

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA

UNAN-MANAGUA



FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA DE CHONTALES

FAREM- CHONTALES

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN
E INTERVENCIÓN SOCIAL**

Título de la Tesis:

La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales de Managua.

Doctorando: Julio César Orozco Alvarado

Director de Tesis: Dr. Antonio Luzón Trujillo

Juigalpa, Chontales, octubre 2016



INFORME DEL DIRECTOR. TESIS DOCTORAL

D. ANTONIO LUZÓN TRUJILLO, profesor Titular de la Universidad de Granada, perteneciente al Departamento de Pedagogía, hace constar que la Tesis Doctoral titulada *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria de Managua*, que ha desarrollado **D. Julio César Orozco Alvarado**, en el marco del *Programa de Doctorado en Educación e Intervención Social* de la Universidad Autónoma de Nicaragua, Managua, ha sido realizada bajo mi tutela y dirección.

A lo largo del periodo de investigación hemos mantenido una comunicación periódica y fluida, adecuando los objetivos, fundamentación teórica, así como la metodología y análisis de datos, junto a las referencias bibliográficas más relevantes. El trabajo de investigación realizado está bien estructurado, es coherente, ha empleado una metodología adecuada a los objetivos y ha realizado una revisión actualizada de las fuentes bibliográficas. La temática estudiada es novedosa en cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, impulsada por la relevancia que ha ocupado el tema a la hora de reformular el planteamiento e incidencia en la implantación de las nuevas titulaciones.

Por todo ello, la Tesis responde a los objetivos planteados de manera sobresaliente, se ha realizado con suficiente rigor científico y cumple exhaustivamente con todos los requisitos para ser presentada y defendida ante el tribunal designado a tal efecto.

En Granada, España 14 de Octubre de 2016



Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. de Pedagogía
Campus de Cartuja, s/n
18071-GRANADA, España
Tfno: (+34) 958248952
Fax: (+34) 958243761

RESUMEN

El objetivo ha consistido en analizar y valorar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Para ello la presente investigación se realizó a través de la técnica de estudios de caso que se ha realizado en seis Institutos de Educación Secundaria de Managua. El estudio se llevó a cabo en cuatro momentos, el primero se realizó en la carrera Ciencias Sociales y radicó en la aplicación de una encuesta y un grupo focal a los docentes del área de Ciencias Sociales; el segundo, consistió en la aplicación de una encuesta y un grupo focal a los estudiantes de Educación Secundaria; el tercer momento se desarrolló a través de la observación a docentes impartiendo en el área de Geografía e Historia en los Institutos donde ellos laboran; el cuarto momento consistió en la aplicación de una entrevista a los Directores o Jefes de Área de estos docentes. Las técnicas de investigación aplicadas permitieron comprobar la hipótesis sobre desempeño de los docentes que participaron en el estudio.

Thesis Title: Didactics of Social Sciences in the Social Sciences Program. Performance teachers in Social Sciences group in Secondary Schools Managua.

Abstract

The objective was to analyze and evaluate the impact of the subject "Didactics of Social Sciences" through the performance of teachers of the area of Social Sciences in Secondary Education. To achieve this, several case studies were conducted in six secondary schools of Managua. The study was conducted in four stages. The first stage was held in the Social Sciences Major and involved the application of a survey and a focus group to teachers of Social Sciences. The second involved the application of a survey and a focus group to students of Secondary Education. The third consisted in observing teachers while teaching Geography and History in the schools they teach. The fourth implied the application of an interview to Directors and Heads of Area of the teachers involved. The research techniques applied allowed us to test the hypothesis on the performance of teachers who participated in the study.

AGRADECIMIENTO

Al finalizar esta ardua tarea que duró un poco más de tres años, quiero agradecer a las personas especiales que me ayudaron a llevar a cabo este sueño tan anhelado.

Primero, al Dios de los cielos y de la tierra por darme la fuerza, energía, disciplina, constancia y fe para llevar a cabo la presente Tesis para optar al grado de Doctor en Educación e Intervención Social.

El segundo lugar, al Dr. Antonio Luzón Trujillo, Docente Titular de la Universidad de Granada, España por el apoyo incondicional que me brindó durante el desarrollo del presente estudio, tanto en el desarrollo del Trabajo de Fin de Máster (TFM), como en la realización de la Tesis Doctoral.

En tercer lugar, a los y las estudiantes de la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas por su apoyo y colaboración durante la realización de la investigación. Así como a las autoridades Institucionales de la UNAN- Managua, quienes me permitieron ingresar al Programa de Doctorado.

Y por último, a mi esposa, hijo e hija, ya que me regalaron gran parte de su tiempo para culminar este sueño personal, familiar e institucional.

El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho, mujeres y hombres creativos, inventivos y descubridores, que puedan ser críticos, verificar y no aceptar todo lo que se le ofrece. Jean Piaget (1897-1980)

Trayectoria Académica e Investigativa del Doctorando

Con el objetivo de dar a conocer las intenciones que llevaron a la realización de la presente investigación, a continuación una breve síntesis del desempeño profesional del docente investigador en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua. Para iniciar, destacaré que actualmente me desempeño como Docente Titular y Coordinador de la carrera Ciencias Sociales en la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, y me dedico principalmente a la formación de docentes en el área de Ciencias Sociales, éstos imparten en Educación Secundaria las asignaturas de Geografía, Historia, Filosofía, Economía y Sociología. En la carrera imparto las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales, Enseñanza en Valores, Taller de Elaboración de Unidades Didácticas, Seminario de Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación, Investigación Aplicada, Prácticas de Formación Profesional, Seminario de Graduación y Trabajo Monográfico.

El trabajo investigativo del estudiantado inicia con la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, en ella realizan un trabajo de curso, haciendo uso de la investigación acción, el trabajo que realizan está dirigido a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas que ellos enseñan. El trabajo de curso que inician en esta asignatura lo van mejorando, y cuando llegan al último semestre de la carrera, este trabajo lo finiquitan y les sirve como insumo para hacer Seminario de Graduación o trabajo Monográfico como Modalidad de Graduación.

La realización de la presente investigación fue un proceso enriquecedor, porque desde hace 10 años imparto la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, y se ha observado que el estudiantado al culminar la asignatura la valoran positivamente “adoptando” una serie de teorías educativas, modelos pedagógicos y estrategias didácticas a implementar en los procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos Sociales que imparten en Educación Secundaria. Sin embargo, no se había realizado un estudio que determinara el impacto de esta asignatura en el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRIMERA PARTE.....	1
1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Planteamiento del Problema de Investigación	3
1.2. Justificación del estudio.....	13
SEGUNDA PARTE	16
2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	17
2.1. La Didáctica de las Ciencias Sociales como área del conocimiento	17
2.2. Estudios realizados a nivel internacional.....	21
2.3. Estudios realizados a nivel regional.....	32
2.4. Estudios realizados a nivel nacional	34
TERCERA PARTE	40
3. FUNDAMENTOS LEGALES Y CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.1. Fundamentos Legales de la UNAN- Managua	41
3.2. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua	42
3.3. La Facultad de Educación e Idiomas	45
3.3.1. LOS CURSOS DE PROFESIONALIZACIÓN SABATINO.....	46
3.3.2. MISIÓN Y VISIÓN DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN E IDIOMAS	47
3.4. La Carrera Ciencias Sociales	47
3.4.1. TRANSFORMACIONES CURRICULARES	49
4. OBJETIVOS INVESTIGATIVOS	52
5. HIPÓTESIS.....	53
CUARTA PARTE	54
6. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	55
6.1. Conceptualización de Educación	55
6.2. Modelos Curriculares y Aprendizaje de las Ciencias Sociales.....	57
6.2.1. MODELO TRADICIONAL O TECNICISTA	58
6.2.2. MODELO COGNITIVO/ CONSTRUCTIVISTA	61
6.2.3. MODELO SOCIO CRÍTICO.....	65
6.3. Modelo basado en la praxis o competencias.....	77
6.4. Fundamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales	81
6.4.1. FINALIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	81
6.4.2. ENSEÑAR A ENSEÑAR CIENCIAS SOCIALES.....	87
6.4.3. LA CONCEPCIÓN CRÍTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	87

6.4.4.	EL PROFESORADO Y SU ROL EN LA FORMACIÓN DE CIUDADANÍA	88
6.4.5.	LAS REPRESENTACIONES SOBRE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	88
6.5.	El proceso de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales.....	89
6.6.	Pasos del proceso de aprendizaje.....	90
6.6.1.	EXPLORACIÓN DE IDEAS O CONOCIMIENTOS PREVIOS	91
6.6.2.	INTRODUCCIÓN DE NUEVOS CONOCIMIENTOS O REESTRUCTURACIÓN.....	92
6.6.3.	APLICACIÓN DE LAS NUEVAS IDEAS A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	93
6.7.	Las estrategias de aprendizaje en las Ciencias Sociales	95
6.7.1.	LA UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	98
6.7.2.	CIENCIAS SOCIALES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS.....	99
6.7.3.	METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	100
6.7.4.	EL APRENDIZAJE COOPERATIVO	102
6.8.	La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales	106
6.8.1.	DEFINICIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	106
6.8.2.	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.....	110
6.8.3.	FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN.....	110
6.9.	La formación docente	115
6.9.1.	LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN	116
6.9.2.	LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO	117
6.9.3.	EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE	118
6.9.4.	MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE.....	119
6.9.5.	EL PROFESORADO COMO INTELLECTUALES TRANSFORMATIVOS	120
6.9.6.	ROL DE LOS PROFESORES TRANSFORMATIVOS Y EL ESTUDIANTADO	121
6.9.7.	LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE	122
6.10.	La práctica docente	124
6.10.1.	DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	126
6.10.2.	FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	128
6.10.3.	DECÁLOGO PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ	129
6.11.	La Formación Docente en Nicaragua	132
6.11.1.	OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN NICARAGUA	134
6.11.2.	DEL INGRESO A LA CARRERA DOCENTE	135
6.11.3.	PERFIL LABORAL DEL DOCENTE EN NICARAGUA	136
QUINTA PARTE		138
7.	MARCO METODOLÓGICO	139
7.1.	Paradigma de la investigación	139
7.2.	Enfoque de la investigación	141

7.3.	Tipo de Investigación según tipologías.....	143
7.3.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN POR SU FINALIDAD.....	143
7.3.2.	GRADO DE PROFUNDIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	143
7.3.3.	INVESTIGACIÓN SEGÚN EL CONTEXTO.....	144
7.3.4.	INVESTIGACIÓN SEGÚN EL ALCANCE TEMPORAL.....	144
7.4.	Enfoque metodológico de la Investigación.....	145
7.5.	Los estudios de caso como técnica de Investigación.....	145
7.5.1.	DISEÑO DE CASOS ÚNICOS.....	147
7.5.2.	DISEÑO DE CASOS MÚLTIPLES.....	148
7.5.3.	OBJETIVOS DEL ESTUDIO DE CASO.....	148
7.6.	Fases del proceso investigativo.....	150
7.6.1.	FASE CUANTITATIVA.....	150
7.6.2.	FASE CUALITATIVA.....	154
7.7.	El proceso de triangulación.....	160
7.8.	Selección de la población.....	162
7.8.1.	MUESTRA SELECCIONADA.....	162
7.8.2.	TIPO DE MUESTRA.....	162
7.9.	Validez de contenido de los instrumentos de recogida de datos.....	164
7.9.1.	JUICIO DE EXPERTOS.....	164
7.9.2.	PASOS PARA OBTENER EL JUICIO DE EXPERTOS.....	165
7.9.3.	FIABILIDAD DE LA INFORMACIÓN AL RECOLECTAR LOS DATOS.....	166
7.9.4.	MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD.....	167
7.9.5.	ALFA DE CRONBACH.....	168
7.9.6.	INTERPRETACIÓN DEL COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH.....	169
7.9.7.	USO DEL COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH.....	171
7.10.	El sistema categorial.....	172
8.	CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	177
8.1.	Procedimientos en la construcción de los instrumentos de investigación.....	177
8.2.	Proceso de validación del contenido de los instrumentos de investigación.....	179
8.2.1.	PILOTAJE DEL CUESTIONARIO DEL GRUPO FOCAL A DOCENTES DE SECUNDARIA.....	182
8.2.2.	CONFIABILIDAD DE LA ENCUESTA A DOCENTES DE SECUNDARIA.....	184
8.2.3.	CONFIABILIDAD DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	185
	SEXTA PARTE.....	187
9.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	188
9.1.	Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número uno.....	191
9.2.	Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número dos.....	200

9.3.	Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número tres	214
9.4.	Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número cuatro.....	231
9.4.1.	VALORACIÓN DE LAS OBLIGACIONES ACADÉMICAS DEL PROFESORADO.....	232
9.4.2.	GRADO DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	234
9.4.3.	RECURSOS DIDÁCTICOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	239
9.4.4.	GRADO DE COMPRENSIÓN DE LOS CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES.....	241
9.4.5.	ACTITUD DEL PROFESORADO RESPECTO A LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	243
9.4.6.	FACTORES QUE INCIDEN EN EL DESEMPEÑO LABORAL DEL PROFESORADO	245
9.4.7.	VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL DEL PROFESORADO	247
9.4.8.	RETOS Y DESAFÍOS DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	250
10.	CONCLUSIONES.....	253
11.	RECOMENDACIONES.....	260
12.	LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	264
13.	IMPLICANCIAS DEL ESTUDIO	265
13.1.	Implicancias teóricas del estudio	265
13.2.	Implicancias prácticas del estudio	269
13.3.	Reflexión del docente investigador.....	270
14.	BIBLIOGRAFÍA	271

ÍNDICE DE TABLAS DE CONTENIDO

Tabla 1: Frecuencia horario semanal área Ciencias Sociales	12
Tabla 2: Estudiantes seleccionados en el estudio realizado por el IHNCA-UCA.....	33
Tabla 3: Origen y evolución de la Facultad de Educación e Idiomas	45
Tabla 4: Muestra estudiantil seleccionada para participar en el estudio	163
Tabla 5: Escala para medir la confiabilidad de los instrumentos de investigación	170
Tabla 6: Sistema categorial.....	174
Tabla 7: Expertos que validaron los instrumentos de investigación	180
Tabla 8: Resultados de alfa de Cronbach encuesta a docentes.....	185
Tabla 9: Resultados de alfa de Cronbach encuesta a estudiantes	186
Tabla 10: Estrategias Didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales	208
Tabla 11: Capacidades desarrolladas por los estudiantes en Geografía e Historia	211
Tabla 12: Resultados de la observación a clases en Educación Secundaria.....	214
Tabla 13: Objetivos de la asignatura Taller de Elaboración de Unidades Didácticas ..	267

ÍNDICE DE FIGURAS TEMÁTICAS

Figura 1: Síntesis del Programa de Didáctica de las Ciencias Sociales.....	7
Figura 2: Frecuencia horario semanal área Ciencias Sociales	8
Figura 3: Graduados según genero.....	51
Figura 4: Criterios a tomar en cuenta para trabajar con metodologías participativas	102
Figura 5: Construcción de los instrumentos de recogida de datos	177
Figura 6: Edad de los docentes que participaron en el estudio	191
Figura 7: Años de experiencia de los docentes.....	192
Figura 8: Grado académico de los docentes	193
Figura 9: Metodología didáctica aplicada por los docentes antes de cursar DCS	194
Figura 10: Formación Didáctica de los docentes.....	196
Figura 11: Valoración de los contenidos de la asignatura DCS.....	198
Figura 12: Actitudes desarrolladas por los docentes en la asignatura DCS... ..	199
Figura 13: Valoración del profesorado de las estrategias didácticas aplicadas en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales.....	201
Figura 14: Motivación de los estudiantes por las disciplinas sociales	203
Figura 15: Medios didácticos que usan los docentes de Ciencias Sociales... ..	205
Figura 16: Estudiantes trabajando en equipo con sus libros de texto	206
Figura 17: Alumnado del Instituto 14 de septiembre trabajando en equipo....	207
Figura 18: Principales estrategias didácticas aplicadas por los docentes	209
Figura 19: Motivación y metodologías participativas aplicadas en las clases de Ciencias Sociales	219
Figura 20: Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales.....	222
Figura 21: Docente impartiendo clases de Historia de Nicaragua.....	222
Figura 22: Trabajo en equipo en las disciplinas Sociales.....	224

Primera Parte

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La realización de la presente investigación titulada *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales. Impacto en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales. Estudios de casos realizados en seis Institutos de Educación Secundaria de Managua*, tiene como objetivo analizar y valorar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) impartida en la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua), en el desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales en los Institutos de Educación Secundaria de Managua.

El presente estudio es de gran relevancia social e institucional porque esta asignatura se imparte tanto en la Facultad de Educación e Idiomas como en las Facultades Regionales Multidisciplinarias ubicadas en Estelí, Matagalpa, Chontales y Carazo, y en ninguna de ellas se había realizado un estudio en profundidad que y demuestre su impacto en el desempeño de los docentes de Educación Secundaria.

Las autoridades de la Facultad de Educación e Idiomas y de la carrera Ciencias Sociales, le dan mucha importancia a la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales por ser una de las más relevantes del plan de estudios de esta carrera, y por el énfasis que se hace en la formación de los docentes del área de Ciencias Sociales. Teniendo en cuenta el punto de partida de este trabajo y los antecedentes de investigación, este trabajo plantea la siguiente hipótesis: El desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria, está directamente relacionado con las herramientas metodológicas y didácticas desarrolladas en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) impartida en la Carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua).

La presente investigación está estructurada en 14 capítulos. El capítulo primero, corresponde a la introducción y en ella se incluye el planteamiento del problema de investigación y la justificación del estudio. El capítulo segundo, corresponde a los antecedentes, en este se hace mención una a serie de estudios nacionales e internacionales vinculados con la temática de estudio. El

capítulo tercero, corresponde a los fundamentos legales y se describe el contexto institucional en que se realizó el estudio. El capítulo cuarto, corresponde a los objetivos investigativos y el capítulo 5 corresponde a la hipótesis propuesta en el estudio.

Continuando con la estructura del informe final de investigación el capítulo seis, corresponde al marco teórico y conceptual, en este se abordan los conceptos que sustentan las dimensiones de la investigación, estos están estrechamente vinculados con el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. El capítulo siete, corresponde al marco metodológico y en él se hace mención al paradigma investigativo, al enfoque del estudio y el tipo de investigación, se destaca que la investigación se realizó a través de estudios de caso. El capítulo ocho, describe la metodología aplicada para la validación y confiabilidad de los instrumentos de recogida de datos. En el capítulo nueve, se hace el análisis y discusión de los resultados. En los capítulos diez, once, doce, trece y catorce, en este orden, se destacan las principales conclusiones, recomendaciones, limitaciones de la investigación, las implicancias del mismo y por último se hace mención a la bibliografía en la que se sustenta la investigación.

1.1. Planteamiento del Problema de Investigación

El problema que llevó a la realización de la presente investigación es una situación que por décadas ha afectado los procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Este es el rechazo o desinterés de los estudiantes hacia los contenidos de Historia, Geografía, Economía, Filosofía y Sociología. Esta problemática no permite que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados por los docentes, autoridades del MINED (Ministerio de Educación) y sociedad en general. Esta problemática la viven a diario el profesorado de Ciencias Sociales, a pesar de la importancia social que tiene el aprendizaje de estas disciplinas, como es la formación de ciudadanía con conocimientos histórico-geográficos, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores útiles para la convivencia armónica en un mundo globalizado.

Producto de la situación antes planteada, los adolescentes y jóvenes que estudian Educación Secundaria, no disponen de los conocimientos y habilidades que deberían desarrollar después de cursar las disciplinas sociales, e incluso después de concluir su bachillerato, continúan sin dominar muchos contenidos básicos de Historia, Geografía, Filosofía, Sociología, etc. Por ejemplo, en los actos cívicos de las fiestas patrias del mes de septiembre en nuestro país, los medios de comunicación entrevistan a algunos estudiantes sobre el significado de las efemérides patrias, y éstos al responder demuestran que desconocen el verdadero significado de estas celebraciones.

La experiencia dice que en el alumnado hay poco interés por el estudio de las diferentes disciplinas de Educación Secundaria, pero como carrera responsable de la formación de los docentes que imparten clases en el área Ciencias Sociales en Educación Secundaria preocupa esta área y se quiere incidir en la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, y por supuesto, incidir en la mejora del desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales del subsistema en que se realizó la investigación.

Otro aspecto que afecta el desarrollo y calidad de los aprendizajes del área de Ciencias Sociales es que los horarios de clases en estas asignaturas, algunas veces, se utilizan para que los estudiantes asistan a eventos extraescolares que organiza el centro, tales como ensayo de bandas musicales, cubrir horas clases no abordadas en otras disciplinas, inasistencia de los docentes por motivos de salud, entre otras. A esta problemática se le añade la resistencia de los estudiantes de Educación Secundaria al momento de recibir clases de Ciencias Sociales, ya que es común escuchar en los estudiantes...frases como: "la clase más aburrida es la clase de Historia, o ¿Quién inventó la clase de Historia? (...) el desinterés por esta asignatura trae consecuencias para los estudiantes y para los Centros educativos, como el ausentismo escolar, reprobación y repetición de asignaturas, grados académicos y por supuesto, el rechazo a la asignatura Historia" (Orozco, Huembes y Gudiel, 2002, p.10).

Este problema se debe a varios factores. Uno de ellos es el desempeño profesional de los docentes del área de Ciencias Sociales de Educación Secundaria en donde la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje constantemente son puestos en duda, por el alto índice de empirismo docente que hay en este subsistema. Las autoridades del Ministerio de Educación (MINED) expresan que el empirismo en este subsistema anda aproximadamente por el 50%, lo que indica que hay mucho que hacer en educación para mejorar esta problemática.

Los datos antes planteados, más la experiencia, dice que en Educación Secundaria hay un problema en la metodología didáctica utilizada por los docentes de Ciencias Sociales, en los que predominan estrategias didácticas tradicionales con metodologías que ponen como centro del proceso didáctico al docente y éste asume un rol de transmisor de conocimientos, por lo que el estudiante es un receptor pasivo de los conocimientos. Con este tipo de metodologías, el estudiante pasa aproximadamente cinco horas sentado en un pupitre escuchando a los docentes y/o copiando en su cuaderno, generándoles sueño, aburrimiento y por supuesto, desinterés por estas asignaturas, ya que éste (el estudiante) no asume ningún papel protagónico en el proceso de aprendizaje, limitándose simple y llanamente a escuchar al maestro. La ausencia de metodologías activas y participativas no permiten que el estudiante sea el autor y constructor de sus propios conocimientos, donde este construya, contrastes, critique, identifique incoherencias y proponga alternativas de solución a problemas propios de su entorno y experimente procesos empáticos en sus procesos de aprendizaje.

En la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales*¹ (DCS) impartida en la Facultad de Educación e Idiomas, se facilita a los estudiantes las herramientas metodológicas y didácticas para que al momento de ejercer docencia, brinden procesos didácticos efectivos, dinámicos y transformadores, de forma que en los centros educativos donde estos laboran², sean verdaderos agentes de cambio y la problemática antes planteada sea

¹ DCS significa Didáctica de las Ciencias Sociales

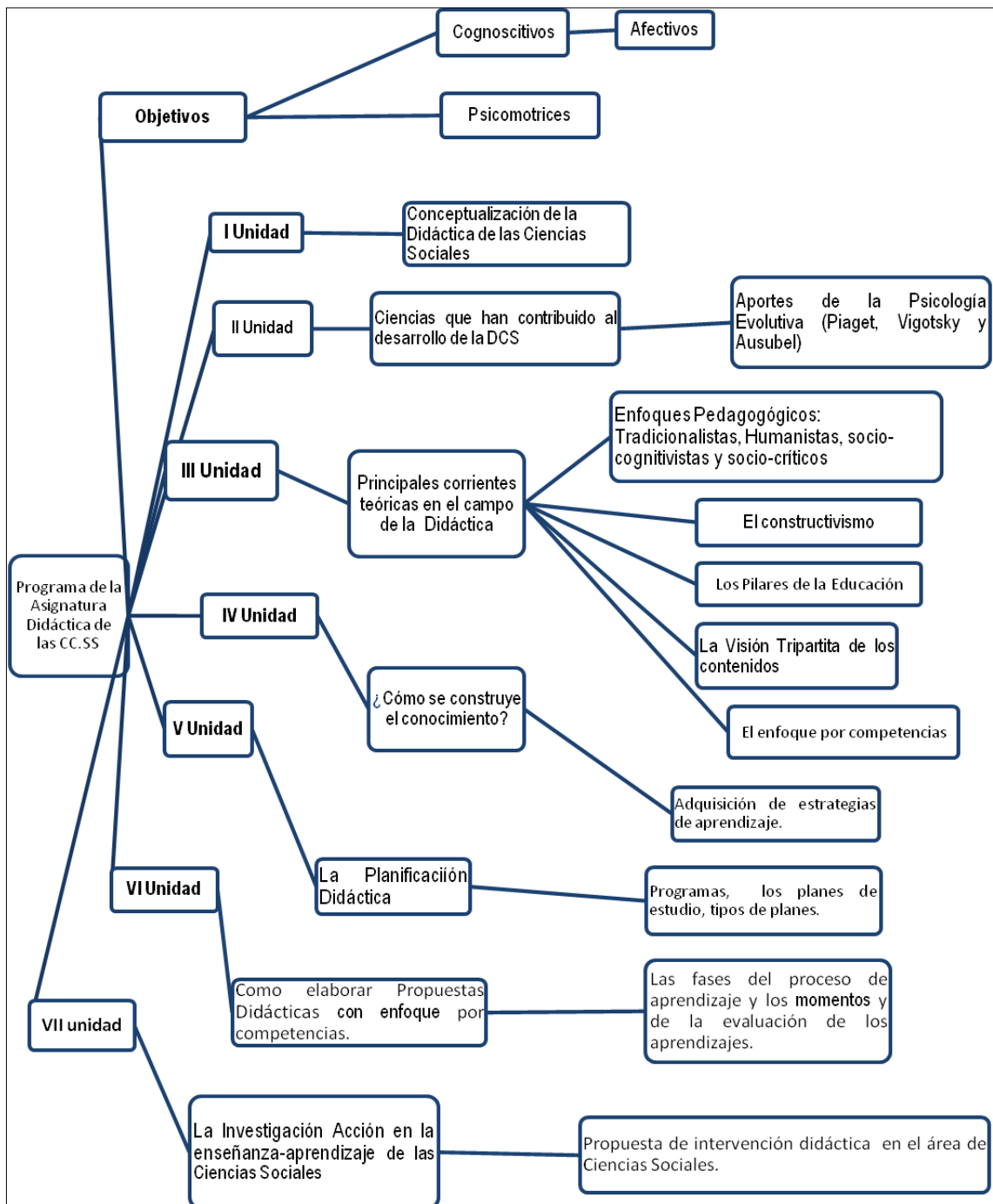
² La investigación se está realizando con docentes empíricos de Educación Secundaria

erradicada a través de la aplicación de metodologías didácticas basadas en los principios del constructivismo, haciendo uso de metodologías activas-participativas en donde el estudiante sea el constructor y gestor de sus propios conocimientos.

Otro aspecto que motivó la realización de la presente investigación es que permitió determinar hasta qué nivel se da la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en los entornos laborales de los docentes en funciones en el Ministerio de Educación, ya que al finalizar cada curso de DCS, los estudiantes lo valoran positivamente, y expresan que esta asignatura tiene mucha incidencia en su desempeño laboral-docente, pero no se había realizado un estudio que demostrara hasta qué grado se daba esa transferencia de conocimientos, para determinar el impacto de la asignatura en el buen desempeño laboral, producto de haber cursado la asignatura DCS. Muchas veces los estudiantes adoptan un discurso basado en las teorías analizadas y discutidas en clase, pero no necesariamente se visualiza un cambio de actitud en los procesos de aprendizaje que dirigen en sus centros de trabajo, debido a que la resistencia al cambio es una realidad en el ejercicio de la profesión docente.

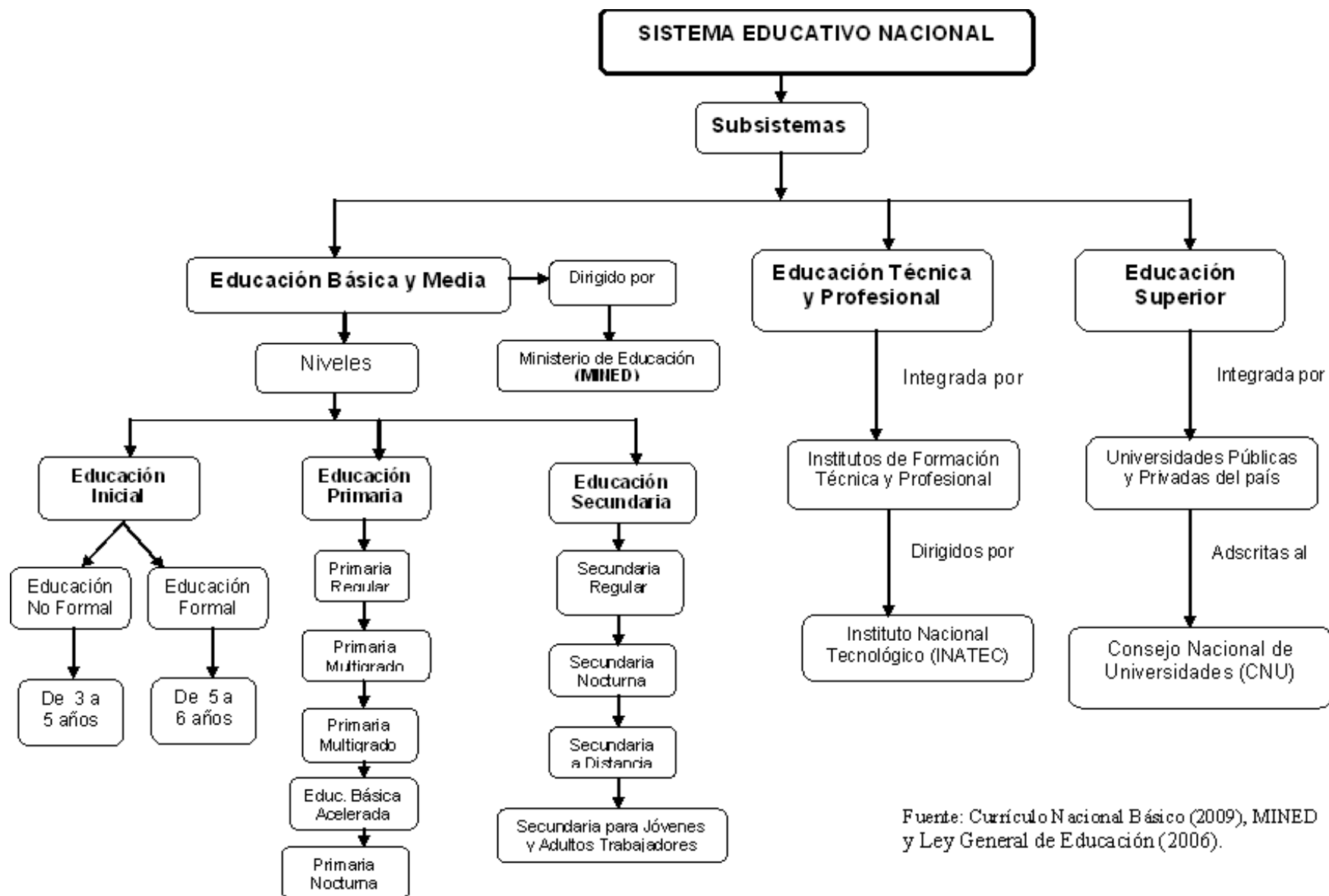
La situación planteada en los párrafos anteriores, permitió plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en el desempeño de los docentes del área Ciencias Sociales de Educación Secundaria de Managua?

Figura 1: Síntesis del Programa de Didáctica de las Ciencias Sociales



Fuente: Construcción propia

Figura 2: Frecuencia horario semanal área Ciencias Sociales



Fuente: Currículo Nacional Básico (2009), MINED y Ley General de Educación (2006).

En la figura 2 se hace una descripción del Sistema Educativo Nacional, subdividido en tres subsistemas: El subsistema de Educación Básica y Media dirigido por el Ministerio de Educación (MINED); el subsistema de Educación Técnica y Profesional, conducido por INATEC; y el subsistema de Educación Superior encabezado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU). La presente investigación se realizará en el subsistema de Educación Básica y Media en el nivel de Educación Secundaria.

De acuerdo al Diseño Curricular del Subsistema de Educación Básica y Media Nicaragüense (2009), el subsistema de Educación Básica y Media está dividido en ciclos. La Educación Primaria: Contempla la Primaria Regular, Multigrado, Educación Básica Acelerada y Educación de Adultos y corresponde a los dos primeros ciclos. El primer ciclo (1^{ro} a 4^{to}) y el segundo ciclo (5^{to} y 6^{to}).

La Educación Secundaria en sus diferentes modalidades corresponde al tercer ciclo (7^{mo} a 9^{no}) y cuarto ciclo (10^{mo} a 11^{vo}). La Educación Secundaria comprende diferentes modalidades, tales como, la Secundaria Regular, Secundaria Nocturna, Secundaria a Distancia y la Secundaria para Jóvenes y Adultos Trabajadores, con cinco años de duración para la modalidad regular (7^{mo} a 11^{vo} grado) y con modalidades alternativas para la Secundaria para Jóvenes y Adultos Trabajadores.

La Ley General de Educación (2006) hace mención al subsistema de Educación Técnica y Profesional, y la Educación Superior, pero no profundizaré en los dos últimos subsistemas debido a que el objetivo del diagrama es hacer una descripción del subsistema de Educación Básica y Media para contextualizar el ámbito en el cual se realizó la investigación, en este caso en Educación Secundaria (Ver figura 2).

Caracterización de la Educación Secundaria

La Educación Secundaria es un nivel del subsistema de Educación Básica y Media³, que tiene como misión formar a las y los adolescentes, jóvenes y adultos con una educación en desarrollo humano, con competencias fundamentales, principios y valores que le permitan aplicar los distintos saberes adquiridos, a situaciones reales de la vida, así como una inserción eficaz en el mundo laboral y en la continuidad de estudios en educación superior o educación técnica.

La Educación Secundaria nicaragüense es el nivel educativo que asegura una educación a los futuros ciudadanos con conocimientos científicos, tecnológicos y productivos, con valores cívicos, éticos, morales y habilidades básicas que garanticen su formación integral, el respeto a los derechos humanos, a la diversidad étnica, religiosa, cultural y política, que le permitan enfrentar y buscar solución a los diferentes problemas que se le presentan en todos los ámbitos en que se desenvuelve.

A fin de dar cumplimiento eficaz a esta misión, y en correspondencia con los aspectos de mayor relevancia que permiten fortalecer el perfil deseado para los egresados de este nivel, se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- ❖ Propiciar el desarrollo de saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales, útiles para la vida cotidiana y el mundo laboral, que les permita insertarse con un desempeño eficiente en las transformaciones socioeconómicas y culturales de la nación; desarrollando nuevas prácticas de vida, que aporten a la construcción de un modelo de desarrollo sostenible.

³ Esta información fue recuperada con fecha 20 de octubre 2013 de http://www.mined.gob.ni/index.php?option=com_content&view=article&id=59%3Asecundaria&catid=36%3Amodalid

- ❖ Formar con principios y valores humanos, éticos, morales, sociales, cívicos y culturales; así como la promoción y el respeto a los derechos humanos, la diversidad étnica, religiosa, cultural y política, que le permitan fortalecer su desarrollo personal y la convivencia familiar, escolar y social.
- ❖ Desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas para identificar y comprender críticamente situaciones sociales, históricas, políticas, culturales, científicas y tecnológicas del contexto nacional e internacional, actuar en beneficio de su desarrollo humano, de la familia y la comunidad, en un entorno multiétnico, pluricultural y regionalizado.
- ❖ Fortalecer los sentimientos de identidad nacional y el orgullo de ser nicaragüense, el amor y respeto a los Símbolos Patrios y Nacionales, así como formarlos con visión integracionista y de cooperación hacia los pueblos de Latinoamérica y el Mundo.
- ❖ Desarrollar actitudes y habilidades para seguir aprendiendo, motivados para hacerse preguntas, plantearse problemas, buscar información, con el propósito de actualizar y enfrentar nuevos retos de crecimiento personal, técnico y profesional.
- ❖ Contribuir al desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos científicos y tecnológicos, que le permitan insertarse con mejores perspectivas al mundo laboral, para mejorar las condiciones socioeconómicas, a nivel personal, familiar y nacional.

Plan de Estudios 2009 de Educación Secundaria Regular

Tabla 1: Frecuencia horario semanal área Ciencias Sociales

Áreas/ Disciplinas	Frecuencia Semanal por Grado									
	III Ciclo						IV Ciclo			
	Séptimo		Octavo		Noveno		Décimo		Undécimo	
	IS	II S	IS	II S	IS	II S	IS	II S	IS	II S
Matemática	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
COMUNICATIVA CULTURAL										
Lengua y Literatura	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Expresión Cultural y Artística	2	2	2	2	2	2				
FORMACIÓN CIUDADANA Y PRODUCTIVIDAD										
Convivencia y Civismo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física, Recreación y Deportes	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Orientación Técnica y Vocacional	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
CIENCIAS FÍSICO NATURALES										
Ciencias Naturales	4	4	4	4	4	4				
Química							4	4		
Física							4	4	4	4
Biología									4	4
CIENCIAS SOCIALES										
Geografía	4		4		4		3			
Historia		4		4		4				
Economía								3		
Sociología									3	
Filosofía										3
Total	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Fuente: Currículo Nacional Básico (2009), MINED.

1.2. Justificación del estudio

La presente investigación supone un análisis que estudia el impacto y evaluación de la incidencia de la asignatura DCS en el desempeño laboral de los docentes del área Ciencias Sociales en el nivel de Educación Secundaria en Managua. Esta investigación pretende dar a conocer el efecto y repercusión de la asignatura DCS impartida en la Facultad de Educación e Idiomas en la Carrera Ciencias Sociales, en el desempeño laboral de los docentes de dos Centros de Educación Secundaria de Managua. Este tipo de estudio con características de evaluación, se suele realizar a posteriori y son claves en la evaluación de la formación, sobre todo en la evaluación para el empleo y el trabajo.

Este estudio tiene una gran importancia y relevancia social, ya que determina el impacto de la asignatura de *Didáctica de las Ciencias Sociales* en el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, porque:

- ❖ La carrera Ciencias Sociales la oferta la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua desde la fundación de la Escuela de Ciencias de la Educación en Managua (1960) a través de la actual Facultad de Educación e Idiomas, y a la fecha no se había realizado un estudio que evaluara el impacto de la asignatura DCS en el desempeño laboral de los docentes usuarios del programa de asignatura.
- ❖ La asignatura (DCS) se desarrolla bajo la perspectiva que su finalidad es analizar las prácticas de enseñanza de la Geografía, la Historia y las otras Ciencias Sociales, y uno de sus objetivos es detectar y explicar los problemas de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales, buscarles solución, actuar para transformar y mejorar los procesos de aprendizajes de los contenidos disciplinares de estudios sociales que se imparten en Educación Secundaria. Pero hasta la fecha, no se había realizado un estudio que determinara si se está incidiendo o no en la mejora

de los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.

- ❖ A los estudiantes de la carrera Ciencias Sociales, les gusta la asignatura DCS y se involucran en cada una de las actividades de aprendizaje que orienta el docente, igual ocurre con el trabajo de curso que realizan. Todos(as) se entusiasman e involucran, y al final presentan trabajos con muy buena calidad, pero esto no es suficiente. Era necesario determinar el impacto que tiene esta asignatura en la calidad de los aprendizajes que facilitan los docentes de educación Secundaria.
- ❖ Esta investigación determinó si había sesgo o no al culminar el curso, ya que muchos estudiantes en sus discursos adoptaban una aparente praxis innovadora hacia la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales. Sin embargo, no se sabía si realmente había cambios de actitudes en los profesores, y por ende, no se sabía si en sus prácticas cotidianas continuaba desempeñándose con una metodología tradicional, a pesar que en la clase habían adoptado un discurso basado en metodologías activas, constructivistas y participativas.
- ❖ La formación docente para la disminución del empirismo es un tema por el cual se han preocupado las autoridades del Ministerio de Educación (MINED), este interés implica una constante comunicación con las autoridades de la UNAN Managua para establecer programas dirigidos a la formación y capacitación permanente de los docentes. Por tanto, este estudio demostró de qué manera la Facultad de Educación e Idiomas a través de esta carrera, está incidiendo en la mejora de la calidad de la educación en el subsistema de Educación Secundaria.

Muestra de ello es el Programa de Profesionalización Docente implementado (año 2000) por la Comunidad Europea a través de la Facultad de Educación e Idiomas en conjunto con el Programa de Apoyo al Sector Educativo en Nicaragua, conocido por sus siglas como (ASEN). Este programa consistió en

la profesionalización de los docentes en funciones del área de Ciencias Sociales y que estaban en calidad de “empíricos”. A través de este programa los profesores que ingresaron a la carrera en 2 años y medio obtenía su título de Profesor de Educación Media (PEM), esta titulación los habilitaba para ejercer la docencia con calidad metodológica y dominio de las área del conocimiento que ellos impartían. Igual ocurrió en la década de los 80, en este caso, la Universidad, a través de la Facultad de Educación e Idiomas fue a los diferentes departamentos del país a profesionalizar a los docentes de Ciencias Sociales no graduados en esta área del conocimiento, esto se dio por medio de un Programa de Educación a Distancia denominado (PRUEDIS), a través del cual los profesores de esta Facultad fueron a los departamentos más alejados de la Universidad para profesionalizar a estos docentes.

- ❖ Además, este estudio benefició a las autoridades del Ministerio de Educación (MINED), porque ahora disponen de una investigación acerca del desempeño de los docentes que imparten clase de Estudios Sociales en los Institutos que participaron del estudio. Asimismo, producto de los resultados de esta investigación se tomaron algunas decisiones en cuanto a la mejora e implementación del programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera Ciencias Sociales. Además, la investigación benefició de forma indirecta a los Institutos de Educación Secundaria en la que se ha realizado la investigación, ya que cuentan con una serie de datos y elementos, producto de la investigación, que demuestran la calidad con que los docentes ejercen docencia en el área Ciencias Sociales.

Segunda parte

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se detallan los antecedentes más relevantes relacionados con el presente estudio. Los estudios encontrados a nivel internacional se construyeron a partir de búsquedas en bases de datos y sitios web, tales como Teseo, Dialnet, Redalyc, Scielo, entre otras. Los antecedentes encontrados a nivel nacional se construyeron a partir de consultas realizadas en Centros de Documentación (CEDOC) de la Facultad de Educación e Idiomas y en la Biblioteca Central “Salomón de la Selva” de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua. En este proceso de búsqueda se encontraron un conjunto de investigaciones, tesis doctorales y tesis de maestría vinculadas con la formación didáctica de los profesores de Ciencias Sociales y trabajos investigativos relacionados con el desempeño docente, lo que ha permitido realizar una aproximación bastante cercana al tema de investigación, esto permitió al docente investigador posicionarse mejor frente al tema de investigación seleccionado.

2.1. La Didáctica de las Ciencias Sociales como área del conocimiento

Respecto al origen de la DCS hay diversos puntos de vista. Juan Mainer (2007) en su tesis doctoral titulada *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, destaca que la Didáctica de las Ciencias Sociales tiene sus orígenes en los planteamientos teóricos de Ovidio Decroly (1871-1932), médico neurofisiológico especialista en educación de niños con discapacidad mental, especialmente las referidas a la organización del conocimiento escolar alrededor de la idea de los “centros de interés”, entendidos como un vínculo entre las materias de enseñanza y los supuestos intereses del niño y las necesidades de la experiencia humana, y las referidas a la música de fondo de un método de instrucción y aprendizaje (p.55). Es bien conocida la influencia que las propuestas de Decroly tuvieron en

los orígenes de las didácticas especiales como disciplina y muy en particular en lo que se refiere a la metodología de la enseñanza de la Geografía.

De igual manera Mainer (2007, pp. 59-60) vincula los orígenes de la DCS con los aportes teóricos del francés Roger Cousinet (1881-1973), sus teorías están relacionadas con la práctica escolar y pedagógica, de hecho, su método muy inspirado en la pedagogía social, se le conoce fundamentalmente por introducir en el ámbito escolar el trabajo libre del alumno en grupos, tratando así de armonizar la actividad libre y asociativa de los escolares con la enseñanza oficial. Cousinet también abogaba por organizar el conocimiento escolar no tanto en los compartimentos estancos de las materias tradicionales, sino que apostaba por metodologías que permitieran a los alumnos el desarrollo de actividades interrelacionadas acerca de distintos “asuntos”: *trabajos científicos* (observación de la naturaleza), *trabajos geográficos* (estudios sobre el medio en que vive el alumno), *trabajos históricos* (periodos, acontecimientos, personajes) y *trabajos creativos* (dibujo, escritura, trabajo manual).

En cambio, Luis Gómez (1997) plantea que las primeras inquietudes por la *Didáctica de la Geografía* vinieron de la mano de Francisco Quirós Linares, catedrático que se encargó de la dirección de una tesina de licenciatura defendida en 1979. En estos primeros trabajos se partía de los conocimientos más o menos reduccionistas, que paulatinamente, fueron puliéndose con la adquisición de tintes educacionales planteados en el artículo de Luis y Rozada (1986), titulado “La renovación de la enseñanza de la geografía en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas”. Luis Gómez señala con claridad que al menos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, José María Rozada⁴ es una de las personas que más se ha preocupado por dar racionalidad a la reflexión sobre la praxis cotidiana de los docentes de DCS, desde perspectivas claramente sociocríticas, si bien en los

⁴ José María Rozada Martínez defendía posturas progresistas desde el punto de vista didáctico, que posteriormente tuvieron una conceptualización socio crítica. Se puede consultar su obra Rozada Martínez, J. M. (1997). *Formarse como profesor, Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria* (pp.9-21). Madrid: Akal.

comienzos teñidas con resabios tecnicista. El autor Luis Gómez plantea que esto se demuestra en artículos escritos por José María Rozada, (1985) en revistas tituladas *Escuela Asturiana*, *Andecha Pedagógica*, *Cuadernos de Pedagogía* y el *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*⁵. En sus escritos Rozada se muestra un “militante racionalista” en el campo de la docencia, en donde reivindica la necesidad de pertrecharse con un modelo didáctico, entendido éste como una construcción que facilita el acercamiento entre la teoría y la práctica.

A diferencia de Luis Gómez, Liceras (2004), tiene un planteamiento más bien reduccionista, ya que considera que el origen de la Didáctica de las Ciencias Sociales como el resto de las didácticas específicas se configura en el panorama de la universidad española, se trata de un área muy joven, ya que inicia su andadura en España con la Ley de Reforma Universitaria (LRU)⁶ de 1983 y posterior al Real Decreto de 1984 sobre los departamentos universitarios. De partida toma como estructura personal a los profesores que provenían, casi en su totalidad, de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB (Educación General Básica), y a ellos se sumaron algunas adscripciones de profesores procedentes de otras áreas de conocimiento relacionadas con las Ciencias Sociales.

Los comienzos no fueron fáciles para la DCS. Por un lado, para muchos profesores, que se habían formado y ejercido su docencia en el campo disciplinar de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte, la creación de los departamentos de DCS supuso un forzado y, a veces, penoso proceso de reconversión hacia los planteamientos didácticos. Por otra parte, en estos primeros momentos, buen número de los profesores del área habían realizado su tesis doctoral en alguna de las disciplinas sociales, pero no en la didáctica de esas materias, por lo que su acercamiento a la DCS supuso una necesidad y un interés sobrevenidos. Una preocupación tardía para la que a veces ha

⁵ Véase el artículo de Luis Gómez (1997) en el que refleja la trayectoria y relevancia de la obra de José María Rozada. “La Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Saber práctico-político o disciplina “posible” aviso para los (mal) entendedores de José María Rozada.

⁶ Ley de Reforma Universitaria (LRU)

costado “cambiar el chip”, y algunos no han logrado cambiarlo aún del todo, situación que ocurre en todas las didácticas específicas.

En este campo, uno de los pioneros en el desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España es Joan Pagés⁷, especialista en temas curriculares, donde también ha elaborado ensayos sobre *Didáctica de la Historia y Educación para la Ciudadanía*, y ha coordinado diversos programas de posgrados, así como en actividades de formación continua del profesorado en Latinoamérica, incluida Nicaragua. En este campo disciplinar incipiente ha dirigido una serie de tesis doctorales centradas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

De igual manera ha tenido mucha influencia en el desarrollo de esta disciplina académica Pilar Benejam, también docente de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien se ha interesado en todos los aspectos relacionados con la renovación pedagógica, la innovación didáctica y la introducción en la docencia de las diferentes propuestas epistemológicas de la Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Es importante la obra coordinada por Benejam y Pagés (1997) junto a Pilar Comes y Dolors Quinquer, titulada: *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales Geografía e Historia en Educación Secundaria*. Esta, junto con otros artículos publicados sobre el tema es de mucha utilidad para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en general, y en particular en la carrera Ciencias Sociales. Otro gran iniciador en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, especialmente en Didáctica de la Historia, es Joaquín Prats, de la Universidad de Barcelona, quien ha aportado un ingente de trabajos sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Revista *Iber. Didáctica de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, también desde *Aula Historia Social* y sobre todo desde la publicación *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*.

⁷ Docente de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desde 1977. Entendedores de J. María Rozada. Scripta Vetera. Edición electrónica de trabajos publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales (pp.217-235). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sv-41.htm>

2.2. Estudios realizados a nivel internacional

En esta revisión se han encontrado investigaciones realizadas en España, Estados Unidos, y Austria, todas ellas vinculadas con el tema de la enseñanza de las Ciencias Sociales, otras vinculadas con el desempeño docente de los profesores de ésta área, a continuación una breve descripción de cada una de las investigaciones encontradas y que forman parte de los antecedentes de esta investigación:

A. En España

La investigación, tanto en el contexto español como en otros países resulta de interés para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y estos aportes proceden de ámbitos académicos muy diversos tales como la didáctica general, psicología evolutiva y de la educación, la historia, la geografía y la historia de la educación e incluso de la colaboración entre varias de ellas. En este contexto tenemos los aportes en el ámbito académico que tratan de delimitar y crear un cuerpo teórico y unos métodos de investigación que validen el saber de la Didáctica de las Ciencias Sociales, entre ellos en España destacan: Pagés (1997), Prats (1997 y 2002) y Cuesta (2001).

B. En Estados Unidos

En Estados Unidos, con relación a la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, Ronald Evans (1989) realizó una investigación titulada *Las concepciones del maestro sobre la Historia*. El objetivo de esta investigación fue explorar las concepciones del maestro sobre el significado de la enseñanza de la historia, la relación entre las concepciones históricas del maestro y su estilo de enseñanza. Las preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles son las concepciones que sostienen los maestros sobre el significado de la historia? y la otra pregunta fue ¿Qué concepciones tienen sobre los objetivos del estudio de la historia, de los modelos en la historia, y de su generalización?

La problemática que generó e incentivó la realización de la investigación fue la preocupación sobre el estudio de la historia en las escuelas. El estado máximo de esta preocupación se alcanzó cuando varios escritores predijeron la desaparición de la historia como asignatura independiente (Mehaffy, 1982, citado en Ronald Evans, 1991, p.62), este mismo autor continúa planteando que el estado de preocupación incrementó cuando Richard Kinkerdal, (1975) de la Organización Of American Historican en un informe declaró la historia en “estado de crisis” a causa de la disminución de las matrículas en la asignatura de historia en la Universidad y la disminución creciente de los cursos de historia en las escuelas. En una encuesta realizada por Gross (1977, citado por Ronald Evans, 1991) sobre el estado de las Ciencias Sociales, informó que el número de escuelas secundarias que ofrecían historia de los Estados Unidos había descendido del 73 % en 1961 al 53% en 1977.

El sustento teórico de la investigación de Ronald Evans (1989) está basado en una clasificación que hace acerca de las tipologías de maestros de historia, los cuales se mencionan a continuación: El narrador de historias, el historiador científico, el Reformista relativista, el Filósofo Cósmico y el Ecléctico. En los resultados investigativos encontró lo siguiente:

- ❖ *Narrador de Historias*: Ocho de los 71 maestros (11.3 %) se ajustan al método de narrador de historias. Los narradores de historia hacen hincapié en detalles fascinantes sobre la gente y los acontecimientos y enseñan que el conocimiento de otros tiempos, otra gente y otros lugares es el motivo más importante para el estudio de la historia al presente (Evans, 1989, p. 66)
- ❖ *Historiador científico*: Trece de los 71 maestros (18.3 %) se ajustaban al modelo del historiador científico. Para ellos, la explicación e interpretación histórica hacen que la historia sea más interesante y afirman que la comprensión de los procesos históricos y el ampliar los conocimientos sobre los orígenes para comprender acontecimientos actuales son las razones claves para el estudio de la historia.

- ❖ *Relativista/Reformador*: Esta es la categoría más amplia, 32 de los 71 maestros (45.1 %) de este grupo destaca la relación entre el pasado y los problemas presentes y sugieren que la historia es la base fundamental para comprender cuestiones actuales. Habitualmente estos maestros creen que se puede extraer lecciones de la historia para tomar decisiones contemporáneas y sostienen que las leyes provisionales son posibles y que se deben desarrollar y examinar a la luz de las pruebas. Al mismo tiempo subrayan la similitud entre la gente y los acontecimientos, los relativistas sugieren que lo más importante para los alumnos de historia es la aplicabilidad de la historia al presente (Evans, 1989, p. 71)
- ❖ *Filósofo Cósmico*: A pesar de no ser un grupo muy grande, 2 de los 71 (2.8 %) de la muestra. Este tipo de maestros considera primero, las generalizaciones o leyes que relacionan los acontecimientos como el aspecto más interesante de la historia y segundo consideran que existen modelos definitivos en la historia; a pesar de que cada uno puede ver un modelo diferente, la mayoría tiene un punto de vista clásico de la historia (Evans, 1989, p. 73).
- ❖ *Eclético*: Un grupo relativamente amplio, 16 de 71 maestros (22.5 %) no tienen una tendencia central, ninguna puntuación igual o superior a cuatro en alguna de las categorías del análisis del cuestionario. La mayoría de los docentes combina dos o más concepciones de la historia descritas arriba. Los cuatro mencionaron conocimientos o apreciación del pasado. Todos los maestros mencionaron también al menos uno de los cuatro objetivos, como interés, narración de historias, relación del pasado con el presente, ayuda a la comunidad o ejercicio mental. La similitud más importante es que ninguno de los maestros tenía una tendencia dominante (Evans, 1989, p. 73).

Ronald Evans llega a la conclusión de que las concepciones de los maestros sobre la historia parecen tener raíces profundas en los criterios, conocimientos de la asignatura, el conocimiento pedagógico y la ideología política y religiosa del maestro. Por lo consiguiente, debería considerarse la enseñanza de la historia como el vehículo de los maestros para expresar la

forma de ver el pasado, sus creencias sobre el presente y sus visiones del futuro.

C. En Viena, Austria

La segunda investigación encontrada sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, titulada *Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de educación media superior en la Universidad de Viena*. Esta investigación fue realizada en Viena (Austria) por el prestigioso Alois Ecker, (1997).

La justificación de esta investigación es la siguiente (Ecker, 1997, pp. 143-144):

En la actualidad nos encontramos, especialmente en los países altamente industrializados, en una fase de cambios sociales, políticos y económicos acelerados. Esta transformación estructural tiene efectos en el ámbito de la cultura: usos y costumbres muy arraigadas hasta ahora se debilitan en forma creciente, las normas establecidas y patrones de conducta se modifican con relativa rapidez. En ese contexto hablamos de un cambio cultural acelerado en las regiones industrializadas.

El cambio cultural acelerado tiene repercusiones en el sistema educativo: las instituciones educativas establecidas se encuentran bajo constante presión social. Nuevas ofertas en el mercado de información (televisión, medios impresos, educación de adultos y organizaciones privadas) compiten con los contenidos de formación escolarizada. Las ofertas de formación universitaria y escolar son cuestionadas constantemente, por ejemplo, los altos índices de deserción en las universidades o la elevada necesidad de clases de regularización en las escuelas, son síntomas claros.

Estructuras y contenidos de aprendizaje que hasta ahora habían sido eficaces, ya no son aceptados sin problemas por los niños y adolescentes, como en décadas anteriores; la relación entre maestro(a) y alumno(a) se ha modificado. En síntesis, podemos decir que las exigencias a la enseñanza escolar - tanto desde la perspectiva pedagógica como desde la disciplina - se han incrementado rápidamente.

En esta investigación Ecker (1997) aborda los siguientes ejes temáticos o teóricos:

1. *Didáctica de la Historia como ciencia social aplicada*. En este contexto, la historia tiene como tarea educativa la formación política, crítica, y comunicativa, actualmente la didáctica de la historia se entiende como una ciencia que, en relación con la situación actual, pretende formular conocimientos relevantes del pasado e intenta transmitir dicho saber histórico de tal manera que pueda ser transformado en habilidades sociales por las jóvenes generaciones.
2. *El perfil demandado de los maestros(as) de historia*. El perfil demandado a los(as) futuros(as) maestros(as) de historia incluye calificaciones en los siguientes ámbitos:
 - 1) Alta competencia profesional.
 - 2) Competencia didáctica diferenciada en cuatro niveles:
 - a) Capacidad para la autorreflexión.
 - b) Habilidades sociales y comunicativas.
 - c) Competencia para la planeación y para la creación.
 - d) Habilidades analíticas y de organización.

Al mismo tiempo este autor destaca una situación que es muy importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, destacando que debemos replantearnos el concepto de *Didáctica de la Historia* orientada a procesos, y pasar a una didáctica de la historia orientada a la formación en la experiencia y en la práctica, el trabajo concreto en el campo

social de la escuela o salón de clases y, en especial, la orientación consecuente de nuestro trabajo bajo criterios pedagógico-grupales. Es decir, pasar a otro concepto de Didáctica.

1. *La relación teoría-praxis de la formación universitaria de maestros(as)*. La relación entre los(as) profesores(as) de las universidades y maestros(as) de las escuelas se comprende casi siempre desde una perspectiva jerárquica y, por el contrario, se ha desarrollado poco una relación de trabajo horizontal o resulta difícil debido a atribuciones proyectivas de déficits y conflictos
2. *El desarrollo del currículo didáctico de la historia*. El desequilibrio entre teoría y praxis se refleja - por lo menos en Austria - en la formación docente universitaria. Los estudios universitarios aún se conciben, como estudios profesionales en algún campo del conocimiento. Apenas después de concluir sus estudios, los(as) jóvenes maestros(as) de historia reciben una formación práctica en las escuelas mediante las llamadas "prácticas escolares", a lo largo de un año. Hasta principios de los ochenta había, en los cuatro años y medio de formación universitaria en la carrera de Historia y ciencias sociales, sólo una materia especial de didáctica especial. Paralelamente, los(as) estudiantes podían asistir durante un par de semanas a alguna escuela a observar, pero sin impartir clases. La formación didáctica era prácticamente inexistente, pues incluso los llamados cursos de pedagogía general se desarrollaban sin ninguna vinculación con la práctica.
3. Otros temas que destaca Ecker (1997) que son de gran importancia para posicionarnos frente a los estudios y situación de las Ciencias Sociales, son los siguientes:
4. *La Didáctica como sistema de aprendizaje autorreferencial*. En la formación de docentes para la Educación Media Superior, hasta fechas recientes, se consideraba a la Universidad como espacio para la teoría, y a la escuela, para la praxis. La formación de maestros(as) en la

universidad estaba concebida como estudios de especialidad en la materia; la didáctica de la historia como disciplina autónoma prácticamente no estaba desarrollada ni tenía reconocimiento. Los(as) futuros(as) maestros(as) sólo podían adquirir experiencia práctica después de concluir sus estudios universitarios. En didáctica de la historia en la Universidad de Viena intentamos cambiar esa situación en dos niveles: desarrollamos un modelo integrativo para nuestros seminarios de formación con representantes de los tres campos señalados. En dichos seminarios trabajan siempre un equipo de dirección, conformado por un científico responsable de la elaboración de contenidos y asesoría en el tema elegido; un experto en didáctica, y, además, tres maestros de enseñanza media y media superior, quienes asesoran y acompañan a un grupo de estudiantes tanto en la preparación como en la realización de sus prácticas en el Liceo.

5. *La Didáctica de la Historia orientada a los procesos.* Con relación a este tema, la *praxis* no es ya en sí misma un bien valioso. Ésta exige, especialmente en la situación de formación, una reflexión continua: los estudiantes deben tener la posibilidad de probar, en un contexto protegido y de atención, qué formas de impartir clases les resultan adecuadas y cuáles no. Deben tener la posibilidad de ejercitar el manejo de los más variados temas históricos con diversas técnicas de trabajo, con diferentes recursos didácticos, y también en distintos contextos sociales; pero esa experiencia práctica siempre tiene que vincularse con una reflexión sobre la misma. La experiencia tiene que ser evaluada, sistematizada y llevada hacia la formación de teorías (Ecker, 1997, p. 158)

6. *El modelo de organización del seminario de didáctica.* El modelo de formación del seminario de didáctica tiene dos niveles de organización. En el primero, los(as) estudiantes elaboran un tema histórico con base en la literatura científica existente; con estos temas preparan algunas clases para un grupo, las llevan a cabo y, posteriormente, analizan su

experiencia tanto con los(as) maestros(as) asesores(as) como en el seminario intensivo. Finalmente, todo el proceso de trabajo es documentado en un reporte escrito. En un segundo nivel, los tres grupos se reúnen en un curso semanal de tres horas, en el cual se realiza el desarrollo teórico. Aquí se discuten planes de estudio y libros de texto, se presentan y se desarrollan tesis en relación con el contenido de los diferentes temas de los(as) grupos; los estudiantes aprenden diferentes técnicas de trabajo y recursos didácticos y, junto con el equipo directivo y los otros grupos de trabajo, a analizar sus planes didácticos y experiencias en las prácticas escolares; más allá de eso, se les ofrece la posibilidad de desarrollar su capacidad de autorreflexión (Ecker, 1997, pp. 160-161).

7. *Formas de aprendizaje orientadas a la experiencia.* En el desarrollo de la "capacidad de autorreflexión", partimos del supuesto de que los(as) estudiantes, en relación con las clases de historia, ya tienen un gran bagaje de conocimiento proveniente de su experiencia de cuando ellos(as) mismos(as) fueron alumnos(as). Consideramos ese saber vivencial como un alto potencial de know how, que puede ser aprovechado en el proceso de formación. (Ecker, 1997, p. 162).

8. *La formación de los profesores (as).* Este tipo de trabajo exige de los(as) formadores(as) un alto nivel de competencias, especialmente en aquellos ámbitos señalados anteriormente como objetivos para los(as) futuros(as) maestros(as) de historia. La importancia de la didáctica en las universidades es, hoy como antes, reducida. Sin embargo, en el desarrollo de nuestros objetivos para la formación de futuros(as) maestros(as), dependemos de que las cuestiones didácticas adquieran relevancia también en la universidad. Por ello, nos parece indispensable institucionalizar opciones de formación continua en cuestiones didácticas. (Ecker, 1997, p. 164-165).

En síntesis y a modo de conclusión, son muy interesantes los planteamientos teóricos de Alois Ecker, especialmente lo referido al seguimiento y acompañamiento que la Universidad de Viena brinda a los docentes en formación, con el fin de formar docentes de Historia con las competencias, habilidades y destrezas necesarias para afrontar los retos y desafíos de la educación actual y brindar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad y coherentes con las exigencias del siglo XXI.

La metodología se vuelve interesante, ya que en nuestro país, afrontamos un problema parecido, al cual me he dedicado a investigar durante los últimos cinco años (2010) como es la metodología didáctica que aplican los profesores de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Esta es una de las líneas de investigación en la carrera Ciencias Sociales Facultad de Educación e Idiomas. Y resulta que producto de una metodología tradicional aplicada por algunos docentes, existe rechazo y/o desinterés por las disciplinas de ciencias sociales en educación secundaria, una de ellas es la disciplina Historia, por la cantidad de contenidos que se abordan en ella. Esa misma cantidad de contenidos sin sentido, genera aburrimiento y desinterés en los estudiantes. Unido a ello la metodología utilizada por los docentes de este subsistema.

D. Tesis Doctorales relacionadas con el tema

En este contexto Bravo Pemjean (2002), realizó su tesis doctoral titulada: *La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: Un Estudio de Caso*⁸ diseñada y desarrollada a partir del seguimiento y análisis de los cursos de DCS (Didáctica de las Ciencias Sociales) impartidos en la Universidad Autónoma de Barcelona en dos programas de formación inicial de profesores de secundaria en el área de Ciencias Sociales. Esta investigación se realizó por la necesidad de promover, desde los cursos de DCS, la formación de profesionales, capaces no solo de responder a los cambios que la sociedad

⁸ Se trata de una Tesis Doctoral dirigida por el Dr. Joan Pagés de la Universidad Autónoma de Barcelona

exige, sino también de reflexionar y actuar con creatividad en el campo de la enseñanza.

Siempre en la Didáctica de las Ciencias Sociales, Castañeda Meneses, (2013) elaboró su tesis doctoral, titulada: *Aprender a Enseñar conceptos sociales. La Formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Un Estudio de Caso*. Este estudio dirigido por Santisteban Fernández se realizó en la Universidad de Playa Ancha, Chile, con el objetivo de “valorar las características del proceso formativo en didáctica de las ciencias sociales en la carrera de Pedagogía en Educación Básica... desde las perspectivas brindadas por la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos sociales, los procesos reflexivos sobre la práctica de enseñanza en ciencias sociales y los procesos formativos docentes” (Castañeda, 2013, p.19). Es notoria pues la preocupación constante por los docentes de ciencias sociales en la enseñanza de los conceptos sociales y la importancia de éstos en la formación de ciudadanía.

En el proceso de búsqueda de tesis relacionadas con el tema de investigación, a nivel internacional se encontró una tercera tesis doctoral titulada: *Las competencias que los profesores de Educación Básica movilizan en su desempeño Profesional docente*, tesis realizada por Flores, (2008) y dirigidas por los doctores Francisco González Calleja y Ana González Uriel de la Universidad Complutense de Madrid.

La investigación realizada por Flores Castillo (2008, p.34), tuvo como objetivo general “describir las percepciones que poseen respecto de sí mismos los profesores de Educación Básica de 1º y 2º ciclo de las escuelas dependientes de la Corporación Municipal de Viña del Mar, de las competencias que movilizan y ponen en acción en la preparación para la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades sociales y cómo son evaluados por sus superiores

jerárquicos en esas mismas competencias los profesores de Educación Básica del 1º ciclo. Esta investigación se realizó a través de la aplicación de un instrumento de “autoevaluación de las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente”. Llegando a las siguientes conclusiones de las cuales citamos solo algunas (Flores, 2008, p. 316-322):

En el estudio desarrollado se considera como primer criterio el referido al dominio de los contenidos de las disciplinas y el marco curricular nacional, este se desglosó en seis descriptores que describen las competencias profesionales que el profesor pone en acción; las consideradas por el 60% y más de la muestra que siempre la ponen en acción están:

- ❖ La consideración de los principios y conceptos de las disciplinas que se enseña,
- ❖ El considerar las diferentes perspectivas y nuevos desarrollo de ellas y
- ❖ La incorporación de los principios del marco curricular nacional en las planificaciones.

El segundo criterio considerado está referido al conocimiento de las características, saberes y experiencias de sus estudiantes, desglosado en ocho descriptores que describen las competencias que los docentes deben poner en acción, la que es movilizada siempre en un porcentaje del 60% de los profesores es la referida a lograr conocer las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, sin embargo, sólo el 54,4% de ellos manifiestan que siempre consideran en las planificaciones las fortalezas y debilidades de sus estudiantes respecto de los contenidos que enseña, una desarticulación a la luz de lo manifestado, pues si un porcentaje amplio de los profesores manifiesta que posee conocimiento de las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, los diseños de aulas debiesen abordar las características de ellos.

El tercer criterio referido a la experticia en la didáctica de las disciplinas que enseña, se presenta compuesto por seis descriptores de competencias. Entre las consideradas por el 60% y más de la muestra, que siempre ponen en acción, los profesores consideran en las planificaciones de las clases:

- ❖ La incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos,
- ❖ La selección de distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará,
- ❖ Considerar las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseñará,
- ❖ El seleccionar distintos recursos de aprendizaje congruentes con las, características de sus estudiantes,
- ❖ La incorporación de una variedad de actividades de enseñanza congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará, y
- ❖ La incorporación de una variedad de estrategias de enseñanza congruentes con la complejidad de los contenidos que enseñará.

2.3. Estudios realizados a nivel regional

A nivel regional se realizó un estudio centroamericano titulado: *Hacia un nuevo modelo de formación. Programa de actualización de docentes universitarios de Ciencias Sociales*, este estudio fue realizado por instancias del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (IHNCA-UCA) con el apoyo de la Fundación Ford y dirigido por Josefina Vijil Gurdián. El Instituto de Historia de la Universidad Centroamericana (UCA) y la Fundación en mención entre 2006 y 2010 desarrollaron un Programa de formación para docentes universitarios centroamericanos de Ciencias Sociales, con la finalidad de aportar al mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las universidades de la región. Para ello, se diseñó un modelo pedagógico que permitiera la reflexión sobre la práctica pedagógica para la introducción de nuevos recursos didácticos, metodologías y material bibliográfico; la actualización de

conocimientos teóricos de problemas actuales que afectan al mundo, tales como la globalización, las migraciones, la violencia, la pobreza, la inequidad y la interculturalidad.

Tabla 2: Estudiantes seleccionados en el estudio realizado por el IHNCA-UCA

Datos	1er curso, 2007			2do curso, 2008			3er curso, 2009			Total		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
Estudiantes aceptados	5	11	16	4	10	14	7	8	15	16	29	45
Estudiantes de 20 a 30 años	1	1	2	0	2	2	0	2	2	1	5	6
Estudiantes de 31 a 40 años	3	6	9	2	2	4	5	4	9	10	12	22
Estudiantes de 41 a 50 años	1	4	5	2	5	7	2	2	4	5	11	16
Estudiantes de 51 años a más	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
Total Egresados	5	9	14	4	5	9	4	4	11	13	21	34

Fuente: Hacia un Nuevo Modelo de Formación, 2011/ Josefina Vijil

De acuerdo con Vijil Gurdián, (2011), este programa se enmarcó en el ámbito del “Desarrollo Profesional” y se dirigió a los ámbitos conceptuales y pedagógicos, promoviendo una cultura de investigación como método de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Un elemento base del modelo de formación es el énfasis en el aprendizaje, uno de los procesos más complejos del ser humano.

Esta investigación (realizada por Vijil Gurdián) plantea que, tradicionalmente los sistemas formales de formación le han prestado más atención al desarrollo cognitivo que a otras facetas. Más recientemente, el desarrollo de las aptitudes o habilidades ha cobrado mayor interés, particularmente el *saber hacer*, por sus implicaciones para la competencia laboral de las personas. Por ello, el programa de actualización aplicado entre 2006-2010 pretendía que los y las participantes se constituyeran en sujetos de su propia formación permanente, siendo desde perspectiva sus principales protagonistas. Los cursos realizados durante el desarrollo de los módulos fueron los siguientes (Vijil Gurdián, 2011, p. 36):

- a. Curso Superior Profesional, “Centroamérica hoy: globalización, migraciones y violencia social”. Este curso contó con la participación de 16 estudiantes, procedentes de Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, desarrollándose, durante el primer semestre de 2007.
- b. Programa Profesional Avanzado, “Centroamérica hoy: Globalización, pobreza y desigualdad”, tuvo la participación de nueve estudiantes procedentes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, desarrollándose durante el primer semestre de 2008.
- c. Diplomado Superior, “Globalización, identidades y ciudadanía en Centroamérica” donde participaron quince estudiantes procedentes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, desarrollándose desde noviembre de 2008 hasta septiembre de 2009.

Las recomendaciones generales que hace Vijil Gurdián (2011, pp. 82-83) fueron:

- ❖ Crear una red de docentes investigadores (una comunidad académica centroamericana).
- ❖ Conformar un equipo coordinador, a nivel regional, de docentes e investigadores a cargo de este proyecto, y equipos docentes a nivel de países para dar apoyo y seguimiento.
- ❖ Crear un programa de mentarías, que permitan la continuidad de la formación de los estudiantes y la articulación de un pensamiento de científicos sociales que tienen puesta su mirada en la región.

2.4. **Estudios realizados a nivel nacional**

La Facultad de Educación e Idiomas por medio de convenios con la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) de España, desde la década de los 90, ha realizado esfuerzos por mejorar la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales. A través de estos convenios se han creado varias cohortes de la Maestría en Educación con

énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales. Este centro de Educación Superior a través de nuestra Facultad, ha impartido tres cohortes de dicha maestría y en los trabajos de tesis que se han realizado, han incidido en la mejora de los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales. A continuación menciono los trabajos de tesis realizados y dirigidos a la mejora de los aprendizajes las Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

La primera tesis encontrada fue una investigación correspondiente a una tesis de maestría realizada por Montenegro Blanco (1996), titulada *¿Es posible aplicar el constructivismo en los centros de Educación Secundaria del país?* Esta investigación se realizó en el Instituto de Educación Secundaria “Miguel de Cervantes Saavedra” de Managua y tuvo los siguientes objetivos (Montenegro, 1996, p 14):

- ❖ Averiguar qué enseñan, cómo lo enseñan, con qué problemas se enfrentan, qué preparación necesitan y cómo deben adquirirla.
- ❖ Validar la eficacia del modelo constructivista en la enseñanza media, mediante la aplicación de una unidad didáctica de geografía, en un grupo de 1er año de un colegio de secundaria de Managua.
- ❖ Utilizar los resultados de esta investigación, para mejorar los planes y programas de asignatura de los Cursos de Profesionalización en el área Psicopedagógica.

Cabe mencionar que la presente investigación se realizó a través de la aplicación de una unidad didáctica del contenido la Población de Nicaragua, en la asignatura Historia de Nicaragua en Educación Secundaria, abordando en esta propuesta didáctica los conceptos de natalidad, mortalidad, inmigración, desarrollo socioeconómico, demandas sociales, crecimiento poblacional y distribución poblacional. La intervención didáctica tuvo una fase pre-activa y una fase activa; la fase pre-activa consistió en la capacitación sobre la metodología didáctica a implementar en la propuesta de intervención didáctica,

luego se dio el diseño de la propuesta didáctica. La fase activa corresponde a la fase de intervención didáctica del contenido “la población de Nicaragua”, en esta fase figuran las evidencias del proceso de intervención didáctica, tales como los diarios de campo elaborado por el docente que impartió las clases, los trabajos elaborados por los y las estudiantes, los materiales, resultados cualitativos y cuantitativos de la intervención didáctica. Llegando (Montenegro, 1996, pp. 103-106), a las siguientes conclusiones:

- ❖ Con relación a los objetivos de enseñanza. Se verificó que los contenidos del programa de Geografía, pertenecen a un currículo cerrado, cargado de contenidos que en la práctica casi nunca se cumplen.
- ❖ Con respecto a los problemas encontrados, estos corresponden a dos índoles: unos de carácter políticos y otros de índole económicos. Respecto al primero porque hay una actitud del Ministerio de Educación de anular los cambios que se dieron durante el gobierno revolucionario; el aspecto económico se manifiesta a través de fuertes implicaciones académicas y administrativas generados por la autonomía escolar, que bajo este nombre con un programa especial se pretende la liberación del estado de gran parte de su responsabilidad sobre la educación.
- ❖ Qué preparación necesitan y como deben adquirirla los docentes, es innegable que el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje está estrechamente vinculado a las estrategias cognitivas que el profesor implementa, a la correcta selección de métodos y actividades y procedimientos.

La segunda investigación encontrada es una tesis titulada: *Estrategias metodológicas para lograr aprendizajes significativos de los conocimientos históricos de la Revolución Industrial en los alumnos de III año del Colegio Alemán Nicaragüense en el I semestre 2006*, esta investigación fue realizada por Narváez Hernández, (2006), y en ella se trata de dar solución a una problemas que afrontan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las

disciplinas de Historia en Educación Secundaria. Las razones que llevaron a la realización de esta investigación fueron los siguientes:

- ❖ Centros Educativos en mal estado, gran cantidad de estudiantes por aula, problemas personales de los estudiantes por el ambiente social en el que viven y sus relaciones familiares, entre otras.
- ❖ La Escuela como institución brinda orientaciones verticales, en un ambiente burocrático, poco flexible y no está orientada ni al desarrollo socioeconómico del país ni al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.
- ❖ Los profesores se enfrentan a una lista de contenidos programáticos innumerables propuestos por el Ministerio de Educación, lo que dificulta los aprendizajes comprensivos.
- ❖ Muchos estudiantes consideran la clase de Historia como una materia “muerta”. Por eso es común escuchar en las aulas “¡que aburrida es la clase de Historia!” O frases como “¿Para qué me sirve aprender esta asignatura?, ¡Eso pertenece al pasado!” Según Narváez Hernández (2006, p.2), todo esto refleja la poca motivación de los estudiantes hacia la asignatura. Esto lleva al alumno a una actitud de rechazo, y en el peor de los casos una actitud pasiva, obteniéndose al final de los cursos resultados académicos lamentables.

El objetivo general de esta investigación fue “proponer estrategias metodológicas basadas en el enfoque de la enseñanza para la comprensión a través de la aplicación de una unidad didáctica en Historia que permitan la obtención de aprendizajes significativos” (Narváez Hernández, 2006, p. 5).

En el marco teórico se destacan las siguientes temáticas: El constructivismo: un paradigma educativo propio de la modernidad; La enseñanza para la comprensión; principios de la enseñanza para la

comprensión: Hilos conductores o metas de comprensión abarcadores, los tópicos generativos, metas de comprensión, los desempeños de comprensión (etapa de exploración, etapa de investigación guiada, la etapa de síntesis y la etapa de evaluación continua). La Historia como área de conocimiento en el aprendizaje escolar: Los conceptos claves en Historia, el relativismo histórico y por último en el marco teórico se destacan los objetivos didácticos de la historia.

El trabajo investigativo se realizó en el Colegio Alemán Nicaragüense, ubicado en Managua. Para la realización de este estudio se tomó una muestra no probabilística e intencional del 100% de los estudiantes del III año de Educación Secundaria, lo que contemplaba un total de 21 estudiantes con edades entre 14 y 16 años. La investigación es de tipo cuasi experimental y se realizó mediante una intervención didáctica en la asignatura *Historia Universal* en el contenido “Revolución Industrial”. Se utilizaron los siguientes instrumentos en el proceso investigativo: guía de observación, lista de cotejo, diario de campo del docente investigador, estudiante y observador externo. Además se aplicó a los estudiantes una entrevista no estructurada.

En su investigación, Narváez (2006) expresa que la intervención didáctica tuvo doce (12) sesiones de clase de 45 minutos cada una y duró aproximadamente un mes, en su estudio, llega a las siguientes conclusiones, aunque destacaré las que considero más importantes para este estudio (pp. 120-121):

- ❖ La teoría constructivista sigue siendo un pilar fundamental para lograr aprendizajes significativos de los conocimientos históricos.
- ❖ El modelo de la enseñanza para la comprensión (EPC) es una alternativa excelente para lograr, no solo procesos cognitivos, también actitudinales y procedimentales en el aprendizaje mediante la ejecución de diferentes alternativas de desempeño.
- ❖ El aprendizaje significativo se logra solo si el alumno se involucra de forma emocional o se siente comprometido con el tema, si tiene un sentimiento de

crecimiento personal y si se siente autor del conocimiento. Es decir, si él fue capaz de conectar sus conocimientos previos con los actuales.

- ❖ El proceso de enseñanza-aprendizaje debe acercarse al contexto y a la realidad del alumno. La labor del docente es buscar todas las oportunidades que ofrezca el contexto y pueda potenciarlo, ya que el aprendizaje de la historia suele ser divertido e interesante si el alumno se la puede imaginar y reconstruirla según sus expectativas.
- ❖ El éxito de este trabajo solo fue posible por la aplicación de estrategias participativas e interactivas porque ellas fortalecieron el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual es esencial para el desarrollo interpersonal e intrapersonal, lo que conlleva a mayor eficiencia en el aprendizaje.

De acuerdo a los hallazgos planteados en los antecedentes, los expertos en Didáctica afirman que en las dos últimas décadas, la investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales ha crecido de forma importante y ha ido adoptando progresivamente la forma de tesis doctorales Salvador, Rodríguez y Bolívar (2004, cit. por Armas, p.6). De acuerdo con la afirmación realizada por Armas, considero que las investigaciones en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, muestra de ello es que en la presente década los expertos en Educación y en Didácticas Especiales se han preocupado por la enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento, producto de ello, en el contexto nacional, han surgido proyectos de maestría en Didácticas Especiales. En este caso la Facultad de Educación e Idiomas, actualmente oferta la maestría en Didáctica de las Ciencias, maestría en Didáctica del Español y el programa de maestría en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Tercera parte

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3. Fundamentos legales y contexto institucional de la Investigación

3.1. Fundamentos Legales de la UNAN- Managua

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, UNAN-Managua se fundamenta en el art. 117 de la Constitución Política de Nicaragua, que literalmente dice: “La educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales; en el conocimiento de nuestra historia; de la realidad; de la cultura nacional y universal y en el desarrollo constante de la ciencia y de la técnica; cultiva los valores propios del nuevo nicaragüense, de acuerdo con los principios establecidos en la presente Constitución, cuyo estudio deberá ser promovido”

También la UNAN-Managua se respalda en el art. 16, inciso “C” de la Ley General de Educación, que dice “la Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país”.

La misma Ley General de Educación en su artículo 48, ratifica que una de las funciones del subsistema de Educación Superior “constituye la segunda etapa del sistema educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad, comunidad étnica y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país”.

La UNAN- Managua, se fundamenta en la ley 89, Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, la que plantea que la UNAN- Managua es una institución pública descentralizada del estado, con personalidad jurídica, gobierno y patrimonio propio. El artículo 8, de esta ley declara que la universidad goza de autonomía académica, financiera y administrativa.

3.2. **La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua**

De acuerdo con el Modelo Educativo y Normativa Curricular de la UNAN-Managua (2011). La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), creada en 1958 mediante decreto que le otorgaba la autonomía universitaria, tiene sus antecedentes en la Universidad fundada en 1812 en la ciudad de León, una de las últimas Universidades establecidas por España durante la Colonia en América. El Recinto Universitario "Rubén Darío" comenzó su funcionamiento en 1968, sin embargo, ya funcionaba desde 1960 como Escuela de Ciencias de la Educación. El 29 de abril de 1982, por decreto de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional, la UNAN-Managua se constituyó como institución independiente, es decir, por este decreto se separa de la UNAN- León, y es a partir de esta fecha que funciona de forma autónoma e independiente.

Actualmente la UNAN-Managua es una institución de educación superior de carácter público que goza de autonomía académica, orgánica, administrativa y financiera, que aporta al desarrollo del país mediante la docencia y la investigación con carácter multidisciplinario, la educación permanente e inclusiva, la proyección social y la extensión cultural, en un marco de cooperación genuina, equidad, compromiso, justicia social y en armonía con el medio ambiente.

Esta Institución funciona con nueve Facultades y un Instituto Politécnico de la Salud (POLISA), distribuidos en tres recintos universitarios en la ciudad de Managua: Rubén Darío -sede central de la UNAN-Managua, Carlos Fonseca Amador y Ricardo Morales Avilés, además cuenta con cuatro Facultades Regionales Multidisciplinarias ubicadas en las ciudades de Estelí, Matagalpa, Carazo y Chontales.

En la UNAN-Managua cuenta con una planta docente de 847 maestros, en su mayoría con grado de maestría y doctorado. En el área administrativa laboran 1,232 empleados.

❖ *Oferta Académica de la UNAN- Managua*

De acuerdo al Informe de Autoevaluación Institucional (2014), la UNAN-Managua, para su oferta académica cuenta con una estructura basada en nueve Facultades y el Instituto Politécnico de la Salud. Cada una de estas a su vez cuenta con Departamentos Docentes que se encargan de administrar de manera directa una o más carreras. En total, esta Institución ofrece 73 carreras, las cuales se sirven en las diferentes Facultades, según las necesidades de la región: FAREM-Chontales ofrece 31 carreras; Facultad de Educación e Idiomas 23 carreras; FAREM- Estelí 26 carreras; FAREM- Matagalpa 27 carreras; Facultad de Ciencias e Ingeniería 24 carreras; FAREM-Carazo 22 carreras; Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas 12 carreras; Facultad de Ciencias Económicas 6 carreras; Facultad de Ciencias Médicas 3 carreras y el Instituto Politécnico de la Salud oferta 10 carreras en diferentes turnos y modalidades.

De acuerdo con el Informe Físico-Financiero, realizado por la Dirección de Planificación de la UNAN- Managua, esta Universidad en el año lectivo 2016 atiende una población estudiantil de 34,916 estudiantes (p. 17). De acuerdo a los datos obtenidos en el informe, 21,376 de estos estudiantes son mujeres y 13,540 son varones, estos estudiantes son atendidos tanto en los cursos diarios, otros en cursos por encuentros sabatinos, además, la Universidad tiene un programa llamado Universidad en el Campo, donde los maestros vamos a impartir clase a los estudiantes que viven en zonas lejanas a la Universidad. Estos estos programas la mayoría son coordinados por las Facultades Regionales ubicadas en Matagalpa, Chontales y Estelí.

❖ *Trabajadores Docentes y Administrativos*

De acuerdo al informe de autoevaluación institucional (2014), la universidad tiene dos tipos de contrataciones, tanto para docentes como para trabajadores administrativos, estas modalidades de contratación son dos, una modalidades de contratación es permanente y las otras son de tiempo

definido, estos pueden tener asignado tiempo completo, $\frac{3}{4}$ de tiempo, $\frac{1}{2}$ tiempo o $\frac{1}{4}$ de tiempo.

❖ *Misión y Visión de la UNAN- Managua*

La misión y visión de la UNAN-Managua surgen de un proceso de consulta entre trabajadores académicos, administrativos y dirigentes estudiantiles; actores clave en la elaboración del plan estratégico institucional 2011-2015.

El objetivo de esta institución es “formar profesionales y técnicos integrales desde y con una concepción científica y humanista del mundo, capaces de interpretar los fenómenos sociales y naturales con un sentido crítico, reflexivo y propositivo, para que contribuyan al desarrollo social, por medio de un modelo educativo centrado en las personas; un modelo de investigación científica integrador de paradigmas universales; un mejoramiento humano y profesional permanente derivado del grado y posgrado desde una concepción de la educación para la vida; programas de proyección y extensión social, que promuevan la identidad cultural de los y las nicaragüenses; todo ello en un marco de cooperación genuina, equidad, compromiso y justicia social y en armonía con el medio ambiente”.

La visión de UNAN-Managua es, “ser una institución de educación superior pública y autónoma, de referencia nacional e internacional en la formación de profesionales y técnicos, a nivel de grado y posgrado, con compromiso social, con valores éticos, morales y humanistas y en defensa del medio ambiente. Es líder en la producción de ciencia y tecnología, en la generación de modelos de aprendizaje pertinentes que contribuyen a la superación de los retos nacionales, regionales e internacionales. Constituye un espacio idóneo para el debate de las ideas y el análisis crítico constructivo de prácticas innovadoras y propuestas de mejoramiento humano y profesional permanentes, contribuyendo a la construcción de una Nicaragua más justa y solidaria y, por lo tanto, más humana y en beneficio de las grandes mayorías”.

❖ *Principios rectores de la Universidad*

Los valores que orientan el quehacer en la UNAN-Managua son: compromiso social, equidad, justicia, igualdad de oportunidades, honestidad y transparencia, respeto a los derechos humanos, respeto a la diversidad, respeto al medio ambiente, ética profesional, responsabilidad social e institucional, identidad institucional y sentimiento de pertinencia, tolerancia y solidaridad, identidad, cultura nacional y valores patrióticos.

3.3. **La Facultad de Educación e Idiomas**

La Facultad de Educación e Idiomas (FEI) en 1960 surge como una escuela adscrita a la UNAN-León, actualmente cuenta con los departamentos de Matemática, Español, Pedagogía, Francés, Física, Inglés, Tecnología Educativa, y la Coordinación de las Carreras Ciencias Sociales, Educación Comercial, Educación Física y Deportes, Danza, Cultura y Artes.

Tabla 3: Origen y evolución de la Facultad de Educación e Idiomas

Fecha	Nombre
1960	Escuela de Ciencias de la Educación
1980	Facultad de Ciencias de la Educación
1994	Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
2006	Facultad de Educación e Idiomas

La Facultad de Educación e Idiomas (FEI) es la principal Facultad del país formadora de docentes para el subsistema de Educación Básica y Media en los niveles de Preescolar (educación inicial), Educación Primaria y Educación Secundaria en las diferentes áreas del conocimiento. La Facultad oferta las carreras: Pedagogía con mención en Educación en Educación Musical, Educación para la Diversidad, Educación Primaria, Educación Infantil, Administración y Gestión de la Educación, Licenciaturas en Ciencias de la

Educación mención en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Comercial, Física-Matemática, Física, Matemática, Biología, Cultura y Arte, Danza, Turismo Sostenible, Inglés, Traducción, Lengua y Literatura Hispánicas, Francés, Educación Física y Deportes, Informática Educativa, Diseño Gráfico y Orientación vocacional Técnica.

3.3.1. *Los Cursos de Profesionalización Sabatino*

El mayor impacto de la Facultad se logra a través del Programa de Profesionalización por encuentros en Cursos Sabatinos, cuyo objetivo .es la profesionalización de educadores o profesores empíricos que laboran en el subsistema de Educación Básica y Media del país.

Según el reglamento de los cursos de profesionalización⁹ contempla cuatro títulos. El número uno referido a las disposiciones generales, el segundo hace alusión a la asistencia y puntualidad, el tercero aborda el sistema de evaluación y promoción estudiantil y el cuarto y último título hace referencia a las formas de culminación de estudios de los y las estudiantes de estos cursos.

El título I en su artículo 2 explicita que los cursos de profesionalización constituyen los estudios científicos y profesionales de las carreras que imparte la Facultad de Educación de la UNAN- Managua en la modalidad por encuentros. En su art. 3 menciona que podrán matricularse, prioritariamente aquellos bachilleres, maestros titulados y técnicos medios o técnicos superiores que ejerzan docencia en Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria, o pertenezcan a las estructuras de Educación en cualquiera de estos niveles; así como metodólogos técnicos y dirigentes institucionales ligados a la formación y capacitación de recursos humanos.

⁹ Aprobado en sesión No 14 del 5 de diciembre de 1991

3.3.2. *Misión y Visión de la Facultad de Educación e Idiomas*

Tal y como está establecido en los documentos normativos de esta Facultad, su Misión es formar profesionales y técnicos en los campos de la Educación e Idiomas, con un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo, y las competencias necesarias para continuar aprendiendo durante toda la vida y contribuir al desarrollo equitativo y sostenible de la nación nicaragüense. Además de contribuir al conocimiento de la realidad nicaragüense, a través de investigaciones en los campos de la educación y los idiomas.

Por otra parte, como parte de su Visión, la Facultad de Educación e Idiomas, en el año 2015, goza de prestigio nacional, por la excelencia en la formación de profesionales y técnicos en los campos de las ciencias de la educación y los idiomas, competentes, éticos y patrióticos; autónomos, líderes, emprendedores, críticos y reflexivos; promotores del desarrollo en armonía con el medio ambiente y capaces de aprender a aprender permanentemente, producto de un modelo académico que promueve la interdisciplinariedad y combina enseñanza-aprendizaje e investigación.

3.4. **La Carrera Ciencias Sociales**

La Carrera de Ciencias Sociales se inicia desde la fundación de la Escuela de Ciencias de la Educación, el 5 de julio de 1960; siendo una de las cuatro carreras iniciales: Ciencias Sociales, Letras, Matemática y Química-Biología.

En esta época nuestra institución aún no se conoce como Facultad, sino como Escuela de Ciencias de la Educación con varias secciones y las cuatro carreras coordinadas por una sola instancia, nuestra Sede Central estaba en la UNAN-León. Pero con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista lo social cobra un auge especial y esto da origen a la Escuela de Ciencias Sociales integrada por los departamentos de Geografía, Historia y Filosofía. Como había ciertas contradicciones entre los departamentos que en ese entonces estaban inmersos en lo social; producto de la demanda, se le encargó a la Lic. María

Antonia Midence, Vice decana de entonces, coordinar el proceso de separación de estos departamentos. La comisión de la carrera estaba integrada por la Lic. Josefina Hidalgo, Lic. Luis Alfredo Lobato y Lic. Rodrigo Alonso Duarte (Montenegro y Ramos, 2006).

En investigación realizada por Orozco, Rodríguez, García y Belli (2010), muestra que la carrera Ciencias Sociales en la década de los 80 cobró gran demanda, sirviéndose en los turnos vespertino, nocturno y sabatino, hasta 1999; siendo a partir de este año, cuando solo se sirve en los Cursos Sabatinos de Profesionalización. Esta baja en la demanda se debió al déficit de presupuesto en el 6% y por la creación de otros programas de estudios afines a las Ciencias Sociales como son la Carrera de Diplomacia y Ciencias Políticas, hoy llamada Relaciones Políticas Internacionales, Trabajo Social, Geografía, Historia e Historia con mención en Arqueología. Estos son uno de tantos factores que han incidido y por los procesos que ha vivido el programa de la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas.

La UNAN- Managua y la carrera Ciencias Sociales da oportunidad a que ingresen a la carrera, tanto a personas que están trabajando para el Ministerio de Educación (MINED), como a personas procedentes de Institutos Privados de nuestro país. También se les da la oportunidad que ingresen a personas que tienen formación didáctica, estos son egresados(as) de las Escuelas Normales de nuestro país, donde son formados para impartir clase en Educación Primaria de 1º a 6º grado, e ingresan a la carrera para que una culminada la carrera trasladarse a dar clase a Educación Secundaria e impartir docencia en el área de Ciencias Sociales. Asimismo, cabe señalar que hay un tercer segmento de estudiantes en nuestra carrera y son personas que aún no están trabajando en educación, pero estudian esta carrera porque les gusta y luego insertarse a trabajar en el Ministerio de Educación como docentes de Educación Secundaria, esto lo hacen una vez que han cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y la asignatura Enseñanza en Valores.

3.4.1. *Transformaciones curriculares*

Las Ciencias Sociales han estado en constante preocupación por mejorar y formar profesionales de la educación de la más alta calidad, en el marco de las transformaciones que se han llevado a cabo en la institución. Así desde que se produce la transformación curricular en 1986, en la que hubo mejora en el Plan de Estudios y se da la incorporación de asignaturas que permitieran a los profesionales ejercer cargos relacionados con la docencia y la investigación Social de manera eficiente; esto continúa en las transformaciones curriculares realizadas en el transcurso del tiempo.

Así en 1991 tiene lugar otra transformación curricular en la que el Plan de Estudio de los Cursos Profesionalización Sabatino, tuvo una variante, los estudiantes cursaban esta carrera hasta tercer año como Ciencias Sociales, en este momento optaban al título de Profesor de Educación Media (PEM) y a partir del cuarto año bifurcaban a unos a terminar la Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Historia otros la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Geografía, es decir, se especializaban en un área del conocimiento. Esta estrategia creada por las autoridades de la entonces Escuela de Ciencias Sociales no funcionó, porque los profesionales que se graduaban con mención en Geografía e Historia iban ocupaban los cargos de los docentes graduados en Ciencias de la Educación mención en Ciencias Sociales, y éstos impartían clases de Ciencias Sociales en Educación Secundaria y no precisamente únicamente Geografía o Historia.

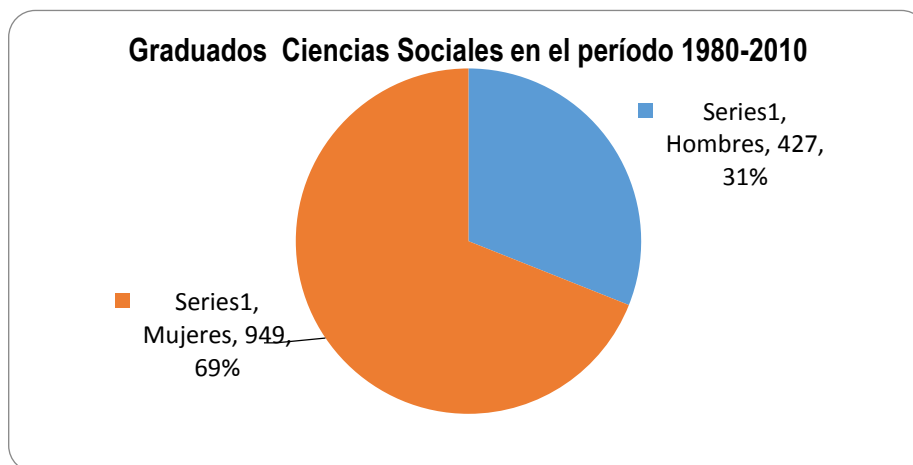
Otra situación parecida se está dando actualmente, la Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas forma Licenciados en Geografía y Licenciados en Historia mención Historia o mención Arqueología, algunos de los graduados de estas carreras imparten clases de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, a pesar que no tienen la formación psicopedagógica para impartir docencia, por el perfil de las carreras en que se gradúan, estas son meramente humanísticas, no tienen formación para impartir docencia en las áreas en que se gradúan.

En la transformación curricular llevada a cabo en 1994 y 1999, la carrera Ciencias Sociales se ofertó como Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales y con el cuarto año superado los estudiantes pueden optar al Título de Profesor de Educación Media (PEM), en un año más culminan la Licenciatura en educación con mención en Ciencias Sociales.

En la Transformación Curricular de 1999 hubo fusión de algunas asignaturas (como Historia) y la creación de otras, como es Enseñanza en Valores y Sociología de la Cultura, las cuales son de Formación Profesionalizante y permiten al profesor de Estudios Sociales desarrollar la capacidad de formar ciudadanos con la capacidad de interactuar y convivir armónicamente en un mundo multicultural, multiétnico y cambiante.

El proceso mencionado en el párrafo anterior, continuo en la transformación curricular realizada en el año 2013, en la que se incorporan dentro del plan de estudios las prácticas de Familiarización, Prácticas de Especialización, y las prácticas de profesionalización, éstas no se realizaban en los planes de estudios anteriores. El último plan de estudios al que nos referimos (2013), tuvo una adecuación en el año 2016 y se logró incluir asignaturas que vinieron a fortalecer el plan de estudios entre ellas las asignatura Animación Sociocultural y Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales, asignaturas consideradas elementales para fortalecer las habilidades y destrezas en investigación Socioeducativa y la otra para fortalecer el trabajo social y la Promotoría social.

Figura 3: Graduados según género 10



Hoy con más de 50 años de existencia, la carrera Ciencias Sociales, cuenta con 1,476 (mil cuatrocientos setenta y seis) graduados, de los cuales el 69% son mujeres y el 31 % son varones, una buena parte de ellos ocupando puestos en los subsistemas de educación nicaragüense e incidiendo en la formación de ciudadanos con compromiso personal y social.

¹⁰ Elaboración propia a partir de revisión de los expedientes de los graduados de la carrera

4. OBJETIVOS INVESTIGATIVOS

Los objetivos que esta investigación se propone son los siguientes.

Objetivo General:

Valorar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua), en el desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria de Managua.

Objetivos Específicos:

1. Conocer la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua) en el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales.
2. Identificar la metodología didáctica aplicada por los docentes de seis Institutos de Educación Secundaria para determinar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua) en su desempeño laboral.
3. Observar la aplicación de las herramientas metodológicas y didácticas adquiridas en la asignatura DCS, impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua), en el desempeño de los docentes Ciencias Sociales de los Institutos de Educación Secundaria de Managua.
4. Conocer sobre desempeño de los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria e incidir para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos sociales.

5. HIPÓTESIS

A través de la siguiente hipótesis se pretende comprobar que el desempeño laboral de los docentes del área de ciencias Sociales de Educación Secundaria, está directamente relacionado con las herramientas metodológicas y didácticas desarrolladas en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) impartida en la Carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua).

En la presente investigación se hace alusión a dos variables, una de estas variables es la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, concebida esta como una asignatura del componente psicopedagógico que habilita al docente de Ciencias Sociales para impartir docencia en Educación Secundaria en las asignaturas de Geografía, Historia, Economía, Sociología y Filosofía.

La otra variable está relacionada con el desempeño del docente a partir de haber cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, es decir, como inciden en su labor docente los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores desarrollados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. El desempeño docente es concebido como el momento en que el docente pone en acción las metodologías o herramientas didácticas para impartir los contenidos de Ciencias Sociales de forma efectiva y eficiente en el contexto en que se desempeña como docente. En el proceso de aprendizaje de los contenidos sociales hay varias condiciones, una de ellas es que el docente tenga dominio del contenido disciplinar que imparte y por otro lado, es muy importante que el docente tenga dominio de la metodología didáctica de la disciplina que imparte.

Cuarta parte

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

6. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

6.1. Conceptualización de Educación

Para iniciar la presente fundamentación teórica, se hará referencia al significado del término educación y en este ámbito expresaré qué educación y qué tipo de maestros necesita Nicaragua, especialmente en el área de Ciencias Sociales. De acuerdo con Sarramona (1989), *la educación es un proceso que relaciona de manera prevista o imprevista a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas*. A continuación este autor destaca las siguientes características de la educación:

- ❖ Idea de perfeccionamiento. La educación se considera un medio para la modificación del hombre.
- ❖ Es un medio para alcanzar el fin del hombre. La educación aparece como un medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud.
- ❖ Es organización u ordenación. Ya sea de forma personal o social la educación es vista como medio de estructuración y ordenación del hombre.
- ❖ Es una acción humana. La educación es un conjunto de influencias sobre los sujetos humanos, estas influencias proceden de los otros seres humanos.
- ❖ Tiene una intencionalidad, esta característica de la educación se presenta como una acción planeada y sistemática, aunque se reconoce la acción educativa no intencional.
- ❖ Concepto de ayuda auxilio, educación significa la única posibilidad de realización del ser humano, pero para esto necesita de la cooperación voluntaria del propio sujeto.
- ❖ Proceso de individualización, debido a que la educación acontece en un sujeto, puede ser contemplada como un medio de realización individual.

- ❖ Por último es un proceso de socialización, la educación del sujeto supone su incorporación a la sociedad; adquiere lenguaje, costumbres, conocimientos y normas morales vigentes en la sociedad a la que pertenece.

Es notorio que en la caracterización de educación que realiza este autor en ésta prevalece la idea de perfeccionamiento del ser humano. Considero que para lograr ese perfeccionamiento, debe haber en el educador una verdadera vocación, convicción y compromiso social por la profesión docente. En su quehacer debe facilitar verdaderos procesos educativos, propiciar situaciones de aprendizaje que permitan un cambio de actitudes o conducta del sujeto que aprende.

Escribano (2004), destaca que la educación es un proceso eminentemente humano, porque presupone capacidades exclusivas de la persona, como la inteligencia, el buen uso de la libertad, la capacidad de comunicarse y relacionarse consigo mismo y los demás. Esta autora en su planteamiento, concibe la educación como la oportunidad para que el sujeto que aprende desarrolle una serie de competencias que le sirvan para la vida.

Las definiciones de Sarramona y Escribano se complementan, ya que ambos se refieren a ese perfeccionamiento de los seres humanos, pero para llevar a la práctica este último aspecto, la práctica de valores es sine qua non. La práctica de valores es la herramienta fundamental para que las personas se desarrollen integralmente, la escuela debe facilitar una serie de aptitudes, entendidas como una serie de conocimientos, habilidades, destrezas , así como actitudes y valores que les permitan aprender de forma permanente, para alcanzar sus metas personales y desarrollar sus proyectos de vida.

Cardona (2008, p.1-2) retoma algunos ideas y planteamientos teóricos de Freire y define que la “educación es un proceso, implica que se ponen en juego estrategias y métodos de manera sistemática con el objetivo de alcanzar los fines que la misma se propone; además, como proceso requiere significar un

producto inacabado que está en permanente cambio y dinamismo, sujeto a las modificaciones necesarias para ajustarse a las demandas sociales...la formación, como diría Pablo Freire, no es la activación mecánica de las habilidades humanas para lograr cierto desempeño, es más bien un ejercicio crítico, que empodera, libera y lleva a la autonomía.

En este aspecto Delval (1991), complementa los posicionamientos anteriores y plantea que la escuela debe procurar alcanzar estos objetivos a través de los procesos de socialización de los contenidos disciplinares, estos objetivos son los siguientes:

- a. La educación debe apoyarse y contribuir al desarrollo psicológico y social de los alumnos.
- b. Debe permitirle entender, explicar racionalmente y actuar sobre los fenómenos naturales y sociales.
- c. Debe aprender a expresarse y comunicarse con sentido con los demás.
- d. La escuela debe contribuir a convertir al escolar en un individuo autónomo, crítico y capaz de relacionarse positivamente con los demás, cooperando con ellos.

6.2. Modelos Curriculares y Aprendizaje de las Ciencias Sociales

A continuación se vinculan los planteamientos teóricos que se han expuesto sobre la conceptualización de educación con los modelos curriculares que son los pilares sobre los cuales se fundamentan los procesos educativos. Partiendo del hecho de que la evolución de la educación formal ha estado regida por parámetros funcionales que van, desde los tradicionales modelos curriculares conductivo (cognoscitivos), hasta el desarrollo de la mediación del aprendizaje en base a las competencias desarrolladas por los alumnos, en la búsqueda de la autorrealización y la autogestión del aprendizaje.

Cabe destacar que los diseños curriculares han ido transformándose de acuerdo a las posturas y corrientes filosóficas, psicológicas, pedagógicas y epistemológicas que han evolucionado en las sociedades en los distintos momentos históricos. Estos cambios conceptuales de pensamiento han implicado un cambio paradigmático y estos cambios se concretizan en los cambios conceptuales de currículo. Cabe mencionar que cuando se produce un cambio de paradigma, todos los sistemas se oponen, ya que estos tienden a perpetuar su status y contradicen el cambio. Y cuando surge una nueva postura o paradigma, esta otorga nuevas perspectivas y ofrece otras respuestas, en todo sentido social y en especial al proceso educativo. Pero todo paradigma de por sí presenta falencias y fisuras, de ahí que no es factible adherirse exclusivamente a una u otra tendencia, por eso buscan posturas complementarias.

Al respecto Alviárez, Moy, Huang y Carrillo (2009) destacan tres modelos curriculares: el tradicionalista, cognitivo/constructivista y el basado en la praxis y competencias. Por razones metodológicas desarrollaré los dos primeros, luego abordaré el modelo curricular sociocrítico, que considera que es el modelo actual y aplicable a la enseñanza-aprendizaje de los contenidos sociales.

6.2.1. Modelo Tradicional o Tecnista

a. Contexto histórico del modelo

Este modelo se empezó a desarrollarse desde finales del siglo XIX, y tuvo su mayor auge a mediados del siglo XX, y ejerce una fuerte influencia hasta la actualidad. Veamos algunas características de este modelo destacadas por Cobo González (2007, p. 10). Cabe mencionar que en esta época (mediados del siglo XX), se fortalece la visión positivista de la ciencia y de acuerdo a esta visión, la realidad es un conjunto de acontecimientos, y el científico debe medir y cuantificar dichos acontecimientos, con la finalidad de establecer relaciones de causa y efecto y así poderlos controlar.

El enfoque psicológico conductista, intenta explicar al ser humano como organismo que emite respuestas ante determinados estímulos. Por eso desde esta perspectiva, el aprendizaje consiste en condicionar a la persona de tal forma que reaccione de la manera que se considera adecuada.

El mundo del trabajo en esta época se caracteriza por la producción en serie (fines del siglo XIX e inicios del XX) y por la aplicación intensiva de la producción en masa, en la cual ingenieros y empresarios buscan organizar, distribuir y articular las tareas de la forma más eficiente para lograr los productos al menor costo posible. En este contexto los sistemas educativos están fuertemente influidos por la corriente psicológica conductista.

b. Características del modelo

Entre los modelos más tradicionalistas se encuentra el modelo conductista, en el cual subyace la concepción del conductismo que contempla el supuesto de que la enseñanza consiste en proporcionar solo contenidos, en depositar información con un excesivo pormenorizado arreglo instruccional, la cual deberá ser adquirida por el estudiante. Es lo que Paulo Freire denomina “educación bancaria”, la cual concibe al estudiante como un “banco” en el cual se deposita la información a la que luego se puede retomar o acceder. En este currículo los contenidos se estructuran de forma horizontal y vertical que reflejan una concepción mecanicista del aprendizaje y la enseñanza por repetición individualizada.

Retomando los planteamientos de Alviárez, Moy, Huang y Carrillo (2009) el currículo conductista se centra en la fijación y control de objetivos instruccionales y la adquisición de conocimientos a través de conductas observables, es decir, busca la tecnificación de la enseñanza con el propósito de moldear la conducta técnico-reproductiva y optimizar la enseñanza transmisiva. Este le otorga al alumno un carácter pasivo pues éste solo responde a estímulos ambientales y el maestro es un ejecutor de instrucciones y en él cae la responsabilidad de controlar el ambiente de aprendizaje.

Para Demuth, (2004), el modelo academicista está centrado en contenidos conceptuales como formas de saber, estos son organizados en asignaturas, pretendiéndose sólo su interiorización acrítica. Para este modelo, enseñar es explicar contenidos definiéndolos correctamente. En este modelo el profesor es el que habla la mayoría del tiempo, y los estudiantes se limitan a escuchar y tomar notas, para su posterior evaluación. Pagés (1994) lo llama modelo curricular tecnicista o mecanicista, la finalidad que éste otorga a la enseñanza, es la transmisión de valores tradicionales, hegemónicos. Defiende una concepción conservadora de la sociedad basada en la necesidad de formar “buenos ciudadanos”, para tal fin selecciona los saberes que mejor permiten cubrir estas finalidades. Opta, además, por un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en la transmisión verbal del conocimiento y en la negación o minimización de los aspectos internos de la persona que aprende y de su posibilidad para pensar y construir conocimientos.

Para Quiroz y Mesa (2011) el currículo técnico asume el encargo de las necesidades del estado industrial naciente, que requería de un currículo para las mayorías. La escolarización se orientaba a producir una fuerza de trabajo capacitada y a lograr la reproducción de la sociedad y de su economía. En el currículo técnico las comunidades y grupos de profesores y estudiantes, son pensados por el Estado de acuerdo con las expectativas de los expertos disciplinares. Desde la perspectiva de los profesores, lo importante no es lo que debe enseñarse, sino como debe de hacerse desde lo prescriptivo por el estado, para permanecer laborando en las escuelas existiendo formas de control sutiles.

La formación ciudadana desde un curriculum técnico se ve reducida a la instrucción de los integrantes del contexto sociocultural reproductores de la ideología dominante, con cierto nivel de preparación instructiva y con el desarrollo de habilidades para el trabajo, las mismas que se requieren para su participación en el desarrollo económico, mediante un desempeño productivo y eficiente en la fábrica y en la industria. Para esta concepción, un “buen

ciudadano” es aquel que hace bien el trabajo en la fábrica. Este tipo de curriculum es aplicado por los profesores, pero no pensado por los profesores como profesionales.

6.2.2. *Modelo Cognitivo/ Constructivista*

Según Cobo González (2007) este modelo surge con el advenimiento de la denominada sociedad del conocimiento, después de la mitad del siglo XX, la capacidad de generar y utilizar nuevos conocimientos pasa a ser más importante que el conocimiento estático. Las nuevas relaciones productivas y laborales, así como la globalización, requieren de mujeres y hombres capaces de aprender a aprender a lo largo de la vida. Por las siguientes razones (Cobo González, 2007, p 10):

- ❖ Ha cambiado el contexto tecnológico, productivo y laboral. El mundo contemporáneo requiere de mujeres y hombres capaces de actualizarse constantemente y adaptarse de forma flexible a nuevas exigencias.
- ❖ El contexto político y social también ha cambiado. La formación de verdaderas ciudadanas y ciudadanos requiere del desarrollo de habilidades como el razonamiento analítico y el pensamiento crítico, así como de valores como la cooperación, respeto y habilidades sociales como la empatía y la asertividad.
- ❖ Además, la acelerada globalización de los procesos sociales, políticos y económicos nos ha puesto ante dos fuerzas aparentemente contradictorias. Por un lado los referentes culturales se vuelven más uniformes por la expansión de los medios de comunicación. Por otro lado, resurge la preocupación por las identidades sociales.

Con relación a los modelos cognitivos/constructivistas, Alviárez, et al (2009) consideran que este modelo se centran en los procesos de construcción de significados, comprensión, conocimiento e intentan comprender los principios

de funcionamiento y organización, los niveles de cognición y significados dando origen a las manifestaciones lingüísticas.

Este modelo curricular destaca la relevancia de los contenidos como procesos de investigación y solución de problemas en los que el docente y los alumnos derivan métodos de pensamiento creador, trascendiendo la simple acumulación de saberes acabados. Es decir, induce al estudiante a construir el conocimiento a través de aprendizajes significativos permitiendo de esta manera al estudiante desarrollar la capacidad de comprensión, análisis e investigación, rechazando de esta manera un curriculum enciclopedista o tecnicista.

La teoría cognoscitiva configura el aprendizaje como un proceso de construcción personal de significado, donde la información disponible es asimilada por el sujeto que aprende, para construir un nuevo conocimiento. En este modelo curricular “el estudiante es un organismo activo que manipula, y elabora estímulos físicos y símbolos para construir su entendimiento del mundo” (Alviárez, Moy, Huang y Carrillo, 2009, p 200). Por eso el conocimiento es una construcción personal, producto no solo del que aprende, sino también de los agentes culturales, piezas claves en este proceso. Desde la perspectiva del constructivismo, el aprendizaje se comprende como un proceso autocontrolado, al resolver conflictos cognoscitivos interiores patentes mediante la experiencia concreta, el discurso colaborado y la reflexión. Estos planteamientos teóricos se fundamentan en los aportes de la *Psicología genética* de Jean Piaget, la *Teoría Sociocultural* de Lev Vigotsky, la *Teoría Verbal Significativa* de David Ausubel y la *teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner, la *teoría del Aprendizaje Por Descubrimiento* de Jerome Bruner y la *teoría de las redes conceptuales* de Joseph Novak.

Retomando los planteamientos de Alviárez, et al (2009), desde la perspectiva del constructivismo el aprendizaje se centra en la actividad mental del alumno, en la construcción de los procesos de desarrollo promovidos en la educación. Desde esta perspectiva, la intervención didáctica consiste en crear condiciones adecuadas para que, en la medida de lo posible, los esquemas de

conocimiento que construye el estudiante sean correctos y profundos, a través de la experiencia práctica, el desarrollo de proyectos o la flexibilidad en situaciones concretas del aprendizaje. Esta concepción curricular requiere formar individuos activos, autónomos, reflexivos y responsables de su propio aprendizaje, actividades por plantear deben fomentar estas cualidades mediante tareas auténticas de desempeño y aspectos que impliquen poner en juego el razonamiento, la creatividad, la solución de problemas, el hacer conexiones y transferencia, la colaboración.

Con relación a este modelo pedagógico Patiño (2006), considera que éste se trata de un modelo cognitivo, basado en el cómo aprende el que aprende, en los procesos que usa el aprendiz para aprender, en las capacidades y destrezas necesarias para aprender, incorporando además el desarrollo y la mejora de la inteligencias afectiva. Este modelo considera al aprendiz el protagonista del aprendizaje y al aprendizaje como la modificación de conceptos previos al incluir los conceptos nuevos en los que ya se poseen mediados por el conflicto cognitivo. Además el modelo socio cognitivo pretende potenciar la motivación intrínseca, centrada en la mejora del propio aprendiz y en el sentido de éxito o de logro del aprendizaje. Más que saber contenidos, en este modelo resulta imprescindible manejar las herramientas para aprender como capacidades y destrezas.

Por otra parte este mismo autor, considera que este es un modelo social o contextual al promover el aprendizaje en contexto, en el escenario de la vida, de la práctica y del servicio, llenos de permanentes interrelaciones e interacciones, donde la enculturación favorece el desarrollo de las funciones superiores, ya que la cultura contextualizada permite identificar cuáles son las capacidades y los valores básicos que debemos desarrollar en los futuros profesionales de la educación.

En el modelo socio cognitivo se argumenta, que el potencial de aprendizaje como dimensión cognitiva se desarrolla por medio de la socialización contextualizada como dimensión socio cultural, donde las interacciones entre los aprendices, como protagonistas de su aprendizaje y el

escenario refuerzan lo aprendido y a la vez crean la motivación al contextualizar lo que se aprende. Patiño (2006, pp. 21-23) para concretizar este modelo, presenta las siguientes características para ser desarrollados en la práctica, cito algunos, los cuales considero que están vinculados y pueden utilizarse en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

- ❖ Este modelo trata de integrar al actor del aprendizaje y sus procesos cognitivos y afectivos con el escenario de aprendizaje.
- ❖ La cultura tanto social como institucional quedan reforzadas en el Curriculum, entendido éste como la selección cultural que integra capacidades, valores, contenidos y métodos.
- ❖ El modelo de profesor posee una doble dimensión, como mediador del aprendizaje y como mediador de la cultura social.
- ❖ El Curriculum será necesariamente abierto a nuevos aprendizajes, realidades educativa, y además flexible con el fin de posibilitar una gama de adaptaciones y concreciones, porque la cultura es plural y cambiante.
- ❖ Los contenidos como formas de saber se articulan en un diseño curricular constructivo y significativo.
- ❖ La metodología posee una doble dimensión, facilitar el aprendizaje individual y el aprendizaje social, con un equilibrio entre la mediación del profesor/alumno y el aprendizaje mediado y cooperativo entre iguales.
- ❖ La enseñanza es entendida como mediación del aprendizaje, este es una intervención en los procesos cognitivos y afectivos en contextos determinados. El profesor es un mediador del aprendizaje y de la cultura social.

- ❖ En la evaluación se considera la evaluación formativa o procesual centrada en la valoración de la consecución de las metas entendidas como capacidades y valores y la evaluación sumativa de los contenidos y métodos en función de las metas.
- ❖ En la memoria subyace el concepto de memoria constructiva a largo plazo.
- ❖ La formación del profesorado está orientada a transitar desde un modelo de enseñanza/aprendizaje aun modelo de aprendizaje/enseñanza. El profesional o ciudadano será reflexivo, crítico, constructivo y creador.

6.2.3. *Modelo socio crítico*

Este modelo curricular postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. De acuerdo con Román y Díez (2003, cit. por Demuth 2004), quienes conciben a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre; la propuesta de este modelo no es someter todo a crítica, sino que los actores educativos *tomen consciencia* de la realidad para establecer líneas de acción y transformarlas.

Es así que para Pagés (1994), el currículum crítico concede más importancia a las aportaciones disciplinares como soporte tanto para la construcción de conocimientos como para el análisis de los problemas sociales. Sus principales aportaciones consisten en plantear el carácter ideológico del currículum y de la práctica y en fomentar una enseñanza y un aprendizaje basado en los principios del constructivismo y del pensamiento crítico.

La opción para enseñar a pensar críticamente la realidad social, para la formación de un pensamiento dirigido a la acción y a la transformación de la realidad, exige que el alumnado se sitúe ante el conocimiento de manera radicalmente diferente a como lo hace en los dos modelos anteriores. Y exige también que el conocimiento que se presenta en el currículum y se enseña en la práctica sea planteado de otra manera.

Por su parte Quiroz y Mesa (2011), plantean que el currículo crítico es una construcción social que está en concordancia con los contextos económicos y políticos y con los movimientos sociales que ejercen presión política y que establece diferencias con las estructuras sociales, las jerarquías existentes y las prácticas ideológicas en los que se encuentra inmerso el sujeto.

En esta concepción curricular el trabajo del ciudadano consiste en analizar, con sentido crítico, los procesos sociales y revelar las contradicciones y las distorsiones de la vida social, con sus propios puntos de vista. La racionalidad crítica, desde un punto de vista dialéctico, pretende dilucidar los procesos sociales y educativos existentes, y las formas en que estos limitan la comprensión, y por ello trabajan la oposición y las resistencias.

En el currículo crítico, señalan Quiroz y Mesa (2011), el sujeto identifica las formas en que los procesos sociales, políticos y económicos son distorsionados por la hegemonía y, en consecuencia, se compromete con el develamiento de estructuras de dominación, en procura de la transformación social. La tarea de este curriculum ha sido el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, encarando la tensión entre la educación y la sociedad y entre la escolarización y el estado.

La formación ciudadana es una prioridad en el curriculum crítico, siendo una formación en el ejercicio de la ciudadanía consciente, crítica y responsable, que implica tanto el descubrimiento de todas las formas, explícitas e implícitas, de opresión a las que es sometido el ciudadano, como el emprendimiento de acciones transformadoras de las mismas, incluso la reivindicación de condiciones de dignidad y justicia. La escuela se asume como el espacio por excelencia, donde se debe introducir al estudiante en procesos de reflexión, de

crítica permanente, de vigilancia de las condiciones sociales y el planteamiento de alternativas que beneficien a todos.

6.2.3.1. Supuestos teóricos de la pedagogía crítica

Otros autores como Ramírez Bravo (2008), se han sumado a los debates sobre la teoría crítica de la educación, quien considera que para poner en práctica estos principios curriculares, se deben tomar en cuenta los siguientes supuestos:

a. La participación social

La participación social implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y a los miembros del grupo social sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto. Esta participación permite el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución de esta problemática social. Participar supone estudiar las prácticas concreta de los actores comprometidos con el micro poder y el macro poder. Significa además, analizar la hegemonía de valores provenientes de una clase social específica y ser parte del éxito como del proceso que se lleva a cabo para lograrlo. En este marco resurgen las prácticas cooperativas como marcos de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades de gestión y consolidación de procesos autónomos.

Esta visión y concepción curricular se materializa en la Ley General de Educación (2006) de Nicaragua en su artículo 9, dice que la calidad de la educación apunta a la construcción y desarrollo de aprendizajes relevantes, que posibiliten a los estudiantes a enfrentarse con éxito ante los desafíos de la vida y que cada uno llegue a ser un sujeto acto positivo para la comunidad y el país. Por tanto, los docentes de ciencias sociales debemos potencializar las capacidades que poseen nuestros estudiantes.

b. La comunicación horizontal

La comunicación horizontal liga las voluntades en intenciones de los sujetos en iguales condiciones de acción y de vida. En este proceso los interlocutores simbolizan y significan con base en la validación del discurso del otro, con base en la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones que en ellas subyacen. La reciprocidad en la intercomunicación involucra el fortalecimiento de la individualidad sobre los espacios que brinda la sociabilidad. El trabajo en el aula se plantea en un escenario de discusión con el propósito de discernir sobre el consentimiento proporcionado por la sociedad civil al estado para que diseñe e implemente modelos y estilos de vida académico y se convierta en el educador de las sociedades.

c. Rol del profesorado en la comunicación horizontal

Respecto al nuevo rol que debe asumir el docente y el estudiante en el nuevo paradigma educativo, Díaz-Barriga y Hernández (2010) definen al “profesor, como agente mediador de los procesos que conducen a los estudiantes a la construcción del conocimiento y la adquisición de capacidades, debe no solo dominarlas, sino apropiarse de nuevas formas de enseñar (p. 2)

Dichos autores enfatizan que:

La función del maestro no debe limitarse ni a la de simple trasmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de que ello restrinja su labor a la recreación de un ambiente educativo enriquecido y a “observar” cómo aprenden sus estudiantes, a esperar que manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva por sí solos. Antes bien, el docente cumple una función de organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. (p.3).

Estos autores (Díaz-Barriga y Hernández 2010), también expresan que la práctica docente debe estar influida por algunos aspectos esenciales como: la trayectoria de la vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones que tenga en la institución escolar.

Además, proponen algunos roles que definen la tarea docente desde la perspectiva constructivista

- ❖ Es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento.
- ❖ Es un profesional reflexivo que analiza críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.
- ❖ Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y al aprendizaje, y está dispuesto al cambio.
- ❖ Promueve la colaboración, el pensamiento complejo y la participación activa de los estudiantes en situaciones educativas de relevancia social, que se vinculan con la vida social.
- ❖ Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones educativas en que se involucran sus alumnos.

d. La significación

La significación de los imaginarios simbólicos enlaza la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo. La reconstrucción histórica porque en ésta se dirime la manera en que se han construido los comportamientos y procedimientos que se apropia un grupo social frente a una situación o fenómeno dado; esto permite comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura

social. La reconstrucción sociocultural, porque el proceso pedagógico incluye el discernimiento de los alcances y de las limitaciones de los estilos de vida que se encarnan en las comunidades. La reconstrucción política porque, al igual que en los anteriores casos, las ideologías no son constructos momentáneos o esporádicos, sino construcciones pautadas por los organismos de gobierno, por la escuela, por la sociedad y por los medios masivos de comunicación.

Desde esta perspectiva la Ley General de Educación artículo 6, (2006) de nuestro país, plantea el aprendizaje como un procesos creativo, donde el estudiante es el creador de su propio aprendizaje en el cual el maestro provee de los recursos y medios didácticos a fin de que el estudiante alcance de forma progresiva los objetivos educativos, en donde se debe partir de las experiencias previas del estudiante, para que sea capaz de significados y estos conocimientos sean incorporados en su estructura cognitiva.

e. La humanización de los procesos educativos

La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; esto requiere crear escenarios en los que la colectividad tiende a auto gobernarse y a auto instituirse. La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra, recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven a los diferentes comportamientos. Humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores, reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar.

Respecto a generar en los estudiantes estímulos por la habilidad intelectual, Freire, (1997, p. 27-28) considera que el educador la puede lograr en los estudiantes cuando exige rigor metódico. En este aspecto este autor

considera que el educador no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Este rigor metódico no tiene que ver con el discurso “bancario” meramente transferidor del contenido. Esto exige la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Este autor plantea que en las condiciones de un verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso.

f. La contextualización del proceso educativo

La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores se manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica. Además apunta a nuevos modelos de vida que sustituyen la noción de estado como aparato represivo propio de una élite. En este contexto la escuela se convierte en escenario posible de crítica que, con disciplina y esfuerzo, permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos.

g. La transformación de la realidad social

La transformación de la realidad social se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en que se recoge la problemática social para analizar y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones. Transformar la realidad no es simplemente cambiarla, sino también es conceptualarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en

equipo, desde la consolidación de la investigación permanente, desde la resignificación histórica que dé cuenta explícita de un pasado, un presente y un futuro como procesos.

Al analizar cada uno de los aspectos planteados por Ramírez Bravo (2008) sobre los principios de la pedagogía crítica se puede observar que a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales se pueden llevar a cabo, con el objetivo de llevar a la práctica la formación de una ciudadanía analítica, crítica y propositiva, frente a los retos de la nueva sociedad. Esta sociedad donde prevalecen la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad, la política, la protección del medio ambiente, la justicia social, entre otros aspectos vinculados con las ciencias sociales.

6.2.3.2. El pensamiento crítico en las Ciencias Sociales

El pensamiento crítico es una expresión del enfoque por competencias, ya que, si una persona comprende, puede transferir o extrapolar sus conocimientos a otras dimensiones de la vida cotidiana. En esta propuesta apostamos porque la información que facilitemos a los estudiantes en su proceso de formación, éste la utilice, es decir, que le sirva al momento que vaya a ejercer su profesión. Erróneamente muchas veces los maestros facilitamos a los estudiantes una cantidad de libros y material adicional y éstos no la leen, porque es abundante e inasequible para él, ya que es información técnica o especializada. Este tipo de metodologías didácticas y actitudes de los maestros no permite que los estudiantes extrapolen sus conocimientos a situaciones reales de su vida cotidiana.

Los contenidos de aprendizaje que vamos a contextualizar en nuestras aulas de clase deben ser verdaderamente atractivos para los estudiantes. Debemos estar conscientes que el éxito en su aprendizaje no depende de la cantidad de información que facilitamos; por eso debemos facilitar los contenidos básicos, luego podemos hacer uso de la información que está en las Bibliotecas, Internet y/o Centros de Documentación a los que puedan acceder los estudiantes.

El pensamiento crítico es determinante en la enseñanza. En la educación han predominado diversos currículum de enseñanza, sobresaliendo en la actualidad el currículum crítico, que estimula a través de la reflexión un aprendizaje más duradero y significativo, que además cobra mucha importancia en todas las disciplinas educativas. No obstante, en Historia es fundamental el pensamiento crítico, Prats et al. (2011), expresa que “la historia se convierte en leyenda sin la aplicación del pensamiento crítico” (p.44). Es decir, la monotonía de la clase de Historia depende mucho de la estimulación o inhibición del pensamiento crítico.

En los espacios educativos, pensar de manera crítica es vital para desarrollar aprendizajes significativos, y más aún, en el aprendizaje de las ciencias sociales, las cuales implican que el estudiante analice su entorno, incida en el mismo, sea analítico y emita juicios.

6.2.3.3. *Características del pensamiento crítico*

León (2006) expone las siguientes características relativas al pensamiento crítico:

- ❖ *Agudeza perceptiva*: Potencialidad para observar los mínimos detalles de un objeto o tema y que posibilita una postura adecuada frente a los demás, es decir leer entre líneas el mensaje subliminal y encontrar el ejemplo o el dato que otorgue consistencia a nuestros planteamiento.
- ❖ *Cuestionamiento permanente*: Es la disposición para enjuiciar las diversas situaciones que se presentan. También es la búsqueda permanente del porqué de las cosas.
- ❖ *Mente abierta*: Es el talento o disposición para aceptar las ideas y concepciones de los demás, aunque estén equivocadas o sea contrarias a las nuestras.

- ❖ *Valoración justa:* Es el talento para otorgar a sus opiniones y sucesos el valor que objetivamente se merecen, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones.
- ❖ También agrega algunos niveles del Pensamiento Crítico en el que cada uno debe ser estimulado por el docente:
- ❖ *Nivel literal:* Los docentes deben de ejecutar actividades que estimulen el desarrollo de los sentidos, es decir utilizar un modelo multisensorial (visual, auditivo y táctil) en el desarrollo de los temas. Esto permitirá desarrollar en el estudiante la capacidad de percepción, observación, identificación y discriminación.
- ❖ *Nivel inferencial:* Permite que el estudiante alcance la capacidad de realizar inferencias, comparaciones, categorice, explique, analice, que prediga causa y efectos de determinados fenómenos y resuelva problemas.
- ❖ *Nivel crítico:* Es el nivel más alto de desarrollo de la capacidad de pensar. El estudiante ya domina las habilidades adquiridas en los niveles anteriores, y por lo tanto, está en capacidad de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar. El estudiante por tal razón, es capaz de formular, argumentar, adquirir una postura personal y proponer soluciones.

Igualmente debemos aprovechar la tecnología de la información y la Comunicación en los procesos didácticos, ya que algunas veces los maestros nos preparamos para determinada clase y al final resulta poco atractiva para los estudiantes, muchas veces la metodología didáctica de algunas asignaturas resulta poco atractiva para nuestros estudiantes. Por eso si el estudiantado tiene acceso a las TIC debemos potenciar su uso en las clases.

Ahora se habla de aprendizaje invisible, Cobo y Moravec (2011) lo definen como:

Arquetipo conceptual sociotecnológico hacia una nueva ecología de la educación que recoge ideas, las combina y reflexiona en torno al aprendizaje entendido como un continuum que se prolonga durante toda la vida y que puede ocurrir en cualquier momento o lugar... propone incentivar estrategias orientadas a combinar el aprendizaje formal con el no formal e informal [...]formas de aprender que incluyen continuas dosis de creatividad, innovación, trabajo colaborativo y distribuido, laboratorios de experimentación así como nuevas formas de traducción del conocimiento[...]no se sugiere como una respuesta estándar para todos los contextos de aprendizajes. Al contrario, lo que se busca es que estas ideas puedan adoptarse y adaptarse desde la especificidad y diversidad de cada contexto...sugiere nuevas aplicaciones de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el aprendizaje dentro de un marco más amplio de habilidades para la globalización (pp. 23-24).

6.2.3.4. Los procesos de aprendizajes mediados socialmente

Para Ferreiro (2003), el aprendizaje cooperativo es la aportación didáctica del paradigma constructivista a la educación. Este hace alusión a un conjunto de estrategias que promueven la participación activa del estudiante, aprendizaje entre colegas, que favorece la interactividad y las interacciones.

Así mismo es necesario intensificar y diversificar las formas de aprendizaje para adquirir habilidades sociales que en el área socio afectiva incrementan la seguridad y autoestima del estudiante, incrementa las virtudes como escuchar, dialogar, consensar, argumentar y tomar decisiones, en el área cognitiva favorecen el aprendizaje significativo, incrementan la creatividad, contribuyen a la solución de problemas y permiten la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica para llevar a cabo los procesos de aprendizaje, ya que permite la interacción de los estudiantes, la formación y práctica de valores, tan necesarios en la generación actual, frente a las metodologías didácticas con énfasis en los aprendizajes individualistas y la mera transmisión de conocimientos, en el que hay una priorización de contenidos conceptuales en detrimento de los contenidos procedimentales y actitudinales.

Sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza Delval (1991), atribuye una gran importancia social a la escuela por su función socializadora. De hecho la escuela, después de la familia es la que posibilita que el sujeto que aprende construya sus conocimientos en la interacción social, “esa socialización se produce en contacto con los propios compañeros-y cada vez se atribuye más importancia al papel de los compañeros en el desarrollo del niño- y con los adultos, principalmente con los maestros” (p.72).

6.2.3.5. Desafíos del profesorado desde la teoría socio crítica

Desde la perspectiva del currículum crítico los docentes son colocados en posiciones de dependencia con respecto al pensamiento hegemónico dominante, proporcionando prácticas o “modos” de sugerir. Esto se convierte en un primer desafío para el maestro, asumir la escuela, no como un espacio de reproducción de las relaciones existentes en la sociedad, sino como una plataforma en la que la sociedad pueda proyectar transformaciones estructurales en bien de la colectividad.

Otro desafío que destaca Quiroz y Mesa (2011) es asumir una racionalidad crítica de emancipación, la cual se logra con el develamiento de estructuras de dominación e ideologías provenientes de autoridades externas sobre el currículum. De lo que se trata aquí es de asumir roles de pensamiento auto reflexivos, de develar los intereses económicos y luchar por los intereses de los más débiles dentro de la vida en la escuela, con el propósito ya no de interpretar la educación, sino de transformarla por y para el bien común de la

sociedad a la cual pertenece el ciudadano. Por ello se requiere de una práctica reflexiva constante y consciente de los profesores.

Bajo esta perspectiva el profesor emerge como un intelectual transformador, que aprende y enseña a través de práctica curricular, contextual y educativa. En esta nueva concepción curricular el profesor es el nuevo centro político y social, donde éste asume un rol gestor de los conocimientos de sus alumnos, para lo cual selecciona los contenidos disciplinares que permitan la obtención de los objetivos y las metas propuestas por esta concepción educativa.

En los procesos de formación ciudadana, se reinventan los lazos sociales, nuevas solidaridades, modos de hacer, de pensar y de actuar en el mundo social y político, tanto en la escuela como en el contexto social. Esto implica la utilización del medio social como fuente de retroalimentación del capital cultural y social y favorece prácticas sociales antagonistas y agonistas. En el desarrollo de la práctica y de su reflexión, el profesor puede organizarse, relacionarse, informarse, estudiar, participar, entre otras cosas.

6.3. Modelo basado en la praxis o competencias

Las imágenes de las olas que vienen y van, borran las huellas en la arena, puede ser utilizada como metáfora de los cambios ocurridos en los modelos curriculares que han trazado la historia del proceso de aprendizaje. Estos han aparecido y se han sucedido en grandes oleadas, determinadas no solo por los cambios en las teorías psicológicas y pedagógicas, sino también por las tendencias imperantes en la construcción del conocimiento científico.

La metáfora anterior es citada por Alviárez et al (2009) y ellos consideran que esto no implica que la evolución de los modelos curriculares se haya desarrollado de manera unidireccional y diacrónicamente lineal. Por el contrario, en algunos casos las teorías han coexistido y aún coexisten, en unos casos coexisten armónicamente y en otros de manera antagónica, convirtiéndose convenientemente en posibilidades de elección y/o

complemento por parte de los docentes. Así se nota como en la realidad actual, algunas prácticas de base empiristas y positivistas persisten y hasta conviven “amigablemente” con otras de tipo racionalistas, e incluso intentan conjugarse con corrientes profundamente humanistas en su concepción.

Desde la perspectiva de López Noguero (2007), se considera que ninguno de los modelos es mejor que otro, tan solo son diferentes y obedecen a momentos cronológicos distintos. Así, a la hora de plantearnos nuestra actuación en el aula, aunque pensamos que debería ser prioritario el modelo participativo en el ámbito educativo, también sería conveniente valorar la utilidad y beneficio del tan denostado esquema tradicional, dinámica donde el docente es el centro del aula de clase. A juicio de López Noguero (2007), deberíamos tener presente y entender que se trata de un modelo que aún tiene un valor importante en las instituciones educativas y que la propuesta de un modelo alternativo, fundamentado en el protagonismo del alumno en el proceso educativo, no se debe basar en una fanática exclusión del modelo precedente (tradicional), aspecto que supondría un craso error.

Al respecto Parra (2002, cit. en López Noguero, 2007) afirma que:

Este planteamiento deja claro que el modelo tradicionalista, por muy criticado que sea será difícil de erradicar, primero porque está impregnado en nuestras estructuras mentales, ya que con este modelo fueron formados los docentes que nos formaron y bajo este modelo paradigmático fuimos formados, por tanto, existe una carga genética que no será fácil quitarla de las estructuras mentales de las y los docentes de los diferentes subsistemas educativos, por tanto “la más posible equivocación de los inspiradores, teóricos y practicantes de la nueva pedagogía ha sido su rechazo total a la práctica tradicional, su esfuerzo por demostrar que este modelo de nada ha servido. Como consecuencia, se ignora el contexto, no se buscan soluciones equilibradas ni se hace evaluación objetiva de los recursos. Se cae entonces en los más graves errores dentro del aula de clase cuando con el modelo nuevo se llega al caos” (López Noguero, 2007, p. 26).

Respecto a las metodologías didácticas nunca debemos olvidar que, en el ámbito educativo, el método es un instrumento al servicio de los objetivos del aprendizaje, no un fin en sí mismo. Así, al igual que no siempre será la metodología participativa la más idónea para todas las situaciones educativas en las que el profesor se puede encontrar en el aula en un momento dado, tampoco será siempre la exposición del profesor la metodología más adecuada ya que, en general es incorrecto aplicar la misma metodología en programas y proyectos muy diversos, en todo momento y circunstancia.

Respecto a las metodologías participativas y tradicionales (Parra, 2002; cit. por López Noguero, 2007, p. 53) plantea las siguientes cuestiones relacionadas con la utilización de una u otra metodología, dejando claro que ninguna es mejor que otra:

- ❖ La clase magistral no siempre carece de validez pedagógica
- ❖ La interacción con el estudiante tampoco es inevitable, pertinente o indispensable en cualquier momento o circunstancia.
- ❖ Una metodología se puede cambiar parcial o totalmente, es decir, aunque el profesor considere que la clase tradicional le marcha bien, se pueden probar con otras propuestas a fin de ser aún mejor maestro.
- ❖ No siempre todo intento renovador es acertado, especialmente si “en el aula de clase se pierden los papeles” o roles de los participantes.
- ❖ El Producto de una asignatura se valora por lo que el alumno aprende en el aspecto técnico conceptual.
- ❖ Igualmente, en el producto final de nuestra ejecutoría docente, también es trascendente la imagen que queda del docente, su grado de importancia y el “valor añadido” que le impregnó a su clase.

Siempre abordando en tema de las prácticas educativas y las competencias Alviárez et al (2009), considera que ese oleaje de la evolución curricular no se detiene aun, ya que las instituciones de educación, se encuentran enfrentadas a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura. Dentro de estos parámetros quizás el mayor sea la de adecuar y actualizar los contenidos curriculares y los títulos ofrecidos a los nuevos perfiles

labores surgidos como consecuencia de las transformaciones acaecidas en el mundo productivo y la nueva realidad del empleo.

Respecto al personal docente, este panorama plantea la ruptura de modelos en el campo educativo y el surgimiento de otros currícula con nuevas construcciones gnoseológicas para su comprensión. El avance dinámico del conocimiento, la competitividad, la globalización y el reconocimiento del capital humano como una inversión, esto exige cada vez mayor solidez y rigor en la estructura curricular educativa.

Los cambios en la organización requieren que cada miembro del personal debe estar capacitado para enfrentar y resolver problemas, tomar decisiones y asumir responsabilidades (antes requeridas únicamente a nivel gerencial). Así mismo se requieren habilidades de interacción, expresión de ideas, organización de la información, coordinación de acciones, desarrollar el sentido de la responsabilidad y del compromiso personal con altos niveles de exigencia.

En un mundo cambiante la habilidad más poderosa que puede poseer una persona es la de aprender y reaprender, e incluso la capacidad de desaprender. Ello conlleva la capacidad de problematizar situaciones, para darles respuestas a los incidentes cotidianos, y se logra mediante la mediación del aprendizaje, mediante la metacognición y la autogestión del saber.

6.4. Fundamentos de Didáctica de las Ciencias Sociales

En la actualidad, las sociedades planetarias viven grandes transformaciones que inestabilizan los paradigmas establecidos, dando lugar a otros ordenes teóricos experimentales y a nuevas posturas en la búsqueda de alternativas para interpretar las realidades histórico-sociales. Es por ello que la educación en Ciencias Sociales admite revisar sus fundamentos y sus prácticas para enfrentar los retos del mundo contemporáneo.

En este contexto, en un mundo de rupturas aceleradas, identidades y diferencias mutantes, los expertos en ciencias sociales, consideran que se hace necesario el despliegue de un pensamiento crítico para interpretar el conocimiento, las relaciones sociales y los valores con miradas múltiples, diversas e inacabadas.

La Revista *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (2007, enero-diciembre) destaca que la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es un tema recurrente y polémico en el debate educativo actual; no solo por los conocimientos que se comunican, sino por los valores que a través de su formación se inculcan en la conciencia y en la práctica de los sujetos educandos. La naturaleza de las disciplinas sociales y sus orientaciones constituyen un soporte para despertar el interés por el desarrollo humano, el bienestar social y la preservación del planeta.

6.4.1. Finalidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales

De acuerdo con Pagés (1994, p. 54), la Didáctica de las Ciencias Sociales, como el resto de asignaturas, ha crecido y se ha amparado en las concepciones curriculares dominantes en cada momento histórico. Es, en cierta manera, hija del currículum y de las teorías que en él se vehiculan. El currículum como construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales, en unas prácticas educativas de donde emergen los problemas que estudia la didáctica.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, como construcción social, constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad.

Para este autor (Pagés, 1994), el sistema curricular se ha configurado a través de dos polos o etapas: la etapa de la toma de decisiones, en relación con lo que se pretende enseñar, cambiar o reformar y la etapa de desarrollo, de aplicación del currículum a la práctica. La primera etapa corresponde básicamente a la administración educativa y constituye, por su trascendencia, una de las principales actividades de cualquier sistema educativo. La segunda corresponde fundamentalmente al profesorado. En la literatura curricular anglosajona es frecuente denominar diseño del currículum a la primera etapa, mientras que a la segunda se la denomina la del desarrollo o implementación del currículum.

De acuerdo con Pagés (2000) enseñar el oficio de enseñar Ciencias Sociales es la principal ocupación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. Esta disciplina pedagógico-didáctica, constituye uno de los saberes básicos de la competencia profesional del profesorado del área, junto con el conocimiento de las materias a enseñar y los conocimientos psicopedagógicos y sociológicos más generales.

Algo de extrema importancia, son las relaciones entre estos conocimientos en la formación del profesorado, pero, entre los colectivos que se ocupan de ello las relaciones no han sido tan fluidas como sería de desear para innovar estas enseñanzas y ubicar al profesorado ante los nuevos retos de la sociedad de la comunicación y de la información. Respecto a este último aspecto, considero que los maestros del área, por el rol social que desempeñan necesitan desarrollar una serie de valores que le permitan desempeñar esa función que la sociedad ha encomendado a los educadores, como es la formación de ciudadanos. Entonces, para ello los pilares de la educación son el eje sobre el cual formaremos a los maestros de todos los subsistemas educativos.

Aprender a enseñar Ciencias Sociales

De acuerdo con Pagés (2000), el currículum de Ciencias Sociales para la formación de ciudadanos y ciudadanas que requiere el siglo XXI debería: Enseñar conceptos significativos, enseñar contenidos integradores, generar aprendizajes basados en valores, formar ciudadanos con exigencias intelectuales y además, generar aprendizajes activos y participativos. A continuación desarrollamos cada uno de estos aspectos planteados por Pagés (2000) y los complementamos con otros autores que consideramos pertinentes en aras de generar aprendizajes para la vida en el área de ciencias sociales.

a) Enseñar conceptos significativos

Es decir, el aprendizaje debe estar centrado en el estudio en profundidad de pocos temas más que en el estudio superficial de muchos. Estos temas han de permitir al que aprende a comprender los problemas de la vida y de la sociedad, de tal manera que sea capaz de observar la relevancia y las implicaciones del nuevo contenido para su vida y su sociedad. Gardner (1999) considera que para poder enseñar a comprender un material, los enseñantes mismos deben comprenderlo bien y sentirse cómodos con él. Además de conocer bien la materia, deben encarnar este conocimiento ante los ojos de sus alumnos; es decir, que para que el estudiante adquiera conocimientos significativos el maestro debe motivar y generar la comprensión de los contenidos disciplinares que desarrollamos en clase.

Para Ausubel, (s/f cit. Por Piura López, 2007, p.13) considera que este especialista manifiesta la importancia que tiene el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognitivas previas del estudiante y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas, donde el lenguaje es el sistema básico de comunicación y construcción de conocimientos.

b) Enseñar contenidos integradores

Para este fin se debe seleccionar los temas tanto desde las disciplinas sociales como desde los problemas de la vida cotidiana con la intención de

enseñar y aprender sobre la condición humana en el tiempo y en el espacio. Estos temas han de perseguir que el alumnado aprenda conocimientos, pero también que aprenda a participar activamente en la vida social y política. Esto se logra a través de una educación basada en los valores, es decir, enseñar además de contenidos conceptuales, procedimentales unos valores que generen una serie de actitudes que la sociedad actual demanda para aprender a vivir y a convivir con los demás.

c) Generar aprendizajes basado en valores

Estos aprendizajes deben permitir al alumnado reflexionar crítica y relativamente sobre las cuestiones sociales importantes en diferentes contextos históricos y actuales, confrontando puntos de vista opuestos, valorando diferentes perspectivas de un mismo problema, y comprendiendo y tomando partido sobre los aspectos importantes de la vida política y social de su país y del mundo. Recordemos que la actitud del profesor hacia el estudiante incide directamente en el éxito del estudiante porque las “actitudes del profesor hacia el alumno vienen determinadas por la percepción que de él tiene, y por las expectativas que le genera” (Gairín, 1987, p. 52), por tanto el componente actitudinal del docente es básico en la función social que desempeña dentro de la escuela y la comunidad.

d) Formar ciudadanos con exigencias intelectuales

Exigencia intelectual indica que se debe potenciar la participación reflexiva del alumnado en clase, con un profesorado que actúe como modelo a la hora de considerar los problemas de manera rigurosa y reflexiva, contestando y argumentando correctamente y con rigor al alumnado al que deberá otorgarle tiempo suficiente para pensar, experimentar, debatir y plantearse preguntas y dudas.

Anton Makarenko (1888-1920), como otros pedagogos y educadores es un ejemplo de un maestro exigente intelectualmente, ya que fue un defensor de la pedagogía del esfuerzo, del cultivo de la fuerza de voluntad, de la máxima

exigencia al educando. Makarenko aplicó sus principios en las aldeas donde trabajaba y educaba a sus estudiantes, este consideraba que “un pedagogo no debe tolerar ningún defecto, y a nuestros alumnos ni siquiera les debe caber en la cabeza que sea posible la más mínima complacencia de sus defectos” (Trilla, 2000, p. 98). Muchos maestros, extrañamos los modelos educativos que nos precedieron por el nivel de exigencia y rigurosidad, creo que este aspecto no debe perderse, ya que producto de la mediocridad de algunos maestros, la calidad de la educación se ha ido perdiendo poco a poco.

e) Generar aprendizajes activos y participativos

Formar sujetos activos, a fin de permitir al alumnado construir sus propios significados, es decir, procesar de manera activa el contenido y relacionarlo con lo que ya sabe a través de un proceso de elaboración, exploración y discusión realizada en interacción con los demás estudiantes, de manera cooperativa y democrática. Y a fin de poder utilizarlo en situaciones de la vida real.

Con relación al principio de actividad en la docencia se pueden utilizar metodologías participativas, López Noguero (2007), considera que en educación son fundamentales los contenidos, pero también la forma de impartirlos es decir, la metodología que se emplea, éste las define como un “giro copernicano, donde pasamos a conceder al alumno un protagonismo inédito hasta el momento y una defensa de la potencialidad educativa del grupo y de los procesos que en él tienen lugar” (p. 91).

De acuerdo con López Noguero (2007), la metodología participativa se fundamenta en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.), de resolución colaborativa de problemas y construcción colectiva de conocimientos que se propician entre los sujetos que componen el grupo. Este es un enfoque de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación del estudiante que conlleva la satisfacción y enriquecimiento tanto del docente como del alumno.

Con relación al proceso de construcción activa de los conocimientos por parte del estudiante (Ausubel, 1976, cit por Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p. 28) considera que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva [...] Podríamos considerar a este clásico como constructivista (considera que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz). Estos conciben al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado [...] este consiste en un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Este enfoque metodológico permite la detección y priorización de necesidades de aprendizaje, concreción de objetivos cognoscitivos, delimitación de contenidos disciplinarios, detección de ideas y conocimientos previos del estudiante, realización de actividades de aprendizaje y evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos. Sin embargo, a nivel personal, considero que esto requiere entre otros aspectos, dominio de la asignatura por parte del docente, disponer de tiempo, suficiente espacio en las aulas de clase y número no excesivo de estudiantes por grupo, y obviamente capacidad, creatividad, y vocación por la profesión docente.

6.4.2. *Enseñar a enseñar Ciencias Sociales*

Enseñar a enseñar Ciencias Sociales es una práctica dirigida a intervenir en otras prácticas, por eso la enseñanza de las ciencias sociales tiene una importancia social y educativa, de la cual todos los educadores de estas áreas del conocimiento deberíamos estar conscientes.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debería de conseguir que la ciudadanía aprenda Ciencias Sociales, Geografía e Historia y las otras disciplinas sociales para intervenir y participar con conocimiento de causa en la construcción de su futuro personal y social. Sin embargo, su objetivo de estudio y sus prácticas son distintos. La DCS prepara al profesorado para que conduzca sus prácticas tomando decisiones razonadas sobre la mejor manera de enseñar los saberes sociales a fin de conseguir aprendizajes útiles y significativos para el alumnado y la sociedad.

Con respecto a este aspecto considero que los maestros de Didáctica de las Ciencias Sociales debemos ser enfáticos en cuanto a los fines y objetivos de la enseñanza de las Ciencias Sociales ya que muchos profesores de esta área del conocimiento cuando van a impartir clases olvidan los fines de estas áreas y quieren formar especialistas en las materias que imparten, al final se pierde el objetivo de la disciplina porque se quieren abarcar tantos contenidos que al final los estudiantes no comprenden y terminan desmotivándose por la materia y a la postre la rechazan debido a varios factores, entre ellos, por la sobreabundancia de contenidos y el tipo de metodologías didácticas que se utilizan.

6.4.3. *La concepción crítica de las Ciencias Sociales*

De acuerdo con el planteamiento de Benejam, et al (1997), la escuela crítica afirma que lo importante no es el conocimiento del alumno, como decían los conductistas, ni tampoco el desarrollo de la personalidad del alumno, como lo decían los humanistas, porque en definitiva, tanto lo uno como lo otro son el

resultado y la expresión del sistema de valores de cada persona. Lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y quiere y pueda pensar posibles alternativas.

La *Didáctica de las Ciencias Sociales* que trabaja en esta línea ya no considera suficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio, cómo ocurrieron en el tiempo o porque son así; más bien se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre diversas opciones. Ello implica darle al alumno un rol activo en su proceso de aprendizaje, es decir, que él asuma su rol de constructor activo de sus conocimientos.

6.4.4. El profesorado y su rol en la formación de ciudadanía

A continuación se plantean los elementos teóricos que debe asumir el docente de Ciencias Sociales para la formación de ciudadanía para el siglo XXI de cara a que cada docente cumpla con los objetivos y la función social en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Respecto al rol que debe asumir el profesorado Mañú y Goyarola (2011, p. 15) plantean que “El maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y solo en tercer lugar con lo que dice. Un maestro no merece ese nombre si no tiene pasión por la materia que enseña.”. Considero que los planteamiento de Mañú y Goyarolla es muy importante, debido a que si la profesión que ejercemos como docentes no la ejercemos con pasión, no vamos a llegar a obtener los saltos de calidad que ameritan los subsistemas educativos.

6.4.5. Las representaciones sobre los contenidos de enseñanza

De acuerdo con Reyes y Campos (2013) lo que saben los profesores para organizar y planificar su docencia no alude solamente al dominio de contenidos explícitos, supuestamente alienados con lo que el currículum escolar prescribe. Por el contrario, es un saber mucho más amplio que remite a experiencias,

formas de ver la realidad y modos de concebir el propio rol profesional. La acción en el aula se considera siempre un sustrato ideológico que guía la toma de decisiones en el conjunto de la labor profesional docente. Entonces, se puede afirmar que el profesor no pone en práctica linealmente un proyecto curricular, por el contrario, lo filtra y redefine en función de las demandas que emanan de sus situaciones instructivas, de su conocimiento práctico, de sus estructuras de pensamiento y creencias sobre la educación.

Con relación a las prácticas docentes, Tallaferro (2005) considera que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir, “la práctica educativa es parte del complejo sistema de prácticas sociales [...] hay una teoría que orienta esas prácticas a través de las cuales mostramos quiénes somos y cuál es nuestra concepción de la educación y de la vida” (p. 270).

6.5. El proceso de enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales

El proceso de aprender es el proceso complementario de enseñar. Aprender es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. Él lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje es realizado en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y se lleva a cabo dentro de un determinado contexto socioeducativo.

De acuerdo a Benejam (1998), el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso acumulativo, de manera que uno de los objetivos básicos de la enseñanza de la ciencia es la adquisición por parte de los estudiantes de las representaciones mentales y adecuadas de los conocimientos científicos previos. La autora hace énfasis en que no hay intelección científica sin aprendizajes previos o sistemas conceptuales y lingüísticos, técnicos y procedimentales.

Como toda actividad científica, la enseñanza tiende a transformar el mundo, en este caso a seres humanos, esta labor de enseñanza debe ser valorada y mejorada una y otra vez sin perder de vista la capacidad de innovación y de crítica que el aprendiz pueda manifestar a lo largo de su aprendizaje.

Benejam y Pagés (1997), dimensionan tres etapas del proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias sociales. Pero algo muy importante que estos expertos destacan es el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y destaca que “el papel del docente en el proceso de aprendizaje es a la vez el de facilitador y el de transmisor porque parte de la lógica del alumno y lo conduce, progresivamente, a pensar según la lógica de la ciencia o “saber sabio” (p.57). No se debe olvidar que en la escuela se aprende un cuerpo de conocimientos que ha sido socialmente elaborado; no tiene sentido pensar que los alumnos van a reinventar la ciencia, sino que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido. Sin embargo, al mismo tiempo, conviene recordar que el aprendizaje es el resultado de la práctica guiada en la que es ineludible la implicación activa del alumno que es quien reconstruye su propio aprendizaje. En este caso, el aprendiz debe ser guiado por una persona más experta que dirija su práctica y que vaya sosteniendo y apuntalando sus avances, con lo que el alumno puede llegar un poco más allá de donde llegaría sin ayuda.

6.6. Pasos del proceso de aprendizaje

Cada autor y cada experto en educación adecuan y mencionan estas fases o pasos del proceso de aprendizaje desde su propia perspectiva. En este caso abordaremos la perspectiva de Benejam, Pagés, Comes y Quinquer (1997) luego se abordarán algunos de los planteamientos de López, (2007). Hacen mención a tres fases que componen el proceso de aprendizaje, las cuales a continuación se describen:

6.6.1. *Exploración de ideas o conocimientos previos*

En la primera fase del proceso de aprendizaje Benejam, Pagés, Comes y Quinquer (1997) consideran que los alumnos han construido muchos conceptos sobre su medio social y también tienen muchos conocimientos aprendidos en otras ocasiones, de manera que sus constructos sobre el espacio humanizado o sobre la historia son múltiples, diversos, generalmente desorganizados y a menudo implícitos, pero sirven para responder a sus necesidades y actuar en su medio. Estos esquemas conceptuales, aunque no estén claramente formulados y sean imprecisos, tienen una lógica y resultan útiles y operativos.

Siguiendo los planteamientos de los autores mencionados en el párrafo anterior, estos consideran que los constructos previos sirven para actuar y adaptarse al medio y, por tanto, son muy estables. Los alumnos generalmente ofrecen resistencia al aprendizaje nuevo porque significa abandonar itinerarios consagrados por el uso y aceptar la inseguridad y el riesgo que representa pensar. Muchos maestros actúan como si el hecho de explicar un concepto implicase necesariamente su aprendizaje y no se preocupan de provocar la duda, de producir una ruptura o un desequilibrio de las estructuras existentes ni de demostrar que el concepto científico que quieren introducir es mucho más operativo.

Al respecto López Noguero (2007) a esta fase la llama “de inicio” y sugiere que se realice una recapitulación de lo tratado y expuesto en las sesiones de clase anteriores. En cualquier caso, deberíamos tener presente que la primera e ineludible tarea que debe llevar a cabo el profesor al principio de cada clase debe ser motivar a los alumnos para la sesión que va a comenzar. En esta fase se pueden introducir los objetivos (o indicadores de logros) que pretendemos alcanzar, buscar explorar los intereses de los estudiantes sobre la temática a iniciar.

Con respecto a los pre saberes de los estudiantes Freire (1997, p.30) considera que el profesor y la escuela tienen “el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”. Esto es muy importante, ya que actualmente nuestros estudiantes poseen un gran cantidad de información provenientes de diversas fuentes, sea medios de comunicación, prensa, radio, internet, entre otros. De ahí la importancia que el estudiante cuestione sus aprendizajes. Actualmente se habla de procesos meta cognitivos, entendida la metacognición como la capacidad de desarrollar conciencia sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje. Es decir, que el estudiante debe ser consciente de cómo aprende y a partir de ahí, crear mecanismo o andamios para aprender a aprender, ya que actualmente se habla de un aprendizaje para toda la vida.

6.6.2. *Introducción de nuevos conocimientos o reestructuración*

Para conceptualizar la segunda fase o momento del proceso de aprendizaje continuamos abordando los planteamientos teóricos de Benejam et al (1997) ellos hacen mención a que los conceptos previos son muy estables y “ofrecen resistencia al cambio, también son sistemas dinámicos, capaces de cambiar, y es este cambio el que hace posible la educación” (p.59). La escuela pretende poner al alumno en contacto con la ciencia establecida y para ello presenta una situación de conflicto entre lo que el alumno sabe y aquello que tendría que aprender, con el propósito de que el aprendiz quiera hacer el esfuerzo de poner en funcionamiento sus mecanismos de aprendizaje y modificar o cambiar sus constructos previos. Para provocar este proceso de aprendizaje hace falta mucha motivación y mucha repetición. López Noguero (2007) considera esta fase como el cuerpo central de la sesión y en ella tendrían lugar nuestras explicaciones y/o acotaciones. Explicitar las técnicas grupales que vamos a utilizar; el trabajo individual, en pequeños grupos o en plenario que puedan tener lugar en cada momento, se realizarán las exposiciones magistrales que el maestro considere necesario y algún tipo de resolución de problemas.

En esta fase o momentos del proceso, se debe reforzar el interés por las Ciencias Sociales, pues se propone tratar cuestiones significativas, socialmente urgentes, científicamente relevantes, y hacerlo de forma conflictiva, dialéctica, que pida la participación y que implique al alumno en el tema. Se ha de hacer notar que los conocimientos previos que los alumnos aportan no son totalmente satisfactorios y procurar ideas nuevas, más razonables, más explicativas, que se demuestren más evidentes o más probables, y también más operativas a la hora de resolver problemas. Retomando algunos aspectos de López (2007, pp. 81-82), la motivación es un aspecto muy importante en el rendimiento de un alumno y una forma de predecir su comportamiento académico ya que de unos altos niveles de motivación se suelen relacionar un alto grado de rendimiento por parte del alumno. La motivación es el motor para la acción y viene caracterizada por colocar a la persona en predisposición de hacer algo, de alcanzar alguna meta. En este sentido, la acción es la que define el grado de motivación de una persona.

6.6.3. Aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas

En la tercera fase del proceso de enseñanza aprendizaje Benejam, Pagés, et al. (1997) plantean que cuando un conocimiento se añade o se resitúa en el mapa conceptual de un individuo como resultado de un proceso de aprendizaje, todos los conceptos relacionados con esta estructura o red mental se pueden ver afectados o modificados en el tiempo. Como hemos dicho anteriormente, el aprendizaje precede al desarrollo, de manera que el dominio inicial de una operación mental significa que el proceso evolutivo tan sólo ha comenzado y proporciona el impulso y la base para procesos internos que pueden ser lentos y muy complejos. Todos estos cambios afectan, necesariamente, a la personalidad del sujeto. La construcción de sistemas de significados sociales supone traducir estos contenidos en comportamientos sociales.

Benejam et al (1997, p. 61) consideran que para asegurar un aprendizaje, “hay que aplicar los nuevos conceptos a problemas o a situaciones proporcionales a las capacidades y posibilidades de los alumnos”. Un buen aprendizaje de Geografía, por ejemplo, se tiene que reflejar en una forma más adecuada de resolver los problemas sobre la localización, la organización, la dinámica y la interpretación de las cuestiones referentes al espacio humanizado. La aplicación de estos aprendizajes ha de suponer más adecuación y eficacia en la solución de las cuestiones como resultado de un mayor dominio de los conocimientos y de la práctica. Por ejemplo, si el alumno ha comprendido la importancia del sector terciario, ya no definirá las ciudades como centros industriales y si comparte una concepción democrática de la sociedad, valorará la relevancia de la participación en los procesos electorales.

Desde la perspectiva de López Noguero (2007) esta fase del proceso de aprendizaje la denomina de “finalización (fin)” y considera que es donde se formulan conclusiones, mediante una puesta en común y síntesis de las conclusiones de los subgrupos, mediante plenarias y todo tipo de técnicas de aprendizaje que impliquen la práctica de lo estudiado y/o practicado en clase. En esta fase se recomienda reservar un tiempo para recapitular el trabajo realizado a lo largo de la sesión, sistematizando la experiencia vivida, resumiendo lo abordado y poniendo las bases para la siguiente sesión de trabajo. Algo muy importante a tener en cuenta desde la perspectiva de las técnicas participativas y del paradigma socio cognitivo es, que la recapitulación la debe hacer el estudiante, como agente y constructor de sus conocimientos.

Algo muy importante que sugiere López Noguero, es que al comenzar o finalizar cada sesión de clase puede hacerse con un epílogo (resumen conclusivo) o con un prólogo sorpresa (una introducción) del tema tratado o el contenido a abordar en las sesiones siguientes, es decir, con algún recurso (problema irresoluble, poesía, una frase impactante, un cuento, una fotografía, una frase cortada) que sirva para captar la atención del alumno desde un primer momento para intrigarlo o estimularlo para la próxima sesión de clase.

6.7. Las estrategias de aprendizaje en las Ciencias Sociales

Las estrategias de enseñanza o estrategias didácticas están vinculadas con los métodos. Para López Noguero (2007, p. 93) el término método proviene de los términos griegos “meta” (fin, objetivo) y “odos” (trayecto, senda); es decir, etimológicamente quiere decir “camino que debemos seguir para llegar a un fin”. Se hace referencia a los pasos que debemos seguir para alcanzar una meta, es decir, los aprendizajes, habilidades y destrezas que deseamos que nuestros estudiantes alcancen ya sea al final de una sesión, de una unidad de aprendizaje o al finalizar un curso. En Quinquer (2004) los métodos pautan una determinada manera de proceder en el aula, es decir, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones, la gestión social del aula o las actividades de evaluación que se realizan de acuerdo con un orden de actuación a conseguir los fines propuestos; ya sea un objetivo o un indicador propuesto para determinada sesión de clase.

De acuerdo con Ferreiro (2012), las estrategias son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Las estrategias son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida.

Las estrategias didácticas, expresa Ferreiro (2012), constituyen herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes. Por su parte las estrategias de aprendizaje son los procedimientos predominantemente mentales que el alumno sigue para aprender. Bolívar (1992, p. 33) define los contenidos procedimentales como un conjunto de pasos o acciones secuenciadas de forma lógica con el objetivo de

lograr una meta. Son entonces, la secuencia de las operaciones cognoscitivas que el estudiante desarrolla para procesar la información y de esa forma aprender, es decir, convertir esa información en conocimientos útiles para su vida cotidiana.

Continuando con la temática, Ferreiro (2012) considera que las estrategias didácticas guían y orientan la actividad psíquica del alumno para que éste aprenda significativamente. No son meras acciones observables que denotan lo que hace un grupo de alumnos durante la lección; son aquellas acciones que inducen una determinada actividad mental del alumno que lo hace realmente aprender. De ahí la relación dinámica entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2010), establecen una diferenciación entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Haciendo énfasis que las estrategias que realiza el estudiante en su proceso de conocimiento y se denominan “estrategias de aprendizaje”. En cambio si se trata de las estrategias o procedimientos que orienta el maestro en el proceso didáctico con la intención de generar la adquisición de aprendizajes, estas se denominan “estrategias de enseñanza”.

Desde el punto de vista de estos autores, los dos tipos de estrategias, las de aprendizaje y enseñanza, desde nuestro punto de vista se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes constructivos de los contenidos disciplinares. En ambos casos se utiliza el término “estrategia” por considerar que, ya sea el docente o el alumno, de acuerdo con el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como técnicas rígidas o prácticas estereotipadas) y adaptables según los distintos dominios de conocimiento, contexto o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate. Ambas aproximaciones no son antagónicas más bien se consideran complementarias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y deben ir encaminadas al logro de que el aprendiz sea más autónomo y flexible.

Al respecto Onrubia (1993, cit. por Díaz-Barriga y Hernández, 2010, pp. 119-121) con base en distintos trabajos referidos a la idea de la construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo entre el profesorado y el alumnado propone algunos criterios para que la ayuda ajustada pueda desembocar en verdaderos aprendizajes, estos son los siguientes:

- ❖ Insertar las actividades que realizan los alumnos, dentro de un contexto y objetivos más amplios donde éstas tengan sentido, es decir, contextualizadas.
- ❖ Fomentar la participación e involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas que se realicen en salón de clases.
- ❖ Realizar, siempre que sea posible, ajustes y modificaciones en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.) y sobre la marcha, partiendo siempre de la observación del nivel de actuación que demuestren los alumnos en el manejo de las tareas y/o de los contenidos por aprender.
- ❖ Hacer uso explícito y claro del lenguaje, con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre docente y alumnos), así como la compartición y negociación de significados en el sentido esperado, procurando con ello evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- ❖ Establecer constantemente relaciones explícitas y contantes entre lo que los alumnos ya saben (conocimientos e ideas previas) y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- ❖ Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Es decir, los alumnos logren hacer de forma autónoma las actividades que en un principio solo eran capaces de hacerla con la ayuda del docente.
- ❖ Hacer uso del lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia pedagógica, se recomienda que el profesor establezca momentos de síntesis o de recapitulación, para dar la oportunidad de que

los alumnos aseguren una mayor calidad de los aprendizajes significativos y tengan el espacio para realizar una actividad reflexiva sobre lo aprendido.

- ❖ Se considera fundamental la interacción entre alumnos, como otro recurso valioso para la adquisición de conocimientos. El trabajo sobre aprendizajes colaborativos y cooperativos puede permitir que entre las interacciones y comentarios entre los alumnos tengan la posibilidad de la regulación mutua.

Sin embargo, Quinquer (2004) considera un criterio útil para clasificar los diversos métodos; consiste en identificar quien está en el centro de la actividad; si es el profesorado entonces predominan los métodos expositivos; si es el alumnado y se propicia la interacción entre iguales y la cooperación, dominan los métodos interactivos; si el estudiante aprende individualmente mediante materiales de autoaprendizaje, estamos frente a métodos individuales, la interacción se da entonces con los materiales, tanto los contenidos como las guías que conducen el proceso. Evidentemente entre las tres modalidades (metodologías) existen permeabilidad, aunque la orientación y la manera de proceder sean diferentes en cada caso.

6.7.1. La utilización de las estrategias de enseñanza aprendizaje

¿De qué depende que se utilicen unas u otras estrategias de enseñanza aprendizaje? De acuerdo con los planteamientos de Quinquer (2004) considera que la utilización de una u otra estrategia didáctica, básicamente depende de varios factores; uno de ellos es la concepción que tenga el docente acerca de los procesos de aprendizaje y su cultura profesional, de sus concepciones sobre las ciencias sociales y de las finalidades educativas que pretende, además también influyen los métodos propios de las disciplinas sociales y algunas consideraciones como la complejidad de las tareas, su coste en el aula o el número de estudiantes que debe de atender.

Asimismo, según se proceda en el aula se favorece que el alumnado desarrolle unas estrategias de aprendizaje u otras, es decir, el método de enseñanza influye en los procesos mediante los que el alumnado se apropia de

los contenidos de la asignatura y los integra en sus esquemas de conocimiento. Las estrategias de enseñanza ayudan al alumnado a desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan afrontar y resolver situaciones diversas de manera autónoma. Se trata no solo de aprender conocimientos de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales, sino también de saber cómo utilizarlos para resolver problemas, explicar fenómenos o plantear nuevas cuestiones.

6.7.2. *Ciencias Sociales y estrategias didácticas innovadoras*

Desde la perspectiva de Quinquer (2004) las estrategias didácticas de las clases de Geografía, Historia y las otras disciplinas sociales, deberían ser estrategias que permitan la cooperación, interacción y la participación, pero además, contemplar los siguientes aspectos:

- a. Dar prioridad, en la medida de lo posible, a las *estrategias basadas en la cooperación*, la interacción y la participación, incluso en las clases en las que predomina la exposición del docente, porque estas estrategias facilitan la construcción social del conocimiento.
- b. *Renovar los métodos* para conseguir que las nuevas generaciones encuentren en las asignaturas de Ciencias Sociales un marco para aprender a razonar, preguntar y criticar, y para ello trabajar con casos, problemas, simulaciones, etc.
- c. Presentar las ciencias sociales como una *construcción en constante renovación*, ya que su propia evolución, la formulación de nuevas interrogantes o el planteamiento de nuevas cuestiones, incorporan otros enfoques y la aparición de otros temas e interpretaciones.
- d. *Desarrollar capacidades* propias del pensamiento social (interpretar, clasificar, comparar, formular hipótesis, sintetizar, predecir, y evaluar) y del pensamiento crítico (valorar ideas y puntos de vista, comprender para actuar, tomar decisiones, producir ideas alternativas y resolver problemas). También desarrollar habilidades sociales y de comunicación, recuperando

la idea de unas ciencias sociales que ayuden al alumnado a comprender, a situarse y a actuar.

- e. *Considerar el grado de complejidad de la tarea* que se propone, es decir, su grado de dificultad debido al número de elementos que intervienen.
- f. También cuenta el coste o *tiempo de preparación y la mayor o menor dificultad* de gestión en el aula (tiempo, espacio, formas de agrupamiento de los participantes y la aplicabilidad a grupos más o menos numerosos).

6.7.3. *Metodologías activas y aprendizaje de las Ciencias Sociales*

El experto en metodologías participativas, (López Noguero, 2007) considera que en “educación son fundamentales los contenidos pero también la forma de impartirlos, es decir, la metodología que empleamos” (p. 91). Al respecto los profesores de ciencias sociales en Educación Secundaria e incluso en Educación Superior, afrontamos un problema, el cual está relacionado con la metodología didáctica que utilizan los docentes para enseñar Geografía, Historia y otras disciplinas sociales. Producto de este problema metodológico algunos estudiantes rechazan las disciplinas sociales, en especial la disciplina Historia por estar cargada de hechos y fenómenos históricos, los cuales algunos profesores los mandan a memorizar y/o repetir mecánicamente. Por eso en este aspecto como investigador y como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales abogo y propongo la utilización de metodologías participativas.

López Noguero (2007, p. 93) destaca que “participar” no es un verbo pasivo, receptivo y puntual, sino activo y significa “tomar parte”, “intervenir”, por lo que debemos hacer referencia al término “participación” cuando no nos limitamos a ser espectadores de lo que pasa a nuestro alrededor, sino que intervenimos, nos implicamos y tomamos parte de forma continua en algo. De igual forma, la metodología participativa se fundamenta en los procesos de

intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.), de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva de conocimientos que se propician entre los sujetos que componen el grupo.

En este sentido López Noguero (2007), define las metodologías participativas como el conjunto de procesos, procedimientos, técnicas y herramientas que implican activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir se trata de un enfoque metodológico de carácter interactivo basado en la comunicación dialógica profesor/alumno y alumno/alumno que potencia la implicación responsable del estudiante y que conlleva la satisfacción y enriquecimiento, tanto del docente como del alumno. Estos procesos se desarrollan a través de diferentes instrumentos o herramientas (técnicas, dinámicas, etc.) que facilitan la participación de los individuos y grupos que permitan llevar a cabo estos procesos de trabajo y desarrollo grupal, de construcción colectiva de conocimientos.

En este contexto se considera que nunca debemos olvidar que el método es un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje a conseguir, no un fin en sí mismo; de hecho, no siempre será la metodología participativa la más idónea para todas las situaciones educativas en las que el profesor se puede encontrar en el aula de clase en un momento dado. De hecho, considera que es incorrecto aplicar la misma metodología en programas y proyectos diversos, en cualquier momento y circunstancias, por lo que el docente debe ser muy versátil y deberá poseer una capacidad de adaptación de las incidencias y acontecimientos que ocurran en el aula.

Las actividades mediante trabajo cooperativo, e interacción alumno/alumno, si provocan conflictos socio-cognitivo y permiten confrontar puntos de vista discrepante, pueden repercutir favorablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en situaciones como:

Figura 4: Criterios a tomar en cuenta para trabajar con metodologías participativas

- ❖ Comunicación y participación de todos los alumnos en la dinámica del trabajo.
- ❖ Asunción de responsabilidades por parte de cada uno
- ❖ Motivación por la tarea
- ❖ Creatividad e innovación
- ❖ Eficacia y calidad en el trabajo
- ❖ Integración de diversos enfoques y puntos de vista
- ❖ Facilidad de resolución de conflictos
- ❖ Inserción de alumnos que carecen de habilidades sociales.
- ❖ Adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes
- ❖ Consolidación e interpretación de lo estudiado en clase y enseñar a vivir y convivir

Fuente: López Noguero (2007, p. 94)

6.7.4. *El aprendizaje cooperativo*

A continuación se retoman los planteamientos de Ferreiro (2012, p.51) para hacer referencia al aprendizaje cooperativo. Este autor es experto en metodología didáctica basada en el *aprendizaje cooperativo*, al que lo denomina como aprendizaje entre iguales o aprendizaje entre colegas, a partir del principio educativo de que “el mejor maestro de un niño es otro niño”.

Otros especialistas lo llaman aprendizaje colaborativo, pero conviene aclarar la diferencia existente entre colaboración y cooperación. Para Ferreiro colaborar es contribuir con algo, ayudar a otros a lograr un fin, mientras que cooperar es obrar conjuntamente para un mismo fin.

6.7.4.1. *La participación, una condición necesaria*

Con relación a la participación, Ferreiro (2012, p. 52) denomina al aprendizaje cooperativo con las siglas del ABC. La A se refiere a la actividad, a la forma peculiar y distintiva del aprendizaje cooperativo de la necesidad de hacer participar a los alumnos en su proceso de aprendizaje y enseñanza. Se refiere a la actividad del que aprende, su actividad externa, pero también

interna, es decir, aquella relativa a los procesos psicológicos superiores que provoca la actividad externa, más aún, al proceso de comunicación inherente a toda actividad humana. Este tipo de metodología de aprendizaje privilegia la participación, aquella que tiene en cuenta la unidad entre la actividad interna y la externa, y más aún, la actividad y la comunicación. Ferreiro destaca que para aprender es necesaria esa confrontación individual con el objeto de aprendizaje, es decir, con el contenido de enseñanza. Pero para aprender significativamente es necesario, momentos de interacción del sujeto que aprende con otros que le ayuden a moverse de un “no saber” a un “saber”, de un “no poder hacer” a un “saber hacer” y algo que es de extrema importancia de un no saber “ser” a un saber “ser”.

La B del aprendizaje cooperativo se relaciona con la bidireccionalidad necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre el que guía y orienta la actividad y el aprendiz. El aprendizaje cooperativo plantea una forma diferente de relacionarse maestro y alumno en el proceso de aprender. Ese modo de guiarlo es la mediación. El mediador es la persona que, al relacionarse con otros:

- ❖ Favorece su aprendizaje
- ❖ Estimula el desarrollo de sus potencialidades
- ❖ Y, lo que es más importante, corrige funciones cognitivas deficientes.

De acuerdo con Feuerstein (1912 cit. por Ferreiro, 2012, pp.65-66) los maestros no solo deben ser mediadores, sino que deben serlo profesionalmente. Para Feuerstein, los maestros mediadores deben cumplir con ciertos requisitos, aquí se destacan los que este autor considera los más importantes:

- ❖ La *reciprocidad*, es decir, una actividad-comunicación mutua en la que ambos, mediador y alumno, participen activamente en pos de su aprendizaje.

- ❖ La *intencionalidad*, o sea, tener bien claro qué quiere lograr y cómo ha de lograrse, esto es válido tanto para el maestro mediador como para el alumno que hace suya esa intención, dada la reciprocidad que se alcanza.
- ❖ El *significado*, es decir, que el alumno le encuentre sentido a la tarea y, por tanto, la haga suya.
- ❖ La *trascendencia*, o sea, ir más allá del aquí y del ahora, crear un nuevo sistema de necesidades que muevan a acciones posteriores.
- ❖ El *sentimiento de capacidad o autoestima*, es decir, despertar en los alumnos el sentimiento de que son capaces.
- ❖ La *regulación de la impulsividad*, la cual significa pensar antes de actuar.

La C del aprendizaje cooperativo alude a la cooperación entre las personas para aprender en clase. Varias son las formas de relación entre los alumnos para aprender. Una es la individualista, en donde cada uno está en lo suyo, sin importar el otro. Otra forma es la competitiva, que se observa cuando cada uno de los miembros de un grupo escolar percibe que puede obtener el objetivo de enseñanza sí, y sólo sí, el resto de los alumnos no lo obtienen. El tercer tipo de relación para aprender es la *cooperación*, que se da cuando cada uno de los que integran el equipo percibe que puede lograr el objetivo sí, y sólo sí, todos trabajan juntos y cada quien aporta su parte.

López Noguero (2007) considera que “si un profesor desea llevar a cabo en sus clases una metodología docente de carácter participativo, su labor debe ir mucho más allá de la simple elección y ejecución de una técnica participativa de carácter grupal” (p. 107). Las técnicas participativas constituyen procedimientos razonados científicamente, suficientemente probados en la experiencia de muchos profesionales y que surgen como una respuesta pedagógica a los nuevos retos de la educación, como “herramientas educativas de carácter abierto” eminentemente provocadoras de participación para la reflexión y el análisis, que no tienen ninguna intención de cerrar dogmáticamente un tema.

6.7.4.2. Recursos para fomentar la participación de los estudiantes

Para Quinquer (2004) una de las maneras de animar la clase y mantener viva la atención es hacer intervenir al alumnado. En el contexto de una clase expositiva nos conviene recursos de poca complejidad, poco coste de preparación, gestión y organización del alumnado en parejas o grupos efímeros, veamos algunos ejemplos planteados por Quinquer (2004, pp. 4-5):

- ❖ Comenzar la clase con una pregunta, promover el diálogo y comentar respuestas.
- ❖ Una técnica algo más sofisticada consiste en proponer una cuestión sobre la que se quiere conocer acerca de lo que sabe o piensa el alumno, para esto se sugiere formar grupos de tres o cuatro estudiantes. Cada subgrupo deberá expresar de manera libre y rápida todo lo que sabe del tema. Luego se ordenarán las ideas que surjan de los subgrupos y relator expondrá las ideas del equipo.
- ❖ Detener la clase cuando vemos que la atención decae y plantear una cuestión concreta sobre lo explicado. Después de un tiempo el maestro debe plantear en subgrupos alguna dinámica de grupos de forma que la temática se desarrolle desde una metodología motivadora.
- ❖ También podemos interrumpir la clase y proponerles que reflexionen sobre algún punto concreto de la explicación durante cinco minutos discutiendo en grupos de tres o cuatro. Las reflexiones, si es necesario las pueden exponer en subgrupos.

- ❖ Acostumbrarlos a que siempre pongan ejemplos.
- ❖ Otra opción es provocar cambios y favorecer siempre la comunicación y participación y consiste en plantear una cuestión o problema y

proponer que se discuta en grupo. Par ello el grupo clase se debe subdividir en subgrupos y que discutan durante aproximadamente seis minutos, hasta llegar a una conclusión, luego un portavoz explicara a la clase.

- ❖ Pasarles un breve cuestionario de autoevaluación (abierto o no) y una vez resuelto comentar, razonar colectivamente las soluciones.
- ❖ Al final de la clase pedirles que escriban en una hoja las ideas principales que se han tratado, sistematizando después en la pizarra los puntos esenciales de la lección a partir de las aportaciones.

6.8. La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales

La evaluación es un aspecto muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, pues se considera que la evaluación es un proceso directamente proporcional a los procesos de aprendizaje que se suscitan en el aula de clase. Además, de la correcta aplicación de las estrategias didáctica y de los instrumentos de evaluación depende el éxito y la motivación estudiantil por sus estudios.

6.8.1. *Definición de la evaluación de los aprendizajes*

De acuerdo con Pimienta Prieto (2008) por aprendizaje entendemos el conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación. Tales productos pueden ser tanto mediatos como inmediatos; e incluso algunos de ellos no se manifiestan como conductas observables. En este acápite nos centraremos en los productos inmediatos de la educación, específicamente en aquellos que son el resultado de la intervención educativa, es decir, los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales. Cabe destacar que no es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores, siendo éstos últimos los que más se han olvidado en las escuelas.

Ahora nos centraremos y trataremos de definir y profundizar sobre la evaluación, sus fines y objetivos. Para Pimienta Prieto (2008, p. 25) “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico”. Para Serrano (2002) la evaluación es concebida como un elemento importantísimo, determinante del rumbo que tome la práctica educativa que se desarrolla en el aula. Sin embargo, los docentes no logran comprender, construir y aplicar un sistema de evaluación que se adecue a estos nuevos planteamientos pedagógicos. Pareciera que este se ha convertido en uno de los problemas más serios para los docentes de hoy, en su constante e intenso trabajo de preparación, ensayo y revisión que realizan para la construcción de un nuevo quehacer pedagógico.

La situación y problemática de la evaluación es comprensible, pues el peso que ha tenido la evaluación tradicional hace que sea bastante difícil asimilar la nueva propuesta que privilegia la evaluación cualitativa y formativa, que subraya su potencialidad como instrumento que permite al docente orientar la enseñanza, y a los alumnos aprender a regular su propio aprendizaje.

Un camino para abordar la evaluación educativa es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas, hacia los procesos y las acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que han de tener lugar en las aulas, para tomar consciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. Serrano (2002) sugiere interpretar la evaluación en su función reguladora de los procesos de enseñanza y aprendizaje esto significa aprehenderla en su dimensión formativa y comprender su verdadero valor y potencialidad como instrumento de aprendizaje y de formación.

En este sentido, Pimienta (2008, p. 27) hace énfasis en las interrogantes importantes, de las cuales los docentes debemos estar claros al momento de evaluar, estas preguntas son: ¿Qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿quién

evalúa? y ¿cómo evaluar? A continuación se describen los aspectos más importantes de cada una de estas interrogantes:

a. ¿Qué evaluar?

Este autor considera que es un acto injusto evaluar lo no tratado en las sesiones de clases; pero en algunas ocasiones ocurre, por lo que se hace entonces necesario responder de manera consciente la pregunta anterior. Debemos evaluar los aprendizajes propuestos en los programas, expresados en las competencias y sobre todo, evaluar en función de los aspectos, tareas, actividades y estrategias didácticas desarrolladas en el aula de clases.

b. ¿Para qué evaluar?

De acuerdo con este autor, evaluamos para algo; pero ese algo que finalmente se transformará en decisiones no tendría sentido si la evaluación de los aprendizajes no se dirigiera a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Cuando nos preguntamos ¿para qué evaluar?, la respuestas “es para contribuir a que los estudiantes mejoren”, pero debemos realizar ciertas actividades para lograr tal aspiración. No olvidemos que la evaluación no tiene otra razón de ser: es un instrumento para la mejora. No se trata de evaluar tan solo para poner un número o para asentar la calificación que solicita el sistema de evaluación.

c. ¿Quién evalúa?

La respuesta a esta pregunta parece evidente. Sin embargo, no solo los maestros evaluamos; también podemos permitir que los estudiantes emitan juicios acerca de nosotros como enseñantes. Además, también podrían enjuiciar nuestra práctica las autoridades educativas o los padres de familia.

Por otra parte, mucho podrían ayudar los juicios que realicemos por medio de entrevistas con los padres o tutores, y con otros profesores que tengan contacto con nuestros alumnos. Los profesores emitimos juicios sobre los estudiantes; pero los datos pueden ser recabados de diversas fuentes. Si nosotros evaluamos a nuestros alumnos, ¿por qué ellos no podrían evaluarnos a nosotros? Y aún más, ¿por qué no evaluarse entre ellos? ¿Por qué no dejar que los alumnos se auto evalúen? ¿Por qué no permitir que otros colegas visiten nuestras clases y viceversa?, ¿Por qué esa resistencia a dejar que las autoridades nos visiten en las aulas?, parece claro, todos los implicados en el proyecto podrían evaluar y ser evaluados. La evaluación no es tarea exclusiva de quien desempeña un papel particular, ni debe ser un instrumento para dominar o ejercer el poder sobre otros, sino un instrumento para tenerlo sobre nosotros y mejorar lo que desarrollamos dentro de nuestros salones de clase.

d. ¿Cómo evaluar?

Cabe destacar que es necesario planear la evaluación, puesto que es un acto intencional y anticipado. En estos asuntos no cabe la improvisación.

Las técnicas más utilizadas son la observación, la encuesta, los exámenes y, más recientemente, los portafolios. De esta técnica se desprenden instrumentos específicos, como los siguientes: Los diarios de trabajo, los cuales suelen ser excelentes documentos narrativos que, interpretados “en forma correcta”, permiten emitir juicios interesantísimos. Las guías de observación tanto estructuradas como no estructuradas. Las escalas estimativas y la lista de cotejo tradicional, los cuestionarios, las guías para evaluar los portafolios. Los exámenes de preguntas abiertas de desempeño etc.

6.8.2. *Funciones de la evaluación*

De acuerdo con Rizo Moreno (2004, p.21) la evaluación cumple o tiene las siguientes funciones:

- ❖ Ayuda a determinar la eficacia y el impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación del aprendizaje no se limita a la contrastación simple de unos conocimientos o habilidades que debería poseerse, amplía su sentido ubicándola como proceso mediante el cual se obtiene información necesaria para el mejoramiento de la propuesta formativa que se desarrolla.
- ❖ Le permite al estudiante hacer seguimiento y registrar paso a paso algunos de los avances en el ámbito de la comprensión y adquisición de habilidades y destrezas como resultado del estudio del material y de la realización de las actividades de aprendizaje. La connotación autoevaluación, asume al estudiante como responsable directo de su proceso formativo y le invita a perfeccionar sus procesos con base a la información que obtiene del ejercicio evaluativo en la cual se encuentra inmerso.
- ❖ Posibilita el reconocimiento social de lo aprendido como contenidos válidos para asuntos de promoción o de mejoramiento. La evaluación del aprendizaje no es un acto con dos protagonistas (profesor-estudiante) que carezca de repercusión alguna en el entorno social, por el contrario, la evaluación tiene una dimensión social y está socialmente determinada.

6.8.3. *Finalidad de la evaluación*

Según Miras y Solé (1990 cit. por Serrano, 2002, p. 250) desde el punto de vista educativo, la finalidad de la evaluación es eminentemente formativa, en tanto se dirige a identificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlo. Si el fin recae sobre el aprendizaje, implica evaluar, con una actitud investigadora, de análisis y reflexión, el

proceso de aprendizaje de cada estudiante, para comprenderlo y tomar conciencia no solo de si él está o no aprendiendo, sino de las causas de las dificultades que experimenta, pensar de las decisiones a ejecutar y prever así la intervención posterior.

La evaluación desde esta perspectiva implica formular permanentemente preguntas: ¿Cómo están aprendiendo los estudiantes?, ¿Cuáles son sus progresos?, ¿Cuáles son los indicios de esos avances?, ¿Que dificultades están confrontando? Y ¿Cuáles son las causas? Solo así se podrán introducir correcciones, planificar y realizar en conjunto acciones alternativas de ayuda y orientación, a fin de permitir a los estudiantes tomar conciencia de sus potencialidades y debilidades y planificar su actuación para abordar los retos de aprobación y construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias que en esta área y etapa debe alcanzar. Conocer con qué finalidad se evalúa es crucial, ya que determina en gran parte el tipo de informaciones que se consideran pertinentes recoger, el momento o momentos en que se debe recoger, los criterios que se toman como punto de referencia y los instrumentos que se utilizan.

6.8.3.1. Procedimientos a seguir en los procesos evaluativos

Serrano (2002) plantea que evaluar los aprendizajes construidos por los estudiantes consiste en conocer y analizar hasta qué punto ellos han desarrollado, modificado y/o aprendido determinadas competencias como consecuencia de las experiencias educativas vividas. Para alcanzar este propósito, el docente necesita estar en capacidad de conocer cuáles son las condiciones con que el estudiante llegó al proceso, sobre qué bases comenzó o prosiguió su aprendizaje para saber cómo ha ido avanzando y la naturaleza de estos avances. Se trata de conocer al alumno mediante una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores.

De acuerdo con estos planteamientos la evaluación es una actividad que descansa en las capacidades del profesor para comprender situaciones,

reacciones de los alumnos, adquisiciones y rasgos significativos de cómo ejecutan las tareas, nivel de sus realizaciones, de las dificultades que van encontrando y del esfuerzo e interés que ponen. Algo muy importante a tomar en cuenta al momento de la evaluación formativa es la explicitación clara de los objetivos, de las exigencias que plantea determinadas tareas y de los criterios de evaluación, esto permitirá que todos los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje sin tener que depender de los requerimientos constantes de parte del docente.

Con respecto a los procesos evaluativos Serrano (2002, p. 252), brinda algunos de los roles que debe seguir tanto el docente como el estudiante al momento de ejercer la evaluación de los aprendizajes, estos son los siguientes:

6.8.3.2. Rol del profesor en el proceso de evaluación de los aprendizajes

- ❖ Definir e identificar las competencias a desarrollar y sistematizarlas.
- ❖ Definir los indicadores de evaluación de las competencias.
- ❖ Decidir sobre los procedimientos de evaluación a seguir, en los cuales se le otorgue la responsabilidad a los alumnos para que sean ellos quienes revisen su trabajo, comprendan por qué se han equivocado y propongan acciones para su solución.
- ❖ Conceder importancia al trabajo en grupo y propiciar forma de participación de los estudiantes en el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- ❖ Realizar la evaluación inmersa en las situaciones didácticas en desarrollo.
- ❖ Construir pautas en colaboración con los estudiantes, llevar registros diarios de lo observado e informar a los alumnos sobre sus progresos.
- ❖ Analizar la información recogida, reflexionar sobre los resultados alcanzados, las debilidades y fortalezas descubiertas y tomar

decisiones para conseguir que cada estudiante identifique y corrija sus errores y aprenda a superar las dificultades.

- ❖ Sostener con bastante frecuencia encuentros y entrevistas con los estudiantes, para conversar y analizar sus logros y dificultades.
- ❖ Reflexionar sobre su actuación pedagógica, su acción mediadora en el proceso de aprendizaje y evaluación y su influencia en los resultados obtenidos.
- ❖ Evaluar lo relativo al grado de logro de los objetivos del proyecto, realización de las situaciones didácticas programadas y de las tareas cumplidas.

6.8.3.3. Rol del estudiante en el proceso de evaluación de los aprendizajes

- ❖ Tomar conciencia de su rol en el proceso de aprendizaje y de evaluación, reflexionar sobre su hacer, su participación, su disposición al trabajo y sus aportes.
- ❖ Hacer reflexiones, individualmente y con los compañeros sobre lo aprendido y sobre el proceso realizado para aprender.
- ❖ Valorar sus aprendizajes y participar activamente en la revisión y análisis de los resultados del aprendizaje así como en las acciones a realizar para superar las dificultades y corregirlas.
- ❖ Reflexionar sobre sus intereses, actitudes, disposición y estrategias aprendidas. Revisar su participación en el proceso.

6.8.3.4. Hacia una evaluación al servicio del aprendizaje

Para Benejam et al (1997), la evaluación es un proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. Desde un enfoque comunicativo la evaluación se convierte en algo más: Es un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y

actitudes. No existe una separación específica entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Sin embargo la evaluación presenta una serie de obstáculos y dificultades, las cuales el docente debe poner especial atención en ellos para ejercer verdaderos procesos de aprendizaje, es decir, obtener el producto deseado por el docente:

- ❖ En Ciencias Sociales es relevante conocer las ideas previas, las representaciones o los estereotipos que los estudiantes tienen en su mente sobre cuestiones sociales, ya que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje. También es conveniente considerar hasta qué punto los alumnos disponen de los prerrequisitos para abordar con éxito los nuevos aprendizajes.
- ❖ Las representaciones erróneas o incompletas que se hacen los estudiantes de los objetivos que se propone el profesor, de los contenidos que han de aprender y de las tareas que han de realizar, dificultan el aprendizaje y lleva al fracaso.
- ❖ La mayoría de los estudiantes de ciencias sociales suelen cometer errores de aprendizaje parecidos. Las causas de estos errores pueden ser diversas, aunque la mayoría se debe a aprendizajes mal asimilados o no realizados y otras que se deben a especificidades propias de las ciencias sociales.
- ❖ Los alumnos suelen ignorar los criterios con los que se evalúan sus tareas y ejercicios; en cambio, conocer estos criterios favorece el aprendizaje porque pueden convertirse en instrumentos que facilitan la asimilación de los contenidos y guiar el aprendizaje de las tareas propias de las ciencias sociales.
- ❖ Muchos estudiantes se precipitan en la realización de las tareas sin reflexionar sobre cuál es realmente la demanda que se les hace. Muchas veces no leen con suficiente atención o no comprendan su sentido.

- ❖ No tener en cuenta estos aspectos lleva habitualmente al fracaso, porque muchos estudiantes por si solos no aciertan con la demanda que se les hace o no planifican las acciones que han de realizar tal como lo haría un experto. Si estos aspectos (comprensión de la demanda) se incluyeran como cuestiones básicas del proceso de enseñanza y el aprendizaje de la Geografía, la Historia y otras ciencias sociales mejoraría notablemente los resultados que se obtienen.

6.9. **La formación docente**

En Nicaragua el desempeño profesional docente es un problema que ha afectado por años los subsistemas educativos, especialmente al subsistema de Educación Básica y Media, donde la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje constantemente son puestos en tela de duda por el bajo desempeño laboral docente y el bajo rendimiento académico de los estudiantes que egresan de este subsistema.

Lucio Gil (2014), argumenta que para que la calidad docente mejore debe haber una serie de sinergias de los diferentes subsistemas, en la que todos unan fuerzas y esfuerzos por mejorar la calidad educativa, sin omitir los estímulos económicos a los profesores que son una parte sustancial para el buen ejercicio de la profesión docente.

Con relación a la formación docente, Lucio Gil (2013), considera que en el desempeño laboral de los docentes confluyen dos paradigmas en pugna: Uno positivista cuantitativo, centrado en cuantificar y medir, desinteresado en los procesos y la retroalimentación formativa; otro cualitativo, centrado en la persona en toda su complejidad, y en la integralidad de aspectos a evaluar en el aprendizaje, así como en procesos de retroalimentación y autorregulación.

En el desempeño laboral de los docentes están presentes estos paradigmas planteados producto de varios factores, uno el empirismo de los docentes y otro es la resistencia al cambio de los maestros. Esta resistencia al cambio se evidencia en los docentes que se inician en la profesión docente, estos al insertarse laboralmente en el sistema educativo, asumen e interiorizan

los modelos educativos tradicionalistas existentes en los centros educativos e institutos, unos por comodidad, otros por no entrar en contradicción con los docentes que por años han ejercido docencia en estos centros.

Al desempeño profesional docente es necesario darle la importancia que este requiere, ya que del buen desempeño del maestro en el aula de clase depende en gran medida los aprendizajes que adquieran los estudiantes. Lucio Gil, (2014) considera que el desempeño docente depende de la formación de calidad que haya recibido el docente en la facultad donde se formó o se está formando. El sugiere que los programas en donde se forman a los profesores deben propiciarles “modelos metodológicos *innovadores y modelizadores*, que inspiren a los maestros a transformar sus prácticas”.

6.9.1. *Las competencias en educación*

El grupo *Tuning* de América Latina (2007, p. 35) define competencias como la “capacidad que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo”. También podrían definirse como las complejas capacidades que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente evaluando alternativas¹¹.

En una sociedad como la actual, cambiante y compleja, donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, las siguientes competencias específicas en educación son de gran importancia para el desarrollo profesional y social. TUNING 2007 destaca una serie de competencias que todo profesional de la educación debe alcanzar durante su formación profesional. Mencionaré las que por medio de los objetivos de la

¹¹ Este documento puede encontrarse en <http://www.tuningal.org/es/competencias>

asignatura DCS se trabajan en función de formar profesionales que sean los agentes de cambio en sus centros educativos.

Las competencias a las que hace alusión el documento Tuning para América Latina (2007) están relacionadas básicamente con el dominio de las teorías y la metodología curricular, el dominio de los saberes de su especialidad, el diseño y operacionalización de estrategias didácticas según el contexto, dominio y aplicación de las teorías de los aprendizajes, dominio e implementación de diferentes técnicas de evaluación en los procesos de aprendizaje, selección y utilización de medios didácticos pertinentes, capacidad de educar en valores y por último se aborda la capacidad del maestro de interactuar con los diferentes actores de la comunidad de cara a facilitar el desarrollo comunal y local.

6.9.2. Las competencias del profesorado

En los paradigmas educativos actuales hay una tendencia hacia el enfoque por competencias, estoy de acuerdo y defiendo la aplicación de este enfoque, pero en la práctica, algunos subsistemas educativos nacionales, han diseñado sus planes y programas de estudios con enfoque de competencias, sin embargo, en la realidad de las aulas de clase, persiste la aplicación del enfoque por objetivos dando una gran prioridad a la enseñanza-aprendizaje de contenidos meramente conceptuales.

En el paradigma o enfoque por competencias, el profesor deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cede el escenario al estudiante y éste pasa a tomar un rol protagónico; por efecto, este toma la palabra y el tiempo y es el constructor de sus conocimientos.

Una educación basada en competencias lleva a que el estudiante aprenda a utilizar los conocimientos que adquiere en la escuela, es decir, esos conocimientos disciplinares le sirvan para la vida, sepa qué hacer con esa información y la pueda utilizar en contextos diferentes.

Muchos maestros repetimos, los contenidos que la escuela/ universidad facilitará a los educandos, estos contenidos deben de servir para la vida al sujeto que aprende, entonces se debe procurar que esos contenidos tengan aplicación práctica, por eso es necesario generar espacios reales donde apliquen esos conocimientos que facilita la universidad, es decir, que los extrapolen de lo teórico a la práctica para que realmente formemos los agentes de cambio que necesita nuestro país.

6.9.3. *El desempeño profesional docente*

Un docente de calidad es aquel que provee oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a construir la sociedad que aspiramos para nuestro país.

El buen desempeño profesional docente permiten establecer las características y prácticas de un docente de calidad, quien, además de tener dominio del área que enseña, evidencia otras características que fortalecen su desempeño, tales como el uso de pedagogía variada, la actualización permanente, la buena relación con los alumnos y padres de familia, una sólida ética profesional, entre otras. Estos aspectos se refieren a todos estos elementos y permiten al docente enmarcar su desempeño dentro de parámetros claros, de cara a establecer un proceso de aprendizaje enseñanza de calidad e impregnado en valores y buenas relaciones humanas, estableciendo siempre una relación horizontal entre los estudiantes y el docente.

El propósito del buen *desempeño profesional docente* es fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el Currículo Nacional diseñado por la institución rectora de este subsistema.

6.9.4. *Marco del buen desempeño docente*

El *Marco del buen desempeño docente* del Ministerio de Educación de Perú (2012), Documento curricular de ese país, plantea cuatro dominios de la profesión docente, es decir, dominios o competencias que debe poseer el profesional de la educación, estos son los siguientes:

1. *Preparación para el aprendizaje de los estudiantes*

Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

2. *Enseñanza para el aprendizajes de los estudiantes*

Este dominio se refiere a la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes.

3. *Participación de la escuela articulada a la comunidad*

Este aspecto comprende la participación docente en la gestión de la escuela desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Esto se refiere a la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional.

4. *Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente*

Este dominio comprende los procesos y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Comprende la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Esto es lo que Donald Shön (1992) denominó *la práctica reflexiva*, es decir, reflexionar sobre lo que hago en el momento en que lo hago, el problema es que al profesorado no se le ha formado para que haga esa reflexión meta cognitiva acerca de su quehacer como docente.

6.9.5. *El profesorado como intelectuales transformativos*

Al contemplar a los profesores como intelectuales, se puede destacar la idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Porque ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente. En otras palabras Giroux, (2001) sostiene que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltando de esta manera la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto se pone de relieve a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza.

Los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que enseñan, cómo deben enseñar y sobre los objetivos que persiguen con la enseñanza de los contenidos disciplinares. Pero, los profesores no han tomado conciencia acerca de la importancia de la profesión docente y el rol que deben asumir dentro de su profesión. El ejercicio de la docencia no debe reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas, sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales, vital para el desarrollo de una sociedad libre. Entonces la categoría de intelectual, sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática. Denotando de esta manera la importante labor social que ejerce

cada docente desde la disciplina que enseña, aportando de esta manera a la formación y desarrollo de una ciudadanía, con conocimiento, valores, habilidades y destrezas que demanda la sociedad actual.

Giroux (2001) asegura que el hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Es importante ver a los profesores no solo como intelectuales, sino también como personas capaces de contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan dentro y fuera del aula de clase. Al respecto las escuelas no se limitan a transmitir un conjunto de valores y conocimientos, las escuelas, son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social.

6.9.6. *Rol de los profesores transformativos y el estudiantado*

Si consideramos a los profesores como intelectuales transformativos, ellos mismos por su rol social de educadores de las nuevas generaciones, como formadores de ciudadanos analíticos y críticos, entonces los profesores deben tomar consciencia de la responsabilidad social que contempla la profesión docente. Al respecto, este imperativo de la profesión, conlleva la necesidad de “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 2001, p. 65).

Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar en la esfera política, esto significa que la reflexión y la acción crítica se deben convertir en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha.

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, es decir, formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. Esto implica que los profesores transformativos, deben conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje, es decir, reivindicar a los estudiantes y que estos asuman el rol de constructores de sus aprendizajes. Ya lo decía Freire, los docentes debemos abandonar la educación bancaria y optar por modelos y estilos didácticos, transformadores, innovadores, donde los estudiantes tengan la posibilidad de construir sus conocimientos.

6.9.7. *Los pilares de la educación y la formación docente*

La preocupación relacionada con la formación integral, no es reciente. En 1971 Edgard Faure define las nuevas finalidades de la educación, producto de la rápida transformación de los acontecimientos sociales, tecnológicos y de las sociedades, las exigencias del desarrollo, las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz. Este informe fue publicado en 1972 con el título *Aprender a Ser*, conocido como *Informe Faure*, tuvo el mérito de fundamentar el concepto de educación permanente, entonces vemos que hay documentos en los que se evidencia la preocupación por la calidad de la educación.

Con base en los hallazgos de Edgard Faure, y producto de los acuerdos de la conferencia de Jomtiem (Tailandia) en 1996 Jacques Delors en su libro titulado *La Educación Encierra un Tesoro*, conocido como *Informe Delors*, destaca, entre otros aspectos, los cuatro pilares de la Educación. Considero que ninguno es más ni menos importante que el otro, ya que un pilar complementa al otro y la concreción exitosa de cada uno de estos nos llevará a la formación de profesionales de la educación con las competencias para ejercer la profesión docente de forma exitosa. A continuación disertaré sobre

cada uno de éstos, considero, que si los aplicamos correctamente, lograremos el propósito de la educación:

a. Aprender a conocer

De acuerdo con Delors, (1996) este tipo de aprendizaje puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea... para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como un fin, es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. Este pilar se desarrolla a través de los contenidos disciplinares de las especialidades que realizan nuestros estudiantes. De acuerdo a López Noguero(2007) aprender a conocer es uno de los aprendizajes que exige la sociedad actual y con ello se pretende que el estudiante adquiera los instrumentos de la comprensión. El incremento del saber permite comprender mejor el propio entorno, favorece el despertar la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo de esta manera algo muy importante como es la autonomía.

b. Aprender a hacer

Delors (1996), define este pilar permite al alumno a poner en práctica sus conocimientos, y al mismo tiempo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo. El aprender a hacer, se refiere a las habilidades y destrezas que desarrollan los educandos, primero a través del procesamiento de los contenidos conceptuales que se abordan en el aula de clase, en este aspecto juegan un papel determinante las estrategias de aprendizaje que se aplican en el procesamiento de los contenidos, luego cuando van a los ámbitos laborales en las prácticas de formación profesional, que es el ámbito donde ponen en práctica todo el cúmulo de conocimientos y experiencias adquiridas en la universidad. Para López (2007) en la actualidad no se puede atribuir al concepto Aprender a hacer el significado que tenía cuando se trataba de preparar a alguien para una tarea material bien definida, sino que debe

evolucionar desde una noción de calificación a otra de competencia que capacite al ser humano a hacer frente a las situaciones que se le presenten y trabajar en equipo.

c. El aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás

Este pilar está relacionado con el “descubrimiento del otro” (Delors, 1996, p.99) y ello implica enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Para López Noguero (2007) este principio o pilar se logra desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (realizando proyectos comunes y preparándose para hacer frente a los conflictos que surgen en las relaciones interpersonales. Está relacionado con una serie de actitudes y valores, esto se logra a través del aprendizaje y práctica de valores que se pueden poner en práctica en las relaciones interpersonales y en las interacciones que se realizan en las aulas de clase en los procesos de aprendizaje.

d. Aprender a ser

Este pilar permite que emerja la propia personalidad y se esté en óptimas condiciones para obrar con capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal. Este se refiere a la calidad de personas, esto va a permitir a la generación actual desarrollar el pensamiento autónomo, el pensamiento crítico, elaborar un juicio propio, y decidir qué hacer en determinadas circunstancias de la vida, también este pilar está estrechamente relacionado con la autonomía moral e intelectual.

6.10. **La práctica docente**

Con relación a la práctica docente, es necesario expresar que esta es una tarea compleja, ya que el profesor tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos

y estrategias didácticas apropiadas para facilitar la comprensión, propiciar el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Desde la perspectiva de González (2013, p. 6) define la práctica docente como “el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizaje en sus estudiantes, que significa cumplir los propósitos de la asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egresado del plan de estudios-

Cabe destacar que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar... y los grupos sociales particulares. En este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara.

De lo antes planteado por Fierro, Fortoul y Rosas (1999, pp. 22-23) se desprende que la práctica docente contiene múltiples relaciones:

- ❖ La docencia implica la relación entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas.
- ❖ Maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado que la escuela propone para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de la intervención sistemática y planificada.
- ❖ La función del maestro también está estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad.
- ❖ El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional, lo que genera también múltiples relaciones. La escuela es, de hecho, el lugar

privilegiado de la formación permanente del maestro una vez que ha concluido sus estudios.

- ❖ El trabajo del maestro esta intrínsecamente conectado con conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de determinados propósitos, a través de los cuales se pretende apuntar la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad.

6.10.1. *Dimensiones de la práctica docente*

Retomando las dimensiones de la práctica docente las cuales son destacadas como determinantes de la relación pedagógica llevadas a cabo por parte de los docentes, las que son destacadas por Fierro, Fortoul y Rosas (1999):

- ❖ *Dimensión Personal.* La práctica docente es esencialmente una práctica humana. En ella, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental. Un sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y determinada orientación.
- ❖ *Dimensión Institucional.* La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente.
- ❖ *Dimensión Interpersonal.* La función del maestro como profesional que trabaja en una institución esta cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia.

- ❖ *Dimensión Social.* El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor. En este entorno, que de manera genérica supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela, representa para cada maestro, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de cada uno de los alumnos.

- ❖ *Dimensión Didáctica.* La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que, a través de la enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. Desde una perspectiva constructivista, suponemos que siempre que hay un aprendizaje auténtico, hay también un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, el cual está descubriendo ese nuevo conocimiento aunque este ya sea parte de la historia.

- ❖ *Dimensión Valoral.* La práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir, un conjunto de valores. El proceso educativo nunca es neutral, siempre está orientado hacia la consecución de ciertos valores, que se manifiestan en distintos niveles en la práctica docente. La práctica de cada maestro da cuenta de sus valores personales a través de sus preferencias conscientes e inconscientes, de sus actitudes, de sus juicios de valor. Todos ellos definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda la necesidad de hacer frente a situaciones diversas y a tomar decisiones.

6.10.2. Factores que intervienen en la práctica docente

Todas las personas que ejercemos la profesión docente, deberíamos tener vocación por la profesión docente para llegar a cumplir las metas que se propone el sistema educativo, puesto que las metas las realiza con gusto, dedicación, placer, pasión y amor porque está haciendo lo que le gusta, apoyándose de los principios éticos, más allá de los obstáculos que se le puedan presentar.

Además de la vocación, todo docente debe conocer profundamente la materia que se va a impartir. Este requisito es indispensable, pero sin lugar a dudas no es el único, también debe tener destreza a la hora de la comunicación; sobre todo si se tiene en cuenta que el alumno puede no tener una inclinación especial con respecto a ciertas asignaturas. Es lo que sucede con frecuencia con las Ciencias Sociales, una materia que resulta poco atractiva si el profesor no es capaz de desarrollarla de manera sencilla y adaptada a las circunstancias del alumno. El docente desarrolla en los estudiantes capacidades cognitivas, motrices, de autonomía y favorece las relaciones interpersonales y sociales. También debe organizar los contenidos que va a enseñar, sin perder de vista que éstos sean interesantes y necesarios para ellos, es decir, que estos sean atractivos y de interés para el estudiantado.

El ser maestro no significa que es una acción fácil porque como primer elementos que encontramos es su trabajo es que los docente son los que educa y tiene una gran responsabilidad con los educando y a pesar que la mayoría de los docente se esfuerza por que la calidad de la educación sea mejor hay acciones que interviene, como son los factores que impiden en cierta manera se ponga una pauta.

Según Monrroy 2003, cit. en Montenegro 2012, p. 45) expresa que el desempeño docente está determinado por tres factores:

- a) *Factores asociados al docente*: Está referido a su formación profesional, condiciones de salud, el grado de motivación y compromiso con su labor.

Existe una relación directa entre la mayor calidad de formación, respecto a las mejores posibilidades de desempeñarse con eficiencia.

- b) *Factores asociados al estudiante:* son análogos a los del docente como condiciones de salud, nivel de preparación, grado de motivación y compromiso. Estos factores dependen generalmente de las condiciones familiares, de su situación socio – económica, del docente y el ambiente. El docente en esta estructura puede inducir a la motivación. El desarrollo del docente debe también expresarse en el desarrollo del alumno.
- c) *El contexto socio cultural:* se considera que la sociedad como organismo socio – económico – político y cultural - ejerce una poderosa influencia en el “desempeño docente”. La respuesta es nuestro rol para ayudar a salir adelante al país.

6.10.3. *Decálogo para una enseñanza eficaz*

Los procesos de enseñanza y aprendizaje cada día exigen que haya una relación dinámica y armónica entre el profesorado y el estudiantado de forma que se alcancen los objetivos educativos propuestos en los modelos educativos propuestos por las instituciones educativas de los diferentes subsistemas. Al respecto Murillo, Martínez y Hernández (2011) seleccionan diez elementos didácticos que si se aplican correctamente contribuirán a la formación integral de los educandos de los diferentes niveles y subsistemas educativos. Estos elementos didácticos, denominados por sus autores “decálogo para una enseñanza eficaz”. Los cuales a continuación se mencionan cada uno de ellos.

1. *Comprometerse con la escuela y sus estudiantes* Para comprometerse un docente es necesario que este tenga vocación por lo que hace, porque le nace del corazón, ser entusiasta, sentir la responsabilidad que tiene con los estudiantes y con la patria sobre lograr una enseñanza eficaz.
2. *Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.* Los docentes debemos propiciar un clima agradable donde se pueda dar un buen escenario pedagógico, el ambiente entre los estudiantes debe ser respeto, de

cortesía, de compañerismo, el ambiente entre los estudiantes y los docentes debe ser de mucho respeto, empatía, también es importante tener regla en el aula de clase, disposición al trabajo.

3. *Tener y comunicar altas expectativas.* Aquí juega un papel importante el efecto Pigmalión, los docentes debemos tener expectativas grandes de aquellos estudiantes que se consideran lentos a modo de generar ganas de superación en los estudiantes.
4. *Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.* Debemos tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre las lecciones con el fin de estructurarlas de tal manera que haya una conexión entre lo nuevo y lo previo y tener un aprendizaje significativo.
5. *Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.* Gimeno plantea“(...) la importancia para el profesor de disponer de un repertorio de tareas, saber elegir las más adecuadas y estimulantes” (1998, p.326). las mismas actividades suelen aburrir al docente es por ello necesario que el docente conozca muchas actividades didácticas y saber cuál puede aplicar en cada contenido
6. *Atender a todos y a cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.* Como todos sabemos en el aprendizaje hay distintos ritmos de aprendizaje y es sumamente que los docentes hagamos algo para que todos los estudiantes vayan nivelados. En consecuencia, se le debe respetar el ritmo de aprendizaje de cada niño, no se les debe presionar exigiéndoles más de lo que pueden dar en ese momento ya que el riesgo de bloque y de frustración psicológica sería fatal.
7. *Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.* No puede concebirse que en el aula se dedique tiempos en que el docente esté involucrado solamente en la revisión de cuadernos o fichas de trabajo y los estudiantes no tengan ninguna actividad que en forma autónoma y con

instrucciones previas puedan hacer; son tiempos “muertos” para los niños y jóvenes en relación a los aprendizajes. Por ello un docente tiene que planificar sus actividades, explicarles a los estudiantes sobre la importancia de utilizar el tiempo, motivarlos a ser organizados y cumplir con las tareas asignadas.

8. *Organizar y gestionar el tiempo en el aula.* Debemos aprovechar el tiempo que tenemos en el aula de clase con los estudiantes de modo que se logren comprender los contenidos en menor tiempo y no atrasar el avance programático, pero si llegamos al aula de clase a platicar con los estudiantes muy difícilmente vamos a lograr avanzar contenido y generar la comprensión.
9. *Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.* Si solo se utiliza el pizarrón como recursos didácticos la clase se vuelve aburrida para los estudiantes y desmotiva es muy importante también utilizar recursos de mano con la tecnología para motivar a los estudiantes pero haciendo un buen uso. Corrales destaca que: “la inclusión de los recursos didácticos es un determinado contexto educativo exige que el profesor o el equipo docente, correspondiente, tenga claro cuáles son las principales funciones que pueden desempeñar los medios en el proceso de enseñanza aprendizaje”. (p 20)
10. *Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continua.* Para que se realice la enseñanza eficaz también es importante evaluar para llevar un control si se están alcanzando los indicadores que nos establecimos en la planificación. Con la realimentación del progreso, un estudiante será capaz de auto monitorearse satisfactoriamente, así como de tener mayores aspiraciones para futuros trabajos, una mayor autosuficiencia y un mejor desempeño general. Al tomarse el tiempo para sentarse con un estudiante y ofrecerle una crítica constructiva, la ayuda necesaria, sugerencias y una realimentación positiva, los docentes pueden impactar de manera positiva el aprendizaje del estudiante.

6.11. La Formación Docente en Nicaragua

De acuerdo a la Ley General de Educación (2006) de nuestro país, en su artículo 25, destaca que la formación docente se concibe desde una perspectiva integral que combine el desarrollo de contenidos y experiencias en los aspectos de conocimientos académicos, pedagógicos, de formación humana, ético-moral, práctica profesional y prácticas ecológicas. Además, destaca que la autoridad educativa correspondiente coordinará y estimulará la creación y desarrollo de planes institucionales para la formación y perfeccionamiento del magisterio.

De acuerdo con el Diseño del Currículo Nacional Básico del Subsistema de Educación Básica y Media, esta Institución ha adoptado un modelo curricular basado en competencias y concibe al currículo como “todas las experiencias de aprendizaje que desarrolla el estudiante en interacción con su medio ambiente natural y social, las que hacen posible el desarrollo de las competencias esperadas y las propias de cada estudiante” (Modelo Curricular MINED, 2009, P.26). De acuerdo a lo planteado en este párrafo, el Ministerio de Educación ha diseñado un currículo flexible, es decir, que el docente puede adecuarlo al contexto en donde se da el hecho educativo.

El enfoque curricular del MINED “se enmarca en un enfoque *centrado en la persona*, ente promotor del desarrollo personal, del desarrollo social, de las características culturales y de los procesos participativos que favorecen la convivencia armónica” (Modelo Curricular MINED, 2009, p.27). El enfoque curricular de este subsistema se complementa con los planteamientos teóricos de Piaget los cuales son retomados por Gómez- Granel y Coll (1994), estos expresan que entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática y que el sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información proveniente del entorno (...) el proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se construye a partir de otro previo. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y trasciende (p, 8).

El Ministerio de Educación, además tiene una organización curricular basado en competencias, las cuales las define como “ un currículo centrado en el ser humano, organizado en competencias, en áreas y disciplinas para el desarrollo de los aprendizajes lleva a considerar el tipo de sociedad y de ser humano que se desea formar , a reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y a investigar y a determinar, en función de las necesidades del contexto sociocultural y de los intereses de los y las estudiantes” (Modelo Curricular MINED, 2009, p.28). Las disciplina sociales que se imparten en el Ministerio de Educación, los graduados de la carrera salen capacitados para desarrollar las competencias tanto las competencias de grado como las competencias de ejes transversales, y los indicadores de logros, ya que en la asignatura DCS diseñan una propuesta didáctica con enfoque por competencias; para lo cual, en subgrupos de tres integrantes seleccionan una de las disciplinas sociales (puede ser Geografía, Historia, Economía, Sociología o Filosofía) y diseñan una propuesta didáctica, en la que estos aprenden a enseñar los contenidos sociales al tomar en cuenta todos los elementos del enfoque por competencias presente en el Diseño Curricular del Ministerio de Educación (MINED).

Considero que para que este modelo curricular con enfoque por competencias tenga éxito los maestros debemos de experimentar una serie de cambios en nuestras prácticas docentes cotidianas, y dentro de estos cambios los maestros debemos aprender a desaprender y reaprender, esto implica que el docente debe renunciar a sus prácticas cotidianas de corte tradicionalista e intentar incorporar nuevos elementos en su práctica docente. Al respecto, Riso (2009) hace mención a tres tipos de mentalidades, una de ellas es la mente rígida, la otra es la mente líquida y la última a la que este autor hace mención es la mente flexible. Por la magnitud de la temática se hará énfasis en la mente flexible, tan necesaria en todos los ámbitos laborales, no solo en los ámbitos escolares.

Al respecto Riso, (2014) plantea que mientras la mente rígida esta petrificada y cerrada al cambio y la mente líquida es gaseosa, la mente flexible

posee un cuerpo modificable, no está fija en un punto ni se desliza por cualquier parte sin rumbo, sino que posee una dirección renovable. A la mente flexible le gusta el movimiento, la curiosidad, la exploración, el humor, la creatividad, la irreverencia y, por sobre todo, ponerse a prueba.

A propósito de los planteamientos de Riso, el Ministerio de Educación necesita que la Facultad de Educación e Idiomas, como formadora de los docentes que ejercerán funciones en este subsistema educativo, debe hacer énfasis en que los docentes que salen graduados de esta Facultad, en especial, los docentes que egresan de la carrera Ciencias Sociales deben experimentar estos procesos meta-cognitivos, para que al momento de ejercer la docencia, sean los agentes de cambio, los innovadores del Instituto de Educación Secundaria en donde imparten docencia en el área de Ciencias Sociales.

6.11.1. Objetivos de la Formación Docente en Nicaragua

La Ley General de Educación menciona como objetivos de la formación docente, los siguientes:

- a. Formación Pedagógica para ampliar y consolidar los conocimientos, las aptitudes, actitudes, destrezas y valores.
- b. Apropiarse de nuevos modelos y estrategias didácticas que le permitan al docente la selección de las estrategias didácticas adecuadas para la atención a la diversidad.
- c. Desarrollar habilidades para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculándolo con la realidad nacional y local, adecuándolo a los prerrequisitos que trae el estudiante a fin de propiciar su propio aprendizaje.
- d. Desarrollar acciones de capacitación y prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje del estudiante.
- e. Desarrollar habilidades en la planificación, organización, dirección evaluación y control del proceso educativo.

- f. Realizar Proyectos Educativos de Centro, a fin de integrar lo local y lo nacional y dar respuesta a los problemas educativos.

6.11.2. *Del ingreso a la carrera docente*

De acuerdo a la Ley de Carrera Docente (1991) establece como requisito para ingresar al sistema de carrera docente en el nivel de educación secundaria, los siguientes requisitos:

Artículo 35: El título básico requerido para el ingreso a la carrera docente en primaria es, el título de maestro de Educación Primaria y en Secundaria, es el título de Profesor de Educación Secundaria.

Artículo 36: Podrán ingresar al sistema de carrera docente, los nicaragüenses que reúnan algunos de los siguientes requisitos:

- ❖ Ser graduado como maestro de Educación Primaria.
- ❖ Ser graduado de un centro que ofrezca carreras de nivel superior en el campo de la educación y reconocidos por el MINED.
- ❖ Ser graduado como Técnico Básico, Medio o Superior con la preparación pedagógica impartidas por el MINED e INATEC.

A pesar que el Ministerio de Educación (MINED) cuenta con una base legal para la contratación del personal que ingresa al sistema de carrera docente es notorio que en la práctica la Ley de Carrera Docente no se cumple en su totalidad, porque en este subsistema existe un alto grado de empirismo tanto en los docentes de primaria como en los docentes de educación secundaria. Esto por varios factores, uno de ellos son los bajos salarios que devengan los docentes de este subsistema y por otro lado, vemos que a pesar que el MINED se ha esforzado y se sigue esforzando por profesionalizar a la planta docente, aún persisten un buen número de docentes en calidad de empíricos.

6.11.3. *Perfil laboral del docente en Nicaragua*

El Diseño Curricular Nacional Básico del MINED (2009), plantea como parte del perfil del docente para este subsistema que debe estar “comprometido en la formación integral de sus estudiantes, cultivador de valores, formador de sus estudiantes, facilitador del aprendizaje, gestor eficiente del proceso enseñanza–aprendizaje y reflexivo sobre su práctica docente” (p. 46), luego este diseño menciona tres categorías a tomar en cuenta para ejercer la profesión docente, una es la académica, otra es la de gestión y la última es la categoría personal.

a. Categoría académica

El documento curricular en mención en la categoría académica destaca aspectos relacionados con el dominio teórico y práctico de los contenidos disciplinarios propios del área. Además hace alusión al dominio y uso de las teorías del aprendizaje y a las metodologías didácticas propias de las ciencias sociales. Esta misma categoría aborda el dominio de los momentos o formas de evaluación. Menciona también el dominio teórico y práctico de las técnicas de investigación. Así como la capacidad del docente para dominar y seguir los pasos en el planeamiento didáctico dirigidos a la ejecución del enfoque por competencias.

b. Categoría de gestión

Con relación a esta categoría se abordan cuatro acápites y estos están relacionados con la capacidad organizativa del docente para “diagnosticar, formular, ejecutar y evaluar proyectos educativos en el aula, la escuela y la comunidad, participando en la toma de decisiones consensuadas del Centro Educativo, siendo un emprendedor y promotor de cambios sociales en beneficio de la comunidad” (MINED, 2009). Además en esta categoría se plantea la participación del docente en actos culturales y cívicos que contribuyan a la consolidación de los valores nicaragüenses. También se

destaca la iniciativa de este en la búsqueda de información haciendo uso de los recursos que cuenta el centro educativo. Así como el empoderamiento comunitario, todos estos aspectos dirigidos al empoderamiento de la comunidad y al aprovechamiento de los recursos humanos que posee la escuela y la comunidad.

c. Categoría personal

La tercera y última categoría del documento curricular del Ministerio de Educación (MINED) de nuestro país, destaca la categoría personal como un elemento importante dentro del perfil docente. Esta categoría está dirigida a la formación en valores del docente, tales como la lealtad, justicia, el apego a la verdad, la responsabilidad y honestidad. Menciona también el carácter altruista, persuasivo, tolerante y entusiasta del docente. Cabe destacar que esta categoría también destaca el respeto hacia los colegas, los estudiantes, padres y madres de familia, autoridades y demás miembros de la comunidad. Así como la capacidad del docente para proyectarse como líder en la comunidad.

Quinta parte

MARCO METODOLÓGICO

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1. Paradigma de la investigación

La presente investigación partió de la existencia de tres paradigmas investigativos. En el presente estudio se hace mención de tres visiones paradigmáticas, los cuales son el paradigma positivista, el interpretativo y el socio-crítico. Cada una de estas visiones paradigmáticas de la investigación tiene características propias en el que cada uno difiere de los otros. Por ejemplo: el paradigma positivista hace uso de la estadística para llevarse a la práctica; el paradigma interpretativo hace uso de técnicas cualitativas de investigación, para ello en su proceso, hace estudios sobre etnografía social o educativa; y el paradigma sociocrítico tiene una característica que lo diferencia de los otros dos, y es que este paradigma una vez que identifica las problemáticas sociales o educativas les da solución, y para ello, entre otros métodos de investigación, se auxilia de la Investigación Acción.

El presente estudio se realizó basados en el paradigma interpretativo también llamado etnográfico y cualitativo, este paradigma defiende la realidad como construida por el hombre sujeto-social, y considera a éste y a su vivencia subjetiva como preceptores y creadores de la realidad.

Martínez González, (2007) afirma que:

En la investigación educativa existe una línea de investigación denominada *comprehensiva* [...] de carácter interpretativo basada en teorías y prácticas de interpretación que busca comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede. Su principal finalidad es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo, dando especial importancia a su organización social. (p.31).

González (2003) desataca algunas características del paradigma interpretativo:

- ❖ Investigación naturalista. Estudia las situaciones ubicándolas en el mundo real, tal y como se desenvuelven naturalmente.
- ❖ Perspectiva holística. El fenómeno estudiado como totalidad, es apreciado en su carácter de sistema complejo, que es más que la suma de sus partes, se enfoca sobre las interdependencias complejas.
- ❖ Datos cualitativos. Descripción detallada con profundidad y anotaciones directas que captan las experiencias y perspectivas personales.
- ❖ Contacto e *insight* personal. El investigador tiene contacto directo con la gente o la situación estudiada.
- ❖ Sensibilidad hacia el contexto. Ubica sus hallazgos en un contexto social, histórico y temporal.
- ❖ Neutralidad empática. La objetividad absoluta es imposible, la pura subjetividad mina la credibilidad: al investigador le apasiona comprender al mundo en toda su complejidad sin anticipaciones, sin actitudes defensivas, sin más fin que comprender.

Para Martínez González (2007), la investigación comprensiva o interpretativa, se sitúa dentro de las corrientes filosóficas interpretativas, existencialistas, y fenomenológicas, basadas en teorías y prácticas de interpretación que busca comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de los que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede. Su principal finalidad es describir los sucesos que ocurren en la vida de un grupo, dando importancia a su organización social, a la conducta de cada sujeto en relación con la de los otros miembros del grupo, y a la interpretación de los significados que tienen estas conductas en la cultura de dicho grupo, porque, en definitiva se considera que es lo influye sobre las reacciones y los comportamientos de las personas. En este tipo de estudios son comunes los estudios de casos.

En este tipo de investigación el lenguaje juega un papel fundamental, y es considerado como un medio hacia el entendimiento, lo que requiere que el investigador utilice y entienda dos lenguajes, el propio y el de las personas que le proporcionan la información, para que pueda interpretar correctamente lo que sucede en el contexto de la investigación.

Cabe destacar que en la presente investigación habrá presencia también del paradigma positivistas, ya que se auxiliará de técnicas de investigación como la encuesta, la que será procesada con el programa estadístico SPSS versión 23.

Continuando con los planteamientos de Martínez González (2007), el *paradigma empirista-positiva* de la investigación parte de los presupuestos de la filosofía empirista de la ciencia, en los que se destaca el valor de estudiar fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados y con diseños de investigación controlados que permitan generalizar las conclusiones obtenidas en una muestra o grupo de sujetos a toda una población con un cierto margen de error. Para la selección de la muestra se utilizan procedimientos cuantitativos, numéricos y estadísticos basados en la medición, que permiten cuantificar hasta cierto grado las características de la realidad estudiada. Este paradigma investigativo por lo general suele utilizar el método hipotético-deductivo

7.2. **Enfoque de la investigación**

En el proceso de realización de la presente investigación se utilizaron los enfoques cuantitativos y el cualitativo, con un carácter mixto como enfoque dominante. Durante el desarrollo de la investigación primero se aplicó el *enfoque cuantitativo*, en este enfoque “los datos son producto de mediciones y se presentan mediante números y se deben *analizar* a través de métodos estadísticos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 5). Este enfoque investigativo permitió la aplicación de una encuesta a docentes del área Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Luego se aplicó otra encuesta a

los estudiantes de educación secundaria para conocer sobre el desempeño laboral de los docentes que cursaron la asignatura DCS.

De igual manera hubo presencia del enfoque *cualitativo* el cual “se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis precede a la recolección y al análisis de los datos. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos” (Hernández et al 2010, p. 7). El adoptar estos métodos de investigación, permitió al investigador aplicar técnicas cualitativas de investigación, como el grupo focal y la observación. Esta última se utilizó para dar seguimiento a los docentes de Ciencias Sociales al momento en que estaban impartiendo clases en sus centros de trabajo. También se aplicó una entrevista a los jefes de área en los Institutos de Educación Secundaria seleccionados para este estudio.

De acuerdo con los planteamientos teóricos de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) sobre la investigación cualitativa, consideran que este tipo de investigación se plantea por un lado que, observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc. Esto se puede lograr por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, historias de vida, los estudios de casos o el análisis documental. En fin, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por otros investigadores.

Cabe destacar que la presente investigación tiene un *enfoque dominante*, es decir, se hace uso del enfoque cualitativo, pero también se aplica el enfoque metodológico cuantitativo. Sin embargo, el enfoque que tiene mayor predominio y presencia es el cualitativo, por las técnicas e instrumentos investigativos que se utilizaron. Lo que lleva a determinar que el enfoque de

esta investigación es dominante. Así lo determina Hernández, Fernández y Baptista (2003), que este tipo de estudios “se desarrolla bajo la perspectiva de algunos de los dos enfoques, en el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque” (p.20). Destaca que podría tratarse de un estudio cualitativo, pero que también podría agregársele un componente del cuantitativo.

Parte de los elementos que contiene del enfoque cualitativo está la *observación* a docentes y estudiantes al momento en que se estaban ejerciendo los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales. Igualmente, como parte de las técnicas e instrumentos del enfoque metodológico cualitativo se utilizó el *grupo focal*, el que se aplicó a los docentes de ciencias sociales de Educación Secundaria que habían cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales.

7.3. Tipo de Investigación según tipologías

Clasificaremos las tipologías de la presente investigación en base a:

7.3.1. Tipo de Investigación por su finalidad

Una vez que se han definido los objetivos investigativos y el enfoque de la investigación, se determinó que la finalidad del presente estudio es *aplicada*, ya que se hizo uso de los conocimientos que poseen los estudiantes que habían cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y que imparten docencia en educación secundaria, “este tipo de estudios se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren... depende mucho de la investigación básica porque depende de los resultados y avances de esta última” (Sánchez Espinoza, 2004, p. 52).

7.3.2. Grado de profundidad de la Investigación

La presente investigación según nivel de profundidad es *correlacional*, ya que “este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular” (Hernández Sampieri et al, 2010, p. 81). En este estudio

se analizó y determinó si el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales de los centros educativos en estudio, tiene relación con las habilidades y destrezas desarrolladas en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Sin embargo, el estudio tiene también elementos de investigación de tipo descriptivo, ya que según Bernal (2006, p. 113), “la mayoría de los estudios tienen, de una u otra forma, aspectos de carácter descriptivo” en este estudio se describe la metodología didáctica aplicada por los docentes de los centros educativos de Educación Secundaria donde se observó el desempeño docente de los docentes que cursaron la asignatura en mención.

7.3.3. *Investigación según el contexto*

Por su contexto, la presente investigación es *no experimental* y corresponde a un estudio de campo, este tipo de estudios por lo general “observa fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlo, se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador, lo que lleva a determinar que la presente investigación según el contexto es de campo, este tipo de estudios se “apoya en informaciones que provienen de entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones” (Sánchez Espinoza, 2004, p. 53).

7.3.4. *Investigación según el alcance temporal*

La presente investigación, es de tipo *no experimental* y por su alcance temporal es un estudio *transversal* o *transeccional*, este tipo de estudios recolectan datos o información en un momento dado o en un tiempo único. El presente estudio actualmente tiene las características de un estudio transversal, una vez explorado el impacto de esta asignatura en el desempeño docente, desde la perspectiva de los estudiantes, el estudio se trasladó a seis (6) Institutos de Educación Secundaria, donde se dio seguimiento a los estudiantes habían aceptado participar en el estudio de manera voluntaria.

7.4. **Enfoque metodológico de la Investigación**

De acuerdo con Martínez González (2007, p. 25) existen varias formas de investigar en educación; puede ser a través de *estudios de campo*, los cuales son interesantes en educación porque se centran en analizar y describir situaciones naturales no modificadas, como puede ser una comunidad educativa, un aula, un centro o una institución educativa. Continuando con los aportes de Martínez González (2007, p. 26) destaca que otra forma de investigar en educación es a través de *estudios correlacionales*, los cuales están dirigidos a identificar la posible relación que cabe establecer entre dos o más factores que operan en una situación analizada.

Otra forma que menciona Martínez González (2007, p.27) es a través de *estudios experimentales de laboratorios y de campo*, con este tipo de estudios se pretende establecer relaciones de causa efecto entre variables. También esta autora hace mención a los *estudios transversales y longitudinales*. Para fines del presente estudio se hizo énfasis en los estudios de casos, esta forma de investigar para este tipo de estudios, se considera pertinente por la particularidad del tipo de investigación y se considera que a través de estudios de casos se pueden lograr los objetivos propuestos para la realización del presente estudio.

7.5. **Los estudios de caso como técnica de Investigación**

Los estudios de caso “son aquellos que se realizan sobre una realidad singular, única e irrepetible, sin que ello signifique necesariamente un único sujeto “(Martínez González, 2007, p.28) De acuerdo con los planteamientos de esta autora, un caso puede ser, efectivamente, un sujeto, pero también un determinado grupo de sujetos, un aula, un programa, un recurso, un cambio, un centro o institución. Lo que caracteriza al “caso” es su singularidad, su especificidad frente a otras realidades, y lo que define al estudio de caso es la intención de describir, conocer y comprender a fondo el comportamiento de

dicho caso desde su historia y dentro de su contexto y coordinadas ambientales, la mayor parte de veces para predecir su comportamiento y tomar decisiones sobre cómo actuar sobre él para mejorarlo.

En educación interesa en muchos momentos efectuar estudios de casos por la necesidad de intervenir sobre ellos para mejorarlos. En estos estudios no se persigue generalizar resultados y conclusiones a otros casos, ya que se entiende que cada caso es único e irrepetible, con sus peculiaridades y circunstancias y contextos ambientales particulares.

Retomando los planteamientos de Bernal (2006, p. 116) los estudios de caso son una modalidad investigativa que se utilizan ampliamente, con excelentes resultados. El objetivo del estudio de caso, mejor conocido como el método del caso, es estudiar a profundidad o en detalles una unidad de análisis específica, tomada de un universo poblacional. Para el método de caso, la unidad de análisis es “el caso” objeto de estudio, comprendido como un sistema integrado que interactúa en un contexto específico con características propias.

Con relación al estudio de caso Bernal (2006) plantea que los estudios de caso como un método de investigación, involucran aspectos descriptivos y explicativos de los temas objeto de estudio, pero además utilizan información tanto cualitativa como cuantitativa. Las principales fuentes para la obtención de información en el estudio de caso, son las personas directamente relacionadas con el caso o unidad de análisis y documentos válidos de toda índole que contengan información sobre el caso. Las técnicas más utilizada y adecuadas para el estudio de caso son la observación estructurada, la entrevistas, los cuestionarios, los diarios, autobiográficas, los documentos personales, la correspondencia, entre otros.

Durante el proceso de recogida de información de la presente investigación, en el cual se utilizó la técnica del estudio de caso como método de investigación, se aplicaron las siguientes técnicas investigativas, tales como encuesta a docentes y estudiantes de educación secundaria, grupo focal,

entrevista a Jefes de Área y/o Directores de Institutos de Educación Secundaria que participaron en el estudio. Cabe destacar que las técnicas antes mencionadas ya fueron descritas y definidas en los párrafos anteriores correspondiente al diseño metodológico.

Tomando en consideración los planteamientos de Bernal (2006, p.117) destaca que el estudio de caso como método de investigación “es un procedimiento metodológico para estudiar a profundidad y en detalle una unidad de análisis dentro de un universo poblacional a partir de unos temas de interés por parte del investigador, siendo estos temas relevantes en los que en todo momento guían el estudio”. Para Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 165) consideran que en ocasiones, los estudios de caso utilizan la experimentación, es decir, se constituyen en estudios pre experimentales. Otras veces se fundamentan en un diseño no experimental (transversal o longitudinal) y en ciertas situaciones se convierten en estudios cualitativos, al emplear métodos cualitativos. Asimismo, pueden valerse de las diferentes herramientas de la investigación mixta.

7.5.1. Diseño de casos únicos

Existen ciertos criterios para determinar el tipo de estudios de casos que se va a hacer, esto está en dependencia de los intereses del investigador. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996, pp. 95-96) existen diseños de casos únicos y diseños de casos múltiples.

Con relación a los casos únicos son aquellos que centran su análisis en un único caso y su utilización se justifica por varias razones. En primer lugar podemos fundamentar su uso en la medida en que el caso único tenga un carácter crítico, o el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. En segundo lugar, el diseño de caso único se justifica sobre la base de su carácter extremo o unicidad. El carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo justifica, por sí mismo, el uso de este tipo de diseño. La tercera razón

que justifica la utilización del caso único reside en el carácter revelador del mismo. Esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación.

7.5.2. *Diseño de casos múltiples*

Continuando con los planteamientos de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), en el diseño de casos múltiples se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar evaluar o modificar. Al momento de seleccionar el tipo de diseño que se vaya a utilizar, es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información, la importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad.

Frente al diseño de caso único, se argumenta que las evidencias presentadas a través de un diseño de caso múltiples son más convincentes, y el estudio realizado desde esta perspectiva es considerado más robusto al basarse en la replicación, que la entendemos como capacidad que se tienen con este tipo de diseño de contestar y contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial con cada caso que se analiza.

7.5.3. *Objetivos del estudio de caso*

Se considera que el estudio de caso se basa en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. El estudio de caso facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando y puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados. De acuerdo con (Guba y

Lincoln 1981, cit por Rodríguez, Gil y García 1996), el estudio de caso puede tener los siguientes objetivos:

- ❖ Hacer una crónica, o sea, llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como han sucedido.
- ❖ Representar o describir situaciones o hechos
- ❖ Enseñar, es decir, proporcionar conocimientos o instrucción acerca del fenómeno estudiado y
- ❖ Comprobar o contrastar los efectos, relaciones o contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados.

Además de los objetivos, algo muy importante al momento de seleccionar un tipo de diseño de caso. Es importante tomar en cuenta que el diseño seleccionado permita aprender lo más posible sobre el objeto de investigación, sobre el fenómeno en cuestión y sobre todo que el caso nos permita aprender. Los criterios para seleccionar un tipo de diseño son que:

- ❖ Se tenga fácil acceso al mismo
- ❖ Exista una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- ❖ Se pueda establecer una buena relación con los informantes
- ❖ El investigador pueda desarrollar su papel durante todo el proceso que sea necesario y que
- ❖ Se asegure la calidad y credibilidad del estudio

Para la realización de los estudios de caso participaron los docentes de los siguientes Colegios e Institutos de Educación Secundaria de Managua:

1. Escuela Preparatoria de la Facultad de Educación e Idiomas (Distrito III)
2. Instituto Público 14 de Septiembre (Distrito V)
3. Instituto Público "Esquipulas (Distrito V)

4. Instituto “Josefa Toledo de Aguerri No. 1 (Distrito V)
5. Instituto 1ro de Mayo (Distrito VI)
6. Instituto Villa Venezuela (Distrito VI)

7.6. **Fases del proceso investigativo**

Las fases para la realización de la presente investigación comprenden los pasos que a continuación se detallan y explicitan y comprenden:

7.6.1. *Fase cuantitativa*

Durante la primera fase del proceso de realización de la presente investigación y recolección de información se aplicaron tanto técnicas investigativas cuantitativas como cualitativas. Es decir, primero se aplicó una encuesta a los docentes que habían cursado la asignatura DCS, para conocer la valoración de estos acerca de la incidencia o impacto de la asignatura en su desempeño laboral docente. Después de aplicados y analizados los resultados de la encuesta, se procedió a aplicar y posteriormente a transcribir los resultados de los grupos focales aplicados a los docentes en funciones y a los estudiantes de Educación Secundaria para conocer la incidencia de la asignatura DCS en su desempeño laboral como docentes.

a. Encuesta a docentes de Educación Secundaria

Para Piura López (2006), la encuesta es una técnica utilizada frecuentemente cuando se requiere obtener información de un universo grande personas en un tiempo relativamente corto ya la igual que el cuestionario, de rápido procesamiento. En cambio Mercado (2008), la concibe como un medio de recolección de información, que consiste en hacer preguntas a un grupo de personas previamente seleccionadas. La clasifica como encuestas estructuradas y no estructuradas.

De acuerdo con Mercado (2008), la encuesta estructurada es conducida y controlada por medio de un cuestionario. El cuestionario es un conjunto de preguntas previamente estudiadas que se plantean en orden lógico [...] La encuesta estructurada es aquella que no cuenta con

un grupo de preguntas específicas, ni tampoco están las respuestas limitadas a una lista de alternativas. En otras palabras, es una entrevista en la que el investigador hace preguntas como si fuese una plática, pero sin perder de vista el objetivo de la investigación (p.69).

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario, el cual es definido como “una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger la información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez 1996, p.186). El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realizó sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado.

La fase de recolección de información se realizó por medio de un cuestionario, con preguntas cerradas de tipo pluricotómicas, de opción única y otras de opción múltiple. En cada pregunta se indicó si esta era de respuesta única o múltiple, las preguntas fueron previamente estudiadas por el investigador y se plantearon en un orden lógico. El cuestionario se aplicó a los estudiantes de IV y V año de la carrera Ciencias Sociales seleccionados previamente por el investigador como informantes claves, bajo la condición que fuesen docentes activos en educación secundaria y que hubiesen cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Educación e Idiomas.

Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes fueron procesados en el programa SPSS versión 23. *La escala de medición de la encuesta es nominal* y esta se utilizó para identificar diferentes categorías o alternativas de respuesta. El objetivo básicamente fue obtener datos numéricos y frecuencias estadísticas para la posterior construcción de gráficos estadísticos.

El cuestionario que se aplicó a los docentes de secundaria, también tenía elementos de medición de escala ordinal, ya que la escala ordinal asigna diferentes valores a distintas respuestas con la intención de asignar un rango u orden a las posibles respuestas que se obtengan a través de este cuestionario. Esto con la intención de identificar la tendencia central de la moda y la mediana.

Con el objetivo de obtener la validez del contenido del cuestionario de la encuesta previo a la recolección de los datos, fue presentado a expertos en Investigación y en Didáctica de las Ciencias Sociales. Para la obtención de la confiabilidad el instrumento (cuestionario) fue piloteada, esto para determinar “el grado en que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra... la medición se refiere al grado en que una medida está libre de errores” (Oviedo y Campo 2005, P. 573-574)

El cuestionario a docentes tuvo un total de veintitrés (23) ítems o preguntas, y para fines de codificación y procesamiento estadístico se subdividió en cuatro partes, la primera parte (A) correspondió a los datos generales y contenía seis ítems, en esta se les preguntó el sexo, la edad, el tipo de centro donde laboran (si era público, privado, subvencionado u otro), luego se les solicitó que indicaran el grado académico (si solo eran bachilleres, o profesores normalistas, o si eran maestros y también bachilleres) y por último se les solicitó que indicaran las disciplinas sociales que impartían en Educación Secundaria.

En el segundo punto (B) del cuestionario dirigido a docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, en este se les preguntó sobre la metodología didáctica que utilizaban para impartir sus clases antes de cursar la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, en este punto se realizaron dos preguntas, sin embargo, después del pilotaje quedó en una pregunta, ya que existía similitud en las dos preguntas planteadas. En el tercer punto (C) se les preguntó sobre el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en su desempeño como docentes de Educación Secundaria, aquí se hicieron cinco preguntas cerradas.

En el cuarto punto (D) del cuestionario, se les preguntó sobre su desempeño laboral como docentes en Educación Secundaria. Este punto contenía diez preguntas de tipo cerrada. Al final de la misma se realizó una pregunta abierta para que ellos pudieran dar algunas sugerencias para mejorar la metodología o los contenidos del programa de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Ver encuesta en anexos al final de este informe).

b. Encuesta a Estudiantes de Educación Secundaria

Cabe destacar que también se aplicó una encuesta a los estudiantes de Educación Secundaria con el objetivo de *triangular* la información emanada de la encuesta a docentes de Educación Secundaria. Este instrumento contenía dieciséis preguntas cerradas y una abierta, para un total de diecisiete preguntas. La encuesta tenía un encabezado, luego se solicitó el nombre del centro de estudios, la comarca o barrio en donde está ubicado el centro de estudios, el grado que cursaban, la sección, la edad y por último la fecha en que se aplicó la encuesta.

La encuesta a estudiantes también es una encuesta estructurada con preguntas cerradas, algunas son de opción única y otras de opción múltiple, en cada pregunta se brindaron las indicaciones sobre el tipo de respuesta que brindarían los investigados. La misma se subdividió en tres partes. La primera parte (A) correspondía a la motivación estudiantil, en esta parte se le hicieron dos preguntas.

El segundo punto (B) de la encuesta estaba relacionado con las metodologías didácticas que aplican sus docentes en el aula de clase, se les preguntó que si comprendían los contenidos de Ciencias Sociales que se abordan en clase, también se les solicitó que valoraran la metodología didáctica implementada por sus profesores, así mismo se les preguntó sobre los medios didácticos que usaba con mayor frecuencia el maestro que les impartía las clases de Geografía e Historia, si eran variados o no y por último

se les solicitó información relacionada con el trabajo cooperativo en el aula de clase. Esta parte de la encuesta se diseñó en cuatro preguntas.

El tercer punto (C) estaba relacionado con el desempeño docente, en este punto se hicieron once preguntas relacionadas con el desempeño del maestro desde la perspectiva de los estudiantes y al final de la encuesta se hizo una pregunta abierta en la que se les daba la oportunidad que brindaran algunas sugerencias para la mejora de la metodología didáctica del docentes y por ende del desempeño docente de este en el aula de clase (Ver encuesta en anexos al final de este informe investigativo)

7.6.2. Fase Cualitativa

a) El grupo focal

Es una técnica de uso frecuente debido a la facilidad de implementación por lo que requiere menos tiempo y posiblemente su aplicación es de menor costo que otras técnicas cualitativas. Cuando se aplica esta técnica nos interesa la interacción del grupo, es decir la construcción de consensos para buscar respuestas de grupo. En este aspecto es importante la influencia mutua que se da entre los participantes del grupo focal en función de promover ideas nuevas que de forma individual no se había pensado, las opiniones de unos pueden despertar ideas en los otros y de esta forma enriquecer la reflexión con relación al tema objeto de estudio.

Para Martínez González, (2007) esta técnica es conocida como *Grupos de Discusión* y constituye un procedimiento de recogida de información muy valioso sobre los valores, entendidos como preferencias, valoraciones y formas de conducta que muestran las personas hacia determinados temas, ya sean personales, interpersonales, educativos sociales, políticos, económicos, éticos, religiosos, etc.

En los grupos de discusión, un conjunto de personas, expertas o no en un tema dado, se reúnen para debatir sobre el mismo, contrastar opiniones, puntos de vistas y complementar así la visión plural que determinados grupos

sociales pueden tener sobre una misma realidad. Al momento de la aplicación de esta técnica se deben conformar preferiblemente grupos heterogéneos en función de buscar criterios de consenso, con un promedio de 6 a 12 participantes. Además, se recomienda cuidar del ambiente en el cual se realizará el grupo focal, de forma que resulte lo más adecuado y confortable posible para los participantes.

Al realizar grupos de discusión se debe contar con un facilitador y un relator/observador, el facilitador deberá explicar con lenguaje claro y pertinente a las condiciones socioculturales del grupo, acerca de los objetivos que se persigue con la intención de lograr la mayor colaboración consciente y responsable de los participantes. Cabe mencionar que la presente técnica se aplicó en las instalaciones de la carrera Ciencias Sociales, de la Facultad de Educación e Idiomas a los estudiantes de la carrera (docentes en funciones) que habían cursado la asignatura DCS y que fuesen docentes en funciones en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. La misma técnica se aplicó a los estudiantes de Educación Secundaria de los Institutos que participaron en el estudio.

b) La observación

En la segunda fase (cualitativa) de la presente investigación se realizará una observación a los docentes que recibieron la asignatura DCS, es decir, los maestros serán observados al momento que imparten clases de ciencias sociales en los Institutos donde estos laboran. Para Mercado (2008), la observación consiste en examinar detenidamente los fenómenos en forma directa y real para obtener la información deseada. Para Piura, (2006) la observación es un método de recopilación de información primaria acerca del objeto estudiado mediante la directa percepción y registro de todos los factores concernientes al objeto estudiado, significativo desde el punto de vista de los objetivos de la investigación (Ver guía de observación en anexos al final del presente informe investigativo).

Para Martínez González (2007), la observación es un procedimiento de recogida de información y suele entenderse como el “acto de mirar algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello” (p. 63). La observación sistemática que se utiliza en investigación es intencionada, planificada y estructurada, objetiva y registrada para que la información obtenida sea comprobable y tenga garantías de científicidad.

Al respecto Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) destacan la importancia de la observación como una técnica útil dentro de la investigación cualitativa ya que “permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (p.149). Definitivamente la observación es determinante en el proceso de investigación cualitativa ya que algunas técnicas como la entrevista o la encuesta por lo general nos dan alguna información con sesgo, en cambio la observación nos permite observar los fenómenos en estudio tal y como se dan en la realidad del contexto estudiado. De hecho la observación es un método esencial en la investigación cuando una persona o un grupo objeto de estudio tienen dificultades, o no desean manifestarse en relación con ciertos hechos, bien porque eso pondría en peligro su propio status dentro del grupo, bien porque se sienten incómodos ante una persona que les pregunta sobre determinadas conductas difíciles de explicar.

La observación en la presente investigación es concebida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.

Desde la perspectiva de Martínez González (2007), para llevar a la práctica la observación es necesario que el investigador cuente con una base o marco teórico que ayude al investigador a identificar aspectos que necesita conocer para comprender determinado fenómeno, como pueden ser las manifestaciones externas que expresa el fenómeno estudiado, y así facilitar su

identificación para poder registrarlos y anotarlos durante el proceso de observación.

Otro aspecto que aborda Martínez González (2007), es que el investigador al momento de ejecutar la observación debe garantizar que la conducta del individuo no se modifique como consecuencia de ser observado, porque lo que se pretende es recoger información sobre el comportamiento espontáneo de las personas dentro de un determinado contexto o bajo determinadas circunstancias. Por eso es importante que el observador cuente con cierto entrenamiento al momento de aplicar la técnica, para que las personas no noten que están siendo analizadas. Durante el proceso de realización de las observaciones, el docente investigador contaba con una guía de observación, también utilizó un diario de campo. Una vez realizadas las observaciones, se marcaba en la guía de observación los aspectos observados, pero también se hacían anotaciones en la libreta de campo.

La guía de observación se diseñó a través de una tabla con preguntas cerradas con respuestas dicotómicas, este es un tipo de escala que habitualmente se usa para medir actitudes. La tabla en mención se diseñó a través de una lista de control, la cual es un registro en forma de tabla de doble entrada que contiene una muestra de las conductas que se pretende observar en los y las docentes de educación secundaria. Esta tabla que también se llaman unidades de observación. Esta tabla tiene respuestas de salidas dicotómicas.

La guía de observación a clases contenía 36 (treinta y seis) indicadores o unidades de observación, subdivididos en tres fases. La primera fase correspondía a la fase de iniciación o exploración de conocimientos, esta parte estaba compuesta de nueve (9) ítems; la segunda fase llamada de desarrollo o introducción de nuevos conocimientos o reestructuración, poseía veintiún (21) ítems y la tercera y última fase del proceso de aprendizaje es la fase de culminación y/o aplicación de los conocimientos en la práctica y contenía seis (6) ítems.

La guía de observación antes mencionada y descrita, se realizó con base en los planteamientos teóricos de Benejam, Pagés, Comes, y Quinquer (1997) en el capítulo III titulado “Las Aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales” del libro *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria*. De esta obra se tiene mucho en cuenta los pasos del proceso de aprendizaje, como es la exploración de los conocimientos previos; la introducción de nuevos conocimientos y su reestructuración. Además de la fase de aplicación de las nuevas ideas a la solución de problemas conocida como la fase de culminación de los procesos de aprendizaje, además, se tomaron en cuenta las directrices emanadas del Ministerio de Educación (MINED) de nuestro país.

c) La entrevista

Durante el proceso investigativo se realizó una entrevista a los Jefes de Área de Ciencias Sociales en otros casos se le realizó a los Directores de los Centros de Educación Secundaria en que se realizó la investigación. Esta entrevista se llevó a cabo con el propósito de conocer sobre el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales que cursaron la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas.

Con relación a esta técnica Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) consideran que la “entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados/ informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (p. 167). Esta definición de Rodríguez et al (1996) es complementada por Bernal (2006) al considerar a la entrevista como “técnica orientada a establecer contacto directo con las personas que se consideran fuente de información [...] la entrevista es un cuestionario flexible y tiene como propósito obtener información más espontánea y abierta” (p.177).

Sobre la misma temática Hernández et al. (2010) destaca las entrevistas personales y considera que este tipo de entrevistas implican que una persona calificada (entrevistador) aplica el cuestionario a los participantes y esta actividad debe ser “cara a cara” en donde el rol del entrevistador es muy importante, ya que irá tomando nota de lo expresado por el informante.

Cabe mencionar que existen dos tipos de entrevistas: la estructurada y la no estructurada:

La entrevista estructurada se refiere a una situación en que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas con una serie limitada de categorías. Es un protocolo de preguntas y respuestas prefijadas que se sigue con rigidez. Las preguntas suelen ser cerradas, proporcionando a los entrevistados las alternativas de respuesta que debe seleccionar. Por el tipo de estudio, la presente investigación no usó este tipo de entrevista ya que no llenaba los requisitos por los cuales se aplicaría, más bien se optó por utilizar la entrevista no estructurada.

La entrevista no estructurada es un esquema de preguntas y secuencias prefijadas. Las preguntas suelen ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta. Son entrevistas flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los investigados. Requieren mayor preparación por parte del entrevistador, porque la información es más difícil de analizar y consumen más tiempo. Este tipo de entrevista es también conocida como semi estructurada.

Las entrevistas semi estructuradas pretende recoger o corroborar una información determinada sobre ciertos aspectos muy concretos a través de ciertas preguntas precisas, a la vez, que le interesa recoger información más abierta. De aquí que tenga ciertas preguntas bien estructuradas y otras más abiertas. Se suele utilizar cuando ya se va centrando en el problema de investigación y se han delimitado ciertas dimensiones para recoger información más precisa, corroborarla y/o ampliarla. Debido a que el objetivo de la presente

entrevista es conocer la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el desempeño de los profesores de Ciencias Sociales en Educación Secundaria se aplicará una entrevista semi estructurada o “entrevista estandarizada pre-secuencializada” como la denomina Goetz, y Lecompte (1988,p.133).

Respecto a la utilización de la entrevista como técnica de investigación Rodríguez Gómez et al (1996) recomiendan considerar aspectos relativos a la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recogida y el registro de las respuestas o la finalización del contacto entrevistador-entrevistado.

Por el tipo de estudio esta técnica se aplicó de último durante el proceso investigativo, ya que como se expresó antes, su objetivo era conocer la valoración desde la perspectiva de las autoridades del Centro Educativo el desempeño del o de la docente de Ciencias Sociales del Centro. Y se utilizó básicamente para corroborar todo lo observado durante el proceso la aplicación de los cuestionarios de la encuesta, entrevista, guía de observación a clases y el grupo focal realizado con los y las estudiantes y docentes de los centros de Educación Secundaria seleccionados para la realización del estudio (ver guía de entrevista en anexos al final de este documento).

7.7. El proceso de triangulación

De acuerdo con Goetz y Lecompte (1988) la etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis. Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, los datos obtenidos con un instrumento pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los datos que se han recogido con otro. Un etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos. La triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el desarrollo de la investigación.

Siempre acudiendo a los planteamientos de Goetz y Lecompte (1988) la diversidad de fuentes de datos, y de medios de recogida y análisis de la información no es algo exclusivo de la etnografía. La triangulación se utiliza frecuentemente en la investigación histórica, en algunos diseños de análisis de muestras, en numerosos análisis secundarios, o meta-análisis de resultados experimentales y en la determinación de la validez convergente de los instrumentos psicométricos (p.36).

De acuerdo con los planteamientos de Benavides y Gómez-Restrepo (2005) la triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. Este término metafórico representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de investigación y no significa que literalmente se tengan que utilizar tres métodos, fuentes de datos, investigadores, teorías o ambientes.

Adoptando los aportes teóricos de estos autores, ellos plantean que dentro de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno (observaciones, grupos focales o talleres). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia o técnica de investigación en particular no se sobreponen con las otras técnicas, sino que al contrario sus fortalezas se suman. Ya que se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos.

Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias (técnicas o instrumentos) arrojan resultados similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión,

porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

Benavides y Gómez-Restrepo (2005) consideran que la triangulación es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetitividad de una observación. También es útil para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar observando. De esta forma la triangulación sirve no solo para validar la información, sino también se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión.

7.8. Selección de la población

La población objeto de estudio fueron únicamente los estudiantes de la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua, ya que como se expresó en la justificación esta carrera también se oferta en las Facultades Regionales Multidisciplinarias de Estelí, Matagalpa, Chontales y Carazo.

7.8.1. Muestra Seleccionada

Para la realización del presente estudio, se trabajó con los estudiantes de 4to y 5to año de la Carrera que habían cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y que impartían docencia en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, tanto en Centros Públicos como Privados. Los estudiantes que imparten docencia en educación media, son 18 estudiantes, el resto imparte clases en educación primaria, otros están desempleados.

7.8.2. Tipo de muestra

El tipo de muestreo aplicado para la selección de la muestra es *no probabilística*. Para Mercado (2008), este tipo de muestra es aquella en la cual los sujetos del universo no tienen una probabilidad conocida de ser incluidos en

el estudio. Hay muestreos no probabilísticos por conveniencia, muestreo de juicio y muestreo por cuotas. Cabe destacar que, para el presente estudio se hará un muestreo por *conveniencia*, en este tipo de muestras los sujetos del universo son elegidos porque son accesibles de medir. La condición para que los y las estudiantes participaran en el estudio fue que impartieran docencia en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria y que hubiesen cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera Ciencias Sociales en la Facultad de Educación e Idiomas.

Tabla 4: Muestra estudiantil seleccionada para participar en el estudio

Nombre del Instituito	Número de estudiantes	Porcentaje
Colegio Esquipulas	31	21
Instituto 14 de Septiembre	23	15
Instituto Josefa Toledo No. 1	23	15
Instituto Primero de Mayo	30	20
Escuela Preparatoria, UNAN- Managua	18	12
Instituto República de Venezuela	24	16
Total	149	100

Una vez que el docente investigador obtuvo el permiso de los Directores de los Institutos que iban a participar en el estudio, se procedió a seleccionar el grupo de estudiantes que participaron en el estudio de caso. Cabe destacar que para seleccionar a los estudiantes que iban a participar en el estudio el único criterio fue que fuesen alumnos de los docentes que estaban participando en el estudio.

7.9. Validez de contenido de los instrumentos de recogida de datos

De acuerdo con Hernández Sampieri et al (2010), la confiabilidad de un instrumento “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que se pretende medir” (p. 200). Para Escobar y Cuervo (2008), la validez de contenido de un instrumento consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con los que se pretende medir. La validez de contenido es un componente importante de la estimación de la validez de inferencias derivadas de los puntajes de las pruebas, ya que brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala.

Para establecer un posible universo de reactivos se requiere tener una adecuada conceptualización y operación del constructo, es decir, el investigador debe especificar previamente las dimensiones a medir y sus indicadores, a partir de los cuales se analizan los ítems. Los ítems deben capturar las dimensiones que la prueba pretende medir. El constructo medido por el instrumento y el uso que se le dará a las puntuaciones obtenidas son aspectos fundamentales tanto para la estimación como para la conceptualización de la validez de contenido.

7.9.1. *Juicio de expertos*

Para (Ding y Hernshberger, 2002) cit. por Escobar y Cuervo (2008, p. 28) la validez de contenido generalmente se evalúa a través de un panel o juicio de expertos, y en raras ocasiones la evaluación está basada en datos empíricos. El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso.

Al respecto (Skjong y Wentworht, 2000, cit. por Escobar y Cuervo, 2008, p.29) proponen los siguientes criterios para seleccionar a los expertos: a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grado, investigaciones publicaciones, posición, experiencia y premios, entre otras), b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. También consideran que los expertos pueden estar relacionados por educación similar, entrenamiento, experiencia, entre otros.

Por otra parte el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento; sin embargo, la decisión sobre qué cantidad de expertos es el adecuado varía entre autores. Unos consideran que el margen puede estar entre dos a veinte expertos, Hyrkäs et al., (2003, cit. por Escobar y Cuervas, 2008, p. 29) consideran que diez brindarán una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento. Si un 80% de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem éste puede ser incorporado al instrumento.

7.9.2. Pasos para obtener el juicio de expertos

Escobar y Cuevas (2007, p. 29) asumen los planteamientos de Skjong y Wentworth (2000) y de Arquer (1995), estos han propuesto diversos pasos para la realización del juicio de expertos: a) Preparar instrucciones y planillas, b) seleccionar los expertos y entrenarlos, c) explicar el contexto, d) posibilitar la discusión, y e) establecer el acuerdo entre los expertos por medio del cálculo de consistencia. Además se debe instruir claramente al juez en la dimensión y el indicador que mide cada ítem o un grupo de ellos. Es importante brindar información sobre el uso que tendrán los resultados de la prueba.

El juicio de expertos es un procedimiento que nace de la necesidad de estimar la validez de contenido de una prueba. Para hacerlo se debe recabar

información de manera sistemática. A continuación Escobar y Cuevas, (2008) proponen una serie de pasos que permiten organizar la información, de manera que el juicio de expertos sea más eficiente:

- ❖ Definir el objetivo del juicio de expertos, en este apartado el investigador debe tener clara la finalidad del juicio.
- ❖ Selección de los jueces, para esto deben tomar en cuenta los criterios básicos de selección como la formación académica, su experiencia, trayectoria y reconocimiento en la comunidad científica.
- ❖ Explicar al experto tanto las dimensiones como los indicadores que está midiendo cada uno de los ítems de la prueba.
- ❖ Especificar el objetivo de la prueba, al respecto el investigador debe comunicar al experto para qué serán utilizados los puntajes obtenidos a partir de este instrumento.
- ❖ Establecer los pesos diferenciales de las dimensiones de la prueba. Esto se hace cuando algunas dimensiones tienen mayor peso que otras.
- ❖ Diseño de planilla. La planilla se debe diseñar de acuerdo con los objetivos de la evaluación.
- ❖ Calcular la concordancia entre jueces. Para esto se utilizan los estadístico Kappa y Kendall.

7.9.3. *Fiabilidad de la información al recolectar los datos*

Los conceptos de fiabilidad y validez son claves cuando se trata de analizar la calidad de la información que se recoge con los procedimientos que existen a tal fin, ya sean test, cuestionarios, entrevistas, observaciones, etc. Porque de la calidad de la información depende que se llegue a extraer conclusiones precisas y adecuadas sobre la realidad que se quiere investigar.

La confiabilidad se define según Oviedo & Campo (2005), como el grado en que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra. La

medición consistente se refiere al grado en que una medida está libre de errores. El coeficiente de confianza se expresa con la letra r e indica la fuerza de la asociación. El valor r varía entre -1 y +1, un valor de 0 indica que no existe relación entre los dos puntajes, mientras que un valor cercano a -1 a +1 indica una relación muy cercana, negativa o positiva, respectivamente. Un valor positivo indica que las personas con puntaje alto en una primera aplicación de la escala también puntuarán alto durante la segunda ocasión.

Martínez (2008), define la fiabilidad como la “precisión y estabilidad de la información, y como una aproximación al análisis y control de los errores que se pueden cometer al recoger información con una técnica dada, debido a sus imperfecciones” (p. 80), los errores o imperfecciones pueden ser producto de la longitud del instrumento, la dificultad de sus ítems y su capacidad de discriminación, así como las características y variabilidad del grupo que emite la información.

También hay que tener presente que los posibles errores en la recogida de información no solo proceden de las limitaciones de la técnica, sino también de factores asociados al propio sujeto que emite la información, tales como errores de interpretación de la información, falta de sinceridad en las respuestas etc. Este tipo de errores se suelen llamar *errores aleatorios* porque son difíciles de prevenir y controlar.

7.9.4. *Métodos de análisis de la fiabilidad*

Martínez González (2007), plantea tres métodos de análisis de fiabilidad de los instrumentos de recogida de información durante el proceso investigativo:

- ❖ El primero consiste en estudiar el grado de estabilidad en los datos que se recogen al aplicar el mismo instrumento en dos o más momentos diferentes sobre los mismos sujetos y en las mismas condiciones. Para Hernández

Sampieri et al (2010) la confiabilidad de un instrumento se refiere al “grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200).

- ❖ El segundo consiste en analizar la fiabilidad a través del grado de equivalencia que se puede establecer entre los datos aportados por dos instrumentos que no son idénticos pero que guardan entre sí mucha similitud, hasta el punto de considerarlos equivalentes o intercambiables.
- ❖ Y el tercero consiste en valorar el grado de consistencia interna que hay en la información que se recoge al aplicar a los sujetos una sola técnica una sola vez, es decir, se trata de analizar la relación y coherencia que guardan entre sí las respuestas de los sujetos en la prueba aplicada.

Durante el desarrollo y ejecución de la presente investigación, la fiabilidad se determinó a través del pilotaje de los instrumentos de recolección de la información, es decir, el cuestionario se aplicó a 18 (dieciocho) docentes de Educación Secundaria y a 94 estudiantes de secundaria, los cuales fueron los informantes claves en la presente investigación y según las respuestas que se obtuvieron se determinó el grado de estabilidad de los datos obtenidos en el pilotaje. También se analizó la fiabilidad a través del proceso de *equivalencia de los datos aportados por dos instrumentos distintos*, para esto, se aplicó una encuesta a docentes, pero también se aplicó un grupo focal a los mismos para ver la equivalencia de la información obtenida a través de estos dos instrumentos. Y por último se verificó el grado de consistencia interna de los instrumentos a través del pilotaje, es decir, este instrumento se pasó a los docentes y estudiantes sólo en una oportunidad para luego a estos instrumentos pilotados aplicarles Alfa de Cronbach y determinar el nivel de fiabilidad.

7.9.5. Alfa de Cronbach

Con el objetivo de determinar la confiabilidad de los cuestionarios que se aplicará durante el proceso de recolección de información se utilizará el método de análisis *Alfa de Cronbach*.

De acuerdo con Oviedo y Campo (2005), el coeficiente Alfa fue descrito en 1951 por Lee J. Cronbach. Es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. Es decir, alfa de Cronbach es el promedio de las correlaciones entre los ítems que hacen parte de un instrumento. También se puede concebir como la medida en la cual algún constructo, concepto o factor medido está presente en cada ítem. Generalmente un grupo de ítems que explora un factor común muestra un elevado valor de alfa de Cronbach.

La popularización del coeficiente de alfa de Cronbach se debe a la practicidad de su uso, ya que requiere una sola administración de la prueba. Además, tiene la ventaja de corresponder a la media de todos los posibles resultados de la comparación que se hace en el proceso de dividir en mitades una escala.

La forma más sencilla de calcular el valor de alfa de Cronbach es multiplicar el promedio de todas las correlaciones observadas en los ítems por el número de ítem que componen una escala, y luego dividir el producto entre el resultado de la suma de 1 más el producto de la multiplicación del promedio de todas las correlaciones observadas por el resultado de la resta de 1 al número de ítems: $\{a = n.p / 1 + p(n-1)\}$ donde n es número de ítems y p es el promedio de todas las correlaciones.

7.9.6. *Interpretación del coeficiente Alfa de Cronbach*

De acuerdo con Oviedo y Campo (2005) el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.70; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja. Por su parte, el valor máximo esperado es 0.90; por encima de ese valor se considera que hay redundancia o duplicidad. Varios ítems están midiendo exactamente el mismo elemento de un constructo; por lo tanto los ítems redundantes deben eliminarse. Usualmente, se prefieren valores de alfa entre 0.80 y 0.90. Sin embargo, cuando no se

cuentan con un mejor instrumento se pueden aceptar valores inferiores de alfa de Cronbach, teniendo siempre presente esta limitación.

Oviedo y Campo, aconsejan necesario tener en cuenta que el valor de alfa es afectado directamente por el número de ítems que componen una escala. A medida que se incrementan el número de ítems, se aumenta la varianza sistemáticamente colocada en el numerador, de tal suerte que se obtiene un valor sobreestimado de la consistencia de la escala. De igual manera, el valor de alfa de Cronbach se puede sobrestimar sino se tiene en cuenta el tamaño de la muestra: a mayor número de individuos que completen una escala, mayor es la varianza esperada.

Sin embargo, Hernández Sampieri, R. et al (2010) plantea respecto a la interpretación de los distintos coeficientes mencionados señala que no hay una regla que indique a partir de qué valor tiene o no fiabilidad un instrumentos. Más bien, el investigador calcula su valor, lo reporta y lo somete a escrutinio de los usuarios del estudio u otros investigadores. Pero podemos decir (de forma más o menos general) que si obtengo 0.25 en la correlación o coeficiente, esto indica que una confiabilidad baja; si el resultado es de 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio si supero el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada.

Tabla 5: Escala para medir la confiabilidad de los instrumentos de investigación

Coficiente	Confiabilidad
0.25	Baja
0.50	Media o Regular
0.75	Aceptable
0.90	Elevada

Fuente: Elaboración propia tomada de Hernández et al 2010

7.9.7. Uso del coeficiente alfa de Cronbach

El coeficiente *alfa de Cronbach* es una propiedad inherente del patrón de respuesta de la población estudiada, no es una característica de la escala en sí misma; es decir, el valor de alfa cambia según la población en que se aplique la escala. Por ello, en los estudios donde se emplee una escala para cuantificar una característica, por muy popular y validada que sea la escala, debe informarse siempre el valor de alfa en esta población y no debemos conformarnos con que solo se diga que mostró una buena consistencia en otros estudios.

Oviedo y Campo (2005), destaca que el coeficiente del *alfa de Cronbach* tiene gran utilidad cuando se usa para determinar la consistencia interna de una prueba con un único dominio o dimensión, porque si se usa en escala con ítems que exploran dos o más dimensiones distintas, aunque hagan parte de un mismo constructo, so corre el riesgo de subestimar la consistencia interna. En este caso, los autores sugieren que lo más indicado es calcular un valor de alfa de Cronbach para cada grupo de ítems que componen una dimensión o una sub escala o calcular un coeficiente alfa estratificado, lo cual significa que este coeficiente se debe emplear para conocer la consistencia interna en escala unidireccionales y no en escalas multidimensionales.

El coeficiente *alfa de Cronbach* es más fidedigno cuando se calcula a una escala de veinte ítems o menos. Las escalas mayores que miden un solo constructo pueden dar la falsa impresión de una gran consistencia interna cuando realmente no la poseen. Tampoco se puede caer en el extremo de diseñar escalas de un solo ítems. Esto hace la medida poco confiable, debido al elevado error producto del azar, ya que es improbable que un único ítem abarque la amplitud de un concepto complejo.

Para los instrumentos de la presente investigación, es decir, para determinar la consistencia interna de los cuestionarios que se aplicó tanto a los docentes como a estudiantes. Con respecto al cuestionario que se aplicó a los

estudiantes de educación secundaria, la consistencia interna se analizó a través de la aplicación de *alfa de Cronbach* a cada uno de los instrumentos de recolección de información. El cuestionario que se aplicó a los estudiantes de secundaria tenía las siguientes dimensiones: Motivación estudiantil; Metodologías Didáctica de los Docentes de Educación Secundaria; Desempeño de los Docentes de Educación Secundaria. Este instrumento se analizó a través del coeficiente alfa de Cronbach en el programa SPSS.

7.10. **El sistema categorial**

Debido a que la presente investigación presenta un enfoque multimodal, es decir, se hace uso de los enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos, se ha recurrido para demostrar la validez de contenidos al pasar los cuestionarios de investigación a expertos tanto en investigación como a expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales. Así mismo se procedió al diseño de una matriz de un sistema categorial donde se reflejan los objetivos de la investigación, luego las dimensiones de los objetivos, luego se identifican las categorías de estas dimensiones y se han definido. Teniendo cuidado de identificar a través de qué técnicas se van a alcanzar dichos objetivos. Esto para dar el carácter científico a la parte cualitativa de la investigación.

De acuerdo con Anguera (1986) con el diseño de un sistema de categorías se pretende dar una homogeneidad interna entre los diferentes ítems clasificados en cada categoría y una homogeneidad externa entre categorías, cumpliéndose las condiciones de exhaustividad con relación a los aspectos seleccionados como objetivos y de mutua exclusividad, que implica garantía de no solapamiento. Guba y Lincoln (1982, cit. por Anguera, 1986, p. 32) destaca que el sistema de categorías trata de proceder por ensayo y error, y debe considerarse como una entidad dinámica respecto al rango, diversidad y versatilidad de los elementos descritos mediante las técnicas directas e indirectas de recogida de información y del nivel de inferencia que se utilice.

En la fase del sistema categorial se presentan dos fases, distintos a nivel funcional, pero que podrán considerarse de forma unitaria, y que son los de

conceptualización y categorización. La primera, que presenta un carácter especializado, tiene por objeto determinar los aspectos más relevantes a una situación y la organización óptima que, según el estado del sistema, es pertinente a la previsión de los acontecimientos. Su distinción con la categorización hace posible que nos adaptemos a un número indefinido de situaciones reordenando las descripciones; de esta forma, la conceptualización permite discernir entre la información potencialmente relevante, proporcionada por la categorización y la información eventualmente pertinente a una cierta secuencia de eventos.

Continuando con los planteamientos de Anguera (2005), la categorización facilita la codificación de los datos recogidos y, por consiguiente, propicia una importante simplificación, es imprescindible introducir esta fase, que se refiere al proceso de seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer y transformar los datos en “brutos” que aparecen en el trabajo de campo.

Tabla 6: Sistema categorial

Primera Fase: En la Carrera Ciencias Sociales con los docentes de Educación Secundaria

Objetivos investigativos	Dimensiones	Categoría	Definición	Instrumentos	
				Cuantitativos	Cualitativos
Valorar la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales.	Incidencia de la asignatura DCS	Docente transformador.	Es un docente con dominio del contenido formativo, capaz de analizar y resolver los problemas de su área, propone mejoras en su ámbito y posee estrategias didácticas que permiten que los alumnos se entusiasmen por aprender.	Encuesta a docentes	Grupo focal a docentes

Segunda Fase: Estudio en seis Institutos de Educación Secundaria de Managua

Objetivos Investigativos	Dimensiones	Categoría	Definición	Instrumentos	
				cualitativas	cuantitativos
Identificar las metodologías didácticas aplicadas por los docentes de Educación Secundaria para determinar el impacto de la Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el desempeño laboral docente.	Paradigma educativo	Modelo Conductista	Modelo educativo centrado en el profesor en el que el estudiante asume un rol pasivo en la construcción de sus conocimientos.	Observación A clases en seis Centros de Educación Secundaria	Encuesta A estudiantes en seis Centros de Educación Secundaria
		Modelo sociocognitivo	Modelo educativo centrado en el estudiante donde el docente asume el rol de facilitador de los aprendizajes.		
		Modelo sociocrítico	Modelo centrado en el estudiante, donde este asume un rol activo, participativo y de transformación del medio social, político y cultural. El docente selecciona los contenidos disciplinarios que permitan alcanzar el fin de esta concepción curricular.		
	Metodologías Didácticas	Tradicionalista	Es un docente que asume un rol protagónico en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.		
		Activa/participativa	Docente que transfiere a los estudiantes la construcción de sus conocimientos, asumiendo él un rol de facilitador de los conocimientos.		
		Metodologías mixta	Es un docente que en el proceso de enseñanza aprendizaje aplica una serie de estrategias didácticas tanto activas-participativas como tradicionalistas.		
	Formas de evaluación	Diagnóstica/exploratoria	Proceso de exploración de las ideas y conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre un contenido, hecho o fenómeno.		
		Formativa/proceso	Proceso de evaluación sobre los avances y dificultades que presentan los estudiantes sobre un tema con el objetivo de brindar ayuda.		
		Sumativa/final	Evaluación de los conocimientos, habilidades y destrezas alcanzadas por los estudiantes con objetivos de acreditación.		

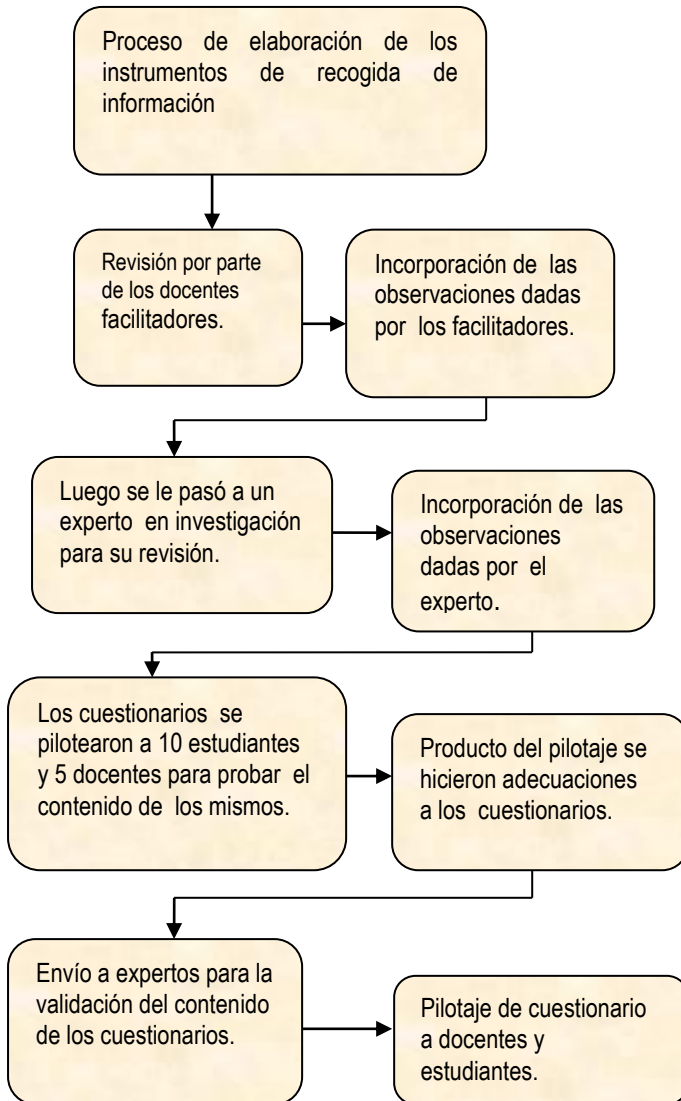
Segunda Fase: En seis Institutos de Educación Secundaria de Managua

Objetivos Investigativos	Dimensiones	Categoría	Definición	Instrumentos	
				Cuantitativos	Cualitativos
Determinar de qué manera se da la transferencia de los conocimientos adquiridos en la asignatura DCS en el desempeño de los docentes de seis centros de educación secundaria de Managua	Desempeño Laboral Docente	Rol del docente	Facilitador de los aprendizajes.	Encuesta a estudiantes de secundaria.	Observación a clases de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.
		Rol del estudiante	Constructor de sus conocimientos		
		Relación alumno-maestro	Relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes de forma horizontal		
		Finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales	Medio para construir ciudadanía bajo una concepción crítica de los procesos didácticos.		
		Motivación	Grado e implicación de los estudiantes en el aprendizaje en función de la metodología didáctica utilizada en los procesos didácticos.		

8. CONSTRUCCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

8.1. Procedimientos en la construcción de los instrumentos de investigación

Figura 5: Construcción de los instrumentos de recogida de datos



El proceso de elaboración del protocolo de investigación de esta tesis inició en el mes de julio 2013. Ya que en cada módulo del Doctorado relacionado con Metodología de la Investigación el protocolo de la tesis se iba mejorando, hasta llegar a la fase de la elaboración final de los instrumentos de recogida de la información. El diseño de los instrumentos de recogida de información tuvo varias fases.

La *primera fase*, inició en el II semestre 2013 durante el desarrollo de los módulos de Metodología de la Investigación Socioeducativa I, II y III, durante el desarrollo de estos módulos se diseñó un Trabajo de Curso, en el

cual se iba trabajando el tema de tesis presentado al inicio del Doctorado, durante el diseño y presentación de los trabajos de curso de cada uno de los módulos se iban mejorando los instrumentos de investigación, durante el desarrollo de los módulos los docentes facilitadores iban dando observaciones para la mejora de los mismos. Esta dinámica de trabajo fue constante durante el desarrollo de los módulos subsiguientes.

La *segunda fase* del proceso de elaboración de los instrumentos de investigación fue durante el desarrollo de los módulos Diseño, Gestión y Evaluación de Programas Socioeducativos; Prevención de Riesgos, Educación para la Salud y Calidad de Vida y en el módulo denominado Temáticas Claves en Educación Social, estos módulos se desarrollaron durante el I semestre 2014 y en cada módulo, los docentes facilitadores dedicaban sesiones de trabajo independiente dirigidas a la revisión y mejora del tema de tesis y a la revisión de los instrumentos de recogida de información , durante este procesos de revisión, discusión y presentación ante los doctorandos y los docentes facilitadores, los instrumentos de recolección de datos se iban mejorando continuamente.

En la fase de construcción de los instrumentos de investigación se elaboró un primer borrador del cuestionario a docentes y estudiantes de secundaria, así como una guía de observación a clases, los cuales fueron presentados, primero a los docentes facilitadores de los tres últimos módulos de la fase presencial del Doctorado. Posteriormente se procedió a incorporar las observaciones dadas por los docentes facilitadores de los módulos mencionados, los instrumentos se pasaron a un docente investigador, experto en Educación y en Ciencias Sociales para que hiciera la valoración del contenido de los cuestionarios. Una vez que retornaron los instrumentos se incorporaron las observaciones dadas por el experto. Antes de enviarle a los expertos que iban a validar los instrumentos de investigación y para darle solidez a los cuestionarios, la encuesta a docentes se aplicó a 5 cinco docentes de secundaria y la encuesta a estudiantes se aplicó a 10 estudiantes de secundaria, esto para verificar si se obtenían las respuestas que se esperaban.

Una vez aplicados los cuestionarios y analizadas las respuestas dadas por los informantes, se procedió a mejorar los cuestionarios. Terminado este proceso se procedió a la selección de los expertos que iban a validar el contenido del cuestionario a docentes y estudiantes de secundaria, así como a la guía de observación a clases. Para ello se elaboró una matriz para que los expertos evaluaran el contenido de los instrumentos (ver matriz en anexos).

La *tercera fase* fue de trabajo independiente y corresponde a la elaboración del Trabajo de Fin de Máster (TFM) como se denominó por parte del Comité Organizador del Programa de Doctorado. Durante esta fase primero se efectuó una revisión y mejora del planteamiento del problema, justificación, objetivos y antecedentes investigativos. Luego se mejoró y profundizó en la construcción del marco teórico, seguidamente con base en las observaciones dadas por los docentes facilitadores de los módulos mencionados se reconstruyó el Diseño Metodológico de la Investigación. Todo este proceso se construyó apegados a la Normativa de la Asociación de Psicólogos Americanos, APA 6ta edición, 2009.

En la fase de trabajo independiente se decidió la ruta para la elaboración de la tesis, realizada la sustentación del Trabajo de Fin de Máster se finalizaron los instrumentos de investigación, mejorados los instrumentos se procedió a la selección de la población con la que se realizó la investigación, para ello se seleccionaron los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de Colegios e Institutos tanto Públicos como Privados, a los cuales, se aplicó una encuesta seguida de un Grupo Focal, esto se realizó en la Facultad de Educación e Idiomas. Luego se pasó a los Centros de Educación Secundaria, aquí se aplicó un cuestionario y un *grupo focal* a los estudiantes de secundaria (alumnos de los docentes investigados) para conocer sobre el desempeño de los profesores de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y por último se aplicó una entrevista a los Jefes de área o a los Directores del Centro Educativo en que se realizó la investigación para conocer sobre el desempeño de los profesores de Ciencias sociales en los Centros seleccionados.

8.2. Proceso de validación del contenido de los instrumentos de investigación

Como se expresó en páginas anteriores, la validez del contenido de los instrumentos de investigación son un componente importante, esto brinda evidencia acerca de la validez de constructo y provee una base para la construcción de formas paralelas de una prueba en la evaluación a gran escala.

Con base en los planteamientos teóricos de Hernández-Sampieri (2010) y de Escobar y Cuervo (2008) se procedió a la selección de los expertos que dieron validez al contenido de los instrumentos de investigación. A nivel nacional e internacional (España) se seleccionaron profesionales que dieron fe de la validez del contenido del cuestionario a docentes y estudiantes de secundaria, así como la guía de observación a clases en Educación Secundaria. El criterio de selección de los expertos fue, que estos fueran expertos en Educación, Investigación y en Didáctica de las Ciencias Sociales., al respecto todos cumplieron con los requisitos establecidos por el investigador.

A continuación cuadro síntesis de los expertos que dieron validez a los instrumentos. Cabe mencionar que los instrumentos se enviaron a dieciséis expertos, sin embargo, solo retornaron trece documentos con sus valoraciones.

Tabla 7: Expertos que validaron los instrumentos de investigación

Área de conocimiento	No.	Institución
Didáctica de las Ciencias Sociales.	6	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Universidad Autónoma de Barcelona(2) ❖ Universidad Católica de Nicaragua (UNICA). ❖ Universidad Martin Luther King (UMLK- Managua. ❖ Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua)
Metodologías de la Investigación	3	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) ❖ Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua) Dos expertos
Lengua y Literatura Hispánica.	2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua). Facultad de Educación e Idiomas. ❖ Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua) por la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí (FAREM- Estelí).
Docentes de Educación Secundaria. Expertos en Educación y en Ciencias Sociales.	2	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ministerio de Educación (MINED) ❖ Colegio Alemán Nicaragüense.
Total	13	

En la matriz de evaluación de los cuestionarios, los expertos analizaron la relación que existía entre la dimensión con cada ítem de los cuestionarios y luego asignaron una calificación según los indicadores que se les brindó los

cuales eran suficiencia, calidad, coherencia y relevancia. La tabla tenía un espacio en el lado derecho donde los expertos podían escribir sus comentarios respecto a cada ítem de los cuestionarios analizados.

Los instrumentos de investigación se les enviaron a los expertos en el mes de noviembre, y retornaron con las observaciones, unos en el mes de diciembre 2014, otros retornaron en los primeros días del mes de enero 2015. Una vez que se recogieron los documentos de los expertos, se procedió a incorporar las observaciones dadas en cada uno de los ítems de los cuestionarios y guía de observación a clases. Cabe destacar que no fue posible incorporar todas las observaciones brindadas por algunos expertos, ya que si se hacía tal y como ellos lo planteaban en sus comentarios, la investigación corría el riesgo de convertirse en un estudio longitudinal, por otro lado, tardaría más del tiempo previsto, ya que algunos expertos mandaban incluso a transformar los objetivos de la investigación. Sin embargo, en su mayoría las observaciones se incorporaron a los cuestionarios (Ver anexos en CD ajunto a este documento).

Incorporadas el 95% de las observaciones dadas por los expertos, se obtuvo el cuestionario final a aplicar a docentes, estudiantes de Educación Secundaria y una guía de observación a clases que cumple con los criterios e indicadores establecidos en la matriz de análisis. Del cuestionario a docentes validado por los expertos, se diseñó el guion que se utilizó en la realización del grupo focal a docentes de Educación Secundaria y del cuestionario a estudiantes de secundaria validado por los expertos, se construyó el guion que utilizó el moderador en el grupo focal que se realizado a los estudiantes de secundaria (Ver instrumentos de investigación en anexos al final del informe investigativo).

8.2.1. *Pilotaje del cuestionario del grupo focal a Docentes de Secundaria*

La validación del cuestionario del grupo focal a maestros se dio por medio de pilotaje del cuestionario con docentes de Educación Secundaria que recibieron la asignatura de *Didáctica de las Ciencias Sociales* y que en ese momento estuviesen impartiendo clases de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, este fue dirigido por el docente a cargo de la investigación. El pilotaje (para la validación) del instrumento del grupo focal a docentes se realizó el día 30 de enero del 2015 en la sala de medios (4003) de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua. El grupo focal inició las 2:00 p m y culminó a las 5 p m. Coordinaron el profesor Julio Orozco Alvarado y participaron en calidad de asistentes el maestro Urías Ramos Escobar y la Profesora Adilia Cruz Acevedo, ambos docentes de la carrera Ciencias Sociales.

La validación del cuestionario del grupo focal a docentes se llevó a cabo con la participación de los docentes de los siguientes Colegios e Institutos de Educación Secundaria: Colegio Esquipulas de Managua, Colegio Hugo Chávez Frías de Managua, Colegio Josefa Toledo N° 1 de Managua, Colegio Rigoberto López Pérez, Managua, Instituto 14 de Septiembre de Managua e Instituto Salinas de Nagualapa, Tola-Rivas.

El grupo focal inició con una explicación brindada por el docente investigador en la que explicó que objetivo del grupo focal consistía en un conversatorio con el fin de obtener información para validar el cuestionario del grupo focal que posteriormente se iba a aplicar tanto a docentes como a estudiantes de Educación Secundaria. También se les explicó que este instrumento era el continuo de la encuesta que ya había sido aplicada por algunos de ellos, por lo cual se les solicitaba la participación y colaboración voluntaria en el conversatorio. Se les explicó que el cuestionario del grupo focal estaba basado en el cuestionario que ya habían respondido días antes (encuesta) en el que se pretendía hacer una evaluación del impacto de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* (DCS) en el desempeño como

docentes de Sociales en la secundaria, es decir, las experiencias y cambios en su práctica docente que experimentaron después de haber cursado la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Además se les explicó que con el conversatorio se buscaba profundizar la información obtenida en la encuesta aplicada con anterioridad a cada uno de los participantes. También se hizo mención que en este momento tenían la oportunidad de narrar sus experiencias como profesores, que verbalizaran si esta asignatura había incidido o no en su desempeño como docentes, ya que el objetivo del grupo focal era conocer la incidencia de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* en su desempeño como docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

También se dejó claro que los datos suministrados en este grupo focal serían de suma importancia para la realización de esta investigación y que la información obtenida sería tratada con fines estrictamente académicos. Tanto en la encuesta como el grupo focal se dividió en dos momentos. El primero se trataba de cómo impartían sus clases antes de recibir la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* (DCS) y segundo como lo hacían después de haber cursado la asignatura DCS.

Durante el desarrollo del grupo focal se hizo uso de una grabadora para extraer la información que expresaron los participantes del grupo focal para luego, si era necesario, hacer algunas adecuaciones al cuestionario inicial del grupo focal. Concluido el conversatorio del grupo focal, el docente investigador observó que de las nueve preguntas que contenía el cuestionario, hubo un problema de repetición (del contenido de las respuestas) en las dos primeras preguntas. Por tanto, se procedió a eliminar la primera pregunta del cuestionario quedando el instrumento final en ocho (8) preguntas (ver cuadro síntesis en anexos).

8.2.2. *Confiabilidad de la encuesta a docentes de Secundaria*

Con el objetivo de obtener el nivel de confiabilidad de los instrumentos de recogida de información durante el desarrollo de la investigación, se procedió a aplicar el cuestionario de la encuesta a dieciocho (18) docentes que impartían docencia en Colegios e Institutos de Educación Secundaria. El cuestionario se aplicó a docentes de los siguientes Colegios e Institutos de Managua: Instituto 14 de Septiembre, Josefa Toledo de Aguerri No.1, Hugo Chávez Frías, Rigoberto López Pérez, Colegio 1ro de Mayo, Colegio Público Esquipulas, Instituto Privado Sendero de Luz, Colegio Privado Azul de Nicaragua, Instituto Técnico Inmaculada, Instituto “Luis Alfonso Velásquez Flores”, Colegio Cristiano Privado “Nueva Vida”, Instituto Público “Solidaridad por la Paz”. De Boaco se aplicó a los docentes de los Instituto “Gracias a Dios” de Teustepe, Instituto Nacional Público de Boaco.

La encuesta pilotada también se aplicó a docentes del Instituto Emilio Juárez Arguello de la Comarca Escalante del municipio de Nandaime Granada, Colegio Bautista de Masaya y Colegio Salinas de Nagualapa de Tola, Rivas. Para un total de dieciocho maestros(as) de diferentes municipios y departamentos del país que estudian la carrera Ciencias Sociales, que cursaron la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales y que son docentes en funciones del área Ciencias Sociales en Educación Secundaria, en Colegio e Institutos tanto públicos como privados.

El cuestionario de la encuesta a docentes tenía 22 preguntas cerradas con respuestas de opción múltiples y una pregunta abierta en la que se les solicitaba que valoraran la incidencia de la asignatura DCS en su desempeño como Docentes de Educación Secundaria.

Al hacer el análisis de los datos se obtuvo un 0.47 de confiabilidad al aplicar el coeficiente alfa de Cronbach. Con relación a los resultados obtenidos Hernández Sampieri, R. et al (2010) señala que no hay una regla que indique a partir de qué valor tiene o no fiabilidad un instrumentos. Más bien, el investigador calcula su valor, lo reporta y lo somete a escrutinio de los usuarios del estudio u otros investigadores. Pero se puede afirmar que si

se obtiene un 0.25 en la correlación o coeficiente, esto indica que una confiabilidad baja; si el resultado es de 0.50, la fiabilidad es media o regular. En cambio si supero el 0.75 es aceptable, y si es mayor a 0.90 es elevada. En conclusión la fiabilidad del cuestionario a docentes tiene un grado de confiabilidad de 0.50 por tanto, es aceptable. Lo que indica que el instrumento se puede aplicar y al hacerlo, se obtienen los datos que se buscan indagar a través del proceso investigativo. Cabe mencionar que al hacer el análisis del cuestionario se excluyeron siete (7) ítem del cuestionario a docentes.

Tabla 8: Resultados de alfa de Cronbach encuesta a docentes

Resumen del procesamiento de los casos				Confiabilidad	
		No.	%	Alfa de Cronbach	No. de elementos
Casos	Válidos	18	100.0	0.47	50
	Excluidos	0	.0		
	Total	18	100.0		

Fuente: SPSS versión 23

8.2.3. Confiabilidad de la encuesta a estudiantes Educación Secundaria

Para obtener el grado de confiabilidad del cuestionario a estudiantes el cuestionario de la encuesta se aplicó a los estudiantes de 7^{mo}, 8^{vo}, 9^{no} y 10^{mo} Grado de Educación Secundaria que habían cursado las asignaturas *Geografía de Nicaragua*, *Geografía de América* y *Geografía de los Continentes*. Así como *Historia de Nicaragua*, *Historia de América* e *Historia Universal*, estos estudiantes procedían de los siguientes Institutos de Managua: Colegio Máximo Jerez, Colegio Público “Solidaridad por la Paz”, Colegio Hugo Chávez Frías, Instituto Josefa Toledo de Aguerri No. 1 e Instituto 14 de Septiembre todos de Managua.

Cabe destacar que el cuestionario de la encuesta se aplicó únicamente a estudiantes de los Colegios e Institutos de Managua, debido a que éstos salieron hasta el 20 de diciembre del año 2014, porque éstos terminaron sus clases tarde debido a que estaban reponiendo el tiempo perdido producto del

terremoto ocurrido en Managua en el mes de abril del mismo año. En cambio, los estudiantes de los Colegios e Institutos de los departamentos terminaron sus clases a inicios de diciembre del año en curso, no pudiendo aplicar el cuestionario a éstos para ser incluidos en la muestra seleccionada para aplicarle *Alfa de Cronbach*.

Tabla 9: Resultados de alfa de Cronbach encuesta a estudiantes

Resumen del procesamiento de los casos			Confiabilidad		
	No.	%	Alfa de Cronbach	No. de elementos	
Casos	Válidos	94	100.0	0.652	40
	Excluidos	0	.0		
	Total	94	100.0		

Fuente: SPSS versión 23

Con base en los resultados de la tabla 9 y los planteamientos de Hernández Sampieri, et al (2010) referente a la escala de calificación de Alfa de Cronbach, se puede afirmar que el instrumento de la encuesta a estudiantes está en el nivel de confiabilidad de media o regular, por tanto está en el rango medio, lo que indica que el número ítems están correcto y las preguntas corresponden a los objetivos propuestos y se obtiene la información que se busca a través de los ítems redactados en las preguntas planteadas. Por tanto, el instrumento podía aplicarse a la muestra seleccionada para el estudio.

El guion del grupo focal a docentes y estudiantes de secundaria y la entrevista a Jefes de Área de Ciencias Sociales o a Directores de los Centros de Educación Secundaria, para fines de validación fueron pilotados con el objetivo de verificar si las preguntas obedecían a los objetivos investigativos, es decir, se verificó si con la redacción de la pregunta se obtenía la respuestas esperadas. También se validó el cuestionario del grupo focal a docentes de Educación Secundaria, al que asistieron docentes de seis Centros Educativos de Educación Secundaria, tanto de Institutos públicos como de privados.

Sexta parte

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El proceso de recolección de información inició una vez que el jurado calificador del Trabajo de Fin de Máster (TFM) dio el aprobado del Protocolo de Investigación de la Tesis Doctoral. Como se expresó en párrafos anteriores, al momento de



Grupo Focal Docentes de Ciencias Sociales

presentarse el protocolo de investigación de la tesis, todas las técnicas e instrumentos de investigación habían sido validadas por expertos tanto nacionales como internacionales.

Al momento de iniciar la aplicación de los instrumentos de recogida de datos, se les explicó a los docentes que la participación en el estudio, era voluntaria, al respecto, todos los docentes se mostraron anuentes a participar en la investigación.

Participaron en el estudio los docentes de los Institutos Josefa Toledo de Aguerri No.1, ubicado en el Barrio la Fuente; Instituto Público 14 de Septiembre, localizado en la Colonia 14 de Septiembre, Instituto Primero de Mayo, en la colonia (Residencial) Primero de Mayo, Instituto República de Venezuela, ubicado en la colonia Villa Venezuela, Instituto Público Esquipulas, ubicado en la comarca Esquipulas y la Escuela Preparatoria de la UNAN-Managua.



Observación a clases de Historia

La recogida de información inició en la Facultad de Educación e Idiomas, con la aplicación de la encuesta a los docentes participantes del estudio, para no interrumpir las clases, la encuesta se entregó

a los estudiantes de la carrera (docentes en funciones en el MINED) y en los

recesos la respondieron. Este proceso se llevó a cabo en dos semanas. Aplicada la encuesta y procesados los datos en el programa SPSS versión 23, se procedió a la aplicación del grupo focal a docentes de Educación Secundaria, el cual se aplicó en el aula 6012 de la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN- Managua, el día sábado 7 de noviembre del 2015.

Concluida la aplicación y procesamiento (digitación) de los resultados del grupo focal a docentes, se procedió a la realización de visitas a los Institutos de Educación Secundaria a realizar las observaciones a clases en las disciplinas de Geografía o Historia, esto se dio con los docentes que habían decidido participar en el estudio, ya que la participación tanto en el grupo focal como en las observaciones fue voluntaria. Para la realización de las observaciones a clases, el docente investigador se auxilió de una guía de observación, la que fue validada por expertos nacionales e internacionales, pero de forma paralela también se iban realizando diarios de campo, auxiliados de la libreta de campo.

Finalizada la fase de observación en las aulas de clase, se procedió a la aplicación de los grupos focales a los estudiantes de Educación Secundaria en los Institutos Seleccionados para hacer los estudios de casos. Los estudiantes que participaron en el grupo focal fueron invitados a participar de forma voluntaria. En uno de los Institutos (Josefa Toledo de Aguerri No.1) una de las estudiantes no quiso participar y se respetó su decisión, se invitó a otro estudiante y este sí aceptó a participar en el mismo. Cabe aclarar que los grupos focales fueron desarrollados con ocho (8) estudiantes. Esto por el factor tiempo, ya que en el pilotaje de esta técnica la duración del mismo andaba por 90 (noventa) minutos aproximadamente. En la práctica tuvo una duración de hasta dos horas, debido a que hubo estudiantes que participaban dos o tres veces en la misma pregunta, por lo que se tuvo que controlar el tiempo de las participaciones.

Las técnicas de recogida de información tuvieron lugar en los Institutos de Educación Secundaria. Concluidas las observaciones a clases y los grupos focales con los estudiantes, se procedió a la aplicación de la entrevista a los Directores, en otros Institutos se entrevistó a los Jefes de Área, por ser las personas más cercanas a la problemática que afrontan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Para la realización de la investigación se hizo uso de la técnica de estudios de caso, este estudio por haberse realizado en varios Institutos de Educación Secundaria de Managua, es un estudio denominado *multicasos*, ya que en vez de realizarse en un centro, el estudio se realizó en seis Centros Educativos donde se desempeñan como docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

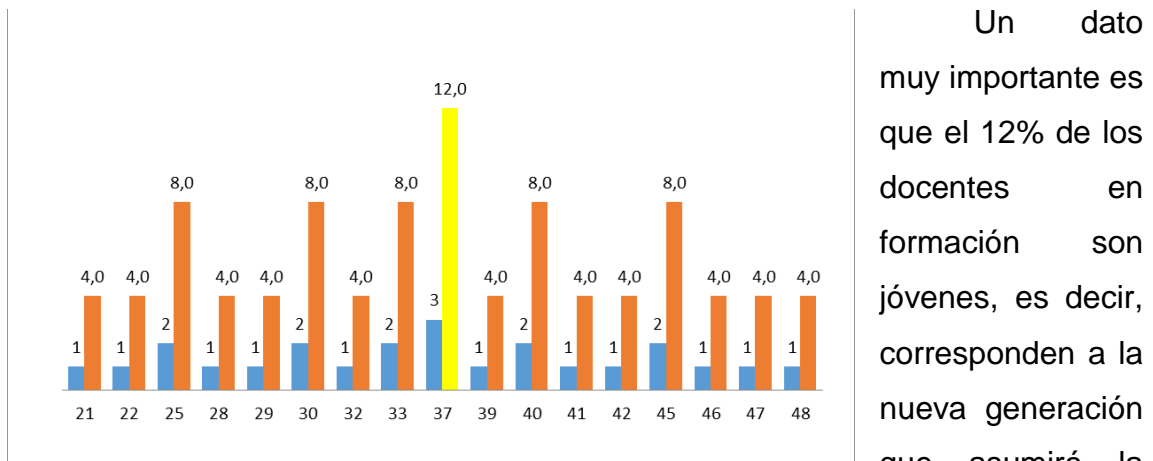
Se aclara que, por fines de estructura y factibilidad de organización de la información, puesto que se trata de un estudio *multicasos*, los resultados de cada uno de estos se presentan de forma general, es decir, según los resultados obtenidos en cada Instituto o Colegio se va dando respuesta a cada uno de los objetivos del estudio. De igual manera se presentan los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los docentes, en donde cabe mencionar, que a medida que se iba avanzando en el análisis e interpretación de la información, se iba realizando la triangulación de los resultados obtenidos en las diferentes técnicas aplicadas en los Colegios e Institutos en que se realizó la investigación.

Asimismo se explicita que los datos cuantitativos fueron procesados en el programa SPSS versión 23, luego por fines de estética los cuadros y figuras que se procesaron en el programa Excel.

9.1. Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número uno

El análisis de los resultados de la encuesta aplicada se realizó para dar respuesta a los objetivos investigativos propuestos. Así que los resultados de la encuesta, obedecen al objetivo # 1, a través del cual se conoció la incidencia de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua) en el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales¹². Para alcanzar este objetivo se aplicó una encuesta a 25 docentes de Educación Secundaria. Cabe la aclaración que para comprobar la veracidad de la información obtenida en la encuesta aplicada a los docentes, se procedió a triangular estos resultados con lo expresado en el grupo focal realizado en la Facultad de Educación e Idiomas con los docentes de Educación Secundaria del MINED (Ministerio de Educación), obteniendo los siguientes resultados:

Figura 6: Edad de los docentes que participaron en el estudio



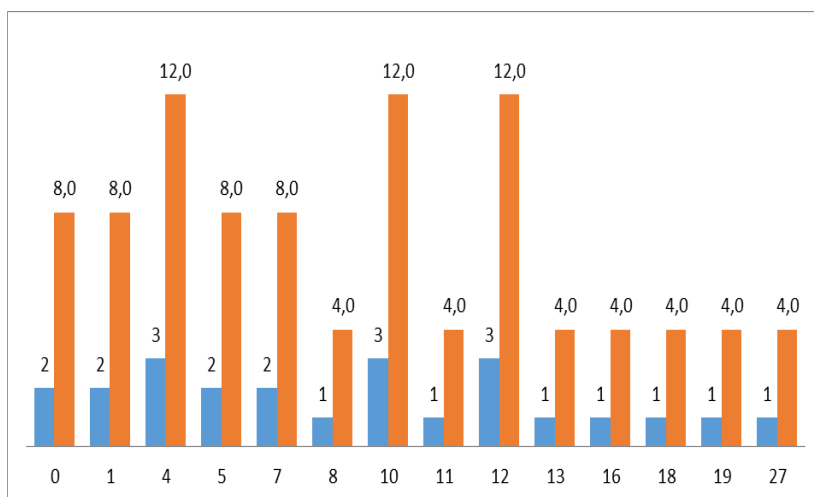
Un dato muy importante es que el 12% de los docentes en formación son jóvenes, es decir, corresponden a la nueva generación que asumirá la

formación de los futuros ciudadanos. Como se puede observar en la figura 6, el 12% de los estudiantes tiene como promedio 37 años de edad. Luego hay un 8% que tienen 25, 30 y 33 años edad, lo que implica que el Ministerio de Educación (MINED) está formando a las nuevas generación de docentes que

¹² Se aclara que las respuestas tomadas de los grupos focales aplicados a los docentes y a los estudiantes se tomaron literalmente como lo expresaron los informantes, por eso algunas respuestas llevan errores gramaticales.

asumirán en un futuro cercano la docencia en este subsistema, y lo harán con el compromiso ético y moral que necesita la Educación nicaragüense.

Figura 7: Años de experiencia de los docentes



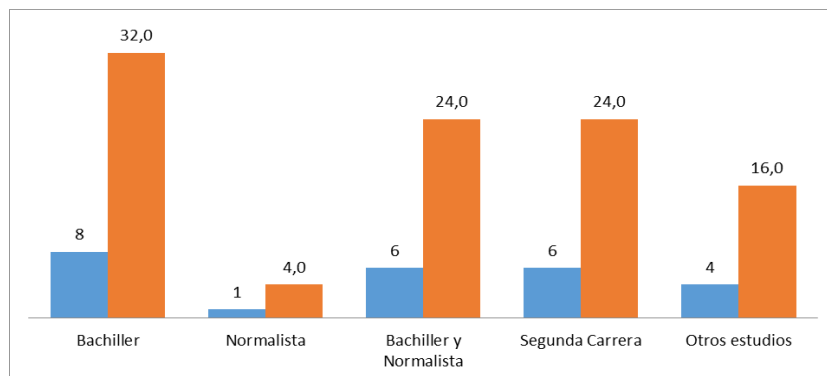
Como se puede notar en la figura 7, la mayoría de los docentes están iniciando en la profesión docente. En este caso, encontré que un 8% tiene menos de un

año de experiencia como docente. De igual manera hay otro 8% que tiene un año de experiencia docente, lo que implica que en esta nueva generación de docentes hay mayor compromiso por la profesión, ya que durante las conversaciones en los grupos focales expresaron un compromiso por la profesión docente.

Respecto al relevo generacional que está formando la Facultad de Educación e Idiomas el docente del Instituto 14 de Septiembre dijo que “las metodologías que aplica actualmente las ha adquirido en la Universidad, donde se le ha enseñado, a través de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* a ser innovador, a asumir el rol de facilitador, partir de las ideas previas de los estudiantes. Expresó que dejó de dar una clase tradicionalista, ya que de esta forma le enseñaron a él, el maestro era el centro, llegaba y era el todo. La metodología impartida en la universidad es diferente, ellos han sido partícipes de una enseñanza grupal donde el estudiante expresa sus conocimientos previos y el docente refuerza esos conocimientos”. Es notorio a través del comentario realizado por este docente que la asignatura DCS ha incidido en su

desempeño como docente del área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

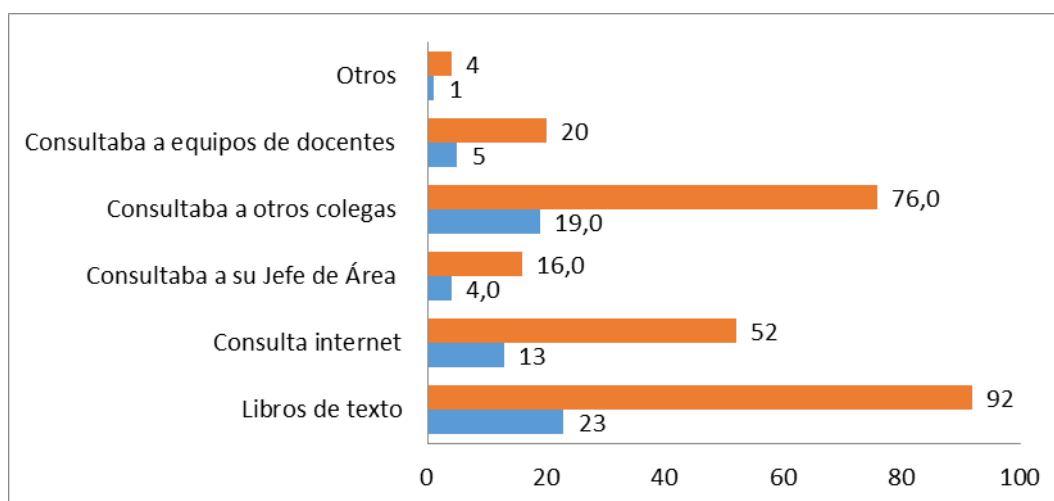
Figura 8: Grado académico de los docentes



El profesorado al momento de iniciar a impartir docencia en Educación Secundaria en el área de ciencias Sociales, como se

puede observar en la figura 8, el 32% únicamente tenían el grado de bachilleres, el 24% eran bachilleres y tenían el diploma de maestros normalistas, y el 16% marcaron otros, esto implica que algunos de estos estudiantes habían realizado una carrera, pero esta carrera que habían estudiado era ajena o no correspondía al campo educativo ni a las Ciencias Sociales. Uno de ellos había estudiado la carrera de Informática Educativa e impartía clases de Ciencias Sociales, otro había estudiado la carrera de Antropología Social y también impartía clases, pero no tenía formación docente. Este tipo de casos el Ministerio de Educación, los considera como empíricos, porque imparten clases en áreas del conocimiento que no son de la especialidad que imparten. A este tipo de maestros, el Ministerio de Educación les exige que estudien o se formen en las áreas que imparten clases.

Figura 9: Metodología didáctica aplicada por los docentes antes de cursar DCS



En esta pregunta llamó mucho la atención que la herramienta de aprendizaje más utilizada por los docentes era el libro de texto. Puesto que así lo expresó el 92% del profesorado consultado en la encuesta aplicada (figura 9). Respecto a la manera de preparación de sus clases, destaca la consulta a otros colegas con un 76% de docentes que respondieron a esta pregunta.

Respecto a esta pregunta, el docente del Instituto Fernando Salazar en el grupo focal opinó que a él le “orientaron otros maestros con experiencia cómo enseñar Ciencias Sociales”. En la misma pregunta realizada el docente del Instituto 14 de Septiembre manifestó que “antes de ser maestro de Educación Secundaria fui maestro normalista y ahí adquirí algunas metodologías participativas y además los otros docentes del Colegio que ya son licenciados me asesoraban en cualquier duda que él les planteaba”. En esta pregunta el docente del Colegio Esquipulas expresó “tomé conocimientos observando a mis maestros, tanto en la Educación Secundaria como en la universidad”.

Por su parte, la docente de la Escuela Preparatoria de la UNAN-Managua, manifestó que ella también retomó de su experiencia como estudiante de Secundaria, “era un conocimiento meramente empírico, solo hacía la mímica de lo que mis docentes hacían, lo interpretaba y reproducía

cómo percibía que planificaban sus docentes, pero no tenía conocimiento de cómo se hacía para llegar esas actividades”. Este es un aspecto muy importante, ya que esto para las autoridades de la Carrera Ciencias Sociales es un reto, ya que los docentes en formación miran al profesorado de la carrera como “modelo docente” a seguir, lo que implica que los docentes debemos estar preparados didácticamente para impartir docencia, de lo contrario, el estudiantado no tendrá modelos a imitar en los procesos didácticos que ellos llevan a cabo en los Institutos donde ellos se desempeñan como docentes.

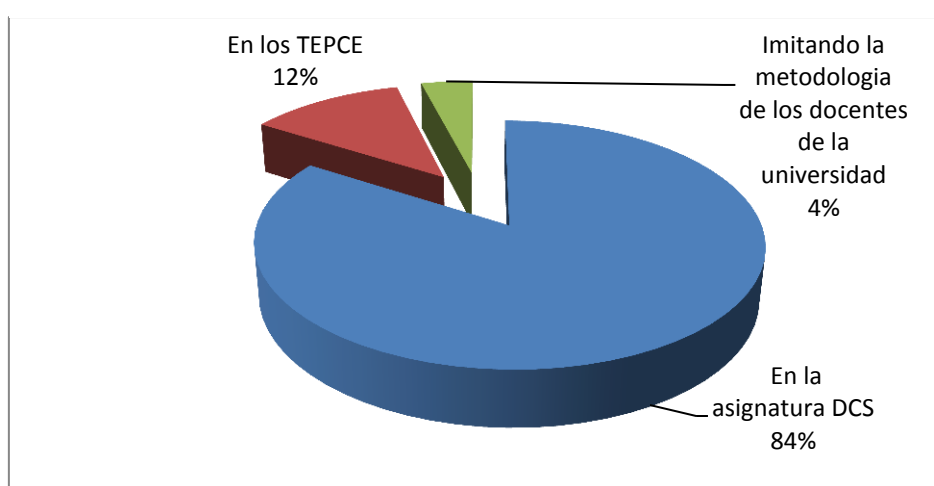
En la *pregunta # 8* de la encuesta a docentes se les preguntó que dónde habían aprendido la metodología didáctica que utilizaban para impartir docencia antes de cursar la signatura Didáctica de las Ciencias Sociales. Respondiendo que:

- ❖ El 52% respondió que se preparaba de forma autodidáctica. En el grupo focal expresaban que por lo general iban a revisar el programa o lo planificado en el TEPCE (Taller de Planificación y Evaluación Educativa), y luego empezaban a documentarse por su cuenta, sin embargo, cuando no comprendían algo consultaban a sus colegas de mayor experiencia y que tuvieran mayor confianza. Una de las docentes expresó que no consultaba a su jefa de área por temor a que la criticara o le diera demasiado seguimiento y no sentirse acosada.
- ❖ El 36% expresó que aplicaba la metodología didáctica que habían aplicado los docentes que les habían impartido clases tanto en la Escuela Normal y Educación Secundaria. Incluso, una de las docentes expresó que imitaban la metodología utilizada por los docentes que les impartían las clases de Geografía e Historia en la Universidad. Un docente del Instituto Fernando Salazar expresó que a él le orientaron otros maestros con experiencia cómo enseñar Ciencias Sociales (Docente Instituto Fernando Salazar).

A estos hallazgos hay que sumarle algo muy importante, y es el tipo de centro donde laboran los docentes que se están formando en la carrera Ciencias Sociales. Según datos obtenidos de la encuesta y procesados en el programa SPSS versión 23, los docentes expresaron que el 64% de ellos trabajan en Institutos públicos, el 24% respondieron que laboran en Institutos privados y solo el 12% respondió que labora en Institutos Subvencionados, éste último tipo de centro, de acuerdo al Manual para el Funcionamiento de Centros Educativos Privados y Subvencionados¹³ son “centros educativos con infraestructura educativa privada que reciben transferencia de fondos por parte del Estado, para el pago de salarios, vacaciones y décimo tercer mes a los docentes que laboran en dichos centros” (MINED, 2010, p. 4).

Para determinar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en el desempeño docente, se realizó la siguiente pregunta correspondiente al ítem # 9 de la encuesta, la cual se expresó de la siguiente manera: ¿El conocimiento sobre metodologías didácticas que actualmente aplica en sus clases de ciencias sociales (Geografía e Historia) dónde lo aprendió?, obteniendo los siguientes datos al respecto.

Figura 10: Formación Didáctica de los docentes



¹³ Este manual fue recuperado en el mes de enero 2016 en http://www.mined.gob.ni/Documents/Document/2010/Manual_Func_C_Privados.pdf

Como se puede observar en la figura 10, las y los docentes de Ciencias Sociales le dan una gran importancia a la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en su formación como docentes dado que el 84%, afirmó que su formación docente la adquirió a partir de haber cursado la asignatura DCS. De igual manera, en la encuesta se les preguntó cómo valoraban la metodología didáctica aplicada por el docente de la asignatura, y el 72% la valoró como excelente, el 24% como muy buena, y un 4% la valoró como buena. Esto indica que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales implementados en la asignatura DCS permitió al profesorado mejorar en su desempeño docente y les permitió la implementación de lo aprendido en la asignatura en estudio.

Por otra parte, respecto a los contenidos abordados en la asignatura DCS, obtuvieron una valoración muy positiva, puesto que el 92% de los docentes los consideran muy útiles. De esto se deduce que la metodología didáctica aplicada en la asignatura y la metodología implementada por el docente llena las expectativas de los docentes que cursaron la asignatura.

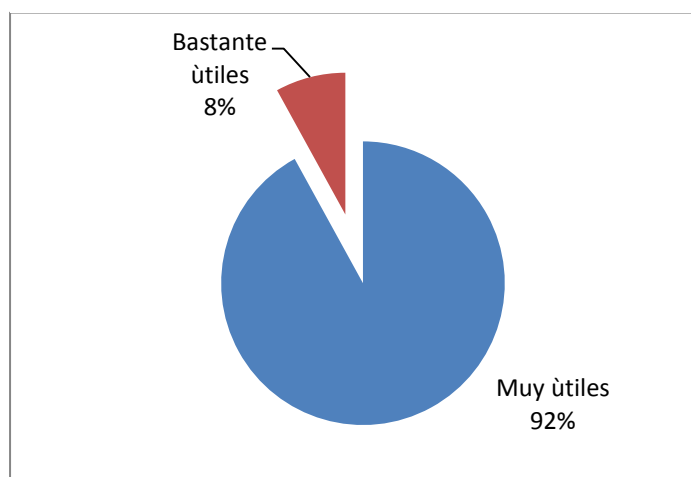
En el grupo focal los docentes expresaron lo siguiente:

- ❖ El docente de la 14 de Septiembre dijo “las metodologías que aplico actualmente las adquirí en la Universidad, donde he aprendido, a través de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales a ser innovador, a asumir el rol de facilitador, partir de las ideas previas de los estudiantes, dejé de dar una clase tradicionalista, ya que de esta forma me enseñaron, el maestro era el centro del proceso didáctico, llegaba y ella era el sabelotodo”.
- ❖ La docente del Josefa Toledo, expresó “tengo 28 años de ejercer la docencia, sin embargo, reconozco que ‘tenía muchos vicios’ y que normalmente de vez en cuando uno recae en esos vicios, pero con la asignatura de Ciencias Sociales pude darme cuenta que tenía que cambiar ese estilo de dar clase, tenía que romper muchos esquemas y tomar uno donde es estudiante fuese el constructor de su propio

conocimiento y no el docente el centro del proceso de aprendizaje. Fue importante la asignatura porque me permitió aplicar algunas técnicas que desconocía. No sólo adquirí metodologías diferentes del docente que impartió la clase (DCS) sino de sus compañeros también, esto me permitió desarrollar una clase participativa con mis estudiantes y así romper ese lema de que la clase de sociales es aburrida, que esa señora me da sueño. Romper ese círculo vicioso en que ha caído la asignatura. Hubo un cambio de actitud de los estudiantes hacia la disciplina y hacia la docente. En principio fue difícil para los estudiantes, porque estaban acostumbrados al dictado y estaban cada vez diciendo que a qué hora les iba dictar”.

- ❖ El Docente del colegio 1° de Mayo en el grupo focal hizo mención que “antes de recibir la clase de Didáctica de las Ciencias Sociales, era tradicionalista, pero con las nuevas teorías hubo un cambio, apliqué estrategias innovadoras como las simulaciones lo cual permite que el estudiante se apropie del conocimiento. A través de una simulación de la I Guerra Mundial, los estudiantes se apropiaron de sus conocimientos, porque cada uno tomó un papel, por ejemplo el papel de Hitler, de Mussolini. Hay que romper todos esos paradigmas tradicionales de forma que el estudiante se sienta satisfecho del tema desarrollado”.

Figura 11: Valoración de los contenidos de la asignatura DCS

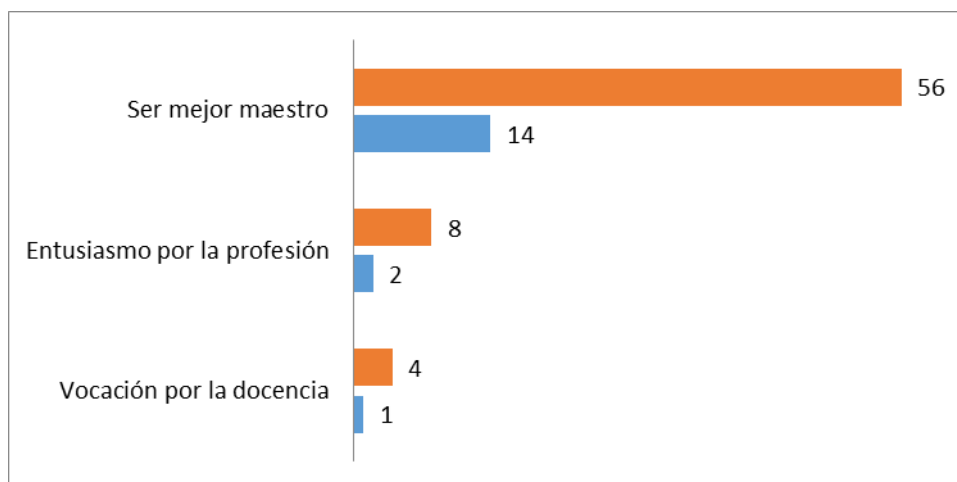


El programa de la asignatura DCS contempla la elaboración de una propuesta didáctica, en la cual los docentes deben poner en práctica toda la parte teórica de la asignatura. De acuerdo con los resultados obtenidos en la

encuesta, el 92 % de los docentes expresaron que el proyecto didáctico elaborado durante el desarrollo del curso les sirvió mucho en su desempeño como docente, y el 8% expresó que este trabajo práctico les sirvió bastante en su desempeño como docentes. Esto indica que la metodología de trabajo en la asignatura permite a los docentes el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores que les permiten ejercer la docencia con calidad y compromiso social.

Siempre buscando conocer el impacto de la asignatura DCS, en la misma encuesta (ítem 13), se indagó si la actitud del docente que les había impartido la clase les había permitido adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para ejercer la docencia. Al respecto se encontraron los siguientes resultados:

Figura 12: Actitudes desarrolladas por los docentes en la asignatura DCS



Algo muy importante es que a partir del estudio de la asignatura DCS, los estudiantes (docentes en formación), asumieron una actitud de compromiso con la docencia, según alude el 56% de los docentes expresaron ser mejores maestros.

En el grupo focal los docentes expresaron que: En el caso del docente del Colegio Esquipulas afirmó que “la asignatura ha incidido en mi quehacer como docente, porque he aprendido a ser maestro innovador, atender

individualmente a cada estudiante”. Al respecto la docente del Colegio Camilo Zapata manifestó “he aprendido no solo en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, también aprendí de los docentes de la universidad, quienes me han enseñado a aplicar un enfoque participativo, esto me ha motivado a ser diferente con mis estudiantes, ya que los maestros no nos imparten las clases como el que lo sabe todo. Ha habido un acercamiento entre docente alumno, esto hace que los estudiantes se desestresen y la clase se desarrolle en un ambiente de familiaridad. Esto rompe esquemas tradicionales”.

La docente del Instituto Josefa Toledo No.1 expresó “una vez que recibí la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, salí de clase ansiosa por iniciar el año escolar para poner en práctica lo aprendido esta asignatura”. La expresión de la docente indica que la asignatura los motivo y los indujo a poner en práctica las estrategias didácticas adquiridas en la asignatura objeto de estudio.

9.2. Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número dos

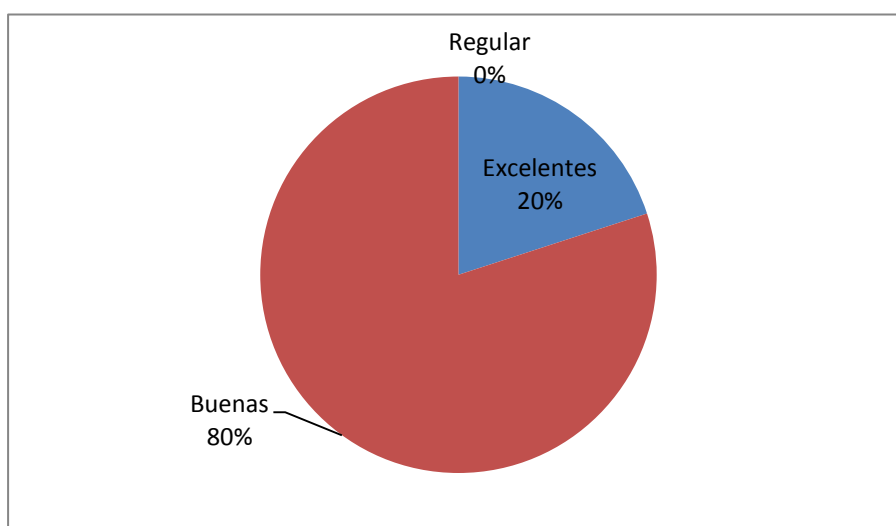
El propósito del objetivo número dos era identificar la metodología didáctica aplicada por los docentes de seis Institutos de Educación Secundaria para determinar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua) en su desempeño laboral.

Para alcanzar este objetivo se procedió a aplicar una encuesta y un grupo focal a los docentes, luego se aplicó una encuesta y un grupo focal a las y los estudiantes de Educación Secundaria, una vez aplicadas las técnicas investigativas antes mencionadas se procedió a observar a los docentes al momento que impartían docencia en el área de Ciencias Sociales en los Institutos donde estos laboraban. Las visitas las realizó el docente investigador en un grupo de clase donde el docente seleccionado impartía clase, ya que estos docentes por lo general de imparten la misma disciplinas a tres grupos, pero por el factor tiempo, ya que había que ir a observar a los otros maestros

seleccionados para el estudio. En las observaciones realizadas por los docentes no se mostraba la guía de observación, el docente investigador hacía las anotaciones y marcaba la guía una vez que salía del Instituto.

Al preguntarle a los docentes sobre cómo valoran la metodología didáctica que aplican en sus aulas de clase, estos se mostraron bastante modestos, al expresar lo siguiente:

Figura 13: Valoración del profesorado de las estrategias didácticas aplicadas en los procesos de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales



Respecto a esta pregunta los docentes fueron bastante reservados, ya que el 80% de ellos considera sus clases como buenas y únicamente el 20% las consideró excelentes.

Al observar la clase de los docentes, se observó que algunos docentes aplican metodologías participativas, otros continúan aplicando metodologías tradicionales.

En el grupo focal la Docente del Camilo Zapata expresó que ha aplicado la estrategia del dibujo, donde los estudiantes echan a volar la imaginación, representando los contenidos de Geografía a través del dibujo, un vez que han leído el texto, luego lo exponen y los colocan en biombos móviles. La docente manifiesta que estas estrategias didácticas las aplica a partir de haber cursado

las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales y Enseñanzas en Valores en la carrera Ciencias Sociales.

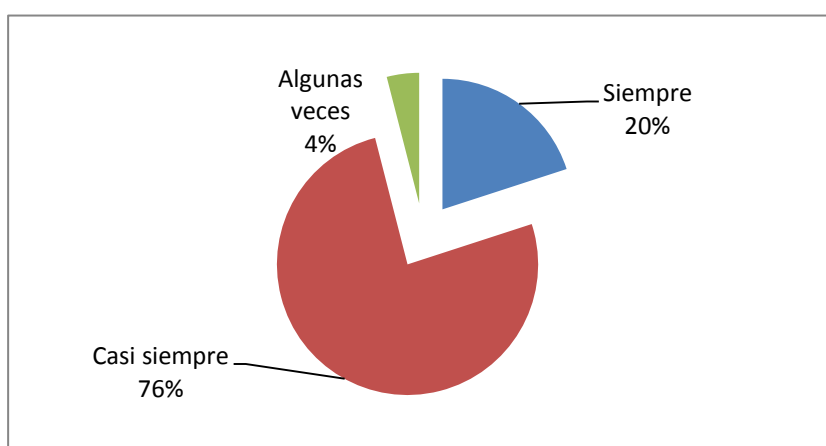
El docente del Colegio Esquipulas expresó que ha efectuado la “interpretación de canciones como por ejemplo: Pobre la María y Quincho barrilete, esto al momento de abordar el tema de los nuevos desafíos del siglo XXI con los estudiantes 7mo grado. Luego los estudiantes organizados en equipo iban a identificar las problemáticas en un cuadro, planteando qué acciones realiza el gobierno para enfrentar esa problemática”. La maestra del Instituto Fernando Salazar expresó “he implementado el análisis de video, por ejemplo, en el contenido las civilizaciones agrícolas, debido a que hay demasiada teoría busco el video apropiado para generar inquietudes en los estudiantes, ellos una vez que ven el video plantean sus preguntas estas actividades generan comprensión, además, permite que todos se integran activamente en la clase”.

El docente del Instituto Fernando Salazar menciona el uso de canciones como “Allá va el General” en el contenido la lucha de Sandino. También expresó que ha utilizado canciones de “Calle 13” para desarrollar el contenido Pensamiento Latinoamericano. Esto permite que los estudiantes relacionen la música con el contenido. La maestra del Colegio Josefa Toledo manifestó “en Historia, he aplicado el análisis de canciones. En Geografía se cierra la clase con una arborización a través del reciclaje, llevan llantas y siembran plantitas”.

El docente del Colegio 1ro de mayo, expresó: “he aplicado el panel-foro donde un conjunto de estudiantes estudian un determinado contenido y el resto se preparan para cuestionar a los expositores, esto permite mayor comprensión y no precisamente la memorización. También he orientado la elaboración de murales, ven el mural y lo asocian con el contenido, esto permite que los estudiantes sean críticos. Si el mural tiene relación con el contenido o no”. El mismo docente expresó “he implementado trabajos grupales resolviendo guías de estudio y luego hacer plenario, pero las preguntas son de análisis”.

Respecto a la pregunta relacionada con la valoración de las estrategias didácticas que aplican los docentes en sus aulas de clase. Los estudiantes expresaron diferentes puntos de vistas y algunos de ellos no muy favorables con relación a la metodología didáctica utilizada por los profesores de Geografía e Historia de Nicaragua. Los estudiantes del Colegio Josefa Toledo expresó: “las estrategias didácticas que más usa la docente es el cuadros T, cuadro sinópticos, mapa conceptual y el análisis e interpretación del texto”. El alumno A7 del mismo Centro de estudios expresó, “lo que a mí me gusta es que la profesora haga y que yo le entiendo más es que nos haga varias pregunta sobre el mismo tema, porque así nosotros de cada pregunta buscamos y ahí vamos buscando más, y vamos entendiendo todo el tema y yo busco a un compañero o busco a la profesora, porque si no le entiendo no lo voy a poder hacer, tal vez si yo le hablo mucho a esa persona sí me puede ayudar, si no me ayudara en eso solo la profesora, o sea, si yo le hablo a esa persona más seguido y tengo confianza con ella, ella me puede decir la respuesta, no le digo a alguien que seguido no le digo, porque tal vez se atreve a azarearme o decirme alguna cosa, así que no sería capaz.

Figura 14: Motivación de los estudiantes por las disciplinas sociales



En la encuesta aplicada a los estudiantes de secundaria de los seis Colegios e Institutos en que se realizó el estudio, el 76% de los estudiantes

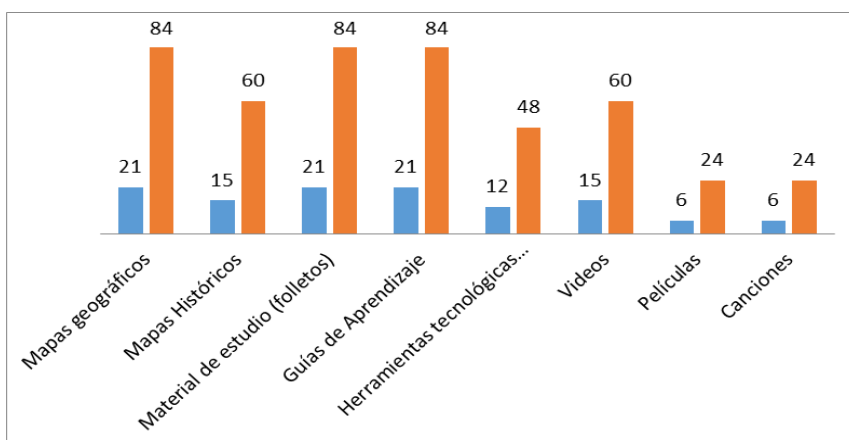
expresó que casi siempre se sienten motivados por estudiar los contenidos de Geografía e Historia.

En el grupo focal los estudiantes de Educación Secundaria del Instituto Esquipulas, expresaron que la clase que más les gusta es la clase de Historia, porque el docente es dinámico, mientras que la clase de Geografía impartida por la profesora la ven más aburrida y no le toman importancia. Los estudiantes consideran que la clase del profesor es muy buena y le darían una calificación de 100 puntos. Expresaron que ellos quieren que en todas las asignaturas implementaran dinámica como el profesor. Al respecto el alumno A5 del Colegio Esquipulas expresó: “Me gusta la clase de Historia aprendí sobre Sandino y su lucha, geografía casi no me gusta mucho trabajamos solo con mapas y cuestionario”

Sobre la temática, el alumno A8 del Instituto 1º de Mayo en el grupo focal expresó: “Me gusta más Historia. En una evaluación mi puntuación sería más o menos unos 70 dependiendo también del contenido que nos llegaran a dar, nos gusta porque trabajamos en equipos, hacemos exposiciones, lo hacemos investigando, a veces las exposiciones que nos dejan, nos dejan escoger, pues lo escriben en la pizarra y el profesor nos dice “ustedes van a escoger uno de estos temas, pero que estos temas sean diferente”, para que así nosotros vayamos sabiendo, pero de los temas que no hemos visto, los escogemos los vamos a investigar completo y como el grupo es de 5 cada quien agarra su tuco y lo estudiamos unos 2 ó 3 días, y después lo exponemos en la sección, la exposición la hacemos entre el profesor porque él escucha y conforme lo que nosotros exponemos él nos hace preguntas, ¿qué es lo que entendimos? O si supimos analizar algo de eso, nosotros no preguntamos si no es el profesor el que hace las preguntas”.

También el alumno 8 del Instituto 14 de Septiembre expresó: “personalmente me gusta más la Historia que la Geografía desde pequeño, no sé, no podría explicar, pero me interesa saber más de lo que sucedió antes. La alumna A3 del Instituto Josefa Toledo expresó “A mí me gusta más Geografía, porque nos enseña de nuestro medio geográfico alrededor del país, de la economía en los distintos municipios, y me aburre más historia, porque a veces la profesora nos deja investigaciones de lo que pasó, en el libro sale pero no explica bien y no le entiendo entre veces”

Figura 15: Medios didácticos que usan los docentes de Ciencias Sociales



El objetivo de este ítem en la encuesta era saber cuáles son los medios de los cuales los maestros se

auxilian para impartir las clases ya sea de Geografía o Historia. Al respecto el 84% de los docentes expresó que frecuentemente utilizan mapas geográficos, folletos y libros, guías de autoaprendizaje y solo el 60% expresó que utilizan mapas históricos y videos.

Respecto a los medios didácticos que se utilizan en las clases de Geografía e Historia, el alumno 6 del Instituto 1º de Mayo, expresó: A6. 13”Las exposiciones, porque son más dinámicas, hay temas, usamos proyector, paleógrafos, las fichas las dos cosas, la ficha hay caso que el profesor algunas veces nos dice que solo miren solo para recordar lo que se le olvidó en caso de emergencia, pero sí ocupamos las dos cosas, es información más desarrollada que llevamos, para explicarla mejor la clase, pero nosotros lo andamos para memorizarlo, pero a la hora que estamos al frente para exponer ya, memorizo lo que tenemos en el afiche y lo que entendemos” (Grupo Focal estudiantes 1º de Mayo)

Son interesantes los planteamientos que hacen los estudiantes de los Institutos República de Venezuela y 1º de Mayo, donde se puede notar que hay bastante homogeneidad en cuanto a los planteamientos sobre la metodología didáctica utilizada por los profesores de Geografía e Historia. Ellos hacen mención que los docentes practican con bastante frecuencia el uso del libro de texto y las investigaciones en equipo para que una vez que ellos indaguen en

Internet o en los mismos libros de texto llegan al aula de clase a hacer exposiciones sobre las temáticas que contempla las disciplinas de Geografía e Historia. Otro aspecto que hacen mención tanto los maestros como los estudiantes sobre las estrategias didácticas, es que trabajan con el libro de texto. El problema que veo es que le están sobre dimensionando el uso del libro de texto como herramienta didáctica y sabemos que el libro de texto no es todo. Hay que hacer guías de estudios mediadas por los maestros.

Figura 16: Estudiantes trabajando en equipo con sus libros de texto

A continuación tenemos un relato producto de una de la observación a clase No. 2 del Colegio 1° de Mayo. “El profesor menciona que verán un tema nuevo y escribe en la



pizarra la fecha y seguidamente solicita que

Alumnado del Instituto 1° de Mayo trabajando en equipo

cada alumno saque su cuaderno y libro de texto.

El profesor escribe el contenido: “La edad moderna. El renacimiento y los desastres geográficos”, orienta que abran su libro de CCSS en la página 207, y a continuación escribe dos preguntas exploratorias en el pizarrón. Ciertos estudiantes dan sus comentarios pero otros están conversando en clase y hacen caso



Alumnos del Inst. Rep. de Venezuela trabajando con

omiso a las preguntas exploratorias. Algunos alumnos están chateando con su

celular y el profesor les llama la atención y comenta que “el que no quiera trabajar se puede salir del aula” (Docente observador). En las dos fotografías que observamos, se puede ver que hay trabajo en equipo por parte de los estudiantes, el problema es que ellos únicamente se limitan a responder a las preguntas que están planteadas en el libro de texto, pero no hay socialización. Esto lo expresó un estudiante en el grupo focal que se realizó con ellos.

El alumno 8 del Colegio 1º de Mayo expresó lo siguiente: “Trabajamos en grupos de 5 a 6 máximo 7. De los 7, 4 trabajan, cuando no están haciendo nada los hacemos que busquen las otras preguntas, cuando no están trabajando y miramos hacemos que ellos estén buscando otra pregunta que no hemos hallado para que así trabajemos todos y nos apoyemos unos a otros en grupo, algunas veces no en todas, porque los trabajo que yo he hecho todos mis compañeros trabajamos, casi siempre los mismos, si el profesor mira que se pone el mismo grupo y no trabajan, los mira conversando o escuchando música, entonces los cambia para que no se estén distraendo mucho y empiecen a trabajar” (Grupo Focal estudiantes). En cambio los estudiantes del Instituto 14 de Septiembre, se expresaron de forma diferente de su profesora. La alumna 4 expresó “la profesora nos mostró un video en data show en geografía y después de verlo participamos comentando del video. La clase de la profe no es aburrida siempre pone algo distinto”.

Figura 17: Alumnado del Instituto 14 de septiembre trabajando en equipo



En el mismo grupo focal la alumna 1 expresó “Salimos al patio en grupo, compartimos ideas pero antes la profe da las actividades a realizar en la sección y entregar por aparte el trabajo del grupo, no mayores de 3 alumnos, pero debemos tener todas las

respuestas en el cuaderno. Al finalizar ella aclara y da las respuestas correctas” (Grupo Focal estudiantes Instituto 14 de Septiembre). Es notorio al final, que la maestra aunque aplica metodologías constructivistas, al final comete un error didácticamente, ya que les da las respuestas a los estudiantes, cuando lo correcto es que ellos identifiquen los errores y los corrijan. Mientras ellos hacen esto, ella debe brindar ayuda al alumno que la demanda.

Al profesorado también se le preguntó sobre las estrategias didácticas que ellos utilizan frecuentemente en sus clases de Geografía e Historia, en esta pregunta se obtuvieron respuestas variadas y en algunos casos contradictorias, ya que al momento de triangular y posteriormente conversar con los estudiantes en el grupo focal se obtuvieron un sinnúmero de respuestas.

Tabla 10: Estrategias Didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales

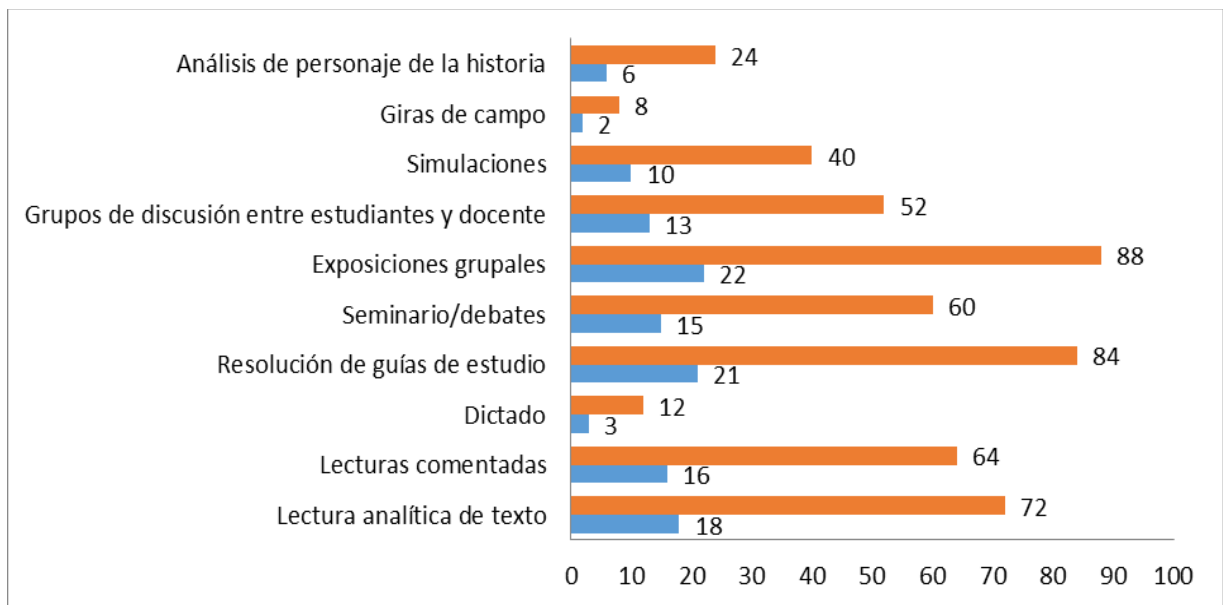
Ítems	Josefa Toledo No.1		Inst. 14 de Septiembre		Inst. 1ro de Mayo		Inst. Rep. de Venezuela		Inst. Esquipulas		Esc. Preparatoria	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lectura analítica de texto	22	96	23	100	21	70	22	92	31	100	17	94
Lecturas comentadas	12	52	22	96	16	53	18	75	16	52	12	67
Resolución de guía de estudios	11	48	12	52	10	33	9	38	19	61	14	78
Dictado de contenidos	7	30	12	52	19	63	15	63	11	36	13	72
Seminarios/ debates	8	35	5	22	9	30	15	63	11	36	3	17
Exposiciones grupales	14	61	5	22	25	83	22	92	13	42	10	56
Grupos de discusión	8	35	9	39	7	23	4	17	16	52	5	28
Simulación de contenidos	5	22	2	9	2	7	3	13	9	29	3	17
Giras de campo cercanas	7	30	1	4	2	7	0	0	3	10	0	0
Análisis de personajes históricos	14	61	7	30	21	70	13	54	26	84	9	50

Fuente: Encuesta a estudiantes

Al analizar los resultados de la tabla 10, es notoria cierta contradicción, ya que en los grupos focales los estudiantes han hecho mucha alusión al trabajo con el libro de textos, a la resolución de guías de estudio en equipo, pero prácticamente nadie hace referencia a las lecturas analíticas ni lecturas comentadas. Sin embargo, el 100% de los estudiantes del Colegio Esquipulas y del Instituto “14 de Septiembre” han expresado que practican la lectura analítica de textos, tanto en Geografía como en Historia.

Respecto a la pregunta sobre las estrategias didácticas que comúnmente los docentes aplican en los procesos de enseñanza aprendizaje. El cuadro siguiente se explica por si sola la situación.

Figura 18: Principales estrategias didácticas aplicadas por los docentes



Fuente: Encuesta a docentes

De acuerdo a la encuesta aplicada a los docentes que participaron en el estudio la estrategia didáctica que más utilizan son las exposiciones grupales (88%) y el 84% practica con mucha frecuencia la resolución de guías de estudios. En párrafos anteriores vimos la opinión que tiene mayoría del estudiantado tanto de la resolución de las guías de estudio como de las exposiciones que realizan.

Los estudiantes expresaron en el grupo focal que al momento de hacer las exposiciones los equipos son de hasta siete integrantes, y que cada uno toma una parte del tema de la exposición, se preparan por su cuenta y que al momento de hacer la exposición cada uno expone la parte que le correspondió. Como es de imaginarse este tipo de estrategias didácticas no permiten que estudiante aprenda o comprenda los contenidos de estudio. Con relación a la resolución de las guías de estudio expresaron que siempre en subgrupos de seis a siete estudiantes se dividen las preguntas, luego hacen el informe y que no hacen socialización de las respuestas dadas a la guía de estudios.

Esto expresó la alumna 8 del Colegio Primero de Mayo respecto a las exposiciones grupales “ Siempre es bueno que estemos todos de 7 o de 6, porque siempre hay más personas que aprenden en la clase y hay otros que casi no le ponen atención, pero es bueno que estemos todos de 7, porque así logramos enseñar a los demás compañeros lo que entendemos nosotros que ellos aprendan un poquito de lo que nosotros hemos aprendido, algunas veces ellos están en otra cosa, se distraen y no ponen mente, pero a la hora de ver el trabajo como que se esfuerzan, [...] todos somos compañeros, todos estamos grandes para decirle a ellos que no les vamos a ayudar, pero siempre los demás logran entender la clase para que nos hagamos todos en grupo” (Grupo focal estudiantes Instituto Primero de Mayo)

La alumna #4 del Instituto 14 de Septiembre expresó “la profesora nos mostró un video en data show en Geografía y después de verlo participamos comentando del video. La clase de la profe no es aburrida siempre pone algo distinto. La alumna 5 del mismo Instituto se refirió al trabajo en grupo así. “ella va preguntando por grupo cuáles son las respuestas y las va escribiendo en la pizarra para que así todos tengamos las respuestas, para aclarar (Ver en anexos grupo focal estudiantes, Instituto 14 de Septiembre).

Los estudiantes del Colegio Esquipulas también se exteriorizaron sus opiniones respecto a las estrategias didácticas que utiliza el docente. El alumno No.5 expresó que “en historia se hacían estrategias variadas como: lectura de folletos, presentación de videos, simulación de personaje, actuamos, lectura comentada, sacamos de párrafos ideas principales, videos conversatorio y debates (Grupo Focal estudiantes Colegio Esquipulas)¹⁴

Tabla 11: Capacidades desarrolladas por los estudiantes en Geografía e Historia

Ítems	Inst. Josefa Toledo No.1		Inst. 14 de Septiembre		Inst. 1ro de Mayo		Inst. Rep. de Venezuela		Inst. Esquipulas		Esc. Preparatoria		Respuestas Docentes	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Memorización de contenidos	18	78	18	78	13	43	22	92	26	84	14	78	10	40
Dominio fechas histórico geográficas	5	22	14	61	15	50	18	75	25	81	11	61	19	76
Análisis, crítica e interpretación de contenidos	16	70	16	70	8	27	20	83	18	51	9	50	23	92
Aplicación de los conocimientos a nivel mundial y nacional	16	70	12	52	12	40	21	88	22	71	11	61	25	100
Defensa y protección del medio ambiente	17	74	6	26	20	67	3	13	8	26	11	61	19	76
Experimentación de procesos empáticos	7	30	13	57	13	43	7	29	7	23	5	28	14	56

Fuente: Encuesta a docentes y estudiantes

En la encuesta aplicada a estudiantes y docentes se realizó una pregunta sobre las habilidades, destrezas, actitudes y valores que desarrollan en las disciplinas de Geografía e Historia (ver tabla 11), y se encontró poca concordancia en las respuestas brindadas entre ambos informantes. Por ejemplo, en el ítem uno se preguntó a los maestros que si los alumnos memorizan los contenidos, respecto a esta pregunta el 40 % de los docentes

¹⁴ Se comunica que toda la información producto de los grupos focales se encuentra en disco adjunto al informe de investigación

expresaron que sus estudiantes memorizaban los contenidos; Sin embargo, el 92% de los estudiantes del Instituto República de Venezuela respondieron que en estas clases practican la memorización de contenidos. Igualmente el 84 % de los estudiantes del Colegio Esquipulas, el 78% de los estudiantes del Instituto Josefa Toledo y de la Escuela Preparatoria el 78 % de los estudiantes expresaron que practican la memorización de contenidos en estas áreas del conocimiento.

Los resultados obtenidos en la tabla 11 indican que los docentes de Ciencias Sociales continúan aplicando la memorización de los contenidos como parte de su metodología didáctica en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que indica que continúa prevaleciendo el modelo pedagógico academicista o mecanicista en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los contenidos sociales.

Otra respuesta que llama mucho la atención es la relacionada con la aplicación de los conocimientos a nivel mundial y nacional. El 100% de los docentes expresó que lo hacen, en cambio solo el 40% de los estudiantes del Instituto 1º de Mayo expresó que lo hacen. Lo mismo ocurrió en el Instituto 14 de Septiembre donde el 52 % de los estudiantes expresó que desarrollan esta capacidad. De igual manera, el 60% de los estudiantes de la Escuela Preparatoria expresaron que desarrollan esta capacidad. Esto indica que quizá el maestro considera que está desarrollando esta capacidad en el estudiantado, pero ellos no consideran haberla desarrollado. Por este hallazgo reflejado en la tabla 10 cobra relevancia que en los procesos de aprendizajes los docentes permitan al estudiantado la verbalización de sus conocimientos para identificar el alcance o no de determinados indicadores de logro como capacidades.

La empatía es un aspecto que se puede trabajar desde los contenidos de Ciencias Sociales, sin embargo, es notorio en los resultados de la tabla 11 que los docentes no lo están haciendo, con relación a esta actitud el 56% de

los docentes encuestados respondieron que sí lo hacen. Lo expresado por los docentes no coincide con lo expresado por los estudiantes. Al respecto el 30% de los estudiantes del Instituto Josefa Toledo expresaron que habían desarrollado esta actitud, de igual manera el 29 % de los estudiantes del Instituto República de Venezuela expresó lo mismo. El 23% de los estudiantes del Instituto Esquipulas expresaron habían desarrollado esta actitud y el 28% del estudiantado de la Escuela Preparatoria afirmaron haber alcanzado esta actitud o capacidad.

Estos resultados indican que en el desarrollo de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales hay que hacer énfasis en el profesorado en formación, para que en el futuro logren desarrollar la empatía en el estudiantado de Educación Secundaria, ya que esta es una capacidad básica en la sociedad actual donde la puesta en práctica de muchos valores está en crisis. Es importante que el profesorado de Educación Secundaria del área de Ciencias Sociales esté consciente de la importancia de desarrollar este tipo de actitudes y valores en el estudiantado, y que los contenidos sociales, igual que las otras áreas del conocimiento, se prestan para desarrollar estas actitudes y valores en el estudiantado.

Respecto a la temática de los procesos empáticos es importante destacar que el profesorado debe conocer la metodología o las estrategias didácticas que le permiten desarrollar en el estudiantado este tipo de competencias sociales, tan útiles en la actualidad, donde hay crisis o falta de práctica de una cantidad de valores que obstaculizan el alcance de los Pilares de la Educación, específicamente los referidos a aprender a vivir juntos y aprender a ser planteados por Jaques Delors (1996) en la obra *La Educación Encierra un Tesoro*. Los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria debemos darle la importancia que merece la formación integral de los ciudadanos y considerar los contenidos sociales, sea de Geografía o Historia, un medio para el alcance o puesta en práctica de los valores que carece la sociedad actual, denominada sociedad de la información.

9.3. Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número tres

El objetivo número tres pretendía observar la aplicación de las herramientas metodológicas y didácticas adquiridas en la asignatura DCS, impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua), en el desempeño de los docentes Ciencias Sociales de los Institutos de Educación Secundaria de Managua.

Para alcanzar este objetivo se procedió a observar a los docentes de Ciencias Sociales al momento que impartían sus clases en Educación Secundaria. Para la realización de estas observaciones el docente investigador diseñó un instrumento de observación compuesto por 36 ítems y tenían como finalidad observar los tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje planteados por Benejam, P. y Pages, J. (1997) en su obra *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*.

Las fases o momentos a las que hacen mención los autores mencionados son: Fase de exploración de los conocimientos, fase de Introducción de los conocimientos y su restructuración y por último la tercera fase denominada de aplicación de los conocimientos en la práctica. También en la guía de observación se tomaron en cuenta los documentos curriculares de planificación didáctica emitidos por el Ministerio de Educación (MINED) de nuestro país.

El Modelo Educativo del Ministerio de Educación (MINED) de Nicaragua es con enfoque por competencias, por eso en la guía de observación a clases se hacen preguntas relacionadas con las competencias de grado, competencias de ejes transversales e indicadores de logro. Esto con la finalidad de conocer la aplicación práctica de estos elementos teórico-prácticos del modelo educativo del Ministerio de Educación. Además, el trabajo de curso que realizan como forma de culminación de la asignatura es basado en el enfoque por competencias.

Tabla 12: Resultados de la observación a clases en Educación Secundaria

No.	Criterios de observación	Colegio R. Venezuela		Inst. 1° Mayo		Colegio Esquipulas		Inst. Josefa Toledo #1		Inst. 14 de Septiembre		Escuela Preparatoria	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
Fase de iniciación/Exploración de ideas o conocimientos previos													
1.	Realiza la exploración de ideas previas del tema a desarrollar	X		X		X		X		X			X
2.	Recapitula el contenido de la clase anterior		X		X	X		X		X		X	X
3.	Da oportunidad a que cada estudiante exprese libremente sus ideas.	X			X	X		X		X			X
4.	Motiva la participación de los estudiantes en la exploración de los conocimientos e ideas previas	X		X		X		X		X			X
5.	Realiza dinámicas de integración y motivación de la clase		X		X	X		X			X		X
6.	Valora los aportes brindados por los estudiantes		X	X		X		X		X			X
7.	Respeto los aportes que brinda cada estudiante	X		X		X		X		X			X
8.	Procura la integración de los estudiantes con menor participación.	X			X	X		X		X			X
9.	Motiva a los estudiantes hacia el estudio, interiorización y profundización del aprendizaje	X		X		X		X		X			X
Desarrollo de la clase/ fase de introducción de nuevos conocimientos o reestructuración													
10.	Presenta los contenidos de aprendizaje	X		X		X		X		X			X
11.	Presenta los indicadores de logros con claridad	X			X	X		X	X		X		X
12.	Usa materiales de apoyo (folletos)	X			X	X		X			X		X
13.	Usa como material de apoyo libros de texto	X		X		X		X		X			X
14.	La metodología didáctica que predomina es el dictado		X	X			X		X		X		X
15.	El docente asume el rol de facilitador y el alumno de constructor de sus conocimientos		X	X		X		X		X		X	
16.	En los procesos didácticos el docente asume un rol protagónico y el estudiante un rol pasivo.	X			X		X		X		X		X
17.	En clase predomina el trabajo individual		X		X		X		X		X		X
18.	En clase predomina el trabajo grupal	X		X		X		X			X	X	
19.	En clase combina trabajo individual y grupal	X			X	X			X	X			X

Resultados de la observación a clases de Geografía e Historia en Educación Secundaria

No.	Criterios de observación	Colegio R. Venezuela		Inst. 1º Mayo		Colegio Esquipulas		Inst. Josefa Toledo #1		Inst. 14 de Septiembre		Escuela Preparatoria	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
20.	Hay interacción entre el docente y los estudiantes de forma fluida		X	X		X		X		X		X	
21.	Hay aplicación de metodologías participativas en clase	X		X		X		X		X		X	
22.	Utiliza como estrategias didácticas simulaciones, giras por los alrededores del centro.	X			X		X		X		X		X
23.	Orienta la resolución de guías de estudios	X			X	X		X		X			X
24.	Utilización de organizadores gráficos, como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, red temática etc.	X			X	X		X		X			X
25.	Hay utilización de mapas geográficos	X			X	X			X		X		X
26.	Hay utilización de mapas históricos	X			X		X		X				X
27.	Hay socialización de los contenidos y experiencias de aprendizaje entre los y las estudiantes	X		X		X		X		X		X	
28.	Los contenidos de aprendizaje son contextualizados en pro de la defensa y protección del medioambiente.	X			X				X		X		X
29.	Los contenidos de aprendizaje son contextualizados de acuerdo al contexto local, nacional e internacional		X	X		X		X		X		X	
30.	Da oportunidad a que cada estudiante exprese sus experiencias y conocimientos sobre la temática en estudio.	X		X		X		X		X			X
	Fase de culminación/aplicación de los conocimientos												
31.	Realiza preguntas de comprobación de conocimientos		X		X	X		X		X			X
32.	Asigna trabajos en casa dirigidos a la aplicación de los conocimientos construidos en el aula de clase.	X		X			X	X			X		X
33.	Orienta la realización de clases prácticas en el aula de clases		X		X	X		X		X			X
34.	Realiza seminarios sobre los contenidos abordados en clase	X			X	X			X		X		X
35.	Prevalece la heteroevaluación dentro de las formas de evaluación de los aprendizajes	X			X	X		X		X			X
36.	Se práctica la coevaluación de los contenidos de aprendizaje		X		X	X		X		X			X

Con relación a la tabla 12, el primer ítem relacionado con la exploración de las ideas y conocimientos previos, durante la observación, no todos los docentes hicieron la exploración de los conocimientos previos del estudiantado, en su mayoría la clase iniciaba verificando la asistencia, luego el docente hacia algunas preguntas de control del tema anterior, pero de forma somera sin profundizar. Los docentes iniciaban la clase anotando en la pizarra el tema y el indicador de logro a desarrollar en la temática a abordar.

Por ejemplo en el Instituto 14 de septiembre se observó lo siguiente “Se toca el timbre para hacer el cambio de clase a las 2:30 pm, comienza la clase 2:35pm [...] la maestra organiza el aula y pide a los alumnos recoger los papeles que están a su alrededor. Recuerda el tema anterior y les señala que su participación tiene un valor de 20 puntos, los jóvenes responden que el tema fue el feudalismo, entonces la maestra pregunta ¿Qué es el feudalismo? Un estudiante responde “un sistema político, económico y social que se dio en Europa”. Después contesta leyendo lo que dice el texto, una estudiante opinó que “la iglesia tenía un gran poder y formaba el primer estrato social”. Así transcurrieron 10 minutos. Orienta el trabajo con el texto de la página 210 -211. Se distribuye el tema entre seis alumnos que fueron los encargados de leer en voz alta y el resto seguía la lectura con la vista, pero, unos se dedican a conversar, otros ni abren el libro, otros chatean “(Diario de campo del docente investigador).¹⁵

Lo mismo se observó en el Instituto República de Venezuela “El profesor comenzó hablar sobre la segunda guerra mundial y puso como ejemplo el reciente atentado en Francia el pasado 13 de noviembre, les leyó un artículo sobre las declaraciones que dio el Presidente de Francia luego del atentado... seguidamente orientó la formación de equipos para resolver una guía de estudios del texto” (Diario de campo docente investigador).

¹⁵ Ver Diarios de campos en CD adjunto

Por otra parte el docente del Colegio Esquipulas sí realizó la exploración de las ideas previas de los estudiantes de la siguiente forma: “Les dijo que expresaran todo lo que habían estudiado el día anterior de clase, los alumnos expresaron que habían realizado un cuestionario, les hizo las siguientes preguntas ¿Cuántos años duro el gobierno conservador?, ¿Quién era el presidente de ese entonces?, ¿Qué sabían sobre José santos Zelaya?, después realizó un pequeño grafico en la pizarra, los organizó en grupo y les orientó el trabajo en equipo a realizar” (Diario de campo docente Investigador).

En síntesis, se puede afirmar que los docentes básicamente recapitulaban el tema anterior, pero no exploraron las ideas y conocimientos previos del estudiantado del tema a desarrollar en la sesión de clase. Con relación a la exploración de los conocimientos e ideas previas, es importante que el docente explore qué sabe el estudiante del tema a desarrollar, ya que algunas veces el estudiante ya conoce el tema y esa es la razón por la cual los estudiantes se aburren en las clases de Geografía e Historia, de paso, no se observó la realización de dinámicas grupales, máxime que las clases observadas eran en el turno vespertino, entre 1:00 pm y 5:30 pm, lo que genera en el estudiante cansancio y aburrimiento.

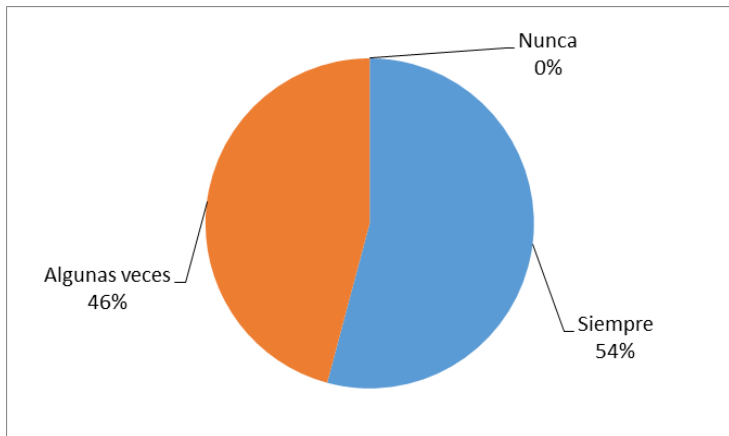
Con relación a la exploración de las ideas y conocimientos previos del estudiantado, considero que si los maestros potenciaran los conocimientos e ideas previas que los estudiantes traen o han alcanzado durante su vida, el subsistema afrontaría con mayor facilidad los obstáculos que se presentan en los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento. En las observaciones realizadas en clase fue notorio el énfasis que hacen en la enseñanza de contenidos meramente conceptuales, dejando a un lado el aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudes. Lo mismo ocurre con el aprendizaje y puesta en práctica de los valores. Los Institutos cada mes planifican el aprendizaje de un valor determinado, pero en el aula de clase, no se generan espacios que generen la práctica de valores.

El ítem # 3 estaba relacionado con la participación de los estudiantes en la clase, el mismo expresaba: “da oportunidad a que cada estudiante exprese libremente sus ideas”. La observación permitió constatar que hubo cierta libertad de participación, sin embargo, esta se vio limitada por la presencia de personas ajenas al aula, puesto que los estudiantes temían equivocarse en presencia del docente investigador. En los grupos focales realizados con los estudiantes, ellos expresaron que los docentes les permitían la participación en clase y que les respetaban sus puntos de vistas o aportes en las actividades de aprendizaje realizadas en clase. El problema, es que las participaciones carecían de dominio científico de los contenidos de aprendizaje. Esto se observó en una de las estudiantes del Instituto República de Venezuela, estaba explicando una temática relacionada con las efemérides patrias y expresaba falta de dominio de la temática.

El ítem # 4 planteaba “motiva la participación de los estudiantes en la exploración de los conocimientos e ideas previas”. En las observaciones realizadas se pudo constatar que la mayoría de los docentes exploraban los contenidos abordados en el tema anterior, pero no exploraban las ideas previas del contenido a desarrollar. En el siguiente fragmento extraído del diario de campo del docente investigador realizado en el Instituto Josefa Toledo de Aguerri, se evidencia la afirmación antes realizada: “la profesora solicita silencio, borra la pizarra, escribe la fecha, y hace una recapitulación del tema anterior “Evolución de la Costa Caribe de Nicaragua” y orienta que para evaluarlo realizarán una línea de tiempo en la pizarra y que cada alumno pasará a contestar cada parte de la línea. La profesora orienta que saquen el libro y se ubiquen en la página que corresponde al tema y que contesten de forma individual los siguientes acontecimientos que se suscitaron en dichas fechas” (Diario de campo docente investigador).

Figura 19: Motivación y metodologías participativas aplicadas en las clases de ¹⁶ Ciencias Sociales

A través de la técnica de la encuesta, se preguntó a los estudiantes del



Instituto República de Venezuela que si en las clases de Geografía e Historia aplicaban metodologías participativas para motivar hacia el estudio de estas áreas del conocimiento (ver figura 19), al respecto el 54%, expresó que el

maestro/a siempre motiva la clase aplicando metodologías participativas y el 46% dijo que algunas veces los docentes algunas veces aplican metodologías participativas en las clases de Geografía e Historia, sin embargo, al momento de observar las clases no se constató la aplicación de metodologías participativas. Básicamente la herramienta principal para trabajar en el aula de clase era el libro de texto, la resolución de guías de estudio y las exposiciones. Las respuestas de los estudiantes de los otros Institutos que participaron en el estudio, fueron similares, por eso solo se muestra la figura 19, por considerar que representa a la mayoría de los Institutos en que se realizaron los grupos focales.

En el ítem # 5 sobre la “realización de dinámicas de integración y motivación de los estudiantes hacia la clase” no se observó la realización de este tipo de dinámicas, los docentes en su mayoría entraban al aula afanosos por desarrollar la temática planificada para desarrollar ese día. A continuación se describe una situación observada en el Instituto República de Venezuela “El maestro comenzó a explicar el enlace del contenido y a intercambiar ideas con los alumnos acerca de los adelantos científicos en Europa siglo XV y XVIII, puso como ejemplo la computadora y el sistema de armamentismo. El maestro hizo una

¹⁶ Respuestas brindadas por los estudiantes del Colegio República de Venezuela

dinámica preguntando: ¿Para qué nos sirve la tecnología? Los alumnos participaron activamente. Algunos alumnos anotaban las ideas del maestro. *El docente dicta y a la vez explica*” (Diario de campo del docente investigador).

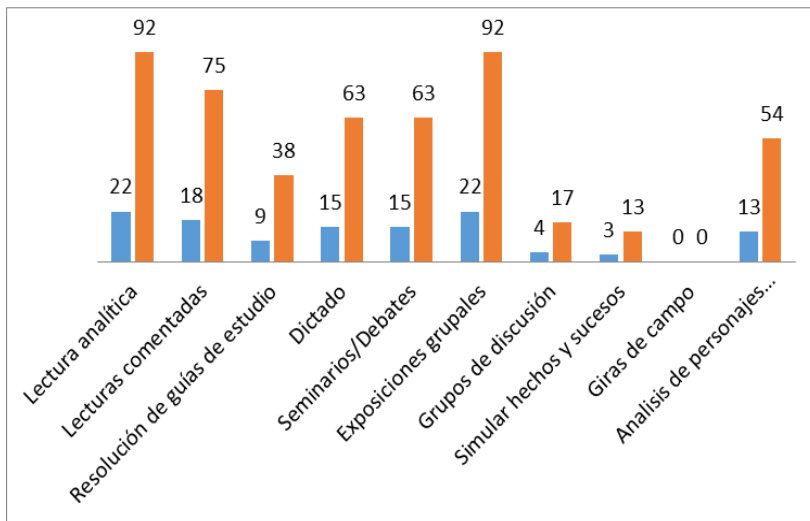
En los ítem # 6 y # 7 se trataba de indagar si los docentes “valoraban y si respetaban los aportes que brinda cada estudiante”. Efectivamente se pudo observar que los docentes valoran y respetan los aportes que brinda el estudiantado. Sin embargo, se logró evidenciar carencia de comprensión en relación a los contenidos abordados en clase, puesto que muchos de los aportes que los estudiantes brindaban eran incorrectos. Esto se pudo identificar en el grupo focal, en donde dos estudiantes del Instituto República de Venezuela trataron de explicar un tema, pero lo estaban haciendo de forma errada. La alumna² del mismo Instituto expresó que el docente de Ciencias Sociales “se relaciona con los alumnos, lo miramos como un buen guía, un buen profesor y también como un buen amigo para nosotros. Además de profesor lo consideramos amigo, payasito, es la actitud hacia nuestros maestros”.

El ítem #8 referido a la “integración de los estudiantes con menor participación” esto no se logró observar en ninguno de los Colegios e Institutos que participaron en el estudio, la mayoría de los docentes centran su atención en los estudiantes que siempre participaban, es decir, no fomentaban la participación de todos los estudiantes, quizá influya la cantidad de estudiantes y el tiempo del que disponen para impartir la clase. Ya que en el área Ciencias Sociales en la semana únicamente tiene dos bloques de 90 minutos, otros Institutos el horario de Ciencias Sociales está dividido en un bloque de 90 minutos y dos de 45 minutos, esto influye en el desarrollo de la temática y lo más importante en el desarrollo de las competencias. Ellos tratan de avanzar y aprovechar al máximo el poco tiempo que tienen para desarrollar las temáticas planificadas en los TEPCE (Talleres de Evaluación y Capacitación Educativa). Estos talleres son realizados todos los últimos viernes de cada mes.

En el ítem # 9 “motiva a los estudiantes hacia el estudio, interiorización y profundización del aprendizaje”. De acuerdo a los hallazgos obtenidos, la metodología utilizada por los maestros no motiva hacia el alcance de los aprendizajes, ya que la herramienta principal de trabajo en el aula es el libro de texto y la guía de estudios que trae adjunta el texto. Los estudiantes practican bastante la resolución parcializada de guías de estudio, sin embargo, estas carecen de análisis e interpretación (Ver tabla 9), en los ítem # 10, 11, 12 y 13 los docentes “presentan los contenidos de aprendizaje, presenta los indicadores de logros con claridad, usa materiales de apoyo (folletos) y usa como material de apoyo libros de texto”, se logró observar su alcance y cumplimiento de forma explícita en los seis Institutos en que se realizaron los estudios.

En el ítem # 14 de la guía de observación se pretendía conocer si “la metodología didáctica que predomina en el aula de clase, es el dictado”. Los hallazgos obtenidos demuestran una prevalencia del dictado en algunos centros, y la aplicación de metodologías participativas en otros. Por ejemplo, en la Escuela Preparatoria el estudiante No 3 expresó “hacemos trabajo en equipo, no hacemos exposiciones, ni en Geografía ni en Historia solamente la guía o nos hace dictado, en Geografía nos dicta lo que está en el folleto cuando no nos da folleto o a veces nos manda a fotocopiarlo. También para que nos quede en el cuaderno, porque él piensa que con el folleto no hacemos nada y solo lo guardamos” (grupo Focal Estudiantes Escuela Preparatoria); por el contrario el estudiante # 5 del Instituto Esquipulas aludía a la aplicación de diversas metodologías en la enseñanza de los contenidos de Ciencias Sociales, al expresar lo siguiente: “en historia se hicieron estrategias variadas como: lectura de folletos, presentación de videos, simulación de personaje, actuaron, lectura comentada, sacaron de párrafos ideas principales, videos conversatorio y debates” (Grupo focal estudiantes Instituto Esquipulas).

Figura 20: Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales¹⁷



Cabe destacar de acuerdo a la información brindada en la encuesta por los estudiantes del Instituto República de Venezuela la estrategia didáctica que el docente usa con mayor frecuencia

es la lectura de texto, luego practican bastante las exposiciones grupales (92%). También cabe destacar que no se practican giras de campo en donde el estudiante tenga la oportunidad de vincular la teoría con la práctica, también solo un 13% hizo alusión a la realización de simulaciones de hechos y sucesos histórico-geográficos (ver figura 20).

Figura 21: Docente impartiendo clases de Historia de Nicaragua



En la figura 21 se puede observar a un docente de Ciencias Sociales Instituto República de Venezuela orientando el trabajo en equipo que realizarán los estudiantes auxiliándose de su libro de textos.

¹⁷Respuestas dadas por los estudiantes del Instituto República de Venezuela

Luego él hace algunas explicaciones o aclara algunas dudas que plantean los estudiantes.

En los ítem # 14, 15 y 16 se trataba de observar si “el docente asume el rol de facilitador y el alumno de constructor de sus conocimientos” y si “en los procesos didácticos el docente asume un rol protagónico y el estudiante un rol pasivo”. De acuerdo con la información recopilada en todos los Colegios e Institutos que se hizo la investigación, hacen uso de metodologías activas, pero también hacen uso de metodologías tradicionales, tales como el dictado y las exposiciones repetitivas. Sin embargo, el docente del Instituto Esquipulas realizó una simulación, cantaron una canción vinculándola con un contenido y es muy dinámico al momento de dar las clases (Ver en anexos los resultados del grupo focal con los estudiantes del Colegio Esquipulas).

En los ítems # 17,18 y 19 se trataba de observar sobre la metodología aplicada en el aula de clase, la cual trataba de indagar si “En clase predomina el trabajo individual y el trabajo grupal” o si “se combina trabajo individual y grupal”.

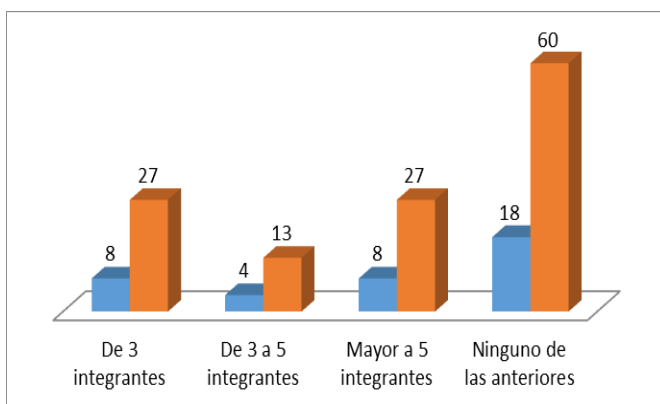
En todos los Centros Educativos que participaron en el estudio hay mezcla de trabajo individual y trabajo en equipo. Sin embargo, en los trabajos grupales se estructuran equipos de hasta 7 integrantes, algo que difiere con el aprendizaje cooperativo. Esta metodología de trabajo incide perjudicialmente en el aprendizaje de algunos estudiantes puesto que los mismos estudiantes expresan que no todos participan en el trabajo en equipo y que al final terminan haciendo el trabajo dos o tres de los integrantes.

La forma en que el profesorado está aplicando el aprendizaje cooperativo difiere de los planteamientos teóricos de los expertos en el aprendizaje cooperativo, entre ellos López Noguero y Ferreiro, estos consideran que las actividades mediante trabajo cooperativo, debe haber interacción alumno/alumno, y permitir puntos de vista discrepante, considero que si el profesorado hace uso

correcto sobre el aprendizaje cooperativo pueden repercutir favorablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales

Con relación a la participación, los expertos en educación consideran que una de las formas de mantener motivada la clase es permitir la participación e interacción del estudiantado en la clase, pero lamentablemente esto no está ocurriendo en el profesorado de Educación Secundaria del área de Ciencias Sociales, ya que los maestros en el Grupo Focal llevado a cabo en la primera fase de la investigación, expresaron que los Jefes de Área y los Directores les “exigen” el avance programático mensual, ya que en cada TEPCE (Talleres de Planificación y Capacitación Educativa) deben presentar los avances y argumentar porque no alcanzaron desarrollar lo planificado el mes anterior.

Figura 22: Trabajo en equipo en las disciplinas Sociales



En el Instituto Primero de Mayo es donde predomina el trabajo en equipo con más de 5 integrantes y forman equipos hasta de 7 integrantes. Es por eso que el 60 % respondió que ninguna de las anteriores y el 27% dijo que los integrantes son

mayores de 5 integrantes. En los otros cinco Institutos expresaron que predomina el trabajo en equipos de 3 a 5 integrantes.

En el ítem # 20 sobre la interacción entre el docente y los estudiantes de forma fluida, respecto a esta pregunta los estudiantes respondieron que existen buenas relaciones entre los profesores.

En el ítem # 21 se trataba de observar la aplicación de metodologías participativas en clase y lamentablemente no hay aplicación de metodologías activas y participativas. La estrategia didáctica que más utilizan los maestros son las exposiciones y la resolución de guías de estudios. Al respecto, esto expresó la alumna 6 del Instituto 1º de Mayo, “las exposiciones, porque son más dinámicas, hay muchos temas, usamos proyector, papelógrafos, fichas las dos cosas, la ficha hay caso que el profesor algunas veces nos dice que solo miren para recordar lo que se le olvidó en caso de emergencia, pero sí ocupamos las dos cosas, es información más desarrollada que llevamos, para explicarla mejor la clase, pero nosotros lo andamos para memorizarlo, pero a la hora que estamos al frente para exponer ya, memorizo lo que tenemos en el afiche y lo que entendemos”(Grupo focal estudiantes)

En el ítem # 22 se trataba de averiguar si en los procesos de enseñanza-aprendizaje se aplican estrategias didácticas que permitan a los estudiantes la aplicación de los conocimientos en la práctica, tales como la simulación o giras de campo, al respecto los estudiantes expresaron que no hacen este tipo de actividades de aprendizaje y que frecuentemente lo que hacen es trabajo con libros de texto y exposiciones. Al respecto la alumna 2 del Instituto República de Venezuela, expresó que en clase predominan las exposiciones en paleógrafos, láminas, pegamos imágenes de lo que nos manda a investigar. Hacemos murales, por ejemplo, para lo de Septiembre la Batalla de San Jacinto, la comida típica, la de los próceres” (Grupo focal estudiantes).

En cambio la alumna 1 del Colegio Esquipulas expresó que “El profesor de Historia tenía paciencia, porque nos explicaba correctamente, nos tocó buen maestro, llegaba a mi casa y le contaba a mi papa de lo que el profesor nos había enseñado en su clase de la canción que nos presentó en le data show, se llamaba Allá va el General, mi papá dice que es un buen profesor me pregunto quién era” (Grupo Focal Estudiantes).

Con relación al mismo ítems, los estudiantes del Instituto 14 de Septiembre expresaron que las clases de Geografía e Historia la consideran dinámicas porque “a veces a la profe le toca obligar a los alumnos a participar y de esta manera, uno se desarrolla intelectualmente, o nos obliga estudiar más, al siguiente día nos pregunta sin libro y sin cuaderno con nuestras propias palabras a veces lo que dice el texto (alumna2). La alumna 8, las considera dinámicas porque “uno da la respuesta y le pregunta a otro para que salga la respuesta. La alumna 6, de este mismo Instituto considera que estas clases son dinámicas porque “todos participamos para ganar puntos”.

El ítem número 23 de la guía de observación se trató de identificar el tipo de guía de estudios que resuelven los estudiantes. Y se pudo observar que las guías de estudio que resuelven son meramente mecanicistas.

Esto se pudo observar en el Instituto del Poder Ciudadano de la 14 de Septiembre.

1. Mencione características del Renacimiento.
2. Explique en qué consistieron los grandes descubrimientos geográficos.
3. Realice una ilustración que refleje la llegada de los europeos al nuevo continente.

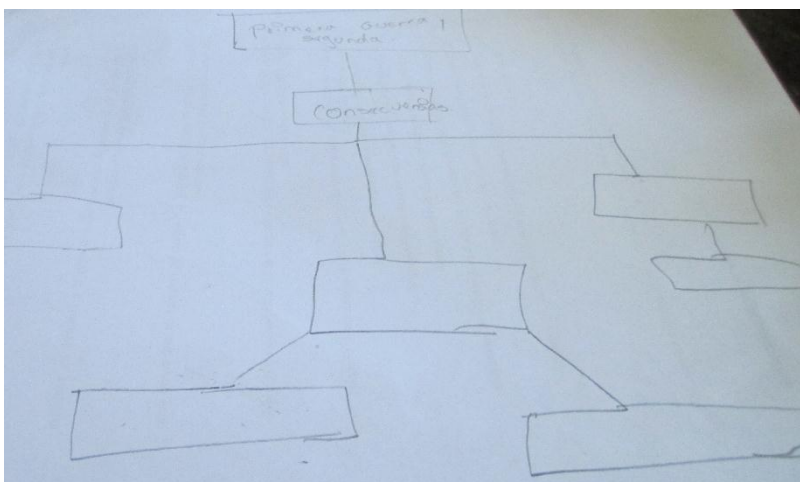


Estudiante del Inst. 14 de Sept trabajando en equipo

A continuación les dice que pueden usar su cuaderno para responder de forma individual. Luego recoge las pruebas después de 15 minutos. La maestra realiza las siguientes preguntas para recordar el tema anterior: ¿Cuáles fueron las causas del descubrimiento? ¿Cuál es la importancia que tuvieron los inventos?

¿Cuáles fueron los primeros sitios descubiertos por los conquistadores?
(Diario de campo del investigador).

Se pudo observar que en este tipo de actividades de aprendizaje los estudiantes transcriben textualmente las respuestas del libro de texto al cuaderno. En algunos casos, los estudiantes expresaron que únicamente responden las preguntas del cuestionario y no hay socialización de las respuestas dadas a la guía de estudios, debido a que no hay tiempo. Al respecto estudiante⁸ del Colegio 1º de Mayo expresó: “todos tenemos textos, todos le entendemos a los textos, a veces individual o a veces en grupo, *todas las respuesta están en el texto*, el profesor ya nos dio el tema en el cuaderno sacamos las respuesta para contestar, el maestro todo cuestionario que nos hace ya sea individual o en grupo, en pareja, aparte siempre todo lo revisa, todo siempre ya sea una respuesta o un signo él siempre lo revisa, todo lo revisa o una letra mal escrita en la pregunta” (Grupo Focal estudiantes Primero de Mayo).



Representación de un mapa conceptual de un estudiante del Instituto 14 de Septiembre.

La pregunta 24 se trataba sobre la utilización de organizadores gráficos para el aprendizaje, tales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, red temática etc. En este aspecto se observó que ellos utilizan este tipo de herramientas de

aprendizaje. Una alumna del Instituto 14 de Septiembre hizo una demostración acerca de los organizadores gráficos que usan frecuentemente.

La estudiantes # 3 del grupo focal del Instituto Josefa Toledo No 1, expresó que a ella le gustó la clase una vez que utilizaron “el cuadro sinóptico” igual expresó alumna número 4 del mismo Instituto expresó le gustó la vez que utilizaron en clase la “línea de tiempo” (Grupo Focal estudiantes).

Abordar la temática relacionada con el uso de los mapas geográficos (ítem #25) y con el uso de mapas históricos (ítem #26). Respecto a esta pregunta el profesorado y los estudiantes plantearon la utilización de mapas físicos en la disciplina Geografía, no así en la disciplina Historia. En Historia básicamente utilizan las exposiciones y averiguaciones en Internet y luego entregar el informe de lo investigado. Se observó la utilización de líneas de tiempo.

En la pregunta # 27 de la guía de observación la intención era identificar si en los procesos de enseñanza-aprendizaje se daba la socialización de los conocimientos entre los estudiantes y entre los estudiantes y los docentes. Al respecto expresaron que se da la interacción, pero prevalece la interacción alumno-maestro y en menor medida la relación e interacción alumno- alumno, esto se pudo observar durante el proceso de observación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en las aulas de clase de Educación Secundaria.

La pregunta #28 de la misma guía, tenía como objetivo observar si en el desarrollo de las clases se trataba de sensibilizar a los estudiantes acerca del cuidado y protección del medio ambiente. Efectivamente, se comprobó solo en el Colegio Josefa Toledo de Aguerri los estudiantes con ayuda de la maestra había realizado una especie de jardín, pero expresaron que “los estudiantes de los otros turnos dañaban las plantitas”, en todos los colegios e institutos que se realizaron los estudios de caso, básicamente lo que hacen son jardines caseros, pero no hay un programa de arborización ni de ornamentación de los alrededores del colegio.

La pregunta #29 de la misma guía decía así: “los contenidos de aprendizaje son contextualizados de acuerdo al contexto local, nacional e internacional” al respecto se puede afirmar que se hacía una especie de juego político, haciendo alusión a los conflictos internacionales, pero esto lo hacía el maestro desde su perspectiva e ideología política. No hubo un análisis profundo sobre las temáticas políticas, problemas de pobreza y la erradicación de la misma.

La pregunta #30 decía “Da oportunidad a que cada estudiante exprese sus experiencias y conocimientos sobre la temática en estudio” efectivamente el docente daba espacio a la participación de los estudiantes, pero algunas participaciones no tenían carácter científico. La pregunta #31 se trataba de averiguar que tanto el docente realiza preguntas de comprobación de conocimientos”. La docente del Instituto 14 de Septiembre lo hizo de manera correcta, nombró a un estudiante a que hiciera la remembranza del tema anterior.

La pregunta #32 dice el docente “asigna trabajos en casa dirigidos a la aplicación de los conocimientos construidos en el aula de clase”. Los estudiantes del Colegio de la 14 de septiembre expresaron que no les dejaban tareas en casa. Luego en la entrevista la jefa de área de Ciencias Sociales del mismo centro expresó, “no existe el hábito de lectura, yo tengo por costumbre decirles que el alumno es cualquiera, pero estudiante unos pocos... ese hábito de estudiar no lo tienen, es más, muchos maestros optamos por no dejar tareas en casa porque no las hacen, hemos atendido las sugerencias de las autoridades del centro que hay que aprovechar al estudiante al máximo mientras los tenemos”. La misma expresó que esto se convertía en un problema, porque habían estudiantes que se perdían hasta por un mes y la Delegación del Ministerio de Educación (MINED) junto con la dirección del Centro, los obligaba a reprogramarles las pruebas a estos muchachos que se ausentaban de clase y se aparecían a clase sin ninguna justificación.

La pregunta #33 dice el docente “orienta la realización de clases prácticas en el aula de clases” ya fue respondida en la pregunta 32, ya que los estudiantes y docentes expresaron que todas las actividades de enseñanza-aprendizaje se realizan dentro del aula de clase y no les asignan tareas en casa. Al respecto los estudiantes 2, 3 y 5 del Instituto 14 de septiembre expresaron en la clase de Geografía e Historia prevalecen los trabajos en grupos (3-5 integrantes) y trabajos de forma individual, pero que predomina el trabajo en grupos. Los estudiantes de este centro no hicieron mención a clases prácticas, solamente hacen mención a la realización de guías de estudios extraídas de los textos. Al respecto el alumno #8 de la 14 de septiembre en el grupo focal expresó “en todo va la ilustración es infaltable, en los trabajos escritos lo más realista que se pueda, un dibujo que refleje el tema: Ejemplo. “Una mesa en la que se firmó el acta de independencia y los independentistas”

Respecto a esta pregunta en el grupo focal los estudiantes del Colegio República de Venezuela, expresaron que su docente sí les dejaba tareas en casa, tales como resolución de guías de estudio o temas para exponerse, y que el día de las exposiciones el maestro les hacía preguntas de control al momento de la exposición o después que ellos terminaban la exposición.

La pregunta #34, “realiza seminarios sobre los contenidos abordados en clase”, permitió conocer que en la práctica los docentes realizan los seminarios, pero estos básicamente son de repetición o bien de lo que dice el texto o la respuesta textual extraída del texto, es decir no se estimula el análisis, interpretación y la crítica, carecen de análisis e interpretación de los contenidos de Historia y Geografía.

En esta pregunta #34 el alumno3 del Colegio República de Venezuela expresó: “cuando es geografía trabajamos con mapas y localizamos los países, hacemos trabajos en casa de cuantas personas habitan en un país”. En cambio los estudiantes del Instituto Esquipulas expresaron: “A veces nos hacemos en parejas en la clase de geografía cuando son diez las preguntas, pero cuando son

de 14 o 16 nos hacemos tríos, los repartimos el trabajos uno hace la presentación, uno busca la repuesta, otro lo copia en la hoja de block y son repuesta textuales y no habían pregunta de análisis” (Alumno2 Colegio Esquipulas). Con relación a la disciplina Historia expresaron: “en historia también se trabajó en trio, en las simulaciones fueron de ocho integrantes porque eran varios personaje que se representaban (Alumno5 Colegio Esquipulas)

La pregunta #35 dice “prevalece la heteroevaluación dentro de las formas de evaluación de los aprendizajes” y efectivamente que sí, esto se observó en los seis Colegios e Institutos en los que se hizo el estudio. No se observó que se practicaran la autoevaluación ni la coevaluación por parte de los estudiantes y docentes observados.

La pregunta #36 se respondió en la pregunta 35, ya que lo que prevalece en los Institutos de Educación Secundaria observados, es la heteroevaluación, así lo expresaron los estudiantes: “Hacemos pruebas orales en historia, falso y verdaderos, pruebas escritas, todo es acumulado, la simulación fue calificada por el docente” (Alumno4 Colegio Esquipulas). Otro estudiante expresó “en cada clase se van acumulando los puntos a veces más de 100 puntos, pero varía la forma es para dar oportunidad que aprueben. Para mí esta clase no es difícil” (Alumno 8 Instituto 14 de Septiembre).

9.4. Resultados obtenidos en el objetivo investigativo número cuatro

El objetivo número cuatro se redactó de la siguiente manera: Conocer sobre desempeño de los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria e incidir para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos sociales. El propósito por el cual se realizó esta pregunta fue para conocer sobre el desempeño de los docentes que participaron en el estudio. Esta técnica (entrevista) se realizó con el objetivo de conocer desde la perspectiva de los Jefes de área o de los Directores de los Institutos de Educación Secundaria sobre el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales en los Centros en que se realizaron los estudios de caso.

9.4.1. Valoración de las obligaciones académicas del profesorado

La pregunta # 1 de la entrevista a los jefes de área dice: ¿Cómo valora el cumplimiento de las obligaciones académicas de los y las docentes de Ciencias Sociales (Geografía/Historia) de este Centro de estudio? En esta pregunta se obtuvo respuestas variadas, hubo Jefes de áreas que valoraron muy bien el desempeño de los profesores del área de Ciencias Sociales, algunos se quejaron de ciertas medidas emitidas de parte de las autoridades del Ministerio de Educación como es “no permitir que hayan reprobados en las disciplinas Convivencia y Civismo, Expresión Cultural y Artística (ECA) y Educación Física y Deportes”. El problema es que algunos docentes de los Centros de Educación Secundaria que participaron en el estudio, expresaron que esta orientación se ha extendido al área de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) que son disciplinas de corte semestral, fenómeno que se da con mayor frecuencia es en los grados bajos, 7^{mo} y 8^{vo} grado. El fenómeno es que esta orientación fue emitida por el MINED de forma oral y no de forma escrita.

La Jefa de área del Instituto Josefa Toledo ¹⁸se refiere a la situación planteada relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Secundaria: “ En realidad no estamos de acuerdo con esos lineamientos, no hay nada escrito solo verbal, porque realmente si se aplicara lo que es relación en proceso no significa pasar por pasar al alumno, el siguiente proceso es que el alumno logre acreditar hasta que el alcance el desarrollo que se pretende o que sea planteado el objeto de la clase no es pasarlo por pasar, cual es el problema que se presenta, muchas veces los niños, las jóvenes, los jóvenes se ausentan de clase, no entran a clase y se debe mucho a la flexibilidad, es cierto que tienen problema pero ellos lo compensan con la flexibilidad que tiene el Ministerio de Educación da demasiada flexibilidad, siempre lo justifican, ya sea por enfermedad y a veces por que [....]”

¹⁸ En este estudio al hacer alusión al Instituto Josefa Toledo no 1, se menciona como Instituto Josefa Toledo

Haciendo alusión al fenómeno relacionado con el ausentismo del estudiantado, la Jefa de Área del Instituto Josefa Toledo, continuo expresando que “cualquier justificación pueden presentar, esto es solo verbal no por escrito, el Ministerio lo exige más bien nos obligan con la justificación, si un alumno regresa y se reintegra hay que trasladarlo o aplicarle una medida formativa nos obligan a que nosotros lo integremos, o sea que no hay ninguna norma disciplinaria, lo que tenemos que tomar son medidas formativas educativas no esas medidas así, hay estudiantes que se ausentan y hemos tenido que buscar la manera de como él logre alcanzar, y se ausentan hasta por 1 mes otras veces hasta por 2 meses y se ha tenido cuidado aquí en la dirección, en ese aspecto la dirección está pendiente y procede a llamarlo cuando ese tipo de estudiantes aparece y se les hace acta de compromiso, se llama a los padres de familia y si se les va a orientar trabajos tienen que cumplirlos, pero además, cada maestro tiene que ver como lo va evaluar y que él tiene que alcanzar los logros de los aprendizajes, pero si claro no se logra el 100% por que no es lo mismo que el estudiante este viniendo diariamente a sus clase a hacer un trabajo”¹⁹

Al respecto la Jefa de área del Instituto 1º de Mayo expresó que valora el desempeño de los maestros de Ciencias Sociales “de una manera bastante positiva, porque los maestros cumplen lo que es el plan diario, el cuaderno del rendimiento escolar, los maestros son puntuales, sus horas de clase normales, dominan la materia, excelente dominio de grupo, excelente metodología, no me puedo quejar”. Al respecto la Directora del Instituto Esquipulas expresó “considero que la metodología del docente es muy buena, porque en Ciencias Sociales tiene que ver la motivación que tenga el docente al momento que imparte su clase, generalmente los alumnos se quejan de los maestros que hacen dictado y que el maestro no pasa de lo mismo, pero ahora el colegio cuenta con diferentes medios para hacer su clase más atractiva y dinámica como: el data show, mapas, para implementarla en Historia y Geografía”

¹⁹ Lo expresado por la jefa de área fue tomado literalmente, el investigador no corrigió los errores gramaticales. Además, es un párrafo extenso por la misma razón.

Respecto a la metodología utilizada por el docente de Ciencias Sociales, la Jefa de área del Instituto República de Venezuela en la entrevista expresó lo siguiente: “en este Centro, nosotros recibimos el diplomado por parte de la UNAN-Managua, aquí a nosotros nos dieron pautas para mejorar, yo puedo observar que el profesor (de Ciencias Sociales) no solamente trabaja con el muchacho o solo con el libro de texto. Algo positivo es que él trabaja primero la parte teórica científica, que es lo que el chavalo tiene en el texto, y luego lo pasa a exponer no solamente hablan, también colorean, ubican, completan o sea, para mi está muy buena la metodología didáctica del maestro”

El Jefe de Área de la Escuela Preparatoria expresó que “en términos generales el desempeño de los maestros de la Escuela está muy bien, existe mucha responsabilidad social y compromiso con los estudiantes, el planeamiento es continuo, la puntualidad es excelente, faltan únicamente en los casos establecidos por las leyes y reglamentos. En la Preparatoria los tres docentes son puntuales, un docente falta a sus labores con o sin justificación”

9.4.2. Grado de innovación metodológica en la enseñanza de las Ciencias Sociales

La *pregunta # 2 de la entrevista* a los jefes de área dice: ¿Las docentes y los docentes de Ciencias Sociales de este centro aplican metodología didáctica innovadoras para enseñar Ciencias Sociales (Geografía o Historia)?. A continuación se presentan algunos aspectos planteados por los jefes de Áreas y Directores de los Centros de Educación Secundaria, respecto a la pregunta planteada.

Al plantear esta pregunta se obtuvieron las siguientes respuestas “Sí, apoyo con los libros de texto, los chavalos utilizan el libro de texto, antes decían con qué me apoyo, voy al cyber, pero ahora trabajamos directamente con el libro de texto que dio el Ministerio (...) Entre otras estrategias están trabajo en grupos,

exposiciones, alumnos monitores, trabajamos más en el aula “(Jefe de Área Colegio 1º de Mayo). A la misma pregunta de la entrevista la Jefa de Área del Instituto República de Venezuela expresó “como nosotros recibimos el diplomado por parte de la UNAN-Managua aquí a nosotros nos dieron pautas para mejorar, yo puedo observar que el profesor no solo trabaja con el muchacho con el libro de texto. Es buenísimo el docente, trabaja primero la parte teórica científica que es lo que el chavalito tiene en el texto y luego lo pasa a exponer, no solamente hablan sino que también colorean, ubican, completan, a o sea, para mí está muy buena la metodología del maestro”.

Respecto a la misma pregunta el Jefe de Área de la Escuela Preparatoria expresó “en un 40% los docentes trabajan con estrategias innovadoras y no hemos logrado convencer a los docentes, se observa más la exposición, las preguntas abiertas, trabajo con libros, pero sin tomar en cuenta la guía metodológica, pues los textos vienen diseñados con actividades novedosas que el docente pocas veces consulta. Trabajo grupal es una estrategia bien atiborrada que no pasa de hacer el trabajo sin revisar las preguntas y la calidad de las mismas”(Entrevista Jefe de Área Escuela Preparatoria).

Haciendo alusión a lo antes descrito por los Directores y Jefes de Área, es interesante y un reto al mismo tiempo el hecho de que solo el 40% aplique estrategias didácticas innovadoras en la Escuela Preparatoria, esto a pesar que este programa de estudios para adultos trabajadores está adscrito a la Facultad de Educación e Idiomas, es decir, que se supone que por el hecho que este programa lo administren las autoridades de la Facultad, los docentes deberían estar preparados en cuanto a metodología didácticas.

Otro aspecto que quiero destacar, es que el 100% de los docentes de la Escuela Preparatoria son profesores horarios, solo el Director tiene contratación de tiempo completo. Quizá este aspecto influya en el desempeño de los docentes. Ellos generalmente trabajan en otras instituciones durante el día y por la noche

imparten clases en la Escuela Preparatoria. Respecto a esta temática, los estudiantes en el grupo focal expresaron “En realidad en la clase si abordamos lo que únicamente son las exposiciones, si se llevan a cabo lo que son más trabajos grupales, individual o en grupos de dos y hasta de cinco integrantes” (Alumno 1 del Grupo Focal Escuela Preparatoria).

Siempre con la misma pregunta la Jefa de Área del Instituto 14 de Septiembre, expresó “El Ministerio de Educación (MINED) ha dado una serie de capacitaciones, la universidad misma ha capacitado a los profesores sobre enseñanza en valores, metodología didáctica etc. Recuerde que hace varios años para acá se ha estado trabajando con la metodología activa, donde se supone que es el estudiante el que está construyendo su propio aprendizaje con ayuda del maestro, si he podido apreciar que no sólo unos cuantos que nos hemos involucrado, todos buscando aquellas estrategias para los alumnos donde la clase no sea la misma monótona, que siempre va a leer, que siempre va a contestar preguntas, que siempre va a redactar preguntas, que siempre va a redactar cuadros resúmenes, hay que buscar estrategias, actividades, incluso que son para primaria pero les motiva”

Con la intención de triangular la información la misma pregunta se hizo a los estudiantes y estos expresaron “uno se gana su nota, la profe pone cinco puntos por participación [...] Ella nos mostró un video en data show en Geografía y después de verlo participamos comentando el video. La clase de la profe no es aburrida siempre pone algo distinto” (Alumno 4 del grupo focal estudiantes 14 de Septiembre). A la misma pregunta respondieron lo siguiente “salimos al patio en grupo, compartimos ideas pero antes la profe da las actividades a realizar en la sección y entregar por aparte el trabajo del grupo, no mayores de 3 alumnos, pero debemos tener todas las respuestas en el cuaderno. Al finalizar ella aclara y da las respuestas correctas” (Alumno #1 Grupo Focal 14 de Septiembre). Otro estudiante del mismo Instituto expresó “ella va preguntando por grupo cuáles son las respuestas y las va escribiendo en la pizarra, para que así todos tengamos las

respuestas, para aclarar (Alumno 5 grupo focal 14 de Septiembre). Vemos que al triangular, los resultados obtenidos en este Instituto, hay coherencia entre lo observado en las aulas de clase, lo expresado por los estudiantes y también coincide con lo planteado por el jefe de área.

Con relación la pregunta sobre las estrategias didácticas que aplican los docentes en las aulas de clase, la docente del Colegio Camilo Zapata explica que ella ha aplicado “la estrategia del dibujo, donde los estudiantes `echan a volar la imaginación`, representaron el contenido de Geografía a través del dibujo, una vez que han leído el texto, luego lo exponen y los colocan en biombos móviles. Estos conocimientos los ha adquirido en la carrera de Ciencias Sociales, a través de asignaturas como Didáctica de Las Ciencias Sociales, Enseñanzas en Valores” (Grupo Focal Docente de Secundaria). A la misma pregunta la docente del Colegio Bautista de la ciudad de Masaya, expresó que ella ha implementado el “video y acompañado de un plenario como estrategias didácticas innovadoras” (Grupo Focal Docentes de Ciencias Sociales).

La docente del Instituto 14 de septiembre expresó que en Geografía ha implementado el dibujo, haciendo énfasis en aprender a dibujar el mapa de Nicaragua, hacen plantillas del mapa para luego ir usando el molde (Grupo Focal Docentes de Ciencias Sociales). Esta pregunta fue ratificada por el estudiante 8: En todo va la ilustración es infaltable, en los trabajos escritos lo más realista que se pueda, un dibujo que refleje el tema: Ejemplo. “Una mesa en la que se firmó el acta de independencia y los independentistas” (Grupo Focal estudiantes del Instituto 14 de Septiembre).²⁰

El tema de las estrategias didácticas es algo de mucha importancia en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los contenidos sociales, por eso esta fue una pregunta de mucha importancia durante el desarrollo de la investigación. Referente a la temática la docente del Colegio Josefa Toledo manifestó que en la

²⁰ Las evidencias producto de los grupos focales aplicados a Docentes y estudiantes, así como las transcripciones de la entrevista a Directores y Jefes de área se encuentran en CD adjunto al documento impreso

disciplina Historia ha aplicado el análisis de canciones. En Geografía ella cierra la clase con una “arborización a través del reciclaje, llevan llantas y siembran plantitas” (Grupo Focal Docentes). Uno de los estudiantes (número 7) que participó en el grupo focal expresó “A mí lo que me gustó fue en una clase cuando la profesora nos hizo un examen sobre el medio ambiente, como en frente de nuestra aula no había plantas ni nada de eso estaba vacío lleno de hoja, lo que hicimos fue sembrar plantitas para que se mirara un jardín bonito. El jardín ahí está. Cae un montón de agua, pero la pasamos divertido” (Grupo Focal Estudiantes Instituto Josefa Toledo).

Con el objetivo de triangular la información brindada por los informantes las preguntas fueron similares para los tres informantes (docentes, estudiantes y jefes de área). Siempre buscando coherencia ante lo expresado por los docentes y los estudiantes encontramos una de las respuestas brindadas por el docente del Colegio 1^{ro} de mayo, este expresó que “ha implementado trabajos grupales resolviendo guías de estudio y luego hacer plenario, pero las preguntas son de análisis. Al respecto el alumno³ del Colegio 1^{ro} de mayo expresó que “La metodología de cada docente es diferente, por ejemplo la que me dio a mí en primer año hacía más exposiciones que trabajo y sí hacía bastantes trabajos, los hacía pesados de folletos, el profesor que ahorita nos está dando clase hace cosas dinámicas, nos orienta hacer cuestionario de los contenidos que hemos visto, luego nos hace sacar preguntas, a veces las exponemos para ver qué es lo que nosotros entendimos, a veces él nos pregunta, y así sucesivamente” (Grupo Focal Estudiantes).²¹

²¹ Las evidencias acerca de lo expresado por los informantes claves se encuentran en CD adjunto al documento impreso.

9.4.3. Recursos didácticos empleados en la enseñanza de las Ciencias Sociales

En la *pregunta #3 de la entrevista* se indagó sobre qué medios didácticos utilizan los docentes para enseñar Ciencias Sociales (Geografía e Historia). Al respecto el jefe de área de la Escuela Preparatoria expresó que cuentan con “libros de textos, folletos, pizarra, el internet que se abusa mucho, y no tenemos el cuidado de decirle a los estudiantes que no es copiar y pegar, no tenemos el cuidado de hacerles ver que no es así, que hay que resumir, se usan esquemas como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, el aula TIC esto porque personalmente yo les pido que programen los contenidos con los compañeros TIC, pero normalmente en un día común usan los textos y preguntas, exposiciones que es lo más común. En el Grupo Focal los estudiantes expresaron que comúnmente hacen “Trabajo en equipo, no hacemos exposiciones ni Geografía ni en Historia, solamente la guía o nos hace dictado en Geografía” (Alumno 3 de la Escuela Preparatoria)

Respecto a esta interrogante la Jefa de área del Instituto 1º de Mayo expresó que el centro cuenta con “pizarra, libros de texto, a veces se le facilita papelógrafos, pero ahorita en nuestro el mayor apoyo es el libro de texto. Está en proceso el aula Tic, hay data show, televisores, como es la primera vez que el colegio va tener aula TIC, yo puedo decir la puedo ocupar, pero otro maestro no le entiende y mejor se queda en el aula aunque a nosotros se nos ha dicho que se nos va a capacitar para el uso de esa herramienta, yo domino computación pero lo básico, otros igual, pero lo que es data show, eso si no, en ese aspecto seríamos capacitados para poder impartir mejor la clase”. La misma maestra expresó “los maestros aplican la metodología aprendida en la universidad, pero hay que ver el contexto, la teoría es una cosa, pero la realidad es otra”.

Al respecto los estudiantes del instituto 1º de Mayo expresaron que las estrategias didácticas que predominan en clase son las “exposiciones, porque son más dinámicas, hay bastante temas, usamos proyector, papelógrafos, las fichas,

las dos cosas, la ficha hay casos que el profesor algunas veces nos dice que miremos solo para recordar lo que se le olvidó en caso de emergencia, pero sí ocupamos las dos cosas, es información más desarrollada que llevamos, para explicar mejor la clase, pero nosotros lo andamos para memorizarlo, pero a la hora que estamos al frente para exponer ya, memorizo lo que tenemos en el afiche y lo que entendemos”(Alumno 6 Grupo Focal). La Jefa de Área del Colegio República de Venezuela manifestó que el Instituto cuenta con medios didácticos cuentan como la “esferas, mapas y también un aula TIC e internet”.

Con relación a los medios didácticos con que cuenta el Instituto 14 de Septiembre, la Jefa de Área mencionó “parte de la sala TIC le mencionaba que el proyector, el cual lo podemos trasladar a las secciones, tenemos esa facilidad pues hay varios, se trabaja así o se viene a la sala de medios, aparte de eso a la biblioteca le donaron mapas, tenemos esferas, contamos con los libros de texto nuevos”. Siempre abordando el mismo tema, la Directora del Colegio Esquipulas expresó que cuentan con los “libros de texto en el área de Ciencias Sociales, data show, mapas y esferas”.

La Jefa de Área del Instituto Josefa Toledo expresó que cuentan con: “data show se hacen las exposiciones a los alumnos y los alumnos hacen sus exposiciones y preparan sus diapositivas, al final siempre hacen preguntas y el profesor va reafirmando y a veces lo que hacen es presentarles películas que ahorita como hubo movimiento les presentamos películas también a los estudiantes, más una de las profesoras, antes se hacían con el televisor, pero como hay data show, con el data show lo hacen”.

A diferencia de lo expresado por la docente en el grupo focal y la jefa de área en la entrevista, uno de los estudiantes que participó en el grupo focal y expresó: “En realidad no siempre se hacen dinámicas, porque mis compañeros arman el alboroto y como hay maestros que están dando clase en las otras secciones entonces no la hacen dinámica, exactamente diario para que no

interrumpan [...] y la primera vez que la clase de Historia fue dinámica fue porque yo sentí que una de la primera vez que fue dinámica, fue cuando llegó el profesor²² que todos empezamos a participar, escribimos en la pizarra, respondimos, esa fue la primera vez que yo la sentí dinámica (Alumno4 Grupo Focal Estudiantes). El estudiante etiquetado durante la realización del grupo focal expresó que la profesora usa metodologías tradicionales y que la primera vez que él/ella sintió que la clase fue dinámica fue la vez que el docente investigador estaba observando las clases.

9.4.4. *Grado de comprensión de los contenidos de Ciencias Sociales*

La *pregunta 4 de la entrevista* decía: ¿Considera que las metodologías de enseñanza y los medios didácticos utilizados por los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) permiten la comprensión de los contenidos de aprendizajes por parte del estudiantado?

Con relación a esta pregunta el Coordinador del área de Ciencias Sociales de la Escuela Preparatoria manifestó que “sí, cuando utilizan estos medios observo que los estudiantes se motivan y aprenden, discuten y se ven más activos, no sienten aburrimiento, están callados cuando hay que estarlo y participan activamente cuestionan, se les ocurre cualquier cosa y preguntas sobre distintas situaciones”. La Jefa de Área del Instituto 1º de Mayo expresó que “no se alcanza la comprensión en un 100% en el estudiantado”. En respuesta a esta pregunta la Jefa de Área del Instituto República de Venezuela, dijo: “si le hacemos un examen de 0 a 100 a estos estudiantes de sociales creo que lo aprobarían solo un 75 %. Bueno los alumnos de este maestro con que se trabajó... con el otro maestro pueden haber mayor reprobados, el otro maestro no es bueno”

Siempre con la pregunta número 4 de la entrevista, la Jefa de Área del Instituto Josefa Toledo expresó: “El alumno aprende como para el momento no para la vida, esa es la preocupación de nosotros, te puede asimilar para hoy, pero

²² El profesor al que se refiere la alumna4 que participó en el grupo focal, es el docente investigador

realmente se ¿se logró el aprendizaje significativo? Ese es el signo de interrogación, porque si solo logramos para que pasara una prueba, pero a la hora de que haya aprendido que se haya quedado el aprendizaje significativo ese es el problema”.

Respecto a esta interrogante la Jefa de Área del Instituto 14 de Septiembre considera que “para los muchachos es complicado entender el texto por la terminología que ellos no comprenden por estar hechos por expertos de Geografía e Historia, a veces esto se hace un problema...Me gusta bastante encontrar el significado de las palabras por contexto, que ellos comprendan qué significa, según la lectura y procuramos que sean comprensibles las temáticas que se abordan en clase”. Respecto a la comprensión de los contenidos de Geografía e Historia los estudiantes del Instituto 14 de Septiembre expresaron: Algunas veces “salimos al patio en grupo, compartimos ideas pero antes la profesora orienta las actividades a realizar en la sección y entregar por aparte el trabajo del grupo, no mayores de 3 alumnos, pero debemos tener todas las respuestas en el cuaderno. Al finalizar ella aclara y da las respuestas correctas “(Alumno1 del Grupo Focal). Otro estudiante enfatizó que la maestra va preguntando por grupo cuáles son las respuestas y las va escribiendo para que así todos tengamos las respuestas, para aclarar” (Alumno5 del Grupo Focal).

Con relación a la conversación sostenida con la Directora del Colegio Equipulas expuso: “Creo que a los docentes les falta explotar todos los medios que hay en la escuela para hacer sus clases más integradoras, porque son docentes que tienen muchos años de trabajar con las mismas técnicas de dictado, resumen y otra dificultad es que no saben utilizar el data show, pero como directora de este centro tomaré medida para el próximo año que los maestros tengan apoyo del profesor de informática y que utilicen el aula TIC”.

Respecto a la comprensión de los contenidos uno de los estudiantes que participó en el grupo focal expresó: “El profesor de Historia tenía paciencia, porque nos explicaba correctamente, nos tocó buen maestro, llegaba a mi casa y le

contaba a mi papa de lo que el profesor nos había enseñado en su clase, de la canción que nos presentó en le data show, se llamaba “Allá va el General”, mi papa dice que es un buen profesor me pregunto quién era”(Alumno1 del Grupo Focal). En el párrafo anterior la Directora del Centro expresaba que a los profesores les hacía falta explorar o utilizar todos los medios con que cuenta el Centro, vemos que hay un docente que hace uso de los medios didácticos para enseñar los contenidos de Ciencias Sociales. Esto lo expresó uno de los estudiantes que participó de forma voluntaria en el Grupo Focal.

9.4.5. Actitud del profesorado respecto a la motivación en la enseñanza de las Ciencias Sociales

En la *pregunta #5 de la entrevista* a las autoridades de los Institutos se redactó de la siguiente forma: ¿La actitud del profesorado de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) motiva al alumnado hacia el estudio de los contenidos de aprendizaje?

El coordinador del área de Ciencias Sociales en la Escuela Preparatoria expresó que el profesorado motiva poco a los estudiantes hacia el estudio de las disciplinas sociales y explicó “ hemos dicho y he sostenido que la problemática en el sistema de educación es la actitud del docente, es capaz, lo sabe hacer, lo puede explicar pero no quiere invertir trabajo, no quiere planear una actividad que implique que hay que dedicar tiempo y espacio por distintas razones, algunos tienen que sobrevivir con dobles plazas, entonces en qué momentos planifican la clase, conozco un caso de una maestra que en el almuerzo dedica media hora para preparar la clase de la segunda plaza o avanza para el día siguiente, con qué recurso y material la docente dará su clase, es la pregunta, ahí está el detalle”

Respecto a esta pregunta, la Jefa de Área del Instituto 1º de Mayo afirmó que la actitud del profesorado motiva a los estudiantes “porque los maestros son bastantes activos están anuentes al cambio, aunque los estudiantes con sus actitudes los desmotivan. La relación entre maestro con alumno varía según cada nivel. Al respecto la Jefa del Instituto República de Venezuela expresó que el maestro es de Ciencias Sociales de ese Centro es “muy bueno y excelente. Muy

bueno porque el maestro logra organizar a los muchachos y tener interes por lo que hace, y excelente por que el chavalo asimila, aprende, comprende y esta consciente, consciente de su responsabilidad como estudiante es decir el maestrole hace conciencia a su rol y su responsabilidad en los procesos de aprendizajes”

Con relación a la misma pregunta sobre la actitud de los maestros en los procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Jefa de Área del Instituto 14 de Septiembre expresó: “Yo considero que es bastante buena, también en eso se hace hincapié, también el maestro que es normalista nos acordamos de aquello que nos decían los maestros en la Escuela Normal, que aunque lo que el alumno hizo es incorrecto, el maestro nunca debe de decirle que está malo, tiene que decirle que hay que mejorarla por aquí, le faltó tal cosa, hay que buscar la manera para decir que lo va a mejorar, pero no decirle que está malo, entonces hemos podido apreciar, que hay maestros que han tomado esa recomendación y ha servido de mucho”.

Otra afirmación de mucha importancia fue la hizo la Directora del Colegio Esquipulas “la actitud de los docentes con los estudiantes es muy buena, el docente lleva un control de los alumnos sobre su asistencia diaria, se les llama a los para saber el motivo o hacerle ver que el estudiante no asistido a clase”. De igual forma la Jefa de Área del Instituto Josefa Toledo expresó que los docentes este Instituto “tienen vocación muchas veces el maestro estudio tal vez la docencia [...] Tienen vocación, los tres profesores tienen vocación”

Con base en los planteamientos realizados por los Directores y Jefes de área de los Institutos en que se realizó el estudio se puede afirmar que la actitud de los docentes permite o facilita el aprendizaje de las disciplinas sociales al mostrar una actitud de compromiso y vocación por la docencia en Educación Secundaria.

9.4.6. Factores que inciden en el desempeño laboral del profesorado

La pregunta # 6 de la entrevista fue redactada de la siguiente manera: ¿Qué factores considera que inciden en el desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales en este centro?

Al respecto el Jefe de área o coordinador de la Escuela Preparatoria afirmó que entre los factores que inciden en el desempeño laboral están “las *dobles plazas*, el *cansancio* por la edad, la *problemática de salud*, hoy nos enfermamos más que nunca, hoy existen enfermedades crónicas, los docentes tiene que sobrevivir, porque si bien es cierto, este gobierno ha realizado mucho esfuerzo y lo sigue haciendo por el magisterio, *el salario es bajo* y el docente no logra cumplir con sus expectativas de vida. Pienso que el maestro normalista es más sensible, es más dinámico, más activo, más comprometido y el docente de la UNAN formado en la UNAN lo es, a excepción del que teniendo una plaza se pone a estudiar, este docente se titula por un requisito y son pocos los que se disponen de corazón y alma a innovar o aplicar nuevas estrategias”

Algo importante es que la Jefa de área del Instituto República de Venezuela complementó lo expuesto por el coordinador del área de Sociales de la Escuela Preparatoria al expresar lo siguiente: “La edad no es un factor que influye en el desempeño del maestro, sí influye el hecho que el maestro que tiene *doble plaza*, eso influye, mire sale a las seis de la mañana, cómo llega este maestro al turno del Estado el de la tarde, llega *cansado* eso influye lo bueno es que usted esté una semana y ustedes van a observar estos aspectos que le he mencionado”.

La Jefa de Área de Sociales del Instituto 1º de Mayo expresó que en el desempeño de los docentes “Influye el hecho que el profesor tenga *doble plaza*, la actitud de los maestro no depende del salario, los maestros son de vocación por la docencia a pesar de los años que tienen de estar en la docencia de 15 a 20 años, aun así se preocupan que ese alumno necio al fin del año logre captar. También

influye *la enfermedad, el cansancio*, los problemas familiares, dicha causas se comprenden. Se descarta la parte económica y la falta se deben a salud, al estrés por la cantidad de trabajo que tenemos”. La Jefa de Área del Instituto Josefa Toledo expresó que “hay varios problemas o factores que influyen en el desempeño de los maestros, como es la falta de formación de valores desde el hogar, por lo general todos estos alumnos nosotros ya conocemos cuáles son sus problemas, muchos de ellos no viven ni con su mamá ni con su papá, viven con un tutor”

La Directora del Colegio Esquipulas expresó respecto a los factores que influyen en el desempeño docente expresó que “el desempeño está relacionado con la vocación, digamos por que la profesora que ya se va a retirar por jubilación, porque si ella tiene algún problema en algún tema busca ayuda con los demás docentes especialmente con el profesor (estudiante de la UNAN- Managua) porque él tiene nuevas ideas, otro ejemplo vivo fue cuando el profesor preparó a los alumno de 9º grado para un concurso de oratoria ayudó a la profesora en su preparación. En este aspecto considero que no incide lo económico... sí incide la vocación del maestro, el amor por la profesión docente”.

Respecto a esta pregunta la Jefa de Área del Instituto 14 de Septiembre expresó “que a decir la verdad es que siempre sobresale lo económico, a veces escucho de la mayoría de los compañeros que están esperando hasta que venga el pago, que no tienen para el bus, que algún familiar tiene dificultad y no hay como ayudar entonces tiene que ver mucho el factor económico, hemos tenido la facilidad que contamos casi en un 100% con el apoyo de la subdirección, entonces no le puedo decir que hay falta de comunicación, tenemos ese apoyo incondicional al menos yo así lo siento está muy accesible, cualquier inconveniente está ahí como un apoyo”

Cabe destacar un fenómeno que está incidiendo en los procesos de aprendizaje en las diferentes disciplinas, específicamente en las disciplinas sociales, como es el hecho de que las autoridades del Ministerio de Educación no quieren que hayan reprobados en Educación Secundaria, al respecto expresó la Jefa de Área del Instituto 14 de Septiembre: “el problema es que independientemente que el maestro este preparado, independientemente que el maestro sepa de metodología, independientemente que el maestro esté ubicado en su especialidad tiene que ver las políticas que el gobierno establezca a través del Ministerio de Educación, porque si quiere calidad no me va a decir que de los 60 alumnos tengo que aprobar a los 60, si sabemos que hay estudiantes que no vienen del todo, si sabemos que hay estudiantes que vienen una o dos veces por semana, hay estudiantes que casualmente hoy estábamos haciendo un análisis con los estudiantes de 11°, hay quienes vienen reprobando desde comienzo del año y no me pueden decir a ese alumno hay que aprobarlo”.

El fenómeno de la puesta en práctica de los valores es un problema que lo han venido expresando los docentes del Ministerio de Educación. Al respecto nuestra Alma Máter (UNAN- Managua) durante el II semestre 2016 entró en un proceso de capacitación a los docentes de Educación Secundaria que imparten clase de Lengua y Literatura y de Matemática, sobre la temática relacionada con Enseñanza en Valores, los profesores de las dos áreas del conocimiento que asistieron a los talleres sobre las dos áreas del conocimiento y sobre valores expresaron que la capacitación estaba muy buena, pero que en el terreno es bastante difícil ponerlos en práctica, por el fenómeno que expresaba la profesora (Jefa de Área del Instituto 14 de Septiembre).

9.4.7. Valoración del desempeño laboral del profesorado

La pregunta # 7 de la misma entrevista se redactó de la siguiente manera: ¿Cómo valora el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios?

El Coordinador del Área de la Escuela Preparatoria expresó “por encima de todas las atenuantes considero que el docente hace su mejor esfuerzo, se preocupa por sus alumnos, hace su trabajo, lo que pasa es que para que sea un buen docente debe existir un buen conductor o Director y el Director debe ser un ejemplo en la puntualidad, disciplina, hacer su trabajo, coordinarse bien y brindar seguimiento, así que hay que hablar, platicar y hacerle ver las cosas buenas y las cosas que hay que mejorar al docente”. Respecto a la misma pregunta la Jefa de Área del Instituto 1º de Mayo expresó ella por encima de todo ella “valora muy bueno y excelente el desempeño de los maestros” a pesar de las limitaciones que tienen para desarrollar un buen trabajo.

De igual manera la Jefa de Área del Instituto República de Venezuela expresó que valora como “muy bueno y excelente el trabajo de los profesores de Ciencias Sociales. Muy bueno porque el maestro logra organizar a los muchachos y tener interés por lo que hace, y excelente por que el chavalito asimila, aprende, comprende y está consciente, consciente de su responsabilidad como estudiante, es decir el maestro le hace conciencia al alumno de su rol y su responsabilidad en los procesos de aprendizajes”.

Con relación al desempeño de los docentes la Directora del Instituto Esquipulas expresó que el desempeño laboral lo valora como “muy bueno, ellos tienen dominio del tema, cuadernos de planes actualizados, planifican diario, porque se les firman todos los días, ya sea por mi persona o la subdirectora”. La jefa de área del Instituto 14 de Septiembre expresó que valora el desempeño de los profesores como “muy bueno”, lo que ella considera que afecta la calidad, es el hecho que hizo mención en los párrafos anteriores, y es que las autoridades del Ministerio de Educación (MINED) orientan que no deben haber estudiantes reprobados, indistintamente de que estos asistan diario a clases o no.

La Jefa de Área del Instituto Josefa Toledo expresó que el profesorado se enfrenta al fenómeno relacionado con la falta de práctica de valores por parte del estudiantado. Al respecto expresó: “La práctica de valores en los estudiantes, casi todo mundo de lo que se queja, es cuando se sienten cansado, porque sinceramente nuestros maestros aquí, faltan muchas veces en la semana y es por enfermedad real: presión, azúcar entonces se nos han enfermados por el estrés no es el exceso de trabajo es la presión que vivimos con el alumnado, usted no sabe cómo lo desgasta a uno el alumnado, usted se estresa la energía que usted gasta andando de aula en aula, que debes de impartir relajadamente una clase, que le adsorbe por querer estar dominando un grupo para que pueda asimilar la clase y poder desarrollar la clase, uno tiene que estar diciendo a los estudiantes: cálmate, siéntate, medio da la vuelta uno y ya están con los audífonos o están chateando. Y si están trabajando en equipo que horrible cuando trabajan en equipo no pueden estar callados, están hablando de todo menos de lo del trabajo, funciona trabajar en equipo, pero a veces pienso ¿será que soy yo la que estoy desfasada?”

Con base en las respuestas obtenidas por parte de los Jefes de Área de cinco Institutos de Educación Secundaria y el Director de uno de los Institutos que brindaron la entrevista, se puede afirmar que el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales que participaron en el estudio y que cursaron la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas , está entre *excelente y muy bueno*, sin embargo, explicaban los entrevistados que hay factores internos y externos que inciden en el desempeño de los y las docentes, tales como la falta de práctica de los estudiantes, el desinterés por la asignatura, la falta de asistencia a clases. Luego estos estudiantes que no han asistido a clases el Ministerio de Educación (MINED) orientan que estos estudiantes, que la mayoría de veces aparecen sin ninguna justificación, deben ser aprobados por los docentes.

Al respecto la profesora (Jefa de Área) del Instituto 14 de Septiembre expresaba que el Ministerio de Educación muchas veces quiere cantidad, pero no calidad, ya que las medidas o políticas que emana a través de los delegados departamentales y/o municipales. Esto también lo expresó la Jefa de Área del Instituto República de Venezuela la que expresó: “No en Sociales, tuvimos una dificultad pero fue en otra asignatura, vino el propio Ministerio de Educación y se aprobó, ellos pusieron su reglamento, trajeron el reglamento de educación, ellos hicieron los numeritos y aprobó, pero fue un caso muy especial (...) Imagínese usted ya hablado como maestros nosotros tres, uno matándose en el aula de clase, dando lo mejor de uno y al final sale un vivo que termina siendo aprobado y uno bien penqueado”.

9.4.8. Retos y desafíos del profesorado en la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales

La *pregunta #8 de la entrevista* tenía como objetivo conocer los retos y desafíos que enfrentan los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales.

El coordinador del área de Ciencias Sociales de la *Escuela Preparatoria* enunció que ellos tienen como reto “Trabajar más en las estrategias didácticas innovadoras, buscar nuevas formas de hacer que la Historia y la Geografía sean atractivas, bonitas, ricas, llamativas, interesantes y novedosas, aprovechar los recursos que tenemos al máximo, provocar en los docentes un ánimo profundo, que no sientan que el MINED hace como que les paga y el docente hace como que trabaja, querer nuestra profesión, recuperar la dignidad del ser docente, recuperar el respeto hacia nuestra noble tarea, que los docentes entendamos que la evaluación es flexible, y no esquematizarnos en los términos incluso formales de la pedagogía, involucrar otras formas de aprender y enseñar”.

Cuando le hicimos esta pregunta a la Jefa de Área del Instituto 1º de Mayo expresó que ellos tienen como reto “que los estudiantes aprendan más y que el maestro decida como evaluarlo y que el resto sea más participación, para lo cual hay que enamorarlos para que participen, darles hasta el papelógrafo”. La jefa de área *del Instituto 14 de Septiembre*, expresó que el centro reciente en el estudiantado la falta de hábitos de estudio, dijo que la mayoría de veces que los docentes dejan tareas en casa, los estudiantes no las realizan, sienten que no hay apoyo por parte de los padres de familia. Y que por este motivo muchas veces preferían no dejar tareas en casa a los estudiantes, sino que en el aula hacer la mayoría de actividades de aprendizaje para no dejarles tareas en casa y luego llevar la sorpresa que la mayoría de los estudiantes no habían cumplido con la asignación en casa.

La Jefa área del Instituto República de Venezuela expresó que ellos y su equipo de profesores consideran que tienen como reto “obtener más apoyo de la dirección del centro en la promoción de valores en el estudiantado por las situaciones relacionadas con las calificaciones y otros hechos que continuamente se dan en el Centro”. La profesora del Instituto 14 de Septiembre expresó que ellos tienen como reto que el estudiantado “desarrolle el hábito de estudio, yo tengo por costumbre decirles que el alumno es cualquiera, pero estudiante unos pocos.. ese hábito de estudiar no lo tienen, es más muchos maestros optamos por no dejar tareas en casa pues no las hacen, hemos atendido las sugerencias de las autoridades del centro que hay que aprovechar al estudiante al máximo mientras los tenemos.

La Jefa de Área del Instituto República de Venezuela al referirse a que la Dirección del Centro les de más apoyo, se refería a una situación que narrada en párrafos anteriores, y se refiere a que en una ocasión la Delegación envió orden de que aprobaran a una estudiante que no había asistido varios meses a clase. Expresaba que ellos se esfuerzan para brindar educación de calidad e impregnada en valores, pero este tipo de situaciones los deja en una situación incómoda ante el resto de la comunidad estudiantil, porque los estudiantes

comentan que porque determinado estudiante aprobó determinadas asignaturas sin haber asistido a clases.

Con relación a los retos y desafíos que enfrenta el Colegio Esquipulas, la Directora de este Centro expresó: Los retos y desafíos que tiene el Colegio Esquipulas es *que los docente de Geografía e Historia se apropien de nuevas metodología* tomando en cuenta las del profesor[...] este año han tenido mucho éxito con sus alumnos, las orientaciones que el MINED nos ha bajado muchas veces se dan malas interpretaciones, lo que yo manejo es que yo como maestra tengo la responsabilidad que ningún alumno se me quede y darle la oportunidad de que me entregue trabajos o asignarle alguna investigación, elaborar murales u otro trabajo que ellos puedan ganarse sus puntos en las disciplinas de E.C.A y Convivencia y Civismo, esto no significa que el maestro le va a regalar algún puntaje, pero en las demás clases como Geografía e Historia si hay exámenes de reparación para los alumno.

La Jefa de Área del Colegio Josefa Toledo considera que ellos como Centro tienen como retos y desafíos que “Los maestros deben procurar dar mejor la disciplina Historia (...) podrían utilizar dando la clase de una manera dinámica, como cuando uno le relata un cuento a un niño, de esa manera, no de una manera aburrida, utilizar más lo que son los videos con la Historia, la utilización de videos les ayudaría mucho más a la Historia Antigua...No tenemos quien atienda la consejería escolar de nuestro centro aquí en la tarde, se tiene como proyecto el otro año que uno de los maestro dentro de sus horas dejarle un horario para que ella asuma”.

10. CONCLUSIONES

Durante el diseño y ejecución de la presente investigación se procedió a realizar una revisión documental exhaustiva acerca del tema investigación, primero, en diferentes sitios web, tales como Dialnet, Scielo, Redalyc y otras páginas web vinculadas con la temática en estudio. Luego se efectuó una revisión de la temática en los Centros de Documentación de la Facultad de Educación e Idiomas, posterior se indagó en la Biblioteca de la UNAN- Managua y otras Universidades a nivel nacional, es decir, para la construcción del planteamiento de la problemática, justificación, construcción de los antecedentes investigativos. Posteriormente se realizó el Marco Teórico, el Diseño Metodológico y posteriormente se diseñaron los instrumentos de recogida de datos, estos instrumentos fueron validados por expertos, tanto nacionales como internacionales. Además, para verificar la confiabilidad de la información que brindarán los instrumentos, en este caso, el cuestionario de la encuesta a docentes y estudiantes se le aplicó *Alfa de Cronbach*.

Otras técnicas utilizadas como la *entrevista* y los *grupos focales* fueron validados a través del pilotaje. Luego de haber realizado todo el procedimiento de rigor para pasar a la fase de recogida de información, se pasó a la fase de trabajo de campo en los Institutos de Educación Secundaria seleccionados para hacer el estudio. Una vez más se deja explícito que la investigación se llevó a cabo en seis Institutos de Educación Secundaria a través de la técnica de estudios de caso, en este caso, por haber realizado la investigación en seis Institutos, es un estudio multicaso.

Para el objetivo específico #1 a través del cual se pretendió demostrar la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua) en el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales, se pudo llegar a la siguiente conclusión:

1. Los docentes en funciones de Ciencias Sociales de Educación Secundaria (estudiantes de la carrera Ciencias Sociales) valoran como muy positivo el impacto de la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales* en su desempeño como docentes, porque les facilitó las herramientas metodológicas y didácticas para aprender a enseñar los contenidos de Ciencias Sociales en Educación Secundaria con las herramientas metodológicas adecuadas. Uno de los docentes expresó en el grupo focal que esta asignatura le permitió descubrir su vocación por la docencia.

Esta conclusión se fundamenta en que el 92% de los docentes expresó que antes de cursar la asignatura DCS su metodología didáctica se limitaba a las orientaciones metodológicas reflejadas en los libros de texto. El 76% expresó antes que de cursar esta asignatura consultaba a otros colegas para profundizar sobre la metodología didáctica para impartir docencia y el 52% expresó que para impartir sus clases se auxiliaba realizando consultas en internet, tanto sobre los contenidos disciplinares como de la metodología didáctica para enseñar los contenidos. En el grupo focal uno de los docentes expresó que algunas veces consultaba a los docentes con mayor experiencia o que ya fuesen graduados. Otros expresaron que antes de cursar la asignatura DCS se limitaban a la metodología didáctica que aplicaban los maestros que a ellos les habían impartido clases tanto en Educación Secundaria como en la Universidad.

Los docentes de Educación Secundaria en la encuesta aplicada el 84% expresó que la metodología que ahora ellos aplican en sus aulas de clase, la adquirieron en la asignatura *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Al triangular la información, en el grupo focal a docentes, el profesor del Instituto “14 de Septiembre” expresó que la metodología didáctica que actualmente aplica la adquirió en la carrera Ciencias Sociales a través de la asignatura DCS. Además expresó que ahí aprendió a ser un docente innovador y a asumir el rol de facilitador de los procesos de aprendizaje. La docente del Instituto “Josefa Toledo” expresó que, a pesar de tener 28 años de ejercer la docencia, aceptó tener

algunos “vicios” también dijo que era normal que algunas veces recayera en esos vicios, pero que a partir de la asignatura DCS ella se pudo dar cuenta que tenía que cambiar su estilo de dar clases, tenía que romper muchos esquemas tradicionales y asumir un rol donde el estudiante fuese el constructor de su propio conocimiento.

Siempre haciendo alusión al primer objetivo el docente del Colegio “Primero de Mayo” hizo mención que antes de recibir la clase de DCS él era “tradicionalista”, pero que a partir de haber conocido nuevas teorías y formas de enseñar Ciencias Sociales empezó a aplicar en su aula de clase nuevas estrategias didácticas innovadoras como la simulación y que esta estrategia didáctica le había permitido que los estudiantes comprendieran y se apropiaran de los contenidos de aprendizaje. En la misma encuesta aplicada a los se les preguntó sobre la utilidad de los contenidos de la asignatura DCS y el 92% expresó que les fueron bastante útiles en las clases que impartían en los Institutos donde ellos impartían clases. Y el 8% expresó que estos contenidos le fueron bastante útiles.

En síntesis, se puede afirmar que la asignatura DCS es determinante en la formación de los docentes del área Ciencias Sociales, porque les permite aprender a aprender y aprender a enseñar los contenidos sociales de Geografía e Historia. Esto se evidencia en la gráfica 12 de la encuesta a maestros donde el 56% considera que la asignatura en mención *les permitió ser mejores maestros(as)*. Esto fue ratificado en la entrevista sostenida con los Directores y Jefes de Área de los Institutos que participaron en el estudio; estos expresaron que los docentes del área de Ciencias Sociales son muy buenos, que se esfuerzan por dar una educación de calidad a pesar de las limitaciones económicas y de infraestructura que tiene el Instituto, pero que los maestros del área de Ciencias Sociales son muy buenos maestros.

El objetivo #2 a través del cual se pretendió identificar la metodología didáctica aplicada por los docentes de Ciencias Sociales en seis Institutos de Educación Secundaria para determinar el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua) en su desempeño laboral y se llegó a la siguiente conclusión.

2. Los docentes aplican estrategias didácticas innovadoras en los procesos didácticos llevados a cabo en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, las cuales las adquirieron a partir de su experiencia y aprendizajes adquiridos en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales cursada en la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua.

La afirmación del párrafo anterior se debe a que el 80% de los docentes consideran que las estrategias didácticas que aplican en clase son buenas y el 20% las valoró como excelentes. Esto fue corroborado a través de la técnica del grupo focal aplicada a los docentes, en la cual uno de los docentes expresó que en sus clases de Geografía e Historia aplica estrategias didácticas variadas, entre ellas la técnica del dibujo, es decir, una vez que los estudiantes han leído el texto y/o resuelto la guía de estudios, la clase concluye con un dibujo o una figura que ilustre los aprendizajes adquiridos en la sesión de clase de ese día.

En síntesis después de haber fundamentado que los docentes aplican estrategias didácticas en su mayoría innovadoras y motivadoras hacia las disciplinas de Geografía e Historia se puede afirmar que la asignatura DCS ha incidido fuertemente en el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales, además, esto repercute en el buen desempeño de los y las estudiantes. Cabe destacar que los estudiantes en su mayoría valoran como muy buenos a los docentes de Geografía e Historia y argumentan que no les gusta la manera como les enseñan otros docentes de Ciencias Sociales, estos docentes a los que los estudiantes hacen mención, no participaron en el estudio, porque no cumplían con

el requisito que era ser estudiante activo de la carrera y que hubiese cursado la asignatura DCS en la Carrera y en la Facultad. En la investigación nos encontramos con un fenómeno y es que hay docentes impartiendo Ciencias Sociales y no tienen formación en el área de Ciencias Sociales, unos estudiaron Pedagogía, se encontró una docente que era graduada Educación Infantil e impartían clases de Ciencias Sociales. Este es un fenómeno que incide en la calidad de los procesos de aprendizaje de las disciplinas sociales.

El objetivo investigativo #3 fue planteado para observar la aplicación de las herramientas metodológicas y didácticas adquiridas en la asignatura DCS, impartida en la carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas (UNAN- Managua), en el desempeño de los docentes Ciencias Sociales de los Institutos de Educación Secundaria de Managua. Para el alcance de este objetivo en el proceso investigativo se procedió a realizar visitas a los Institutos y Colegios donde trabajan los docentes que participaron en el estudio y se observó la práctica de estrategias didácticas innovadoras y motivadoras por los docentes y los estudiantes.

3. Por tanto, se puede afirmar que la asignatura DCS ha incidido positivamente en el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales que participaron en el estudio. Para corroborar esta afirmación se puede ver la tabla 10 del acápite del análisis y discusión de resultados donde en la guía de observación se plantearon 36 indicadores y de los cuales casi todos los ponen en práctica de alguna u otra manera.

Al respecto hay una serie de indicadores o fases del proceso didáctico que hay que se ponen en práctica, por ejemplo la fase de exploración el docente realiza la remembranza de los contenidos desarrollados en las sesiones de clase anteriores. En la fase de introducción de los nuevos conocimientos y su reestructuración se aplican estrategias didácticas motivadoras, innovadoras y que generan aprendizaje en los estudiantes. También se observó la realización e

implementación de la fase de aplicación de los conocimientos en la práctica al realizar simulaciones y otras estrategias didácticas innovadoras.

4. El objetivo #4 se diseñó con el propósito de conocer sobre desempeño de los docentes de Ciencias Sociales de Educación Secundaria e incidir para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos sociales. Para el alcance de este objetivo, después de encuestar a docentes y estudiantes de Educación Secundaria, y observar a los docentes impartiendo clases en las asignaturas de *Geografía e Historia*, se procedió a realizar una entrevista a los Directores y/o Jefes de Área de los Institutos de Educación Secundaria que participaron en el estudio. Después de haber sostenido y profundizado con los Jefes de los docentes que participaron en el estudio, se puede llegar a la conclusión que el desempeño de los docentes del área de Ciencias Sociales que participaron en el estudio son valorados por los Directores y Jefes de Área como muy buenos y bueno en su mayoría y que las debilidades que presentan son producto de las debilidades del subsistema educativo.

De forma general, las autoridades de los Institutos y Colegios valoran como muy bueno el desempeño de los docentes y que si algunas veces los docentes faltan a clase es por causas justificadas, por ejemplo las enfermedades causadas por el estrés está afectando el desempeño de los docentes, otros docentes no asisten a clases porque tienen doble plaza y se saturan de trabajo y responsabilidades y terminan enfermándose. Esto de forma general, pero al referirse específicamente a los docentes que participaron en el estudio, los valoran con un buen desempeño docente, son colaboradores, son entusiastas e incluso tienen un mejor desempeño que los docentes con mayoría años de experiencia. Uno de los docentes con mejor desempeño fue el docente del Colegio “Esquipulas”, en segundo lugar se puede valorar con mejor desempeño el docente del Instituto “República de Venezuela”, en tercer lugar quedó el docente del Instituto Nacional “14 de Septiembre”. Estos docentes fueron muy bien valorados tanto por los estudiantes como por los Directores y Jefes de Área de estos

Institutos. En cuarto lugar quedó el docente del Instituto “Primero de Mayo, en quinto lugar el docente del Instituto “Josefa Toledo de Aguerri” y en último lugar quedó el docente de la “Escuela Preparatoria” Nocturna.

Al iniciar el presente estudio se planteó una hipótesis en la que se afirmó que el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales se debía a las habilidades y destrezas, actitudes y valores que los docentes habían adquirido en la asignatura DCS. Después de haber realizado los grupos focales en los seis Institutos y Colegios Públicos de Educación Secundaria de Managua se puede afirmar que la hipótesis fue positiva, ya que el 84% de los docentes que participaron en el estudio expresaron que su desempeño docente actual se debe a las habilidades, destrezas, actitudes y valores desarrollados en la asignatura DCS.

También hacen alusión a que la asignatura Enseñanza en Valores les ayudó en su desempeño como docentes, asignatura que cursan en el VIII semestre de la carrera. De igual manera expresaron que también el hecho de asistir mensualmente a los TEPCE (Talleres de Planificación y Evaluación Educativa) que realiza el último viernes de cada mes el Ministerio de Educación (MINED) les ha ayudado en su desempeño como docentes en el área de Ciencias Sociales (ver figura 10), esto fue ratificado en los relatos de los docentes que participaron en el grupo focal y lo expresado por los Directores y Jefes de área de los Institutos que participaron en el estudio (ver anexos en CD adjunto).

11. RECOMENDACIONES

El presente capítulo es muy importante para el investigador, porque permitirá dejar planteada una serie de interrogantes o aspectos no abordados en la presente investigación, primero, porque la población estudiantil que tiene esta carrera es grande, ya que como se expresó en la justificación, esta carrera se oferta en las Facultades Regionales que la UNAN Managua tiene en Estelí, Matagalpa, (Norte), en Chontales (Región Central del país) y en Carazo (zona del pacífico). Además, la carrera nace en 1960 como una sede de la UNAN –León como una respuesta a la necesidad del país de formar maestros y maestras para impartir docencia en el área de Ciencias sociales en el subsistema de Educación Básica y Media, pero no hay un estudio en profundidad sobre el desempeño de los docentes. Lo expuesto, lleva a plantear las siguientes recomendaciones:

1. Los docentes en funciones de Ciencias Sociales de Educación Secundaria que participaron en el estudio valoran como muy positivo el impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en su desempeño como docentes. En este aspecto se sugiere dar seguimiento a los maestros de las otras asignaturas que se ofertan en la carrera, por ejemplo las asignaturas del componente psicopedagógico, como Pedagogía General, Didáctica General, Evaluación Educativa y Psicología del Aprendizaje no figuran en la investigación como asignatura que les permitieron desempeñarse de forma efectiva y eficiente en su quehacer como docentes. Debe haber más sinergias entre los docentes de las áreas psicopedagógicas y el docente de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que de lo contrario no se logrará el éxito esperado en los profesionales que está graduando la carrera Ciencias Sociales y de forma general la Facultad de Educación e Idiomas, pues se considera indispensable la interacción entre estos docentes para que al final del proceso los futuros profesionales hayan desarrollado las competencias que necesita el mercado laboral, en este caso el Ministerio de Educación (MINED) de Nicaragua.

2. Si bien es cierto que los docentes aplican estrategias didácticas innovadoras en los procesos didácticos llevados a cabo en el área de Ciencias Sociales, sin embargo, se sugiere dar al profesorado mayor autonomía por parte de las autoridades del Ministerio de Educación y los Directores de los Institutos de Educación Secundaria para que éstos pongan en práctica la metodología y las herramientas didácticas adquiridas en la asignatura DCS, ya que los Jefes de área constantemente les están solicitando el avance programático. Dando de esta manera más importancia al desarrollo de contenidos conceptuales en detrimento del desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores a partir de los procesos de aprendizaje de las disciplinas de Geografía e Historia.

3. A pesar que se confirmó que los contenidos de la asignatura DCS permitió a los docentes en funciones desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y valores que le permitieron desempeñarse de forma efectiva y eficiente en sus quehaceres cotidianos en el área de Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Se recomienda dar mayor seguimiento a las asignaturas psicopedagógicas, tales como Pedagogía General, Didáctica General, Evaluación Educativa y Psicología General y de los Aprendizajes, ya que estas asignaturas también juegan un papel fundamental en el desempeño de las funciones docentes. En la carrera Ciencias Sociales se presenta un fenómeno, no todos los docentes que imparten estas asignaturas tienen trayectoria y experiencia en la formación docente debido a que con frecuencia estas asignaturas las imparten docentes nóveles y estos no han desarrollado la capacidad para generar ese vínculo entre la teoría y la práctica. En los resultados de este estudio los informantes hacen mención que la asignatura Enseñanza en Valores les ayudó en su desempeño como docentes y no hacen mención a las asignaturas del componente psicopedagógico.

4. De acuerdo a lo expresado por los estudiantes, Jefes de Área y Directores de los Centros Educativos que participaron en el estudio, el desempeño de los y las docentes del área de Ciencias Sociales es buenos y muy bueno. Pero los docentes consideran que tienen como reto que las autoridades del Ministerio de Educación y los Directores de los Institutos de Educación Secundaria les den mayor autonomía frente al estudiantado, estos expresaron que ahora no le pueden llamar la atención a los estudiantes, porque los amenazan con quejarse con las autoridades del Ministerio de Educación y ellos se sienten desprotegidos, porque le dan mayor credibilidad a los estudiantes que a los maestros. Por tanto, se sugiere que las autoridades del Ministerio de Educación le dé al profesorado mayor autonomía en cuanto al control de la disciplina en las aulas de clase. Expresaron que si le llaman la atención a determinado estudiante cuando está generando indisciplina en el aula, los estudiantes los amenazan con quejarse ante la Dirección y/o la Delegación municipal.

5. También se sugiere que las orientaciones que emanen del Ministerio de Educación (MINED) las envíen por escrito, porque hay una supuesta orientación de que los estudiantes de Educación Secundaria no deben reprobado las asignaturas de Educación Física y Deportes, Expresión Cultural y Artística (ECA) y Convivencia y Civismo, sin embargo, esta orientación algunos Directores la han generalizado a todas las áreas del conocimiento. En un Taller sobre Actitudes y Valores que el Docente investigador facilitó a los docentes de Matemática y Lengua y Literatura de Managua y del Departamento de Rivas en el II semestre 2016 estos expresaron lo mismo. Que los Directores de los Institutos no les permiten que reporten estudiantes reprobados, que les orientan que aunque se hayan ausentado hasta un mes de clase les hagan un trabajo práctico y les reflejen en el libro de actas como aprobado con la nota mínima (sesenta).

6. Con relación al desempeño de los docentes a partir de los contenidos abordados en la asignatura DCS, se sugiere que esta investigación se retome o se realice un estudio similar en las Facultades Regionales ubicadas en Estelí, Matagalpa, Chontales y Carazo, ya que la DCS es una asignatura del eje profesionalizante y de vital importancia para el buen desempeño de los docentes que se gradúan de la carrera Ciencias Sociales.
7. Sensibilizar al profesorado de la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas sobre la importancia de su rol como docentes de Ciencias Sociales, ya que los estudiantes los toman como modelos a seguir en los procesos didácticos que ellos ejercer en sus aulas de clase en Educación Secundaria. Por tanto se debe procurar ejercer la docencia de tal forma que los estudiantes retomen lo mejor de las prácticas de los docentes universitarios y sean verdaderos modelos a seguir tanto en la parte metodológica, como en la disciplinar y actitudinal.
8. Generar sinergias entre los profesores de las áreas psicopedagógicas y el docente de la asignatura DCS para explotar al máximo los contenidos de ambas áreas del conocimiento y potencializar las capacidades de los estudiantes a través de la realización de trabajos de cursos mancomunados en las áreas antes mencionadas.

12. **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente estudio por su relevancia social y educativa ha merecido su realización, ya que generó muchos aportes acerca del estado actual de la educación y sus procesos de aprendizaje en el subsistema de Educación Básica y Media, específicamente a los docentes de Ciencias Sociales de Educación secundaria. Además, ha permitido a las autoridades de la Facultad de Educación e Idiomas y de la Carrera Ciencias Sociales una serie de retos y desafíos, igual que al Ministerio de Educación (MINED) porque los resultados de esta investigación les permitirá tomar algunas decisiones de cara a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza- aprendizaje del área de Ciencias Sociales. La misma importancia y relevancia social ha llevado a identificar algunas limitantes que se dieron durante el desarrollo del estudio, entre ellas las siguientes:

- ❖ Una de las limitaciones durante el desarrollo y ejecución de investigación fue la población investigativa que participó en la investigación. La misma por falta de recursos económicos, ubicación geográfica de los diferentes Institutos donde ejercen docencia los estudiantes de la carrera y por la falta de un equipo investigador, la investigación se centró en seis Institutos de Educación Secundaria de Managua. Dejando a un lado otros Institutos ubicados en los barrios y municipios de Managua, donde hay docentes ejerciendo docencia y que están siendo formados en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas.
- ❖ Otra limitante que presentó este estudio fue que únicamente se trabajó con los docentes de Educación Secundaria que estudian en la Facultad de Educación e Idiomas de Managua, a pesar que la carrera se oferta en las cuatro Facultades Regionales de la UNAN- Managua ubicadas en Estelí, Matagalpa, Chontales y Carazo. Pero por falta de recursos económicos y la ubicación geográfica de las Facultades Regionales el estudio se realizó únicamente en Managua.

- ❖ En el caso de este tema de investigación un aspecto que se convirtió en una limitante, fue el hecho de no contar en nuestro país con expertos en Didáctica de las Ciencias Sociales con grado de doctor. Esto llevó a que la mayoría de expertos que validaron los instrumentos de investigación a nivel nacional tenían el grado de máster y con experiencia en Investigación, pero no con grado de Doctor. Únicamente los expertos internacionales que validaron los instrumentos tenían grado de Doctor.

13. IMPLICANCIAS DEL ESTUDIO

Se comprende por implicancias del presente estudio a los aportes que brinda la investigación como resultado del proceso de investigación producto de las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información aplicados durante el desarrollo y ejecución de la misma. Esta investigación tiene implicancia teóricas y prácticas.

Las implicancias teóricas están dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales tanto en Educación Secundaria como en la Facultad de Educación e Idiomas, por ejemplo como resultado de esta investigación surgieron tres artículos científicos publicados en las Revistas de la UNAN- Managua. Dos de los artículos fueron publicados en la Revista de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí y el otro fue publicado en la Revista de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, FAREM-Carazo. A continuación se mencionan las implicancias teóricas producto de la investigación.

13.1. Implicancias teóricas del estudio

Durante la realización de la investigación el docente investigador iba encontrando las necesidades y expectativas de los Docentes del Área Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Esto generó la necesidad de realizar cambios en los planes de estudio de la carrera Ciencias Sociales, esto fue posible debido a que el proceso de realización de la investigación coincidió con la Transformación

Curricular de los planes y programas de estudios de las carreras de la UNAN-Managua. Esto permitió la creación de una asignatura que complementara los contenidos de la asignatura DCS.

Como se expresó en el párrafo anterior producto de los resultados de esta investigación se identificó la necesidad de la creación, diseño y ejecución de una asignatura que complementara la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de DCS, es así que surge el programa de la asignatura *Taller de Elaboración de Unidades Didácticas*, asignatura que cursan después de la asignatura DCS, esto con el objetivo de reforzar los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores desarrollados en la asignaturas DCS. La Asignatura *Taller de Elaboración de Unidades Didácticas*²³ constituye una asignatura Profesionalizante que se ha incorporado en el nuevo Plan de Estudios (2013 y 2016) de la Carrera Ciencias Sociales, por su pertinencia, relevancia y utilidad en la formación de Profesores de Educación Secundaria en el área de Ciencias Sociales, con el objetivo de generar procesos didácticos reflexivos sobre su práctica educativa en función de mejorar el desarrollo del currículum, y la planificación de procesos de aprendizaje desde una perspectiva crítica, constructiva y basada en competencias. Esta asignatura creada y diseñada a partir de este estudio tiene los siguientes objetivos:

²³ TEUD significa Taller de Elaboración de Unidades Didácticas

Tabla 13: Objetivos de la asignatura Taller de Elaboración de Unidades Didácticas²⁴

No	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
1	Relacionar el currículum y la planificación a nivel del aula.	Establecer diferencias entre la Unidad didáctica, el currículum haciendo énfasis en la planificación y concreción del currículum en el ámbito educativo.	Apreciar la importancia de la Unidad Didáctica como recurso determinante que conlleva a la mejora del proceso educativo.
2	Comprender la importancia de la planificación como una estrategia en la formación de profesionales de la educación. Dotándolos de las herramientas didácticas para el ejercicio profesional.	Desarrollar diversas actividades educativas reflexivas, compartiendo las experiencias docente-estudiantes, destacando la relevancia de la planificación educativa.	Valorar la importancia de la planificación educativa como herramienta estratégica que guía el quehacer docente.
3	Analizar los aspectos relevantes a tomar en cuenta en el diseño de Unidades didácticas para facilitar los procesos de aprendizajes.	Investigar a través del MINED y Centros de educación secundaria los aspectos a tomar en cuenta para la elaboración de unidades didácticas.	Respetar la documentación de planificación diseñada por el MINED para la elaboración de unidades didácticas.
4	Identificar estrategias didácticas innovadoras con un enfoque científico pedagógico que guíen la elaboración de unidades didácticas con énfasis en el enfoque por competencias.	Diseñar unidades didácticas como formas de planificación estratégica para incidir en la mejora de los procesos de aprendizaje en educación secundaria.	Apreciar los nuevos enfoques metodológicos para la planificación educativa, para facilitar los procesos de aprendizaje y enseñanza con calidad, eficacia y eficiencia.

²⁴ Esta asignatura la cursan en el VI semestre de la carrera y es un continuo de la asignatura DCS

- ❖ La segunda implicancia teórica de la investigación fue creación y publicación de tres artículos Científicos, estos artículos fueron publicados con la intención de que los maestros de Educación Secundaria tanto estudiantes activos de la carrera como estudiantes graduados tengan acceso a los mismos y puedan actualizarse y poner en prácticas algunas teorías y sugerencias metodológicas que se hacen para mejorar la calidad de la educación en el subsistema de Educación Secundaria. Cabe destacar que estos artículos ya fueron publicados y están en las plataformas y páginas web públicas para que sean consultadas tanto por los docentes del área de Ciencias Sociales como por docentes de otras áreas del conocimiento, los artículos publicados son los siguientes :

Orozco, J. (Enero-marzo 2016). Estrategias Didácticas y Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Revista Científica de FAREM-Estelí. *Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*. (15), 65-80. Recuperado de <http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RCientifica/article/view/242/222>

Orozco, J. (Octubre 2015/enero 2016). Modelos Pedagógicos. Triada para el Aprendizaje exitoso de las Ciencias Sociales. Revista Torreón Universitario, de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, FAREM-Carazo. (11) año IV. Publicado en <http://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/138>

Orozco, J. (Marzo-septiembre 2016). La Investigación Acción como herramienta para la Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales. Revista Científica de FAREM- Estelí. *Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano*. En proceso de publicación en <http://www.farem.unan.edu.ni/revistas/index.php/RCientifica>

- ❖ Como tercera implicancia teórica se diseñó una Propuesta de *Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de las Ciencias Sociales*, dirigida a maestros de Educación Secundaria, Educación Técnica y Educación Superior del país, periodo 2016-2018 (Elaborada y en proceso de aprobación por parte del Consejo Universitario de la UNAN- Managua). La presente propuesta nace de la necesidad del profesorado del Subsistema de Educación Básica y Media de especializarse en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. El plan de estudio de la propuesta de maestría contiene 7 módulos de dos asignaturas cada uno, a realizarse en encuentros dominicales de 8:00 am a

4:30 pm y con cursos intensivos en los periodos interanuales e intersemestrales.

13.2. **Implicancias prácticas del estudio**

La presente investigación ha generado una serie de implicaciones prácticas y de carácter administrativo tanto para el Ministerio de Educación, como para la carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas, entre otras tenemos:

Respecto a la carrera Ciencias Sociales a pesar que cuenta con un pabellón asignado para los seis grupos de clase que tiene la carrera y una oficina de coordinaciones multidisciplinaria, carece de un equipo docente que permita realizar una serie de acciones concatenadas que le permitan alcanzar lo planificado en el Plan Operativo Anual (POA) de la carrera, ya que solo tiene un docente de planta y tres profesores horarios, el resto son docentes de otras Facultades que brindan servicio a la carrera, es decir, proceden de otras Facultades y estos profesores están sujetos a sus Directores de Departamento y no a la coordinación de la Carrera Ciencias Sociales. Esto también incide en que haya poca comunicación y coordinación entre el profesorado de un mismo grupo de clase, ya que las actividades de aprendizaje y los trabajos de curso que realizan, cada docente lo hace de forma aislada y no hay sinergias entre el alumnado y profesorado en la realización de los trabajos de curso.

Una situación o un fenómeno que tuvo mucha presencia es el hecho de que en los seis Institutos en que se realizó el estudio, el profesorado coincide en que el Ministerio de Educación (MINED) les dé mayor autonomía en cuanto al control de la asistencia, puntualidad y disciplina en el alumnado, ya que cuando le llaman la atención a los estudiantes en cuanto a la disciplina, estos manifiestan que se van a quejar a la Dirección del Centro o la Delegación de maltrato psicológico. Se han dado casos en que los alumnos enfrentan a los profesores, estos temen que llegue un momento en que pierdan el control de la disciplina de los estudiantes.

Otro factor que está incidiendo de forma negativo es el hecho de que el Ministerio de Educación (MINED) ha orientado a los Directores de los Institutos de Educación Secundaria por medio de los Delegados municipales que no hayan reprobado en las disciplinas de Expresión Cultural y Artística (ECA), Educación Física y Deportes y Orientación Técnica Vocacional, sin embargo, algunos Directores esta orientación la han extendido a otras áreas del conocimiento. Han habido situaciones en que los Directores de los Institutos de Educación Secundaria han orientado a los docentes aprobar a los estudiantes indistintamente de que hayan asistido o no a clases que los aprueben con la nota mínima.

13.3. Reflexión del docente investigador

Después de haber realizada la presente investigación que inició con la formulación del problema de investigación, hasta la elaboración de las conclusiones, recomendaciones e implicancias del estudio. A esta experiencia investigativa, le sumo mi experiencia por más de 15 años en las aulas de clase como docente de Didáctica de las Ciencias Sociales formando docentes de Educación Secundaria en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Educación e Idiomas, esto permite afirmar que:

Para impartir docencia en el área de Ciencias Sociales en los diferentes subsistemas educativos de manera eficaz, eficiente y exitosa, es necesario, entre otras cosas, que el maestro(a) tenga amor y vocación por la docencia, dominio de las temáticas a desarrollar en las aulas de clase, también debe tener dominio de la metodología didáctica de la disciplina que enseña, porque cada disciplina tiene sus propios métodos, técnicas y estrategias de enseñanza/aprendizaje, además, es necesario que el docente tenga una actitud positiva, que sea entusiasta y proactivo en la asignatura que imparte, también el docente debe crear en el estudiantado expectativas, para que los estudiantes se motiven y les guste la asignatura que enseñan, de lo contrario, los estudiantes continuarán estudiando para el examen y por supuesto para aprobar y promover al siguiente curso, pero no se podrán pre-disponer para aprender para la vida

14. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, L. y García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma Socio-Crítico: Su aplicación en Investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto de Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2) ,187-202.
- Alviárez, L., Moy, Huang y Carrillo, A. (2009). De una Didáctica Tradicional a la mediación de los procesos de aprendizaje en los currículo de Educación Superior. *Telos*, 11, (2), 194-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517005>
- Anguera, M. (1986). La Investigación cualitativa. *Revista Educar*, 10, 23-50.
- Armas, X. (2004). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En F. Salvador, J. L. Rodríguez, A. Bolívar (eds). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. pp. 161-168. Málaga, Aljibe, Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/flash/didactica_css_geografia_historia.swf
- Asamblea Nacional de la República (2006). Ley General de Educación, aprobada en la Gaceta No. 150, Ley No. 582. Nicaragua: Asamblea Nacional de la República.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (1991). Ley de Carrera Docente. Acuerdo Ministerial No. 38, publicado en la Gaceta No. 19 del 10 de septiembre de 1991. Nicaragua: Asamblea Nacional de la República. Autor
- Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXIV (1),118-124.
- Benejam, P., Pagés, J. (coord.), (1997). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

- Bernal, A.C. (2006). *Metodología de la Investigación*. (2da Edición) México: Pearson Educación.
- Bolívar A. (1992). *Los Contenidos Actitudinales en el curriculum de la Reforma. Problemas y Respuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Cardona Arango, A. (Diciembre, 2008). Educar: Verbo Transitivo. *Revista Electrónica de Psicología Social. Poiesis*. (16), 1-4. Recuperado de <file:///C:/Users/Julio%20Orozco/Downloads/265-1035-1-PB.pdf>
- Casís Larraín, A. (2011). Educar: Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Revista Compás Empresaria* 5, (3), 54-58. Recuperado de file:///C:/Users/Julio%20Orozco/Downloads/383fe9_donald-schon1.pdf
- Castañeda Meneses, M. (2013). *La Enseñanza de Conceptos Sociales. La Formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera de Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha. Estudio de Casos*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona. Recuperado de <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Julio/Mis%20documentos/Downloads/mcm1de1.pf>
- Cobo González, G. (2007). *Nuevos Paradigmas Educativos*. Fascículo 3: Los Modelos Curriculares, Perú: Ministerio de Educación: MED.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una Nueva Ecología de la Educación*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Corrales, M. y Sierra, M. (2002). *Diseños de medios y recursos didácticos*. Málaga: Innovación y Calificación.
- Delors J. et al (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO: Santillana.
- Delval, J. (1983/1993). *Crecer y Pensar. La construcción del Pensamiento en la Escuela*. (2da Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

- Demuth, P. (2004). *Modelos Curriculares en las carreras de Formación Docente de Nivel Terciario de la ciudad de Corrientes: Psicología y Tecnología*. Universidad Nacional del Nordeste. (Tesis de maestría). Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Chaco, Argentina.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. (3^{ra} Edición) México: Mc Graw Hill.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. (2^{da} Edición). México: Mcgraw-Hill.
- Ecker, A. (1997). Didáctica de la historia orientada a los procesos. Nuevos caminos en la formación de maestros(as) de Educación Media Superior en la Universidad de Viena. *Formación, Representación, Ética y Valores. Pensamiento Universitario, Tercera Época*. Universidad Autónoma de México. Traducido por Patricia Mar Velasco.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: Una Aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de [www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio de expertos 27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escribano, A. (2004). *Aprender a Enseñar. Fundamentos de Didáctica General* (2^{da} Edición). Cuenca, España: Universidad de Castilla.
- Evans, R. (1991). *Concepciones del maestro sobre la historia*. Boletín de las Ciencias Sociales 3 y 4 Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf
- Ferreiro, R. & Espino, M. (2009). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para Aprender y Enseñar* (2da edición). México: Trillas.

- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo: El Constructivismo Social. Una Nueva Forma De Enseñar y Aprender*. México: Trillas.
- Ferreiro, R. (2012). *Cómo Ser Mejor Maestro. El método ELI*. México: Trillas.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción*. México: Paidós.
- Flores Castillo, F. (2008). *Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI
- Gairín J. (1987). *Las Actitudes en Educación. Un Estudio sobre Educación Matemática*. Barcelona: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gardner, H. (1999). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, S. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia* 15, 60-66. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20101021065849.pdf>
- Goetz. J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía* (221), 7-10.
- González, A. (2003, octubre-diciembre). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138):125-135.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3ra Edición). México DF: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta Edición). México DF: McGraw-Hill.
- León Monteblanco, L. (2006). *Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*. Lima: Ministerio de Educación de Perú
- Liceras, A. (2004). La Investigación sobre Formación del Profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 8(1), 1-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf>
- López Noguero, F. (2007). *Metodologías Participativas en la Enseñanza Universitaria*. (2^{da} ed). Madrid: Narcea.
- Lucio Gil, R. (14 de Marzo de 2014). Calidad del Docente, condición necesaria para mejorar la calidad educativa. *El Nuevo Diario*, 7A.
- Luis Gómez, A. (1997). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Saber práctico-político o disciplina "posible" aviso (mal) entendedores de J. M^a Rozada*. *Scripta Vetera. Edición electrónica de trabajos publicados sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 217-235. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sv-41.htm>
- Mainer Baqué, J. (2007). Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970). (*Tesis Doctoral*). Zaragoza, España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Tesis%20Juan.pdf
- Manual de publicaciones de la American psychological Association (2010), (Sixth edition): Washington, DC. Traducido por Miroslava Guerra Frías, México: Manual Moderno.

- Mañú, J. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes. Por una Educación de Calidad*. Madrid: Narcea.
- Martínez González, R.A. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el Diagnóstico y Evaluación en los Centros Docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Ministerio de Educación (MINED) (2009). *Diseño Curricular del Subsistema de Educación Básica y Media Nicaragüense*. División General de Curriculum y Tecnología. Managua: MINED.
- Ministerio de Educación de Ecuador (s.f.). *Estándares de Calidad Educativa. Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Quito: Autor.
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Marco de buen desempeño docente*. Lima: Autor.
- Montenegro Blanco, F. (1996). *Es posible aplicar el constructivismo en los Centros de Secundaria del país. (Tesis de Maestría)*. Managua: UAB, Barcelona y UNAN-Managua.
- Muñoz, J.M., Ríos de Deus, M.P y Abalde, E. (2002). *Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* (RELIEVE), 8,(2),103-134.
http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm
- Murillo Torrecilla, F. J. Martínez Garrido, C. y Hernández Castilla, R. (2011). *Decálogo para una Enseñanza Eficaz*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. (9) 1: 6-26.
- Narváez Hernández, D. (2006). *Estrategias Metodológicas para lograr aprendizajes significativos de los conocimientos históricos de la Revolución Industrial en los alumnos del III año del Colegio Alemán Nicaragüense*. (Tesis de Maestría), Managua: UNAN- Managua.

- Orozco Alvarado, J., Gudiel Marengo, V. y Huembes Zeledón, X. (2002). Propuesta Didáctica para la Enseñanza-Aprendizaje de los “30 años del Período Conservador” para generar en los alumnos aprendizajes significativos en el I año de Secundaria del Instituto Autónomo “Experimental México” durante el II semestre 2000. Managua: UNAN-Managua.
- Orozco Alvarado, J. (2007). *Aplicación de estrategias metodológicas constructivistas y su incidencia en el aprendizaje significativo del contenido “La Guerra Nacional” en los estudiantes de I año de la Carrera Educación Infantil, durante el I semestre 2006*. Tesis de maestría. Managua: UNAN-Managua.
- Orozco Alvarado, J. (2015). *La didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera Ciencias Sociales, impacto, en el desempeño de los docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria*. Trabajo de Fin de Máster para optar a la de candidatura de Doctor en Educación e Intervención Social. FAREM-Chontales: UNAN-Managua.
- Oviedo, H. y Campos A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIV (4), 572-580.
- Pagés, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el Curriculum y la Formación del profesorado. *Revista Signos*, 13, 38-51.
- Pagés, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44. Recuperado de <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/12/pagc3a8s-j-2000>
- Pagés, J. (2002). Aprender a Enseñar Historia y Ciencias Sociales: El Curriculum y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255-269. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/222/public/222-523-1-PB.pdf>

- Patiño Torres, M. (2006). Modelo Socio-cognitivo: *Teoría Educativa y diseño Curricular*, medicina interna, educación médica y comunidad, 22 (1), 17-40.. [file:///C:/Users/Julio%20Orozco/Downloads/Modelo%20socio-cognitivo%20Teor%C3%ADa%20educativa%20y%20de%20dise%C3%B1o%20curricular%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Julio%20Orozco/Downloads/Modelo%20socio-cognitivo%20Teor%C3%ADa%20educativa%20y%20de%20dise%C3%B1o%20curricular%20(1).pdf)
- Pimienta Prieto, J. (2007). *Metodología Constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson.
- Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizaje. Un Enfoque basado en competencias*. México: Pearson.
- Piura López, J. (1998). *Introducción a la metodología de la investigación Científica* (3^{ra} Edición). Managua: CIES-UNAN- Managua
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P... Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias Metodológicas para Enseñar y Aprender Ciencias Sociales: Interacción, cooperación y participación. *Iber*, 40, 7-22. Recuperado de: http://www.uclm.edu/seminarios/SEHISP/archivos_master/facal/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20ense%C3%B1ar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf
- Quiroz, R. y Mesa, A. (2011). Currículo crítico en la formación de ciudadanía. *Educere [Versión electrónica]*, 15 (52), 621-628.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La Pedagogía Crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades*. (28), 108-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345941358009.pdf>
- Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales (2007, enero-diciembre). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. 12, 5-12.

- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. & Muñoz, C. (2013). El Profesorado y su rol en la Formación de los nuevos Ciudadanos: desastres entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos XXXIX (1)* ,217-237. Recuperado de: www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art13.pdf
- Riso, W. (2014). *El Poder del Pensamiento Flexible. De una mente rígida a una libre y abierta al cambio*. México: Océano.
- Rizo Moreno, H. (2004). La Evaluación de los Aprendizajes: Una Propuesta de Evaluación Basada en productos Académicos. [Versión electrónica]. 2, (2), 19-29. Recuperado de www.ice.Deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rizo.pdf
- Rodríguez Gómez, G., Gil Giores, J. y García Jiménez E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R., García, A. y Belli, V. (2010). *Evolución de la Carrera Ciencias Sociales, Facultad de Educación e Idiomas y su incidencia en la Formación de Ciudadanía, periodo 1980-2010*. (Trabajo Monográfico de Licenciatura). Managua, Nicaragua: UNAN- Managua.
- Sánchez Espinoza, J. (2004). *Metodología de la Investigación Científica* (Tomo I). Managua: Distribuidora Cultural.
- Sarramona López, J. (1989). *Fundamentos de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Serrano de M., S. (2002, octubre-diciembre). La Evaluación del Aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (10): 247-257.
- Tallaferro, D. (2006). La Formación para la Práctica Reflexiva en las prácticas Profesionales Docentes. [Versión electrónica]. *Educere*, 10, (33), 269-273. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309
- Trilla, J. (2000). Pedagogías del Siglo XX. A.S. Makarenko. *Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años*, 95-105.
- Tuning- América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Deusto, España: Universidad de Deusto.

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (1991). *Reglamento del Régimen Académico de los Cursos de Profesionalización de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Managua: UNAN- Managua: Autor

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (2011). *Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular*. Managua: UNAN- Managua: Autor

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (2014). *Informe de Autoevaluación Institucional con Fines de Mejora 2013-2014*. Managua: UNAN- Managua: Autor.

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (2016). *Informe Físico-Financiero, I trimestre 2016*. Managua: UNAN- Managua: Autor.

ANEXOS

1. Encuesta a Docentes de Educación Secundaria
2. Grupo Focal a Docentes de Educación Secundaria
3. Encuesta a estudiantes de Educación Secundaria
4. Grupo Focal a Estudiantes de Secundaria
5. Guía de observación a clases de Ciencias Sociales Educación Secundaria
6. Entrevista a autoridades de Institutos de Educación Secundaria
7. Fotografías que evidencian las entrevistas y grupos focales
8. Institutos y Colegios en que se realizaron los estudios de caso



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA

UNAN- MANAGUA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL

FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES

CUESTIONARIO A DOCENTES DE SECUNDARIA

Fecha de aplicación: _____

Nombre de quien aplica el instrumento: _____

Nombre del Centro Educativo donde labora: _____

Municipio/comarca/ barrio don se ubica el centro: _____

El presente **cuestionario** tiene como objetivo conocer la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en su desempeño como profesor en Educación Secundaria. Los datos suministrados por usted son de gran importancia para la realización de esta investigación, y serán tratados con carácter estrictamente académicos.

A. DATOS GENERALES:

A continuación se le plantean una serie de interrogantes de carácter personal por favor señale la opción que usted considere.

1. Sexo: M _____ F _____ 2. Edad: _____ 3. Años de experiencia _____

4. El Centro donde labora es:

- a. Público
- b. Privado
- c. Subvencionado
- d. Otro -----

5. Grado Académico:

- a. Bachiller
- b. Maestro(a) Normalista
- c. Bachiller y maestro Normalista
- d. Segunda Carrera
- e. Especifique otros estudios-----

f.

6. De las siguientes disciplinas de ciencias sociales. ¿Cuáles imparte?

(Encierre en un círculo todas las disciplinas que imparte)

- a. Geografía
- b. Historia
- c. Filosofía
- d. Economía
- e. Sociología
- f. Convivencia y Civismo
- g. Otras especifique: -----

B. SOBRE SU METODOLOGÍA DIDÁCTICA ANTES DE CURSAR LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

7. **¿De los siguientes procedimientos metodológicos, cuáles practicaba para preparar sus clases, antes de cursar la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia)?** (Seleccione **TRES** de las que utilizaba con mayor frecuencia).

- a. Utilizaba fundamentalmente libros de texto
- b. Consultaba internet
- c. Conversaba con su jefe de área para aclararse
- d. En caso de dudas consultaba a colegas con mayor experiencia
- e. Tenía un equipo de colegas con los cuales se aclaraba
- f. Especifique otros -----

8. **La metodología didáctica que aplicaba al impartir docencia antes de cursar la Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) ¿En dónde la adquirió?**

- a. En la metodología utilizada por sus profesores de Educación Secundaria
- b. En su preparación de forma autodidacta
- c. Ninguna de las anteriores

C. IMPACTO DE LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (DCS) EN EL DESEMPEÑO DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

9. **El conocimiento sobre metodologías didácticas que actualmente aplica en sus aulas de clases de ciencias sociales(Geografía e Historia) lo adquirió:**

- a. En la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales cursada en la Universidad
- b. En los TEPCE que realiza el Ministerio de Educación (MINED)
- c. En la metodología didáctica utilizada por sus profesores de la Universidad
- d. Ninguna de las anteriores
- e. Todas las anteriores

10. **La metodología didáctica que aplicó el docente que le impartió la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad, usted la considera:**

- a. Excelente
- b. Muy Buena
- c. Buena
- d. Regular
- e. Deficiente

11. **Los contenidos abordados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales con relación a su desempeño docente, los considera:**

- a. Muy útiles
- b. Bastante útiles
- c. Algo útiles
- d. Poco útiles
- e. Nada útiles

12. La Unidad Didáctica que realizó como trabajo de curso en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, le sirvió en su desempeño Docente:

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Poco
- d. Algo
- e. Nada

13. La actitud del docente que le impartió la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad , le permitió:

- a. Descubrir su vocación por la docencia
- b. Brindar docencia con humanismo y entusiasmo por la profesión
- c. Interés por continuar aprendiendo para ser mejor maestro (a)
- d. Ninguna de las anteriores

D. SOBRE SU DESEMPEÑO DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

14. ¿Cómo valora las estrategias didácticas que utiliza en clase con sus estudiantes?

- a. Excelente
- b. Buena
- c. Regular
- d. Deficiente

15. ¿Sus estudiantes se muestran motivados por el estudio de las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia)?

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Nunca

16. La metodología didáctica utilizada por usted en sus clases de Geografía e Historia ha permitido fundamentalmente que sus estudiantes:(Seleccione CINCO de las opciones).

- a. Memoricen hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos
- b. Dominen fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos
- c. Analicen, critiquen e interpreten los contenidos de ciencias sociales
- d. Apliquen sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país
- e. Comprometan en la defensa y protección del medioambiente
- f. Experimenten procesos empáticos en los contenidos abordados en clase
- g. Ninguna de las anteriores

17. De las siguientes estrategias didácticas, seleccione CINCO de las que utiliza con mayor frecuencia en su aula de clases de Geografía de Historia:

- a. Lectura analítica de textos (descubrir de ideas dentro de un texto)
- b. Lecturas comentadas (lectura en conjunto haciendo pausas para comentar)
- c. Dictado de los contenidos de aprendizaje
- d. Resolución de guías de estudios
- e. Seminarios/debates
- f. Exposiciones grupales
- g. Grupos de discusión entre los estudiantes y docente
- h. Simular hechos y sucesos de Historia y/o Geografía
- i. Visitar los alrededores del colegio a observar el medio ambiente
- j. Analizar personajes de la Historia

18. En el desarrollo de las asignaturas de Ciencias Sociales frecuentemente utiliza los siguientes medios didácticos: (Seleccione las CINCO que más utiliza).

- a. Mapas Geográficos
- b. Mapas Históricos
- c. Material de estudio (folletos)
- d. Guías de Aprendizaje
- e. Herramientas tecnológicas (data show y laptop)
- f. Videos
- g. Película
- h. Canciones

19. Su rol como docente es: (Seleccione las opciones que usted experimente en su práctica docente).

- a. Ser el eje principal de los procesos de aprendizaje
- b. Facilitar estrategias que faciliten el aprendizaje
- c. Desarrollar la clase haciendo uso frecuente del dictado
- d. Seleccionar exclusivamente los contenidos de aprendizaje para la formación científica

20. Al momento de orientar trabajos en equipo, por lo general son:

- a. Equipos de 3 integrantes
- b. Equipos de 3 a 5 integrantes
- c. Equipos mayores de 5 integrantes
- d. Ninguno de las anteriores

21. De las siguientes técnicas de evaluación ¿Cuáles utiliza con mayor frecuencia?

- a. Pruebas sistemáticas escritas
- b. Pruebas sistemáticas orales
- c. Trabajos grupales en casa
- d. Trabajos individuales en casa

22. La relación docente- estudiante en su aula de clase es: (Seleccione una opción)

- a. Excelente
- b. Muy Buena
- c. Buen
- d. Deficiente

23. Mencione CINCO aspectos en los que la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales haya incidido en su desempeño como docente en Educación Secundaria.

¡Gracias por su colaboración!



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNAN- MANAGUA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES

GRUPO FOCAL A DOCENTES DE SECUNDARIA

Fecha: _____

Local: _____

Nombre del moderador: _____

Asistente del moderador: _____

Participantes: _____

Objetivo del Grupo Focal: El presente grupo focal tiene como objetivo conocer la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en su desempeño como profesor de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

Los datos suministrados por usted son de gran importancia para la realización de esta investigación, y tratados con fines estrictamente académicos.

SOBRE SU EJERCIO COMO DOCENTE ANTES DE INGRESAR A LA UNIVERSIDAD Y / O HABER CURSADO LA ASIGNATURA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (DCS).

1. Explique dónde adquirió esos conocimientos sobre metodologías didácticas

SOBRE SU EXPERIENCIA DESPUÉS DE CURSAR LA ASIGNATURA DCS EN LA UNIVERSIDAD

2. El conocimiento sobre metodologías didácticas que actualmente aplica en sus aulas de clases. ¿Dónde lo adquirió?
3. De las siguientes **competencias** seleccione las que sus estudiantes desarrollan en los procesos de aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales (Geografía e Historia).
 - a. Memorizan hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos
 - b. Dominan fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos
 - c. Analizan, critican e interpretan los contenidos de ciencias sociales
 - d. Aplican sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país

- e. Experimentan procesos empáticos en los contenidos abordados en clase
- 4. Mencione las estrategias didácticas que usted utiliza con mayor frecuencia en sus aulas de clase al momento de impartir ciencias sociales (Geografía de Historia).
- 5. Mencione los principales medios didácticos que usted utiliza con mayor frecuencia al impartir sus clases de ciencias sociales (Geografía e Historia).
- 6. Explique el rol del docente y del estudiante en el aula de clase.
- 7. Mencione las actividades y/o procedimientos de evaluación que usted utiliza con mayor frecuencia para evaluar los contenidos de Ciencias Sociales (Geografía e Historia).
- 8. Mencione los aspectos en los que haya incidido la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en su desempeño como docente en Educación Secundaria.

Gracias por su apoyo y colaboración



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNAN- MANAGUA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES
CUESTIONARIO A ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DATOS GENERALES:

Nombre de quien aplica el cuestionario: _____

Nombre del Centro de Estudios _____

Comarca o barrio donde está ubicado el Centro: _____

Grado: _____ Sección: _____ Edad: _____ Fecha: _____

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer la metodología didáctica utilizada por los docentes de Ciencias Sociales en este centro de estudios. Le garantizamos que los datos suministrados por usted son de gran aporte para la realización de esta investigación y utilizados con fines estrictamente académicos.

A. MOTIVACIÓN ESTUDIANTIL

Lea detenidamente cada uno de las preguntas, luego encierre en un círculo la alternativa que usted considere conveniente.

1. De las siguientes asignaturas de Ciencias Sociales ¿Cuáles le gustan más?

(Encierre en un círculo las que más le gustan)

- a. Geografía
- b. Historia
- c. Economía
- d. Filosofía
- e. Sociología
- f. Convivencia y Civismo
- g. Ninguna

2. ¿Qué importancia tienen para Usted los contenidos abordados en las asignaturas de Ciencias Sociales?

- a. Mucha
- b. Bastante
- c. Alguna
- d. Poca
- e. Ninguna

B. METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS

3. **¿Comprende con facilidad los contenidos abordados en las clases de Ciencias Sociales?**
 - a. Siempre
 - b. Algunas veces
 - c. Nunca

4. **¿Qué valoración le daría usted a la metodología didáctica implementada por el docente de las asignaturas de Ciencias Sociales?**
 - a. Excelente
 - b. Buena
 - c. Regular
 - d. Deficiente

5. **¿El docente de las asignaturas de Ciencias Sociales hace uso de diversos medios didácticos como:**(Seleccione **CINCO** de los medios que su maestro utiliza con mayor frecuencia).
 - a. Mapas Geográficos
 - b. Mapas Históricos
 - c. Material de estudio (folletos)
 - d. Guías de Aprendizaje
 - e. Herramientas tecnológicas (data show y laptop)
 - f. Videos
 - g. Película

6. **¿El profesor(a) de las asignaturas de Ciencias Sociales practica el trabajo en equipo?**
 - a. Siempre
 - b. Algunas veces
 - c. Nunca

C. DESEMPEÑO DOCENTE

7. **¿El o la docente de las asignaturas de Ciencias Sociales muestra dominio del contenido durante el desarrollo de la clase?**
 - a. Siempre
 - b. Algunas veces
 - c. Nunca

8. **¿Las clases de las asignaturas de Ciencias Sociales usted las considera dinámicas y participativas?**
- Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca
9. **¿Las clases de las Asignaturas de Ciencias Sociales las considera aburridas y monótonas?**
- Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca
10. **¿El profesor(a) de Ciencias Sociales facilita la participación activa de los y las estudiantes en sus clases?**
- Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca
11. **De las siguientes estrategias didácticas, seleccione CINCO de las que su docente de Ciencias sociales utiliza con mayor frecuencia:**
- Lectura analítica de textos (descubrir de ideas dentro de un texto)
 - Lecturas comentadas (lectura en conjunto haciendo pausas para comentar)
 - Resolución de guías de estudio
 - Dictado de los contenidos de aprendizaje
 - Seminarios/debates
 - Exposiciones grupales
 - Grupos de discusión entre los estudiantes y docente
 - Simular hechos y sucesos de Historia y/o Geografía
 - Visitar los alrededores del colegio a observar el medio ambiente
 - Analizar personajes de la Historia
12. **Al momento en que su maestro de Ciencias Sociales orienta trabajos en equipo, por lo general son:**
- Equipos de 3 integrantes
 - Equipos de 3 a 5 integrantes
 - Equipos mayores de 5 integrantes
 - Ninguno de las anteriores
13. **De las siguientes técnicas de evaluación ¿Cuáles utiliza con mayor frecuencia su maestro en las asignaturas de Ciencias Sociales?(Seleccione TRES de las más utilizadas por su docente)**
- Pruebas sistemáticas cortas
 - Exámenes escritos
 - Pruebas sistemáticas orales
 - Trabajos grupales en casa
 - Trabajos individuales en casa

14. **¿El profesor (a) de las asignaturas de Ciencias Sociales contextualiza los contenidos de estudio a la realidad de nuestra comunidad, barrio y país?**
- Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca
15. **La metodología didáctica utilizada por parte del docente de las asignaturas de Ciencias Sociales ha permitido que usted:** (Seleccione **CUATRO** de las opciones que se le ofrecen)
- Memoricen hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos
 - Dominen fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos
 - Analicen, critiquen e interpreten los contenidos de ciencias sociales
 - Apliquen sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país
 - Comprometan en la defensa y protección del medioambiente
 - Experimenten procesos empáticos en los contenidos abordados en clase
 - Ninguna de las anteriores
16. **¿Cómo considera usted la evaluación implementada por el docente de las asignaturas de Ciencias Sociales?**
- Excelente
 - Buena
 - Regular
 - Deficiente
17. **Brinde tres sugerencias que usted haría al profesor para mejorar la forma de enseñar Ciencias Sociales**

¡Gracias por su colaboración!



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNAN- MANAGUA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES

GRUPO FOCAL A ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Fecha: _____

Local: _____

Nombre del moderador Julio Orozco Alvarado

Asistente del moderador: _____

Participantes: Estudiantes de 8vo a 11vo Grado de Educación Secundaria del Instituto de Educación Secundaria “Guardabarranco” de Managua.

Objetivo del Grupo Focal: El presente grupo focal tiene por objetivo conocer la metodología didáctica utilizada por los docentes de Ciencias Sociales en este centro de estudios. Los datos suministrados en este conversatorio serán utilizados para la realización de una investigación, cuyos datos serán tratados con fines estrictamente investigativos y con total discreción.

CUESTIONARIO

1. De las asignaturas de Ciencias Sociales ¿Cuáles le gustan más, explique por qué? Igualmente diga ¿Cuáles le gustan menos y explique por qué?
2. Las metodologías didácticas utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios permiten comprender con facilidad los contenidos abordados en estas clases. Explique su respuesta.
3. ¿Mencione los medios didácticos que frecuentemente utilizan para impartir clase de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) los docentes de este centro de estudios.

4. ¿El o los profesores de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios orientan trabajo en equipo? Describa cómo lo hacen y de cuántos son los miembros de cada equipo.
5. ¿Las clases de las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) las considera dinámicas y motivadoras? Explique su respuesta.
6. Mencione las principales estrategias didácticas que utilizan los docentes de este centro para enseñar Ciencias sociales (Geografía e Historia).
7. Mencione los principales tipos de evaluación que los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) utilizan con mayor frecuencia.
8. De las siguientes competencias, ¿Cuáles desarrolla su maestro en las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia)?
 - a. Memorizar hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos
 - b. Dominar fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos
 - c. Analizar, critiquen e interpreten los contenidos de ciencias sociales
 - d. Aplicar sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país
 - e. Compromiso en la defensa y protección del medioambiente
 - f. Experimentar procesos empáticos(ubicarse en el lugar de los personajes) de los contenidos abordados en clase
9. Brinde algunas sugerencias para que los profesores de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) mejoren la forma de enseñar en Educación Secundaria.

¡Gracias por su colaboración!



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNAN- MANAGUA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES

DATOS GENERALES:

Nombre del Observador: _____

Centro Educativo: _____

Modalidad: _____ Fecha: _____

Año: _____ Sección: _____ Turno _____

Asignatura: _____

Contenido: _____

Indicador de Logro: _____

DESARROLLO:

No	Criterios de observación	SÍ	NO	NO OBS
	Fase de iniciación/Exploración de ideas o conocimientos previos			
1.	Realiza la exploración de ideas previas del tema a desarrollar			
2.	Recapitula el contenido de la clase anterior			
3.	Da oportunidad a que cada estudiante exprese libremente sus ideas.			
4.	Motiva la participación de los estudiantes en la exploración de los conocimientos e ideas previas			
5.	Realiza dinámicas de integración y motivación de los estudiantes hacia la clase.			
6.	Valora los aportes brindados por los estudiantes			
7.	Respeto los aportes que brinda cada estudiante			
8.	Procura la integración de los estudiantes con menor participación.			
9.	Motiva a los estudiantes hacia el estudio, interiorización y profundización del aprendizaje.			
	Desarrollo de la clase/ fase de introducción de nuevos conocimientos o reestructuración			
10.	Presenta los contenidos de aprendizaje			
11.	Presenta los indicadores de logros con claridad			
12.	Usa materiales de apoyo (folletos)			
13.	Usa como material de apoyo libros de texto			
14.	La metodología didáctica que predomina es el dictado			

15.	El docente asume el rol de facilitador y el alumno de constructor de sus conocimientos			
16.	En los procesos didácticos el docente asume un rol protagónico y el estudiante un rol pasivo.			
17.	En clase predomina el trabajo individual			
18.	En clase predomina el trabajo grupal			
19.	En clase combina trabajo individual y grupal			
20.	Hay interacción entre el docente y los estudiantes de forma fluida			
21.	Hay aplicación de metodologías participativas en clase			
22.	Utiliza como estrategias didácticas simulaciones, giras por los alrededores del centro.			
23.	Orienta la resolución de guías de estudios			
24.	Orienta la utilización de organizadores gráficos para el aprendizaje, tales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, red temática etc.			
25.	Hay utilización de mapas geográficos			
26.	Hay utilización de mapas históricos			
27.	Hay socialización de los contenidos y experiencias de aprendizaje entre los y las estudiantes			
28.	Los contenidos de aprendizaje son contextualizados en pro de la defensa y protección del medioambiente.			
29.	Los contenidos de aprendizaje son contextualizados de acuerdo al contexto local, nacional e internacional.			
30.	Da oportunidad a que cada estudiante exprese sus experiencias y conocimientos sobre la temática en estudio.			
	Fase de culminación/aplicación de los conocimientos.			
31.	Realiza preguntas de comprobación de conocimientos			
32.	Asigna trabajos en casa dirigidos a la aplicación de los conocimientos construidos en el aula de clase.			
33.	Orienta la realización de clases prácticas en el aula de clases.			
34.	Realiza seminarios sobre los contenidos abordados en clase.			
35.	Prevalece la heteroevaluación dentro de las formas de evaluación de los aprendizajes.			
36.	Se practica la coevaluación de los contenidos de aprendizaje			

Observación:



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNAN- MANAGUA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES

ENTREVISTA A DIRECTORES DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Fecha: _____

Nombre del entrevistador: Julio Orozco Alvarado

Nombre del Centro de Estudios: _____

Cargo que Desempeña el Entrevistado: _____

Objetivos de la Entrevista:

Conocer sobre el desempeño laboral de los profesores de Ciencias Sociales en Educación Secundaria del Centro.

1. ¿Cómo valora el cumplimiento de las obligaciones académicas de los y las docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios?
2. Las y los docentes de Ciencias Sociales de este centro aplican metodologías didácticas innovadoras para enseñar Ciencias Sociales (Geografía o Historia).
 - 2.1. ¿Qué opina sobre la metodología didáctica utilizada por las y los docentes de Ciencias Sociales de este Centro de estudios?
3. ¿Qué medios didácticos utilizan los docentes de este centro para enseñar Ciencias Sociales (Geografía e Historia)?
4. ¿Considera que las metodologías de enseñanza y los medios didácticos utilizados por los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro permiten la comprensión de los contenidos de aprendizaje por parte del estudiantado?
5. ¿La actitud del profesorado de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) motiva al alumnado hacia el estudio de los contenidos de aprendizaje?
6. ¿Qué factores considera que inciden en el desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales en este centro?

7. Cómo valora el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios?

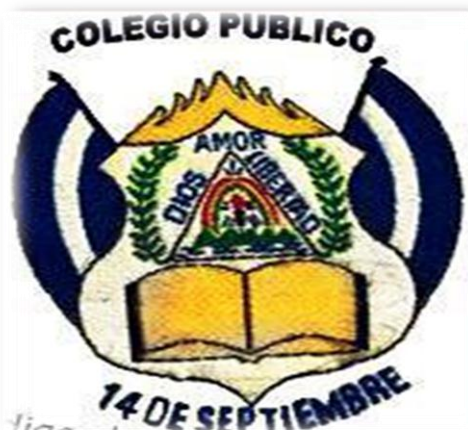
8. ¿Qué retos y desafíos observa usted en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en Educación Secundaria?

¡Gracias por la información brindada!

INSTITUTOS EN QUE SE REALIZARON LOS ESTUDIOS DE CASO

Instituto Nacional “14 de Septiembre, Managua

Esta Instituto está ubicado en la colonia 14 de Septiembre, fue fundado en agosto de 1965 surge con el objetivo de brindar atención a los niños con edad de educación primaria de la Colonia. En el año 2000 comienza atender Educación Secundaria. Actualmente cuenta con 2,190 estudiantes en las distintas modalidades: Pre-Escolar con 183 estudiantes atendidos por 5 docentes, Primaria Regular con 724 estudiantes atendidos por 22 docentes, Primaria Extraedad con 126 estudiantes atendidos por 3 docentes, Secundaria Regular con 741 estudiantes atendidos por 19 docentes y Secundaria a Distancia con 416 estudiantes atendidos por 12 docentes. Atiende a la población que habita en los barrios que están ubicados en los alrededores del centro, entre ellos se pueden mencionar los siguientes barrios: La Fuente, Pablo Ubeda, Omar Torrijos, Santa Bárbara, La Nicarao y la Proyecto Piloto. El centro cuenta con 61 docentes y 10 administrativos.



Instituto Nacional “Primero de Mayo”



El Instituto Nacional Primero de Mayo ubicado frente al parqueo de la colonia Primero de Mayo. En los años de 1970-1972, el espacio geográfico que hoy ocupa el instituto era un terreno utilizado por el Sr. René Schick como centro de Educación Secundaria Popular. Después del terremoto que devastó la ciudad de Managua, el gobierno construyó el Instituto Nacional Primero de Mayo como centro de

estudios de Educación Primaria y Secundaria en los turnos diurnos y nocturnos bajo una sola administración y dos subdirectores por cada modalidad, que en total sumaban 6 subdirectores.

En 1980 el Instituto pasó a llamarse Instituto Nacional Primero de Mayo “Douglas Sequeira”, dicho nombre respondía a un mártir de la Revolución Popular Sandinista. El nombre Douglas Sequeira se mantuvo hasta el periodo en que finalizó la Autonomía Escolar en el año 2006, y pasó a llamarse nuevamente Instituto Nacional Primero de Mayo.

En el año 2006, el Instituto Primero de Mayo se divide en dos centros educativos: Colegio Canadá, que atendía la Modalidad Primaria, e Instituto Nacional Primero de Mayo que atendía la modalidad Secundaria Regular y Secundaria Nocturna. Cada colegio tenía su propio Director y Subdirector, además de su respectiva independencia administrativa y facultativa. No obstante, en el año 2000, el Instituto Primero de mayo es convertido en un solo instituto ofertando la modalidad Secundaria en los turnos matutino, vespertino y nocturno.

En relación al personal administrativo y docente con el cual el Instituto ha contado, en 1980 el instituto tenía bajo su jurisdicción a 105 docentes por los tres turnos, no obstante, en la actualidad el centro cuenta con 58 personas que laboran, entre ellos docentes y administrativos. Particularmente, en el turno vespertino laboran 12 maestros, 3 inspectores, 2 bibliotecarios, 3 guardas de seguridad, dos conserjes, dos subdirectores y un Director General. También es meritorio destacar que el centro cuenta con cuatro consejeras escolares distribuidas entre los distintos turnos, para disminuir la incidencia de problemas de conductas agresivas, indisciplina, delincuencia juvenil y alcoholismo.

En la actualidad el Instituto Nacional Primero de Mayo cuenta con la modalidad secundaria en los tres turnos (matutino, vespertino y nocturno) y tiene una población estudiantil aproximada de 1,058 estudiantes los cuales en su mayoría son habitantes de la colonia Primero de Mayo, además de otros de barrios aledaños como: 18 de mayo, 28 de mayo, 11 de mayo, 13 de mayo, Villa Reconciliación, Cooperativa 25 de Julio, Villa Venezuela, Villa Austria, Villa Bulgaria, y barrio 8 de marzo.

COLEGIO PUBLICO REPÚBLICA VILLA VENEZUELA

El Colegio República Villa Venezuela, está ubicado en el barrio Villa Venezuela del Distrito VI de Managua, fue fundado en el año 1972, inicialmente se llamaba Jorge Washington, pero después del terremoto fue reconstruido y desde entonces lleva el nombre de Colegio República de Venezuela.

Entre los barrios aledaños al colegio Villa Venezuela están Villa Libertad, Canadá, Milagros de Dios, Villa Alemania, y el 25 de Febrero.

En relación a su infraestructura física, está compuesto por siete pabellones, cuenta con servicios básicos, como agua luz, teléfono e internet, biblioteca, un aula TIC, y tres kioscos (cafetines), también es meritorio destacar que en los sectores aledaños al colegio circulan diversas rutas urbanas entre ellas 112,163 y 118.

El colegio Villa Venezuela atiende las modalidades de Preescolar, Primaria y Secundaria en los turnos matutino, vespertino y nocturno, con un total de 88 maestros, además de contar con dos Subdirectoras y una Directora General. Actualmente el colegio alberga una población estudiantil de 2,803 personas, y está en constante crecimiento de acuerdo a las nuevas demandas de los barrios aledaños.



CONTEXTO DEL COLEGIO PÚBLICO “EQUIPULAS”

El Colegio Público Esquipulas, ubicado en la comarca Esquipulas departamento de Managua, en el kilómetro 11 ½ en la carretera hacia Masaya. El colegio Público de Esquipulas inicia su labor educativa en 1976 en la casa comunal de la comunidad de Esquipulas, abriendo Primaria Acelerada y un primer año de Educación Secundaria con una matrícula de 90 estudiantes.



Esta noble labor iniciada por la doctora Esperanza Navas de Gadea y familiares de su esposo y otras personas como Sarita Pérez (secretaria) Pedro Estrada (conserje). A finales de 1978 se traslada lada al actual centro Educativo donde está situada en nuestros días y siempre bajo la gestión de la doctora Esperanza Navas de Gadea se construyen 7 aulas con ayuda de la comunidad y el estudiantado y se da apertura al siglo básico nocturno de Esquipulas con una matrícula de 120 alumnos.

En 1970 se dio la apertura del turno vespertino y la integración de la Educación Primaria regular para ampliar la matrícula y atender a las comunidades aledañas, entre ellas; Los Vanegas, Sierras de Santo Domingo, San Antonio Sur, La Cuaresma, Veracruz y Ticuantepe. A la fecha es un centro que mantiene una matrícula de 1,343 alumnos de Educación Inicial, Preescolar, Primaria regular, Secundaria Regular y Secundaria a Distancia en los turnos, matutino, vespertino y dominical.

El Colegio Esquipulas presenta condiciones adecuadas ya su infraestructura ha sido remodelado recientemente cuenta con 6 pabellones, una biblioteca, una sala de informática, dos cafetines pequeños, una sala de reunión para docentes, Espacio de dirección general y dos subdirecciones, un espacio para el esparcimiento de los estudiantes en los recesos y que es utilizado también como tarima en los actos cívicos. El equipo de dirección está compuesto por una secretaria, una supervisora, Directora y dos Subdirectoras, 55 docentes en total dividido en ambos turnos y dominical, una bibliotecaria, cuatros conserjes y dos guardas de seguridad. La población estudiantil de 662

femenina y 681 masculinos, teniendo un total de 1,343 estudiantes a nivel de centro.

FUNDACIÓN DEL COLEGIO JOSEFA TOLEDO DE AGUERRI NO. 1



El colegio público Josefa Toledo de Aguerri No. 1, ubicado en el barrio Ariel Darce (La Fuente) y fue fundado en 1968, pero su ubicación anterior fue donde se encuentra hoy el Pali La Fuente, finalmente en el año de 1972 pasó a ocupar el terreno donde se encuentra ubicado en la actualidad con una extensión de dos manzanas cuadradas, y surge con el objetivo de albergar a los niños con edad de educación

primaria del barrio. La Escuela surge con el nombre “Escuela La Fuente”, conocida popularmente como “Anexo a la Normal”, y estaba bajo la dirección del director de la Escuela Normal “Alesio Blandón”. La escuela “Anexo a la Normal” era un centro educativo de aplicación para los recién egresados como maestros de Educación primaria. En 1982 se independiza de la administración del director de la Escuela Normal y pasa a tener su propia administración y adopta el nombre de una mártir “Maria de los Ángeles Cajina Rojas” en el turno diurno, a partir de esos años en el turno nocturno funcionaba un Instituto de secundaria llamado Ángel Valentino Barrios, compartiendo la infraestructura, manteniendo el turno nocturno su administración independiente. Con el paso de los años, el 20 de octubre de 1997 pasó a llamarse Colegio “Josefa Toledo Aguerri N°1” que es el que actualmente posee, atendía las modalidades de Primaria Regular en los turnos matutino y vespertino, y secundaria en el turno nocturno.

En la actualidad cuenta con una población estudiantil de 1,357 estudiantes en las modalidades de Pre-Escolar, Primaria Regular y Primaria Extraedad con una fuerza laboral de 22 docentes en total; en Secundaria Regular en el turno vespertino cuenta con 19 docentes; en Secundaria A Distancia en los turnos sabatino y dominical con 10 docentes. Además laboran

un total de 8 trabajadores administrativos los que suman 58 personas que laboran en el centro. En relación a su estructura física, el colegio cuenta con 3 pabellones y 14 secciones de secundaria regular. También, es meritorio desatacar que la escuela ha participado en distintas actividades culturales extra



curriculares entre ellas: ferias de la costa atlántica, concursos de cantos en inglés, oratoria, representaciones de su grupo folklórico y bailes típicos.

La población estudiantil que asiste al colegio Josefa Toledo, procede de los barrios aledaños, entre ellos: La Fuente, Pablo Ubeda, 18 de mayo, Walter Ferrety, Adolfo Reyes, Reparto Schick y en menor cantidad estudiantes que son hijos de mercaderos del populoso Mercado Roberto Huembes. Los comerciantes de este mercado matriculan a sus hijos en este centro por la cercanias a sus negocios, tales estudiantes son de procedencia lejana, por mencionar algunos: La concepción, municipio de Masaya, Masaya, Ciudad Belen, Villa Reconciliacion, entre otros lugares.

En cuanto a las características socioeconómicas de la población estudiantil, de forma general se puede afirmar que la poblacion estudiantil está conformada por estudiantes de bajos recursos económicos (clase baja), hijos de pequeños comerciantes (vendedores de frutas, tortilleras, queso, comerciantes ambulantes). Asimismo, los estudiantes de barrios aledaños al colegio Josefa Toledo son hijos de guardas de seguridad, asistentes del hogar, zonas francas y en menor grado profesionales.

Historia de la Escuela Preparatoria

La Escuela Preparatoria se crea en 1980 como parte de la política de expansión educativa impulsada por la Junta de Gobierno Sandinista. La creación de esta se da bajo la figura de Facultad Preparatoria cuyo objetivo era "incorporar a los alumnos de bajos recursos y jóvenes campesinos de zonas alejadas a niveles superiores de educación" (Envío, 1986). Al año 1986 cursaban 1,388 estudiantes, de los cuales casi el 95% contaba con una beca completa para terminar sus estudios Universitarios (Envío, 1986). Según Miranda (2010), en este período, la Facultad Preparatoria buscaba alcanzar los siguientes objetivos partiendo de la labor educativa que esta pretendía desarrollar en el período del gobierno Sandinista:



1. Contribuir en el cambio de la composición social de los estudiantes que ingresan a la Educación Superior en las carreras priorizadas.
2. Incorporar a la Facultad Preparatoria estudiantes de escasos recursos económicos, jóvenes de origen obrero-campesino, compañeros en extraedad y provenientes de sectores alejados, que tradicionalmente no han tenido oportunidad de continuar estudios de bachillerato, y por lo tanto no poseen el requisito para ingresar al Nivel Superior.
3. Dar una formación pre-universitaria equivalente al bachillerato, que los capacite para ingresar a las carreras de Ciencias Médicas: Medicina y Odontología; Ciencias Agropecuarias; Ciencias de la Educación; Física, Química, Matemáticas; Ingeniería y otras que se prioricen.
4. Promover en los estudiantes la capacidad para el análisis crítico, autocrítico y científico, además de una actitud participativa y creadora.
5. Desarrollar una conciencia política e ideológica acorde con los principios de la Revolución Popular Sandinista.
6. Crear en los estudiantes la convicción de estudiar una carrera priorizada.
7. Formar en los estudiantes las cualidades que deben caracterizar el hombre de nuestra sociedad revolucionaria.

Para el año 1988, la profunda crisis económica que absorbía al país causó que la Preparatoria dejara de ser una Facultad y se convirtiera en una escuela adscrita a la Facultad de Educación e Idiomas. Este cambio causó una disminución importante en los recursos disponibles para el funcionamiento de la misma, por lo que hubo un recorte significativo en becas y personal docente. Sin embargo, a través de gestiones con la Iglesia Presbiteriana Canadiense, se logró contar con un importante apoyo económico que permitió mantener el programa de becas estudiantiles (Miranda, 2010²⁵). Luego de la transición político económica de 1990, la Escuela Preparatoria continuó sufriendo numerosos recortes, que causaron el cierre de su institución homóloga en la UNAN León. Fue así como en 1996, una crisis económica aún más profunda amenaza con cerrar la Escuela Preparatoria, la cual entra en liquidación.

Sin embargo, en ese mismo año, se produce una propuesta de un programa de una Escuela Preparatoria Nocturna que llenara la creciente demanda estudiantil, esta vez autofinanciada. Al ser aprobada la propuesta la Escuela Preparatoria inicia sus labores en turno nocturno en el año 1997. Cabe destacar que en este nuevo proyecto las y los graduados de la Facultad de las carreras de Ciencias de la Educación eran captados como docentes para iniciar su profesión en la Escuela Preparatoria. Finalmente, en el año 2009 la escuela preparatoria pasó por un proceso de cambio curricular basado en un enfoque por competencias promovido por el Ministerio de Educación y acompañados por docentes de la Facultad de Educación e Idiomas, a la cual está adscrita la Escuela Preparatoria.



Escuela Preparatoria, UNAN- Managua

²⁵ Miranda, es el nombre del Director de la Escuela Preparatoria Nocturna de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua.

Situación actual de la Escuela Preparatoria Nocturna

La Escuela Preparatoria de la UNAN - Managua se encuentra ubicada en el Recinto Rubén Darío de esta universidad. De acuerdo a información brindada por la Secretaria Académica de la Facultad de Educación e Idiomas, actualmente cuenta con aproximadamente 600 estudiantes y un personal docente de 20 profesores, de los cuales, solo uno es de planta y el resto son docentes horarios.

Los objetivos de la Escuela Preparatoria son:

Crear un espacio en la secundaria acelerada nocturna que permita realizar experimentaciones e investigaciones socio-pedagógicas, con el fin de hacer algunas recomendaciones a la educación de adultos.

1. Brindar una alternativa de secundaria acelerada nocturna a jóvenes en edad extraescolar y trabajadores que la demanden.
2. Desarrollar en los estudiantes la capacidad para el análisis crítico, científico y técnico, además de una actitud participativa y creativa a través del desarrollo del currículo correspondiente.

La Escuela Preparatoria ofrece un programa de secundaria acelerada que condensa los 5 años de secundaria en 3 años, cuya culminación les permite a los y las estudiantes optar por carreras universitarias en la UNAN-Managua. El plan de estudios cubre todos contenidos del currículo de Educación Secundaria del subsistema de Educación Básica y Media, tomando como referencia las asignaturas de formación básica y general de cada departamento de la Facultad de Educación e Idiomas.

Actualmente, la Escuela Preparatoria es considerada como uno de los programas de más larga trayectoria y mayor impacto para promover una educación inclusiva de la UNAN Managua, en el sentido que ésta "brinda educación media a estudiantes trabajadores y en general fuera de edad" (Linarte, 2012, p.8), que de otra manera no tendrían la oportunidad para acceder a una educación secundaria.

RESULTADOS DEL PILOTAJE DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

CONTENIDO DE LOS ANEXOS

1. Nombres y cargos de los expertos que validaron el contenido de los instrumentos de recogida de información.
2. Cartas de solicitud dirigida a profesionales en Investigación y en Didáctica de las Ciencias Sociales para que participarán en calidad de expertos en la validación de los instrumentos de recogida de información de la investigación (encuesta a docentes, encuesta a estudiantes y guía de observación a clases).
3. Matriz con los indicadores para la evaluación de la encuesta a docentes de secundaria por parte de los expertos.
4. Matriz con los indicadores para la evaluación por parte de los expertos de la encuesta a estudiantes de secundaria.
5. Matriz con los indicadores para la evaluación de la guía de observación a clases de Estudios Sociales (Geografía e Historia) en Educación Secundaria por parte de los expertos.
6. Matriz con los resultados del pilotaje del Cuestionario del Grupo Focal a Docentes de Educación Secundaria.
7. Matriz con los resultados del Pilotaje del Cuestionario del Grupo focal a Estudiantes de Educación Secundaria.
8. Matriz con los resultados del pilotaje del Cuestionario de la entrevista a Directores, Subdirectores y/o jefes de área de Ciencias Sociales en Institutos de Educación Secundaria.

Expertos que validaron el contenido de los instrumentos de recogida de datos

Para efectos de la presente investigación tomando en cuenta los criterios dados por los autores antes mencionados se han seleccionado los siguientes expertos para que validen y emitan sus juicios de valoración sobre el cuestionario a docentes y estudiantes de educación secundaria. Estos son y a continuación se presenta breve síntesis biográfica de los expertos participantes en la validación de los instrumentos de investigación:

1. Dr. Joan Pagés, por la Universidad Autónoma de Barcelona, UAB, España. Experto en Investigación y en Didáctica de las Ciencias Sociales.
2. Dra. Montserrat Oller Freixa, por la Universidad Autónoma de Barcelona UAB, España. Experta en Investigación y en Didáctica de las Ciencias Sociales.
3. Dra. Almudena Martínez Gimeno, por la Universidad Pablo de Olavide. Experta en Educación y en Investigación Socioeducativa.
4. Dra. Yesenia Polanco Pantoja, por la Universidad Martín Luther King, UMLK- Managua. Experta en Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales.
5. Msc. Miguel De Castilla Urbina, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Experto en Investigación y en Sociología de la Educación.
6. Msc. Gloria Villanueva Núñez, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Experta en Investigación y en Educación.

7. Msc. Odderey Matus Gómez, por la Universidad Católica de Nicaragua UNICA- Managua. Especialista en Ciencias Sociales y Máster Didáctica de las Ciencias Sociales.
8. Msc. Socorro Álvarez Ponce, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Especialista en Ciencias Sociales y Máster Didáctica de las Ciencias Sociales.
9. Msc. Mercedes Sandino Ráudez, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Especialista en Ciencias Sociales y Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales.
10. Msc. Graciela Farrach Úbeda, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Especialista en Filología y Comunicación y Máster en Didáctica de la Lengua y Literatura.
11. Msc. Anielka Carballo Palma, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Especialista en Lengua y Literatura Hispánicas y Máster en Filología y Comunicación.
12. MSc. Delia María Narváez Hernández, Por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN- Managua) y el Colegio Alemán Nicaragüense.
13. Msc. Urías Ramos Escobar, por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN- Managua. Especialista en Historia y Máster en Estudios Históricos Latinoamericanos y del Caribe. Docente de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

CARTAS DE SOLICITUD ENVIDA A LOS EXPERTOS

Managua, 18 de noviembre, 2014

Doctor
Joan Pagés
Docente investigador
Universidad Autónoma de Barcelona
UAB, España

Estimado Doctor Pagés:

Por este medio me dirijo a usted para comunicarle que por su formación académica, científica, trayectoria investigativa y valores que lo caracterizan, ha sido seleccionado como experto para evaluar el presente cuestionario para la realización de Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación e Intervención Social. Sus aportes son de extrema importancia para darle validez a los resultados de esta investigación.

Me suscribo de usted, no sin antes agradecerle de antemano por el apoyo brindado como experta en el área Investigativa.

Le saluda fraternalmente,

JULIO OROZCO ALVARADO
Estudiante del Doctorado en Educación e Intervención Social
Facultad Regional Multidisciplinaria de Chontales

CC: Interesado



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA
UNAN- MANAGUA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL
FACULTAD REGIONAL MULTIDISCIPLINARIA, CHONTALES

RÚBRICA PARA JUICIO DE EXPERTOS

Formación Académica: _____

Área de Experiencia Profesional: _____

Años de experiencia Profesional: _____ Cargo Actual: _____

Institución: _____

Objetivo de la Investigación:

Evaluar el Impacto de la Asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) impartida en la carrera Ciencias Sociales Facultad de Educación e Idiomas (UNAN-Managua) en el Desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales en dos Institutos de Educación Secundaria de Managua.

Objetivo del juicio de expertos:

1. Validar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia del contenido de cada ítem del cuestionario a aplicar a docentes y estudiantes de educación secundaria.

Objetivos del instrumento:

- 1) Validar el instrumento a partir de los puntajes y calificación asignada por los expertos a cada uno de los ítems de la encuesta que se aplicará a docentes y estudiantes de educación secundaria.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
Suficiencia		
Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. Deficiente	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Regular	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	3. Bueno	Los ítems miden la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	4. Muy Bueno	Los ítems son suficientes para medir la dimensión.
	5. Excelente	Los ítems son suficientes y el número de estos miden exactamente la dimensión.
Claridad		
El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. Deficiente	El ítem no es claro
	2. Regular	Los ítems requieren modificar el orden de algunas palabras.
	3. Bueno	El ítem está bueno, pero requiere modificación de algunos términos.
	4. Muy Bueno	El ítem está bastante bien y el uso y significado de las palabras de acuerdo al contexto.
	5. Excelente	El ítem es claro, tienen semántica y sintaxis.
Coherencia		
El ítem tiene relación lógica con la dimensión u objetivo que está midiendo.	1. Deficiente	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Regular	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	3. Bueno	El ítem está bueno, pero se puede mejorar más.
	4. Muy Bueno	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	5. Excelente	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia		
El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. Deficiente	No hay relación entre el ítem y la dimensión que mide.
	2. Regular	El ítem tiene relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Bueno	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	4. Muy Bueno	El ítem es esencial y debe ser incluido para medir la dimensión.
	5. Excelente	Cada ítem es relevante y esencial para medir la dimensión.

MATRÍZ PARA JUICIO DE EXPERTO DE LA ENCUESTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES

Con base en la encuesta a docentes y en los indicadores que figuran en la página cuatro (4), en la casilla en blanco asigne una calificación del 1 al 5 a cada una de las categorías de los ítems del cuestionario a docentes de Educación Secundaria. (Ver clave al pie de la página)

DIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	CALIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIÓN	

Clave: 1 Deficiente, 2 Regular, 3 Bueno, 4 Muy Bueno y 5 Excelente

RESULTADOS DEL PILOTAJE DEL GRUPO FOCAL A DOCENTES DE SECUNDARIA

El presente Grupo Focal fue realizado con docentes de educación secundaria que cursaron la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Carrera Ciencias Sociales Facultad de Educación e Idiomas y que actualmente imparten clases de Ciencias Sociales en educación secundaria. Este fue dirigido por el maestro Julio Orozco Alvarado y



asistido por los profesores Adilia Cruz Acevedo, Urías Ramos Escobar y Socorro Alvarez Ponce (Docentes de la Carrera). El grupo focal fue realizado el día 30 de enero del 2015 en la sala de medios (4004) de la Facultad de Educación e Idiomas de la UNAN-Managua. El grupo focal inició las 2 de la tarde y culminó a las 5 pm.

El grupo focal se llevó a cabo con la participación de los docentes de los siguientes Centros de Educación Secundaria:

1. Colegio Esquipulas de Managua.
2. Centro Escolar Salinas de Nagualapa, Tola-Rivas.
3. Colegio Hugo Chávez Frías de Managua.
4. Colegio del Colegio Josefa Toledo N° 1, Distrito V, Managua
5. Colegio Rigoberto López Pérez, Managua
6. Instituto 14 de Septiembre de Managua.

El grupo focal inicio con una explicación acerca del objetivo del mismo, el cual consistía en un conversatorio con el fin de validar algunos instrumentos de investigación para la realización de mi Tesis Doctoral, por lo cual se les solicitaba su participación y colaboración. Se les explicó, además que el cuestionario del

grupo focal estaba basado en el cuestionario que ya habían respondido con anterioridad (encuesta) en el que se pretendía hacer una evaluación del impacto de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en su desempeño como docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, es decir, las



experiencias y cambios en su práctica docente que experimentaron después de haber cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales.

También se les explicó que con el conversatorio se buscaba profundizar la información obtenida en la encuesta aplicada a cada uno de los participantes. Se

les explicó que en este momento tenía la oportunidad de narrar sus experiencias como profesores, que verbalizaran si esta asignatura incidió o no en su desempeño como docentes, ya que el objetivo del grupo focal es conocer la incidencia de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en su desempeño como docentes de Ciencias Sociales en Educación Secundaria.

También se les explicó que los datos suministrados en este grupo focal serían de suma importancia para la realización de la investigación y que la información obtenida sería tratada con fines estrictamente investigativos. Tanto en la encuesta como el conversatorio se dividió en dos momentos. En cómo impartían sus clases antes de recibir la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) y como lo hacían después de haber cursado la asignatura DCS, pues en ella se estudiaron los paradigmas educativos (técnico, práctico y el crítico), las teorías educativas de Piaget, Vygotsky, la importancia de las metodologías participativas en nuestro desempeño como profesores.

La asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, brinda las herramientas metodológicas y didácticas necesarias para poder revertir esa mala imagen que se le ha dado a las clases de Sociales, que los docentes unos verdaderos agentes de cambio, que no se exprese que las clases son aburridos porque en Geografía o Historia los maestros solo saben dictar, hay que hacer énfasis en la importancia que tienen estas disciplinas. Debemos asumir un cambio de actitud, ya que muchas veces los maestros de Ciencias Sociales no saben vender su producto y se sabe que son docentes igual que uno de cualquier otra disciplina porque también pasan cinco años en la universidad.

**RESULTADOS DEL PILOTAJE DEL CUESTIONARIO DEL GRUPO FOCAL A
DOCENTES DE SECUNDARIA**

Sí ejerció como docente antes de ingresar a la universidad y / o haber cursado la asignatura didáctica de las ciencias sociales (DCS).			
No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
1	<p>Explique:</p> <p>¿Dónde adquirió esos conocimientos sobre metodologías didácticas?²⁶</p>	<p>Profesor de la 14 de septiembre explicó que en su caso personal, él estudio en la Escuela Normal y para enseñar comenzaba eligiendo el indicador y seleccionaba estrategias de acuerdo a los indicadores seleccionados que le permitieran la participación activa de los estudiantes. Tomaba en cuenta el aula, el medio en que se desarrollaban las clases.</p> <p>Agrega la profesora del Colegio Josefa Toledo N° 1 de Managua, que en su caso se apoyaba en los programas para ver que contenido le tocaba impartir y luego abocarse a buscar la bibliografía donde encontrara esas temáticas para preparar su resumen y poder impartir la clase. Debido a que la educación ha sido por tiempo de forma tradicional, ella llegaba al aula, platicaba sobre la materia y después empezaba a dictar por la poca teoría que conocía.</p>	<p>Algunos docentes expresaron que la metodología didáctica antes de cursar la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales la aprendieron en la Escuela Normal.</p> <p>Otra expresó que la metodología didáctica la adquirió en las orientaciones metodológicas que brindan los programas de asignatura de Ciencias sociales.</p> <p>La docente del colegio Josefa Toledo expresa que aprendió algo sobre metodología didáctica en los diplomados que les ha brindado el MINED a través de la UNAN-Managua.</p>

²⁶ La pregunta uno (1) se fusionó con la dos, ya que se obtuvieron las mismas respuestas.

Sobre su ejerció como docente **antes de ingresar a la universidad** y / o haber cursado la asignatura didáctica de las ciencias sociales (DCS).

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
	<p>Continuación de la pregunta uno (1).</p>	<p>El docente del Instituto Hugo Chávez, Distrito VI, expresa que aprendió a introducir las enseñanzas en la Normal, estudió Pedagogía con mención en Educación Primaria y así fue mejorando sus estrategias de enseñanzas, pero sentía que la temática desarrollada en las clases de Ciencias Sociales no iban a fines con la pedagogía y aunque buscaba la forma de lograr un aprendizaje significativo, terminaba haciendo lo más común y corriente, iniciaba estableciendo un conversatorio y luego procedía a dictar. Por lo que sintió la necesidad de profesionalizarse en Ciencias Sociales para adquirir mejores conocimientos para desarrollar contenidos de estas disciplinas y se cambió de carrera.</p> <p>El profesor de la escuela de Esquipulas mencionaba que antes de llevar la DCS, él retomaba la metodología o modelos de sus profesores para enseñar, aplicaba los modelos de sus maestros. Implementaba una metodología tradicional, actividades iniciales, de desarrollo y de culminación.</p> <p>Según la docente del Centro Escolar Salinas de Nagualapa, Tola-Rivas, antes de cursar la asignatura DCS, trabajaba en primaria, y utilizaba los procedimientos que adquirió en la Escuela Normal.</p>	<p>El docente del Colegio Hugo Chávez expresó que antes de cursar la asignatura DCS la metodología que aplicaba la adquirió en la Escuela Normal. Además en esta misma universidad había estudiado Educación Primaria y ahí adquirió algunos conocimientos psicopedagógicos.</p> <p>El docente del Colegio de Esquipulas expresa que la metodología didáctica que aplica la adquirió de la metodología que utilizaban sus profesores para enseñarle Historia y Geografía en la Universidad.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
2	<p>El conocimiento sobre metodologías didácticas que actualmente aplica en sus aulas de clases. ¿Dónde lo adquirió?</p>	<p>La docente del Colegio Josefa Toledo, expresó que cuando empezó a recibir la clase de Didáctica de Ciencias Sociales se dio cuenta que utilizaba una metodología aparentemente participativa, porque seguía enfocada en enseñar y no en que los estudiantes adquirieran un aprendizaje.</p> <p>Agrega al profesor de la 14 de septiembre, que los docentes deben tener vocación, porque si no, se le pueden enseñar los mejores enfoques, metodologías, estrategias; pero sino están abierto al cambio, no mejorarían el proceso de enseñanza. Expresaba que en su caso, en la universidad sintió aún más su vocación, principalmente para enseñar. Por lo que afirma que en la asignatura de Didáctica de Ciencias Sociales se debe contagiar de positivismo para despertar en los maestros ese espíritu de enseñar. Ellos en la asignatura DCS.</p> <p>En clase se dio el caso de un compañero que ha sido introvertido en clase, pero a raíz que recibió esta clase hubo un cambio en él y algo importante es que la actitud de él cambió, se le despertó el talento por enseñar.</p>	<p>La docente del Colegio Josefa Toledo, expresó que en la asignatura DCS se dio cuenta que utilizaba una metodología tradicional, porque se enfocada en enseñar y no en que los estudiantes adquirieran un aprendizaje significativo.</p> <p>El docente del Colegio 14 de Septiembre expresa que a partir de la asignatura DCS descubrió su verdadera vocación por la docencia y en especial por las Ciencias Sociales.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
	<p>Continuación de la pregunta No. 2</p>	<p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez, Managua, adquirió la metodología didáctica de las CC.SS en la carrera de CC. SS, aprendió y desaprendió, ahora puede hacer una historia contextualizada, según él, podemos transformar los conocimientos, ver como descubrir y redescubrir, hacer una historia razonada con los estudiantes. Llegó a la conclusión de su rol y esto lo aprendió con la elaboración de las unidades didácticas.</p> <p>Antes de enamorarse de las Ciencias Sociales, el docente del Colegio Rigoberto López Pérez catalogaba esta área como una clase que podía ser impartida por el maestro que menos conocimientos tuviera, porque se trata solo de dictar, pero cuando cursó la asignatura DCS comprendió la importancia de ésta área.</p>	<p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez, Managua, adquirió la metodología didáctica en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales.</p> <p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez expresó que logró enamorarse de las Ciencias Sociales a través de la metodología didáctica que aprendió en la asignatura DCS. Además tomó consciencia de su rol como docente en el aula de clase.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
3	<p>El conocimiento sobre metodologías didácticas que actualmente aplica en sus aulas de clases. ¿Dónde lo adquirió?</p>	<p>En la asignatura DCS “Evert” aprendió la importancia de enseñar Sociales, estudiando los planteamientos de Paula Pogré y Pilar Benejam. Estuvo abierto al cambio, aprendió a vender (enseñar) mejor su mercancía (dinamismo en la clase), porque en el mercado pueden haber muchos vendedores de un mismo producto, pero el que lo vende mejor ese es el que lo logra, así le decía su maestro de DCS, así que el comprendió que pueden haber 10 maestros de Sociales pero el que le pone sazón a la clase ese hace que sus estudiantes se enamoren de las Ciencias Sociales.</p> <p>El docente del Colegio Esquipulas de Managua, quien expresó que adquirió sus conocimientos en la asignatura DCS, y los complementó con las estrategias aplicadas por otros docentes de la Universidad, en la actualidad él utiliza estrategias innovadoras, basadas en el constructivismo, todo esto le permitió enseñar mejor, le ayudó la didáctica de las CC.SS, se auxilió de los textos clásicos, de las teorías, la pedagogía le ayudó en el planeamiento, ahora incluye los tres conceptos actitudinal, conceptual, procedimental. Unió lo que sus docentes aplicaban con la temática abordada en la asignatura DCS.</p>	<p>A partir de haber cursado la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales está más abierto al cambio y aprendió a “vender” enseñar mejor las ciencias sociales.</p> <p>El docente del Colegio Esquipulas de Managua, quien expresó que adquirió sus conocimientos en la asignatura DCS, y los complementó con las estrategias aplicadas por otros docentes de la Universidad.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
	<p>Continuación pregunta No.3</p>	<p>El docente de este centro leyó textos que le ayudaron a enseñar de forma efectiva las Ciencias Sociales. Entre ellos Mario Carretero que escribió “Cómo Enseñar Historia”, estudió el constructivismo, como enseñar Ciencias Sociales de una manera innovadora. Todo esto le dio pautas y se apoderó de estrategias para enseñar Ciencias Sociales de una manera que proporcione un aprendizaje significativo, aprendió el modelo Tripartita haciendo énfasis en lo conceptual, actitudinal y procedimental, donde se debe reforzar en los estudiantes, no solo los conocimientos científicos y procedimentales sino también actitudinales.</p> <p>La docente del Colegio Salinas de Nagualapa expresó que las metodologías que actualmente aplica las adquirió en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual le permitió tomar nuevas estrategias que le faciliten una enseñanza que permita un aprendizaje significativo en los estudiantes.</p>	<p>El docente del Colegio Esquipulas destaca que leyó en el libro de Mario Carretero acerca de cómo enseñar ciencias sociales. Además del constructivismo abordado en la clase de DCS.</p> <p>La docente del colegio Salinas de Nagualapa expresó que las metodologías que actualmente aplica las adquirió en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, la cual le permitió tomar nuevas estrategias que le faciliten una enseñanza que permita un aprendizaje significativo</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
4	<p>Explique</p> <p>¿Cuál de las siguientes competencias sus estudiantes desarrollan en los procesos de aprendizaje de los contenidos de Ciencias Sociales (Geografía e Historia)</p>	<p>Memorizan hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos.</p> <p>En el caso del Colegio Salinas de Nagualapa, los estudiantes memorizan hechos y sucesos históricos por medio de la realización de simulaciones, estudios de casos, entre otros.</p> <p>Dominan fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos.</p> <p>“Gabriel” orienta a sus estudiantes que investiguen los acontecimientos ocurridos en el mundo o el país en cada día, asignándoles a cada uno una fecha, cada estudiante le corresponde llevar un “SABIAS QUE”...</p> <p>Analizan, critican e interpretan los contenidos de Ciencias Sociales.</p> <p>El docente del Instituto de Esquipulas enseña contenidos de tal forma que los analicen y relacionen con la actualidad, porque la historia no queda estática, sino que todo es un consecuente de un antecedente. Los llevo a que conozcan los hechos, lo que ha sucedido actualmente, y que puedan comprenderlos y relacionarlos de forma crítica, para llevarlos a la crítica, utilizo guías de estudio, las aplico, les pido que lleven reportes, los llevo a buscar canales y que compartan los conocimientos.</p>	<p>Memorizan hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos a través de simulaciones.</p> <p>El docente del Colegio 14 de Septiembre expresó que sus estudiante dominan fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos, haciendo uso del ¿Sabías que? en la televisión. Además de criticar diferentes hechos históricos ocurridos en nuestro país.</p> <p>El docente del Instituto de Esquipulas desarrolla la capacidad analizar, criticar e interpretar los contenidos de Ciencias Sociales para ello utiliza de guías de estudio, las aplica, les pide que lleven reportes de periódicos para analizarlos.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
	<p>Continuación pregunta No. 4.</p>	<p>Aplican sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país.</p> <p>En el caso del profesor “Evert” expresó que para enseñar utiliza los simulacros, los ejemplos concretos, relacionando lo que está pasando como coyuntura como el caso de Rio San Juan con lo que los estudiantes van aprendiendo, enseño en ejemplos real de la vida.</p> <p>De acuerdo con Carmelo, él hace énfasis en relacionar lo pasado, con el presente para hacer un análisis y aprender de los errores. Desarrolla conversatorios, guías de estudio.</p> <p>Se comprometen con la defensa y protección del medio ambiente.</p> <p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez y la docente del Colegio Salinas de Nagualalpa expresaron que ellos trabajan en la concientización sobre el cuidado del medio ambiente, haciendo análisis de lo que se está viviendo hoy en día producto del calentamiento global por el deterioro del medio ambiente.</p>	<p>Con relación a la capacidad de aplicación de sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país, el docente del Colegio Rigoberto López Pérez expresó que utiliza los simulacros. El docente del Colegio Hugo Chávez realiza conversatorios y realiza conversatorios a partir de guías de estudios.</p> <p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez y la docente del Colegio Salinas de Nagualalpa expresaron que ellos trabajan el cuidado del medio ambiente, haciendo análisis de lo que se está viviendo hoy en día producto del calentamiento global por el deterioro del medio ambiente.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
	<p>Continuación pregunta No. 4.</p>	<p>Experimentan procesos empáticos en los contenidos abordados en clase.</p> <p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez, manifestaba que motiva a los estudiantes a seguir estudiando, poniendo el caso de los grandes hombres y mujeres que trascendieron por su tenacidad. Por ejemplo Rubén Darío, Benjamín Zeledón, Sandino, que a pesar de sus orígenes, lucharon por su nación. Así estos se ven motivados y se ven en los casos concretos, los motiva diciéndoles que ellos son capaces y pueden salir adelante, les motiva a ser alguien en la vida, inspirándolos con lo que otros han logrado hacer. Utiliza la tecnología para descubrir saberes y que los estudiantes lo compartan.</p>	<p>El docente del Colegio Rigoberto López Pérez desarrolla los procesos empáticos poniendo como ejemplo la gesta heroica de grandes hombres como Sandino, Rubén Darío y Benjamín Zeledón, etc.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
5	Mencione las estrategias didácticas que usted utiliza con mayor frecuencia en sus aulas de clase al momento de impartir Ciencias Sociales (Geografía e Historia)	<p>El docente de la 14 de septiembre dijo que él utiliza los debates, conversatorios, cuadro T, análisis e interpretación de textos, mapas individuales, dibujar el mapa, ya que estos son exactos y no se debe dejar que los estudiantes le den la forma que les parece. El del Colegio Hugo Chávez expresó que implementa Seminarios y clases prácticas.</p> <p>En el caso de la docente del Colegio Josefa Toledo No. 1 expresó que ella utiliza la vista tipográfica de manera general e individual, trabajos en grupo, ubicar fenómenos geográficos en los mapas, colorearlos, las líneas de tiempo, aplica conocimientos de matemática tales como los diagramas, graficas de pasteles. <i>Ha utilizado el Facebook</i> para compartir videos y luego los comenten en clase. La docente del Colegio Salinas de Nagualapa expresó que ella desarrolla lecturas analíticas, debates, exposiciones grupales, simulaciones, guía de preguntas y composiciones.</p>	<p>Estrategias que los docentes implementan con mayor frecuencia son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debates • Conversatorios • Cuadros T • Lectura analítica de textos. • Elaboración de mapas conceptuales. • Realizar mapas geográficos. • Seminarios • Clases prácticas. • Diseño y coloreo de mapas geográficos. • Líneas de tiempo. • Diagramas • Videos • Uso de facebook • Exposiciones grupales • Simulaciones • Resolución de Guía de estudios.

Sobre su experiencia **después de cursar la asignatura DCS** en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
6	Mencione los principales medios didácticos que usted utiliza con mayor frecuencia en sus aulas de clase al momento de impartir Ciencias Sociales (Geografía e Historia)	El docente del Colegio Esquipulas expresa que para dar clases se apoya de mapas, esferas, diapositivas, videos, películas, para estudiar el tema de la Antigua Grecia. "Evert" expresa que él utiliza videos y diapositivas. El docente del colegio Hugo Chávez utiliza folletos, cuestionarios y seminarios. La docente del Josefa Toledo expresa que ella utiliza como medios didácticos: celulares, Data shop, videos, papelógrafos, mapas, textos. El docente del Colegio 14 de Septiembre utiliza folletos breves y concisos. Y la docente del Colegio Salinas de Nagualapa expresó que ella hace uso de mapas geográficos, libros de textos, guías de estudio, esferas, Atlas ilustrados.	<p>Medios didácticos más utilizados por los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de esferas • Mapas físicos y políticos • Mapas de mural • Conferencias a través de transparencias en diapositivas • Exposiciones en papelógrafos. • Celulares • Data show • Laptop • Mapas de escritorio • Folletos • Libros de texto • Atlas Ilustrados

Sobre su experiencia **después de cursar la asignatura DCS** en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
7	Explique el rol del docente y del estudiante en el aula de clase	<p>El profesor del Colegio Esquipulas de Managua, comenta que el rol que él asume al momento de dar clases es de facilitador, que los estudiantes logren apropiarse de los conocimientos, que sean activos, participativos y críticos, ya que así lo demanda el nuevo curriculum, que el alumno analice más, comprenda, critique y memorice menos; para el Prof. "Evert" como docente su papel es facilitar el conocimiento, el aprendizaje, que el estudiante sea crítico y sea participativo y el docente un mediador y los discentes sean participantes.</p> <p>El docente del Colegio Hugo Chávez añade que el docente debe guiar el aprendizaje dándole confianza al estudiante, hay que ser facilitador, activo y que se valore lo que lo estudiantes dicen y hacen. Para la Prof. del Colegio Salinas de Nagualapa, el rol del docente es ser un facilitador del proceso de aprendizaje y el estudiante es quien construye su propio conocimiento.</p>	<p>Rol de los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitador • Guiar al estudiante hacia los aprendizajes con una visión crítica. • Guiar hacia los aprendizajes brindándoles confianza a los estudiantes.

Sobre su experiencia **después de cursar la asignatura DCS** en la Universidad

No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
8	Mencione las actividades y/o procedimientos de evaluación que usted utiliza con mayor frecuencia en sus aulas de clase al momento de impartir Ciencias Sociales (Geografía e Historia)	<p>La Prof. del Colegio Salinas de Nagualapa aplica las siguientes actividades de evaluación: pruebas cortas escritas, exposiciones, confección de álbumes, guías de coevaluación. El Profesor "Evert" explica que no se debe ser grosero con las evaluaciones hay que cerciorarse de que el estudiante realice sus tareas y que otros no vayan al raid, esto se logra con seguimiento y control en mi caso me resultó la prueba SQA poniendo una serie de conceptos, aplica sistemáticos, revisa cuadernos, implementa las exposiciones. Realiza una evaluación continua y permanente.</p> <p>El docente del Colegio Hugo Chávez explica que resulta muy tedioso evaluar individualmente pero da mejores resultados. Desarrolla clases prácticas con mapas de forma individual, lleva control de los cuadernos. Argumenta que debemos tomar en cuenta al evaluar, de que no vamos a formar geógrafos ni historiadores, sino ciudadanos con conocimientos sobre Geografía e Historia.</p> <p>En el caso del docente de la Colegio 14 de septiembre, sugiere unificar clases de ECA, OTV para elaborar material didáctico de ciencias sociales como son las maquetas con la cadena volcánica por ejemplo y otros mapas, pero hay que incidir en que los trabajos sean hechos por los estudiantes evaluados y no por los padres y familiares.</p>	<p>Procedimientos de Evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas cortas escritas • Exposiciones • Realización de álbumes • Realización de guía de coevaluación • Realización de clases prácticas. • Ponen en práctica el SQA • Pruebas sistemáticas • Revisión de cuadernos • Elaboración de maquetas.

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
9	Mencione los aspectos en los que haya incidido la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en su desempeño como docente en Educación Secundaria.	<p>Para la Prof. del Colegio Salinas de Nagualapa la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, ha incidido en incentivar en ella aún más esa motivación y entusiasmo al impartir Geografía y Historia, propiciando en los estudiantes un aprendizaje constructivista y enseñar para la comprensión donde se desarrolle una actitud crítica del discente. De igual forma en el saber cómo desarrollar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los estudiantes para un mejor aprendizaje.</p> <p>En el caso del profesor del Colegio Esquipulas de Managua, le permitió aprender a planear la clase y a la vez logró integrar los tres tipos de conceptos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, descubrió su vocación como docente de CC. SS y profundizó en las estrategias para “enseñar con pasión y locura” y que los estudiantes aprendan. El docente del Colegio Rigoberto López Pérez añade que relacionó lo que aprendió con lo que enseña como docente, materializó la teoría con la práctica, descubrió el rol del docente y a la vez el del estudiante, le fueron muy útiles las unidades didácticas que elaboró. La docente del colegio Josefa Toledo... explica que ahora que aprendió, se ubica como alumno, rectificó su actitud como docente respecto a la del alumno.</p>	<p>Al profesor del Colegio Esquipulas de Managua, le permitió aprender a planear la clase y a la vez logró integrar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, descubrió su vocación como docente de CC. SS y profundizó en las estrategias para “enseñar con pasión y locura” para que los estudiantes aprendan.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
9	Mencione los aspectos en los que haya incidido la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en su desempeño como docente en Educación Secundaria.	<p>El docente del Colegio Hugo Chávez Frías expresa que aprendió de la didáctica de las Ciencias Sociales que existen actividades del docente, pero a la vez del estudiante y que hay que tomarlo en cuenta en la planeación, a través de la asignatura DCS identificó el rol del docente frente a los estudiantes, cómo deben desarrollarse las actividades, tomando en cuenta el rol de los estudiantes. Y que se debe tener compromiso y amor hacia la enseñanza de Ciencias Sociales, dedicarnos a nuestra labor.</p> <p>El profesor de la 14 de Septiembre explica que aprendió a valorar la forma en que son los docentes, que no se debe ser muy exigentes. Hay que tener vocación, enseñar con amor y no por accidente. Estar abiertos al cambio, debemos aprender a ser excelentes maestros. Decirles a los estudiantes que ellos pueden hacer las cosas que quieren, a sintetizar los conocimientos, aterrizar en los conocimientos y lo que se enseña, ser más autodidacta, más acucioso, más racional, comprometido con el trabajo. La asignatura le despertó su vocación por la especialidad de sociales.</p>	<p>El docente del Colegio Hugo Chávez Frías expresa que aprendió de la didáctica de las Ciencias Sociales que existen actividades del docente, pero a la vez del estudiante.</p> <p>El profesor de la 14 de Septiembre explica que aprendió a valorar la forma en que son los docentes. Hay que tener vocación, enseñar con amor y no por accidente. Estar abiertos al cambio, debemos aprender a ser excelentes maestros.</p>

Sobre su experiencia después de cursar la asignatura DCS en la Universidad			
No.	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
9	Mencione los aspectos en los que haya incidido la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en su desempeño como docente en Educación Secundaria.	<p>La docente del Josefa Toledo... expresaba que no todo es metodología, ella cambió el tradicionalismo, se convirtió en una docente más activa, con compromiso y da todo lo que puede con la clase de didáctica, admira al maestro de la asignatura de DCS, por la manera en que los formó. Sigue explicando que el hecho de mandarlos a leer, cambió todo en ella después de 28 años de docencia.</p> <p>El docente del Instituto Rigoberto López Pérez expresó que los docentes de CC.SS que tuvo fueron humanista al punto que jamás mencionaron si eran máster, fueron muy sencillos en su formación y eso los volvió humildes pero dice que él cambió gracias a los docentes que conforman el equipo de la Carrera de Ciencias Sociales, que son seleccionados por el coordinador de la Carrera.</p>	<p>La docente del Josefa Toledo expresaba que no todo es metodología, ella cambió el tradicionalismo, se convirtió en una docente más activa, con compromiso y da todo lo que puede, admira al maestro de la asignatura de DCS, por la manera en que los formó. Sigue explicando cambió todo en ella después de 28 años de experiencia docente.</p>

RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



El cuestionario de Grupo Focal fue realizado en el Instituto para el Poder Ciudadano “Guardabarranco” ubicado en la Colonia Miguel Bonilla Obando, situado del Comedor de la UNAN-Managua 3 cuadras al sur. Este se efectuó el día miércoles 25 de marzo 2015 en horario de 1:30 a 2:40 de la tarde. El procedimiento utilizado fue el siguiente: Se seleccionaron estudiantes de 8vo a 11vo Grado, nos pusimos en

contacto con el Director Interino del Centro para solicitar la realización del pilotaje del cuestionario del Grupo Focal a los estudiantes de Educación secundaria. El grupo focal fue coordinado por el profesor Julio Orozco Alvarado y contó con la asistencia del maestro Álvaro Escobar Soriano.

El grupo focal se desarrolló de la siguiente manera, se le solicitó al Director del Centro dos estudiantes por cada aula de 8vo a 11vo grado, la participación fue voluntaria y contamos con la asistencia de ocho estudiantes dos por cada grado. Para proteger la identidad de los y las estudiantes se numeraron del uno (1) al ocho (8), ya que ese era el número de participantes. Luego se les entregó el cuestionario del grupo focal para supieran sobre qué íbamos a realizar el conversatorio/ grupo focal.



El grupo focal inicio con una explicación acerca del objetivo del grupo focal. Se les explicó que este consistía en un conversatorio, con el fin de obtener información para realizar una investigación relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria, que participarán sin ningún temor, y que sus nombres no iban a figurar en la información que ellos suministraran y por esa razón sus nombres no figuraban en la grabación sino que se habían numerado.

**Resultados del Pilotaje del Cuestionario del Grupo Focal a Docentes de
Secundaria**

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frasas notables
1	<p>De las asignaturas de Ciencias Sociales ¿Cuáles le gustan más, explique por qué?</p> <p>Igualmente diga ¿Cuáles le gustan menos y explique por qué?</p>	<p>La estudiante que fue codificada con el número 1 expresó que de las asignaturas de Ciencias Sociales la que más les gusta es la Geografía, ya que en ella pueden estudiar temáticas como el sistema solar, los planetas, la posición geográfica y el tema de los sismos.</p> <p>A los estudiantes números 2 y 5 no les gusta la geografía porque abordan temáticas que no se comprenden, tales como el relieve y otras preguntas que no se comprenden.</p> <p>La estudiante No. 5 le gusta la Historia porque por medio de ella se dan cuenta del pasado y de nuestra cultura.</p>	<p>Dos estudiantes expresaron que no les gusta la geografía porque abordan temáticas que no se comprenden, tales como el relieve y otras preguntas que no se comprenden.</p>

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
2	<p>Las <u>metodologías didácticas</u> utilizadas por los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios permiten comprender con facilidad los contenidos abordados en estas clases. Explique su respuesta.</p>	<p>El estudiante No. 3 expresó que la metodología de la profesora de ciencias sociales es buena, ella sabe mucho de Historia y de Geografía. El problema es que los estudiantes son indisciplinados, la docente orienta algunas actividades de aprendizaje y estas no se realizan por la misma indisciplina que hay en el grupo.</p> <p>Las interrupciones de parte de los estudiantes producto de la indisciplina no permite que ellos comprendan algunos contenidos. La docente orienta mapas conceptuales, croquis, dibujar mapas, les proporciona libros, orienta investigaciones individuales y en equipo, les facilita cuestionarios para que los resuelvan para el examen.</p> <p>La estudiante No. 5 expresó que la maestra utiliza diapositivas, luego les explica el tema y hace algunas clases prácticas.</p> <p>Expresaron que la maestra orienta trabajos en equipos y los equipos son integrados subgrupos de cuatro a seis estudiantes, ya que son 38 estudiantes. El estudiante número 2 expresó que pocas veces la maestra los pone a trabajar en pareja, casi siempre los equipos los integran hasta seis estudiantes.</p> <p>La estudiante número 4 expresó que ella considera la clase aburrida porque todos los días solo llegan a copiar y copiar. El estudiante numero 8 expresa que la clase es buena, el problema es la indisciplina de los estudiantes.</p>	<p>La estudiante número 4 expresó que ella considera la clase aburrida porque todos los días solo llegan a copiar y copiar.</p>

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
3	Mencione los medios didácticos que frecuentemente utilizan para impartir clase de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) los docentes de este centro de estudios.	<p>Los estudiantes 1 y 2 expresaron que la maestra frecuentemente utiliza para impartir clases mapas físicos (mural), croquis, dibujan los mapas. Además la maestra les proporciona libros de texto. El docente orienta investigaciones y luego exposiciones acerca de lo investigado. Ellos consideran como un medio didáctico los cuestionarios para los exámenes. También mencionaron que el/la docente utiliza las TIC como medio didáctico, ya que algunas veces les hace presentaciones en diapositiva.</p> <p>La estudiante No. 4 continúa insistiendo que las clases de ciencias sociales son aburridas. Ella no considera interesante solo llegar a copiar a clase. La estudiante No. 3 le riposta y expresa la clase es interesante, que el problema es la indisciplina de los estudiantes. Además que en esta clase hay ayuda mutua.</p>	

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
4	¿El o los profesores de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios orientan trabajo en equipo? Describa cómo lo hacen y de cuántos son los miembros de cada equipo.	En esta pregunta los estudiantes ratifican las respuestas dadas en la pregunta número uno, en donde expresan que en las disciplinas de Ciencias Sociales practican trabajo en equipo y que los integrantes, por el número de estudiantes, casi siempre son de 4 ^a 6 integrantes. Raras veces trabajan en parejas.	La docente de este centro practica el trabajo en equipo y casi siempre los integrantes son de entre 4-6 estudiantes.

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
5	¿Las clases de las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) las considera dinámicas y motivadoras? Explique su respuesta.	Con base en los párrafos anteriores productos de las respuestas a las preguntas anteriores, se puede afirmar que existen un 50% de los estudiantes que consideran que las clases de ciencias sociales (geografía e Historia) son aburridas. Otro 50% trata de defender las asignaturas y expresa que la maestra se esfuerza, pero que el problema es la indisciplina de los estudiantes.	

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
6	Mencione las principales estrategias didácticas que utilizan los docentes de este centro para enseñar Ciencias sociales (Geografía e Historia).	<p>La maestra orienta la realización de círculos y hace preguntas exploratorias sobre el tema que va a impartir, otras veces hace las preguntas después que ha dictado el contenido para saber que aprendieron los estudiantes.</p> <p>La estudiante #6 expresa que en estas asignaturas hacen clases prácticas.</p> <p>Ellos hacen los cuestionarios sobre los contenidos y ellos mismos los resuelven. Ellos consideran que la maestra orienta esto con la intención de que los contenidos se les queden en la mente. Además los estudiantes hacen exposiciones, investigan, realizan cuadros sinópticos y mapas conceptuales. Copian lo que la maestra dicta, resuelven cuestionarios y trabajo en equipo.</p>	

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
7	Mencione los principales <u>tipos de evaluación</u> que los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) utilizan con mayor frecuencia.	El 100% de los estudiantes estuvieron de acuerdo que la maestra hace uso de una variedad de tipos de evaluación, entre ellos: orienta trabajos en equipo y los evalúa, así como trabajo individuales y también los califica para los acumulados. También califica los cuestionarios que los estudiantes realizan y ellos mismos responden para el autoestudio de los contenidos. Además la maestra hace pruebas orales, califica las exposiciones, hace revisión de cuadernos y también los califica. Los estudiantes expresaron que acumulan un 60% con los trabajos y el examen equivale al 40%.	La maestra orienta trabajos en equipo y los evalúa, así como trabajo individuales y también los califica para los acumulados. También califica los cuestionarios que los estudiantes realizan y ellos mismos responden para el autoestudio de los contenidos.
8	De las siguientes competencias, ¿Cuáles desarrolla su maestro en las asignaturas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia)?	Los estudiantes consideran que en la clases de Ciencias sociales básicamente memoricen hechos, conceptos y sucesos históricos-geográficos Otros consideran que las clase les permiten que dominen fechas específicas de los hechos y sucesos históricos-geográficos Piensan que en estas clases les permiten analizar, criticar e interpretar los contenidos de ciencias sociales También que estas clases les permiten aplicar sus conocimientos en la comprensión de lo que sucede en el mundo y en nuestro país Asimismo expresaron que les permiten que se comprometan en la defensa y protección del medioambiente Y dos estudiantes consideran que estas clases les permiten experimentar procesos empáticos en los contenidos abordados en clase. Pero al momento de preguntar sobre como lo hacen no supieron explicarlo. Es decir, sus respuestas no obedecen a lo que son los procesos empáticos.	Dos estudiantes consideran que estas clases les permiten experimentar procesos empáticos en los contenidos abordados en clase. Pero al momento de preguntar sobre como lo hacen no supieron explicarlo. Es decir, sus respuestas no obedecen a lo que son los procesos empáticos.

No	Pregunta	Breve resumen/ Aspectos relevantes	Frases notables
9	<p>Brinde algunas sugerencias para que los profesores de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) mejoren la forma de enseñar en Educación Secundaria.</p>	<p>Que los docentes sean más dinámicos. Sugieren que los saquen al campo. Que algunas veces los saquen a recibir clases al aire libre, que las aulas son muy calientes. Que sean más creativos/as que presenten películas, videos. Que den información adicional a los libros pero que esta información sea comprensible.</p>	<p>Sugieren que los maestros sean más dinámicos. Que los textos que facilitan los docentes sean comprensibles.</p>

RESULTADOS DEL PILOTAJE DE LA ENTREVISTA A DIRECTORES DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

CATEGORÍA	PREGUNTA	RESPUESTAS
Responsabilidad Laboral del Docente	¿Cómo valora el cumplimiento de las obligaciones académicas de las y los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios?	<p>Director Instituto “Guardabarranco”: La docente es muy buena en general realiza sus planeamientos diarios, asiste puntualmente, presentan pocas inasistencias, se preparan, buscan información para enriquecer las clases”</p> <p>Subdirector Colegio “Faro de Luz”: En este centro la docente encargada de impartir el área de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) ha cumplido de forma satisfactoria con sus obligaciones académicas indicadas por el centro educativo, desde su asistencia y puntualidad, hasta la dosificación mensual y realización de planes de clases diario.</p>
Metodología Didáctica	¿Qué opina sobre la metodología didáctica utilizada por las y los docentes de Ciencias Sociales de este Centro de estudios?	<p>Director Instituto “Guardabarranco”: Respecto a las estrategias se utilizan clases prácticas, trabajos en parejas, trabajos individuales, carpetas, revisión de cuadernos, visitas exteriores, anécdotas, comentarios, resúmenes. Sin embargo, no se logra que los estudiantes visiten bibliotecas por poco apoyo de padres y poca iniciativa del docente. La maestra no los utiliza debido a que planifica sus clases en un lapso de tiempo de 12:00 m d a 1:00 pm. Debido a que tiene doble plaza”</p> <p>Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “La metodología utilizada podría considerarla buena ya que ha logrado, por medio de actividades, que sus estudiantes se integren a la clase de una manera participativa. Sin embargo, escucho de los mismos estudiantes que a veces la clase se vuelve un poco aburrida”</p>
	Las y los docentes de Ciencias Sociales de este centro aplican metodologías didácticas innovadoras para enseñar Ciencias Sociales (Geografía o Historia).	<p>Director Instituto “Guardabarranco”: “El centro cuenta con medios tecnológicos de forma que el docente presente filme, documentales, trabajos en la comunidad o entrevistas, exposiciones de temas vinculados con empresas e instituciones públicas, se revisan periódicos y revistas, incluso hace uso de la TV”. Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “Hay exceso de trabajos grupales y pocas estrategias innovadoras por parte de la docente”.</p>

CATEGORÍA	PREGUNTA	RESPUESTAS
Medios Didácticos	1. ¿Qué medios didácticos utilizan los docentes de este centro para enseñar Ciencias Sociales (Geografía e Historia)?	<p>Director Instituto “Guardabarranco”: “Pizarra- data show- papelón- recursos del medio, la TV- Diarios- Internet”</p> <p>Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “La docente recurre al trabajo investigativo gracias a que el colegio cuenta con biblioteca, también el Proyector o Data Show se ha vuelto indispensable a la hora de realizar exposiciones y presentaciones”</p>
Comprensión de los contenidos disciplinares	2. ¿Considera que las metodologías de enseñanza y los medios didácticos utilizados por los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro permiten la comprensión de los contenidos de aprendizaje por parte del estudiantado?	<p>Director Instituto “Guardabarranco”:</p> <p>“Hay comprensión, principalmente aquellos que se apartan de la explicación del docente y del uso de folleto copiar y exponer, los filmes son bien aceptados, las entrevistas a docentes y personas de la comunidad y empresas públicas y privadas son interesantes”</p> <p>Subdirector Colegio “Faro de Luz”: Considera que la maestra está experimentando un notable crecimiento y observa que ésta se preocupa por ganarse la confianza de sus estudiantes”.</p>

CATEGORÍA	PREGUNTA	RESPUESTAS
Desempeño Laboral del Docente	3. ¿La actitud del profesorado de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) motiva al alumnado hacia el estudio de los contenidos de aprendizaje?	Director Instituto “Guardabarranco”: “En la mayoría de los casos si, aunque esta varía según el ánimo, un docente de doble plaza se cansa mucho y es muy natural que en la segunda plaza se sienten, y pierdan el espíritu eso está afectando duramente los aprendizajes, dirán pero no es la generalidad sí, pero la mayoría de docente son adultos y el cansancio los va agotando el tiempo” Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “Claro que sí. Veo en los estudiantes un interés por los contenidos impartidos. Cuando no entienden algo preguntan”.
	4. ¿Qué factores considera que inciden en el desempeño laboral de los docentes del área de Ciencias Sociales en este centro?	Director Instituto “Guardabarranco”: “Incide la buena preparación de los docente y estar abiertos a las capacitaciones... docentes abiertos al cambio, que cumplen con sus responsabilidades y poco se quejan. Existen docentes que dicen “yo hago como que trabajo y el MINED como que me paga” Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “Primero, su vocación. Luego el dominio de los diferentes contenido y, (en el caso de la Geografía) el dominio de mapas. También la buena presentación es indispensable. Un docente bien vestido y arreglado como que infunde respeto. También la planificación diaria y bien hecha, de lo contrario, ¿qué llega a hacer al aula?
	5. ¿Cómo valora el desempeño laboral de los docentes de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) de este centro de estudios?	Director Instituto “Guardabarranco”: “El desempeño de la maestra lo considero de muy bueno, falta poco y si lo hace deja un sustituto, se preocupa, brinda oportunidades de estudio y ayuda a sus estudiantes” Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “Considero su desempeño muy bueno y en notable crecimiento. La docente va agarrando experiencia”
Retos y Desafíos en los procesos de enseñanza aprendizaje de los contenidos sociales	6. ¿Qué retos y desafíos observa usted en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales (Geografía e Historia) en Educación Secundaria?	Director Instituto “Guardabarranco”: “Continuar fortaleciendo la educación con mayor preparación con los niveles de maestrías y post-grados a docentes activos y participativos” Subdirector Colegio “Faro de Luz”: “Necesitamos Maestros más comprometidos con estas asignaturas...integrar Metodologías de enseñanzas y el planeamiento didáctico con los logros de aprendizajes expuestos en el currículo educativo de esta área. Y sobre todo, mejorar la calidad en los resultados.