



ACADEMO

ISSN: 2414-8938

ISSN-L: 2414-8938

investigacion@ua.edu.py

Universidad Americana

Paraguay

Guevara Bustamante, Ermilano; Moreno Muro, Juan Pablo
El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual
ACADEMO, vol. 8, núm. 1, 2021, Enero-Junio, pp. 88-100
Universidad Americana
Paraguay

DOI: <https://doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688272401008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



ARTÍCULO ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>

El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual

The learning of Social Sciences from a contextual didactic perspective

Ermilano Guevara Bustamante¹

<https://orcid.org/0000-0002-9603-9617>

Universidad César Vallejo, Escuela de Post Grado Programa Académico de Doctorado en Educación. Chiclayo, Perú. E-mail: ermilanogb@gmail.com

Juan Pablo Moreno Muro

<https://orcid.org/0000-0002-5236-7520>

Universidad César Vallejo, Escuela de Post Grado Programa Académico de Doctorado en Educación. Chiclayo, Perú. E-mail: paulmorenom@yahoo.com

Resumen

Los informes de las evaluaciones censales en el Perú, informes de progreso anual, fichas de observación de las prácticas docentes; demuestran los bajos niveles de desempeño en la consecución de resultados en las competencias del campo de las ciencias sociales en secundaria. Los antecedentes y la teoría consultada brindan perspectivas teóricas subjetivas para lograr aprendizajes; percibiéndose la antinomia entre la práctica y la teoría docente en aula. Surgiendo la necesidad de configurar una propuesta innovadora y actualizada, el objetivo principal de la presente investigación es diseñar y aplicar un modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual. Responde a un enfoque de análisis cuantitativo, investigación experimental aplicada a una muestra de 40 escolares del segundo año de educación secundaria, evaluados mediante un cuestionario con perspectivas didácticas contextualizadas. La significatividad de los resultados permite concluir que aplicando el modelo es posible avanzar en los niveles de desempeño para el desarrollo de las competencias en las ciencias sociales como área académica del nivel secundario. Asimismo, se evidenció que contribuye de manera concreta en el desarrollo de las capacidades académicas y didácticas de los maestros, fortifica la enseñanza, motiva y posibilita el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades fundamentales del aprendiz.

Palabras clave: *Modelo de aprendizaje; didáctica; contextual; competencias; ciencias sociales.*

Abstract

The reports of census evaluations in Peru, annual progress reports, observation sheets of teaching practices; demonstrate the low levels of performance in achieving results in the skills of the field of social sciences in secondary school. The antecedents and the consulted theory provide subjective theoretical perspectives to achieve learning; perceiving the antinomy between practice and teaching theory in the classroom. Emerging the need to configure an innovative and updated proposals, the main objective of the research was to design and apply a learning model with a contextual didactic perspective. It responds to a quantitative analysis approach, experimental research applied to a sample of 40 students in the 2nd year of secondary education, evaluated using a questionnaire with contextualized teaching perspectives. The significance of the results allows us to conclude that by applying the model it is possible to advance in the levels of performance for the development of competences in the social sciences as an academic area of the secondary level. Likewise, it was evidenced that it contributes concretely to the academic and didactic capacities of teachers, strengthens teaching, motivates and enables the learning process and the development of the fundamental skills of the apprentice.

Keywords: *Learning model; didactic; contextual; competencies; social sciences.*

¹ Correspondencia: ermilanogb@gmail.com

Artículo recibido: 16 ene. 2020; aceptado para publicación: 01 jul. 2020.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons.

Página web: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>

Citación Recomendada: Guevara Bustamante, E., y Moreno Muro, J. P. (2021). El aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva didáctica contextual. ACADEMO (Asunción), 8(1):88-100. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.8>

Introducción

El sistema educativo peruano específicamente desde el campo de ciencias sociales tiene como objetivo principal “formar ciudadanos que actúen y aporten a la construcción de una sociedad democrática e inclusiva” (Ministerio de Educación 2019, p.8). En consecuencia, el enfoque de las ciencias sociales persigue la formación de una ciudadanía activa, articulando tres competencias, para desarrollar un conjunto de aprendizajes: construye interpretaciones históricas, gestiona responsablemente el espacio y el ambiente, gestiona responsablemente los recursos económicos.

Con respecto al logro de desempeños en ciencias sociales los resultados son desalentadores, así como lo expresan los informes de progreso y exámenes realizados en los últimos años.

A lo largo de la investigación desarrollada se han identificado problemáticas a nivel nacional y regional, registrándose niveles muy bajos de desempeño, contamos con los informes de la evaluación censal del año 2016 y 2018, por ejemplo. Solo el 11.6% de los educandos a nivel nacional alcanza el nivel satisfactorio, el 36% de los sujetos en estudio se localizan en las categorías de proceso, el 29.8% en escala de inicio y un resultado preocupante es que 22.4% se encuentra previo al inicio (Informe ECE, 2018).

El mismo informe sustentado en entrevistas a estudiantes, padres de familia y otros actores educativos realizado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC, 2018) presentan las dificultades identificadas en los estudiantes, docentes y contexto familiar que limitan el logro satisfactorio de las competencias, así como se indica: trabajo de conocimientos de manera mecánica, no hay reflexión sobre la utilidad, desconocimiento del contexto histórico, geográfico y económico; el docente sigue siendo el protagonista en los aprendizajes en lugar que sean los estudiantes quienes planteen su propias observaciones, análisis e hipótesis.

Los informes de monitoreo a docentes registran que como parte de la planificación de competencias, capacidades y desempeños a lograr solo se plantean en los documentos de planificación, más no se aprecia en la práctica pedagógica diaria; en la ejecución de las sesiones de aprendizaje solo se utiliza textos escolares donde los estudiantes se limitan a leer, elaborar organizadores gráficos y exponer, no se evidencia la planificación de estrategias aplicadas al entorno; la retroalimentación no es activa; situaciones que se tornan rutinarias durante el año académico.

La Institución Educativa N° 10214, localizada en la comunidad de la Ramada distrito de Salas, región Lambayeque, donde se realizó el estudio no es indiferente a la realidad cuestionable que se describe especialmente en el aspecto de la enseñanza-aprendizaje.

Existen apuntes teóricos que cuestionan la manera como las escuelas intentan promover aprendizajes, reafirmando las diferentes situaciones problemáticas planteadas. En este sentido, Díaz Barriga y Hernández (2002) afirman: “Los aprendizajes son declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada” (p.3).

Al referirse a la práctica pedagógica del docente, Chavarría (2006) sostiene que persiste un enfoque tradicional en las situaciones didácticas de las cuales los maestros simplemente proveen o depositan los contenidos, instruyendo al estudiante para que capture o aprenda de memoria dichos conceptos y sean reproducidos tal como han sido administrados.

Freire citado por Ocampo (2008) cuestiona a la educación academicista, denominándola “educación bancaria”, sostiene que “el docente es el actor principal de la educación y el estudiante es el receptor de los conocimientos o del saber” (p.65).

Asumiendo, las afirmaciones de Díaz Barriga y Hernández (2002), Chavarría (2006) y Ocampo (2008) confirman que en las aulas continúan las

prácticas pedagógicas tradicionales o artificiales, manifestándose en la ruptura entre el saber, saber hacer y saber ser; los conocimientos son tratados de manera neutral, carentes de significatividad y aplicabilidad, ajenos e independientes de la cultura a la que pertenecen y del contexto real; traduciéndose en incapacidad de los estudiantes para generalizar, comprender y transferir lo que se aprende en la resolución de problemas reales.

Bernaza, Douglas y Valle (2000) afirman que las universidades deben sustituir el currículo academicista por uno que oriente la indagación de situaciones problemáticas a las que se enfrenta el estudiante para entender el mundo que le rodea y su compromiso ante él.

El experto en métodos pedagógicos activos, López (2007) aclara que en “educación son fundamentales los contenidos, pero también la forma de impartirlos, es decir la metodología que empleamos” (p.91). En singular los docentes que trabajamos en áreas del saber social en educación media, encaramos problemas relacionados con las deficientes capacidades didácticas profesionales para planificar y mediar de manera práctica el aprendizaje de los sujetos a cargo.

Como resultado de estos problemas de didáctica existe un porcentaje de estudiantes que muestran reacciones apáticas y desmotivantes a las disciplinas sociales, específicamente el campo de la historia al estar saturada de sucesos y fenómenos históricos, que muchos facilitadores ordenan memorizar y/o repetir mecánicamente. Bulte et al. (2006) exhorta seguir el llamado “need-to-know principle”, fundamenta que el contexto ha de generar en el educando la necesidad de saber más para entender la situación que moviliza su aprendizaje. Por lo expuesto, la presente indagación propone nuevas alternativas que configuren una nueva propuesta metodológica, más activa y contextualizada.

Complementariamente a los trabajos ya referidos se han identificado algunos trabajos previos. Por su relación con el problema de estudio y los objetivos planteados, resulta pertinente señalar los siguientes:

Marchan-Carbajal y Sanmartí (2015) centran sus aportes en proponer la planificación de unidades didácticas contextualizadas para favorecer el desarrollo de competencias científicas auténticas, concluyendo que si generan aprendizajes significativos y además estas motivan y despiertan aspiraciones hacia la ciencia. Con respecto al proceso de planificación Graus y Pérez (2018) concluyen que los profesores que dirigen el camino de la enseñanza-aprendizaje de la Matemática, junto a los demás involucrados, necesitan un salto cualitativo en sus programaciones de aula. Proponiendo que debe acudir a bases teóricas generales que guíen el diseño de las interacciones, orientando la contextualización a las condiciones donde se desarrolla dicho proceso. Esto permitirá interpretar, comprender, explicar y predecir determinados comportamientos en un nuevo tramado de relaciones.

Los antecedentes de estudio nos brindan luces para que el área de ciencias sociales por su naturaleza misma también se pueda proponer sesiones de aprendizaje contextualizadas con la finalidad de alcanzar aprendizajes auténticos, significativos y logro de competencias científicas.

Monroy Hernández (2013) concluyó que “la enseñanza–aprendizaje impacta positivamente desde una asertiva participación de los sujetos de aprendizaje al fortalecer la identidad local, propiciando pensamiento crítico, desarrollando procesos de investigación desde el aula, para no dar continuidad a situaciones de aprendizaje tradicional y memorístico” (p.58).

El aporte de dicha tesis al presente trabajo se encuentra en proponer la realidad intercultural y al entorno local como espacios de estudio que impulsen la indagación de los dicentes de manera autónoma, recursiva, analítica y creativa evitando actitudes desmotivantes y apáticas ocasionados por el tradicionalismo, originado por extensos currículos, muy particulares a la demanda de los estudiantes y desarticulados del contexto.

En relación al aprendizaje de la geografía, Harvey (1990) en el apartado “Pensar el espacio desde la

Geografía” manifiesta que “Toda práctica y toda filosofía de la geografía dependen del desarrollo de un marco conceptual que permite manejar la distribución de objetos y fenómenos en el espacio” (p.4).

Chamizo (2013), con respecto a la definición de modelos sostiene “Los modelos (m) se construyen contextualizando una porción real (M) con un objetivo específico” (p.1613). Para el autor la formación académica fundamentada en el entorno simboliza una oportunidad para la elaboración de un modelo teórico que permita al estudiante hacer análisis, explicaciones y conjeturas de fenómenos que ocurren en su entorno inmediato, así como evaluar y plantear indagaciones de corte científica.

Los planteamientos son interesantes para la investigación porque proponen a los fenómenos sociales, naturales, culturales como objetos de investigación, esto quiere decir que la clase y el abordaje de los conocimientos se haga de forma contextualizada y problemática.

Partiendo de esta misma preocupación curricular, Bracho (2016) cita a Peña, en relación a la preparación en historia de Venezuela, y afirma que coexiste una total separación de la labor pedagógica del maestro con el espacio cultural en el que se interrelaciona el educando, a pesar de que cuentan con el patrimonio cultural disponible, no existe conciencia sobre la importancia de aprovecharlo como elemento didáctico.

Cabe destacar que en el Perú todas nuestras escuelas cuentan con espacios muy ricos en cultura patrimonial, espacios naturales y sociales que deben servir como recursos didácticos, para el aprendizaje en el proceso de planeación, pero se observa que los facilitadores no utilizan el entorno local como recurso didáctico, sino que solamente el texto escolar u otros materiales físicos.

De la misma manera y en concordancia con el enfoque de las ciencias sociales “ciudadanía activa” para formar ciudadanos en democracia. Significa que el maestro debe guiar a los educandos a no aceptar

pasivamente todas las decisiones e interpretaciones de otros actores. A propósito, Levstik y Barton (2015) advierten que “La educación para la ciudadanía democrática requiere que los estudiantes aprendan a participar en la significativa y productiva discusión con personas de diversos puntos de vista” (p.8).

El Informe de Evaluación Censal (Informe ECE, 2018) aclara que, en los últimos años, “los desempeños del área se evalúan a partir de casuísticas elaboradas de la observación de la realidad y que pretenden ubicarse en contextos objetivos, tanto en el ámbito educativo, familiar y social de los estudiantes” (p.7).

Morillo (2008), propone que los saberes en la actualidad deben conducirse en el actual contexto, asociados con las demandas sociales, culturales, económicas de los educandos y del entorno circundante. Además, como opina Robinson (2011), los contenidos deben ser presentados de manera flexible, abierta y libre, revelando así un moderno paradigma educativo.

El análisis de los aportes teóricos precedentes permite aproximarnos a la necesidad de promover situaciones prácticas de contextualización, para facilitar abstracciones y conceptualización de la realidad; la comprensión y el aprendizaje de las ciencias colectivas; partiendo del diagnóstico del contexto donde se desarrolla las actividades educativas, además, asumiendo una crítica a las experiencias pedagógicas tradicionales de los docentes.

Baker, Hope y Krandjeff (2009), afirman que la enseñanza contextualizada es una metodología que ha ofrecido resultados eficientes no solo en la enseñanza de una segunda lengua, sino en cualquier campo del saber. Reside en crear una correspondencia entre los conocimientos que se busca impartir y situaciones del entorno que son trascendentales para los escolares, por su accesibilidad a escenarios de interés.

Arenas, Bruno, Figueroa, Pallacán (2012), sostienen que “la carencia de comprensión del

territorio y de los facilitadores, afecta la formación de futuros habitantes responsables, conscientes y activos con el desarrollo sustentable de sus comunidades y del país” (p.154).

Estas propuestas enriquecen el presente trabajo porque promueve la introducción de elementos del territorio como temáticas en varias disciplinas del currículo educativo para comprender el proceso del cuidado y desarrollo sustentable del ambiente y por otro lado los aspectos interculturales de los espacios.

Luego de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la comprensión de las ciencias sociales en adolescentes con perspectiva contextual y en relación al problema y objetivos de estudio, se han podido identificar teorías básicamente constructivistas y cognitivas, entre las que se han destacado: Sepúlveda y Cornejo (2013), afirman que la teoría de Vigotsky estudia principalmente la adquisición del aprendizaje sociocultural de cada ser humano y por lo tanto en el entorno donde crece. La práctica pedagógica, no se sustenta en la consecución de avances alcanzados por el individuo, sino que, se proyecta hacia lo que el individuo debe lograr en el futuro, como consecuencia de este propio proceso; es decir, concretizando las probabilidades que se expresan en la llamada Zona Desarrollo Próximo.

En función de dichos aportes para la investigación se concluye que los aprendizajes en gran parte son obra de la interacción social que el estudiante realiza en su entorno, apropiándose de prácticas y herramientas culturales de los sabios comunales y de la cultura.

Asumiendo los aportes teóricos de Ausubel (1976) sobre el aprendizaje significativo quien refiere que el novato articula de manera primordial la nueva información con sus experiencias y su sapiencia previa, para lograr estas conexiones se requiere la mediación del docente en esa dirección y la disponibilidad del educando para aprender significativamente.

La teoría del aprendizaje significativo es relevante en la presente investigación porque Ausubel infiere

que las experiencias y sapiencia previa del educando en términos de esquemas, donde se grafica mentalmente una fracción de la realidad en un determinado momento de su historia vivencial. Entonces, importa mucho la forma como se plantean las situaciones problemáticas del contexto y las prácticas educativas. Lograr el aprendizaje significativo significa trascender a la reproducción de conocimientos inconexos, significa dar sentido a los que se aprende y entender su aplicación a situaciones académicas y de la vida cotidiana.

El modelo de aprendizaje didáctico contextual, además, de otros se fundamenta en el principio de “aprender haciendo”, enunciado por Dewey en la primera mitad del siglo XX, dando origen a muchas propuestas actuales como el paradigma de la cognición situada y el aprendizaje sobre contextos escolares, destacando los siguientes aportes: Díaz Barriga (2003) cita a McKeachie, quien asume como fundamentos de sus propuestas a la teoría de Dewey, englobándole bajo el rubro de “aprendizaje experiencial” para referirse a aquellos conocimientos y experiencias sobresalientes de aprendizaje in situ en ambientes auténticos que admiten al estudiante: confrontarse a fenómenos sociales e históricos de la vida del entorno inmediato; desarrollar habilidades cognitivas y motoras, manejar situaciones sociales, aplicar y transferir de manera pertinente el conocimiento para contribuir a la comunidad.

Neve (2003), también asume las ideas de Dewey “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22), concluyendo que toda labor formativa es producto de una acción recíproca entre la realidad objetivas del entorno social y las particularidades subjetivas y endógenas del que aprende como por ejemplo la motivación y el interés por conocer.

Con respecto al conocimiento situado, Hendricks (2001) admite distintas formas y denominaciones, inmediatamente asociados con conceptos como “participación periférica, aprendizaje cognitivo (cognitive apprenticeship) o aprendizaje artesanal” (p.2).

En las últimas décadas del S. XX, los psicólogos cognitivos Collins, Brown, Greeno, Lauren, Resnick y otros (citados por Perkins, 1997) alertan sobre las consecuencias del aprendizaje convencional de carácter descontextualizado. Manifestando que no se evidencian los usos prácticos en los mercados, en las documentaciones en la interpretación de acontecimientos actuales.

En definitiva y asumiendo los aportes de las teorías de la enseñanza situada se concluye que el saber aprender y saber hacer son procesos inseparables, es decir, el tipo de actividades pedagógicas y especialmente aplicadas dentro del contexto vivido, son indispensables para el aprendizaje. Adquirir conocimientos en ambientes concretos o simulados requiere que los individuos sitúen en movilidad sus capacidades de reflexión, razonamiento, creatividad y pensamiento crítico, partiendo de sus experiencias, diagnosticando problemas del entorno, indagando sobre ellos, planteando hipótesis viables de solución y comprobándole en la acción.

King (2012), plantea aplicar una metodología fundamentada en los contextos consistente en adaptar la ciencia a situaciones del mundo real, al que se emplea como sistema central para la enseñanza. Los conocimientos científicos se imparten a medida que son indispensables para comprender mejor las situaciones propuestas. Desde el enfoque psicológico Dörnyei (2008), fomenta la motivación intrínseca, proponiendo los siguientes criterios: evitar la monotonía, variando e innovando la clase; introducir contenidos de manera atractiva; involucrar activamente en la clase; emplear recursos y materiales que estén relacionados con las realidades de los educandos y que sean atrayentes para ellos.

En función de las propuestas se acepta las ideas de elaborar y proponer metodologías activas en el contexto con el fin de construir pensamientos, conceptos y en entender mejor la realidad en este caso aplicado a las ciencias sociales. Superando metodologías que presentan una visión deformada de la realidad en las escuelas, mostrándose muchas dudas y errores en la elaboración de tareas.

En conclusión, las contribuciones teóricas citadas enriquecen el presente trabajo; apuntando que la práctica pedagógica docente debe tener un conjunto de estrategias didácticas donde se dedique mayor tiempo para hacer que el estudiante esté en contacto con la realidad o contexto circundante, la misma que en cierta manera incrementará los niveles de desempeño en la consecución de las competencias esperadas al finalizar cada ciclo del nivel secundario; como se puede ilustrar en los ejemplos:

- Los estudiantes pueden aprender a escribir publicando un folleto, un ensayo, diseñando afiches, elaborando informes al observar la realidad.
- Se puede aprender sobre procesos y factores de la producción al visitar una empresa, en un mercado en contacto con los productores.
- Adquirir nociones de oferta y demanda en contacto con los compradores y distribuidores.
- Comprender sobre fuentes históricas primarias y secundarias mediante la visita guiada a un museo, sitio arqueológico, biblioteca.
- Estudiar y comprender el espacio geográfico teniendo contacto con los diversos factores geográficos.

En este contexto el problema de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿en qué medida el diseño y aplicación de un modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual mejora el nivel de desempeño en el logro de competencias del área de ciencias sociales? Infiriendo la posible solución al presente problema se planteó la siguiente hipótesis: diseñar y aplicar un modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual, mejora los niveles de desempeño en el logro de las competencias del área de ciencias sociales.

El objetivo general propuesto es diseñar y aplicar un modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual para mejorar los niveles de desempeño en el logro de competencias del área de ciencias sociales en estudiantes de formación secundaria, con los siguientes objetivos específicos: identificar los niveles

de desempeño en el logro de las competencias; analizar y elaborar los fundamentos teóricos de un modelo de aprendizaje didáctico contextualizado; diseñar el modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual y validar el modelo elaborado.

Según MINEDU (2019) encontramos propuestas teóricas que permiten consolidar el diseño curricular nacional del Perú. En base al análisis de dicha información se ha construido el siguiente Modelo de enseñanza - aprendizaje ilustrados en la figura 1.

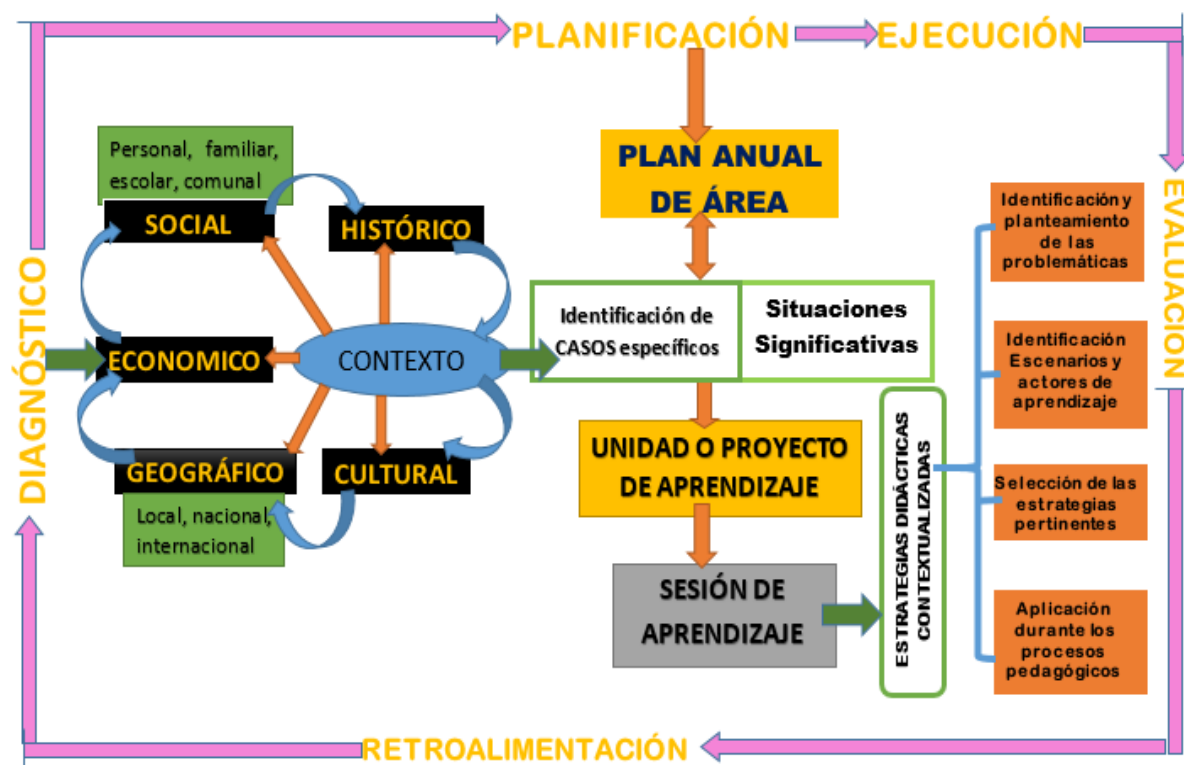


Figura 1. Modelo didáctico contextualizado para el aprendizaje de las ciencias sociales.

Fuente: Construcción propia a partir de bases teóricas propuestas en el Diseño Curricular Nacional del Perú (Ministerio de Educación, 2019).

Metodología

El estudio en consideración se enmarca en un paradigma positivista, siguiendo a Pérez (2004) citado por Martínez. Atendiendo el enfoque es cuantitativo, alcance explicativo conforme lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2014).

El método de indagación es experimental de diseño cuasi experimental, "las personas están ya agrupadas y asignadas dentro de las aulas de estudio" (Hernández, Fernández y Baptista 2010,

p.119). Este método consiste en aproximarse a las condiciones de un verdadero experimento con aplicación de un pre prueba y post prueba en el equipo experimental y control.

El grupo humano en estudio estuvo conformado por 60 escolares del nivel secundario correspondientes al 2do año de secundaria, se encuentran matriculados y asisten con regularidad a las Instituciones Educativa N° 10214 del Centro Poblado de La Ramada como grupo experimental y grupo control escolares del 2do año "A" y "B" de la

Institución Educativa “Cruz de Yanahuanca” del Centro Poblado Penachi distrito de Salas, región Lambayeque.

La muestra se ha obtenido a través de muestreo no probabilístico y su fácil acceso a los grupos de estudiantes que ya estaban constituidos (Hernández, Fernández y Baptista 2014, p.175). Integrada por 40 estudiantes del 2do año de la media.

Se trata de una investigación multimetodológica, porque en su desarrollo se utilizan los procedimientos metodológicos siguientes: Métodos lógicos: Permiten obtener y producir conocimientos: Es decir, “procedimientos que permiten partir del problema, teorizar, descomponer el objeto de estudio y sintetizar planteamientos” (Giroux, y Ginette, 2004, p.103). Método histórico: atiende a procedimientos de la heurística. Método empírico: Ayudan a revelar las interconexiones esenciales y las diferencias fundamentales del objeto de estudio, perceptibles mediante procesos prácticos con el objeto y diversos recursos de estudio. Método dialéctico: proporciona la posibilidad de comprender el objeto de estudio asociado a un conjunto de variables. Porque analiza el fenómeno del aprendizaje contextualizado en relación con el desarrollo de competencias.

Las técnicas que se utilizaron para obtener los resultados y conocimiento sobre el nivel de aprendizaje de los escolares principalmente fueron las siguientes: Análisis documental: siguiendo la definición de Bernal (2010) utilizada en la construcción del marco teórico del estudio y registro de información derivada del quehacer pedagógico del docente. La observación: “Pasos o procedimientos que permiten al investigador estar presente en forma real del hecho sin influenciar ni intervenir o modificar” (Díaz – Bravo et al. 2013, p. 163).

El instrumento de evaluación empleado fue un “cuestionario” que contiene 20 ítems elaborados minuciosamente, aplicados como pre y pos prueba, para definir la escala de desempeño propuestas por el MINEDU (2019) en el logro de las competencias, antes y después de la aplicación del modelo propuesto.

En lo referente a la validez de los instrumentos se tuvo en cuenta las consideraciones brindadas por Hernández, Fernández y Baptista (2014). Para medir la validez del instrumento y ser aplicado se consultó a expertos con grado de doctor en educación y a un especialista en estadística, también se hizo uso del programa estadístico SPSS 25 para determinar los resultados, además se procedió a interpretar de manera descriptiva las respuestas emitidas por los estudiantes de tal manera que se pueda evidenciar el desempeño de cada capacidad y por ende de las competencias.

Resultados

En la tabla 1 se aprecia que el nivel que predomina en ambos grupos es el de previo al inicio es decir calificativos inferiores a ocho en una escala vigesimal. Significa que los escolares que se encuentran en este nivel no logran las destrezas y habilidades requeridas para estar en la categoría de inicio. Evidenciando las pocas oportunidades de aprendizaje que han tenido hasta este momento, observándose que antes de aplicar el “Modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual” los escolares del equipo experimental y control presentan deficiencias en el logro de las competencias surgiendo la necesidad de innovar las prácticas pedagógicas y didácticas en el área. De igual forma se aprecia que en el post prueba el 60% de los escolares del equipo experimental logran mejores niveles de desempeño ascendiendo a niveles de proceso y satisfactorio respectivamente; comprobándose que al experimentar y después de aplicar el “Modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual”. Los resultados son positivos en los escolares del equipo experimental, evidencian mayores desempeños en la escala de logro a diferencia de los educandos del grupo control cuyos avances son mínimos.

En la figura 2 se observa que luego de suministrar el post prueba al grupo experimental se presenta un incremento considerable en el desarrollo de las competencias al ser aplicado el modelo de aprendizaje con perspectiva contextual, siendo significativo en las escalas de previo, al inicio e inicio donde se observa que el 25% de estudiantes logran

mejoras al alcanzar los niveles de proceso y satisfactorio respectivamente.

Los estudiantes que se colocan en escalas de proceso y satisfactorio en un 70%, además de superar los aprendizajes de las escalas de previo al inicio e inicio, se encuentran en capacidad de explicar y evaluar procesos y problemáticas asociadas a las interacciones que los individuos construyen entre ellas y su entorno, estableciendo conexiones entre hechos de diferentes contextos históricos, utilizan y comprenden conceptos e información para analizar múltiples factores que intervienen en dichos procesos

y problemáticas de contexto local y en el contexto nacional y global. Por otro lado, muestran un razonamiento causal que les permite entender los vínculos entre los aspectos políticos, económicos, culturales y ambientales.

En general un promedio del 25% de los estudiantes tienen dificultades para avanzar en el nivel de logro de desempeños, este grupo de estudiantes requiere una atención especial y un acompañamiento más cercano para conseguir mejoras en sus aprendizajes.

Tabla 1. Nivel de desempeño de las competencias del área de ciencias sociales en estudiantes del 2do. Año de educación secundaria en el grupo control y experimental.

| Área de Ciencias Sociales | Experimental | | | | Control | | | |
|---------------------------|--------------|------------|-------------|------------|------------|------------|-------------|------------|
| | Pre prueba | | Post prueba | | Pre prueba | | Post prueba | |
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Previo al inicio | 6 | 30 | 3 | 15 | 8 | 40 | 6 | 30 |
| Inicio | 4 | 20 | 2 | 10 | 5 | 25 | 7 | 35 |
| Proceso | 6 | 30 | 7 | 35 | 6 | 30 | 6 | 30 |
| Satisfactorio | 4 | 20 | 8 | 40 | 1 | 5 | 1 | 5 |
| Total | 20 | 100 | 20 | 100 | 20 | 100 | 20 | 100 |

Fuente: Tabla elaborada en SPSS Versión 25.

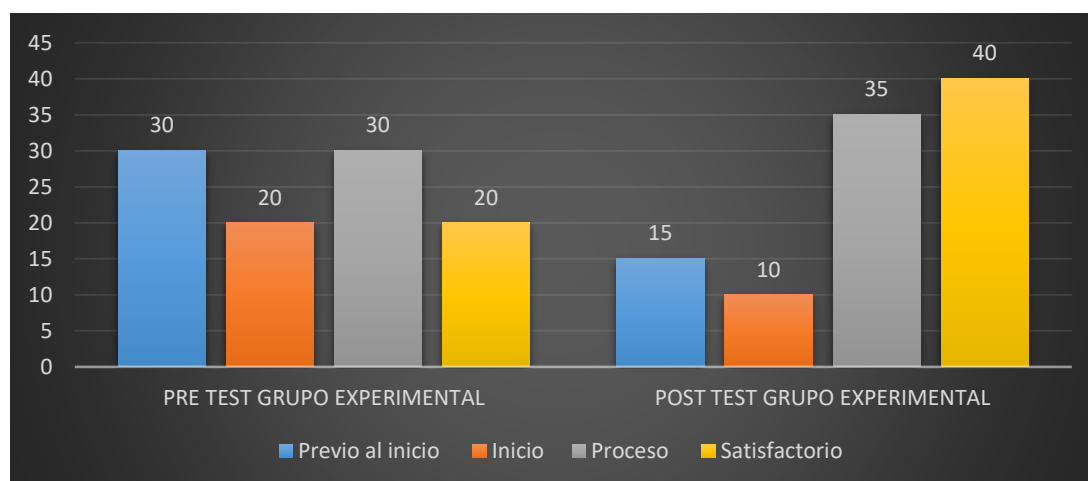


Figura 2. Resultados comparativos de la aplicación de la post prueba al equipo experimental sobre el nivel de desempeño de las competencias del área de Ciencias Sociales.

En la figura 3 se ha identificado que en la dimensión gestiona responsablemente los recursos y el ambiente, y gestiona los recursos económicos, existe mayor frecuencia en las respuestas. Esto se debe a que los estudiantes por ser de una zona rural tienen mayor familiaridad y contacto con el espacio

geográfico y las actividades productivas como escenarios donde se ubican las situaciones o problemas planteados en los ítems; observándose más dificultades para desarrollar las competencias construye interpretaciones históricas.

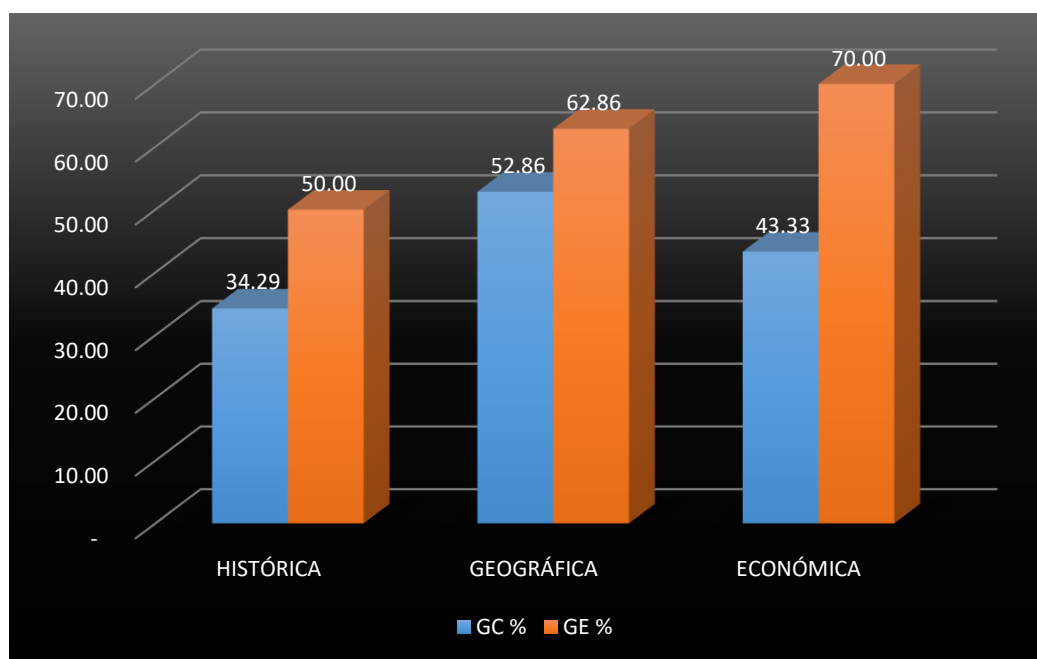


Figura 3. Frecuencia de respuestas por dimensiones al aplicar la post prueba al equipo control y experimental sobre el nivel de desempeño en las competencias del área de Ciencias Sociales.

Discusión

Plantear el modelo de aprendizaje con perspectiva didáctica contextual ha sido razonado en las problemáticas identificadas durante el proceso de formación de escolares. Los resultados corroboran la realidad problemática al confrontar los resultados obtenidos en la pre prueba en la escuela donde se realiza la investigación, donde sólo el 12.5% alcanza el nivel satisfactorio, mostrando homogeneidad a nivel nacional en los resultados obtenidos en las evaluaciones censales del 2016 y 2018 por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. UMC (2018).

Se corrobora también los factores que determinan resultados negativos como son: persistencia de una enseñanza aprendizaje transmisiva que carece de criterios de reflexión, escasez de conocimientos tratados y su implicancia en la vida cotidiana, ausencia de relaciones cordiales y entendimiento con el entorno por parte de los sujetos de aprendizaje.

Otras de las causas que dilucidan la deficiente calidad en los resultados de aprendizaje de las

ciencias sociales como se muestran en el 65% de estudiantes del equipo control después de la prueba de salida, se atribuye a una labor pedagógica que contextualiza poco las actividades educativas y los conocimientos curriculares, no los articula al entorno de la escuela y del estudiante mismo. Se evidencia en muchos de los casos que los educandos no le encuentran sentido y pertinencia a lo que trabajan. En el mejor de los casos, el contexto solo se menciona en las planificaciones o en los textos, pero no se muestra medios activos del desarrollo del pensamiento y la creatividad. El entorno debe emplearse como medio didáctico para problematizar situaciones relevantes y alcanzar una real comprensión del espacio territorial.

Asimismo, el MINEDU (2019) como parte de la propuesta curricular peruana en uno de sus principios propone la contextualización de saberes, pero no explica de manera clara, no brinda las orientaciones pertinentes de cómo realizar dicha contextualización; los docentes piensan que trabajar en contexto es desarrollar saberes durante todo el año sobre el conocimiento de la localidad, descuidándose de una

comprensión más integral de contextos amplios al que se debe trasladar al aprendiz de manera física y virtual.

También se confirma la vigencia de las problemáticas descritas por las investigaciones, Díaz Barriga y Hernández (2002), Chavarría (2006), Ocampo (2008) y otros aportes investigativos que alertan sobre formas tradicionales de trabajar el logro de competencias.

A pesar de que las diferentes propuestas sustentan las condiciones y diferentes metodologías didácticas para comprender las ciencias sociales se ha observado que la teoría es tratada parcialmente, existen dificultades en el desarrollo de las competencias didácticas del docente.

La propuesta consistió en identificar los contextos, las vivencias de los estudiantes, las estrategias didácticas e incorporarlas en el diseño de las sesiones de aprendizaje.

Se valida los aportes teóricos de Vygotsky (1981), Ausubel (1976), Hodson (1996), Perkins (1997), Hendricks (2001) Díaz Barriga (2003), Neve (2003), Dörnyei (2008), Baker, Hope y Karandjeff (2009), Arenas, Bruno, Figueroa, Pallacán (2012), King (2012), Informe ECE (2018) y otros que permitieron configurar el modelo de perspectiva didáctica contextual.

La aplicación del modelo durante un periodo de tiempo a los estudiantes nos muestra resultados positivos los que se confirma su pertinencia e importancia para la enseñanza y aprendizaje. Involucra a los estudiantes y facilitadores en labores de análisis y metacognición colaborativa que permita incorporar en su praxis el empleo de los escenarios y actores de aprendizaje desde una visión multidisciplinaria donde las ciencias sociales ocupa un lugar preponderante. Se confirma que cuando participan todos los estudiantes de manera consciente se logra una mejor comprensión del entorno y sus problemáticas estableciendo soluciones pertinentes.

La selección de contextos tiene relevancia particular y social de los aprendices al aproximarse a situaciones del entorno que se constituyen en objetos de interés de los estudiantes de ahí que, socialmente son relevantes por interrelacionarse con la cultura, economía, medio ambiente, salud, medios de comunicación entre otros aspectos.

Al trabajar el área de manera integrada, a través de actividades que permiten vincular de manera didáctica el pasado con el presente y comprender los múltiples actores y elementos presentes en las problemáticas sociales.

En definitiva, las tareas pedagógicas no solamente se centran en distinguir los contextos apropiados sino, presentarlos de forma competente en la planificación. Por ejemplo, el conocimiento del mercado en economía no tendría mucho sentido dedicar horas a conocer sus tipos, funcionalidad, oferta y demanda ... información que se puede encontrar en un texto o internet. Es muy diferente realizarlo mediante una visita guiada para construir generalizaciones, conceptos sobre su funcionamiento, tipos y otras características en contacto con los consumidores y productores. El ejemplo presentado nos ha permitido constatar que, al utilizar esta estrategia, los estudiantes mejoran su nivel de desempeño en un 23% en la dimensión de gestiona responsablemente los recursos económicos y así consecutivamente en otras dimensiones.

Los diferentes contextos, subcontextos y conocimientos asociados se trataron a lo largo de las sesiones de aprendizaje y se secuenciaron en función de la hipótesis e instrumento elaborado. Así, por ejemplo, interpretación de iconografías, influencia de la publicidad en el consumo, riesgos del crecimiento poblacional, elaboración de presupuestos para promover el ahorro familiar, política social en la comunidad, entre otros.

Desde esta perspectiva, la eficacia del modelo contextualizado se evidencia en los resultados, lo que ha permitido constatar que un 60% de los estudiantes han mejorado las escalas de desempeño en el dominio de las ciencias sociales, se confirma la

validez teórica de la contextualización como recursos de aprendizaje tangible. Con los resultados alcanzados en la post prueba se comprueba la hipótesis positiva al demostrarse que los calificativos superan los registrados en la prueba inicial. Se asume que el instrumento y la propuesta son confiables y válidos para su aplicación, respaldado por las opiniones y sugerencias realizadas por los expertos para validar la misma.

En suma, el contexto se constituye en un recurso educativo transversal de una variedad de actividades escolares. Una preparación académica haciendo uso del contexto, por sí sola, no supone mejores aprendizajes, la condición es establecer un cambio metodológico. A saber, el desarrollo de habilidades y destrezas serán poco significativas si se utilizan en secuencias didácticas discursivas, en las que los aprendices solamente reproducen, realizan descriptivas simples y memorísticas. Como bien lo afirma Caamaño (2011), tenemos evidencias trascendentales que favorecen un mejor aprendizaje al matizar el contexto con otras herramientas de la didáctica de las ciencias, como son modelizar a través de la indagación.

Conclusiones

Es posible avanzar hacia niveles superiores de desempeño en la consecución de competencias específicamente en el campo de ciencias sociales para secundaria aplicando el modelo propuesto.

Para configurar el modelo de aprendizaje didáctico contextualizado se sistematizaron los resultados de la prueba, la experiencia del investigador y los diferentes aportes teóricos, teniendo como base el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural, el aprendizaje experiencial, la cognición situada, lo que confirmó su pertinencia.

La propuesta resultó ser válida, producto de los resultados cuantitativos y de los cambios obtenidos después de aplicar el post test, validar empíricamente el modelo asumiendo significativos avances en las categorías de desempeño establecidas para los estudiantes del equipo experimental.

Referencias Bibliográficas

- Arenas, A., Bruno, C., Figueroa, R., y Pallacán, C. (2012). El territorio local como recurso para el aprendizaje de las ciencias: una propuesta didáctica desde la educación para el desarrollo sustentable: Resultados preliminares de una investigación universidad-escuela. *Revista Anekumene* (3). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/7524>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3 ed.). Colombia: Pearson Educación.
- Bernaza, G., Douglas, C., y Valle, M. (2000). Orientar para el aprendizaje significativo. *Revista Avanzada*, 8, 99-121.
- Baker, E., Hope, L., y Karandjeff, K. (2009). Contextualized teaching & learning: A promising approach for basic skills instruction. Recuperado de <http://www.rpgroup.org/content/ctl-written-resources>
- Bulte, A. M. W., Westbroek, H. B., de Jong, O., y Pilot, A. (2006). A research approach to designing chemistry education using authentic practices as contexts. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1063-1086. doi: 10.1080/09500690600702520
- Bracho, J. (2016). Lo que preocupa (u ocupa) al profesor de historia en Venezuela. *Voces y Silencios*, 7(1), 194-215. doi: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.10>
- Caamaño, A. (2011). Enseñar química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 21-34.
- Chamizo, J. (2013). A new definition of models and modeling in chemistry's teaching. *Science and education*, 22(7), 1613-1632. doi: 10.1007/s11191-011-9407-7
- Chavarría, J. (2006). Teorías de las situaciones didácticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 1(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6885>
- Díaz-Bravo, L., y Torruco-García, U., y Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2 ed.). México: McGraw Hill.
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giroux, S., y Ginette, T. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Graus, M., y Pérez, J. (2018). Las unidades didácticas contextualizadas como alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática. *Revista Órbita Pedagógica*, 1 (3), 1-28. Recuperado de <http://revista.isced-hbo.ed.ao/rop/index.php/ROP/article/view/18>
- Harvey, D. W. (1990). Between space and time: Reflections on the geographical imagination. *Annals of the AGG*, 80 (3), 418 – 434.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hodson, D. (1996). Practical work and school science: exploring some directions for change. *International Journal of Science Education*, 18(7), 755-760.
- Informe ECE. (2018). ¿Qué logran nuestros estudiantes en Ciencias Sociales? Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/05/PptReg_ECE2018_1_400_Lambayeque.pdf
- King, D. (2012). New perspectives on context-based chemistry education: Using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*, 48(1), 51-87.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5 ed). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- López, F. (2007). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria* (2 ed). Madrid: Narcea.
- Marchan Carbajal, I., y Sanmartí, N. (2015). Criterios para el diseño de las unidades didácticas contextualizadas: Aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. *Revista Educación Química*, 26 (1), 267-274.
- Ministerio de Educación. (2019). Currículo nacional de educación básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- MINEDU. (2019). *Calificación de competencias en secundaria*. Lima, Perú. Recuperado de www.minedu.gob.pe
- Monroy Hernández, C. (2013). La historia local como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales. (Tesis de especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD.
- Morillo, I. (2008) Una nueva forma de enseñar las ciencias en el contexto social. *Revista Laurus*, 14 (26), 307-318. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491015>
- Neve, M. G. (2003). *La cognición situada y la enseñanza tradicional: Algunas características y diferencias*. Manuscrito no publicado, Universidad Iberoamericana, Puebla.
- UMC. (2018). Resultados de la evaluación censal de estudiantes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluaciones-censales/>
- Ocampo, L. (2008): Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10 (1) 57-72.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente del adiestramiento de la memoria a la educación de la memoria*: España: Gedisa.
- Pérez, G. (2004). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes I, Métodos*. Madrid, España: La Muralla.
- Robinson, K. (2011). Changing education paradigms: Videoconferencia en Ken Robinson.com. Recuperado de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_changing_education_paradigms
- Sepúlveda, N., y Cornejo, A. (2013). Teoría contextual de Vygotsky (blog). Recuperado de <https://es.slideshare.net/Victoorll/teora-contextual-de-vygotsky>
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.