecen en sus comentario que la falta de espacios para participación política dieron cabida al uso de la violencia y la lucha armada. Los estudiantes plantean una articulación en las diferentes actividades y relación de las temáticas, estas herramientas pedagógicas generan en los educandos un reconocimiento de las categorías como narcoterrorismo, narcoestado y los aciertos de la lucha revolucionaria.
------------	------------------------------	---

Los resultados de la prueba evaluativa muestran una serie de datos que dan lugar a interesantes interpretaciones sobre la promoción de pensamiento crítico en el marco de la gestión del conocimiento en estudiantes del grado noveno:

De acuerdo con el número de preguntas correctas e incorrectas que contestaron los estudiantes, se creó una valoración para determinar la gestión del conocimiento en el área de las Ciencias Sociales, el cual a su vez es una evidencia de que los estudiantes gestionan los conocimientos pertinentes en el ejercicio de la promoción del pensamiento crítico. En otras palabras, no se podría hacer referencia a la promoción del pensamiento crítico si primero no se asegura la aprensión de un conocimiento básico en Ciencias Sociales. (Figura 12)

Figura 12

Valoración del pretest / Posttest

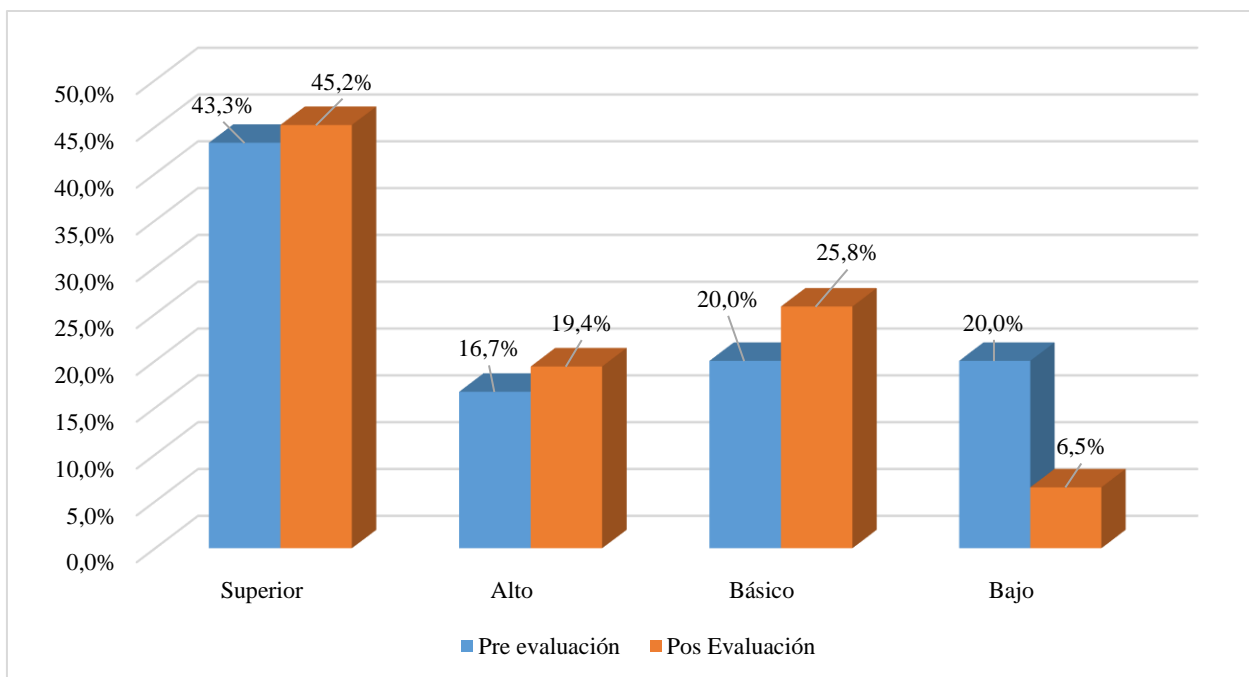


La valoración de la prueba a la que fueron expuestos los estudiantes antes y después de la intervención permitió clasificar a los participantes de acuerdo con distintos saberes sobre las Ciencias Sociales. La valoración y la clasificación es una medida que arroja información que complementa los datos cualitativos que se han descrito en el marco de la observación participante.

Los resultados del pretest muestran que antes de la aplicación de las estrategias de promoción del pensamiento crítico, los estudiantes se ubican dentro de la valoración de la siguiente manera: 43.3% en el rango superior; 16.7% en el rango alto; 20,0% en el rango básico y el 20,0% en el rango básico. Por su parte, el Posttest evidencia que posterior a la aplicación de las estrategias cerca de un 45.2% estaba en el rango superior; 19.4% en el rango alto; 25.8% en el rango básico y 6.5% en el rango bajo. (Figura 13). El análisis comparativo demuestra que en los rangos superior y alto se presentaron cambios relativos, ya que después de la aplicación de las estrategias se observó un incremento promedio de 2pp por cada uno de esos rangos. En el rango superior y bajo los cambios fueron significativos, puesto que posterior a la aplicación de las estrategias en el rango básico hubo un incremento de casi 6pp con respecto al pretest; en el nivel bajo hubo un decremento importante de 13.5pp con respecto al pretest.

Figura 13

Resultados de la prueba evaluativa



2.3. Discusión

Los resultados generales de la presente investigación proceden de una mixtura de datos de los actores intervinientes en la investigación. Tanto docentes como estudiantes han revelado algunos de los aspectos velados sobre la promoción del pensamiento crítico en estudiantes de noveno grado, a través de estrategias alternativas de gestión de conocimiento en el aula de clases. Algunas de los hallazgos durante el proceso validan las hipótesis de investigación y otras revelan complejidades en el ejercicio de la acción pedagógica, las cuales pueden ser tomadas en cuenta para la construcción de planes de promoción del pensamiento crítico futuros en este tipo de contextos.

La receptividad de las actividades planteadas no es por causa de la inercia, esto obedece a que están relacionados con ellas porque son actividades habituales no solo en el área de Ciencias Sociales. Las actividades planteadas, a saber: análisis videográfico; mapa de proceso; línea de Tiempo e Historietas, tienen gran aceptación en los estudiantes porque no representan metodologías de gestión de conocimiento hegemónicas, por tanto, ofrecen sensación de libertad y creatividad que son dos componentes clave en la construcción de receptividad. De acuerdo con

Cuesta (2011), la libertad es un valor que debe primar en el marco de los procesos pedagógicos porque posibilita que tanto docentes como estudiantes tengan la posibilidad de pensar libremente más allá de la imposición ideológica del establecimiento.

La propuesta epistemológica y metodológica de la presente investigación es la apuesta por la promoción del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la memoria histórica en estudiantes de noveno grado. En concreto, los estudiantes abordados muestran estar relacionados con los problemas sociales del país que se abordan en el contenido programático del área de Ciencias Sociales; son capaces de generar abstracciones sobre el mundo social que habitan. En este mismo sentido Moreno, (2021), propone que la memoria histórica es una herramienta clave para cuestionar el discurso oficial de la historia, por lo que este aprendizaje es capaz de contribuir en la construcción del criterio y de la capacidad de poner a prueba las ideas propias.

La consolidación de las ideas propias es una parte fundamental del pensamiento crítico, según Restrepo et al. (2019), las metodologías prácticas de cara a la enseñanza de temáticas sensibles resultan convenientes porque hacen que el sujeto que estudia la realidad se sitúe como un actor capaz de generar juicios críticos de la realidad circundante.

3. Conclusiones

Los docentes de Ciencias Sociales tiene una responsabilidad de diseñar estrategias de promoción del pensamiento crítico que permitan que los estudiantes se apropien de las enseñanzas en Ciencias Sociales de esta manera, se logre generar desde el aula una concientización de la realidad histórica que nos permea por medio actividades que nos permita articular temáticas reales sobre el conflicto armado y la resignificar la memoria colectiva porque es resultado fundamental para formar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos con su entorno social. La implementación de diferentes actividades constructivistas proyecta esa necesidad en el estudiantes de la creación y la interacción con la construcción del conocimiento existen un sin fin de estrategias pedagógicas como: las exposiciones, sociodramas, lectura y análisis de textos, promueve un aprendizaje activo y significativo, de igual manera es importante generar en el estudiantes esa posibilidad de pensar una realidad crítica para fortalecer los conocimiento en Ciencias Sociales de manera reflexiva y profunda.

Al realizar las evaluaciones sobre la asimilación de las estrategias aplicadas es crucial para medir su efectividad y realizar los ajustes necesarios para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe asumir una posición auto crítica al momento de la planeación y escogencia de las estrategia para la aplicación en el salón de clases, debido a que esto tiene un papel fundamental y crucial para la obtención del conocimiento por parte de los estudiantes, es necesario que la planeaciones y los objetivos de aprendizaje estén direccionado con la criticidad, el asombro y el cuestionamiento, es en el aula donde el estudiantes puede socializar y construir un pensamiento hacia una verdad crítica que nos permita reparar el entorno por medio del dialogo y la verdad.

La enseñanza de las Ciencias Sociales y la memoria histórica en el Grado noveno grado del Colegio Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar, ofrece una oportunidad significativa para desarrollar estrategias que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes diseñando actividades que permitan a los estudiantes construir su propio conocimiento sobre el conflicto armado. Esto puede incluir debates, proyectos de investigación de aula, y análisis crítico de fuentes primarias y secundarias.

Esta experiencia investigativa permitió la implementación de metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en problemas, el debate y la discusión, fomenta el análisis, la evaluación y la argumentación, habilidades esenciales para el pensamiento crítico basándonos en analizar las historias locales y testimonios para conectar el conflicto armado con la realidad de los estudiantes, de igual manera reconocer a las víctimas, excombatientes, y expertos locales para que compartan sus experiencias.

Esta investigación desarrolló habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, así como habilidades de investigación y análisis, para que los estudiantes puedan cuestionar y evaluar diferentes interpretaciones de la historia incorporando el estudio de casos históricos y ejemplos contemporáneos permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos a situaciones reales y desarrollar una comprensión más profunda de los problemas sociales.

En el Colegio fundación Manuela Beltrán se generó unos espacios para la reflexión y la construcción de permite a los estudiantes tomar conciencia de sus propios procesos de pensamiento y desarrollar estrategias para mejorarlos. Fundamentalmente el área de Ciencias Sociales debe Promoción de la reflexión crítica por medio de las actividades planteada en los currículos y en el fortalecimiento del proyecto pedagógico asimismo los estudiantes han desarrollado habilidades para cuestionar y evaluar diferentes interpretaciones del pasado, lo cual es fundamental para una comprensión profunda y matizada del conflicto.

Finalmente, el abordaje de la memoria historia dentro de los salones de clase fomentan el desarrollo de empatía y comprensión a través del estudio de la memoria, el conflicto y transversalidad en la realidad colectivas esto genera que los estudiantes han desarrollado empatía hacia las víctimas y una comprensión más amplia de los impactos sociales, políticos y culturales del conflicto armado en sus comunidades y en Colombia en general.

En resumen, un enfoque constructivista en la enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia no solo fortalece el aprendizaje académico, sino que también contribuye al desarrollo de ciudadanos críticos. En el Colegio Fundación Manuela Beltrán deben fortalecer por medio del proyecto pedagógico Educación para la democracia un plan de acción que integre las

Ciencias Sociales, la memoria histórica y el desarrollo del pensamiento crítico, con objetivos claros y actividades secuenciadas. Implementar estrategias de enseñanza que promuevan la participación activa de los estudiantes, como el aprendizaje basado en problemas, el debate, la discusión, el análisis de documentos históricos y la elaboración de proyectos.

4. Recomendaciones

Fomentar la investigación y la búsqueda de información de diversas fuentes promueve la independencia intelectual y la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente la información de esta forma generar construcción de significados, el paradigma constructivista fue una herramienta que ha permitido que los estudiantes no solo memoricen hechos históricos, sino que construyan significados personales y colectivos a partir de sus interacciones con la historia del conflicto armado en Colombia.

Incorporar el uso de diversas herramientas tecnológicas para facilitar el acceso a la información, la comunicación y la colaboración entre los estudiantes. Seguir apostando por esas herramientas metodológicas utilizada en el Colegio Fundación Manuela Beltrán que permitan Fomentar la investigación y la búsqueda de información de diversas fuentes, incluyendo textos académicos, artículos periodísticos, documentos históricos y testimonios de personas que han vivido eventos históricos.

Evaluar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de manera continua y formativa, utilizando diversas estrategias como la observación, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Incluir los directivos y jefes de área en la responsabilidad de la construcción de un currículo pensado en la promoción de actividades constructivista pensada en el fortalecimiento del pensamiento crítico. De igual manera, deben crearse proyecto transversales que incluyan la colaboración entre docentes de diferentes áreas curriculares para compartir experiencias y estrategias efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Establecer alianzas con instituciones locales y expertos en Ciencias Sociales y memoria histórica para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental crear enlaces instituciones que garanticen la socialización de la realidad social, vincular otras posturas que permitan socialización y la construcción de un dialogo crítico de la realidad.

Es prioritario seguir fortaleciendo la formación docente en espacio de capacitación para generar en la práctica docente el desarrollo del pensamiento crítico, a través de talleres, cursos, análisis de noticias, lectura colectiva, reevaluación de los currículos.

Referencias bibliográficas

- Alzate Torres, X. (2008). Transformación de la realidad social a través de la educación en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 4, núm. 1., 63- 73. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134115209005.pdf>
- Andrade Calderón, M., & Muñoz Dagua, C. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia* No. 02, julio - diciembre, 95-103. https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen_11_numero%202%202012/6.%20La%20did%C3%A1ctica%20cr%C3%ADtica.pdf
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus* 13 (24), 76-92.
- Arias Gómez, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales* [En línea] 52. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>
- Arteaga Martínez, B., & Macías Sánchez, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja, S. A.
- Betancourt Echeverry, D. (2004). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido*. En Universidad Pedagógica Nacional, La práctica investigativa en ciencias sociales (pp 124-134). UPN. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Botero, L., y Mejía, Á. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía* RIIEP 8 (2).

Bravo, H. (2008). *Estrategias pedagógicas*. Córdoba: Universidad del Sinú.

Brito, G. (2015). *Cambio de época. Voces de América Latina*. Editorial El perro y la rana. Caracas.

Buchelli, G.A. y Marín, J.J. (2009). *Transposición Didáctica: Bases para*

Camacho Delgado, J. (2016). *Sic Semper tyrannis. Dictadura, violencia y memoria histórica en la narrativa hispánica*. Madrid: Iberoamericana.

Carranza Espinoza, J. (2009). Pedagogía y Didáctica Crítica. *Revista Integra Educativa*, 2 (1), [Recuperado el 29 de abril de 2022], 75-92.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100005&lng=es&tlng=es.

Cassetta Córdoba, J., Guevara Acosta, A., & Paz González, T. (2021). Estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia en básica primaria: “Nariño, Mi Primer Museo”. *Fedumar, Pedagogía y Educación* Vol.8 No.1. doi:<https://doi.org/10.31948>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *La maldita tierra: guerrilla, paramilitares, mineras y conflicto armado en el departamento de Cesar*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2016/maldita-tierra/la-maldita-tierra.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *Las experiencias pedagógicas en memoria y paz, claves para el movimiento: Primer Encuentro de experiencias pedagógicas*. Primer Encuentro de experiencias pedagógicas (págs. 1-42). Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica. http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2020/11/Cartas-de-Navegacio%CC%81n-Encuentro-de-Experiencias_.pdf

COLFUMABEL. (29 de abril de 2022]

<https://www.colfumabel.edu.co/index.php/institucion/historia>. Colfumabel.

Congreso de la República. (2011). *Ley 1448 Ley de víctimas y Restitución de Tierras*.
<https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-1448-de-2011/13653>

Cuesta, R. (2011). *Historia con memoria y didáctica crítica*. . *Con-ciencia Social*, 15, 15-30.

Cuesta Fernández, R. (2009). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro. <https://elibro.net/es/ereader/umariana/61871?page=21>

Del Pozo Serrano, F., Gómez Sobrino, Y., Trejos Rosero, L., & Tejeda García, D. (2018). Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades. *Revista de Cultura de Paz*. Ene-Dic . Vol. 2, 85-108.
<https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/35>

Delgado Algarra, E. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 14, 97-109.
doi:10.1344/ECCSS2015.14.9

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2011). *Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica*. Gedisa Editprial.

Díaz Arce, T. (2014). La construcción del saber pedagógico y la formación de profesores. *Investigación y Postgrado* 29 (2). 151-165.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=65848281008>

Díaz Quintero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*.
<http://rieoei.org/deloslectores/1122Diaz>

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
<https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Editores S.A de C.V.
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Gamboa, M Garcia, Y y Beltran, M. (s.f.). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples. *Revista de la UNAD*.
https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volumen12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_did%C3%A1cticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf

Guevara López, M. (2020). *el sentido de la memoria histórica en el aula: una herramienta Pedagógica para la enseñanza de la historia de la paz*.

Halbwachs, M. (2010). *La memoria colectiva*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
<https://elibro.net/es/ereader/umariana/59445?page=30>.

Hernández Aviles, L., Restrepo Gutiérrez, J., & Soto Gutiérrez, R. (2019). *Conflicto armado, paz y genero desde los discursos de la memoria histórica como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Histpria. Maestría en História con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad tecnológica de Pereira.
https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=5&sid=c1d84515-17c3-4deb-a1b1-ddec8e705d52%40redis&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=eds_oai.on1143773839&db=edsoai

Jaimes Velásquez, M. (2019). La memoria histórica como estrategia de investigación socio jurídica. *Revista Oraloteca*, Grupo de investigación Oralidades, Narrativas Audiovisuales y Cultura Popular en el Caribe Colombiano, 145-155.

- Lira, E., Montalva, E., Blest, C., Ampuero, R., Pinto, A., Conchol, J., . . . Marimán, J. (2015). Trauma, duelo, reparación y memoria. En M. Navarro, & F. Edwards, *Antología del pensamiento crítico chileno contemporáneo* (pp. 313-340). Santiago: CLACSO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv270kv29.19>
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona, Spain: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://elibro.net/es/ereader/umariana/49245?page=9> .
- Londoño Sánchez, J., & Carvajal Guzmán, J. (2015). *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*. Ciudad Paz-ando Bogotá, Enero - Junio de Vol. 8, núm. 1, 124-141.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación* Número 22, 41-60. https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Magendzo, A. (2015). *Educación en Derechos Humanos y Educación Superior: una perspectiva controvertida*. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* [Consultado 11 de abril de 2022], 47-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34046812004>
- Martin, L., & Roco, M. (2012). *El salón de clases como contexto de aprendizaje y como contexto cognitivo*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, (pp. 236-239). Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/470.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (SF). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y naturales. Ministerio de Salud. (4 de octubre de 1993). Resolución 8430. Bogotá D.C. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Montalva, E., Clotario Blest, Raúl, A., Aníbal, P., Jacques, C., Salvador, A., & Julieta Kirkwood. (2015). *La Universidad: Concienci Social de la Nación*. En L. Benavidez Navarro, M. Godoy Orellana, & F. Vergara, La antología del pensamiento crítico chileno contemporáneo (pp. 39-52). Santiago: CLACSO. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctv270kv29.4>.

Moreno Báez, N. (2021). Importancia de la enseñanza de la memoria histórica en el contexto colombiano. *REVISTA BOLETÍN REDIPE 10* (1), 185-194.

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Rekalde , I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, vol. 17, núm. 1, 201-220. Repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte”. En: *Revista Académica*

Restrepo, B. (2006). La investigación-acción Pedagógica, variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, 91-101. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1297&context=ruls>

Rivas, S., & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, Vol. 17 n° 1, 18-34. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/validapencrisalpub.pdf>

Santos, D. B. (2013). Análisis Crítico De La “Pedagogía Constructivista. *Investigación Educativa*, 17 (2), 97-104.


Serrano Iriarte, I. (2020). *Memoria y testimonio del holocausto: una propuesta para trabajar la empatía histórica*. [Trabajo de Fin de Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (UPNA)]. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/38807/TFM20-MUPES-serrano-108938.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Universidad Mariana. (s.f). *Universidad Mariana Maestría en Pedagogía Extensión Valledupar Coordinación de Investigación*. Valledupar: Universidad Mariana.

Vargas, K., & Acuña, J. (2020). El constructivismo en las concepciones pedagógicas y epistemológicas de los profesores. *Revista Innova Educación 2* (4), 555-575.

Anexos

Anexo A Consentimiento informado institucional



UNIVERSIDAD MARIANA
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA EXTENSIÓN VALLEDUPAR

VALLEDUPAR, 22 DE JUNIO 2022

COLEGIO FUNDACIÓN MANUELA BELTRÁN

SEÑOR:
RECTOR: HENRY MANUEL JIMÉNEZ CORREA
Solicitud: Consentimiento informado
Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para el desarrollo de la investigación "**Memoria Histórica en el aula: herramienta pedagógica en el área de las ciencias sociales para le fortalecimiento del pensamiento crítico**" para los estudiantes del Grado Noveno; a cargo de la docente María Alejandra Benítez Guzmán estudiante de la **Universidad Mariana** vinculada al cuarto semestre académico.

Dicho proyecto cuenta con las siguientes características:

Objetivo

Construir estrategias de promoción del pensamiento crítico a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la memoria histórica en los estudiantes de noveno grado del Colegio Fundación Manuela Beltrán de Valledupar, Cesar.

Procedimiento: Se solicitará Previa autorización del Colegio para realizar las actividades y consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los instrumentos de manera anónima y todos los resultados de la investigación serán debidamente socializados con las administrativas del Colegio.

María Alejandra Benítez
MARIA ALEJANDRA BENITEZ
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogía
Universidad Mariana

406564530

Henry Jiménez Correa
HENRY JIMÉNEZ CORREA
RECTOR
COLEGIO FUNDACIÓN MANUELA BELTRÁN

Manuela Beltrán
COLEGIO FUNDACION
Manuela Beltrán
RECTOR
VALLEDUPAR - CES.

UNIVERSIDAD MARIANA Valledupar calle 15 # 3 - 43 Tel: 5898039 www.umariana.edu.co

Anexo B Consentimiento informado de autoridad escolar para participación de estudiantes



Colegio Fundación Manuela Beltrán

NIT 892301113-2

Calle 16 No. 22 – 58 La Popa Valledupar (Cesar)

Celular 316 875 67 52 / 605 5713041

colegiomanuelabeltran@hotmail.com

www.colfumabel.edu.co

Valledupar, 8 de marzo del 2022

CONSETIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Por medio de la presente, en mi calidad de rector (a) del COLEGIO FUNDACIÓN MANUELA BELTRÁN Valledupar, acepto que se realice en la institución educativa el proceso investigativo del proyecto de investigación titulado: La Memoria Histórica en el aula: herramienta pedagógica en el área de las ciencias sociales para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del Grado 9º; vinculado a la Maestría en pedagogía adscrito a la facultad de Educación de la universidad Mariana de Pasto sede Valledupar.

Se me ha explicado que el objetivo general es desarrollar estrategias de construcción del pensamiento crítico a través de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la memoria histórica en los estudiantes de noveno Grado. Asimismo, se me han indicado algunas especificaciones: Que el desarrollo del proyecto de investigación se realizará en fases identificadas como diagnósticos, aplicación y valoración. En cada etapa es posible que se tomen fotografías, grabaciones del desarrollo de las actividades a manera de evidencias para la investigación. Toda la información que se obtenga a partir de las observaciones, encuestas, evaluaciones y talleres, serán registradas de manera especial en formatos de diario de campos y tablas estadísticas para lograr un registro y manera confidencial pertinente de la información, la cual será anónima para garantizar seguridad y evitar posibles incomodidades por parte de los estudiantes, docentes y acudiente. El trabajo de campo y aplicación de los instrumentos de recolección de información tendrán lugar a lo largo del presente y siguiente año escolar sin que esto afecte el desarrollo normal y habitual de las clases.

Voluntariamente, manifiesto que autorizo la realización del proceso de investigación en el Colegio Fundación Manuela Beltrán, además, autorizo a la investigadora María Alejandra Benítez Guzmán, utilizar la información obtenida en la investigación para tutores y estudios relacionados con la esta investigación. Se me ha informado que los datos relacionados con la privacidad de los estudiantes serán usados de manera confidencial.

Acepto la participación de los estudiantes del Grado noveno y de esta institución educativa en el proceso de la investigación:

SI NO


HENRY MANUEL JIMÉNEZ CORREA
Rector

Anexo C Validación de instrumento por experto 1

JUCIO DE EXPERTO									
PROGRAMA: Maestría en Pedagogía					FECHA: 3 abril de 2023				
TÍTULO DEL PROYECTO.		TALLERES DE LECTURA DE OBRAS DE TEATRO COMO ESTRATEGIA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO PABLO SEXTO DE VALLEDUPAR.							
ALTOR (AS):									
1. NOMBRE:	Martha Liliana Carvajal Beltrán				C.C.				
2. NOMBRE:	María Camila Barros Ahumares				C.C.				
NOMBRE DEL EXPERTO:		1 Diana Janeth Bolívar Acosta			1 NIVEL DE FORMACIÓN: 1 Magister				
INSTRUMENTOS REVISADOS:		1 Diario de campo y taller diagnóstico.							
DESCRIPTORES DE LOS INSTRUMENTOS									
1. Valoración global del conjunto de preguntas de los instrumentos.	Muy bien		Bien	X	Regular		Mal		Muy mal
OBSERVACIONES:	1								
2. Considera que están expresadas con claridad las categorías y subcategorías del estudio.	1 Si	1 X	1 No						
OBSERVACIONES:	Si. Ambos instrumentos expresan con claridad las categorías) subcategorías del estudio en mención.								
3. La longitud del instrumento es	1 Excesiva	1	1 Adecuada	1 X	1	1 Corta			
OBSERVACIONES:	1 La longitud de los instrumentos es adecuada para alcan7Ar el objetivo propuesto.								
4. Las preguntas están bien categorizadas:	1 Bien	1 X	1 Regular	1	1	1 Mal			
OBSERVACIONES:	Las preguntas si están bien categorizadas, en consonancia con tema y objetivo específico a abordar.								
5. Es necesario añadir nuevas preguntas:	1 Si	1	1 No	1 X					
OBSERVACIONES:	No. Considero que la cantidad de preguntas en ambos instrumentos, son las precisas, en consecuencia, con el estudio.								
6. El lenguaje empleado en el instrumento es claro:	1 Si	1 X	1 No						
OBSERVACIONES:	1 Si. El lenguaje es claro, además técnico.								
7. Las preguntas están expresadas con precisión:	1 Si	1 X	1 No						
OBSERVACIONES:	1 Si. Las preguntas se elaboran con precisión.								

Anexo D Validación de instrumento por experto 2

JUCIO DE EXPERTO										
PROGRAMA: Maestría en Pedagogía					FECHA: 7 junio de 2023					
TÍTULO DEL PROYECTO.		LA MEMORIA HISTÓRICA EN EL AULA: HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA PROMOCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO NOVENO EN LA CIUDAD DE VALLEDUPAR.								
AUTOR (AS):										
1. NOMBRE:		María Alejandra Benítez			C.C.					
2. NOMBRE:					C.C.					
NOMBRE DEL EXPERTO:		1 Nelly Morales Pérez			1 NIVEL DE FORMACIÓN: 1 Magister					
INSTRUMENTOS REVISADOS: 1 Diario de campo; encuesta; Pretest/postest.										
DESCRIPTORES DE LOS INSTRUMENTOS										
1. Valoración global del conjunto de preguntas de los instrumentos.		Muy bien		Bien	X	Regular		Mal	Muy mal	
OBSERVACIONES:		1								
2. Considera que están expresadas con claridad las categorías y subcategorías del estudio.		1	Sí	1	X	1	No			
OBSERVACIONES:		Sí. Ambos instrumentos expresan con claridad las categorías y subcategorías del estudio en mención.								
3. La longitud del instrumento es		1	Excesiva	1	1	Adecuada	1	X	1	Corta
OBSERVACIONES:		1 La longitud de los instrumentos es adecuada para alcanzar el objetivo propuesto.								
4. Las preguntas están bien categorizadas:		1	Bien	1	X	1	Regular	1	Mal	
OBSERVACIONES:		Las preguntas si están bien categorizadas, en consonancia con tema y objetivo específico a abordar.								
5. Es necesario añadir nuevas preguntas:		1	Sí	1	1	No	1	X		
OBSERVACIONES:		No. Considero que la cantidad de preguntas en ambos instrumentos son las precisas, en consecuencia, con el estudio.								
6. El lenguaje empleado en el instrumento es claro:		1	Sí	1	X	1	No			
OBSERVACIONES:		1 Sí. El lenguaje es claro, además técnico.								
7. Las preguntas están expresadas con precisión:		1	Sí	1	X	1	No			
OBSERVACIONES:		1 Sí. Las preguntas se elaboran con precisión.								

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, William Andrés Rincón Trujillo, identificado con cedula de ciudadanía 1.065.658.732 de Valledupar por medio de la presente hago constar que revise y por tanto **VALIDO** los instrumentos presentados por la docente María Alejandra Benítez Guzmán cursante de la MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA de Universidad Mariana como parte de su trabajo de investigación titulado: La Memoria Histórica en el aula: herramienta pedagógica en el área de las ciencias sociales para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes del Grado Noveno en la ciudad de Valledupar.

La presente constancia se firma en Valledupar el 3 de abril del 2023

Atentamente,



William Andrés Rincón Trujillo
c.c. 1.065.658.732

Mg. En Gestión ambiental.

Fundación Universitaria del Área Andina