



Contrato Interadministrativo 0960 de 2016

Fundamentación teórica de los DBA

Producto Nro. 11:

Documento con la fundamentación teórica de los DBA que indique justificación, antecedentes, referentes legales, teóricos, conceptuales que sustentan la propuesta

Coordinador general
Gilberto Obando

Equipo de trabajo Ciencias Sociales:

Wilson Bolívar Buriticá (Coordinador)

Raquel Pulgarín Silva

Ruth Elena Quiroz Posada

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

Juan David Acevedo

Gustavo González Valencia

Jaime Andrés Parra Ospina

Pares Académicos -MEN-

Dalia Isabel Cantillo González

Carolina Duque Martínez.

Jorge Isaac Ramírez Acosta (Sistematizador)

Yenifer Londoño Gómez (Dinamizadora)

Secretaría Técnica

Diana Lucía Gómez Ceballos

Noviembre de 2016

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Contenido

1. Primera parte: generalidades del proceso de construcción de los DBA y las Mallas de Aprendizajes
 - 1.1.Introducción general
 - 1.2.Justificación
 - 1.3.Presentación general de los DBA: estructura común a todas las áreas
 - 1.4.Presentación general de las Mallas de Aprendizaje: estructura común a todas las áreas

2. Segunda parte: fundamentos conceptuales del área de ciencias sociales
 - 2.1.Concepción de ciencias sociales que orienta la construcción de los dba y las mallas de aprendizaje
 - 2.2.Aprender ciencias sociales en la educación básica y media de nuestro país
 - 2.3.Antecedentes
 - 2.3.1. Revisión documental
 - 2.3.1.1.Revisión de currículos internacionales en ciencias sociales
 - 2.3.1.2.Revisión de referentes curriculares del ministerio de educación nacional en ciencias sociales
 - 2.3.1.3.Normativa para la construcción de los dba y mallas de aprendizaje

3. Referencias bibliográficas

1. Primera parte: generalidades del proceso de construcción de los DBA y las Mallas de Aprendizajes

1.1. Introducción general

La educación de calidad es un derecho fundamental y social que debe ser garantizado a todos los ciudadanos independientemente de su lugar de nacimiento, su realidad socioeconómica y su orientación sexual, entre otros. Presupone el desarrollo de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) que forman a la persona de manera integral. Este derecho debe ser extensivo a todos los ciudadanos en tanto es condición esencial tanto para la democracia como para la igualdad de oportunidades a lo largo de la vida. De esta manera, el derecho a la educación necesita garantizarse en cada institución educativa, en cada grado de escolaridad para que todos los estudiantes del país accedan a mejores oportunidades de aprendizaje, garantizando así una ruta para que cada estudiante reciba la educación que merece.

Este documento es la fundamentación de los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Mallas de Aprendizaje y se compone de dos partes: en la primera, se presentan las razones por las cuales se construyeron dichos documentos, así como el objetivo de cada uno. Para ello, se presentan algunos referentes internacionales que cuentan con propuestas similares, así como los retos comunes a las áreas a partir de los resultados de pruebas nacionales e internacionales. Por otro lado, se realiza presentación general de la estructura de los DBA y las Mallas de Aprendizaje, finalizando con el marco normativo que cubre la propuesta.

En la segunda parte, se presentan las razones y aspectos teóricos que sustentan la propuesta específica de los DBA y Mallas de Aprendizaje del área de Ciencias Sociales en relación con los referentes actuales y los retos frente a pruebas nacionales e internacionales. Asimismo, presenta una revisión de referentes nacionales e internacionales, a partir de

categorías de análisis que aportaron a la construcción de los documentos, terminando con una explicación de la versión final de los mismos.

1.2. Justificación

En el 2015, el Ministerio de Educación Nacional publicó la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Este documento -en su primera versión- tenía como público objetivo a los padres de familia; no obstante, fue rápidamente recibido y adoptado por los docentes del país. Así, este documento fue objeto de análisis, discusiones y debates. Estos espacios de discusión pública, algunos dirigidos por el Ministerio de Educación Nacional, otros promovidos de forma autónoma por la comunidad nacional (redes académicas, universidades, asociaciones, etc.), produjeron reflexiones que evidenciaron dos necesidades: en primera instancia, trabajar en una nueva versión de los DBA para dichas áreas que tuviera como público objeto a los docentes y directivos docentes. Además, la importancia de contar con un documento sobre los Derechos Básicos de Aprendizaje en otras áreas del conocimiento. El Ministerio agradece a la comunidad nacional que participó en este debate público, bien a título personal o en representación de Redes y Asociaciones de profesionales, pues sus aportes fueron tomados en consideración para la elaboración de la primera versión de los DBA en las áreas de las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, como de la segunda versión de los DBA en las áreas de lenguaje y matemáticas.

Así, para la construcción de esta nueva versión de los DBA, se recorrió un camino amplio de discusión pública nacional a través de Mesas de trabajos presenciales, regionales y sectoriales, así como Foros y Mesas Virtuales, tal como se muestra en la Figura 1. Este debate nacional permitió contar con las voces de maestros y maestras de todo el país, de

diferentes actores del sector educativo y empresarial, de diferentes grupos, redes, y asociaciones de la comunidad nacional, lo cual no sólo generó una realimentación continua en el proceso de elaboración de los documentos, sino que también mostró que aún quedan temas pendientes por resolver, tales como la inclusión y la diversidad, la integración curricular, la adecuación a las condiciones locales y regionales, los ajustes en la formación inicial de los docentes, entre otros. Así pues, se invita a la comunidad nacional para continuar con el debate y la discusión en relación con dichos temas pendientes, y se contará para ello con diferentes escenarios, presenciales y virtuales, en lo que queda del 2016, y a lo largo del 2017.



Figura 1. Proceso de discusión pública para la elaboración de las nuevas versiones de los DBA.

El proceso de elaboración de la versión 2 de los DBA requirió la revisión de referentes nacionales e internacionales, y se analizaron los documentos curriculares de diferentes países. Esto mostró una tendencia a definir un conjunto de saberes fundamentales con amplio potencial formativo en la educación de los estudiantes a lo largo de su tránsito por el sistema educativo.

1.3. Presentación general de los DBA: estructura común a todas las áreas

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en su conjunto presentan un grupo de *Aprendizajes Estructurantes* grado a grado (de primero a once) y para un área particular. Se entienden los ‘*Aprendizajes*’ como la conjunción de conocimientos y prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social). Esta conjunción de conocimientos y prácticas se adjetivan ‘*estructurantes*’, al menos en dos sentidos. El primero, en tanto expresan las unidades básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana, como ciudadano crítico que toma decisiones para sí y en relación con los demás. El segundo, en tanto que promueve la capacidad para movilizar los pensamientos, las actitudes, los valores y las acciones de quien aprende. En breve, estos aprendizajes estructurantes promueven el desarrollo integral de quienes aprenden. El desarrollo debe entenderse en función de la experiencia humana como un proceso mediado culturalmente (Rogoff, 2003), institucionalmente situado en contextos específicos de práctica (las acciones de los individuos y el contexto para la acción forman

una unidad inseparable), y cognitivamente distribuido (en los otros, los instrumentos, los entornos sociales y culturales) (Obando, 2014).

Los DBA explicitan entonces aprendizajes que se recomienda sean objeto de reflexión e insumo para la construcción curricular en sus contextos de uso (al nivel de las Instituciones educativas, las Universidades y las Secretarías de educación). Esto permite ampliar el ámbito de relaciones del sujeto que aprende con el conocimiento a través de diferentes tipos de saberes y contextos (por ejemplo, al poner en diálogo los saberes ancestrales o tradicionales de nuestras comunidades con los de la ciencia moderna). Así pues, los DBA son enunciados flexibles que permiten procesos de actualización en contextos particulares de práctica.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran en coherencia con los Lineamientos Curriculares (LC) y con los Estándares Básicos de Competencias (EBC), en tanto plantean la secuenciación de los aprendizajes en cada área año a año, buscando desarrollar un proceso que permita a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular, por el contrario, deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados curricularmente en planes de estudio, de área y de aula. Los DBA también deberían ser comprendidos como un conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que más que ser prescritos para un grado, se configuren como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes (Figura 2). Esto sin olvidar la importancia de garantizar ciertos aprendizajes como prerrequisito de desarrollos cognitivos más complejos.

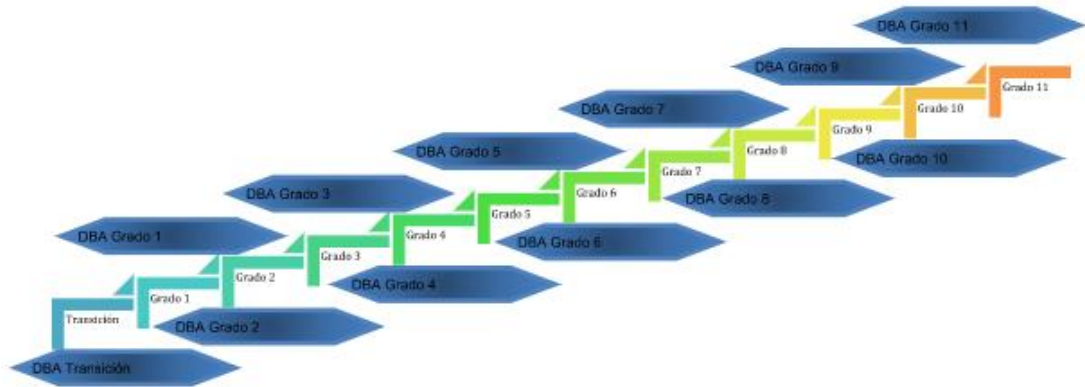


Figura 2. Los DBA vistos como intersecciones entre grados

En resumen, se espera que este conjunto de conocimientos y habilidades acerca de lo estructurante sean:

- Una propuesta articulada de los aprendizajes estructurantes cuya constitución se logra a lo largo del año escolar.
- Una forma de organizar el desarrollo progresivo de algunos conocimientos y prácticas a lo largo de los grados.
- Un referente para la planeación de área y de aula, aclarando que las actividades en el aula pueden, e idealmente deben, involucrar varios DBA de un grado (y de varias áreas), para que estos se desarrollen gradualmente a lo largo del año.
- Los aprendizajes que se buscan alcanzar al finalizar el año, de manera que exigen que a lo largo del mismo se planeen diversas experiencias para que los estudiantes los logren.

- Vistos de manera integrada. El documento de DBA no se trata de un listado de contenidos sino de un grupo de aprendizajes que se conectan entre sí y deben ser tratados de manera simultánea o secuencial en los planes de aula dependiendo de las experiencias que se diseñan.

Finalmente, resta decir que la estructura la enunciación de los DBA está compuesta por tres elementos centrales (Figura 3):

- El Enunciado.
- Las Evidencias de aprendizaje.
- El Ejemplo.

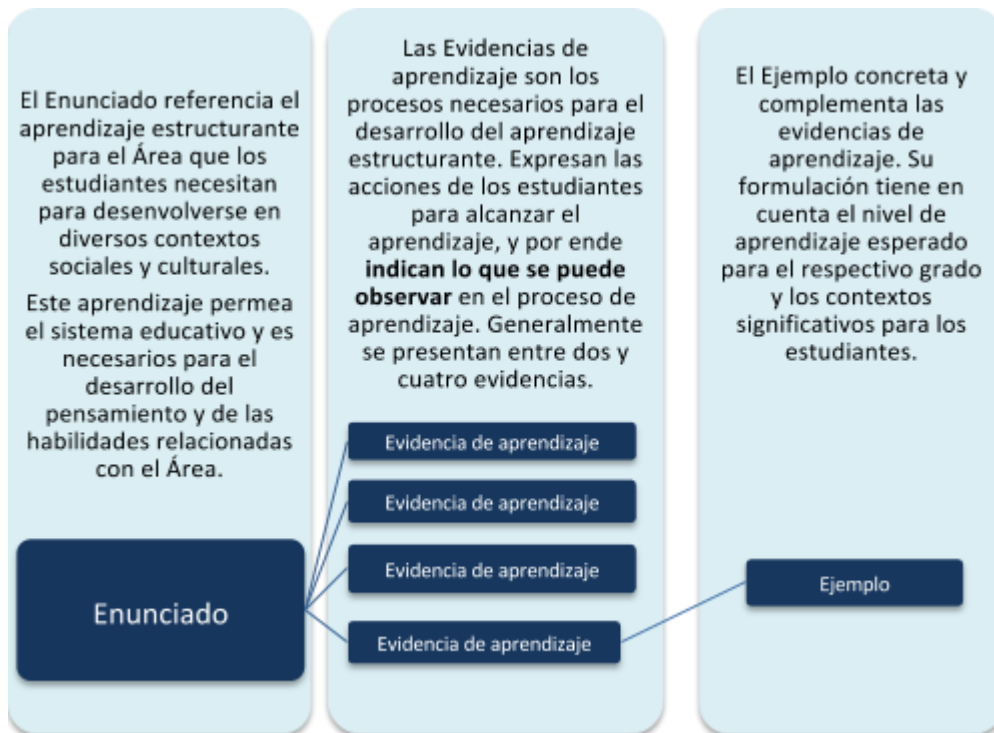


Figura 3. Estructura de enunciación de los DBA

Los enunciados, como ya se han mencionado, son los aprendizajes estructurantes que se plantean como importantes para cada grado por área. Las evidencias de aprendizaje por su parte, le sirven de referencia al maestro para hacer el aprendizaje visible. Algunas de ellas podrán observarse más rápido; otras exigen un proceso más largo, pero todas en su conjunto buscan dar pistas adecuadas del desarrollo del aprendizaje expresado en el enunciado.

Los ejemplos muestran lo que los estudiantes deben estar en capacidad de hacer al lograr los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado. **Los ejemplos pueden y deben ser**

contextualizados de acuerdo con lo que el docente considere pertinente para sus estudiantes según su región, características étnicas y demás elementos determinantes.

1.4. Presentación general de las Mallas de Aprendizaje: estructura común a todas las áreas

El documento Mallas de Aprendizaje retoma los aprendizajes estructurantes definidos en los Derechos Básicos de Aprendizaje y los pone en diálogo con la organización epistemológica y pedagógica de cada área definida en los Lineamientos Curriculares y los EBC, así como con una serie de cuestiones didácticas útiles para su implementación en el aula. De esta manera, las Mallas articulan los DBA que a su vez retoman los EBC; de modo que los maestros e instituciones puedan fortalecer y actualizar sus currículos y, en últimas, desarrollar actividades didácticas que cualifiquen el trabajo en el aula. Aunque no son unidades didácticas, las Mallas se convierten en insumos para planear a lo largo del año escolar, y proveen al maestro elementos para hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes. Además, buscan incorporar de manera sistemática las competencias ciudadanas, la diferenciación y la evaluación como asuntos de la cotidianidad del aula que deben estar presentes en cada acción para el aprendizaje que se lleva a cabo en el salón de clases.

Conviene aclarar que ni las Mallas de Aprendizaje ni los Derechos Básicos de Aprendizaje son sustitutos de las Mallas Curriculares desarrolladas en los establecimientos educativos como parte del plan de estudios, en tanto estas últimas son documentos elaborados por los maestros y los directivos docentes en el marco del PEI de cada Establecimiento.

En consonancia con lo anterior, esta propuesta de Mallas de Aprendizaje tampoco pretende sustituir la función asignada al profesor, ni desdibujar su papel *fundamental* en el proceso educativo de los estudiantes: garantizar el óptimo desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes y, para tal fin, diseñar y planear su trabajo de aula, orientar actividades de aprendizaje, reconocer las particularidades del contexto, evaluar y tomar decisiones pertinentes para brindar una educación de calidad.

Tal trabajo es complejo y no puede hacerse asumiendo los DBA y las Mallas de Aprendizaje como propuestas curriculares en sí mismas; de allí que el profesor y la comunidad educativa deben ver en los documentos mencionados una vía para la actualización y el fortalecimiento curricular en contexto.

La estructura de las Mallas es la siguiente:

- Introducción general del área para el grado: Allí se presentan, de manera general, aquellos aprendizajes con los que los estudiantes vienen del grado anterior y aquellos que desarrollarán en el grado en curso con el fin de darle al docente un panorama general frente a aquello que puede evaluar al principio del año a manera de diagnóstico, así como aquello que se espera, a grandes rasgos en el año en términos de aprendizaje.
- Mapa de relaciones: Presenta, de manera gráfica, las relaciones desde los ejes y conceptos que estructuran el área hasta las acciones específicas que desarrollan los estudiantes en cada grado para crear una línea coherente entre la manera como está estructurada el área y las repercusiones de dicha estructuración en el aula. *Este mapa de ninguna manera pretende proponer una organización en el tiempo de los*

aprendizajes; ésta debe surgir de la reflexión pedagógica que acompaña la construcción de los planes de área y de aula.

- Progresiones de aprendizajes (a partir de los DBA): Se presenta una línea de progresión de los enunciados de los DBA del grado anterior, el grado actual y el grado siguiente con el propósito de orientar al maestro frente al rango de flexibilidad curricular en el que debe moverse, atendiendo a las particularidades en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes que éste identifique en la evaluación diagnóstica que debe realizar al principio del año.
- Consideraciones didácticas: Se presentan de acuerdo con las categorías organizadoras enunciadas en el mapa de relaciones. Así, para cada categoría organizadora se empieza por presentar algunas aclaraciones frente a conceptos fundamentales para el grado. También se ofrece una serie de pistas frente a las dificultades frecuentes de los estudiantes en el desarrollo de ciertos aprendizajes así como posibles formas de abordarlas didácticamente.
Por último, se presentan una serie de situaciones que promueven el aprendizaje. Se trata de sugerencias de actividades que pueden ser incorporadas en los planes de aula a lo largo del año, con una complejidad creciente, con el fin de promover el desarrollo de los aprendizajes estipulados en los DBA. En este apartado, también se incluyen tips de evaluación, diferenciación, competencias ciudadanas y materiales.
- Referencias bibliográficas: Son las fuentes utilizadas para la construcción de estos documentos, para que los maestros puedan acceder a las fuentes primarias y ampliar el aporte de este documento, siempre que así lo deseen.

2. Segunda parte: fundamentos conceptuales del área de ciencias sociales

2.1. Concepción de Ciencias Sociales que orienta la construcción de los DBA y las Mallas de Aprendizaje

En el contexto de las Ciencias Sociales, la ciencia es concebida como un *proceso* de indagación y sistematización orientado a responder interrogantes, resolver problemas y desarrollar procedimientos; como *producto* es un complejo sistema informativo, un acumulado de conocimientos resultado de la búsqueda de solución a problemas teóricos o prácticos, el cual se ofrece estructurado en disciplinas, en programas de investigación inter y transdisciplinarios o sistemas de conceptos que explican determinados aspectos de la realidad y; también se concibe como *métodos* para resolver problemas y articular los conocimientos escolares y extraescolares, que opera dentro de un sistema contemporáneo de creencias, saberes y discursos.

La ciencia es un sistema, entendido por Kuhn (2004) como paradigmas, que se manifiestan a través de una serie de procedimientos experimentales que producen resultados y a su vez, refuerzan el sistema original de creencias y valores. De acuerdo con Morín, (2001), la ciencia es un campo abierto donde se combaten las teorías y los principios de explicación, es decir las visiones del mundo, puesto que no hay conocimiento que no esté, en algún grado amenazado por el error y por la ilusión, por esa razón la ciencia, en su conjunto, puede ser considerada como un enorme programa de investigación dentro del cual hay programas particulares, por ejemplo las ciencias sociales, que tienen núcleos, sistemas de hipótesis y reglas metodológicas mediante las cuales producen el conocimiento social (Lakatos, J, 1998)

La construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales se ha visto afectada por un mundo que cambia a un ritmo vertiginoso, lo que ha llevado a emplear la metáfora del sociólogo Zigmund Bauman (2003) de un mundo líquido, para describir un lugar incierto y cambiante, en donde las certezas propias de la modernidad han dado paso a una sociedad en permanente transformación, con conocimientos que se actualizan cada diez años y son superados con nuevos estudios e investigaciones.

El acceso a fuentes casi ilimitadas de datos, ha tenido como consecuencia, una mayor complejidad en la comprensión del mundo y la dificultad de que las personas puedan abarcar en su totalidad los diversos campos de conocimiento, al punto que en este momento suele hablarse de inteligencia colectiva (De Kerckhove, 1999), para hacer referencia a la manera como se ha venido adoptando prácticas sociales consolidadas por medio de redes colaborativas, cooperativas, comunidades académicas que construyen, amplían y transforman la información existente en nuevo conocimiento desde miradas inter y transdisciplinarias con una alta capacidad para el almacenamiento y análisis de grandes volúmenes de datos y de información.

Estos cambios permanentes implican nuevas visiones que requieren leerse de manera distinta según los contextos; cada momento de la vida humana es resignificado a partir de una serie de variables que terminan haciendo de las sociedades sistemas complejos, lo que aboca a las Ciencias Sociales a moverse dentro de esta lógica de complejidad. De ahí que las visiones integradoras del conocimiento social se hacen necesarias, en tanto hoy se hace más complejo explicar las realidades del mundo desde perspectivas disciplinares aisladas.

En esta misma línea, Morín, (2001) plantea la idea de un mundo sin certezas, tanto en lo cognitivo como en lo histórico, dado que ya no se buscan verdades absolutas, sino avanzar en la comprensión de un mundo que está tejido de relaciones complejas entre los objetos de conocimiento y cuya comprensión se genera a partir del reconocimiento de la condición bio-psico-sociocultural del ser humano. Atrás ha quedado un mundo que busca leyes universales, construir elementos unificadores de la sociedad y la cultura, para dar paso a la constante reinterpretación de las características, condiciones y situaciones que rigen la vida contemporánea.

Ante ese panorama, hoy más que nunca, las Ciencias Sociales deben fundarse sobre el pilar de la reflexividad en el sentido que lo planteó Pierre Bourdieu, escapando a lo que denominó el doble riesgo, por un lado el objetivismo que busca leyes sin considerar los contextos particulares y, por el otro lado, el subjetivismo, que no logra superar los particularismos y relativismos (Bourdieu, Wacquant, Loïc, 1995).

Por lo anterior, más que buscar la esencia de lo que define las Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo, lo cual siempre será contingente y provisional, es preciso tener un marco de referencia que más que definiciones nos lleve a ponernos de acuerdo en las relaciones y articulaciones que se quieren priorizar. En ese sentido, se parte del reconocimiento que el concepto mismo de ciencia y de Ciencias Sociales es un producto socio espacial e histórico, en tanto encuentra su significación en las matrices de significación que ha construido la sociedad occidental. Ese punto de partida permite reconocer que la ciencia misma es un campo de fuerzas que tiene cimientos en instituciones sociales (como las universidades, las académicas de ciencias, las políticas, etc.) y en su proceso de constitución de sus procesos, productos y métodos, las ciencias sociales han

incluido y ha excluido ciertos elementos. Reconocer esto, sirve para hacer explícito que en la propuesta actual hay un interés por recuperar saberes (epistemes) que no han hecho parte de ese núcleo duro de las ciencias sociales pero que sin duda hacen parte del conocimiento social.

Las Ciencias Sociales no son conocimientos neutros que se construyen independientemente de las subjetividades y de los contextos históricos y geográficos. Al contrario, los debates actuales coinciden en señalar que las ciencias son articulaciones entre lugar socioespacial e histórico de enunciación y argumentación. Por eso mismo, la Ciencias Sociales tienen que reestructurarse (Wallerstein, 1996) en función entender y aportar a solucionar los problemas de nuestro tiempo, tanto desde las particularidades locales y nacionales como desde la universalidad del globo.

Y en la actualidad, los problemas sociales que mayores retos le ofrecen a las Ciencias Sociales son la desigualdad y la falta de justicia social que vivimos tanto en escala global como local, tal como lo planteó la UNESCO en el último informe mundial de las Ciencias Sociales (2016). A esos dos problemas se le suma el reto que tenemos de construir un país en posconflicto, en el cual tengamos una sociedad que viva los valores democráticos y se relacione de manera pacífica.

Lo anterior genera el reto, en los DBA, de abordar los procesos y hechos sociales desde diferentes perspectivas inter y transdisciplinares, lo cual demanda pensar en ámbitos teóricos, conceptuales y metodológicos y de las relaciones que permitan la auto-delimitación, con el fin de facilitar los discursos, las acciones y las relaciones; situación que requiere del profesor un conocimiento de las Ciencias Sociales y los métodos de observación, indagación, análisis y sistematización que no son exclusivos de ninguna

ciencia en particular. Al respecto Prats (2000), propone que deben plantearse núcleos esenciales en función de la descripción y análisis de fenómenos sociales, desde las perspectivas históricas, que consideren los sujetos y su influencia en las sociedades, las relaciones con el poder, el estudio sobre la multicausalidad de los fenómenos, la influencia de la comunicación como elemento de transformación, la cultura, las percepciones de las personas, el abordaje de la civilidad como medio para la construcción de convivencia, la resolución pacífica de los conflictos y finalmente, el desarrollo de la habilidad para tener expectativas de futuro, asimilando la experiencia presente y reconstruyendo la memoria.

Así pues en sintonía con lo anterior, los DBA muestran que el aprendizaje ha de ser un proceso continuo, cuya comprensión se alcanza de manera progresiva a través de la educación formal, ofrecida en los diferentes grados de escolaridad y siempre en estrecha relación y en reflexión crítica con los conocimientos extraescolares y los saberes cotidianos, aquellos culturalmente obtenidos desde las relaciones sociales y en ciertas coordenadas histórico espaciales, fruto de la combinación de saberes ancestrales y de aquellos que históricamente se han transmitido oralmente de generación en generación, desde el concurso de las familias. Esta concepción se expresa en las Mallas de Aprendizaje de las Ciencias Sociales, desde el reconocimiento de los saberes previos a través de preguntas que movilizan aquello que el estudiante ya conoce.

Las Mallas de Aprendizaje incitan a los docentes del país a reflexionar conceptualmente lo que saben o creen los estudiantes y a resignificar cada vez los procesos que lideran en sus instituciones promoviendo encuentros de clase en escenarios para aprender juntos, a resignificar sus vivencias y llenar de sentido los contextos habitados. En

este sentido las Mallas de Aprendizaje presentan una serie de orientaciones para que el docente explore su quehacer pedagógico desde la implementación y diseño de herramientas didácticas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos en los DBA, los cuales se organizan desde la consideración de cuatro ejes articuladores que engloban lo social: *espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH*. Estos conceptos son abordados por las diferentes disciplinas sociales, las que proporcionan marcos de referencia conceptual y metodológica para la comprensión de los procesos sociales, como son la geografía, la historia, la sociología, la antropología y las ciencias políticas, entre otras y, sumando los aportes de formas de producción de conocimiento social que no se inscriben en lógicas disciplinarias sino transdisciplinarias como los estudios culturales, los enfoques descoloniales y poscoloniales, los estudios de género y el feminismo, los estudios socioespaciales y los estudios críticos del desarrollo, entre otros; y en el proceso de reestructuración de las Ciencias Sociales conceptos pensados en clave de la apropiación e interiorización por parte de los estudiantes a través del proceso formativo.

En el aprendizaje de las Ciencias Sociales hay una apuesta pedagógica desde el Ministerio de Educación Nacional, orientada al desarrollo de aprendizajes, procedimientos y actitudes reflexivas y críticas que permitan a los seres humanos analizar sus realidades en el marco de las relaciones escalares de lo local con lo global y en contextos históricos cambiantes. Por lo tanto, las Ciencias Sociales proveen el marco conceptual y metodológico para realizar interpretaciones que favorezcan un acercamiento a los objetos de estudio de manera holística. Acercamientos que lleven a pensar en una mirada interdisciplinar de las Ciencias Sociales y proyecta consideraciones didácticas, secuencias y estrategias en el salón de clase.

En las dos últimas décadas, la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha orientado hacia el favorecimiento de un aprendizaje en los estudiantes y que a su vez que construyan los conocimientos, adquieran las competencias y las herramientas para interiorizar la realidad social, desde y para el desarrollo del pensamiento crítico sobre la sociedad (Benejam, 2002, Audiguier, 2002, Pagès, 2005, Restrepo, 2003, Pulgarín 2011).

En la concreción de esta propuesta se propone el espacio geográfico -espacio social-, en sus diferentes acepciones: lugar, paisaje, región, medio geográfico, geosistema y territorio, como una categoría que articula los discursos de la Historia, la Antropología, la Sociología, la Geopolítica y la Economía, entre otras (Pulgarín & Quintero 2011, Benejam 2011, Granados 2010, Reid & Nickel 2003, Souto 2007, entre otros). Esta perspectiva es asumida con un fuerte componente ético, abierta, flexible, interdisciplinaria, y en correspondencia con los planteamientos de Wallerstein (1998) y Fourez (2008) sobre la necesidad de abrir las Ciencias Sociales y plantear una mirada interdisciplinaria, más allá de los entes teóricos “cerrados”, y abogar por que estas sean más cercanas a los problemas sociales relevantes y controvertidos presentes en la sociedad.

En la figura 1, se representa la concepción del aprendizaje desde las categorías propuestas que se presentan de manera progresiva, dialéctica y simultánea, abordados de manera interdisciplinaria a lo largo de la educación básica y media y en la lógica de establecer nexos, puntos de encuentro con otras áreas del currículo, como las Ciencias Naturales, y sus respectivos dominios disciplinares.

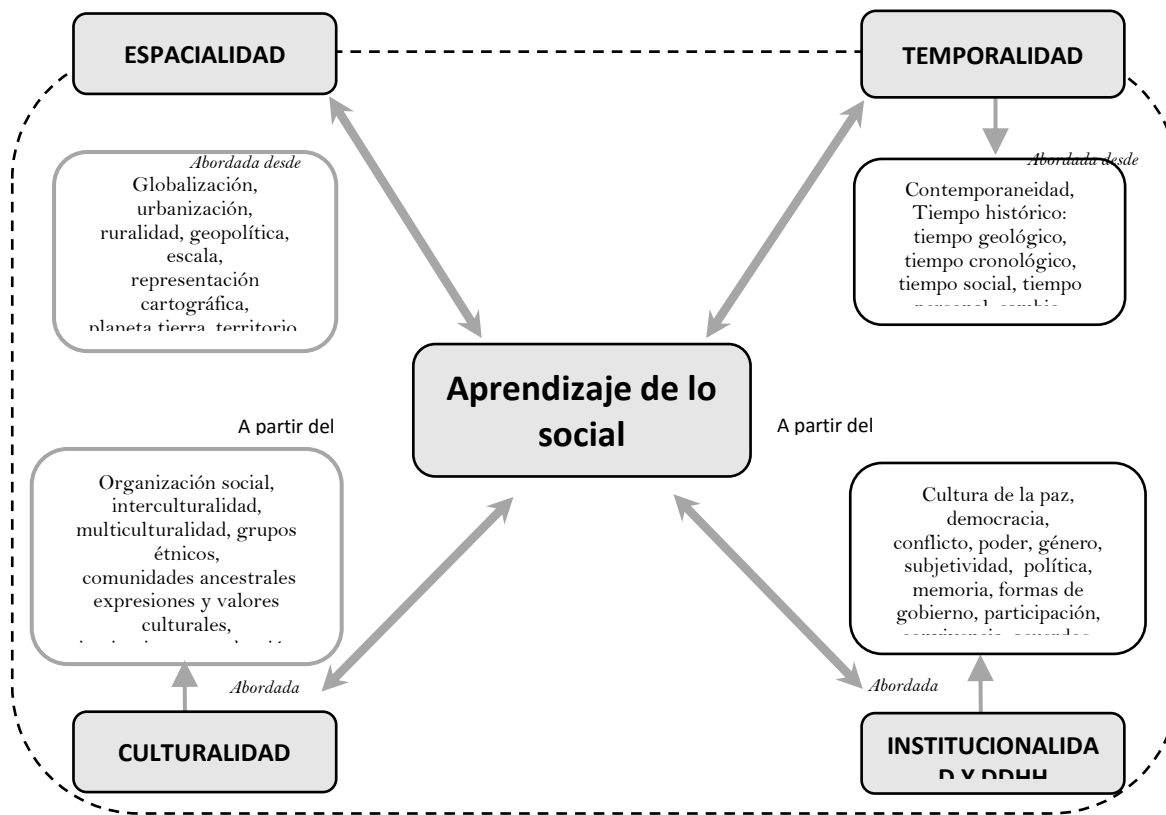


Figura 1. Visión integrada del aprendizaje de lo social. Elaboración propia.

En los DBA el aprendizaje de lo social se genera abordando los procesos y fenómenos desde sus dimensiones constitutivas, podríamos decir, desde su ontología, a saber: la espacialidad y la temporalidad, que son las coordenadas que permiten, en primera instancia acceder a su abordaje epistemológico y metodológico. Las otras dos dimensiones aluden a la especificidad de lo humano. Con la dimensión sociedad-cultura se está

enfaticando lo particular y lo universal, la normalización (reproducción) y el cambio social (transformación) de las formas de organización social y la diversidad de materialidades, símbolos y representaciones que conlleva, incluyendo el reconocimiento de que el ser humano se constituye subjetivamente en los procesos socioculturales, en este sentido, lo social y lo cultural, a pesar de sus énfasis epistemológicos y disciplinarios (sociología y antropología) constituyen una misma dimensión.

En los DBA, el aprendizaje de lo social considera la apropiación del espacio y el reconocimiento de la espacialidad, entendida esta, como el conocimiento acerca del espacio que integramos como parte de nosotros mismos, esa apropiación que logramos del medio que nos rodea mediante la conceptualización que construimos paso a paso, desde las prácticas en el espacio cotidiano y de los contenidos escolares recibidos. Esta asimilación se inicia con la referencia de nuestro cuerpo en relación siempre con lo que nos rodea, ese primer espacio, que se interconecta a medida que nos comunicamos y relacionamos con otros y en la medida que asimilamos a nuestro lenguaje nuevos significados desde las explicaciones del espacio en sus diferentes acepciones. La espacialidad, según Romero (2000), es la percepción, el conocimiento, y el control que el sujeto tiene de su situación en el espacio, de sus posibilidades de desplazamiento y situaciones en el entorno con respecto a los objetos y las demás personas que en él se encuentran. A lo que se agrega, el carácter protagónico que los sujetos tienen en la construcción del espacio.

La espacialidad o comprensión lograda del espacio, va en estrecha relación con las perspectivas teóricas que se tienen sobre él, en esta propuesta, es concebido como social y en constante transformación, un espacio producido como lo señala Lefebvre (2013), espacios sobre los cuales se ejerce poder, espacios usados (Silveira, 2011), en los que se

observan verticalidades y horizontalidades en las relaciones que en él se dan, es decir un espacio relacional; conjunto indisoluble de sistemas de objetos y de acciones (Santos, 2000). Diversidad de posturas teóricas que se complementan a la hora de considerarlas con intencionalidad formativa.

De ahí que en las Mallas de Aprendizaje también se tenga una apuesta pedagógica en el aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares partir del estudio de los espacios cotidianos, habitados por el sujeto, dotados de afectos y sentimientos, espacios cercanos a la persona que aprende, lugares entendidos como aquellos espacios llenos de experiencias singulares y colectivas, como lo define Tuan (2007) un espacio que da seguridad al sujeto, lugares hacia los que suelen desarrollarse apasionados apegos y que pueden ser naturales o contruidos, delimitados, definidos y llenos de valor. Conocimiento del espacio que se complejiza con el nivel de escolaridad, avanzando hacia otras lecturas, como paisaje, región, medio geográfico, geosistema y territorio. Acepciones que permiten la combinación de significados de manera dialéctica y en la multiescalaridad espacial y temporal en su análisis (local, regional, nacional y mundial), lo cual está estrechamente vinculada a la multidimensionalidad a la hora de aprehender los territorios como una totalidad (Santos, 2000).

La espacialidad, igualmente asume la comprensión de la organización del espacio para ser administrado, como áreas y territorios delimitados, sobre los cuales se ejerce poder, se señala así una relación recíproca entre lo social y lo espacial (Soja, 2010). Espacios que cambian, que son diferentes en el antes y el hoy bajo la influencia de las técnicas en la explotación de los recursos del medio; diferencias que requieren de la comprensión del tiempo histórico, el cual se permite leer en estrecha relación con la dinámica de las

sociedades y sus culturas y, donde la contemporaneidad se convierte en una oportunidad de comprender cómo todo cambia y nada permanece igual a lo largo del tiempo.

La temporalidad, entendida como la comprensión que se hace del tiempo histórico, es decir, la toma de conciencia de los cambios que suceden durante un periodo determinado en el sujeto, en las sociedades y en los territorios, se logra de forma paulatina más no lineal, donde tienen lugar el tiempo personal, social, cronológico y geológico. Asimilación que implica la comprensión de las transformaciones de las sociedades, pues el tiempo y el espacio son unidades en estrecha interdependencia. Por ello la lectura del presente, expresado en las transformaciones socioculturales y espaciales permite comprender el pasado y pensar el futuro, desde la visión de un mundo en permanente cambio. Al respecto, Pagés & Santisteban (2010, p. 283), retomando (Hobsbawm, 1998), señalan,

Está emergiendo una nueva representación del tiempo histórico. La concepción newtoniana de un tiempo único deja paso a la multiplicidad de ritmos y de tiempos. Pero aún nuestra cultura está atrapada en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios siempre como mejoras y como progreso olvidando que lo que para unos puede significar progreso, para otros puede representar decadencia. La historiografía más crítica reivindica una nueva concepción de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia, que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativos.

La temporalidad, o asimilación de la historia de las sociedades y sus culturas, implica elementos conceptuales, procedimentales y valorativos propios de la disciplina histórica. Aprendizaje que se posibilita desde el abordaje, con los estudiantes, de acontecimientos, eventos, procesos y fenómenos de las sociedades humanas en diferentes espacios y momentos. Y, según Domínguez Garrido, (2003), el aprendizaje de la historia

necesita trascender la memorización y la linealidad con la que comúnmente se ha enseñado en la escuela.

De allí que en las mallas de aprendizaje se haga énfasis en esa relación del estudiante con el ahora, el antes y el después, de ahí que implique la *comprensión del tiempo* vivido, percibido y concebido, a partir del desarrollo de conceptos como cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, ruptura, ritmos, entre otros (Trepatt, 2002). La comprensión del tiempo, tal como se concibe aquí, trata de mostrarse explícitamente en las mallas de aprendizaje promoviendo actividades que permitan el análisis de los fenómenos sociales con una perspectiva multicausal e integradora y, donde el tiempo histórico se concibe como un proceso que tiene diferentes duraciones y formas de reflejarse en la sociedad, como lo señala Braudel (1995), hablamos de tiempo corto o acontecimientos pasajeros; tiempo medio o coyuntura; y tiempo de larga duración o estructura, de ahí que la apropiación de estos procesos conlleva a formar una conciencia histórica en la cual los estudiantes se ubiquen en el presente, sepan de dónde venimos y valoren el pasado como una manera de proyectar el futuro de las próximas generaciones (Pagès & Santisteban, 2010).

La *culturalidad*, es un aprendizaje que contribuye a relacionar a las personas, a entender cómo estas se asumen respecto a si mismos (individuo), en relación con otros (sociedad) y con el medio donde vive y actúa (cultura); aprendizaje que se da igualmente de manera gradual y que se complejiza a medida que avanzan los niveles de escolaridad, pasando del reconocimiento de la identidad, la interacción y la comunicación, conceptos que se convierten en pilares de la cultura. Asimismo permite entender que los acontecimientos sociales actuales pueden, a pesar de su complejidad y gran cantidad de

factores que llevan asociados, ser analizados desde un conocimiento científico y racional, con miras a comprender, explicar y diagnosticar la organización y la cultura humana en todas sus manifestaciones. Esta dimensión de lo social, de acuerdo con Pinxten & Verstraete (2004) es la que incluye todos los procesos que *producen significado*, significación que es situada en unos contextos, lo que implica particularidades sociohistóricas y políticas, y procedimientos bien delimitados en la sociedad, de ahí que se manifieste de forma diferente en la identidad de los individuos, de los grupos o de las comunidades.

La culturalidad es una construcción que nunca acaba y va en constante cambio, de la mano con las transformaciones de las sociedades, las ciencias y las tecnologías. De ahí que desde las mallas de aprendizaje se propone abordar la culturalidad desde la particularidad a partir del reconocimiento de las características étnicas, emocionales, sociolingüísticas, de género, que identifican al ser humano, sus diferencias y semejanzas con otros compañeros de clase, amigos y familiares, que le permita valorar los grupos a los que pertenece (identidad colectiva) y la diversidad respecto a otros grupos o colectividades (diversidad lingüística, de género, de creencias religiosas, entre otras) hasta facilitar la valoración de la diversidad cultural, la interculturalidad y la multiculturalidad como características de las sociedades actuales en un mundo globalizado.

De esta manera se abordan, por un lado los procesos de socialización que reproducen y le dan permanencia a las sociedades, entendiendo así el papel funcional y estructural de las instituciones, las normas y los valores, la cultura, etc.; por otro lado, se abordan los factores de cambio y conflicto, desde el funcionamiento de las estructuras económicas y las relaciones de poder hasta el conflicto social de clases y las hegemonías.

Desde esta dimensión de lo social, es posible entender que la diversidad cultural no es sólo el derecho de ser y existir diverso, sino el reconocimiento social y político de esa diferencia, con lo que implica en términos de organización social y poder, es decir, es mucho más que representaciones sobre esa diversidad. Igualmente con el reconocimiento de la diversidad de género, por ejemplo, se permite entender que los procesos culturales dominantes han invisibilizado formas diversas de constituirse como sujetos, no sólo de derechos sino como sujetos políticos que co-construyen lo social y lo cultural.

La otra dimensión cohesionadora del aprendizaje de las Ciencias Sociales, en los DBA es la *institucionalidad* y *DDHH*, la cual es multidisciplinaria puesto que si bien se apoya en ciertos conocimientos sobre el poder, el Estado y la ciudadanía que han sido abordados en la Ciencia Política y Jurídica, también aborda otros conocimientos de las ciencias de la educación y las Ciencias Sociales, recogiendo en última instancia la necesidad de la sociedad y la finalidad de la formación de los ciudadanos que el momento histórico requiere. Su aprendizaje es un proceso que va desde: el reconocimiento de sí mismo y del otro (dedicación emocional), de la importancia de los acuerdos, negociaciones, normas, deberes y el reconocimiento como parte de una comunidad política (sujeto de derechos), todos ellos propósitos esenciales en los primeros grados, hasta llegar a la comprensión de las relaciones sociales que se tejen en la participación activa y que lleva a la valoración social de la democracia y a sus procesos de construcción mediante el ejercicio político de la ciudadanía.

Una formación en institucionalidad y DDHH que cuestione aquellas situaciones que generan violación, tortura, desposesión, discriminación, injuria, estigmatización y exclusión

a la vez que propongan y ejecuten acciones encaminadas a transformar una sociedad injusta (Oraisón & Pérez 2006, Freire, 2008) es una formación que aporta a la construcción de subjetividades democráticas y sujetos que produzcan una democracia vigorosa.

Por esa razón, se habla de un enfoque de derechos, de manera que reconozca no sólo las garantías que traen los derechos sino el compromiso social y ciudadano que eso implica, por ejemplo, con el reconocimiento de enfoques diferenciados de género, el enfoque poblacional y el enfoque territorial. Si bien, el conocimiento de las estructuras formales de la democracia es valioso a la hora de conocer el funcionamiento del Estado o los mecanismos de participación, es mediante el ejercicio pleno en las aulas o en las actividades de la vida cotidiana como se configura un ciudadano comprometido con su sociedad.

Este panorama científico de la interdisciplinariedad, hace alentador las Ciencias Sociales escolares, como lo señala Santisteban (2009, p. 80), porque hace pensar en una idea de ciencia alejada de las concepciones cerradas sobre los campos científicos y se abre al diálogo con otras, al pensamiento complejo y a la integración de perspectivas, porque en el momento de pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales, como lo señala Camilloni (1994, p. 40), estas muestran un camino abierto para la construcción y la restauración de la diversidad social desde una y diferentes miradas, que requiere de:

- Explicaciones multicausales del ser humano, la sociedad, la cultura y el tiempo,
- Trabajar sobre una interpretación plausible de la cultura humana a la luz del mundo simbólico que le da sentido, y
- Es la base para que la gente organice su experiencia, conocimientos, discursos y relaciones, relativos al mundo social y político.

Este tipo de planteamientos han sido desarrollados por diferentes escuelas de pensamiento, como por ejemplo la Escuela de Frankfurt, con su Teoría Crítica de la Sociedad, quienes si bien no elaboraron una propuesta educativa explícita, sus postulados han inspirado diferentes propuestas educativas. Entre las que se ubican la Pedagogía Crítica, la Teoría Crítica de la Educación o Didáctica Crítico-comunicativa, por ejemplo, desde autores como, Apple & Beane, 1997; Gimeno, 2000; Freire, 2008; Giroux, 2006; Young, 1993, entre otros), en las cuales se puede ver reflejada la idea de unas Ciencias Sociales abiertas al diálogo interdisciplinar.

En las diferentes propuestas de adaptación o aplicación de los planteamientos de esta Teoría al mundo de la educación, se hace énfasis en la importancia del desarrollo del pensamiento crítico, el diseño de un currículo que aborde los problemas sociales y promuevan la deliberación, las relaciones horizontales de la institución educativa y el aprendizaje colaborativo, búsquedas esenciales para la construcción de una sociedad más democrática, respetuosa de las diversidades y orientada a la justicia social y educativa, esto último no puede ser alcanzado desde la mirada de una sola disciplina, sino que requiere diálogos abiertos y permanentes entre éstas. Perspectivas y transformaciones disciplinares que han tenido una influencia significativa sobre la educación en general, y de manera particular sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.

2.2. Aprender Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media de nuestro país

En la Educación del siglo XXI las Ciencias Sociales escolares cumplen un papel fundamental en la construcción y apropiación del conocimiento de lo social, el desarrollo

del pensamiento, así como en la formación individual y colectiva, política y ciudadana de la sociedad y en la transformación hacia una sociedad cada más justa y equitativa.

Entre los retos y metas de la Educación en Ciencias Sociales, está el desarrollo del pensamiento social, reflexivo, crítico y creativo, orientado a que los ciudadanos participen en la sociedad con el mayor conocimiento y conciencia posible. Este horizonte plantea por un lado la necesidad de considerar la noción de pensamiento social y los procesos cognitivos necesarios para ello, las habilidades científico sociales, los procedimientos y actitudes que acerquen a los aspectos disciplinares propios de las Ciencias Sociales. En esta misma línea, se ha reconocido que en la escolarización obligatoria es imposible enseñar todas las Ciencias Sociales, ni todos los marcos teóricos y metodológicos que las integran, por lo tanto, es necesario construir criterios para la selección de las unidades conceptuales o categorías que se consideran esenciales para que el estudiante desarrolle el pensamiento social. Su enseñanza no ha asegurado que los estudiantes desarrollen óptimos niveles de pensamiento social, esto se puede ver reflejado en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y, a su vez en las prácticas sociales y en el ejercicio mismo de la ciudadanía. Se hace necesario considerar propuestas que lleven a superar la fragmentación disciplinar. Una alternativa para superar lo anterior, es pensar en categorías analíticas fundamentales de las disciplinas sociales, donde se consideren las diferentes dimensiones de lo social, tal como se propone en los DBA (espacialidad, temporalidad, culturalidad e *institucionalidad* y *DDHH*).

En este sentido, los planteamientos contemporáneos acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como se mencionó en el apartado anterior, giran en torno a la interdisciplinariedad, como una manera de superar la abstracta separación de las disciplinas

sociales en el momento de abordarlas con intencionalidad didáctica. Esta perspectiva de las Ciencias Sociales desde el diálogo interdisciplinar y de complementariedad (Wallerstein 1998, Fourez 2008), propone centrarse en categorías que ubiquen la discusión, bajo la idea de los conceptos clave (Benejam, 1999), temas controvertidos (Wellington, 1986 en Claire & Holden, 2007) o las cuestiones socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006). Propuestas que se ubican en una concepción de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la formación del profesorado desde la invitación a construir nuevos diálogos sociales, ambientales y políticos en clave de educación.

En conexión con lo anterior, Pagès (2002) destaca la necesidad de preparar a los estudiantes para que construyan sus propios conocimientos, se ubiquen en su mundo y estén preparados para intervenir en él de manera democrática. Sugiere formar en coherencia entre el pensamiento y la acción, a fin de garantizar el protagonismo de los jóvenes ciudadanos en la construcción del mundo individual y colectivo, desde una autonomía privada y una autonomía pública del ciudadano y de una política de la neutralidad a una política de la diferencia que se promueva desde valores alternativos basados en las esferas del amor, el derecho, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad y la justicia social-educativa.

2.3. Antecedentes

En este apartado se presenta: 1)) la revisión documental curricular hecha para construcción de los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA) y las mallas de aprendizaje; y, 2) la síntesis de normatividad que sirvió como marco de referencia para ello.

2.3.1. Revisión Documental

2.3.1.1. Revisión de currículos internacionales en Ciencias Sociales

A continuación, se presenta una síntesis de los referentes internacionales, que se analizaron con el fin de construir la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las Mallas de Aprendizaje en Ciencias Sociales.

Para esta revisión se tuvieron en cuenta dos criterios: países con propuestas curriculares similares a las de Colombia y algunos países con resultados exitosos en pruebas internacionales.

Las categorías de análisis que se utilizaron fueron: generalidades de la propuesta curricular, ejes o ámbitos conceptuales, habilidades científicas y actitudes. Estas categorías permitieron establecer puntos en común para abordar las Ciencias Sociales y habilidades propias de la disciplina como comprensión del entorno, desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, reconocimiento de tiempo personal, tiempo social y tiempo histórico, ciudadanía y diversidad, tal como se evidencia en la siguiente tabla:

CIENCIAS SOCIALES				
Categorías de análisis	Propuesta Curricular	Aprendizajes estructurantes	Ejes o ámbitos	Habilidades científicas y actitudes
Currículos internacionales Social Studies Syllabus Upper Secondary Express Course Normal	Documento guía para la Educación Media que busca promover la curiosidad	Se enfoca en la formación de ciudadanos informados, con una perspectiva	Ciudadanía y gobernanza.	Las Ciencias Sociales se conciben como una disciplina que ayuda al

<p>(ACADEMIC) COURSE- Singapore</p>	<p>mediante el desarrollo de experiencias auténticas de aprendizaje que apuntan a la comprensión de las complejidades de la experiencia humana en conexión con el mundo. Así mismo la propuesta curricular orienta la construcción de ciudadanía a partir del conocimiento que adquiere una persona informada que participe y contribuya con la sociedad.</p>	<p>global pero en relación con su identidad nacional, capaces de evaluar la información que reciben y aplicar pensamiento reflexivo para solucionar problemas. Así, como ciudadanos comprometidos que tienen sentido de pertenencia con su comunidad y con la construcción social. Finalmente desde la perspectiva de la participación se espera que el estudiante asuma activamente responsabilidades con su comunidad.</p>	<p>Vivir en una sociedad diversa. Ser parte de un mundo globalizado Apropiación de la democracia desde la vivencia activa de acciones que permitan su desarrollo. .</p>	<p>estudiante a obtener conocimiento relevante y la comprensión sobre él y el entorno, a desarrollar habilidades de <i>pensamiento crítico y reflexivo, y apreciar múltiples perspectivas de análisis frente a las situaciones de tipo social.</i></p>
<p>Estándares Curriculares secundarios: estándares de Historia y Geografía. Elaborado por Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME) 2010- México 2010</p>	<p>La propuesta de estándares como documento orientador para docentes se organiza en dos niveles: un primer nivel, con los estándares de contenido; y, un segundo nivel con los estándares de desempeño. Los estándares de contenido están en doble vía, pues describen aquello que los profesores deberían enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Los estándares</p>	<p>Los conceptos generales sobre los que se desarrolla la propuesta son: localización, distribución, diversidad, temporalidad y relación, entendida esta última como relaciones pasado – presente, relaciones causa – efecto, relación entre ideas, relación entre fenómenos geográficos, entre otras.</p>	<p>En la propuesta no se encuentran de manera explícita ejes o ámbitos conceptuales, sin embargo, la construcción del estándar de contenido y de desempeño, se relacionan directamente con la Historia y la Geografía.</p>	<p>Las habilidades y actitudes que se plantean en la propuesta de estándares, se corresponden con los conceptos clave que se desarrollan durante la escolaridad. En cuanto a las habilidades, se promueven la observación, análisis, síntesis, representación e interpretación. Frente a las actitudes, estas se</p>

	de desempeño definen el grado de dominio o niveles de logro, describen qué clase de desempeño representa un logro aceptable o sobresaliente.			relacionan con la conciencia del espacio, la pertenencia espacial, la diversidad espacial, los cambios del espacio y el hecho de vivir en un espacio.
Estándares de Aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8°. Decreto Supremo de Educación N° 129/2013 Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación-Chile	<p>La propuesta de estándares de aprendizaje presentada por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, se encuentra organizada por niveles de aprendizaje: nivel de aprendizaje adecuado, nivel de aprendizaje elemental y nivel de aprendizaje insuficiente.</p> <p>Lo anterior permite que se puedan categorizar los aprendizajes según el grado de cumplimiento de estos, a partir de lo observado en el desempeño de los estudiantes.</p>	Los aprendizajes relacionados con el área se orientan a que los estudiantes puedan alcanzar una mejor comprensión de la sociedad y su rol en ella haciendo énfasis en la conciencia del entorno, la formación del pensamiento histórico, la valoración y aplicación de los métodos de las ciencias sociales, la visión panorámica de la historia, formación del pensamiento geográfico, desarrollo de competencias ciudadanas y el respeto y valoración por la diversidad humana.	En cada uno de los niveles de aprendizaje (adecuado, elemental e insuficiente), se especifican los conocimientos alrededor de los siguientes ejes temáticos: historia, geografía y formación ciudadana.	A partir de los niveles de aprendizaje (adecuado, elemental e insuficiente) y en consonancia con los ejes temáticos propuestos para abordar la geografía, se espera que los estudiantes apliquen las siguientes habilidades: ubicación temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes.
<i>History– Social Science Framework. California. Estados Unidos Adopted by the State Board of Education on July 14, 2016</i>	El marco para historia y Ciencias Sociales, es un documento guía que está enfocado a dos tipos de público, sin dejar de lado otros actores: 1) los educadores; y, 2) los	Los aprendizajes se orientan hacia la comprensión de los estudiantes sobre el mundo físico, el fomento de su participación en el sistema democrático de gobierno, aprender sobre el pasado,	La estructura que tiene el marco para la historia y las Ciencias Sociales, promueve el desarrollo de aprendizajes desde la	Los aprendizajes que se desarrollan en el área buscan promover el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización, así como la comprensión de las relaciones entre los

	<p>desarrolladores de materiales educativos. Para los docentes, este es una ruta guía en torno al contenido y habilidades de pensamiento crítico que deberían desarrollar los estudiantes en el área.</p> <p>La propuesta tiene una perspectiva de enseñanza desde lo local hasta lo global para desarrollar entendimientos temáticos y conceptuales.</p>	<p>información sobre sus decisiones financieras y mejoramiento de su capacidad para tomar decisiones razonadas basadas en evidencia.</p>	<p>Historia, Cívica y Gobierno, Geografía y Economía.</p>	<p>acontecimientos, la comprensión cronológica, la comprensión de la perspectiva y el sesgo, y la corroboración.</p>
<p>Australian Government Department of Education (2014)</p>	<p>El documento realiza la descripción de las metas de aprendizaje a la que los estudiantes deben llegar a lo largo de su permanencia académica en la educación general hasta el bachillerato</p>	<p>Desde la temporalidad se hace énfasis en cómo las personas, las ideas y los acontecimientos están conectados a través del tiempo. Desde La espacialidad se propone la comprensión del lugar en donde viven y cómo son resignificados esos espacios, mientras que la ciudadanía se estudia desde la participación activa y la democracia. Finalmente, el abordaje de la economía se hace desde la toma decisiones relacionadas en contexto relativos a asuntos económicos.</p>	<p>Las áreas sobre la cuales se desarrollan los aprendizajes desde los estudios sociales son la historia, la geografía, economía y negocios, cívica y educación ciudadana.</p>	<p>El currículo australiano busca desde las Ciencias Sociales, desarrollar en los estudiantes habilidades para cuestionar y pensar críticamente, así como para resolver problemas. Además se espera que cuente con una amplia comprensión del mundo y participe como ciudadano en las decisiones que los afectan.</p>

<p>Ministry of Education (2014) The New Zealand Curriculum.</p>	<p>El Currículo de Nueva Zelanda es un documento oficial enmarcado en la política de enseñanza de dicho país, elaborado para guiar el aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que este se convierta en una orientación clara cuando las escuelas diseñan y revisan su plan de estudios.</p> <p>Así pues, es un documento pensado para direccionar los planes de estudios desde ocho declaraciones: 1) Altas expectativas; 2) el tratado de Waitangi (fundación de Nueva Zelanda); 3) la diversidad cultural, 4) la inclusión; 5) aprendiendo a aprender; 6) participación de la comunidad; 7) coherencia; y, 8) foco en el futuro.</p>	<p>Los objetivos de logro en las ciencias sociales se proporcionan desde la Economía, la Geografía y la Historia, además de otras disciplinas de ciencias sociales como: los estudios clásicos, estudios de los medios, sociología, psicología y estudios jurídicos.</p>	<p>La organización curricular propuesta se aborda desde cuatro ámbitos conceptuales: Identidad, cultura y organización; lugar y Medio Ambiente; continuidad y cambio; y, el mundo económico.</p>	<p>En el Currículo de Nueva Zelanda, y no exclusivamente para el área de ciencias sociales, se identifican cinco competencias que todos los estudiantes deben desarrollar: pensar; usar el lenguaje, símbolos y textos; autoagenciamiento; relacionarse con los demás; participar y contribuir.</p>
---	--	--	--	---

Los currículos internacionales que se revisaron fueron útiles para comprender cómo se concibe el aprendizaje de las ciencias sociales en estos países y reconocer sus bases curriculares para orientar la formación en los Establecimientos Educativos y promover el desarrollo de habilidades durante la escolaridad.

De acuerdo con lo anterior, algunas conclusiones que sirvieron como directriz a tener en cuenta desde las ciencias sociales para la construcción de los DBA y las mallas de aprendizaje, plantean que es importante:

- Reconocer y relacionar conceptos estructurantes para explicar fenómenos sociales
- Desarrollar habilidades en los estudiantes para que aprendan a utilizar diferentes fuentes de información
- Establecer relaciones entre fenómenos sociales, sus causas y sus consecuencias
- Fundamentar los desarrollos curriculares en el marco de los Derechos Humanos y de la ciudadanía crítica
- Comprender los cambios y permanencias que se han dado en la historia de la humanidad en la interacción de los grupos humanos
- Desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes comprendan la complejidad de la realidad social
- Conocer hechos relevantes de la historia del país que le permitan adquirir referentes temporales y espaciales
- La complejidad en los conceptos estructurantes de cada grado puede estar determinada por los contextos espaciales y temporales que se estudian y los procesos que se dan en estos
- Brindar posibilidades para que los estudiantes comprendan diferentes contextos y desarrollen habilidades que le permitan entender diferentes perspectivas sobre un mismo hecho

2.3.1.2. Revisión de referentes curriculares del Ministerio de Educación Nacional en Ciencias Sociales

En Colombia la estructura curricular se orienta a la equidad social. El gobierno nacional plantea que “la educación es el camino para garantizar la paz, la igualdad de oportunidades y el desarrollo del país” (Ministerio de Educación 2004, p. 3). Es por esta razón que el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2006 publicó oficialmente los Estándares Básicos de Competencias (EBC) que son “criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar” (Ministerio de Educación 2004, p.5). En el año 2015, tal como se anotó al inicio del documento, se inició la construcción de los DBA de Lenguaje y Matemáticas, así que en el año 2016 se dio una nueva apuesta por la educación a partir de los DBA de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por cuya razón, esta revisión de la normatividad curricular colombiana tiene sentido, por cuanto permite retomar la línea teórica de las ciencias sociales en Colombia, e igualmente conocer el alcance de los Estándares y comprender cómo puede aportar la construcción de los DBA en las construcciones curriculares de los docentes en sus establecimientos educativos. En la siguiente tabla se presentan las generalidades de los Lineamientos Curriculares y los EBC, así como los insumos que estos dieron para ser coherentes en la línea teórica sobre la que se fundamentó la construcción de los DBA:

	Lineamientos curriculares (2002)	Estándares Básicos de Competencias (2006) La formación en ciencias: ¡el desafío!,
G e n e r a l i d a d e s	<p>En consonancia con el artículo 78 de la Ley 115 de 1994, El MEN propone los "Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales en la Educación Básica", Son puntos de apoyo y orientación general para los maestros del país que brinda elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo el quehacer pedagógico.</p> <p>Se plantearon 8 ejes: 1. Defensa de la condición humana y respeto por su diversidad, 2. Las personas como sujetos de derechos y vigencia de los derechos humanos, 3. La conservación del medio ambiente, 4. Las desigualdades económicas, 5. Nuestro planeta como casa común de la humanidad, 6. Identidad y memoria colectiva, 7. El saber cultural: posibilidades y riesgos, 8. Conflicto y cambio social).</p>	<p>Estos buscan contribuir con la formación del pensamiento científico y del pensamiento crítico en los estudiantes colombianos, a que adquieran las habilidades y actitudes científicas que les permitan explorar fenómenos y resolver problemas sociales.</p> <p>Están estructurados bajo 3 grandes ejes articuladores expresados en relaciones: aproximarse al conocimiento como lo hacen los científicos y las científicas, el manejo de los conocimientos propios del área (Relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético políticas) y el desarrollo de compromisos personales.</p>
A p o r t	<p>Los lineamientos curriculares de CS, aportan a la fundamentación conceptual y teórica de las disciplinas sociales que conforman el área desde</p>	<p>Los EBC le dieron a las ciencias sociales el reconocimiento de saberes constituidos como cualquiera otra disciplina científica, fortalecieron la mirada del mundo como</p>

<p>e</p> <p>a</p> <p>l</p> <p>a</p> <p>c</p> <p>o</p> <p>n</p> <p>s</p> <p>t</p> <p>r</p> <p>u</p> <p>c</p> <p>c</p> <p>i</p> <p>ó</p> <p>n</p> <p>d</p> <p>e</p> <p>D</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>y</p> <p>M</p> <p>a</p> <p>l</p> <p>l</p> <p>a</p> <p>s</p>	<p>una visión interdisciplinar</p> <p>El establecimiento de unos ámbitos conceptuales, en los que una de las disciplinas emerge como nucleadora.</p> <p>Y la propuesta de unas preguntas orientadoras donde se invita a promover la investigación en el aula y a recrear lo que se enseña desde la lectura de los contextos.</p> <p>En este sentido, los DBA se apoyan en la concepción epistemológica y didáctica que los lineamientos curriculares promueven, procurando fortalecer la mirada interdisciplinaria del proceso de aprendizaje avanzando en la renovación de las prácticas de enseñanza en los encuentros de aula por grado.</p> <p>En cuanto a las mallas de aprendizaje, estas tienen en cuenta los lineamientos curriculares dado que se aproximan a los planteamientos de dicho referente de calidad, en el que se menciona la forma como se maneja y complejiza la espiralidad en cada uno de los niveles educativos, teniendo siempre presente el nivel o desarrollo cognitivo de las y los estudiantes. Por ello, el apartado de situaciones que promueven el aprendizaje que se encuentra en las mallas, atiende a la articulación entre aprendizajes, conceptos estructurantes de cada grado, habilidades de</p>	<p>un todo: naturaleza -sociedad una sola cosa que ha sido abordada por diversas disciplinas por cuestión de método para su comprensión.</p> <p>Los EBC invitan a pensar el aprendizaje de lo social en estrecha relación con los lenguajes de las ciencias naturales y en especial muestran de manera pertinente como las competencias para interpretar el mundo, son responsabilidad de ambas áreas en la educación básica y media. Que son dos áreas de formación que se complementan de manera especial en la forma de aprender como científicos sociales.</p> <p>Es por ello que los DBA se organizan en consonancia con los EBC y los lineamientos curriculares evidenciando la articulación entre fundamentación teórica, competencias y aprendizaje.</p> <p>Los EBC como referente de calidad, son tenidos en cuenta en la construcción de las mallas de aprendizaje, pues en estas, en el apartado de situaciones que promueven el aprendizaje, se busca potenciar el pensamiento como científico social, cuyo eje fue importante al ser concebidos los EBC, pero las prácticas docentes aún siguen distantes de ejercicios que requieren el uso de diferentes fuentes de información, el planteamiento de preguntas problematizadoras e hipótesis, de</p>
---	--	---

d e a p r e n d i z a j e	pensamiento y desarrollo cognitivo.	interpretación de gráficos, entre otros.
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004).		
G e n e r a l i d a d e s	Establece los acuerdos mínimos sobre lo que cada estudiante debe saber y saber hacer para actuar de manera constructiva en la sociedad democrática. Sirve a los docentes para fijar un criterio que orienta los procesos formativos en lo relacionado con la formación para la ciudadanía. Allí aparecen perspectivas sobre como asumir la posición del otro en caso de diferencias, la validez a partir de la aceptación de todos los afectados y la aceptación de las consecuencias que tiene al aceptar una norma. El documento brinda elementos que permiten la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de acuerdos que beneficien el bien común.	
A p o r t e a	Los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, documento trasversal a todas las áreas y central en la formulación de los DBA y las Mallas de Aprendizaje, dado que uno de los ejes articuladores que se tuvieron en cuenta en la formulación de estos documentos es el de Institucionalidad y Derechos Humanos. En él se plantea como una de las perspectivas de trabajo, la necesidad de pensar en el otro y analizar	

I a c o n s t r u c c i ó n d e D B A	<p>las situaciones que ocurren en una situación en específico antes de tomar decisiones facilitan la construcción de acuerdos para el mejoramiento de la convivencia.</p> <p>Por otra parte, en las mallas de aprendizaje se hace visible no sólo el elemento cognitivo que se debe tener en cuenta para el desarrollo de competencias ciudadanas, sino el elemento actitudinal, por consiguiente, las situaciones que promueven el aprendizaje se alinean con los referentes de calidad, en cuanto proponen que desde la cotidianidad se pueda hacer el reconocimiento de las instituciones, derechos y deberes, pero a la vez que se fortalezca el respeto y ejercicio de estos.</p>
---	--

2.3.1.3 Normativa para la construcción de los DBA y Mallas de Aprendizaje

En la construcción de los DBA, se toman como referentes legales para los niveles de Educación Básica y Media, los siguientes:

Referente Legal	Características generales
Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	<p>Para la Educación en Ciencias Sociales, enuncia los siguientes fines:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos. ● La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que ha de tomar la Nación ● La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley ● La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos ● El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la

	<p>diversidad étnica y cultural del país</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional ● El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica <p>Estos fines se convierten en el hilo conductor que va a guiar la construcción de los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales en el 2002</p>
Decreto 1860 de 1994	En este Decreto se define la organización de la educación básica formal por niveles, ciclos y grados. Se da autonomía a las instituciones educativas para que diseñen su currículo en concordancia con el contexto y el Proyecto Educativo Institucional.
Decreto 1290 de 2009.	<p>Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media: Define los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, el sistema institucional de evaluación, la escala de valoración, la promoción escolar, la promoción anticipada de grado, la creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.</p> <p>Explicita los derechos de los estudiantes, derechos de los Padres de familia, deberes de los Padres de familia frente al proceso evaluativo. Otorga autonomía a las instituciones para definir los criterios de promoción</p>
Directiva Ministerial No. 13 de 2003	<p>Educación en tránsito y seguridad vial: que hace parte de la Ley 769 de 2002 y la Ley 1503 de 2011. Alfabetización que tiene como propósito el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan a niños, niñas y jóvenes ejercer su derecho a la movilidad libre y segura, conocer y respetar las normas de tránsito y respetar los derechos de los demás en los espacios públicos.</p>
Guía No. 34 de 2008.	<p>Mejoramiento institucional: se incentiva a las instituciones a autoevaluar sus actividades a partir de cuatro áreas de gestión. (Académica, directiva, administrativa y financiera y de la</p>

	comunidad).
Ley 1732 de 2014	Cátedra de la paz señala que el desarrollo de dicha asignatura se ceñirá a un pensum académico flexible, el cual será el punto de partida para que cada institución educativa lo adapte de acuerdo con las circunstancias académicas y de tiempo, modo y lugar que sean pertinentes. Deberá desarrollar al menos las siguientes temáticas: Derechos Humanos, Uso sostenible de los recursos naturales, Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación, Resolución pacífica de conflictos, Diversidad y pluralidad, Participación política, Memoria histórica, Dilemas morales, Proyectos de impacto social e Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales.
Ley 1620 de 2013 y decreto reglamentario 1965	Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar: reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia y todo lo concerniente con la obligación de cada institución educativa de contar con un comité escolar de convivencia y desarrollar promoción, prevención, atención y seguimiento a la convivencia

Analizados los currículos internacionales, los referentes curriculares nacionales y los referentes legales que cobijan la Educación Básica y Media en Colombia, se procedió a la revisión de las características que tienen las pruebas en Ciencias Sociales (nacionales e internacionales) para identificar cuáles son los retos, fortalezas y oportunidades de mejora que demandan la educación actual en el campo disciplinar social.

De esta manera, para la construcción de los DBA y Mallas de Aprendizaje se tomaron como referentes la prueba nacional SABER y la prueba internacional Estudio de Conocimiento Cívico, cuya síntesis se presenta a continuación:

Prueba Categoría	Estudio Internacional de Conocimiento Cívico ICCS	Pruebas Saber Competencias Ciudadanas
Objetivo	Investigar en diferentes países el nivel de preparación y disposición de los jóvenes para asumir su papel como ciudadanos. Para ello, el estudio evalúa el rendimiento de los estudiantes en lo que respecta a la educación cívica y ciudadana, e igualmente, recoge y analiza datos sobre la disposición y actitud de los estudiantes en estos dos ámbitos.	Evaluar conocimientos y habilidades que permiten la comprensión del entorno para promover el ejercicio de la ciudadanía.
Categorías de evaluación	El estudio evaluó los conocimientos en una prueba que cubría cuatro dominios cognitivos (sociedad y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidad cívica); cuatro dominios de comportamiento afectivo (creencias sobre valores, actitudes, intenciones de comportamiento y	La prueba de competencias ciudadanas aplicada a estudiantes de los grados 3, 5 y 9 se estructura en dos partes: cognitiva y no cognitiva. En la prueba cognitiva se evalúan la comprensión de conceptos sobre Constitución Política de Colombia y habilidades (argumentación, multiperspectivismo, pensamiento sistémico) para analizar problemáticas sociales. La prueba no cognitiva se

	comportamientos) y dos dominios cognitivos (conocimiento, razonamiento y análisis)	aplica con preguntas referidas a la empatía, manejo de emociones y actitudes con el ambiente de aula y del colegio.
Resultados	<p>Colombia ocupó el segundo puesto en relación a los países latinoamericanos que participaron sin embargo la diferencia entre Colombia y Finlandia y Dinamarca, los dos países con mayores puntajes, es de 114 puntos. Estos resultados evidenciaron que el 87% estudiantes colombianos que participaron no tienen confianza en las instituciones cívicas ni apoyan a partidos políticos, el 90% no tiene intención de votar en elecciones nacionales y participar en actividades políticas y el 90% de los estudiantes afirmó haber participado en las elecciones para representantes escolares (personeros).</p>	<p>Aunque los resultados nacionales de la Prueba Saber 11 2016 en Ciencias Sociales (50.5) demostró un incremento de 1.2 en relación al 2015 (49.8), las mayores dificultades encontradas se centran en la interpretación, argumentación y explicación de teorías que dan cuenta de su realidad social. Ministerio de Educación 2016.</p>

Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales demuestran que si bien se muestran mejoras en los resultados a nivel general, es necesario fortalecer los procesos y habilidades de cada uno de los componentes de las Ciencias Sociales y que por tanto hacen parte el desafío de la educación actual. De acuerdo con ello, la construcción de los DBA y

Mallas de Aprendizaje se realiza con el propósito de dar respuesta a las necesidades que tiene el sistema educativo estableciendo aquellos aprendizajes estructurantes que deberían tener los estudiantes en el área independientemente del contexto en el que se encuentren.

Por otra parte, la prueba nacional e internacional revisada, permite tener argumentos que muestran la necesidad de formar estudiantes cuyos aprendizajes los lleven no solo a reconocer las instituciones civiles y estatales, sino a tener roles más activos que van desde su participación en la comunidad hasta la toma de decisiones que tenga incidencia en las políticas implementadas en diferentes grupos sociales.

Así las cosas, con la revisión documental y normativa que se ha hecho en este apartado de antecedentes, se justifica la construcción de los DBA y las mallas de aprendizaje desde lo siguiente:

- a) Los EBC de Ciencias Sociales fueron contruidos por grupos de grado, situación que genera dificultades en términos del diseño curricular, pues aunque presentan qué se espera que hayan aprendido los estudiantes en los diferentes cierres de conjuntos de grado, no se diferencia lo que deberían aprender grado a grado. De lo anterior se tienen estas consecuencias:
 - Los estudiantes que se movilizan de un establecimiento educativo a otro, no tienen garantizado que se aquello que han aprendido en el colegio de procedencia, es igual a lo que le exigen en el nuevo colegio como condición de ingreso.
 - Los docentes infieren lo que han de aprender los estudiantes en el grado

anterior y en el grado siguiente, y si no hay trabajo articulado al interior de la institución, se corre el riesgo de caer en la repetición de aprendizajes, dejar vacíos o promover el desarrollo de las mismas habilidades grado a grado sin complejizarlas.

- Debido a que los EBC son enunciaciones amplias y generales sobre lo que se espera que los estudiantes aprendan al finalizar un conjunto de grados, se entra en interpretaciones diferentes por parte de los docentes y estos son adaptados de diversa manera, con lo cual se pone en duda la equidad y calidad a lo ancho del país.
- b) Aunque los lineamientos curriculares han planteado la postura teóricas para el abordaje de esta disciplina en Colombia y los EBC dan claridades frente a lo que debe saber y saber hacer un estudiante al culminar un grupo de grados, los DBA buscan dar nuevas posibilidades de organización curricular a los docentes, mostrando concretamente cómo se complejiza el aprendizaje de los estudiantes grado a grado y develando la necesidad de aproximarlos al conocimiento como científicos sociales.
- c) Los aprendizajes que se pretenden abordar en los DBA, permiten que haya secuenciación y profundización de saberes en cada grado, de tal manera que los docentes pueden dar continuidad a la enseñanza de las ciencias sociales sin que se presenten retrocesos o vacíos que generen saltos conceptuales y en el desarrollo de habilidades.
- d) El número de DBA (ocho de primero a noveno y cuatro en décimo y once) que se tiene pensado para cada uno de los grados, permite que el docente organice sus planeaciones de tal manera que no se enseñen de manera aislada la historia y la

geografía, sino que estas sean entendidas como disciplinas complementarias que permiten la comprensión de fenómenos sociales desde su ubicación en el espacio y en el tiempo.

- e) La articulación que hay entre los DBA de los cuatro ejes articuladores (espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH), posibilita que los docentes puedan establecer relaciones conceptuales entre estos, y con ello establecer aquellos conceptos estructurantes para abordar las ciencias sociales grado a grado.
- f) Los DBA permiten posicionar nuevamente la Geografía como disciplina importante de las ciencias sociales, incorporándola desde el eje articulador de espacialidad, que va desde el reconocimiento del entorno hasta la comprensión del territorio como un espacio vivo.
- g) Los DBA permiten el análisis de los Derechos Humanos desde uno de sus ejes articuladores, teniendo en cuenta los contextos reales en los cuales se hacen evidentes las relaciones humanas.
- h) Las mallas de aprendizaje se convierten en una herramienta pedagógica para que los docentes puedan planear actividades que le permitan potenciar aprendizajes y tener en cuenta qué tipo de habilidades propias de las ciencias sociales han de desarrollarse progresivamente.

Conclusiones

Los referentes teóricos, conceptuales y legales son la guía permanente para las decisiones que se tomaron en este ejercicio de construcción de los DBA y de las Mallas de Aprendizaje. Tener una concepción epistemológica de las Ciencias Sociales, establecer

relaciones y diferencias entre las diferentes disciplinas, identificar los retos del pensamiento social y la formación ciudadana, entre otros elementos, son un sustento importante para las discusiones internas en el equipo y desde éste poder entablar conversaciones con autores, estudios investigativos, con los pares nacional e internacional, los lectores profesores universitarios y los maestros de la Educación Básica y Media, participantes del proyecto, que ampliaron y generaron una perspectiva de País desde la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Los referentes internacionales y nacionales revisados, fortalecieron la fundamentación teórica y conceptual, permitieron al equipo de Ciencias Sociales, construir un material de síntesis, denominado *matriz de aprendizajes estructurantes*, en la cual se plasma, en el caso de Ciencias Sociales, la elección de cuatro categorías conceptuales (dimensiones de lo social) *Espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DDHH*. Optar por estas categorías, ayudó a distribuir y organizar los aprendizajes en términos de gradualidad y complejidad, permitiendo una consolidación en el estudiante en la medida en que avanza en los grados escolares de manera dialéctica y crítica.

El aprendizaje de lo social es un proceso caracterizado por aproximaciones sucesivas, donde confluyen teorías y conceptos de las diversas Ciencias Sociales. Es un proceso continuo y gradual, lo que se conoce como andamiaje. Aprendizaje que enmarcado en esta perspectiva, asume que el estudiante se ha constituido como sujeto en un “estar” en lo social y, además, posee un conocimiento, sobre el que construirá el proceso de aprendizaje para llegar a un nivel de progresión deseado y eficaz para moverse en el mundo de la vida. Concepción que se ubica en el enfoque del *constructivismo social*, planteado por Lev Vygotsky, en el que se considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial.

Las habilidades sociales hacen parte fundamental en la formación democrática de los estudiantes pues permiten que ellos interactúen de manera dialógica en escenarios de trabajo cooperativo donde se cuestionen su participación en la sociedad como sujetos políticos que analizan y comprenden los hechos sociales desde la relatividad del conocimiento social. Las habilidades del pensamiento social son parte de las destrezas de corte cognitivo que los estudiantes como sujetos inmersos en colectivos, deben desarrollar. Guevara (2000) señala que son bastante útiles para “sobrevivir” en el mundo cotidiano, pues tienen una función social que consiste en la reconstrucción de nociones articuladas a contenidos curriculares que son aplicadas en situaciones reales, y le brindan al estudiante herramientas para la convivencia y la participación. Describir, explicar, analizar, argumentar, preguntar, evaluar, comprender... frente a problemáticas, fenómenos, hechos sociales y/o procesos sociales, contribuyen a los estudiantes concebir la realidad como una síntesis compleja y dialéctica, contextualizando la información.

Las Mallas de Aprendizaje son entendidas como referentes para los docentes en la planificación y gestión de la organización curricular del proceso de enseñanza, las secuencias de actividades y posibles acciones de evaluación, desde consideraciones didácticas, actividades propuestas, recomendaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales y bibliografía para la ampliación del aprendizaje. Las Mallas de Aprendizaje se asumen como un campo de relaciones, saberes y decisiones donde el maestro reflexiona su quehacer, toma posturas, configura, reconstruye y evalúa sus prácticas.

En las Mallas de Aprendizaje se hace necesario resaltar el sustento teórico y metodológico aportado por la psicología soviética en lo referente al desarrollo de las

capacidades humanas, y en particular, en lo concerniente al desarrollo intelectual Vigotsky, L. S. fundador de la Escuela Histórico-cultural; Smirnov, A.; Leontiev; A.N.; Rubinshtein; S.L.; Zilberstein, J. entre otros que arribaron una explicación científica, respecto al desarrollo de las capacidades humanas, su naturaleza histórico social, la dialéctica entre lo externo y lo interno, entre lo biológico y lo social, entre la interacción social y el interior de cada individuo, en el papel de la actividad en su desarrollo, así como la formación de la generalización y del pensamiento entre otros aspectos, que hoy en día continúan vigentes. Por tanto desde allí nos fundamentamos para trabajar en el salón de clase desde los distintos desarrollos cognitivos de los estudiantes posibilitando el desarrollo próximo que logra con sus compañeros de clase con los más y menos competentes y con las mediaciones e interacciones culturales proporcionadas por el profesor, la familia y la comunidad. La discapacidad física, mental o sensorial ha de tener otras respuestas en la formación del profesorado, en las ayudas técnicas y en los recursos asignados de las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACARA. The Australian Curriculum Version 8.2 dated Thursday, 30 June 2016. 1- . The Australian Curriculum is licensed under Creative Commons. For more information, see <http://www.australiancurriculum.edu.au/copyright>

Adúriz-Bravo, A. & Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (3). P. 130-140. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_3_1.pdf

Acevedo, J.A., Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2003). Papel de la educación CTS en una

alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (2), P. 80-111. Recuperado de: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_2_1.pdf

Aikenhead, Glen. S. (2005). Research into STS Science Education. *Educación Química*. 16 (3), pp. 384-397.

Arias, D. (2015)). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: *Revista de Estudios Sociales* No. 52. Bogotá. Formato electrónico.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). P. 1-39

Bourdieu, P., Wacquant, Loïc J. D., (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo

Caderno de Expectativas De Aprendizagem. (2012). Departamento De Educação Básica. Brasil: Secretaria da Educação do Paraná. Recuperado mayo 2016. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf.

Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

Carrascosa, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte I). Análisis de las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre la Enseñanza y Divulgación de las ciencias*. 2 (2). P. 183 – 208. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/920/92020206.pdf>

CICS/IED/UNESCO (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016 – Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. Ediciones UNESCO, París (Francia).

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana. Recuperado de: <https://pfdusal.files.wordpress.com/2013/03/metodos-de-ensenanza-davini-maria-cristina.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley General de Educación 115/94. Santafé de Bogotá, Colombia: Gaceta Oficial.

Delval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. México: Siglo XXI.

Departamento de Educación de Puerto Rico. (2014). *Estándares de Contenido y Expectativas de Grado de Puerto Rico (Puerto Rico Core Standards)*. Programa de Estudios Sociales. En: <http://docplayer.es/4640652-Estandares-de-contenido-y-expectativas-de-grado-de-puerto-rico-puerto-rico-core-standards.html>

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. & Scott, P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*, (23), 7. 5-

Elkana Y., (1983) *La Ciencia como sistema cultural*. En: Una aproximación antropológica. Bogotá. 3 (1).

Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la historia*. Barcelona: Crítica.

Furman, M. (2016). *Educación de mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Documento básico: XI Foro Latinoamericano de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Educar-mentes-curiosas-la-formacion-del-pensamiento-cientifico-y-tecnologico-en>

Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista* (T. Aguilar, c. González, & O. Potel, Trads), Madrid, España: Narcea Ediciones. (Trabajo original publicado en, s.f.)

Jiménez, L.M. (2016). *Tomado de enfoque curricular centrado en la persona*. Universidad

de Costa Rica. San José Costa Rica. Recuperado el 9 de julio de 2016, de: <https://dcedutecnica.wikispaces.com/file/view/Modelo+curricular+Costa+Rica.pdf>

García, F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. un estudio en el ámbito del medio urbano. *Enseñanza de las ciencias sociales*. 1 P. 17 – 25. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126118>

Guevara, G. (2000). Habilidades Básicas [Paráfrasis], (Manuscrito no publicado). México: Facultad de Filosofía, U. V.

Harlen, W. et. al. (2015). *Trabajando con las Grandes Ideas de la Educación en Ciencias*. Italia: Programa de Educación en Ciencias (SEP) de la IAP.

Henao, B. & Henao, B. (2013). Recontextualización de saberes una propuesta civilista. Medellín: Editorial Artes y Letras.

Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, (5), 6, 645–670.

Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 111–122. Recuperado Octubre 2014 de: http://bcnslp.edu.mx/antologias-rieb-2012/primaria-i- semestre/DFyS/Materiales/DFyS_RecursosAdicionales/CienciaEnse/ContenidosEdC2005.pdf

Jorba, J. & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En: *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa*. (pp. 21-42). Barcelona: Editorial Graó.

KICE (s.f). Education in Korea Brochure. Recuperado el 10 de julio de 2016, de: http://www.kice.re.kr/design/images/pdf/2013_ek_bro.pdf

Lakatos, J (1998) La metodología de los programas de investigación científica. Madrid, Alianza.

Lederman, N.G., Lederman, J.S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific

inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific literacy. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), 138-147.

Ley N. 115 de 1994, *Diario Oficial* 41.214 Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994

Lemke, J. (2006). Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias*, 24 (1), 5–12.

López-Mota, A. (2003). Introducción, en A. López-Mota (Coord.) *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje. La Investigación Educativa en México (1992-2002)*, vol. 7, tomo I, pp. 357-368, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Loughran, J., Berry, A. & Mulhall, P. (2012). *Understandig and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers.

Loughran, J., Milroy, P., Berry, A., Gunstone, R. & Mulhall, P., (2001). Documenting Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Through PaP-eRs. *Research in Science Education*, 31, 289–307. Recuperado en 2011, de ERIC ED442631.

Martínez, C., Valbuena, E. & Molina, A. (2013). El conocimiento profesional que los profesores de ciencias de primaria tienen sobre el conocimiento escolar, en el Distrito Capital: Un problema de investigación. En: C. Martínez & E. Valbuena. *El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar. Resultados de investigación*. (p. 13-34). Bogotá: Doctorado interinstitucional de educación DIE.

Márquez, C. (2011). Cómo promover el desarrollo de la competencia científica. (p. 32 – 53). En M.P. Jiménez Aleixandre. Cuaderno de indagación en el aula y competencia científica. Colección: Aulas de Verano. Serie: Ciencias. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional: Gobierno Español.

Meinardi, E. (2010). *Educación en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

Michaels, S., Shouse, A. W. & Schweingruber, H. A. (2007.) Ready, ¡Set, Science! Putting Research to Work in K-8 Science Classrooms. National Research Council National

Academias Recuperada en mayo 2016. Press at: <http://www.nap.edu/catalog/11882.html>

Ministerio de Educación República de Chile. (2013). Evaluación para el Aprendizaje en Ciencias Naturales. Nivel de Educación Básica. Santiago de Chile: Diseño: S comunicación visual.

Ministerio de Educación, República de Chile. (2013). Ciencias Naturales Programa de Estudio para Primer Año Básico Unidad de Currículum y Evaluación. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. Recuperado de: http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-20714_programa.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Documento No 3. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía No. 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperada de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-177745.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Serie Guía N° 7.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Consejo Federal de Cultura y Educación Secretaría General Buenos Aires, 11 de agosto de 2004. RESOLUCIÓN N° 225/04 C.F.C. Y E.

Ministerio de Educación, República de Chile (2016). Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de Estudio Octavo básico. Unidad de currículum y evaluación. Decreto Exento N° 628/2016. Recuperado de:

http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18975_programa.pdf

Ministerio de Educación, República de Chile. (2013). Ciencias Naturales Programa de Estudio para Primer Año Básico Unidad de Currículum y Evaluación. Decreto Supremo de Educación N°2960 / 2012. Recuperado de: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20714_programa.pdf

Ministerio de Educación, República de Chile. (2013). Estándares de Aprendizaje: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8°. Unidad de Currículum y Evaluación. Decreto Supremo de Educación N° 129/2013. Recuperado de www.mineduc.cl

Morales Zúñiga, L.C. (2010). Apuntes sobre epistemología e investigación en la enseñanza de los Estudios Sociales. *Revista Educación* 34 (2), 61-74

Murillo, J. A. y Martínez, C A. (2014). Habilidades de pensamiento social: Describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula. *Itinerario Educativo*, (64), 108-125

Nieda, J. y Macedo B. (1997) Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. Biblioteca Virtual OEI. Recuperado en mayo 2013 de <http://campus-oei.org/oeivirt/curricie/>

Nueva Constitución Política de Colombia de 1991. (2008). Bogotá, Colombia: Gaceta Oficial.

Nieda, J. y Macedo B. (1997) Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. Biblioteca Virtual OEI. Recuperado en mayo 2013 de <http://campus-oei.org/oeivirt/curricie/>

Nueva Constitución Política de Colombia de 1991. (2008). Bogotá, Colombia: Gaceta Oficial

OCDE (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment*. Paris, OECD (Organisation for economic co-operation and development).

OCDE. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

- OCDE. (2003). The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. Paris: OECD.
- OCDE. (2006). The PISA 2006 Assessment Framework for Science, Reading and Mathematics. Paris: OECD.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. (2014). Recuperado el 7 de julio de 2016, de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-ilece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe de resultados TERCE. (2016). París, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO. Santiago) Recuperado el 10 de julio de 2016, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- Pisa. (2011). Competencia científica para el mundo del mañana. I. Marco y análisis de los ítems. ISEI-IVEI. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Pisa. (2012). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español. Vol. I Resultados y Contexto. Recuperado en 2014 de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- Pisa (2015). Assessment and analytical framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Recuperado En 2016 De: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816021ec003.pdf?expires=1470608236&id=id&accname=guest&checksum=29E54E28B1E0D0DB3815D0EFADF31522>
- Pozo, J. & Gómez-Crespo, M. (1998). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Prats, J. (2000): “Disciplinas e interdisciplinariedad: el espacio relacional y polivalente de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales”. En Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (24), 7-17
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En: *História*

& Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil

Pujol, R. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

República de Colombia (1994). Decreto 1.743 del 3 de agosto de 1994. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ministerio del Medio Ambiente.

República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.

República de Colombia. (2003). Directiva Ministerial 13 de 2003. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12612>

República de Colombia. (2009). Decreto 1290 de 2009. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. Bogotá: Congreso de la República. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles322486_archivo_pdf_respuestas_ciudadanos.pdf

República de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2014. Bogotá: Congreso de la República. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>

Sanmartí, N. & Izquierdo, M. (1997). Reflexiones en torno a un modelo de ciencia escolar. *Investigación en la Escuela*, (32), 51 – 62.

Sanmartí, N. (2005). La unidad didáctica en el paradigma constructivista. En: Couso, -D., Badillo, E., Perafán, G. & Adúriz – Bravo, A. *Unidades didácticas en ciencias y matemáticas*. (p. 13 – 58). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos Tau: Barcelona
- Smith, C., Wiser, M., Anderson, C. A. & Krajick, J. (2006). Implications of research on children's learning for standards and assessments: A proposed learning progression for matter and atomic molecular theory. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 4. Tendencias. *História & Ensino*. Revista do Laboratorio de Ensino de História.
- Smith, C. Wiser, M., Anderson, C. A. & Krajick, J. (2006). Implications of research on children's learning for standards and assessments: A proposed learning progression for matter and atomic molecular theory. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 4. 1-98.
- The Ontario Curriculum. (2008), Grades 11 and 12, science. Recuperado el 8 de julio de 2016, de: http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/2009science11_12.pdf
- TIMSS (2011). Assessment frameworks. International association for de evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torres, M. (2006). *La dimensión ambiental: Un reto para la nueva sociedad*. Proyectos Ambientales Escolares. Bogotá, Colombia: MEN.
- Torres, M. (2009). *La educación ambiental en Colombia: un contexto de transformación social y un proceso de participación en construcción, a la luz del fortalecimiento de la reflexión - acción*. Memorias VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Enriqueciendo propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva. Buenos Aires: Secretaria de Ambiente y Desarrollo Sustentable. Recuperado nov 2014, tomado de:
http://aplicaciones.colombiaaprende.edu.co/red_privada/sites/default/files/LA_EDUCACION_AMBIENTAL_EN_COLOMBIA.pdf
- Utah State Office of Education (2014). Core Standards for social studies of Utah. En: <http://www.uen.org/core/core.do?courseNum=6100>

Wallerstein, I. (1998). Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México D.F.: Siglo XXI.

Zilberstein, J. (1999) Problemas actuales del aprendizaje escolar. Didáctica integradora.