

**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN
ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO
COLOMBIANO EN GUÁTICA.**

**Luisa Fernanda Montoya
Liliana Mejía Botero**

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO SOCIAL EN ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO EN GUÁTICA.

DEVELOPMENT OF SOCIAL THINKING IN STUDENTS THROUGH THE TEACHING OF THE HISTORY OF THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT IN GUÁTICA.

Luisa Fernanda Montoya¹
luisaf.montoya@autonoma.edu.co
Liliana Mejía Botero
lilimejia@autonoma.edu.co
Universidad Autónoma de Manizales

RESUMEN

En el Instituto Guática (Risaralda), se evidencia la problemática de baja identidad social, indiferencia hacia las realidades que viven y conviven, demostrando escasos análisis de las mismas, propiciado por bajos hábitos de lectura sin la criticidad ni el conocimiento sobre sí mismos como seres sociales, por tanto surge la necesidad de intervenir el aula con el objetivo de potenciar en los estudiantes de esta Institución Educativa el desarrollo del pensamiento social a través de la enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia, dado que representa un problema socialmente relevante que impactó en la ciudadanía en los años 1990 en adelante.

Se realiza un trabajo con enfoque cualitativo – descriptivo, bajo presupuestos del paradigma socio – constructivista en las dimensiones inter e intrapersonal y en la construcción de conocimiento colaborativo. Se estructura una Unidad Didáctica, que pretendió intervenir el aula

y solucionar la problemática existente, la cual estuvo dividida en tres momentos, para ser desarrollada por cinco (5) grupos integrados por 4 a 6 estudiantes cada uno; se utilizaron técnicas como la entrevista semi – estructurada y cuestionarios, entre otras para recolectar los datos.

La información se analiza y ubica en matrices clasificados en varios niveles del pensamiento social. Los resultados indican que se mejoró la percepción de la realidad, desde la que se analizaron las necesidades que existen, se reflexionó sobre ellas y se propuso cómo intervenirlas, demostrando la importancia de conocer y reconocer el contexto en el que viven, de aplicar conocimiento de aula en su entorno e impactar y transformar realidades. Se concluye y se resalta la importancia de analizar problemas socialmente relevantes en ciencias sociales, a través de los cuales los estudiantes puedan dar cuenta de su realidad, observarla de forma crítica, y crear en ellos conciencia tendiente a la formación de un ser social.

Palabras clave: pensamiento social, problemas socialmente relevantes,

¹ Candidata a Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Universidad Autónoma de Manizales

enseñanza de la historia del conflicto armado, didáctica de las ciencias sociales, unidad didáctica.

ABSTRACT

In the Institute Guática (Risaralda), the problem of low social identity, and the indifference towards the realities that live and coexist, is evident, showing little analysis of them, caused by low reading habits without the criticism or knowledge about oneself as a social being, therefore the need to intervene arises in the classroom with the aim of promoting the development of social thinking through the teaching of the history of the armed conflict in the students of the Educational Institution Institute Guática, as it is a social relevant problem that impacted citizens in the years 1990s onwards

This work has a qualitative – descriptive approach, under aspects of the socio – constructivist paradigm with a view to the inter and intra – personal dimensions and the construction of collaborative knowledge. A Didactic Unit is structured, divided into three moments, to be developed by five (5) groups made up of 4 to 6 students; using techniques such as semi – structured interview, questionnaires, among others, to collect information.

The information is analyzed and located in matrices classified at various levels of social thought. The results indicate that the perception of reality was improved, they analyzed the needs that exist, reflected on them and how to intervene them, demonstrating the importance of knowing and recognizing the context in which they live, applying classroom knowledge in

their environment, impacting, and transforming realities. It concludes and highlights the importance of analyzing socially relevant problems in the social sciences, since it is through these that students realize their reality and critically observe it, in addition to creating in them a social awareness tending to the formation of a be social.

Keywords: social thinking, socially relevant problems, armed conflict, didactic social sciences, didactic unit.

INTRODUCCIÓN

Para enseñar Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo es necesario desarrollar el pensamiento social de los jóvenes a través de cuestiones que le son comunes como los problemas socialmente relevantes, los cuales permiten observar de forma objetiva el entorno en el que interactúan, comprender que hay necesidades y problemáticas susceptibles de ser intervenidas mediante un conocimiento contextualizado, que les permita transformar la realidad.

Este trabajo impactó en la comunidad educativa del Instituto Guática, dado que los estudiantes conocieron y reconocieron la historia del conflicto armado colombiano y municipal, comprendieron que como seres sociales son el resultado de diferentes procesos históricos que requieren ser visibilizados, analizados, reflexionados y entendidos para asumir una postura crítica frente a las problemáticas que se encuentran en la sociedad, ya que algunas de ellas son consecuencia del conflicto armado. Además, al desarrollar pensamiento social en los estudiantes se potencia la participación tendiente a construir ciudadanía, así como a construir una identidad social que posibilite la

interacción con su entorno, la defensa de posturas a través de argumentos bien sustentados y la gestión de espacios de diálogo para proponer nuevas alternativas a las problemáticas identificadas.

Para lograr lo anterior, fue necesario observar exhaustivamente el aula y a los estudiantes para determinar las necesidades de este contexto. Se determinó que había bajos índices de lectura, comprensión de la realidad y bajo aprendizaje de la historia, evidenciados en la escasa participación de los estudiantes como seres sociales activos, con capacidad para transformar su realidad. Los estudiantes no son conscientes de su potencial para crear nuevas visiones y significados y para abrir caminos hacia nuevas alternativas para abordar las necesidades que surgen dentro de la sociedad. Si el estudiante no lee, no razona, no re-piensa su sociedad, no indaga por las causas del actuar colectivo en el que convive, entonces no actúa, puesto que no se siente identificado como ser social, ni afectado emocionalmente para intervenirla y transformarla.

Las anteriores necesidades fueron motivo para preguntarse ¿cómo potenciar el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes a través de la enseñanza del conflicto armado? En el marco de esta indagación se asume el conflicto armado un problema socialmente relevante.

Para dar solución a esta pregunta se plantea el objetivo general de potenciar en los estudiantes de la Institución Educativa Instituto Guática el desarrollo pensamiento social a través de la enseñanza de la historia del conflicto armado, bajo el supuesto de que si los estudiantes desarrollan esta habilidad podrán identificarse como seres sociales, activos, capaces de transformar la realidad, resignificando la historia y el

contexto para dar respuesta a preguntas que surjan de la dinámica social, generando nuevas visiones, alternativas y soluciones a las mismas.

La metodología de investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo – descriptivo, porque supuso comprender y describir los comportamientos de los estudiantes en las diferentes estrategias planteadas para intervenir el aula. Por tal razón, se creó una unidad didáctica cuya temática apuntó a solucionar el problema, usando la historia del conflicto armado en Guática como pretexto. La unidad didáctica estuvo compuesta por tres momentos: ubicación, desubicación y reenfoque, fases que van aumentando de forma progresiva la complejidad en las actividades, las cuales contribuyeron a diagnosticar el nivel de pensamiento social en los estudiantes y, a partir de este, plantear una serie de estrategias y técnicas para potenciar el desarrollo de este tipo de pensamiento.

Asimismo, en todo el proceso estuvo presente el paradigma socio – constructivista, ya que fue fundamental para explorar la dimensión inter e intrapersonal, logrando interacciones entre ellos y con el medio a través de trabajos en grupo, con visitas en campo, entrevistas a víctimas del conflicto, entre otras. La unidad de trabajo estuvo compuesta por 5 grupos integrados por 4 a 6 estudiantes de

grado 8°, y como unidad de análisis se asumió el pensamiento social y su relación con el conflicto armado como problema socialmente relevante.

Algunas de las conclusiones del proyecto, arrojaron que para potenciar el desarrollo del pensamiento social es menester estudiar problemas socialmente relevantes que reten al estudiante a encontrarse con su contexto, a favorecer la reflexión y el análisis de la sociedad de forma crítica; también, a generar espacios desde donde surjan interrogantes y se identifiquen las necesidades sociales de su contexto fomentando la participación que los conduzca a ser un ser activo en la sociedad.

DESARROLLO

El aula fue el escenario donde se llevó a cabo este proyecto de corte cualitativo – descriptivo, ya que los estudiantes son flexibles y cambiantes, que actúan a partir de sus aprendizajes y conocimientos. Reafirmando la idea de un alcance descriptivo, Sabino (1992) argumenta que se preocupa por describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, y dado que el estudio se enfocó en problemas socialmente relevantes que surgen de la dinámica social, de la realidad en la que conviven los seres humanos, esta debe ser descrita usando criterios sistemáticos (categorías de análisis) para comprender su estructura y comportamiento.

La investigación diseñó como sistema de intervención de aula, una unidad didáctica, estrategia fundamental para la planificación, organización, selección y aplicación efectiva de temas coherentes con el problema de investigación y el contexto. Ahondando en el diseño de la unidad, y su aplicación en el aula, en la

primera sesión considerada de ubicación, se hizo una contextualización y ambientación al tema, se presentó la historia del conflicto armado, y se formó la unidad de trabajo. Posteriormente se dio lectura a un grupo de imágenes alusivas al conflicto y a grupos armados colombianos, para luego aplicar un cuestionario. A continuación, se aplicó otro cuestionario de entrada, que usó como material de estudio una lectura sobre los falsos positivos de las madres de Soacha, que fue base para diagnosticar el pensamiento social inicial de los estudiantes.

En la segunda parte, llamada de desubicación, se propusieron actividades que tuvieron como insumo un documental hecho por el Centro de Memoria Histórica denominado “No Hubo Tiempo para la Tristeza”, una lectura con la cronología de los principales eventos enmarcados dentro del conflicto armado y, por último, se retoma la lectura de los falsos positivos para dar respuesta al cuestionario de salida.

Por último, el tercer momento llamado de reenfoque, tuvo como insumo la creación de un documental donde los grupos tuvieron la oportunidad de ser investigadores sociales al consultar en los registros históricos del municipio, entrevistar a algunas de las víctimas que accedieron a compartir su testimonio, realizar pequeños debates entre ellos, utilizando los aprendizajes de aula en su contexto, formando argumentos contundentes, con sentido y con razones sustentadas y participar de la preservación de la memoria y la visibilización del conflicto en este lado del departamento y del país.

Con el material producto de las técnicas e instrumentos de investigación se procedió a sistematizar y categorizar los datos según la categoría central, el Pensamiento Social

y para el análisis se extrajeron subcategorías que surgen de la misma. Cada una de las subcategorías se caracterizaron a la luz de autores como Pipkin, (2004), Pagés (citado por Pacheco, 2017) y Garzón (2017), dispuestas en una matriz de autoría donde se clasificaron los datos en niveles básico, intermedio y avanzado. Estas subcategorías surgen de un análisis e interpretación profunda de sus

postulados sobre el pensamiento social, al evidenciar los aspectos más importantes en las subcategorías anteriormente mencionadas.

Esta clasificación demostró que sí hubo desarrollo del pensamiento social en los estudiantes al finalizar la intervención, comparando los resultados, arrojando descripciones, explicaciones y conclusiones sobre el trabajo realizado.

| | | |
|----------------------------------|--|--|
| Pensamiento social | Garzón (2017) “El pensamiento social es una habilidad que construyen los sujetos que les permite analizar la sociedad en la que viven, generando interrogantes, identificando relaciones espacio – temporales, problematizando las acciones y transformando las visiones y significados” | |
| | Pagés (citado por Pacheco 2017) “El propósito del pensamiento social es proveer instrumentos y mecanismos de análisis que permitan enfrentar a la realidad contemporánea, para reconocernos en ella, como participantes activos”. | |
| | Pipkin (2004) Un pensamiento que le permita al alumno concebir su realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe, articulándola y significándola con explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las realidades sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos. | |
| Subcategorías de análisis | Analizar la sociedad | Estudia y comprende las dinámicas sociales que surgen de la interacción de sujetos en un contexto determinado, generando interrogantes |
| | Argumentar con razones sustentadas | Demuestra los aprendizajes y conocimiento escolar, a través de argumentos que den cuenta de su apropiación conceptual |
| | Formula interrogantes hacia la sociedad | Dirige su mirada al entorno inmediato que reside, se pregunta por las dinámicas sociales, sus causalidades e impacto en el curso de la realidad |
| | Problematizar acciones | A partir de problemas socialmente relevantes, construir conocimiento de forma autónoma problematizando las realidades convirtiéndolas en tema de estudio |
| | Transformar acciones y significados | Propone acciones de transformación o solución a la realidad afectada por un problema socialmente relevante (la historia del conflicto armado) |
| | Contextualizar la información que reciben articulándola a los procesos sociales | Aplica el conocimiento creado en el aula en su contexto |
| | Comprenden su inserción en el mundo de las realidades sociales como seres activos | Se identifica como ser social cuyas acciones, análisis, críticas y argumentos generan impacto en su realidad, transformándola. |
| | Identifican las relaciones espacio – temporales | Identifica y comprende el impacto del devenir histórico de un problema socialmente relevante en su contexto, relacionándolo con la actualidad |

Tabla 1. Cuadro representativo categoría central y subcategoría de análisis
Elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos del proceso fueron condensados en matrices para facilitar su lectura y exponer de forma clara la clasificación de las respuestas dadas por los jóvenes. De forma general, los estudiantes demostraron progresivamente un mejoramiento en su discurso al responder preguntas que demuestran apropiación sobre la historia del conflicto armado en el municipio, al construir argumentos complejos y ser capaces de analizar su sociedad desde una perspectiva objetiva. Comprendieron que conviven con conflictos que pueden convertirse en problemáticas sociales, algunos derivados del conflicto armado y otras, que surgen desde las diferentes costumbres y cosmovisiones que subyacen en la realidad que los rodea. Además, analizaron que la historia del conflicto armado debe ser comprendida para procurar no repetirla y, a su vez, resignificarla a través de nuevas visiones que permitan transformar la realidad.

A través de la actividad documental los estudiantes se acercaron a su entorno, lo conocieron de primera mano, entendieron que el suelo y la tierra bajo sus pies está llena de historia y que ellos en sí mismos son resultado de esta; tuvieron la oportunidad de visitar el lugar del hecho violento para observar las huellas del conflicto y entender la geografía que, por su gran cantidad de vegetación y zonas rurales, infortunadamente, fue propicia para la ocupación de grupos al margen de la ley. Además, hubo momentos como las entrevistas que motivaron la generación de empatía para con las víctimas del conflicto, quienes aún conservan en su memoria los sucesos como si fuesen recientes.

DISCUSIÓN

A la luz de los autores y con los resultados obtenidos se encontró que las primeras impresiones de los estudiantes sobre el trabajo a realizar fueron de sorpresa pues muchos de ellos no tenían nociones sobre el conflicto armado, sobre el impacto que pudiese provocar y la historia que ha marcado a Colombia, por ende, su identidad social se encontraba aun inexplorada.

En consecuencia, para ellos fue impactante indagar y aprender sobre un hecho violento en uno de los corregimientos cercanos del municipio, ya que, a pesar de que algunas de sus familias sufrieron este flagelo, al parecer, no se había compartido esta información con los niños, sea por cuestiones emocionales para no re-victimizarse o por seguridad puesto que, en razón de este acontecimiento, la historia de Guática cambió, al igual que su gente, quienes aún preservan en su memoria el día, la hora, los sonidos de la guerra y las sensaciones generadas.

Con el desarrollo de los cuestionarios de entrada y salida, se logró exponer emocionalidades y clarificar conceptos tales como “falsos positivos” y su injerencia en la historia. Este suceso histórico suscita un nivel de análisis que permitió comprender su origen, la motivación de los actos y consecuencias de este, pues como Pipkin (2004) argumenta, es vital aprender a desarrollar el pensamiento social, pues así contextualizan la información que reciben en el aula y lo llevan a su entorno, comprenden su rol en la realidad y construyen conocimiento sustentado en argumentos producto de su aprendizaje contextualizado.

A pesar de que el acontecimiento de los falsos positivos tiene protagonismo en el departamento de Cundinamarca, involucra civiles tal y como son los estudiantes, sus vecinos, amigos y familiares; ese tinte humano genera reflexiones que los llevan a identificarse, en cierta medida, con las víctimas al entender el dolor y la tragedia de la pérdida. Tal experiencia contribuyó a que se preguntaran “¿Qué pasaría si hubiese sido yo?” “¿Qué pasaría si hubiese sido alguien de mi familia?” “¿Las mamás y las familias algún día superarán este

hecho?” Estos interrogantes son esenciales para construir reflexiones y argumentos que estén en concordancia con su realidad, formando un ser social que se preocupe por participar en las dinámicas sociales usando como herramienta sus conocimientos adquiridos en el aula.

A modo de ejemplo, se exponen los cuestionarios de entrada y salida, y su relación en las respuestas de los estudiantes (Figura 1):

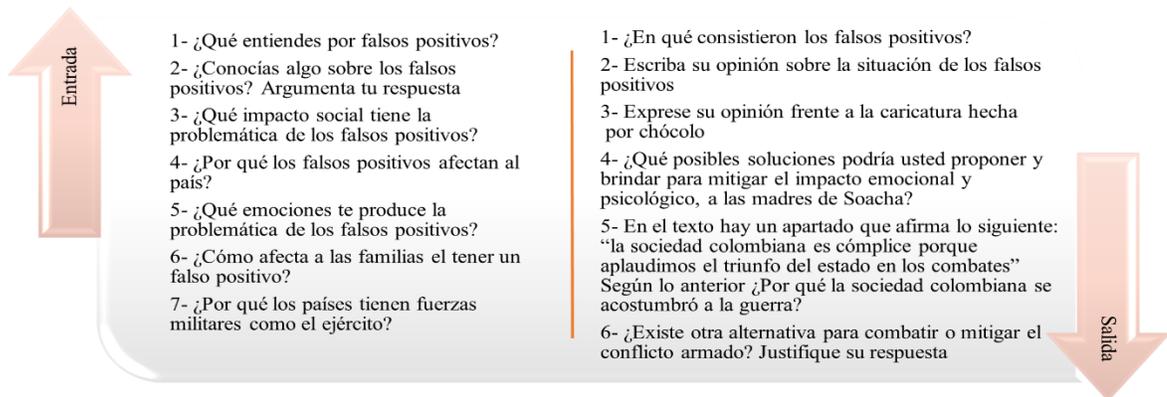


Figura 1. Paralelo cuestionario entrada y salida. Elaboración propia.

Entre los cuestionarios hubo similitud en las preguntas, dado que interrogaban para formar argumentos, algunas de ellas cuestionan por la emocionalidad, por el impacto social y psicológico, inclusive por alternativas para abordar el conflicto armado.

Se contrastaron entre sí los cuestionarios de entrada y salida, ubicando las respuestas según un nivel de pensamiento básico, intermedio y avanzado; en este caso, se comprueba una progresión en el

pensamiento social, pues algunas de las respuestas que se ubicaban en niveles básico e intermedio en el cuestionario de entrada ya se localizaban en un nivel avanzado en el de salida. Se manifiesta un mejor uso del lenguaje, un análisis de la sociedad más profundo e inclusive proponen acciones concretas de transformación de la realidad, al proponer el diálogo como mediación para resolver las problemáticas sociales.

| BÁSICO | INTERMEDIO | AVANZADO | GRUPO 1/G1 | BÁSICO | INTERMEDIO | AVANZADO |
|---|--|---|---|---|------------|---|
| | P3: “un impacto social de los falsos positivos es la muerte de personas inocentes, que son víctimas de un asesinato, afectando a las familias” | | Analizar la sociedad | | | P1: “es una falta de respeto y se están violando los derechos humanos que están siendo víctimas de estas atrocidades, nuestro país es engañado haciendo pensar que se está haciendo bien cuando lo que realmente está pasando es un desastre” |
| | P1: “porque hacían pasar a las personas inocentes asesinados como bajas en combate” | | Argumentar con razones sustentadas | | | P2: “no es justo ni correcto asesinar a un grupo de personas inocentes, infiltrándolas para que el ejército, fuerzas militares o el gobierno las muestren como positivos en la guerra contra los terroristas como si hicieran parte y apoyaran a los grupos armados” |
| | | | Formula interrogantes hacia la sociedad | | | |
| | | | Problematizar acciones | | | |
| P7: “las fuerzas militares, ya que, cada nación o estado debe defender sus propias leyes y su territorio, protegiendo los derechos formulados por el gobierno” (Pipkin, 2004) | | | Transformar acciones y significados | | | P4: “(...) apoyar la necesidad de que las partes, gobierno y farc, no se levanten de la mesa y traten de encontrar caminos de convivencia mientras identifican salidas negociadas para firmar un primer acuerdo” “también dárles la oportunidad a las familias para que escuchen a las personas de las farc para que puedan buscar a sus familiares y hacerles el duelo que merecen y también con ayuda psicológica para que puedan vivir con este hecho porque sabemos que nunca será superado” (Garzón, 2017) (Pipkin, 2004) |
| | | P6: “los falsos positivos afectan a las familias colombianas, ya que al matar una persona inocente, pueden estar destrozando un hogar con sueños, metas y propósitos hechos” (Pipkin, 2004) | Contextualizar la información que reciben articulándola a los procesos sociales | P5: “los rumores de este asesinato ya se venían escuchando en diferentes ocasiones, pero todo esto fue resuelto en el año 2008 gracias un caso que fue hallado en el municipio de Soacha” | | |
| P5: “las acciones violentas hace que nuestra nación y estado no crezca en fortaleza y sabiduría rumbo a la ruina” (Pipkin, 2004) | | | Comprenden su inserción en el mundo de las realidades sociales como seres activos | | | P5: “esta zozobra, este miedo en que viven muchos sectores del país, ¿es lo que queremos para las próximas generaciones, para nuestros hijos y nietos? (Garzón, 2017) |
| | P3: “otro impacto social de los falsos positivo se reflejan en la corrupción recurrente en el país, ya que las víctimas de los asesinatos son pasadas como positivos y pagándole a los militares por las bajas, entonces entre más muertes más plata recibían” (Pagés, citado por Pacheco, 2017) | | Identifica las relaciones espacio - temporales | | | P6: “es tan deprimente lo que a diario se ve en los noticieros de televisión, lo que se escucha en la radio que pareciera que la indiferencia de la gente hacia los falsos positivos podría explicarse como una forma de supervivencia, en medio de un país tan poco tranquilo. Nuestra alternativa para mitigarlo es enseñar valores desde la casa, y el colegio para que se formen seres con valores y que actúen bien y que lo que vean en la televisión lo analicen y estudien mucho para saber quién tiene la razón buscando el dialogo o la paz” (Garzón, 2017) (Pagés, citado por Pacheco, 2017) |

Tabla 2. Matriz de análisis y clasificación del nivel de pensamiento social.

Elaboración propia.

Analizando una de las preguntas de tipo emocional se tiene el siguiente paralelo.

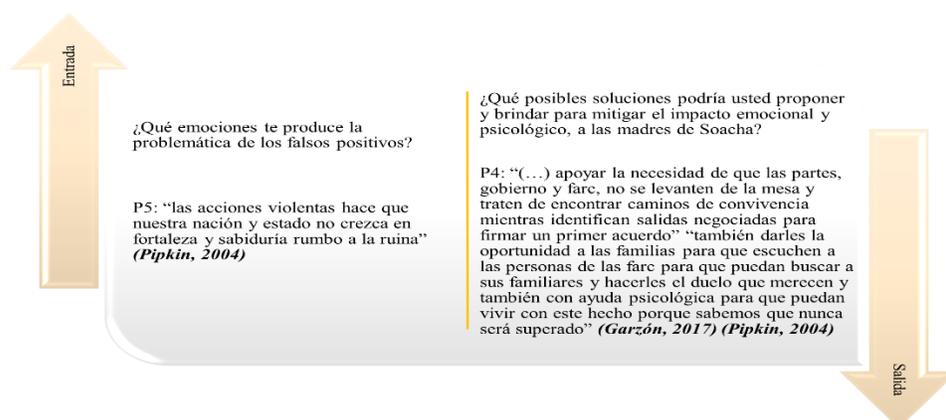


Figura 2. Paralelo pregunta de tipo emocional, cuestionario de entrada y salida. Elaboración propia.

En la izquierda del cuadro se encuentra la respuesta sobre las emociones que produce, la cual se ubicó en un nivel básico, ya que no responde a lo interrogado refiriéndose a cuestiones sociales que no tienen que ver con la emocionalidad; sin embargo, en la derecha la pregunta se hace más compleja exigiendo la construcción de argumentos, al aplicar los aprendizajes de aula puesto que interroga sobre alternativas de mitigación y, sobre el impacto emocional y psicológico de las madres de Soacha. En este caso, el discurso es más elaborado y complejo, ya que se construyen argumentos con razones sustentadas apoyándose en acontecimientos contemporáneos como el proceso de paz; se demuestra una consciencia de la situación del país y de las estrategias que se han llevado a cabo por el gobierno, para minimizar el conflicto armado. Cuando los estudiantes desarrollan pensamiento social están en capacidad de analizar la sociedad, como en el presente caso, en el que se evidencia la comprensión de la necesidad de la mediación para lograr un acuerdo nacional. (Garzón, 2017).

Algo semejante ocurre con el segundo argumento, en el que hay una problematización del impacto psicológico

de las acciones en las madres de Soacha y se exponen dos alternativas como mecanismos de análisis para enfrentar la realidad (Pagés citado por Pacheco 2017). Para dar "solución" a esta problemática se requieren el diálogo y la escucha de las partes y la atención psicológica, la cual es vital para enfrentar el duelo y el mejoramiento de la calidad de vida de los afectados.

Los estudiantes entendieron que la sociedad en la que viven es una síntesis compleja y emocional que requiere de propuestas para tratar problemáticas sociales y que es indispensable salir del encasillamiento a estereotipos (Pipkin, 2004) para dar espacio al diálogo y a la reparación.

En el documental se implementaron estrategias como el debate, que dieron libertad a los estudiantes para crear sus propias preguntas y respuestas, al asumir posturas contrarias para defenderse a través de argumentos. Estas preguntas dieron cuenta de aquello que como seres sociales y jóvenes piensan acerca de su participación en el conflicto y de la afectación que el uso de la violencia tiene a la vulneración el derecho a la vida. Como

ejemplo se muestra al grupo G1 interrogándose sobre el uso de la violencia en campamentos guerrilleros donde se encuentran, como ellas, menores de edad.

¿Qué opina con atacar los campamentos guerrilleros aun sabiendo que hay menores de edad?

R: sí, porque no se puede distinguir en una batida a unas personas que han generado terrorismo al país, ya que, se desconsidera si los menores de edad fueran obligados a pertenecer a estos grupos o si están a su propia voluntad y aunque va en contra de los derechos humanos, la constitución establece que toda persona que sea menor o no, que tomen las armas se declara objetivo militar. R: no, dicho lo anterior no estoy de acuerdo dado el caso que sea reclutamiento forzado de menores convirtiéndolos en víctimas teniendo en cuenta que existen unas reglas que establecen los derechos humanos, cuando una persona es objetivo militar o no, por esto no puedo estar de acuerdo con que se ataque sin un conocimiento previo, exacto y digno.

Transcripción debate, documental "No hubo tiempo para la alegría" Grupo 1, grado 8º2. Institución Educativa Instituto Guática. Guática, Risaralda.

Este grupo ya concibe su realidad como un síntesis compleja y problemática (Pipkin, 2004), ya que trascendieron desde su territorio hacia un escenario nacional, visibilizando un problema social de grandes magnitudes como el reclutamiento forzado y el ataque a campamentos donde se encuentran civiles y menores; así mismo, comprendieron su inserción en el mundo de las realidades, ya que entendieron que hay jóvenes que son víctimas de este flagelo, jóvenes que como

ellas, en entornos diferentes, conviven con el conflicto armado. También interpretaron las relaciones espacio – temporales (Garzón, 2017), y el devenir histórico del conflicto armado con la nueva ola de violencia que se vive actualmente, donde en algunos sectores se vulneran los derechos humanos fundamentales.

Al observar las respuestas se distinguen las razones que los sustentan, valiéndose de su nuevo conocimiento contextualizado bajo el estudio de problemas socialmente relevantes al usar argumentos de autoridad como la constitución política para defender su punto y darle potencia.

Para concluir, potenciar el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes a través de problemas socialmente relevantes mejoró su percepción de la realidad, favoreció el análisis de las necesidades existentes al reflexionar sobre problemáticas sociales para intervenir en ellas, probando la importancia de conocer, reconocer y aprender sobre su entorno para cambiarlo, transformarlo y si es posible, mejorarlo. Proponen alternativas diferentes, tendientes a generar ambientes más pacíficos donde se escuche al otro y expresarse usando argumentos, al aprovechar el conocimiento adquirido y construido de forma colectiva para identificarse como ser social activo que, desde ahora, se compromete con su entorno creando nuevos caminos para impactar en la sociedad.

Diseñar una unidad didáctica para abordar esta problemática demostró la importancia de ordenar los contenidos y actividades para facilitar la comunicación a través de relaciones bidimensionales, en las que el estudiante pregunte, aporte y participe en la construcción del conocimiento. De igual manera, plantear estrategias y actividades que propendan por el aprendizaje

colaborativo propicia interacción entre los estudiantes, mejora el diálogo, la escucha, la distribución de las cargas que incentivan el trabajo equitativo, donde los integrantes se vean como iguales y como parte integral e importante del equipo.

El uso de la tecnología como apoyo para el desarrollo de las actividades, facilitó la transposición didáctica, dado que generó interés en los estudiantes, además expuso de forma dinámica, ilustrativa y visual tópicos que funcionaron de referencia para la creación de los documentales.

El documental fue una estrategia poderosa que generó responsabilidades y roles entre los integrantes de los grupos, además demostró que son capaces de desarrollar actividades complejas que impliquen unión y trabajo en equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bisquerra, A, R (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Muralla.
- Canal, M, Costa, D & Santisteban, A (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N, Alba Fernández, F, García & A, Santisteban (Ed), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-535). España: Díada Editores, S. L.
- Casas, M., Bosch, D., & González, Neus. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. [Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación](#), no. 4. 39-52.
- Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126245>
- Corrales, M. (2010). Métodos varios de recolección de información cualitativa. En *Metodologías de investigación cualitativa* [Investigación etnográfica]. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Cuervo, L., Meneses, L., & Montes, S. (2014). *Pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje del concepto de consulta popular apoyado por las tic en niños y niñas de cuarto grado de la institución educativa Hugo Ángel Jaramillo de la ciudad de Pereira*. (Tesis pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona, España: EDIOUC.
- Garzón, J. (2017). *Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. Pensamiento social y literatura: puntos de encuentro*. *Noria Investigación Educativa*, 1(1), 48-56. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/NoriaIE/article/view/13073>
- Gómez, C & Rodríguez, R (2014). Aprender a enseñar Ciencias Sociales con métodos de indagación. *Revista de Docencia Universitaria*, no. 12(2) 307-325. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4845500>
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. NOREF y NRC

- Norwegian Centre for Conflict Resolution. Recuperado de <https://www.nrc.no/resources/report/s/el-verdadero-fin-del-conflicto-armado/>
- López, R & Santidrian, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 69. 8-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701888>
- Mallart, J. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos: Didáctica: concepto objeto y finalidad*. España. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- Márquez, Q, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5, 2009. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861009>
- Moreno, L & Impatá, D. (2015). *Habilidades de pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con estudiantes del grado tercero del liceo la gran aventura de Pereira*. (Tesis maestría) Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Murillo, J & Martínez, C. (2014). *Habilidades del pensamiento social: describir, explicar, interpretar y argumentar en el aula*. *Itinerario Educativo*, (64), 108 – 125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280214>
- Pacheco, M. (2018). *Desarrollo del pensamiento social en los estudiantes del grado 8-1 de la institución educativa las arepas del municipio de cotorra en la relación hombre y medio ambiente*. (Tesis maestría) Universidad Autónoma de Manizales. Manizales, Colombia.
- Pérez, E & Pérez, M. (2002). *El sector rural en Colombia y su crisis actual*. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/ier/recursos_user/documentos/revista51/SCANNER/CDR%2048/art%EDculo002.pdf
- Pipkin, D & Sofía, P. (2004). *La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza*. Clío & Asociados, no. 8. 85- 94. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32639>
- Plazas-Díaz, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 13(1), 179-200. Doi: 10.17151/rlee.2017.13.1.9
- Prats, J & Santacana, J. (1998). *Ciencias Sociales: Enciclopedia general de la educación*. Barcelona: Océano grupo editorial. Vol. 3.
- Sabino, C. (1992) Planteamiento de investigación. *Quehacer científico li*, 23. Santo Domingo, República Dominicana: Corripio.

