



Construyendo puentes disciplinares: un análisis de prácticas docentes y los procesos de aprendizaje de las Humanidades en grado sexto

Carolina Andrea Gutiérrez Arroyo

Diana Katherin Herrera Bobadilla

Tipo de documento para optar al título de Magíster en Educación

Asesor: Wilman Antonio Rodríguez C. Magíster (MSc) en Educación y Pedagogía

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia

2026

Cita	(Gutiérrez Arroyo y Herrera Bobadilla, 2026)
Referencia	Gutiérrez Arroyo, C. A., y Herrera Bobadilla, D. K. (202). <i>Construyendo puentes disciplinares: un análisis de prácticas docentes y los procesos de aprendizaje de las Humanidades en grado sexto</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación - Virtual

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

Fondo Editorial: editorialum.umanizales.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Justificación.....	12
Planteamiento del problema	15
Formulación de preguntas	25
Pregunta general.....	25
Preguntas específicas	25
Formulación de objetivos	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos	26
Marco contextual.....	27
Marco teórico	29
Socialización primaria en la escuela	31
Socialización secundaria en la escuela.....	33
Internalización de roles disciplinares	33
Mundo de la vida y del estudiante y aprendizaje	34
Legitimación de prácticas pedagógicas.....	35
Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y su aplicación a la enseñanza de las humanidades.....	37
La teoría de la asimilación	38
Conocimiento previo y aprendizaje interdisciplinar	38
Organizadores previos en la enseñanza de las humanidades	39
Relevancia subjetiva y aprendizaje significativo en humanidades	39

Diferenciación progresiva y reconciliación integradora en humanidades.....	40
Aprendizaje significativo basado en proyectos interdisciplinarios	40
Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades	41
Concepción de la interacción de las humanidades	42
Prácticas pedagógicas y las estrategias de integración de las humanidades	43
Factores que facilitan la interacción.....	45
Perspectiva de Martha Nussbaum y las capacidades humanas	46
Estrategia metodológica	47
Tipo de investigación	47
Diseño de investigación	47
Técnicas e instrumentos	48
Procedimiento.....	50
Análisis de la información.....	51
Fase descriptiva	52
Aspectos generales de la unidad de trabajo	52
Categoría 1: desarrollo humano	52
Descriptor 1: Construcción social del conocimiento	52
Descriptor 2: Socialización en secundaria	53
Descriptor 3: Internalización de roles disciplinares.....	53
Descriptor 4: Mundo de la vida del estudiante	53
Descriptor 5: Legitimación de prácticas pedagógicas	54
Categoría 2: aprendizaje significativo.....	54
Descriptor 1: Conocimientos previos y aprendizaje interdisciplinar	54
Descriptor 2: Organizadores previos en la enseñanza de humanidades	55
Descriptor 3: Relevancia subjetiva y aprendizaje significativo en humanidades	55

Descriptor 4: Reconciliación integradora en humanidades	56
Descriptor 5: Aprendizaje significativo basado en trabajos interdisciplinarios	56
Categoría de análisis 3: Las humanidades	57
Descriptor 1: Concepción de la interacción Lengua Castellana y Ciencias Sociales	57
Descriptor 2: Prácticas pedagógicas y las estrategias de interacción entre español y entre las ciencias sociales	58
Descriptor 3: Factores que facilitan la interacción	58
Descriptor 4: Factores que dificulten la Interacción	59
Descriptor 5: Perspectiva de Martha Nussbaum, sus capacidades y las capacidades humanas	59
Categorías emergentes	60
Descriptor 1: Puentes disciplinares y su aplicación en la vida cotidiana	60
Descriptor 2: Metodologías y recursos de aprendizaje	62
Fase interpretativa	63
Desarrollo humano	63
Integración y articulación interdisciplinaria en las prácticas docentes	64
La escuela como espacio para aprendizajes sociales y emocionales	64
Metodologías activas como eje para el pensamiento crítico y la participación	65
Aprendizaje significativo	65
Conexiones funcionales entre habilidades comunicativas y contenidos socioculturales	66
Vinculación de la experiencia personal con el aprendizaje interdisciplinario	66
Dificultades y condiciones institucionales	67
Humanismo	68
Narrativas personales y múltiples lenguajes para comprender la realidad	68
El papel de la libertad, la crítica y el diálogo en la formación ciudadana	68
Fase construcción de sentido	69

Primer Acto: El aprendizaje como tejido de la vida cotidiana.....	70
Segundo acto: Puentes disciplinares y socioemocionales para la resignificación del aprendizaje	71
Tercer acto: El Ser como eje del desarrollo humano	71
Consideraciones finales	72
Referencias	76
Anexo 1. Protocolo de encuentro	80
Anexo 2. Matriz de antecedentes	89
Anexo 3. Entrevista semiestructurada inicial	90
Anexo 4. Autorización de la institución educativa	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 5. Consentimiento informado	¡Error! Marcador no definido.
Anexo 6. Matriz análisis de mallas curriculares	91
Anexo 7. Diario de campo.....	92
Anexo 8. Matriz codificación axial	93
Anexo 9. Matriz fase interpretativa.....	94

Resumen

El objetivo fue analizar las prácticas docentes interdisciplinarias, que integran el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, y su relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto, en el Instituto Santander de Fusagasugá y en la IE Nuevo Horizonte Paulo VI. Utilizó metodología cualitativa y un enfoque inductivo etnográfico. Se utilizó el diario de campo, análisis de documentos y entrevista semiestructurada, en un grupo de 4 estudiantes de grado sexto y 1 maestro del área de cada institución. Las categorías fueron desarrollo humano, aprendizaje significativo y humanidades. Los resultados se analizaron en tres momentos: fase descriptiva: presenta las expresiones naturales de los participantes relacionándose con las categorías y descriptores. Fase interpretativa, contrasta las expresiones con las fuentes teóricas. Construcción de sentido: se construyen razonamientos frente a las prácticas docentes y el rol del aprendizaje de las humanidades. Se concluye que existen conexiones entre los contenidos de ambas áreas, requisito ausente para que los estudiantes logren identificar puntos en común. Los maestros atienden más desde una mirada pedagógica frente a la dimensión del ser, saber y hacer. La integración, interacción y construcción de puentes disciplinares entre las humanidades favorece la exploración, fortalecimiento y práctica constante de capacidades que hacen vislumbrar los ojos interiores desde lo humano que, en ocasiones, lo impide el contexto institucional. Se encontraron intencionalidades similares en el fortalecimiento de competencias como el descubrir, crear, analizar, interactuar, socializar, para construir pensamiento crítico, propositivo y que se relacione con sus pares en términos de valores.

Palabras clave: desarrollo humano, aprendizaje significativo, interdisciplinariedad, humanidades.

Abstract

The objective was to analyze interdisciplinary teaching practices that integrate the Social Sciences and Spanish Language subjects, and their relationship to the learning processes of sixth-grade students at the Santander Institute in Fusagasugá and the Nuevo Horizonte Paulo VI School. A qualitative methodology and an inductive ethnographic approach were used. Field notes, document analysis, and semi-structured interviews were used with a group of four sixth-grade students and one teacher from each institution. The categories were human development, meaningful learning, and the humanities. The results were analyzed in three phases: the descriptive phase, which presents the participants' natural expressions in relation to the categories and descriptors; and the interpretive phase, which contrasts the expressions with theoretical sources. Meaning-making: Arguments are developed regarding teaching practices and the role of learning in the humanities. The conclusion is that there are connections between the content of both areas, a prerequisite that is currently lacking for students to identify common ground. Teachers tend to focus more on a pedagogical perspective rather than on the dimensions of being, knowing, and doing. The integration, interaction, and building of disciplinary bridges between the humanities foster the exploration, strengthening, and constant practice of skills that allow students to glimpse the inner eye from a human perspective—a perspective that is sometimes hindered by the institutional context. Similar intentions were found in the strengthening of competencies such as discovering, creating, analyzing, interacting, and socializing, to build critical and proactive thinking and to relate to peers in terms of values.

Keywords: Human development, meaningful learning, interdisciplinarity, humanities.

Introducción

E Los resultados de la investigación que se presentan y desarrollan a continuación buscan documentar y analizar las prácticas docentes interdisciplinarias que integran el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, y su relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto, en el Instituto Santander (IS) de Fusagasugá (carácter privado) y en la Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI (IENH) (carácter público). Lo anterior se reviste de importancia debido al precario interés de integración, colaboración, participación, construcción, validación de conocimientos y saberes que van sedimentando el discurso y práctica individualizada del maestro en el aula, desdibujando los puentes disciplinares y propósitos de formación en capacidades centrales que proveen forjar en las instituciones.

Asimismo, este trabajo académico exploró e identificó los pensamientos, perspectivas y sentires que poseen los maestros y estudiantes de las dos instituciones, a partir del abordaje de categorías de análisis, como desarrollo humano, aprendizaje significativo, humanidades, las cuales permitieron un mayor entendimiento de la base de la circulación y construcción de conocimiento de los niños, en esta etapa educativa y de desarrollo individual, así como la definición de aspectos que constituyen un aprendizaje significativo, no solo para lo académico, sino la adquisición y empleo de capacidades -autonomía, comprensión, empatía, pensamiento crítico- que les permiten desenvolverse en la realidad con un sentido y propósito de lo aprendido.

Por otra parte, esta propuesta investigativa adquiere mayor relevancia debido a que durante el rastreo literario se evidenció que, a pesar de que existen estudios donde se aborda el concepto de desarrollo humano, aprendizaje y humanidades en contextos educativos urbanos y rurales tanto en nivel de primaria como de bachillerato, infieren que depende de las prácticas pedagógicas docentes efectivas la influencia positiva en una adaptación, apropiación y desenvolvimiento asertivo del estudiante, debido a que se trabaja desde su características de la etapa de desarrollo para proporcionar unos resultados académicos esperados. Así mismo, la perspectiva humanista se aborda desde la base teórica hermenéutica la cual menciona que la vivencia de las capacidades se da en la posibilidad de ejercerlas, llevarlas a funcionamiento, y esto es dado en el encuentro y el reconocimiento del otro.

De esta manera, para documentar y analizar las prácticas docentes interdisciplinarias que integran el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, y su relación con los procesos de aprendizaje en ambas instituciones, esta propuesta se amparó en una metodología de corte cualitativo y se abordó desde un enfoque inductivo y final abierto, porque se centra en la comprensión de experiencias, afectos, significados, acciones y sus interrelaciones que influyen en la vida de los estudiantes. Además, implementó el enfoque etnográfico que busca describir, comprender e interpretar densamente los fenómenos sociales desde la perspectiva de los miembros, en donde se aplicaron técnicas de recolección de información, tales como: grupo focal, observación no participante, diario de campo, análisis de documentos y entrevista semiestructurada. La unidad de trabajo estuvo comprendida por un grupo de 4 estudiantes de grado sexto y 2 maestros de cada institución educativa. Finalmente, la propuesta investigativa presenta el análisis de resultados encontrados a partir del desarrollo de tres momentos relevantes: fase descriptiva, fase interpretativa y fase de construcción de sentido, así como las consideraciones finales que permiten dar cierre parcial a este.

Justificación

La presente investigación parte del reconocimiento de los procesos educativos desde un marco social y cultural que condiciona la manera en que los individuos construyen y comprenden la realidad. Según lo planteado por Berger y Luckmann (1968), la realidad es producto de una construcción social que se configura a través de las interacciones, el lenguaje y las prácticas compartidas; en este sentido, la escuela constituye un espacio privilegiado de socialización en el que se transmiten y transforman saberes, valores y formas de pensar que inciden en la formación integral del estudiante.

Bajo esta perspectiva, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) subraya la necesidad de que los nuevos conocimientos se vinculen de manera sustancial con las experiencias y saberes previos del estudiante, posibilitando así una comprensión profunda y duradera. El presente trabajo adquiere relevancia en tanto que propone prácticas pedagógicas interdisciplinarias entre las Ciencias Sociales y Humanas, en particular desde los campos disciplinares de Lengua Castellana y el área de Historia, Geografía y Sociología, con el fin de favorecer la conexión entre los contenidos académicos, las vivencias personales y el contexto sociocultural de los estudiantes, potenciando su capacidad de análisis, reflexión y transferencia del conocimiento a situaciones reales.

Asimismo, desde el enfoque humanista planteado por Nussbaum (2010), en su propuesta “Sin fines de lucro”, se considera esencial que la educación, además de transmitir contenidos, promueva el desarrollo de habilidades críticas, la imaginación narrativa y la empatía, como medios para la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de sociedades más justas y solidarias. Integrar estas perspectivas permite entender que la formación escolar no solo responde a objetivos cognitivos, sino también a la necesidad de desarrollar capacidades humanas que fortalezcan la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad social.

En el caso particular de esta investigación, se abordaron dos realidades educativas contrastantes: por un lado, estudiantes de una institución privada con un entorno socioeconómico medio, y, por otro, estudiantes de una institución pública con condiciones de mayor vulnerabilidad social y económica. Aunque sus contextos difieren en recursos y oportunidades, ambos grupos

comparten retos en su proceso de transición académica, en la construcción de su identidad escolar y en el desarrollo de competencias para comprender y transformar su realidad. Este contraste refuerza la pertinencia de una propuesta que, a través de la interdisciplinariedad, promueva aprendizajes significativos que integren sus experiencias de vida con los contenidos curriculares.

En coherencia con los objetivos de la investigación, el estudio buscó documentar y analizar las prácticas docentes que articulan las áreas de Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Sociología) y Lengua Castellana, observando cómo esta posible articulación impacta en la capacidad de los estudiantes para analizar, reflexionar, cuestionar, sugerir y crear. Estos propósitos se alinean con el planteamiento de Ausubel sobre la necesidad de relacionar el conocimiento nuevo con el bagaje cognitivo y vivencial del estudiante, y con la visión de Berger y Luckmann respecto a que el aprendizaje no es únicamente una adquisición de información, sino un proceso social que moldea percepciones, valores y formas de actuar en comunidad.

En la actualidad, uno de los desafíos más relevantes para la educación es lograr que el aprendizaje sea significativo, en el sentido que Ausubel (1983) propone: que los nuevos conocimientos se relacionen sustancialmente con las experiencias previas y con la estructura cognitiva del estudiante. No se trata de acumular información, sino de construir significados que tengan sentido en la vida de cada aprendiz. Este enfoque resulta especialmente pertinente cuando se trabaja en contextos educativos diversos, como los que aborda la presente investigación.

Además, la pertinencia de esta investigación se amplía al considerar la realidad social de los dos contextos estudiados. En la institución privada, el reto consiste en conectar los aprendizajes escolares con problemáticas sociales cotidianas, incentivando la participación activa y el compromiso ciudadano. En la institución pública, el desafío es generar estrategias que reconozcan la diversidad cultural, promuevan la inclusión y fortalezcan la autoestima y la motivación de estudiantes que enfrentan barreras socioeconómicas y familiares. En ambos casos, la propuesta busca generar aprendizajes que trasciendan el aula y que afecten positivamente en la vida personal, académica y social de los estudiantes.

Esta propuesta investigativa se inspira en el llamado de Nussbaum (2010) a revalorizar las humanidades como núcleo del desarrollo democrático y humano. Promover la imaginación, el pensamiento crítico y la sensibilidad hacia el otro, desde un trabajo interdisciplinar, constituye una vía para formar estudiantes capaces de leer y comprender la complejidad de su entorno, superar las barreras que imponen las diferencias socioeconómicas y participar de manera activa y consciente

en la transformación de su contexto. De este modo, la investigación no solo pretende describir una práctica pedagógica, sino aportar a la construcción de una escuela que dialogue con la realidad social de sus estudiantes y potencie sus capacidades para la vida.

Finalmente, abordar la articulación interdisciplinaria entre Ciencias Sociales (Historia, Geografía y Sociología) y Lengua Castellana debe contemplarse como una necesidad en el contexto educativo actual. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas demandan que la escuela sea capaz de articular saberes, conectar experiencias y cultivar capacidades que permitan a los estudiantes comprender y actuar frente a la complejidad del mundo. Ignorar esta necesidad implicaría perpetuar prácticas fragmentadas que limitan el potencial crítico y creativo de los estudiantes, mientras que atenderla abre la posibilidad de formar sujetos capaces de construir conocimiento de manera significativa, de interpretar su realidad y de transformarla en beneficio propio y colectivo. Esta investigación, por tanto, no solo responde a un interés académico, sino a un compromiso ético con la formación integral y humanista de las nuevas generaciones.

Planteamiento del problema

La integración curricular entre las áreas de Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Sociología) y Lengua Castellana presenta grandes desafíos. Estos obstáculos se evidencian en la organización de los planes de estudio, la ausencia de espacios de colaboración y diálogo interdisciplinar de quienes tienen a cargo las áreas formativas, acorde a la propuesta curricular, y la falta de iniciativas para el enriquecimiento continuo de la práctica docente. Esta desconexión impide la creación de puentes interdisciplinarios para la formación social y humana de los estudiantes. Por ende, surge el interés de abordar la interdisciplinariedad para la implementación pedagógica desde la enseñanza y la relación con el aprendizaje de los estudiantes de grado sexto.

Este panorama recoge a la población participante de estudiantes que oscilan entre los 10-12 años y cursan grado sexto de bachillerato. Los niños y niñas pertenecientes a la Institución Educativa Instituto Santander (IS), del sector privado, provienen de zonas aledañas a la Comuna Centro, donde se encuentra ubicado el colegio. Sus familias son de estrato socioeconómico 2-3, sus padres o acudientes, en su mayoría, son trabajadores independientes (comerciantes) cuyos ingresos les permiten lograr que sus hijos hagan parte de este tipo de educación.

Por otro lado, los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI (IENH), de carácter público, ubicada en la Comuna Uno de la ciudad de Medellín, pertenecen a un contexto socioeconómico de estrato uno. Se trata de una población estudiantil con familias disfuncionales, en la que los padres de familia o acudientes tienen jornadas laborales extensas, lo que se refleja en un acompañamiento limitado a los niños en su proceso educativo. Además, la institución ha experimentado el impacto de la situación política, económica, familiar, social y procesos de migración en el país, fenómeno que se evidencia con la llegada de estudiantes venezolanos a la institución educativa en mención, lo que ha generado nuevos retos en términos de reconocimiento, respeto, inclusión, participación, integración social y adaptación a las dinámicas académicas institucionales.

No obstante, independientemente de las diferencias que vive cada contexto, en los niños de ambas instituciones se evidencian cambios significativos en sus dinámicas de adaptación académica, social-comunitaria y personal. Estos aspectos pueden incidir en su proceso de

aprendizaje, su autoestima y entorno social. Esta nueva etapa escolar sugiere cambios, retos y transformaciones que no pueden entenderse de manera aislada, en cuanto que cada factor es influyente en estas nuevas experiencias y en el resultado de un proceso escolar exitoso que involucra diversas dimensiones cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental considerar, en primer lugar, los entornos formativos-educativos y familiares de los estudiantes, debido a que estos contextos influyen de manera directa en su desarrollo humano. Como lo señala Nussbaum (2012), el desarrollo humano depende de la creación de condiciones sociales y políticas que garanticen a todas las personas la posibilidad de desplegar y ejercer sus capacidades. Cuando alguno de estos factores se ve vulnerado o no se desarrolla adecuadamente, sus efectos se manifiestan de manera negativa en el proceso educativo, inhibiendo de esta manera el aprendizaje significativo.

Ahora bien, la importancia de promover el aprendizaje significativo en la escuela radica en su capacidad para integrar y articular nuevos conocimientos con la experiencia personal del estudiante. Ausubel (1968) plantea que el alumno debe tener disposición e intención para relacionar sustancialmente el nuevo material con su estructura cognitiva, para que así se modifique y evolucione él mismo. No obstante, en la era digital actual, donde el conocimiento está al alcance de un clic, las escuelas, los docentes y los planes de estudio deben apuntar hacia una comprensión más profunda de la información. Una estrategia efectiva para lograr este objetivo es implementar el aprendizaje significativo puesto que motiva a los estudiantes a explorar, reconocer e imaginar cuestiones complejas de temas relacionados con sus intereses y acompañados con su realidad sociocultural.

Aun así, lograr que las experiencias previas de los estudiantes cobren sentido, en relación con nuevos conceptos y con su contexto social y cultural, no es suficiente para garantizar un proceso de formación integral. Se hace necesario pensar en la implementación de estrategias pedagógicas y curriculares que respondan de manera oportuna y pertinente a las necesidades específicas de cada entorno educativo. En este sentido, resulta indispensable promover la integración de saberes a partir de un enfoque interdisciplinario. Y es que la interdisciplinariedad permite articular diversas áreas del conocimiento para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y la adaptación a nuevas situaciones, habilidades esenciales para enfrentar los retos que plantea la realidad escolar y social de los estudiantes.

Hasta este punto se ha abordado el problema de investigación desde un enfoque empírico y con elementos categoriales-conceptuales que los definen, tales como el desarrollo humano, el aprendizaje significativo y las humanidades. Sin embargo, con el fin de ampliar la perspectiva de lo que sería el abordaje del problema de investigación, se presentan a continuación una serie de investigaciones realizadas en los últimos 15 años, las cuales se relacionan con el pensar la construcción de puentes disciplinares desde los procesos de articulación de prácticas de enseñanza y de aprendizaje entre las áreas de Ciencias Sociales y Lengua castellana, en grado sexto tanto del contexto educativo público como del privado. De esta manera, se encuentran investigaciones como: *Estudio comparativo del liderazgo educativo entre una institución pública y privada y su incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes*, realizada por Arenas et al. (2021), en la ciudad de Bogotá. Con un enfoque metodológico mixto, se realizó la comparación del liderazgo educativo entre el Colegio Nuevo Chile IED y el Colegio Colsubsidio Nueva Ciudadela, de acuerdo con su carácter público/privado, y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes, con el fin de fortalecer su rendimiento escolar. Desde esta investigación se plantea que el liderazgo predominante en ambas instituciones es el liderazgo pedagógico, teniendo en cuenta que el 52% de los encuestados por parte de ambas instituciones se identifica con este. Los estudiantes han fortalecido sus procesos orientados hacia las prácticas pedagógicas efectivas, el trabajo cooperativo y el trabajo autónomo, potencializando sus niveles de motivación frente a sus procesos de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento. Se encontró que el grado de motivación varía en cada institución.

Se determina que esas prácticas impartidas por los docentes son positivas, pero no necesariamente se ven reflejadas en el rendimiento académico del estudiante y, finalmente, que las características inherentes de cada institución influyen de manera determinante en los resultados académicos de estos. Por consiguiente, los aportes de esta investigación resultan significativos en tanto que plantean la prioridad de trabajar en el liderazgo educativo, en la práctica de liderazgo y en la práctica pedagógica para lograr significancia en la motivación de los estudiantes.

En el abordaje del desarrollo humano, se realizó el trabajo: *Una educación con potencial para el desarrollo humano, en la Institución Educativa Departamental Santa Inés, del municipio de Silvanía, Cundinamarca* (Trejos, 2022). Esta investigación parte del análisis del modelo educativo de la IEDSI, desde el enfoque de las capacidades humanas, a partir de un enfoque cualitativo, llevando a plasmar las visiones y realidades de los actores, reconociendo una educación

desde el desarrollo humano. Muestra que el enfoque del aprendizaje significativo potencializa su alcance práctico en la educación formal y demuestra el interés de la comunidad educativa institucional en probar diferentes estrategias pedagógicas.

El enfoque de las capacidades tiene potencial para evaluar las condiciones de bienestar y calidad de vida de las sociedades, pero al extrapolarlo a un contexto educativo reducido saltan complicaciones como: el desconocimiento del enfoque por parte de la comunidad, el conformismo de la institución con el modelo educativo actual y el rechazo de la comunidad hacia las investigaciones externas. En sus conclusiones, se encuentra la importancia de situar los procesos de enseñanza aprendizaje y la estructura institucional dentro del abanico de opciones disciplinares, científicas y pedagógicas de la teoría educativa, pues no basta solo con mencionar autores y corrientes teóricas de la psicología y la educación, si estas no se apropian, si no se reflexiona alrededor de la praxis, de la conexión de esas teorías con el PEI, ni se contrasta con una caracterización socioeconómica, geográfica del municipio y de los estudiantes. Desde esta investigación se asumió lo concerniente a la práctica de la teoría del desarrollo de capacidades, desde las prácticas educativas del cuerpo docente del área de Humanidades, para el respectivo grado.

En esta misma línea se encuentra una investigación titulada: *La voz de los niños y las niñas en el proceso de transición entre la básica primaria y la básica secundaria en dos colegios oficiales de Bogotá* (Mancera y Páez, 2017), cuyo punto central se encuentra en la descripción del fenómeno de la transición entre la básica primaria y la básica secundaria, desde la experiencia de los estudiantes en dos colegios oficiales en Bogotá, teniendo como base la fenomenología y el papel del acompañamiento docente de la educación básica a la educación media. Aborda para ello el concepto de transición, los factores que inciden en el éxito o fracaso escolar y la caracterización de la adolescencia. De esta forma, a través del método fenomenológico de la investigación cualitativa, logra adentrarse en procesos que determinan que el paso a bachillerato es una experiencia que genera temor y ansiedad; y el rol del docente se debe centrar en pensar la manera de incluir la formación en habilidades socioemocionales o en estrategias de afrontamiento de la tensión. Desde esta perspectiva, aborda elementos propuestos para la presente investigación, teniendo en cuenta las fases y características de los procesos de socialización de la población objeto de estudio del grupo seleccionado.

Para dar continuidad a la categoría de desarrollo humano, se sitúa una investigación que indaga sobre el proceso de transición y factores de éxito en el rendimiento académico y disciplinar de estudiantes. Se titula: *Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y la disciplina* (Castro et al., 2011). Tuvo como objetivo principal identificar los factores claves que contribuyen al éxito en el período de transición entre 6º y 7º año y a la permanencia de los y las estudiantes en el tercer ciclo de la educación general básica, así como las implicaciones para la práctica docente en el CIDE. Hace un análisis de la motivación, dependiente de las calificaciones en el proceso de transición de la primaria a la secundaria, el rendimiento académico tras el cambio abrupto de clases, reglas, relaciones sociales y la disciplina como espacio fortalecedor de su autonomía e independencia. En sus resultados se refleja que del total de estudiantes entrevistados (1671), en promedio el 50% de ellos asegura que la transición a la secundaria representó una experiencia difícil o bien un cambio brusco, debido a la organización curricular del colegio, que es diferente a primaria. Prevalecen sentimientos de apego a la escuela, enfrentan problemas para establecer relaciones interpersonales, hay diferencias en los estilos pedagógicos que utilizan los docentes, aunque el nivel de motivación y gusto que se tiene por el trabajo y el área que se imparte desde el profesor, es reconocido por los estudiantes.

Según lo anterior, esta investigación muestra iniciativas para la reflexión, transformación y mejora de las prácticas docentes en el abordaje de las disciplinas en el grado sexto, puesto que pueden influir totalmente en un sentimiento de frustración emocional, académica y social o en una motivación que los reta para seguir creciendo en dichos ámbitos.

También se tuvo en cuenta el proceso investigativo titulado: *El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales*, realizada por Serna en el municipio de Guarne, Antioquia, durante el año 2020. En esta investigación se indaga sobre el valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales y tuvo como objetivo principal analizar las redes de sentido en educación, como factores determinantes del desarrollo humano de las comunidades rurales, a partir de las percepciones, intereses y expectativas de los adolescentes.

Se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, sustentado en la hermenéutica analógica y el paradigma de la complejidad, orientándose desde una perspectiva interpretativa. Para su realización, se utilizó el método de etnografía de redes de sentido en educación, aplicando técnicas como la observación participante del investigador como docente rural, encuestas estructuradas y grupos focales. Los instrumentos empleados incluyeron cuestionarios para encuestas y guiones

para los grupos focales, los cuales permitieron identificar las percepciones, intereses y expectativas de los adolescentes frente a la educación y su relación con el desarrollo humano de sus comunidades.

Entre los resultados más relevantes se destaca la identificación de la nueva ruralidad y el buen vivir como principios identitarios fundamentales de las comunidades rurales e indígenas, orientados a establecer una relación armónica entre las personas y la naturaleza. Asimismo, se evidenció que los adolescentes que otorgan mayor valor a la educación presentan mayores aspiraciones de autonomía y libertad, lo que incide directamente en el desarrollo humano comunitario. Finalmente, se concluyó que las redes de sentido en educación se configuran a partir de la socialización de las percepciones, intereses y expectativas de los adolescentes, promoviendo valoraciones positivas hacia la educación y favoreciendo procesos de transformación social en las comunidades rurales.

En el campo de las humanidades se encuentran investigaciones como: *Formación y desarrollo de las capacidades: Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum* (Silva, 2015). Fue desarrollada en la ciudad de Bogotá, desde una perspectiva teórica-hermenéutica, con la cual se analizaron las implicaciones del despliegue de la formación como proceso de autocomprensión y autorresponsabilidad, concretamente en perspectiva hermenéutica, como elementos para fundamentar una práctica pedagógica humanista. Se plantea la denominación del sujeto de capacidades, que implica un sujeto capaz de dar cuenta de sus propias acciones, de su historia, de su mundo-hogar; también, capaz de constituirse en la experiencia vivida del ejercicio de la ciudadanía. Comprenderse como un “yo puedo” ocurre por la vuelta del sujeto hacia sí mismo, por procesos de autocomprensión y autorreferenciación, o, lo que es, reconocimiento de sí. El sujeto deviene en esta medida como agente, capaz de acción, sujeto de capacidades. Pero la vivencia de las capacidades no se da más que en la posibilidad de poder ejercerlas, llevarlas a funcionamiento, y esto es dado únicamente en el encuentro y el reconocimiento del otro, en intersubjetividad. De ahí la necesidad de mostrar cómo del reconocimiento de sí, del reconocimiento de la subjetividad, se da paso a la vivencia de la intersubjetividad, la constitución de un mundo familiar y cultural ampliado.

Para el alcance de dicha constitución de la vida intersubjetiva se precisa que esta sea de índole vivencial, por lo que el recurso a la ciudadanía resulta importante como la forma concreta en que se da el vivir con el otro. En esta vivencia intersubjetiva emerge la responsabilidad (hacia

sí, hacia el otro, hacia el mundo) como el medio que hace posible el cultivo de la humanidad. La formación deviene, de este modo, como productora de un sentido social, humano y político en las personas. De ahí que todo proceso de formación tiene como presupuesto relevante posibilitar e identificar las capacidades de las personas, como bases de un formar-se autoconsciente que las sitúa como referentes de identidad social.

Por consiguiente, los aportes de esta investigación resultan significativos en tanto que plantean visibilizar e interpretar la existencia del niño(a) como un individuo capaz, dotado de capacidades (Nussbaum, 2010), que, mediante el ejercicio y funcionamiento de estas en el arte y las humanidades, en su entorno escolar, constituirá su yo y su relación con el Otro.

En concordancia con esta línea de investigación, se ha tenido en cuenta también el trabajo investigativo titulado: *La propuesta educativa de Martha Nussbaum, una educación de las emociones para la formación del ciudadano en el marco de un liberalismo político con miras a una justicia social fundada en las capacidades* (Erazo, 2024). En esta se indaga sobre la propuesta educativa de Martha Nussbaum, centrada en la educación de las emociones para la formación del ciudadano, dentro de un marco de «liberalismo político» orientado hacia la justicia social basada en las capacidades.

La investigación tuvo como objetivo principal reconstruir la propuesta educativa de Martha Nussbaum, destacando la importancia de educar las emociones como fundamento esencial para formar ciudadanos comprometidos con la vida democrática, desde una concepción humanista que permita la materialización de la justicia social a través del enfoque de las capacidades. Para su realización, se recurrió a una investigación cualitativa de tipo documental, mediante la revisión, análisis y sistematización de las principales obras de Nussbaum, complementadas con bibliografía secundaria que aborda sus reflexiones filosóficas, políticas y educativas.

Dentro de los resultados se evidenció que Nussbaum propone una educación centrada en el desarrollo de habilidades críticas, la empatía y la imaginación narrativa, como herramientas fundamentales para la formación de ciudadanos globales capaces de reconocer la dignidad humana más allá de fronteras políticas, culturales o sociales. Así mismo, resalta la necesidad de que las instituciones educativas incorporen las artes, la literatura y el derecho como medios para el cultivo emocional, con el fin de fortalecer los valores democráticos y garantizar sociedades más justas, solidarias y comprometidas con el bienestar común.

En el marco de la interdisciplinariedad se llevó a cabo el trabajo: *La interdisciplinariedad en el aula de clase: factores que influyen en su construcción y uso* (Lugo y Pérez, 2021). Parte de la determinación de factores que docentes y directivos, de la Institución Educativa Municipal San Juan Bautista de Salle, consideran influyen en el uso y la construcción de una estrategia pedagógica interdisciplinaria (EPI), denominada Unidades Integradas de Trabajo, para el ciclo inicial de primaria. De esta manera, a partir de un enfoque cuantitativo mixto y mediante el empleo de encuestas y entrevistas semiestructuradas, realiza el análisis de la información bajo la mirada de la teoría fundamentada, estudia cómo las variables, actitudes y nivel de conocimiento del profesorado influyen en el futuro uso y elaboración de EPI. Muestra que los docentes tienen actitudes favorables hacia la estrategia pedagógica interdisciplinar, aunque no siempre la institución brinda espacios para el diseño, discusión y concreción de una propuesta curricular integrada y promueve la implementación de la misma al interior del aula de clase.

En sus conclusiones, se encuentra la importancia de no omitir la posibilidad de constituir espacios institucionales para el diseño de la EPI, promover mayor participación y apoyo por parte de los directivos, puesto que es esencial el trabajo en equipo para lograr estructurar y poner en práctica un currículo interdisciplinar.

En esta misma línea se encuentra una investigación titulada: *En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente* (Belén, 2023), cuyo punto central se encuentra en explorar la puesta en acto de la EID en centros educativos de nivel secundario, desde la perspectiva de los docentes, con foco en los significados compartidos a la hora de dar cuenta de las construcciones curriculares y didácticas que realizan para ponerla en práctica. Fue base el enfoque exploratorio e interpretativo que indaga sobre la implementación de espacios curriculares integrados en centros educativos públicos de nivel secundario afectados a una iniciativa (“Secundaria del futuro”) que, entre otras modificaciones, introduce dentro del horario un conjunto de espacios curriculares interdisciplinarios (“espacios EID”). Aborda para ello la definición del espacio EID, los significados en torno al imperativo de enseñar interdisciplinariamente, las nuevas condiciones para la construcción didáctica y los contenidos de la EID acerca de las construcciones curriculares de los equipos docentes.

En los hallazgos logra adentrarse en procesos, como son llamados, “escurridizos”, porque rompen límites naturalizados del funcionamiento escolar como la organización de los conocimientos, de los tiempos y espacios, de los agrupamientos entre estudiantes, del trabajo

docente y del liderazgo pedagógico, por solo mencionar algunos. Así, mediante la creación de espacios de diálogo entre docentes permitirá una propuesta pedagógico-curricular específica a ser desarrollada en el espacio EID.

Partiendo de estas consideraciones sobre la transformación de las dinámicas escolares, la investigación que se detalla a continuación centra su atención en los estilos de aprendizaje, la metacognición, autorregulación, aprendizaje significativo, estratégico y autorreflexivo, y se titula: *Relación entre los estilos de aprendizaje, el desarrollo de la capacidad metacognitiva y el aprendizaje significativo, en los estudiantes de grado sexto de la IE de Lejanías, Meta* (Velásquez, 2021). Tuvo como objetivo principal analizar la relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, del grado sexto, el desarrollo de su capacidad metacognitiva y su aprendizaje significativo.

En sus resultados se refleja que el estilo kinestésico es el que más predomina en los estudiantes objeto de estudio, seguido por el visual, y por último el auditivo. Dentro de los procesos metacognitivos y aprendizaje significativo, se incluyen: procesos conscientes, procesos estratégicos y procesos autorreflexivos. En los estilos de aprendizaje y el aprendizaje significativo se destaca el aprendizaje con sentido. Respecto al rol del maestro como facilitador del aprendizaje, los estudiantes consideran que aprenden mejor en ambientes de aceptación, comprensión y respeto. En el aprendizaje experiencial los estudiantes aprenden mejor en situaciones prácticas o reales. En la propensión natural hacia el aprendizaje los estudiantes sienten curiosidad por aprender cosas nuevas. Además, respecto a la participación del estudiante en problemas prácticos los docentes coinciden en afirmar que el aprendizaje significativo se evidencia cuando los estudiantes aplican los conocimientos en la solución de problemas reales.

Según lo anterior, esta investigación muestra iniciativas para el ejercicio práctico del docente, puesto que, si no se identifican los estilos de aprendizaje de los estudiantes, no se favorecerá el desarrollo de sus procesos metacognitivos, evitando lograr un aprendizaje significativo, un aprendizaje consciente, un aprendizaje autorreflexivo y un aprendizaje estratégico.

Finalmente, se tuvo en cuenta un trabajo investigativo realizado por León (2013) donde indaga sobre la incidencia de la interdisciplinariedad en el aprendizaje significativo de los estudiantes: *La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los años sextos de educación general básica de la escuela fiscal México de la ciudad de Ambato*.

Tuvo como objetivo principal determinar si la aplicación de la interdisciplinariedad en los procesos didácticos influye en la generación de aprendizajes significativos en los estudiantes de sexto año de educación general básica. Para su desarrollo, se recurrió a una investigación cualitativa de tipo naturalista, bajo el paradigma crítico-propositivo y una perspectiva constructivista-cognitiva, orientada a transformar las prácticas pedagógicas tradicionales a través del trabajo interdisciplinario y cooperativo.

Entre las técnicas utilizadas se encuentran las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, además de la observación directa de las prácticas de aula. Los instrumentos empleados fueron cuestionarios estructurados y guías de observación, los cuales permitieron identificar las estrategias metodológicas, los niveles de integración disciplinar y el impacto de estas dinámicas en el aprendizaje significativo.

Entre los resultados, se evidenció que los aprendizajes fragmentados, la ausencia de actualización docente y las metodologías centradas en la memorización limitaban el desarrollo de competencias críticas y creativas en los estudiantes. Asimismo, se comprobó que la incorporación de la interdisciplinariedad favorece la construcción de conocimientos integrales, fomenta el pensamiento crítico y fortalece la relación entre los saberes escolares y la realidad social. Finalmente, la investigación concluyó con la propuesta de un seminario-taller de capacitación docente orientado a implementar estrategias interdisciplinarias que promuevan aprendizajes significativos y mejoren la calidad educativa institucional.

La revisión de estos procesos investigativos permite identificar los aspectos que se deben tener en cuenta en este camino investigativo; las categorías de humanidades, interdisciplinariedad y aprendizaje significativo se ubican en el contexto educativo para dar cuenta tanto de la práctica docente como del proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, los antecedentes revisados evidencian que lograr un aprendizaje profundo requiere experiencias educativas que integren saberes y fomenten la comprensión crítica y la reflexión activa, competencias fundamentales dentro del campo de las humanidades.

Asimismo, se evidencia que la interdisciplinariedad no solo responde a la necesidad de integrar áreas del conocimiento, sino que constituye una estrategia para potenciar habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales, esenciales en la formación del estudiante como sujeto crítico y propositivo. De igual manera, se comprende el aprendizaje significativo como el resultado de prácticas pedagógicas intencionadas, donde los docentes articulan contenidos,

metodologías y valores humanísticos, permitiendo que el estudiante no solo adquiriera información, sino que también transforme su visión de sí mismo y de su contexto.

Formulación de preguntas

Pregunta general

¿Cómo perciben los maestros y estudiantes los diálogos interdisciplinarios para articular los procesos de aprendizaje de las humanidades?

Preguntas específicas

- ¿Qué conexiones curriculares establecen los maestros del área de Ciencias Sociales y la Lengua Castellana?
- ¿Cuáles son los factores, desde la perspectiva de los investigadores y los estudiantes, que facilitan o dificultan la interacción de la Lengua Castellana y las Ciencias Sociales?
- ¿Cómo la integración de las prácticas pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales y Lengua Castellana contribuye al desarrollo de competencias críticas (analizar, reflexionar, cuestionar) y propositivas (sugerir, crear, plantear alternativas) de los estudiantes?

Los antecedentes son las investigaciones que se han realizado previamente y que guardan una relación histórica con el tema de investigación actual.

Formulación de objetivos

Objetivo general

Documentar y describir las prácticas docentes interdisciplinarias que integran el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, y su relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto.

Objetivos específicos

- Explorar las áreas en común y complementarias de las Ciencias sociales y Lengua castellana.
- Identificar los factores que facilitan o dificultan la interacción de las Ciencias sociales y Lengua castellana.
- Analizar las competencias y habilidades que se desarrollan mediante la interacción de la Lengua castellana con las Ciencias sociales.

Marco contextual

La presente investigación centra su estudio en dos instituciones educativas: el Instituto Santander, ubicado en la ciudad de Fusagasugá, departamento de Cundinamarca. Es un colegio privado constituido por 320 estudiantes en total, tanto de primaria como de bachillerato (grado 1° a 11°). Trabaja de manera transversal en el énfasis comercial (vinculación con el SENA). Sus estudiantes que provienen de zonas aledañas a la Comuna Centro, donde se encuentra ubicado el colegio. Sus familias son de estrato socioeconómico 2 y 3. Sus padres o acudientes en su mayoría son trabajadores independientes (comerciantes) cuyos ingresos les permiten que sus hijos hagan parte de este tipo de educación.

Figura 1.

Colegio instituto Santander Fusagasugá, Cundinamarca



Por otro lado, la Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI (de carácter público), ubicada en el barrio Popular 1, perteneciente a la Comuna Uno de la ciudad de Medellín (Antioquia), hace parte del estrato socioeconómico uno. Comprende una población estudiantil con familias disfuncionales, en las que los padres de familia o acudientes tienen jornadas laborales extensas, lo que refleja en un acompañamiento limitado a los niños en su proceso educativo. Además, la institución ha experimentado el impacto de la situación política del país con la llegada de

estudiantes venezolanos, lo que ha generado nuevos retos en términos de inclusión, integración social y adaptación a las dinámicas académicas. Cabe destacar que la institución tiene dos sedes educativas y cuenta con jornada mañana y tarde. Ofrece desde el nivel transición hasta grado once, con la oportunidad de acceder a la media técnica en Programación, en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana.

Figura 2.

I. E. Nuevo Horizonte Pablo VI Comuna uno, Medellín Antioquia



Marco teórico

La comprensión profunda de las categorías de la investigación requiere una exploración exhaustiva de los postulados teóricos que han moldeado el objeto de estudio a lo largo del tiempo. Este apartado no solo presenta corrientes de pensamiento sobre el tema investigativo, sino que también se tejen con la estructura coherente y cohesionada de lo construido y proyectado. Lo anterior es posible a partir del abordaje, análisis y reflexión de la categoría de desarrollo humano, el aprendizaje significativo y las humanidades. En congruencia con lo anterior, se presentan a continuación las relaciones entre los ejes temáticos vinculados para el desarrollo del problema de investigación propuesto.

La construcción social de la realidad. Proceso de socialización

El objetivo general y los objetivos específicos describen lo que se pretende con la investigación, cuál es el alcance y cuál es el problema que se desea resolver. Deben iniciarse con verbos que describan claramente lo que se lleva a cabo.

Desde el aporte sociológico, la realidad de la vida cotidiana ha sido trazada mediante un análisis fenomenológico y el método descriptivo, como un conglomerado de capas de experiencias y una estructura de significado que interviene en esta, clarificando objetivaciones de procesos subjetivos, constituyéndose el mundo intersubjetivo de aquel sentido común. Berger y Luckmann (2001) estipulan referentes y escenarios que hacen objetivizar el acopio del conocimiento y experiencias del individuo con la sociedad.

La construcción de la realidad y la conciencia de la existencia de esta, y del mismo individuo que está inmerso en diferentes esferas, se presenta en la vida cotidiana como una realidad ordenada. Según Berger y Luckmann (2001): “la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciese en la escena” (p. 39). En este sentido, aparece el referente más importante, el lenguaje, que objetiviza, ubica y designa significancia a todo lo presente y no presente del acontecer diario.

La experimentación de la vida cotidiana se da en grados diferentes de “proximidad y alejamiento”, tanto espacial como temporal. En este caso, la conciencia estará dominada por un motivo pragmático, que se refleja en el conocimiento del sentido común que el individuo comparte con los otros y, así mismo, como los otros; aceptan las objetivaciones del mundo ordenado que los rodea, pero que a su vez los constriñe, como sucede con la estructura temporal. Sin embargo, ese orden no es continuo, debido a que, cuando se le presentan escenarios diferentes o problemáticos en el conocimiento de sentido común del individuo, les exige detenerse y ver otro mundo que tiene significados propios, aunque no estén cercanos, y deben reintegrar esta zona limitada de significado en la rutina no problemática de su vida diaria.

En la medida que el individuo conoce su pasado, reconoce que es única y propia su subjetividad; requiere intercambiar sus esquemas tipificadores en el proceso de interacción social. Al sumergirse en la accesibilidad cara a cara con el otro, reflexiona lo aprendido y analiza el reflejo de sus acciones para determinar si compagina con el otro o si se transforma la pauta y significado subjetivo que se pretendía producir.

Es evidente que la vida cotidiana de los individuos está rodeada permanentemente por objetivaciones sustentadas en la significación lingüística. “El lenguaje es capaz de “hacer presente” una diversidad de objetos que se hallan ausentes -espacial, temporal y socialmente- del aquí y ahora” (Berger y Luckmann, 2001, p. 58). En esta medida, el lenguaje hace real la subjetividad para el individuo y el interlocutor, resignificando las presencias y ausencias que constituyen la estructura de relevancia en el acopio social de conocimiento.

Paralelamente a la existencia del individuo que se desarrolla por una construcción biológica y un equipo psicológico, prevalece la estructura y orden social que influyen y hasta determinan el proceso de transmisión y socialización del actor; esto hace referencia a lo que Berger y Luckmann denominan institución. El mundo institucionalizado se legitima mediante el lenguaje -referente espacio temporal de la realidad-; se transmite y es masivo en cuanto a enseñanzas de los padres a su niño. A medida que él interactúa con el otro, internaliza, externaliza y objetiviza su conciencia del mundo social, haciendo posible la reproducción de sedimentaciones objetivadas.

Cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas, de generación en generación, al individuo se le está reconociendo institucionalmente el status. Este proceso de asignación y adquisición de “roles” penetra en zonas específicas de conocimiento, no solo en la dimensión cognitiva sino en cuestión de normas, valores y emociones del individuo,

además de la conciencia de que existe la sociedad y que la misma conciencia individual es determinada socialmente, genera tensión por la complejidad que implica integrar significados y objetivizar sentido en las experiencias del conocimiento del individuo.

Por más que se legitimen los “universos simbólicos”, mediante el vocabulario, esquemas pragmáticos y teorías explícitas solidificadas, la aprehensión subjetiva y socialización de estas experiencias contribuyen al orden, coherencia, sentido y naturaleza de las cosas/ personajes/ tiempos anónimos o no anónimos.

Los universos contruidos socialmente están en constante cambio porque son productos históricos de las acciones humanas, tanto de individuos como de grupos específicos que definen la realidad. Aunque, los expertos universales creen que sus teorías son ahistóricas y asociales, compiten, sustituyen argumentaciones para que sea un solo éxito pragmático en sus nuevas definiciones, suman a una lista de factores decisivos en la socialización y, por lo tanto, en el poder de producir y aplicar intereses sociales en dichas realidades. Como lo afirman Berger y Luckmann (2001) “la diferente percepción o conocimiento de la realidad hace que afecte la base sociocultural de la sociedad” (p. 153).

Socialización primaria en la escuela

En el transcurso de la socialización como “proceso ontogenético”, propio y necesario en el desarrollo del ser humano, la realidad es reconocida como la dialéctica de lo objetivo y subjetivo a causa de la internalización, la objetivación y la externalización. Claro está que el individuo no nace miembro de la sociedad, sino que nace con una predisposición hacia la sociabilidad, mediante la significación transmitida de sus significantes y la apropiación de estos para luego llegar a ser miembro de la sociedad.

La etapa primaria por la que el individuo desarrolla un aprendizaje cognoscitivo y emocional de la niñez, demuestra que no nace solo dentro de una esfera objetiva, sino dentro de un mundo social subjetivo. Según Berger y Luckmann (2001), “la internalización es la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (p. 165). En este sentido, la subjetividad del otro me es significativa. haya o no haya congruencia en los procesos subjetivos.

Con referencia a la comprensión y aprehensión de los otros semejantes, el mundo “asumido” se puede modificar y recrear mediante el acercamiento, la interacción y el nexo de motivaciones en la comunicación con el ser del otro porque, de esta manera, la identidad objetivamente atribuida es una identidad asumida por el individuo. Previo a esto, se construyen los procesos tanto de socialización primaria como de socialización secundaria (ver figuras 3 y 4).

Figura 3

Proceso de socialización primaria

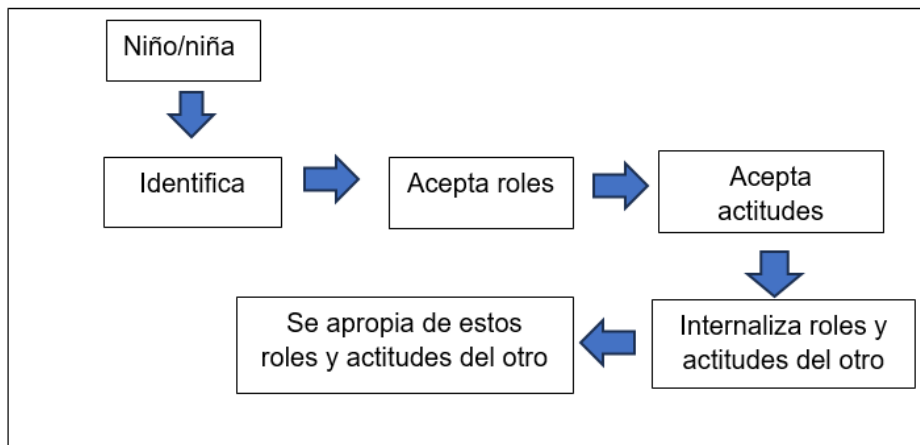
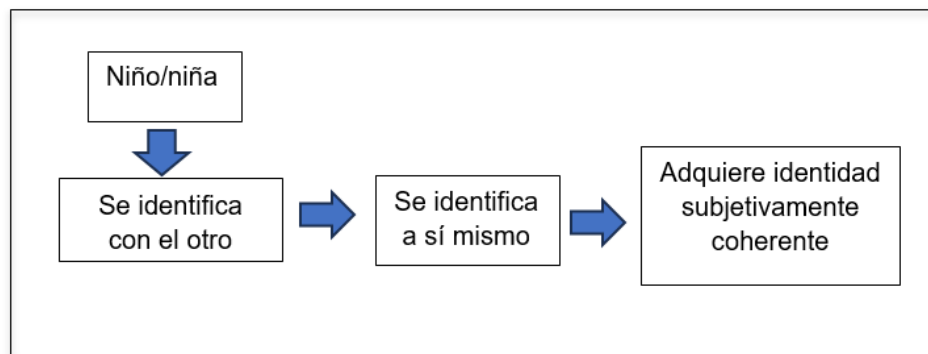


Figura 4

Proceso de socialización secundaria



Claramente, en este proceso de internalización se cristaliza la sociedad, la identidad y la realidad. Esta dialéctica contribuye a que sea una etapa del desarrollo de la conciencia en el individuo, en el que inicialmente no busca identificación ni elige los significantes porque se identifica automáticamente e internaliza el único mundo que concibe. Como lo establecen Berger y Luckmann (2001): “con el lenguaje y por su intermedio diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente” (p. 171). En este sentido, el individuo demuestra la secuencia de aprendizaje socialmente definido y decide cómo, cuándo y con quién legitimar lo aprendido.

Socialización secundaria en la escuela

La socialización secundaria surge en contraste con lo adquirido en la primera socialización. Es una etapa en que el individuo adopta una afectividad que recuerda la niñez porque se le presentan escenarios de internalización de submundos institucionales y busca transformar radicalmente su realidad subjetiva. Como lo definen Berger y Luckmann (2001), “etapa de adquisición de vocabulario de roles... la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucionalmente...” (p. 175). En pocas palabras, este proceso comporta no solo un aprendizaje cognoscitivo y afectivo, sino normativo, en el que los significados se sustentan por legitimaciones más complejas.

Lo anterior quiere decir que las internalizaciones primarias tienen riesgo de persistir en su totalidad, debido a que las internalizaciones nuevas juegan un rol definitivo frente a la justificación de legitimaciones que dependen ahora de los intereses creados de quienes administran el cuerpo del conocimiento que está en el universo simbólico del individuo. “El individuo establece pues una distancia entre su yo total y su realidad, por una parte, y el yo parcial específico del “rol” y su realidad por la otra” (Berger y Luckmann, 2001, p. 180).

Internalización de roles disciplinares

Cuando el niño internaliza el “otro generalizado” tiene en su conciencia los otros significantes y las enseñanzas que le permiten rectificar los roles de la sociedad en general. Surgen unos conflictos en el proceso de transición e inmersión del individuo a escenarios que le exigen

apropiarse de roles delimitados, por ejemplo, la escuela, el círculo de amigos, el ejercicio de su profesión. En estos espacios identifica que no existe un solo mundo -como el de su niñez- sino que su ubicación social específica lo puede condicionar o motivar a movilizarse de esa realidad social objetiva internalizada.

En concreto, los individuos en su rol de maestros y estudiantes internalizan y legitiman funciones mediante las interacciones, el lenguaje y prácticas de formación que trazan nexos e intereses para integrarse en un cúmulo social de conocimiento. “El maestro de escuela trata de hacer familiares los contenidos que imparte haciéndolos vívidos (resulten llenos de vida como el mundo hogareño del niño), relevantes (vinculados con estructuras ya presentes), interesantes (el niño se fije no solo en objetos naturales sino artificiales)” (Berger y Luckmann, 2001, p. 181).

En realidad, la transmisión de conocimiento específico, como labor del maestro, invita a analizar que dicho “rol” aunque legitime la institución mediante la enseñanza, otros pueden enseñar lo mismo de la misma u otra manera con el objetivo de llegar a un alto grado de anonimato, pero, el interés del individuo varía según aspectos, como: el grado, el carácter y la aplicación de técnicas pedagógicas, para que motiven y generen autónomamente el acercamiento, la integración y la responsabilidad de asumir lo internalizado en la base sociocultural junto con las internalizaciones nuevas y se fortalezca el sentido de la realidad objetivo de ambas esferas.

Por lo tanto, los diálogos interdisciplinarios no son solo métodos de enseñanza, sino escenarios donde se negocian significados, se objetivan estructuras de conocimiento y se internalizan roles que la escuela y el maestro trabajan en forjar y posibilitar la formación de individuos pensantes, críticos y responsables, elementos analizados en los objetivos investigativos establecidos previamente.

Mundo de la vida y del estudiante y aprendizaje

El proceso de aprendizaje de un estudiante implica que lo enseñado por el docente posea características de la realidad cotidiana para que éste avance. “Estas técnicas vuelven subjetivamente aceptable la continuación entre los elementos originarios del conocimiento y elementos nuevos (incorporados durante la socialización primaria), más prontamente adquirirán estos últimos el acento de realidad que caracteriza a los primeros” (Berger y Luckmann, 2001, p. 181). No obstante, existe un proceso de sedimentación en la socialización secundaria en que la

puesta a prueba en diferentes escenarios permitirá cerciorarse la identidad y la realidad que adjudicará en un lugar específico.

De este modo, la exigencia de elementos como la formación, la disciplina y el compromiso para que el individuo asuma roles, establecen un riesgo y vulnerabilidad de la realidad subjetiva porque su carácter artificial está más arraigado en la conciencia y es susceptible de desplazamiento. La rutina, la interacción y confirmación de la realidad con el otro, que llamamos “identidad”, son factores que mantienen la internalización de la vida cotidiana, aunque esta cristalización lograda subjetivamente de las diferentes definiciones de la realidad es la que determina cómo será la reacción con el otro.

En concreto, el individuo en su rol de estudiante, mediante el diálogo diario, acentúa su realidad subjetiva por medio de la acumulación y la coherencia, práctica como rutina de un mundo que está establecido. El surgimiento de dudas o curiosidades en el lazo social con su semejante demuestra la realidad dentro de la propia conciencia, y la experiencia como un lugar definido en el mundo real, debido a que innatamente comparten recuerdos de su biografía con quienes tienen relevancia y, así mismo, estos aportan en mantener esa percepción y vivencia de la realidad construida.

El gesto y la práctica de atribuir acentos de realidad y de identificación afectiva de la socialización primaria es lo que Berger y Luckmann denominan “alternación”. Según lo anterior, la estructura de plausibilidad es mediatizada respecto del individuo por otros significantes, debido a que la interacción significativa dentro de un grupo, para que lo reconozcan y confirmen ese nuevo rol -socialización secundaria- que se ubicará en esa identidad, le permite abrir su círculo social con otros que no son significantes al momento.

Legitimación de prácticas pedagógicas

Existe un proceso y etapa de legitimación entre la realidad antigua y la realidad nueva. Como lo afirman Berger y Luckmann (2001), “lo que debe legitimarse no solo es la realidad nueva, sino también las etapas por las que esta se asume y se mantiene, y el abandono o repudio de todas las realidades que se den como alternativa” (p. 200). Es evidente que el imaginario que creía tener el individuo de sí mismo o de su alrededor puede llegar a hacer parte o no de su realidad presente,

debido a que en la socialización secundaria hay una ruptura con la biografía tras la interpretación de hechos y personas de su pasado.

Dicho de otra manera, en esta segunda etapa se sigue construyendo sobre las internalizaciones primarias. Aunque se transforme parte de la realidad subjetiva se debe a que el individuo está alineando su pasado con la verdad que por fuerza abarca ambas temporalidades de realidad y trata de evitar discontinuidades en su biografía. Este proceso denominado “resocialización” implica ubicar en paralelo lo aprendido en otra etapa diferente de la actual y reconstruir una nueva realidad –siendo el pasado su base- en que modificar formas de pensar, intereses, acciones son parte de la adquisición de un nuevo rol.

En mención a lo anterior, la socialización produce identidades socialmente predefinidas y hasta perfiladas en algún grado puesto que así representan la realidad objetiva dentro de la cual se ubica el individuo, exigiendo cumplir no solo sus intereses individuales sino lo que los otros significantes y la sociedad espera. Desde la socialización primaria la sociedad en específico influye en la construcción de una biografía específica, debido a que la identidad se le adjunta socialmente y su identidad subjetivamente, ésta demuestra, a la vez, la existencia más de conflictos por tipos sociales que por idiosincrasias individuales.

Dado el caso, en la socialización primaria un niño o niña, formado por sus padres y a la vez por otro significativo, demuestra que deben “haber únicamente diferencias entre versiones de una misma realidad común, hay buenas probabilidades de conseguir una terapia exitosa” (Berger y Luckmann, 2001, p. 210). Claramente, la biografía del individuo es vulnerable porque se trastornan las predefiniciones de la realidad antigua y la realidad nueva, constituyéndose, por un lado, una amenaza constante para cualquier realidad subjetiva y, por otro, como una secuencia de discrepancias en los procesos de socialización.

En conclusión, el mundo común de las personas constituido por espacios, referentes - lenguaje- y significantes hacen particular la biografía y rol de cada uno. Son diferentes los factores que alteran o amenazan esta realidad subjetiva del individuo, como es el caso de la estructura temporal, la negación de la relevancia de experiencia del otro, la no concientización de asimilar y asumir un rol, la no coherencia entre la realidad antigua y la realidad nueva, entre otros. Esto refleja el inmenso poder de la sociedad en determinar procesos decisivos de socialización y producción de una realidad objetiva. Las particularidades, tanto en el primero como segundo proceso de socialización del niño, se ven afectadas porque pueden llegar a tergiversar la base sociocultural,

los intereses sociales y la reproducción de instituciones que limitan la concepción, relación y reconstrucción de realidades subjetivas en entornos específicos.

Resulta vital comprender y analizar los aspectos anteriores en la investigación minuciosa de las prácticas docentes, de manera interdisciplinar, debido a que en el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana el lenguaje es un referente que construye sobre la base sociocultural y las realidades subjetivas de cada estudiante. El acto pedagógico del docente de la ciencia social se centra en observar, pensar y dialogar críticamente las estructuras sociales, así como desde el español brinda herramientas para que el individuo asuma y exprese coherencia en su rol y se le facilite un proceso de socialización más consciente.

Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y su aplicación a la enseñanza de las humanidades

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se fundamenta en la premisa de que el conocimiento se construye a partir de una estructura cognitiva preexistente. Según Ausubel (1983), esta estructura es “el conjunto de conceptos [e] ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (p. 1). Su teoría proporciona un marco para comprender cómo esta estructura se modifica y evoluciona a través de un proceso de asimilación, en el que los nuevos conceptos se integran con los ya existentes.

Ausubel clasifica el aprendizaje significativo en tres categorías principales, que se desarrollan desde la infancia:

- Aprendizaje por representaciones: el niño asocia un símbolo o palabra con un objeto real, atribuyéndole un significado concreto.
- Aprendizaje de conceptos: a través de la experiencia y la ampliación del vocabulario, el estudiante identifica las características de los objetos y combina estos conceptos para formar ideas más complejas.
- Aprendizaje de proposiciones: es la forma más avanzada, donde el estudiante relaciona y combina palabras para crear nuevos significados y proposiciones.

La teoría de la asimilación

El proceso de asimilación es el núcleo del aprendizaje significativo. Explica cómo el nuevo conocimiento se ancla en ideas relevantes y preexistentes en la estructura cognitiva del estudiante, modificando ambas en el proceso. Para que esto ocurra, se requieren dos condiciones fundamentales: la significatividad lógica del material (que el contenido sea coherente y esté bien organizado) y la significatividad psicológica (que el estudiante pueda relacionar el nuevo material con sus conocimientos previos).

Ausubel (1983) también distingue tres formas en las que la asimilación puede tener lugar:

- Aprendizaje subordinado: las nuevas ideas se integran en una estructura cognitiva jerárquica ya existente, siendo subsumidas por conceptos más amplios.
- Aprendizaje supraordinado: el estudiante forma una nueva idea o concepto más inclusivo a partir de un conjunto de conceptos subordinados que ya conoce.
- Aprendizaje combinatorio: la nueva información se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognitiva, promoviendo el análisis, la diferenciación y la síntesis de los conocimientos.

La aplicación pedagógica de esta teoría exige que el docente conozca los saberes de sus estudiantes para orientar la planificación, presentar los materiales de forma clara y mantener la motivación. Barriga y Hernández (1999) sugieren una serie de etapas en el proceso de enseñanza: “las preinstrucciones, [que] preparan al estudiante en el qué y cómo va a aprender; las coinstrucciones, [durante] la lectura del texto de enseñanza; y las posinstrucciones, [donde] el alumno valora su aprendizaje” (p. 22).

En resumen, los aportes de Ausubel invitan a los docentes a movilizar el pensamiento reflexivo del estudiante, centrándose en sus intereses y motivaciones. El verdadero aprendizaje ocurre cuando el estudiante encuentra sentido en lo que aprende, estableciendo una relación precisa y significativa entre el conocimiento preexistente y el nuevo.

Conocimiento previo y aprendizaje interdisciplinar

Para Ausubel, los subsunsores (conceptos ya existentes en la mente del alumno) son el fundamento sobre el cual se ancla el nuevo conocimiento. En el contexto de las humanidades, estos subsumidores pueden ser experiencias personales, narrativas históricas o valores culturales. El

aprendizaje interdisciplinar, por lo tanto, se potencia cuando el docente activa estos conocimientos previos para conectar disciplinas como historia, literatura y ciencias sociales, creando redes conceptuales amplias y un aprendizaje holístico.

La relación entre conocimiento previo y la interdisciplinariedad es la esencia de lo que Ausubel denomina subsunción. Al articular las humanidades, el docente no solo presenta información nueva (por ejemplo, los detalles de un evento histórico), sino que intencionalmente activa los subsunsores del estudiante (su contexto familiar, sus experiencias sociales o incluso lo que ha leído en una obra literaria). Al hacerlo, el nuevo conocimiento se integra en una estructura cognitiva más amplia, enriqueciendo tanto el concepto nuevo como el previo. Esto impide que la información se almacene de forma aislada, promoviendo en su lugar la formación de un entramado de ideas que permite al estudiante comprender los fenómenos sociales y culturales desde múltiples perspectivas.

Organizadores previos en la enseñanza de las humanidades

Los organizadores previos son herramientas introductorias que presentan conceptos generales antes de abordar contenidos específicos. Su propósito es servir de puente cognitivo entre lo que el estudiante ya sabe y lo que necesita aprender. La función de los organizadores previos es doble: por un lado, preparan la estructura cognitiva del estudiante para recibir la nueva información, y por otro, facilitan la diferenciación progresiva del contenido.

En la enseñanza de las humanidades, un organizador previo puede ser una presentación esquemática de los conflictos centrales de una época, lo que permite al estudiante tener una visión de conjunto antes de profundizar en los eventos específicos, personajes o textos. Esto ayuda a evitar la saturación de información y le da al estudiante un mapa mental que guía su aprendizaje y le permite ir de lo general a lo particular de forma coherente.

Relevancia subjetiva y aprendizaje significativo en humanidades

La relevancia subjetiva se refiere a la importancia que el estudiante le atribuye a un conocimiento. En las humanidades, esta relevancia se construye cuando los contenidos dialogan con la biografía y las preocupaciones actuales del alumno. Conectar una obra literaria con problemáticas sociales vigentes o un concepto filosófico con debates contemporáneos no solo genera interés, sino que motiva una apropiación crítica del conocimiento.

Desde la teoría de Ausubel, la relevancia subjetiva es un requisito fundamental para que la significatividad psicológica se concrete. Sin la disposición del estudiante para conectar el nuevo conocimiento con sus propias experiencias y valores, el aprendizaje significativo no es posible. En las humanidades, esto es especialmente importante, ya que el estudio de la condición humana requiere de una implicación personal. Un docente que logra mostrar cómo un evento histórico del pasado tiene repercusiones en la vida actual del estudiante, o cómo los dilemas de un personaje literario reflejan los propios, no solo facilita la asimilación del conocimiento, sino que también fomenta el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la formación de una conciencia social.

Diferenciación progresiva y reconciliación integradora en humanidades

Ausubel describe dos procesos esenciales en el aprendizaje: la diferenciación progresiva (partir de conceptos generales para luego desglosarlos en detalles específicos) y la reconciliación integradora (reorganizar y conectar conocimientos previos con los nuevos). En las humanidades, esto se evidencia al analizar un concepto como “democracia” y luego reinterpretarlo a la luz de nuevos estudios de caso, lo que fortalece el pensamiento crítico y la comprensión de fenómenos socioculturales complejos.

Estos dos procesos se complementan en la enseñanza de las humanidades. La diferenciación progresiva permite que un concepto abstracto como "justicia social" se descomponga en sus elementos constitutivos, como los derechos civiles, la equidad económica y la participación política, facilitando así la comprensión detallada. La reconciliación integradora actúa en un nivel superior, donde el estudiante, al comparar las diferentes manifestaciones de la justicia social en distintos contextos históricos (por ejemplo, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos y la lucha de los movimientos indígenas en América Latina), debe reconciliar las similitudes y diferencias. Este proceso obliga al estudiante a reevaluar y reestructurar su comprensión inicial del concepto, creando un conocimiento más preciso, complejo y matizado.

Aprendizaje significativo basado en proyectos interdisciplinarios

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia idónea para aplicar la teoría de Ausubel. A través de proyectos interdisciplinarios, los estudiantes abordan problemas reales, integrando conocimientos de varias disciplinas (por ejemplo, historia, literatura y periodismo) para generar un producto final. Este enfoque activa los conocimientos previos, utiliza organizadores,

capitaliza la relevancia subjetiva y promueve la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora, resultando en un aprendizaje duradero y significativo.

El ABP es la puesta en práctica de la teoría ausubeliana, ya que provee el contexto ideal para que se cumplan todas las condiciones del aprendizaje significativo. En un proyecto sobre la memoria histórica, por ejemplo, el problema central (el "organizador previo") permite que el estudiante active sus conocimientos sobre el pasado y el presente. A medida que investiga, el estudiante utiliza la diferenciación progresiva para desglosar el tema en subtemas (testimonios, causas, consecuencias), y la reconciliación integradora para conectar las diferentes fuentes y perspectivas. El resultado final, ya sea un documental, un ensayo o una exposición, se convierte en la evidencia de un aprendizaje profundo y significativo, que no solo fortaleció sus competencias académicas, sino que también desarrolló la empatía y la responsabilidad social.

Por lo tanto, el abordaje teórico que sustenta el problema y ejes investigativos apuntan a documentar y analizar si las prácticas docentes del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, en ambas instituciones educativas, observan, piensan y valoran la complejidad, totalidad y marco epistemológico de las disciplinas en su quehacer diario. La interdisciplinariedad como el puente entre disciplinas que revela el sentido en una perspectiva, no solo epistemológica sino metodológica y ontológica, reafirma la necesidad de dar un giro significativo donde no haya más falta de sentido entre los que enseñan y los que aprenden, ni más distancia entre lo humano, ni acciones que fomenten y opaquen el pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades emocionales, objetivo a lo que apunta la interdisciplinariedad como un ejercicio interactivo, integrativo y colaborativo constante de estas ciencias humanas.

Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades

La apuesta conceptual, desde un lugar teórico en el campo de las humanidades, se legitima mediante la articulación del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana como un diálogo interdisciplinario que apunta al ejercicio diario del maestro en cultivar facultades en el conocimiento, valores y habilidades que son esenciales para una sana convivencia y ciudadanía democrática. El rol de estas en la construcción de una vida democrática asume poder en el pensamiento crítico necesario para que el individuo actúe independientemente. Una tarea, tanto de los roles institucionales de la esfera política como educativa de las naciones, es llevar a cabo un proceso de reflexión, replanteamiento y aplicabilidad en el sistema social, político y cultural

los diferentes principios de las artes, literatura y filosofía que sostienen la esencia de un ciudadano con “ojos interiores” que no manipulan, estigmatizan ni marginalizan, sino que al contrario imagina, crea, comprende y se relaciona empáticamente no solo con el mundo que lo rodea, sino con el que es ajeno a su cotidianidad. (Nussbaum, 2010, p. 12)

Concepción de la interacción de las humanidades

No todas las ciencias abordan aspectos humanísticos de manera minuciosa en lo relacionado con la imaginación, la creatividad, el pensamiento crítico de sus mismos aportes y escenarios de utilidad en la vida cotidiana. Por esta causa, la ciudadanía de gran parte de las naciones a escala mundial vive una “crisis silenciosa” debido a la precariedad de la capacidad de pensar por sí mismos, la no adquisición de una mirada y pensamiento crítico sobre las tradiciones, la negación de la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. Como plantean Alcott y Tagore (1913, citados por Nussbaum, 2010): “me refiero a las facultades del pensamiento y la imaginación que nos hacen humanos y que fundan nuestras relaciones humanas complejas en lugar de meros vínculos de manipulación y utilización” (p. 25). En este sentido, el olvido de la propia esencia de sí mismo y del otro se refleja en el no reconocimiento de las facultades internas de pensamiento y emoción de cada individuo que ocupa un espacio, lugar y rol en la vida común.

Uno de los factores más sobresalientes que justifica esa crisis silenciosa a escala mundial, y que nombra de forma reiterada Nussbaum, hace referencia al permanente interés de solidez y crecimiento económico y científico al que apuntan los gobiernos para obtener el título de “país desarrollado”, esferas que se logran mediante la exigencia y priorización de materias como la matemática, la informática y la tecnología en los planes curriculares de las instituciones del sistema educativo. Las disciplinas humanísticas no representan un vestigio de elitismo a los sectores de la sociedad, o sea, que ¿la educación promueve el desarrollo nacional y económico? Claramente “la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (Nussbaum, 2010, p. 39).

Con base en lo anterior, el giro educativo implica grandes desafíos no solo estructurales en el sistema educativo, sino el trabajo constante e influyente de los maestros para que se logre internalizar en el aprendiz una imaginación, emoción, comprensión crítica y empática hacia el otro, reconociendo que esto es previo al proceso de alfabetización que nubla el desarrollo de estas

facultades. Aunque estas prácticas institucionales han sedimentado una parálisis de la imaginación moral, es importante pensar conscientemente que todos los escenarios que nos rodean, y los que nos son ajenos, hacen parte de un mundo complejo en el que las instituciones políticas adeudan a generaciones y a la ciudadanía actual el reconocimiento y validez de personas individuales que tienen sus propios derechos. De modo que, el tejer los intereses investigativos y el marco conceptual de estos autores fortalece el argumento y proposición de generar, desde la escuela y las prácticas docentes, una cultura en relación al pensamiento crítico en los estudiantes.

Prácticas pedagógicas y las estrategias de integración de las humanidades

En este sentido, las diferentes aptitudes para que los ciudadanos tengan vida, libertad y felicidad, implica generar espacios en los que el individuo reconozca, piense, imagine, reflexione y emita juicios críticos sobre las cuestiones políticas y la gran variedad de temas que afectan la trama de la vida humana en general. A esto hace referencia Nussbaum (2010), invitando a pensar en “el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial” (p. 50). Esto implica la adopción y práctica consciente del individuo frente a las normas sociales y roles que imparten las instituciones, como fuerzas influenciadoras en su desarrollo.

Un proceso relevante, que condiciona lo anterior, hace referencia a los estudios de psicología experimental que han determinado el origen de conductas y relaciones sociales basadas en el narcisismo, vergüenza e impotencia del individuo reflejadas en diferentes escenarios de su adultez. Como lo expone Nussbaum (2010):

Las primeras experiencias de un recién nacido contienen una alternancia brusca entre momentos de plenitud dichosa (en el que el mundo entero parece girar en torno a la satisfacción de necesidades) y momentos de conciencia angustiosa sobre la propia indefensión o importancia. (p. 55)

De esta manera, el niño desde temprana edad consolida un espíritu narcisista porque esclaviza a sus padres para la satisfacción de sus necesidades, y esto significa que inicia el mundo de las jerarquías debido a que del sentido de vergüenza y repugnancia (como componente cognitivo) se relaciona con las ideas de contaminación e impureza porque, al no suplir sus demandas, las otras personas se comienzan a estereotipar como inferiores y poco útiles para su plenitud. A medida que este niño se desarrolla va adquiriendo más conciencia de que sus

pensamientos, intenciones y acciones pueden inhibir o desarrollar sentido de reciprocidad y ayuda mutua con los cercanos y ajenos a su cotidianidad.

Continuando con la idea anterior, la capacidad de sentir interés y de responder con empatía e imaginación constituye un elemento básico de la herencia evolutiva, debido a que el sentimiento comprensivo, junto a la conducta de ayuda, son producto de una experiencia empática que fue dada por los significantes del infante en su primera etapa de socialización. En este sentido “si el niño recibe una educación positiva desde la familia y una buena formación en la escuela es posible que sienta comprensión e interés por las necesidades de los demás y que los vea como personas con sus mismos derechos” (Nussbaum, 2010, p. 64).

Ahora bien, el rol de maestro tiene una gran responsabilidad con el individuo en formación debido a que se encuentra en una etapa evolutiva de desarrollo -adultez- en la que posiblemente, por un lado, aún esté inmerso en la creencia de tener un control absoluto de las cosas; y, del otro, tenga consciencia de que gracias a las personas de su alrededor haya cultivado el ideal de interdependencia, ayuda mutua y hasta de las vulnerabilidades que todos los habitantes comparten en el mundo. Por ende, como expone Rousseau (1762, citado por Nussbaum, 2010), “la mayor parte de las escuelas fomenta la pasividad y la impotencia al presentar el aprendizaje de manera puramente abstracta sin conexión con sus usos prácticos” (p. 67). Si el estudiante no siente, mediante la imaginación, el sufrimiento de las otras personas, si no trabaja en su narcisismo, vergüenza, repugnancia y comprensión, no se está educando para la democracia.

Así mismo, como la familia hace parte fundamental del proceso de educación de sus hijos, debido a que se refleja en la responsabilidad de las decisiones que toma el individuo con justificación de tener o no el respaldo de una autoridad, la escuela también tiene este gran compromiso, debido a que el cuerpo docente en sus prácticas pedagógicas refuerza el sentido de la responsabilidad individual, la capacidad en el estudiante para que vea el mundo desde la perspectiva del otro sin inferiorizar, sienta un interés genuino por el otro, socave el alejamiento de las minorías, contrarreste estereotipos, repugnancia, para que así piense y exponga opiniones críticas de su entorno y de los ajenos a este, lo que conduce a generar una cultura de la inclusión, sustentada en el reconocimiento, el respeto, la participación del Otro, en la base del disenso y no en procesos de colonización del otro.

Factores que facilitan la interacción

La importancia de las humanidades radica en diferentes referentes y justificaciones teóricas y prácticas, como lo hace Nussbaum en apoyo del aporte del filósofo griego Sócrates, que establece una técnica pedagógica que promueve la independencia de criterio del individuo denominada “el debate”, definida como un “proceso que humaniza el “otro” político al lograr que la mente lo conciba como un ser racional que puede compartir, al menos algunas opiniones del grupo al que uno pertenece” (Nussbaum, 2010, p. 81). Lo anterior se logra si se trata al estudiante como un individuo en pleno desarrollo de facultades mentales, que puede aportar activa y creativamente en el salón de clases y fuera de este.

En la medida en que el maestro trabaja en el estudiante la formación de la capacidad de imaginar, plasmar, relacionar, argumentar lógicamente su posición frente algún tema de un área, el rol de la evaluación en las humanidades, claramente es cualitativa y focalizada en los detalles de las interacciones en el aula, en los escritos del estudiante, su participación y construcción de conocimiento bidireccional que identifica, reconoce y dimensiona que el otro y el ajeno a su cotidianidad también es receptor de sus pensamientos, decisiones y acciones diarias. Por lo contrario, si estas metodologías pedagógicas no ponen en marcha un autoexamen y autoconocimiento del propio individuo, no se está dando un proceso educativo ni una cultura social de entorno positivo, sino regresivo.

Empero, a medida que la escuela forma individuos que imaginan, indagan, analizan, resuelven problemas y sostienen un espíritu respetuoso y a su vez crítico, se forja una ciudadanía heterogénea que comprende todo el conglomerado histórico, político, religioso y económico que incide en las dinámicas diarias de la vida, como un aspecto común en los aporte de Dewey y Rousseau frente al compromiso individual para tejer relaciones humanas dotadas de significado, sentimiento y curiosidad; donde se naturalice el “concebir a los otros seres humanos como entidades amplias y profundas, con pensamientos, anhelos espirituales y sentimientos propios, reconociendo que este no es un proceso automático” (Nussbaum, 2010, p. 139).

El explorar percepciones y experiencias de estudiantes y docentes del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, en diferentes ámbitos educativos, permite visibilizar la incidencia estructural en su propia realidad para que, así mismo, promueva un compromiso en el estudiante y

ciudadano, y fije relaciones humanas significativas en torno a un ambiente de respeto, comprensión y validación del Otro, independientemente de la heterogeneidad u homogeneidad en el que se desenvuelve.

Perspectiva de Martha Nussbaum y las capacidades humanas

El recorrido teórico que desarrolla Nussbaum reúne diferentes elementos que, unidos, crean fuerza para defender la presencia, validez y legitimidad de las artes, la literatura, la filosofía, entre otras disciplinas que conforman y dan sentido a las humanidades. La realidad de este campo humano en las academias y sistemas educativos está en crisis y en un constante declive a escala mundial; por un lado, porque prioriza el formar individuos para aportar a las estadísticas de crecimiento económico nacional; por otro lado, no hay interés ni inversión en el capital humano, como es evidente en prácticas docentes donde los materiales no son pensados, aterrizados ni significativos, impidiendo el cultivo de capacidades en relación con aspectos de crítica, reflexión, empatía y aún menos no favorece la creación de relaciones humanas equitativas, solidarias y justas. Evidentemente, esto es contraproducente para generar y sostener una participación democrática, con una nueva libertad crítica y un nuevo sentido de responsabilidad personal de los cercanos y ajenos a la cotidianidad.

Por último, es clara la responsabilidad de los gobiernos, las familias (o cuidadores) y los maestros en las etapas de desarrollo y socialización de los individuos que se desean construir y solidificar para las presentes y futuras generaciones. No es posible ni justificable seguir manteniendo o reproduciendo síntomas como el narcisismo, la indefensión, la impotencia, la vergüenza, la repugnancia y un contagio apático que se vive en los educandos, casi en su totalidad. La democracia y ciudadanía del mundo, como lo nombra Nussbaum (2010), se cultiva con el interés y comprensión de la perspectiva y sentir del otro, de las necesidades, de los logros, de los sufrimientos y aún más del reconocimiento de que, debido a la responsabilidad de las decisiones y acciones individuales, estas inciden en la vida digna o no de otros. No se permite que la autoridad y accionar institucional genere ceguera en los “ojos interiores”, que ven, sienten y hablan de lo que sí permite visibilizar la intencionalidad y práctica docente de las ciencias humanas, caso particular las Ciencias Sociales y Lengua Castellana.

Estrategia metodológica

Tipo de investigación

La investigación cualitativa parte del reconocimiento de las dinámicas, procesos, conexiones e influencias que existen realmente en el mundo, en términos de personas, colectivos, situaciones y acontecimientos. Maxwell (2013) especifica que el propósito de este enfoque es:

Comprender los sentidos, significados y perspectivas de las personas estudiadas, o sea, ver el mundo desde sus puntos de vista; comprender cómo estas perspectivas están definidas por contextos físicos, sociales, culturales que definen sus contextos; comprender los procesos específicos involucrados que modifican estos fenómenos o relaciones. (p. XV)

Asimismo, este trabajo académico sustenta el concepto de la realidad desde el método cualitativo, centrado en ver los acontecimientos, acciones, normas, valores y contextos del investigado. Implica la toma y conciencia del tiempo para establecer una relación de confianza y empatía con el sujeto, la claridad de la existencia de múltiples puntos de vista de la realidad, un sentido y significado, esta como unidad indisoluble, de la relación sujeto-sujeto. Dicha investigación tiene como finalidad entregar interconexiones y cambios en la forma de construir puentes disciplinares y comprender las experiencias del estudiante frente a la articulación del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana.

Lo anterior indica que la investigación cualitativa trabaja y se aborda desde un enfoque inductivo y final abierto, porque se centra en la comprensión de experiencias, afectos, intenciones, significados, acciones y sus interrelaciones, que influyen la vida de los individuos partícipes de esta. El empleo de diferentes métodos le permite más que sistematizar o describir, interpretar y analizar los imaginarios y subjetividades reflejados en las relaciones sociales de la cotidianidad, en caso particular las percepciones de maestros y estudiantes sobre los diálogos interdisciplinarios.

Diseño de investigación

La etnografía, definida como enfoque, método o práctica de conocimiento, busca describir, comprender e interpretar densamente los fenómenos sociales desde la perspectiva de los miembros, permitiendo al informante, objeto de estudio, socializar lo que piensa, siente, hace, con eventos en los que está inmerso e involucran, así mismo, al investigador que, en su proceso de interacción,

reconoce marcos de interpretación, problematizando, clasificando y encontrando sentido a los comportamientos y realidades del actor.

Es de reconocer el proceder de la etnografía. La ciencia compara lo que dice la teoría con lo que sucede en el terreno empírico, así como recolecta datos a través de métodos que garantizan la objetividad y neutralidad de sus resultados; pero, claramente el investigador se invisibiliza, se oculta y silencia su subjetividad que está inmersa en ese mundo investigado. Por ende, como lo menciona Guber (2001) “los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman a la vida social en una realidad coherente y comprensible” (p. 18). En este sentido, como cada individuo maneja las situaciones de su vida cotidiana de la misma forma las describe.

El investigador-etnógrafo fija unos pasos en su proceso de acercamiento, gestiona su entrada al terreno, explora la naturaleza del fenómeno, realiza su trabajo de campo con un grupo focal delimitado, a medida del espacio compartido construye posibles respuestas frente al fenómeno que está abordando, interpreta de manera explícita y significativa las acciones de las personas de su entorno, logrando unir y elaborar consensos de dichas estructuras conceptuales complejas. De esta manera, los fundamentos mencionados dan sentido y orientación teórica, metodológica y práctica a la investigación en curso.

Técnicas e instrumentos

La observación no participante fue realizada por las docentes investigadoras en los respectivos establecimientos educativos donde laboran: la docente 1, licenciada en Ciencias Sociales, en una institución privada; y la docente 2, licenciada en Lengua Castellana, en una institución pública. La implementación de esta técnica, entendida como aquella en la que “el observador recoge información significativa del sujeto observado sin establecer interacción con él y, por lo tanto, sin que él se dé cuenta” (Riba Campos, 2010, p. 26), permitió una visión comparativa de las dinámicas escolares, que dejó en evidencia las diferencias socioculturales de ambas escuelas. Al mismo tiempo, se revisó la malla curricular tanto de la asignatura de Lengua Castellana como de Ciencias Sociales.

Se utilizó la entrevista semiestructurada, como técnica complementaria en la investigación, con el fin de obtener una comprensión inicial sobre aspectos clave dentro del contexto educativo. Esto permitió determinar las perspectivas de los docentes y estudiantes sobre la importancia y utilidad de las humanidades en la educación, así como sobre la relación de los contenidos de Lengua

Castellana y Ciencias Sociales con el contexto sociocultural de las instituciones (Ver anexo 3). De este mismo modo, se emplearon registros diarios, los cuales son entendidos como el conjunto de apuntes detallados que elabora el investigador del trabajo de estudio, estableciéndose como un mecanismo que capta y acerca las experiencias e interacciones de los individuos tal cual las vive, siente y experimenta. Para preservar, de manera organizada y segura, la identidad de los participantes, se implementaron las letras con números (E1, E2, E3, E4, E5, E6), a partir de las narraciones alcanzadas durante la aplicación de las diferentes técnicas de recolección de información. En este sentido, la E se emplea para hacer referencia a los estudiantes y la D a la docente.

También, se empleó la técnica de grupos focales que brindaron los elementos claves para el abordaje de los objetivos de la presente investigación. En este caso, se inició mediante la identificación de particularidades de los estudiantes de grado sexto en ambas instituciones educativas.

La **unidad de trabajo** central en esta investigación estuvo conformada por un maestro del área de Ciencias sociales y un maestro del área de Lengua castellana de cada institución. Se seleccionaron cuatro estudiantes de grado sexto, tanto para la institución pública como la privada, los cuales oscilan entre las edades de 10-12 años.

La **unidad de análisis** se sustenta en una matriz que orientó los fundamentos teóricos y metodológicos previos a la realización del trabajo de campo, según las categorías seleccionadas. Para el momento inicial del proceso de análisis de los datos, se tuvieron en cuenta las categorías y descriptores (ver Tabla 1)

Tabla 1*Categorías y descriptores*

Categorías	Descriptores
Desarrollo humano	- Construcción social del conocimiento - Socialización en secundaria - Internalización de roles disciplinares. - Mundo de la vida del estudiante - Legitimación de prácticas pedagógicas
Aprendizaje significativo	- Conocimientos previos y aprendizaje interdisciplinar - Organizadores previos en la enseñanza de humanidades - Relevancia subjetiva y aprendizaje significativo en humanidades - Reconciliación integradora en humanidades - Aprendizaje significativo basado en trabajos interdisciplinarios
Humanidades	- Concepción de la interacción Lengua Castellana y Ciencias Sociales - Prácticas pedagógicas y las estrategias de interacción entre español y entre las ciencias sociales - Factores que facilitan la interacción - Factores que dificultan la Interacción - Perspectiva de Martha Nussbaum, sus capacidades y las capacidades humanas.

Procedimiento

- Las investigadoras elaboraron un protocolo de encuentro, como herramienta previa para realizar el trabajo de campo (ver anexo 1).
- Se realizó una breve reunión con los rectores de cada institución para solicitar el permiso y el espacio para aplicar las técnicas de recolección de información (ver anexo 4).
- Se citó a padres de familia de los estudiantes, de grado sexto de cada institución, para obtener el consentimiento informado (anexo 5).
- Se solicitó la participación a los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de las instituciones, obteniendo el consentimiento informado para recopilar sus voces mediante las entrevistas semiestructuradas.

- Las investigadoras recopilaron y analizaron la malla curricular de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, de cada institución educativa, y crearon una matriz donde se plasmó el análisis de los diferentes criterios de cada una de estas (ver anexo 6).
- La observación no participante se realizó mediante los registros diarios de aspectos detallados y claves de la interacción, escucha y conversación en diferentes espacios de la institución (aula, patio, pasillos, polideportivo) por parte de los estudiantes de grado sexto de cada institución educativa (anexo 7).
- El grupo focal estuvo conformado por cuatro estudiantes de la institución privada y cuatro de la institución pública de grado sexto.

Análisis de la información

Una vez desarrollado el trabajo de campo se procede a la organización, sistematización, análisis y presentación de los resultados obtenidos, en relación con tres momentos: fase descriptiva, fase interpretativa y fase de construcción de sentido.

Durante la etapa descriptiva se presentan y exponen, de manera textual y natural, las expresiones o comentarios manifestados por los participantes del proceso de investigación. Estas narraciones se agrupan e hilan con las categorías de investigación (desarrollo humano, aprendizaje significativo, humanidades), estableciéndose como el insumo esencial para la realización del segundo momento de análisis de los resultados, que corresponde al proceso de codificación axial, el cual posibilita la configuración de los hallazgos acorde a las categorías y descriptores respectivos (tabla 1).

En la fase interpretativa, se emplea una matriz de hallazgos y resultados donde se relaciona y contrasta lo presentado en la fase descriptiva y las fuentes teóricas, conceptuales e investigativas, para realizar el escrito, posteriormente (anexo 9).

En cuanto a la fase de construcción de sentido, se realiza un proceso dialéctico entre las bases teóricas, los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, la voz y sentir de las investigadoras para construir una nueva interpretación de las prácticas pedagógicas docentes y el aprendizaje en las humanidades, en estudiantes de grado sexto.

Fase descriptiva

En el transcurso de esta etapa descriptiva se narran textualmente las palabras, comentarios y expresiones dadas por los sujetos que conformaron la unidad de trabajo, asociando y tejiendo dichos relatos con cada una de las categorías que sustentan este ejercicio académico (desarrollo humano, aprendizaje significativo, humanidades).

Aspectos generales de la unidad de trabajo

La unidad de trabajo es entendida como el capital humano o grupo de individuos a través del cual el investigador, implementando técnicas de recolección de la información, busca recabar y obtener los datos necesarios y suficientes para el abordaje de la problemática a investigar. Para este proceso investigativo, la unidad de trabajo se conformó con cuatro estudiantes de grado sexto y un docente del área de humanidades de cada institución educativa. Los asistentes al trabajo de campo participaron sin ningún tipo de coacción, permitiendo plasmar sus puntos de vista y reflexiones en respuesta de las categorías y descriptores de la investigación.

Categoría 1: desarrollo humano

El desarrollo humano, en el contexto educativo, se comprende como la construcción de la realidad cotidiana a través de pensamientos, significados e interacciones sociales. Según Berger y Luckmann (2001), “este proceso de transmisión, externalización e internalización se fortalece en la escuela, donde los actores significantes transforman la experiencia del niño mediante la integración de la disciplina y la adopción de roles” (p. 92). De esta manera, se describen los hallazgos recogidos del trabajo en campo realizado en las dos instituciones.

Descriptor 1: Construcción social del conocimiento

En el Colegio Instituto Santander, el conocimiento es un acto relacional donde la subjetividad del compañero es importante para validar su saber. Como lo manifestaron los estudiantes: “*Algunas veces unos compañeros me piden ayuda de que yo les explique algo del tema*” (E1). “*Sí señora, se puede construir porque los compañeros tienen harta inteligencia y nos pueden ayudar*” (E3).

Al contrastarse con la Institución Educativa Nuevo Horizonte Pablo VI se encuentra una similitud en la valoración de la interacción, pero con un enfoque diferente: mientras en el IS la

construcción se apoya en la ayuda mutua para entender temas específicos, en la IENH se enfatiza en la lectura como herramienta para que el estudiante ejerza un proceso de razonamiento práctico. En ambas instituciones educativas el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que requiere de la presencia, disposición y colaboración del otro.

Descriptor 2: Socialización en secundaria

La socialización en esta etapa es un proceso ontogenético donde el individuo se nombra miembro de una sociedad. En el IS, los estudiantes destacan: *“Me he sentido cómodo y muy apoyado por los demás”* (E2). *“Como dijo Ian, uno se siente más libre y se siente más tranquilo aquí en el colegio”* (E2).

Es evidente una percepción de bienestar que coincide con la IENH en la búsqueda de la afiliación. Aunque surge una diferencia en el Colegio Santander, la socialización se ve como un proceso de avance gradual por niveles o grados, mientras que, en la Institución Nuevo Horizonte, la socialización se orienta hacia la formación de una ciudadanía más empática que trascienda el aula.

Descriptor 3: Internalización de roles disciplinares

Este descriptor muestra cómo las normas moldean la identidad. En el IS, el rol de buen estudiante está ligado al cumplimiento de reglas: *“Soy como más juicioso... porque hay unas reglas y toca cumplirlas para hacer una buena persona”* (E2). *“Sí, nos ayuda a ser mejores ciudadanos para que podamos mejorar nuestra convivencia”* (E2).

Existe un diálogo directo con la IENH, en cuanto a la disciplina entendida como un aspecto de revisión constante. La similitud radica en que ambas instituciones ven en materias como Cátedra de la Paz un vehículo para adaptar normas sociales. Se diferencia en que en el IS el rol se centra en parámetros o reglas de aula para poder participar, mientras que la IENH busca que el estudiante imagine, cree y estructure la posibilidad de otros mundos.

Descriptor 4: Mundo de la vida del estudiante

La legitimación del saber ocurre cuando este se conecta con la biografía del estudiante. En el IS, las historias familiares son el anclaje de la realidad: *“Yulian se dice a sí mismo: ¡Ay! Mi*

mamá es de Cabrera y allá hay guerrilla” (E2). “Mi tatarabuelo estuvo en la guerra de las bananeras... a mi tía un guerrillero la violó” (E8).

En la IENH, se observa semejanza frente al uso de la narrativa, debido a que el docente describe la lectura como una vía para que el estudiante conecte con su mundo de la vida. Sin embargo, se contrasta que en el Instituto Santander el interés es más local y familiar, mientras que en Nuevo Horizonte se busca una expansión de su experiencia para entender la diversidad cultural más allá de la historia personal.

Descriptor 5: Legitimación de prácticas pedagógicas

La pertinencia del aprendizaje depende de cómo el estudiante valida el método de los maestros. En el IS se valoran actividades como: *“Nos haces dibujar como para no copiar tanto” (E3). “Me gusta mucho lo que hacen todos los profesores como dictados, actividades, grupos” (E4).*

Al comparar, la IENH propone la interdisciplinariedad como práctica pedagógica para generar transformaciones reales. La diferencia es que, mientras en el Santander los estudiantes aún ven métodos como actividades separadas, en Nuevo Horizonte se busca que la unión del área de humanidades sea lo que legitime el saber, para así convertir el aula en un espacio de formación y desarrollo de habilidades integrales.

Categoría 2: aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo trasciende la simple acumulación de datos; implica una transformación en la estructura cognitiva, la afectividad y la experiencia individual del estudiante. En este proceso, el docente actúa como facilitador que conecta el contenido con el sentir del estudiante, logrando que el conocimiento sea familiar e interesante.

Descriptor 1: Conocimientos previos y aprendizaje interdisciplinar

En el Colegio Instituto Santander, los estudiantes reconocen que sus bases cognitivas son la base de su proyecto de vida. Existe una conciencia de que el saber se construye colectivamente: *“Cada pensamiento es diferente y podemos tener varias ideas nuevas reunidas... cada uno tiene*

un pensamiento reforzado con el de ellos” (E3). “Lo que vamos a encontrar en nuestra vida va a ser parecido a todo lo que hemos visto en el colegio” (E4).

Al contrastar con la Institución Nuevo Horizonte, se observa una similitud en la necesidad de activar los saberes previos de los estudiantes. Sin embargo, mientras en el IS la interdisciplinariedad surge de la utilidad cotidiana (como *relacionar el clima de las montañas con la altitud* -E1), en la INH el enfoque docente busca que la interdisciplinariedad sea una herramienta para el pensamiento crítico, uniendo la precisión del lenguaje con la lectura de la realidad social. En ambas instituciones, el conocimiento previo no se concibe como información aislada, sino como una herramienta para interpretar y comprender el entorno actual.

Descriptor 2: Organizadores previos en la enseñanza de humanidades

Los organizadores previos funcionan como un mapa que guía al estudiante hacia el nuevo saber. En el IS, los alumnos prefieren iniciar de lo general a lo particular: *“Me gustaría que el profesor primero diga la idea general y después como los ejemplos” (E2). “Los detalles funcionan a partir de la idea general” (E4).*

Esta preferencia por marcos conceptuales claros es una similitud con la INH, donde se utiliza la mediación textual como organizador para que el estudiante no se pierda en la complejidad de los fenómenos sociales. La diferencia radica en que en el Colegio Instituto Santander el organizador previo se valora como una estrategia para responder correctamente y jerarquizar información, mientras que en la Institución Nuevo Horizonte se concibe como un recurso para articular temas, dentro del mismo periodo académico, permitiendo establecer relaciones entre contenidos que, en principio, pueden parecer diversos o no directamente vinculados.

Descriptor 3: Relevancia subjetiva y aprendizaje significativo en humanidades

El aprendizaje solo es significativo si el alumno tiene una actitud favorable y encuentra utilidad personal en lo aprendido. En el IS, los estudiantes rechazan la memorización mecánica: *“Me gustaría cambiar un poco, dejar de escribir y hacer más actividades manuales” (E3). “Es entretenido y chévere hacer maquetas porque uno aprende de una forma más intuitiva” (E1).*

Existe una convergencia con la IENH en la validación de la narrativa. En el IS, las historias para niños (E4) o los relatos de los abuelos (E3) conectan el pasado con la realidad presente. Esta

relevancia subjetiva es lo que se define como vinculación y construcción de sentido. El aprendizaje no se reduce a la lógica, sino que implica una conexión emocional que permite al sujeto favorecer su bienestar y comprender problemáticas como la violencia o el maltrato desde la empatía.

Descriptor 4: Reconciliación integradora en humanidades

Este proceso permite al estudiante resolver contradicciones y encontrar cohesión entre diferentes saberes. En el IS, el debate es la herramienta principal: *“Un debate para que el tema nos quede claro... para saber quién tiene la razón o no”* (E2). *“Gracias a toda esa información que juntamos en el grupo, podemos crear párrafos... yo no sabía esto que sabía mi compañera Evelyn; entonces, lo tomo en cuenta”* (E4).

Al comparar ambas instituciones, se observa una coincidencia en la valoración del debate y la confrontación de perspectivas como elementos esenciales de la racionalidad crítica. Se reconoce la importancia de que la articulación entre áreas sea lo suficientemente fluida para que el estudiante logre vincular saberes éticos con historia, favoreciendo una comprensión integrada de los saberes. Este proceso se construye de manera progresiva, en la medida en que el estudiante distingue inicialmente las materias y, posteriormente, establece relaciones entre ellas. En este sentido, el estudiante E3, del Instituto Santander, advierte que la falta de retroalimentación puede dificultar este proceso, ya que la acumulación de dudas impide establecer relaciones entre los contenidos, aspecto que ambas instituciones buscan atender mediante estrategias de integración curricular.

Descriptor 5: Aprendizaje significativo basado en trabajos interdisciplinarios

La interdisciplinariedad rompe las barreras entre asignaturas. En el IS, los estudiantes identifican cómo las materias se intercalan: *“Español nos sirve para ortografía... gracias a eso que vemos en español, podemos tener ese conocimiento para ortografía”* (E4). *“En geografía, me gustaría ver sitios famosos... mezclándolo un poquito con historia”* (E1).

Este descriptor es el punto de mayor convergencia con la Institución Nuevo Horizonte. Mientras el docente planifica la unión de áreas para evitar discursos de odio y fomentar la ciudadanía global, los estudiantes del Colegio Instituto Santander la viven a través de la práctica: maquetas, trabajos en arcilla y diarios climáticos (E4).

En conclusión, ambas instituciones buscan superar el aprendizaje mecánico; mientras la IENH aporta el marco teórico de las capacidades, el IS aporta la evidencia de que el estudiante desea un conocimiento tangible, relevante y significativo que le permita entender de dónde viene y hacia dónde va su comunidad.

Categoría de análisis 3: Las humanidades

El abordaje de las humanidades en el contexto escolar supone el desafío de superar la fragmentación del conocimiento. Ambas instituciones reconocen que las disciplinas humanísticas son vehículos para la libertad, la apropiación de la subjetividad y la valoración de un pensamiento integrador que permite al estudiante navegar en la complejidad social.

Descriptor 1: Concepción de la interacción Lengua Castellana y Ciencias Sociales

En la IENH, el docente plantea que la relación entre estas áreas no es solo temática, sino una articulación necesaria para la comprensión del mundo. Para la institución, el lenguaje es la herramienta transversal que sostiene cualquier otro saber, afirmando:

- *“Yo diría que, la capacidad comunicativa entre el contexto de las Ciencias Sociales y del Español tienen una interacción grandísima en este caso”.*
- *“y es que la enseñanza del Castellano y de las Ciencias Sociales siempre deben estar identificadas como unas disciplinas complementarias, ¿no? Y ellas no se me interconectan en manera personal en cuanto a la lengua que se utiliza tanto en el Castellano como en las Sociales”.*
- *“Todas las disciplinas académicas necesitan del interactuar con el Español, partiendo de leer un texto, ¿no? De crear un contenido, de crear un texto, de hacer una lectura con comprensión”.*

En el IS también se evidencia esta misma intención de articulación entre áreas, en la medida en que la docente resalta la necesidad de crear puentes que permitan al estudiante comprender la realidad social desde el lenguaje. En coherencia con lo planteado por el docente de la IENH, se subraya que la calidad del lenguaje resulta fundamental para la construcción social, al constituirse en una herramienta que posibilita una comunicación clara y significativa, no solo en el área de Ciencias Sociales, sino en los distintos campos del saber. Al respecto, la docente afirma:

- *“Sí, efectivamente parte desde el lenguaje; yo podría decirte para comunicarnos de manera clara; no solamente en las Sociales, debemos contar con un excelente lenguaje”.*
- *“Eso nos permite construir sociedad e interpretar mundos”.*

Descriptor 2: Prácticas pedagógicas y las estrategias de interacción entre español y entre las ciencias sociales

En el ámbito de la práctica, la IENH propone un aula activa donde el estudiante no solo consume información, sino que la produce a través de la redacción y el debate. El docente explica la importancia de sus estrategias al afirmar que:

- *“Eso genera un concepto de aprendizaje; y yo pensaría que sí es necesario que ellos interactúan continuamente en el concepto de la redacción”.*

Al establecer un diálogo con la realidad del IS, se evidencia una convergencia en la necesidad de diversificar los recursos para captar el interés del joven actual.

- *“Entonces, podríamos hablar de bachillerato; yo trabajo de sexto a once; hay distintos materiales audiovisuales que trabajamos, videos, representaciones, trabajamos con podcasts, actividades en línea, foros, discusiones en los tiempos de clase”.*
- *“Entonces, parte de nosotros como docentes de las Ciencias Sociales o del Español también, motivar a nuestros estudiantes a mesas redondas, juegos participativos, juegos de roles, conceptos de participación”.*

Descriptor 3: Factores que facilitan la interacción

Para que las humanidades florezcan, se requiere un ambiente que trascienda lo cognitivo y abrace lo emocional. En la Institución Nuevo Horizonte, se identifica la empatía y la salud mental como pilares. El docente señala:

- *“Yo podría decir que en el concepto de mis años de experiencia laboral existen varios factores que facilitan la interacción, está la empatía, está la comunicación efectiva, está la reciprocidad por mis compañeros”.*
- *“Es que las emociones, los sentimientos, la salud, la integridad física y emocional y mental de nuestros estudiantes, es necesario”.*

Esta visión se contrasta con la organización de la clase en el IS, donde también se reconoce que el aprendizaje es efectivo cuando es legítimo para el estudiante. *“Yo pienso que la formación inicialmente parte de la lectura. Tanto en las Ciencias Sociales como en Español, se parte de concepto de la lectura continua”.*

Descriptor 4: Factores que dificulten la Interacción

A pesar de los esfuerzos, existen barreras que limitan el impacto de las humanidades. La IENH identifica una crisis en la producción textual y barreras comunicativas. El docente advierte: *“La mayoría de estudiantes tan solo lee de manera limitada, pero no se atreve a redactar textos ni para él ni para el Español ni para las Ciencias Sociales”.* *“Yo podría decir que uno de los factores que puede disminuir o intuir un buen proceso, en este caso, sería las barreras de la comunicación”.*

En el IS, estas dificultades se ven reflejadas en la necesidad de que los docentes prioricen herramientas para superar el silencio o la pasividad del estudiante ante la página en blanco o el debate crítico. *“En este caso, yo podría hablar de que existen barreras físicas, pero también existen barreras psicológicas”.*

Descriptor 5: Perspectiva de Martha Nussbaum, sus capacidades y las capacidades humanas

La integración de las humanidades se fundamenta en la dignidad humana y la formación de ciudadanos para la democracia. El docente de la IENH hace un manifiesto sobre el propósito de su labor, en coherencia con Nussbaum:

- *“Y es la dignidad humana como base dentro del aula, eh, las capacidades y los fundamentos que ellos como estudiantes pueden tener dentro del aula y nosotros como docentes”.*
- *“Esas habilidades sociales, tanto las habilidades blandas como las habilidades rígidas, para que los estudiantes aprendan a interactuar de manera respetuosa en el área de Ciencias Sociales y en el área de Español”.*

El contraste dialógico entre las dos instituciones concluye que la educación humanística no busca solo cumplir un currículo, sino proteger la libertad política y la salud emocional. *“Y es la educación de nuestros estudiantes, sus pensamientos libres en cuanto a la libertad política, su*

participación social y ciudadana, su excelente capacidad de interpretar y de comunicar de manera asertiva lo que ellos piensan”.

Este enfoque interdisciplinar asegura que el estudiante no solo sea capaz de hacer, sino fundamentalmente de Ser un sujeto cívico y empático en un mundo global.

Categorías emergentes

Descriptor 1: Puentes disciplinares y su aplicación en la vida cotidiana

En el escenario educativo, la enseñanza y construcción de conocimiento en las diferentes asignaturas que conforman las áreas, no solo se da de manera abstracta o unidireccional, debido a que la identificación, reconocimiento y aplicación de estrategias facilitan la interacción, participación e intervención de los estudiantes frente a las Ciencias Sociales, la Lengua Castellana y otras disciplinas, evidenciando que se adhieren a sus experiencias cotidianas, las emplean sin dificultades y respaldan la pertinencia de un enfoque interdisciplinar y la formación de una ciudadanía crítica, como:

- *“Porque también sirve para luchar por nuestra salud, por nuestro bienestar, y porque nuestros antepasados nos dejan muchas cosas que nosotros tenemos de cambiar ahora en el presente, porque hay mucha violencia y mucho caos” (E3).*
- *“Pero, utilizo más la solución de conflictos cuando hay algún problema o una pelea” (E2).*
- *“Lo utilizo para hacer, para resolver conflictos que normalmente ocurren en la casa o sí, en la casa normal” (E1).*

Las expresiones anteriores conectan la enseñanza del docente, la significancia del contenido con la responsabilidad social y la memoria histórica, mostrando cómo el aprendizaje puede ser un puente para transformar realidades de violencia en acciones de cuidado y bienestar. Además, el estudiante reconoce la aplicación práctica de lo aprendido en la escuela al resolver conflictos cotidianos, con un pensamiento crítico y analítico. Por otro lado, se construye un tejido relacional entre temáticas y habilidades desarrolladas entre diferentes campos del currículo:

- *“Matemáticas y Geometría. También está la otra, que es Química y y también Biología” (E1).*

- *“Estamos viendo en Ética los maltratos y todo eso. En Cátedra estamos viendo casi lo mismo, y eso se lleva casi a la mano” (E3).*
- *“Sí, por ejemplo, cuando en Español hablamos de cartas, y en Sociales sobre escribir mensajes” (E3).*

Los estudiantes identifican, reconocen y reflexionan la relación entre asignaturas científicas; así mismo, articulan los contenidos entre Ética y Cátedra de una manera natural, lo que refuerza la idea que el conocimiento no es fragmentado, y sí se está favoreciendo la interdisciplinariedad entre algunas disciplinas que contribuyen a la integración, reflexión y aplicación en la vida escolar. En este descriptor se evidencia que la concepción del aprendizaje significativo del estudiante se estructura en torno a la interconexión conceptual y la utilidad práctica del conocimiento. Los estudiantes no solo notan la articulación natural de temáticas transversales (como en Ética y Cátedra), sino que demandan activamente la integración metodológica de habilidades (como la escritura de cartas/mensajes) para anclar el contenido.

Es posible decir que esta demanda no es fortuita; responde a una necesidad de disminuir la carga cognitiva de la abstracción al permitir que una competencia conocida (la Lengua Castellana) sirva de vehículo para la comprensión de un contenido nuevo (las Ciencias Sociales). Esta superposición de saberes facilita la transferencia de esquemas conceptuales y, por ende, promueve un procesamiento cognitivo más eficiente y conectado. *“Sí, por ejemplo, cuando en Español hablamos de cartas, y en Sociales sobre escribir mensajes”.*

Los hallazgos demuestran una clara valoración del contexto local como el ancla del aprendizaje. Las propuestas de proyectos integrados, como las "historias del barrio" o la creación de leyendas sobre civilizaciones, revelan una visión del conocimiento que trasciende el aula, buscando la legitimación cultural del saber. Esta inclinación a fusionar la narrativa literaria con la investigación histórica transforma la actividad de aprendizaje en un acto de apropiación cultural

- *“Yo haría un proyecto de historias del barrio, como mitos que la gente se inventa. Escribiríamos cuentos en Español, y en Sociales investigaremos si esas cosas son de culturas antiguas”*

- *“Yo haría un proyecto sobre civilizaciones antiguas, pero explicando con cuentos lo que hacían. Entonces escribiríamos leyendas de cómo vivían; y en Sociales aprenderíamos los datos”.*

Descriptor 2: Metodologías y recursos de aprendizaje

En la labor educativa el maestro busca la manera de enseñar, estructurar los conocimientos que deben conformar el currículo o tener presente el entramado social en el que se desarrolla el entramado educativo. En suma, el aprendizaje significativo en el estudiante, para que logre cambios en el comportamiento, en las acciones y en la personalidad, se puede lograr mediante la libertad de escoger los temas en las necesidades e intereses del niño, en la libertad de que escoja las actividades a realizar y se exploren sus motivaciones. Esto se refleja en la propuesta metodológica y didáctica de los niños, como:

- *“Pues que de pronto uno se puede acostumbrar como mapas, también puede hacer maquetas, también puede hacer exposiciones” (E3).*
- *“Aparte de que nos podemos divertir, podemos entender mejor la historia, nos queda en la mente ya que es como con imágenes, entonces uno lo puede entender mejor con los dibujos, con las representaciones” (E4).*
- *“Ella nos contaba varias historias que, anécdotas que le pasaban, acorde con el tema que estábamos viendo” (E1).*

En referencia con el campo de la didáctica, la identificación de recursos variados (mapas, maquetas, exposiciones) y la inmersión de recursos gráficos contribuyen a un aprendizaje autónomo, consciente y autodirigido. Evidentemente, los recursos son atractivos y favorece la memoria, la modificación en la estructura cognitiva preexistente y nueva del niño, la comprensión de los temas, la relación de estos con otros campos y la posibilidad de que sea capaz de opinar, responsabilizarse y aportar a nuevas experiencias donde estuvo dotado de sentido lo aprendido.

Para documentar y analizar las prácticas docentes interdisciplinarias y su relación con los procesos de aprendizaje, el análisis inicia con la categoría desarrollo humano. Este punto de partida permite hacer un análisis de las relaciones interpersonales, la socialización y el sentido de

pertenencia que se construye en el aula de clases, además de identificar cómo el contexto puede facilitar o limitar la implementación de puentes curriculares efectivos.

En contraste, la Institución Educativa Nuevo Horizonte Pablo VI, en esta categoría, revela una dicotomía metodológica sustancial que permea la experiencia de aprendizaje del estudiante en Humanidades. Los estudiantes no solo perciben, sino que activamente demandan métodos que promuevan la interacción y el pensamiento crítico, como la dinámica de investigación y debate sobre el contraste entre mito y leyenda. Esta preferencia subraya la eficacia cognitiva de las estrategias que requieren la confrontación de ideas y el aprendizaje colaborativo para generar una comprensión superior. Por el contrario, la marcada ausencia de trabajo en equipo y el predominio de la exposición unidireccional en Ciencias Sociales son identificados como una limitación didáctica que restringe el desarrollo de habilidades colectivas y limita la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. *“Que investiguen y luego debatan cuál es mejor, como entre mito y leyenda”*. *“En sociales no hay trabajos en equipo, el profe habla de otros temas”*.

Esta disparidad metodológica impacta directamente la motivación intrínseca y la gestión de la atención del estudiante. El contraste entre los métodos prácticos y rápidos de Lengua Castellana (escritura, dibujos) y el ritmo más lento y expositivo de Ciencias Sociales (escucha pasiva, exceso de tarea) genera una percepción diferenciada de la carga cognitiva y la exigencia académica. De manera crucial, el estudiante valora la profundidad conceptual en la explicación docente, identificándola como un motor de interés y concentración, al tiempo que censura activamente los desvíos temáticos no pertinentes (*“hablan mucho de fútbol”*). Esto sugiere que la pertinencia del contenido y la rigurosidad en el tratamiento temático son factores esenciales que regulan la concentración voluntaria y la valoración del tiempo de aula por parte del estudiante. *“Español no es tan teórica, hay trabajos en equipo y dibujos. Sociales tiene pausas, el profe explica mucho”*. *“En español es más rápido, en sociales ponen más tarea para la casa”*. *“Me gusta cuando explican profundo y eso da interés. No me gusta que hablen mucho de fútbol”*.

Fase interpretativa

Desarrollo humano

Integración y articulación interdisciplinaria en las prácticas docentes

Los hallazgos permiten interpretar que, en ambas instituciones, los estudiantes reconocen la relación interdisciplinaria entre las asignaturas cuando los temas coinciden, señalando puntos de articulación para el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que potencialicen los procesos de aprendizaje. En la IENH se destaca una mayor apertura hacia la integración disciplinar, reflejada en propuestas docentes que vinculan campos de saber y fomentan el abordaje colaborativo de contenidos, lo cual favorece un aprendizaje significativo. Por el contrario, en el IS, aunque los estudiantes identifican estas relaciones, los docentes reportan limitaciones para unificar el logro de capacidades y competencias debido a una fragmentación del plan de estudios institucional, que organiza las áreas de manera aislada y dificulta la interdisciplinariedad.

Estos hallazgos concuerdan con los planteamientos de Berger y Luckmann (1986) sobre la construcción social del conocimiento, donde señalan que el conocimiento en contextos sociales se valida y legitima en la interacción entre diferentes estructuras cognitivas, lo que para el contexto educativo implica el reconocimiento e interacción con el saber del otro, así como el uso de puntos de convergencia entre áreas para construir saberes interdisciplinarios integrados. Desde esta perspectiva, los resultados del presente estudio permiten interpretar que las iniciativas de integración disciplinar emergen cuando se generan espacios de interacción y diálogo entre saberes, mientras que su ausencia limita la posibilidad de consolidar prácticas interdisciplinarias significativas en el aula.

La escuela como espacio para aprendizajes sociales y emocionales

En ambas instituciones, los estudiantes reconocen como aprendizajes esenciales la convivencia, la responsabilidad y la expresión emocional, ubicando a la escuela como un espacio formativo integral que va más allá de lo académico. En la IEN H esta valoración se refleja con mayor fuerza en las intervenciones docentes y en espacios formales de reflexión socioemocional. En el Instituto Santander, aunque el reconocimiento existe, la atención a estos aprendizajes es más compleja debido a que enfrenta desafíos institucionales, como la asignación académica, la ausencia de diálogos entre docentes y el no trabajo conjunto para laborar desde la interdisciplinariedad.

Al respecto, Berger y Luckmann (1986) sostienen que la socialización en contextos como la escuela no solo implica la adquisición cognoscitiva, sino una transmisión efectiva de valores y

normas sociales que se internalizan en la estructura de interpretaciones y comportamientos que moldean la identidad del niño, lo que coincide con la percepción estudiantil de que la escuela contribuye a su formación integral como sujetos sociales, lo cual permite interpretar que las prácticas pedagógicas trascienden la enseñanza de contenidos disciplinares y se constituyen en escenarios de construcción de sentido, interacción social y formación ciudadana. En este marco, la articulación entre áreas del conocimiento adquiere relevancia como mediación para fortalecer procesos formativos integrales y socialmente significativos.

Metodologías activas como eje para el pensamiento crítico y la participación

Ambas instituciones privilegian metodologías activas —como la investigación, el debate y la comparación— que los estudiantes valoran por favorecer el pensamiento crítico y la participación. La IENH reporta una mayor incorporación sistemática de estas metodologías en sus proyectos, mientras que en el IS su uso es más limitado y depende en gran parte de la iniciativa particular de los docentes.

Estos resultados respaldan las ideas de Nussbaum (2010) quien considera que el cultivo del pensamiento crítico, mediante las humanidades, es fundamental para la democracia y la formación de ciudadanos autónomos y participativos, además, del desarrollo y posibilidad del ejercicio de capacidades donde predomine la libertad crítica y un nuevo sentido de la responsabilidad personal. Desde esta perspectiva, los hallazgos permiten interpretar que la presencia sostenida de metodologías activas no solo potencia la participación estudiantil, sino que configura escenarios de aprendizaje donde los estudiantes se reconocen como sujetos reflexivos y críticos. Asimismo, la dependencia de estas metodologías de iniciativas individuales, como ocurre en el Instituto Santander, limita su impacto formativo y dificulta la consolidación de prácticas pedagógicas coherentes con una formación ciudadana integral.

Aprendizaje significativo

En el marco de esta investigación, el aprendizaje significativo se comprende como un proceso mediante el cual los estudiantes logran establecer relaciones entre los saberes escolares y su contexto sociocultural, a partir de experiencias pedagógicas que articulan contenidos, prácticas comunicativas y reflexión crítica. Desde esta perspectiva, el análisis de los hallazgos permite

identificar cómo las conexiones entre áreas y el uso contextualizado del lenguaje favorecen la construcción de sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conexiones funcionales entre habilidades comunicativas y contenidos socioculturales

En ambos contextos educativos, los estudiantes identifican conexiones funcionales entre prácticas de lectura y escritura con contenidos culturales y sociales, lo que confirma la relevancia de integrar estas áreas desde las prácticas comunicativas cotidianas. En la IENH, estas conexiones son aprovechadas mediante actividades pedagógicas que fortalecen el uso contextualizado del lenguaje; mientras que, en el IS, aunque se reconoce la importancia, los docentes advierten dificultades para lograr que los estudiantes establezcan vínculos sólidos entre los aprendizajes de las diferentes materias que integran las áreas.

De esta manera, Ausubel (1968) sostiene que, para que el aprendizaje sea significativo, es indispensable que el nuevo conocimiento se relacione y reconozca a partir de la estructura cognitiva previa que posee el estudiante, además de la significatividad lógica del material y una actitud favorable del estudiante, que se evidencia en ambas instituciones cuando se contextualiza el desarrollo de contenidos.

Los hallazgos de ambas instituciones coinciden en que el tejido y articulación disciplinar fortalece la capacidad en los estudiantes de comprender mejor la realidad y los cambios históricos que influyen en su vida. Específicamente, el alumnado en ambos contextos indica que estas áreas les ayudan a pensar, analizar y cuestionar no solo el material dado, sino observar y discernir desde otra perspectiva la aplicabilidad y su praxis en el contexto cotidiano.

Vinculación de la experiencia personal con el aprendizaje interdisciplinario

Este vínculo directo con la experiencia personal es clave, debido a que en la IENH reconoce la experiencia como puente hacia el aprendizaje, en cuanto posibilita la articulación entre los saberes previos, los contenidos escolares y la comprensión crítica de su realidad sociocultural, favoreciendo procesos de apropiación significativa del conocimiento. Esta premisa se alinea con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), quien argumenta que el aprendizaje se consolida cuando el individuo reconoce el sentido de lo que aprende. En este sentido, las humanidades se tejen mediante la narración histórica (Ciencias Sociales) junto a las habilidades de

interpretación textual y expresión (Lengua Castellana). Esto permite a los estudiantes trascender el panorama de un contenido fragmentado y abordar los problemas de las humanidades desde una mirada unificada. Desde el análisis de los hallazgos, esta articulación se concreta cuando los estudiantes logran relacionar los contenidos históricos y sociales con experiencias de su entorno familiar, comunitario y escolar, utilizando el lenguaje como herramienta para interpretar, argumentar y expresar dichas vivencias.

Así, la experiencia personal deja de ser un recurso anecdótico y se configura como un mediador pedagógico que potencia el aprendizaje interdisciplinario, en la medida en que posibilita la resignificación de los contenidos escolares y fortalece la comprensión crítica de la realidad. De este modo, los resultados permiten interpretar que la integración sistemática de la experiencia del estudiante favorece aprendizajes con mayor sentido, pertinencia y coherencia formativa, mientras que su ausencia limita la construcción de procesos interdisciplinarios sólidos y significativos.

Dificultades y condiciones institucionales

A la luz de los hallazgos, un ejercicio de lectura profunda y contrastada de los datos institucionales revela matices importantes en la implementación y percepción de la interdisciplinariedad en ambos contextos educativos, reorientando el foco hacia la experiencia del estudiante.

En el Instituto Santander, la interdisciplinariedad parece instalarse como un proceso connatural al aprendizaje, donde el docente fomenta activamente en el estudiante la capacidad de relacionar, armonizar lazos y encontrar sentido, coordinación y coherencia entre lo enseñado y lo aprendido. Esta evidencia sugiere una alineación metodológica consciente, donde la práctica pedagógica se orienta a unificar las perspectivas (Infante y Araya, 2023).

En contraste, la IENH muestra una tensión significativa: las prácticas interdisciplinarias, a pesar de la intención, aún no han logrado unificar la capacidad en la percepción del estudiante. Este hallazgo apunta a una fragmentación curricular que reside en la percepción del alumnado debido a que no relaciona conocimientos entre disciplinas en un contexto práctico y no necesariamente surge esta falencia en la intención docente. Mientras que la teoría concibe los puentes como nexos que enriquecen y modifican las disciplinas (Lértora, 2000), el estudiante de la IENH percibe una separación, posiblemente debido a condicionamientos institucionales, a una falta de lenguaje

coordinado, común, coherente y explícito, desde el docente al estudiante, frente a la articulación entre las asignaturas que conforman estas áreas. Esto repercute en la dificultad para que el estudiante construya aprendizajes interdisciplinarios con sentido y aplicabilidad en su contexto, y no posibilita la apropiación integrada del conocimiento ni el reconocimiento de las relaciones entre los saberes escolares y su realidad cotidiana.

Humanismo

Narrativas personales y múltiples lenguajes para comprender la realidad

Los hallazgos evidencian que los estudiantes, especialmente en la IENH, tienen una disposición espontánea para desarrollar actividades que integran narrativas personales, literatura y contenidos históricos, lo que apunta a una comprensión integral y múltiple de su realidad. En el IS, aunque la integración de narrativas también se valora, el acompañamiento para articular estos saberes es menos sistemático.

Este uso de la narrativa, como medio para aprender y construir sentido, se alinea con el enfoque humanista de Martha Nussbaum (2001), quien destaca la importancia de la narrativa como esa capacidad de interpretar con inteligencia el relato del otro, entendiendo sus deseos, sus expectativas; y, aún más, es un puente entre la experiencia individual y las estructuras sociales, aportando a la formación de una identidad crítica y reflexiva.

Desde esta perspectiva, los hallazgos permiten interpretar que la incorporación de narrativas personales en el aula favorece procesos de humanización del aprendizaje, en tanto reconoce al estudiante como sujeto de experiencia, portador de saberes y capaz de comprender la realidad desde múltiples lenguajes. Asimismo, la diferencia en el acompañamiento pedagógico entre ambas instituciones incide en la profundidad con la que estas narrativas se transforman en herramientas de análisis crítico, lo que evidencia que el enfoque humanista requiere de mediaciones docentes sistemáticas para consolidarse como práctica formativa interdisciplinaria.

El papel de la libertad, la crítica y el diálogo en la formación ciudadana

Los contextos institucionales tanto el público (Instituto Santander) como en el privado (I.E. Nuevo Horizonte), ejercen una fuerte influencia en la forma en que se desarrolla la práctica docente y la autonomía estudiantil. En la IENH, se evidencia que las normas de interacción y la disciplina

institucional regulan fuertemente el ambiente, lo que puede derivar en los condicionamientos institucionales que limitan la percepción de la competencia unificada. Como se hacía mención, los estudiantes en esta institución valoran la convivencia, la responsabilidad y la expresión emocional como aprendizajes esenciales, lo que demuestra que la escuela es percibida como un espacio formativo integral más allá de lo académico.

Por otro lado, el IS “enfatisa la necesidad de libertad de elección e intereses y la libertad de crítica” (Nussbaum, 2010, p. 143), elementos que son fundamentales para una participación democrática y una real formación ciudadana. Claro está que hace parte dentro del quehacer docente y pedagógico, el fomentar la validación del conocimiento a través del diálogo pedagógico constante y el promover una relación teórico-práctica que estimule la creatividad del proceso enseñanza y aprendizaje.

Acorde a lo referido en los ítems de esta fase se puede evidenciar que, aunque son diferentes factores que dificultan el logro de la interdisciplinariedad -epistemológicos, estructuración curricular, no apoyo institucional, resistencia de un nuevo panorama educativo y pedagógico-, existen diferentes prácticas que aportan a un trabajo verdaderamente interdisciplinario donde, desde un inicio se pueden entablar acercamientos y construcciones de metas y funciones compartidas entre áreas. Si se fomenta un trabajo interactivo, integrativo y colaborativo, contribuirá en el estudiante al desarrollo y lugar de ejercicio de capacidades socioemocionales y de pensamiento crítico, imprescindibles para una formación integral del ciudadano.

Fase construcción de sentido

En este momento de la investigación, gracias a la fase previa del ejercicio descriptivo e interpretativo, toman mayor relevancia la voz, los sentires y saberes como investigadoras que, con base en los resultados ofrecidos por los docentes y estudiantes mencionados en los párrafos anteriores, y los contrastes, relaciones, reflexiones y discusiones entre los hallazgos encontrados y los fundamentos teóricos que conceptualizan y respaldan las categorías iniciales y emergentes en este ejercicio investigativo, se presenta un conjunto de razonamientos que tiene la intención de analizar las prácticas docentes y el aprendizaje de las humanidades en los estudiantes de grado sexto de las dos instituciones donde se llevó a cabo la investigación.

El proceso de construcción de sentido parte de la exaltación, en primera medida, del desarrollo humano como una perspectiva pedagógica que subjetiviza en su totalidad al estudiante que habita y es el motor del ejercicio docente cotidiano en ambas instituciones educativas. La interiorización, interacción y construcción de conocimiento entre pares, sus maestros y sus padres convierte su aprendizaje en esferas de empoderamiento. El respeto, la validación y la posibilidad de trabajar desde el aula en y por el desarrollo de la conciencia, identidad y socialización permanente aportará para la transformación no solo en el ámbito institucional, sino individual.

Primer Acto: El aprendizaje como tejido de la vida cotidiana

El diseño curricular de la escuela contemporánea ha priorizado históricamente la nivelación de contenidos y la estandarización de competencias. Sin embargo, la construcción de sentido en esta investigación permite desvelar que la formación integral no ocurre en la ejecución del currículo, sino en la cotidianidad de las interacciones humanas. Los relatos estudiantiles desplazan el foco de la transmisión de saberes hacia una dimensión humanística. En este escenario, las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales dejan de ser fragmentos del conocimiento para convertirse en dispositivos que activan la imaginación, la comprensión y el reconocimiento empático de la alteridad.

Se comprende, entonces, que el aprendizaje adquiere su verdadera potencia cuando se habita como un espacio de intersubjetividad. Para el estudiante, la experiencia educativa trasciende la técnica pedagógica y se sitúa en una dimensión ética: el aula es el lugar donde la palabra circula y la voz propia cobra legitimidad al ser escuchada por el otro. La cultura del diálogo no solo favorece la apropiación de conceptos, sino que constituye la base de una comprensión crítica del contexto social; aprender, en este sentido, es un acto de posicionamiento frente a la realidad.

Bajo esta mirada, el desarrollo humano en el aula se redefine como la capacidad del sujeto para interpretar su propia biografía en conexión con la comunidad. Como investigadoras, sostenemos que, cuando la pedagogía se fundamenta en la reflexión compartida, el conocimiento deja de ser un objeto externo y se transforma en una experiencia de sentido. Así, la educación en humanidades se consolida como una pedagogía del cuidado, donde el éxito académico se supedita a la formación de subjetividades conscientes, reflexivas y solidarias. En última instancia, el aula se resignifica como un territorio de vida donde aprender es, ante todo, una forma de sentir y comprender el mundo habitado.

Segundo acto: Puentes disciplinares y socioemocionales para la resignificación del aprendizaje

La realidad cotidiana se presenta al individuo como un todo organizado, un mundo ya interpretado a través del lenguaje que precede su existencia. Sin embargo, la escuela tradicional ha insistido en dividir esa realidad en asignaturas independientes. En este sentido la investigación permite proponer que el aprendizaje cobra relevancia vital cuando logra derribar esos muros disciplinares. Al integrar saberes -como la narrativa del lenguaje y la memoria de las ciencias sociales-, el estudiante deja de acumular información para empezar a tejer significados.

En este escenario, el conocimiento se desprende de la linealidad del libro de texto y se traslada al terreno de la resonancia personal. No se trata simplemente de utilizar un dato en el día a día, sino de cómo el estudiante legitima su pensamiento y sus acciones a través de un saber que ha internalizado. La mediación pedagógica, entonces, no es solo técnica, sino que se convierte en un acto de interpretación cultural: el maestro utiliza analogías, relatos e historias para que el contenido académico se convierta en una herramienta para la vida.

Desde esta perspectiva, la narración emerge como el puente entre la Lengua Castellana y las Ciencias Sociales. El relato permite que el hecho histórico pierda su rigidez y se convierta en una experiencia humana comprensible, facilitando que el estudiante conecte su estructura cognitiva previa con nuevos horizontes de sentido. Esta integración interdisciplinar no es solo una estrategia didáctica, sino una postura ante el conocimiento que favorece el desarrollo de una conciencia crítica y comunicativa.

Como investigadoras, sostenemos que la interdisciplinariedad es el eje que permite la resignificación del aula. Cuando el aprendizaje se desprende de la fragmentación, el estudiante se reconoce como un sujeto activo, capaz de producir y socializar significados propios. En última instancia, la unión de saberes apunta a una formación integral donde lo académico y lo vital se articulan, preparando al Ser no solo para responder exámenes, sino para participar plenamente en los diversos contextos que habita.

Tercer acto: El Ser como eje del desarrollo humano

El sistema educativo exige superar la transmisión técnica de contenidos; la investigación revela que el verdadero compromiso de la enseñanza en humanidades no reside en el carácter racional-cognitivo, sino en la dimensión ontológica del Ser. El aula se constituye, entonces, como

un escenario de formación emocional donde la articulación disciplinar permite estructurar un pensamiento crítico y propositivo, fundamentado en un lenguaje pedagógico entre seres que aprenden y enseñan en reciprocidad.

En este panorama, la voz del estudiante se convierte en una postura política y ética. El deseo de socializar, cuestionar y comprender la utilidad vital de lo aprendido refleja un proceso formativo que aspira a la autonomía del pensamiento. Comprendemos que el sentido último de integrar las Ciencias Sociales y la Lengua Castellana es el fortalecimiento de capacidades humanas esenciales, como el pensamiento crítico para deliberar sobre la propia vida, la razón práctica para actuar con ética y la afiliación para reconocer la dignidad intrínseca en el otro.

Finalmente, se determina que la construcción de puentes disciplinares es, en realidad, la construcción de puentes humanos. El maestro es un Ser que acompaña a otros seres en la creación de mundos posibles. Al fortalecer las capacidades comunicativas, argumentativas y empáticas, el aula se resignifica como el motor transformador de una ciudadanía democrática soñada, donde el aprendizaje es la herramienta principal para la defensa de la dignidad humana y la vida en comunidad.

Consideraciones finales

Tras completar las etapas de recolección, sistematización y análisis de los hallazgos, según el diseño metodológico propuesto, se procede al cierre parcial del presente trabajo investigativo. Más allá del cumplimiento formal de los objetivos, esta investigación ratifica su compromiso con la sistematización de experiencias pedagógicas que integran las humanidades. El análisis aquí expuesto trasciende la descripción de prácticas para comprender el alcance del aprendizaje interdisciplinar en el contexto escolar de la IE Nuevo Horizonte Paulo VI y en el Colegio Instituto Santander.

Respecto al primer objetivo de la investigación, se logró explorar las áreas en común y complementarias de las Ciencias Sociales y Lengua Castellana, por medio de las mallas curriculares de ambas instituciones. Desde un estudio detallado de este material en el Instituto Santander (privada) se evidencia que existen algunos intentos de articulación iniciales entre los contenidos de ambas áreas, requisito ausente para que los estudiantes logren identificar puntos en común en medio del desarrollo y resultados de actividades.

En el criterio metodológico, aunque no se realice una planificación conjunta entre los maestros, en sus prácticas pedagógicas implementaron metodologías innovadoras que fomentan la interacción y el diálogo entre ambas áreas. Frente a los recursos y materiales empleados, se seleccionaron aspectos que fomentan la integración para el desarrollo pertinente de los contenidos. Por último, los maestros diseñan y aplican una evaluación auténtica y formativa que promueve la reflexión y la metacognición, aspectos que responden, a su vez, a los parámetros y competencias establecidas en la matriz de valoración de cada área. También cabe destacar la mirada pedagógica frente a la dimensión del ser, el saber y el hacer en el proceso formativo del estudiante.

Dentro de este mismo objetivo, en la IE Nuevo Horizonte Pablo VI (pública), se logró explorar en la malla curricular de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana frente a la conexión de contenidos, en semejanza con la anterior institución, un nivel básico que muestra poca articulación entre las temáticas estructuradas y orientadas por los maestros. En el criterio metodológico, se llevaron a cabo estrategias interactivas que favorecieron la conexión entre los propósitos de las áreas. Respecto a los recursos y materiales que emplean los maestros, se identificaron elementos visuales y auditivos que pueden ser utilizados en ambas áreas, aunque no se adaptan para lograr la integración de estas. En un último aspecto, la aplicación de la evaluación coincide en el desarrollo de capacidades metacognitivas y comunicativas.

En lo concerniente al segundo objetivo de la investigación, el presente trabajo académico evidenció que existen más elementos que dificultan el diálogo, la integración e interacción entre el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana en cada institución, siendo común un nivel inicial que representa la precariedad de la participación y colaboración que intensifican la actividad individualizada en el aula con su misma práctica y con lo dado a los estudiantes. Lo anterior impidió que se fomentaran actividades de participación, colaboración entre maestros de esta y diferente área, la proyección de transformación de realidades personales y colectivas. Sedimentándose así, las fronteras disciplinares desdibujaron el propósito escrito y reiterado en los planes de estudio, el cual es formar de manera integral a los estudiantes que habitan en estos establecimientos educativos.

Teniendo en cuenta el tercer objetivo de la investigación, se analizó que, desde la malla curricular de Lengua Castellana, en el IS las maestras tienen la intención que desde los contenidos

el estudiante desarrolle actividades –obras, análisis de textos- vinculando el contexto social, histórico y cultural, así como lo plantea el maestro del área de Ciencias Sociales.

Así mismo, se encontraron intencionalidades similares en el fortalecimiento de competencias como el descubrir, crear, investigar, analizar, discernir, interactuar, socializar, para así construir un pensamiento crítico, propositivo y, además, se relacione con sus pares en términos de valores en ambas áreas.

En este sentido, en el contraste, las mallas curriculares de la IE Nuevo Horizonte Pablo VI, se encontró la articulación no solo del lenguaje sino la capacidad de pensar, escribir y expresar desde la realidad de sí mismo y el proceso evolutivo que lo antecede, mediante el establecimiento de vínculos que con su objeto de estudio abordan diferentes disciplinas. Los maestros de ambas áreas coincidieron en el fortalecimiento de competencias lingüísticas que van de la mano con actitudes sociales para que se le facilite participar de forma activa dentro de la comunidad, a través de la lectura de sus realidades. En suma, el maestro de Lengua Castellana recalcó la necesidad de orientar a los jóvenes en el área de humanidades debido a que lo hace competente para aportar en la construcción de una sociedad más justa y un mundo habitado por personas integrales.

En respuesta a la pregunta: ¿cómo perciben maestros y estudiantes los diálogos interdisciplinarios para articular los procesos de aprendizaje de las humanidades? los hallazgos en ambas instituciones permiten comprender que dicha percepción se construye de manera situada, progresiva y directamente vinculada a la experiencia educativa cotidiana.

En ambas instituciones, los relatos y hallazgos, acorde con los testimonios de los estudiantes, evidencian que, aunque logran identificar similitudes y puntos de encuentro entre Lengua Castellana y Ciencias Sociales, estas relaciones no emergen siempre de forma espontánea, sino que muchas veces requieren de mediaciones pedagógicas concretas, como preguntas orientadoras, situaciones problematizadoras y experiencias contextualizadas.

Así, la interdisciplinariedad, se percibe más como una construcción activa vinculada a la cotidianidad que como un ejercicio previo estructurado. No obstante, el fortalecimiento de estos diálogos se ve limitado por la escasa comunicación entre áreas, dado que las mallas curriculares priorizan la coherencia institucional sobre la planificación colaborativa sistemática. Si bien los docentes valoran esta estrategia para generar aprendizajes significativos, en la práctica suele verse como una carga adicional supeditada a directrices administrativas. Pese a estas barreras, la alta

motivación y participación de los estudiantes, al conectar contenidos con su realidad social, demuestra el potencial de este enfoque para resignificar las humanidades.

En este sentido, el apartado teórico y práctico realizado es de gran relevancia debido a que permite reflexionar y reconocer a los maestros que sus prácticas pedagógicas se permean permanentemente de la realidad subjetiva que integra, construye y hace dinámica esta esfera del individuo, o sea, la interacción y socialización, que debe favorecer al estudiante en relación con un amplio panorama de significados y experiencias que no limiten la libertad de acercarse y asumir roles en otras esferas de la realidad. Otro aspecto importante a considerar es que el maestro debe preocuparse por el sentir y el lugar que ha ocupado el niño dentro y fuera del aula, debido a que depende de su disposición la reformulación de las estrategias de enseñanza para que el contenido y conocimiento a construir sea relacionable e intencional con sus ideas e intereses.

En coherencia con lo anterior, la integración, interacción y construcción de puentes disciplinares, entre las humanidades, favorece la exploración, fortalecimiento y práctica constante de capacidades que hacen vislumbrar la percepción interior del otro, que en ocasiones lo impide el contexto institucional y las dinámicas complejas de nuestro mundo.

Es importante reconocer que los resultados de la presente investigación se encuentran mediados por una serie de factores contextuales e institucionales que incidieron en el desarrollo del estudio en ambos escenarios educativos. En estos, el tiempo disponible para la observación y el acompañamiento de procesos interdisciplinarios fue limitado, lo que restringió la posibilidad de evidenciar prácticas sostenidas de trabajo conjunto entre las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Asimismo, la ausencia de espacios institucionales formales, destinados a la planeación colaborativa entre docentes, influyó en que los diálogos interdisciplinarios se manifestaran de manera incipiente o emergente, más asociados a iniciativas individuales que a procesos sistemáticos. A ello se suman las particularidades del contexto social y las múltiples demandas propias de cada institución, factores que atraviesan las dinámicas de aula y condicionan la continuidad y profundidad de las experiencias pedagógicas. No obstante, estas condiciones no deslegitiman los hallazgos, sino que permiten comprenderlos desde una perspectiva situada, reconociendo los límites y posibilidades reales de los contextos educativos analizados.

En concordancia con lo anterior, y reconociendo lo plasmado en las mallas curriculares por cada maestro, las voces y sentires de estudiantes de grado sexto y de los maestros, considerando

las particularidades del contexto demográfico, social, económico y cultural de cada escenario en el que se desenvuelven, se recomienda, para futuros investigadores, fortalecer y complementar los hallazgos obtenidos mediante el estudio de estos puentes disciplinares en otros modelos y contextos educativos. Así mismo, investigar la búsqueda y aplicación de estrategias que influyan en la mejora de factores que dificultan una amplia conexión disciplinar, no solo en cuestión de documentación, sino su alcance a largo plazo en el aprendizaje significativo y de capacidades centrales del estudiante, como las propone Nussbaum.

Se invita a los maestros que laboran en instituciones educativas públicas y privadas a que se acerquen a la labor investigativa y realicen lecturas rigurosas sobre las teorías base del conocimiento, que conducen a interpretaciones, discursos y prácticas con sentido por y para el estudiante. Lo anterior implica construir diálogos y vínculos significativos entre los mismos maestros, independientemente de su área disciplinar, para que se alineen y armonicen intereses en favor de una orientación y acogimiento que trascienda el aspecto intelectual. De esta manera, se apuesta por resignificar el aprendizaje desde la biografía del niño, potenciando sus posibilidades de hacer, ser y construir de manera conjunta con los Otros.

Referencias

- A Arenas, M. A., Arias, J. E., y Caballero, Y. L. (2021). Estudio comparativo del liderazgo educativo entre una institución pública y privada y su incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes. [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO]. <https://tinyurl.com/bdeb62b7>
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas. <https://tinyurl.com/3ek7r94m>
- Barriga, F., Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31161208.pdf>
- Belén, M. (2023). En busca de un objeto escurridizo: la enseñanza interdisciplinaria en la escuela secundaria desde la perspectiva docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 119-135. <https://doi.org/10.35362/rie9215749>

- Berger, P., & Luckmann, B. (2001). *Construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Castro, M., Ruiz, L. S., León, A. T., Fonseca, H., Díaz, M., y Umaña, W. (2011). Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10144>
- Erazo, P. A. (2023). La propuesta de Martha Nussbaum: una educación humanista para la formación del ciudadano en el marco de una sociedad liberal. *Revista Filosofía UIS*, 23(2), 155-179. <https://doi.org/10.18273/revfil.v23n2-2024013>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y la reflexividad*. Ed. Norma. Infante, M. E., y Araya, S. (2023). *Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. Educare*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88371>
- Leon, E. (2013). *La interdisciplinariedad y su incidencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de los años sextos de educación general básica*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://tinyurl.com/ypcjzteh>
- Lugo, N., Pérez, M., (2021). La interdisciplinariedad en el aula de clase: factores que influyen en su construcción y uso. *Revista Redipe*, 10(11), 33-46. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i11.1516>
- Mancera, G., y Páez, F., (2017). *La voz de los niños y las niñas en el proceso de transición entre la básica primaria y la básica secundaria en dos colegios oficiales de Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://acortar.link/5Y3GxU>
- Maxwell, J. (2013). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Riba Campos, C.-E. (2010). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Fundación Universitaria Oberta de Catalunya (FUOC).
- Serna, J. M. (2020). *El valor de la educación en el desarrollo humano de las comunidades rurales*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Manizales]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=328743>

- Silva, W. H. (2015). *Formación y desarrollo de las capacidades: Perspectivas para una formación humanista desde el yo puedo fenomenológico y la teoría de Martha C. Nussbaum*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/79>
- Trejos, A., (2022). *Una educación con potencial para el desarrollo humano en la Institución Educativa Departamental Santa Inés del Municipio de Silvania, Cundinamarca*. [Tesis de grado, Universidad de Cundinamarca].
- Velásquez, Y. (2021). *Relación entre los estilos de aprendizaje, el desarrollo de la capacidad metacognitiva y el aprendizaje significativo, en los estudiantes de sexto grado de la IE de Lejanías, Meta*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://hdl.handle.net/10656/13022>
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. *Revista Universidades*, 26, 37-43. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

Anexo 1. Protocolo de encuentro

Construyendo puentes disciplinares: Un análisis de prácticas
docentes y los procesos de aprendizaje de las humanidades en grado sexto

Carolina Andrea Gutiérrez Arroyo

Diana Katherín Herrera Bobadilla

Universidad de Manizales

Maestría en Educación

2025

Justificación

El trabajo de campo es muy importante en esta investigación porque permite entender mejor lo que hacen y piensan los profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como el estudio se basa en un enfoque etnográfico, se busca entrar de manera cercana en la vida diaria de las escuelas participantes, para recoger información directamente en los salones de clase.

El enfoque etnográfico ayuda a mostrar cómo son, en su contexto real, los procesos de formación de los estudiantes y la labor de los profesores, especialmente en las materias de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Así, se podrán observar las dinámicas que ocurren en clase y los factores que influyen en el desarrollo de las competencias, desde una mirada que combina diferentes áreas del conocimiento.

Además, se quiere entender cómo ven y viven los profesores y estudiantes la interdisciplinariedad, es decir, cómo combinan conocimientos de distintas materias. Esto permitirá identificar estrategias pedagógicas que funcionen bien y conocer los retos que enfrentan los maestros en su trabajo diario.

En conclusión, la metodología busca observar y reflexionar de forma crítica sobre lo que pasa en la educación, desde la experiencia de sus protagonistas, y aportar ideas que ayuden a fortalecer el aprendizaje de las humanidades a través del trabajo conjunto entre distintas áreas.

Formulación de preguntas

Pregunta general

¿Cómo perciben los maestros y estudiantes los diálogos interdisciplinarios para articular los procesos de aprendizaje de las humanidades?

Preguntas específicas

- ¿Qué conexiones curriculares establecen los maestros del área de Ciencias Sociales y la Lengua Castellana?
- ¿Cuáles son los factores, desde la perspectiva de los investigadores y los estudiantes, que facilitan o dificultan la interacción de la Lengua Castellana y las Ciencias Sociales?

- ¿Cómo la integración de las prácticas pedagógicas de los maestros de Ciencias Sociales y Lengua Castellana contribuye al desarrollo de competencias críticas (analizar, reflexionar, cuestionar) y propositivas (sugerir, crear, plantear alternativas) de los estudiantes?

Formulación de objetivos

Objetivo general

Documentar y describir las prácticas docentes interdisciplinarias que integran el área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, y su relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes de grado sexto.

Objetivos específicos

- Explorar las áreas en común y complementarias de las Ciencias sociales y Lengua castellana.
- Identificar los factores que facilitan o dificultan la interacción de las Ciencias sociales y Lengua castellana.
- Analizar las competencias y habilidades que se desarrollan mediante la interacción de la Lengua castellana con las Ciencias sociales.

Estrategia metodológica

La investigación cualitativa parte del reconocimiento de las dinámicas, procesos, conexiones e influencias que existen realmente en el mundo en términos de personas, colectivos, situaciones y acontecimientos. Como Maxwell (2013) especifica que

el propósito de este enfoque es: Comprende los sentidos, significados y perspectivas de las personas estudiadas, o sea, ver el mundo desde sus puntos de vista; comprender cómo estas perspectivas están definidas por contextos físicos, sociales, culturales que definen sus contextos; comprender los procesos específicos involucrados que modifican estos fenómenos o relaciones. (p. XV)

Asimismo, este trabajo académico, sustenta el concepto de la realidad desde el método cualitativo, centrado en ver los acontecimientos, acciones, normas, valores y contextos del investigado, implicando la toma y conciencia del tiempo para establecer una relación de confianza y empatía con el sujeto, la claridad de la existencia de múltiples puntos de vista de la realidad, un sentido y significado, esta como unidad indisoluble, de la relación sujeto-sujeto. Dicha

investigación tiene como finalidad entregar interconexiones y cambios en la forma de construir puentes disciplinares y comprender las experiencias del estudiante frente a la articulación de estas áreas de humanidades.

La investigación cualitativa trabaja y se aborda desde un enfoque inductivo y final abierto, porque se centra en la comprensión de experiencias, afectos, intenciones, significados, acciones y sus interrelaciones que influyen la vida de los individuos partícipes de esta. El empleo de diferentes métodos le permite, más que sistematizar o describir, interpretar y analizar los imaginarios y subjetividades reflejados en las relaciones sociales de la cotidianidad, en caso particular las percepciones de maestros y estudiantes sobre los diálogos interdisciplinarios.

Enfoque metodológico

La etnografía, definida como enfoque, método y práctica de conocimiento, busca describir, comprender e interpretar densamente los fenómenos sociales desde la perspectiva de los miembros, permitiendo al informante, objeto de estudio, socializar lo que piensa, siente, hace, con eventos en el que está inmerso e involucran, así mismo, al investigador que en su proceso de interacción reconoce marcos de interpretación, problematizando, clasificando y encontrando sentido a los comportamientos y realidades del actor.

Es de reconocer el proceder de la etnografía. La ciencia compara lo que dice la teoría con lo que sucede en el terreno empírico, así como recolecta datos a través de métodos que garantizan la objetividad y neutralidad de sus resultados. Pero, claramente el investigador se invisibiliza, se oculta y silencia su subjetividad que está inmersa en ese mundo investigado. Por ende, como lo menciona Guber (2001) “los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible” (p. 18). En este sentido, como cada individuo maneja las situaciones de su vida cotidiana de la misma forma las describe.

Desde una etnografía escolar, el maestro requiere hacer uso de la observación participante como técnica prioritaria y alternativa epistemológica, objetiva y subjetiva, puesto que le permitirá registrar detalladamente lo que ve, lo que escucha, acceder a los significados que los estudiantes negocian e intercambian, mediante la experiencia directa, sus órganos sensoriales y hasta la afectividad. Como lo menciona Guber (2001) “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (p. 24). En pocas

palabras, el maestro no debe negar ni omitir que el reconocerse como distante es en vano frente a una especie a la que se pertenece.

El investigador-etnógrafo fija los pasos en su proceso de acercamiento, gestiona su entrada al terreno, explora la naturaleza del fenómeno, realiza trabajo de campo con un grupo delimitado; a medida del espacio compartido construye respuestas frente al fenómeno que está abordando, interpreta de manera explícita y significativa las acciones de los de su entorno, logrando unir y elaborar consensos de dichas estructuras conceptuales complejas. De esta manera, los fundamentos mencionados dan sentido y orientación teórica, metodológica y práctica a la investigación en curso.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Unidad de análisis

La unidad de análisis está apoyada en una matriz que guía los fundamentos teóricos y metodológicos previos a la realización del trabajo de campo, según las categorías seleccionadas, como se observa a continuación:

Categorías y descriptores de la investigación

Categorías	Descriptores
Desarrollo humano	- Construcción social del conocimiento - Socialización en secundaria - Internalización de roles disciplinares. - Mundo de la vida del estudiante - Legitimación de prácticas pedagógicas
Aprendizaje significativo	- Conocimientos previos y aprendizaje interdisciplinar - Organizadores previos en la enseñanza de humanidades - Relevancia subjetiva y aprendizaje significativo en humanidades - Reconciliación integradora en humanidades - Aprendizaje significativo basado en trabajos interdisciplinares
Humanidades	- Concepción de la interacción Lengua Castellana y Ciencias Sociales - Prácticas pedagógicas y las estrategias de interacción entre español y entre las ciencias sociales - Factores que facilitan la interacción - Factores que dificultan la Interacción - Perspectiva de Martha Nussbaum, sus capacidades y las capacidades humanas.

Por otra parte, la **unidad de trabajo**, hace alusión al recurso humano que se tiene en cuenta para la aplicación de las técnicas de recolección de información. Este grupo de personas, estará

conformado por un número pequeño de maestros del área de Ciencias sociales y Lengua castellana y los estudiantes de grado sexto, que, en la actualidad, hacen parte activa del Instituto Santander de Fusagasugá y de la Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI. Para lograr obtener información de calidad, es importante construir ambientes de confianza para que la información obtenida por el entrevistado fluya con naturalidad.

Este panorama recoge a la población participante de estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10-12 años y cursan grado sexto de bachillerato. La Institución Educativa Instituto Santander, departamento de Cundinamarca, Ciudad de Fusagasugá, es un colegio privado constituido por 320 estudiantes en total, tanto de primaria como de bachillerato. Trabaja de manera transversal en el énfasis comercial (vinculación con el SENA). Sus estudiantes provienen de zonas aledañas a la Comuna Centro, donde se encuentra ubicado el colegio; sus familias son de estrato socioeconómico 2 y 3. Sus padres o acudientes en su mayoría son trabajadores independientes (comerciantes) cuyos ingresos les permite que sus hijos hagan parte de este tipo de educación.

Por otro lado, los estudiantes de la Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI (de carácter público), ubicada en la Comuna Uno de la ciudad de Medellín, pertenecen a un contexto socioeconómico de estrato uno. Se trata de una población estudiantil con familias disfuncionales, en la que los padres de familia o acudientes tienen jornadas laborales extensas, lo que se refleja en un acompañamiento limitado a los niños en su proceso educativo. Además, la institución ha experimentado el impacto de la situación política del país con la llegada de estudiantes venezolanos, lo que ha generado nuevos retos en términos de inclusión, integración social y adaptación a las dinámicas académicas.

Técnicas e instrumentos

La observación no participante será realizada por las docentes investigadoras en los respectivos establecimientos educativos donde laboran: la docente 1, licenciada en Ciencias Sociales, en una institución privada; y la docente 2, licenciada en Lengua Castellana, en una institución pública. La implementación de esta técnica, entendida como aquella en la que “el observador recoge información significativa del sujeto observado sin establecer interacción con él y, por lo tanto, sin que él se dé cuenta” (Riba Campos, 2010, p. 26), permitirá una visión comparativa de las dinámicas escolares, que dejan en evidencia las diferencias socioculturales de

ambas escuelas. Al mismo tiempo, se revisará la malla curricular, tanto de la asignatura de Lengua Castellana como de Ciencias Sociales.

Se utilizará la entrevista semiestructurada, como técnica complementaria en la investigación, con el fin de obtener una comprensión inicial sobre aspectos clave dentro del contexto educativo. Esto permitirá determinar las perspectivas de los docentes y estudiantes sobre la importancia y utilidad de las humanidades en la educación, así como sobre la relación de los contenidos de Lengua Castellana y Ciencias Sociales con el contexto sociocultural de las instituciones. De este mismo modo, se emplearán registros diarios, los cuales son entendidos como el conjunto de apuntes detallados que elabora el investigador del trabajo de estudio, estableciéndose como un mecanismo que capta y acerca las experiencias e interacciones de los individuos tal cual las vive, siente y experimenta.

También, se empleará la técnica de grupos focales que brindarán los elementos claves para el abordaje de los objetivos de la presente investigación. En este caso, se iniciará mediante la identificación de particularidades de los estudiantes de grado sexto en ambas instituciones educativas. Los grupos focales son el conjunto de personas que hacen parte de la unidad de trabajo, quienes, por medio de la aplicación de las técnicas de recolección de la información, brindarán los elementos clave para el abordaje de los objetivos de la presente investigación. En este caso, se dará inicio mediante la identificación de particularidades de los estudiantes de grado sexto, en ambas instituciones educativas, en los que se emplearán entrevistas semiestructuradas para analizar los diálogos interdisciplinarios y la articulación en su aprendizaje de las humanidades.

Procedimiento

- Las investigadoras elaborarán un protocolo de encuentro, como herramienta previa para realizar el trabajo de campo.
- Se realizará una breve reunión con los rectores de cada institución para solicitar el permiso y el espacio para aplicar las técnicas de recolección de información.
- Se citará a padres de familia de los estudiantes, de grado sexto de cada institución, para obtener el consentimiento informado.

- Se solicitará la participación a los docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de las instituciones, obteniendo el consentimiento informado para recopilar sus voces mediante las entrevistas semiestructuradas.
- Las investigadoras recopilarán y analizarán la malla curricular de Ciencias Sociales y Lengua Castellana, de cada institución educativa, y crearán una matriz donde se plasmará el análisis de los diferentes criterios de cada una de estas.
- La observación no participante se realizará mediante los registros de aspectos claves de la interacción, escucha y conversación en espacios de la institución (aula, patio, pasillos, polideportivo) por parte de los estudiantes de grado sexto de cada institución educativa.
- El grupo focal estará conformado por cuatro estudiantes de la institución privada y cuatro de la institución pública de grado sexto.

Cronograma de actividades

	Febrero-Marzo				Marzo-Abril				Abril
	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 1
Presentación del proyecto a los rectores de las instituciones									
Presentación de la carta a los docentes y padres de familia									
Firma del consentimiento informado docentes y padres de familia									
Análisis de documentos institucionales del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana									
Empleo del cuestionario de entrevista a los maestros expertos del área de Ciencias Sociales y Lengua Castellana									
Registro diario de campo a los estudiantes de grado sexto de las instituciones									
Grupo focal estudiantes									
Entrevista semiestructura a estudiantes de grado sexto de las instituciones									
Análisis de la información									
Presentación de resultados									

Recursos humanos

- Un investigador en el Instituto Santander de Fusagasugá
- Un maestro experto del área de Ciencias Sociales

- Un grupo focal de 4 estudiantes de grado sexto
- Un investigador en la Institución Educativa Nuevo Horizonte Paulo VI
- Un maestro experto del área de Lengua Castellana
- Un grupo focal de 4 estudiantes de grado sexto

Materiales

- Carta de permiso a los rectores de las instituciones
- Fotocopias del consentimiento informado padres-estudiantes
- Malla curricular de área en cada institución
- Esfero
- Lápiz y borrador
- Agenda, diario de campo (2)
- Grabadora (2)

Anexo 2. Matriz de antecedentes

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
TÍTULO DE LA TESIS O ARTÍCULO	AÑO	NIVEL / MAESTRIA O DOCTORADO	INSTITUCIÓN OFERENTE	PROGRAMA ACADÉMICO	CIUDAD	AUTORES	PALABRAS CLAVE	OBJETIVO GENERAL	ALCANCE DEL OBJETIVO	REPORTE METODOLÓGICO	PARADIGMA Y ENFOQUE PERSPECTIVA
1											
Estudio comparativo del liderazgo educativo entre una institución pública y privada y su incidencia en el desempeño escolar de los estudiantes https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/765d1477-3658-41da-8b45-ab917e5783a8/content	2021	Maestría en Educación	Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO	Facultad de Educación	Bogotá D.C.	Maria Alejandra Arenas Reyes Jorge Enrique Arias Diaz Yeins Liliana Caballero Sánchez	Carácter educativo, contexto escolar, desempeño académico, liderazgo educativo, tipos de liderazgo, prácticas pedagógicas.	Comparar el liderazgo educativo entre el Colegio Nuevo Chile IED y el Colegio Colsubsidio Nueva Ciudadela de acuerdo con su carácter público/privado, y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes, con el fin de fortalecer su rendimiento			Investigación mixta
Una educación con potencial para el desarrollo humano en la Institución Educativa Departamental Santa Inés del Municipio de Silvania, Cundinamarca	2022	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales	Universidad de Cundinamarca	Facultad de Educación	Fusagasugá	Angie Nicolle Trejos Bautista	Educación desarrollo humano	Analizar el modelo educativo de la IEDSI desde el enfoque de las capacidades humanas	El proyecto tuvo un alcance exploratorio descriptivo, en		Investigación cualitativa Etnografía

< >

Hoja 1

+

:

Anexo 3. Entrevista semiestructurada inicial

Sistematización diálogo con estudiantes y docentes • Prioridad en el currículo - naranja • Percepción en las humanidades - azul • Dificultades en el aprendizaje - verde • Aplicabilidad del conocimiento - amarillo <i>Institución: Instituto Santander Fusagasugá (Cundinamarca) - Institución Privada</i> <i>Diálogo, estudiante 1</i> <i>Nombre: Nikoll Juliana Chávez</i> <i>Grado: Sexto 6.1*</i> Docente Diana Herrera: Si Juli, mira que de acuerdo a esa conferencia que les estaban dando ahorita hace un momentico, pues como que surgen varias preguntas, varias inquietudes que me gustaría pues también escuchar como tu perspectiva, tu punto de vista o como tú sientes o percibes las áreas, por ejemplo, las que se les orienta en la institución. Para ti ¿Cuáles áreas y materias son las más importantes que se les enseñan en la institución educativa? Nikoll Juliana: Pues serían sociales, matemáticas y puede ser naturales también, ¿por qué sociales? porque sociales nos puede ayudar a orientarnos, eh, como a enseñarnos dónde estamos ubicados, eh esto, o por ejemplo, también cátedra para poder ser unos buenos ciudadanos y ayudar a la gente que lo necesita y no botar basura a las calles porque pues puede contaminar nuestro medio ambiente; matemáticas sería porque cuando uno vaya a trabajar si no sabe pues sumar o restar o multiplicar debería pues uno debe aprender más y mucho más de las	INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVO HORIZONTE - PAULO VI (MEDELLÍN) - INSTITUCIÓN PÚBLICA <i>Entrevista: Sebastian Areiza - estudiante 1.</i> 1. ¿A qué conocimientos le da más importancia de las diferentes áreas que se orientan en el currículo de la Institución Educativa? ¿Por qué? Creo que le doy más importancia a matemáticas porque es más difícil de pasar la materia y porque me han dicho que si quiero estudiar ingeniería debo ser bueno en matemáticas, y me gustaría estudiar ingeniería cuando termine el colegio. 2. ¿Qué importancia tienen las humanidades que se orientan en la Institución Educativa? ¿Cómo es la lengua castellana? En Ciencias Sociales aprendemos sobre la historia, las guerras, los problemas que hay en diferentes países, y también sobre la comunidad. A veces entendemos mejor cuando nos hablan de cosas que han pasado acá. 3. ¿Qué es lo que más te gusta de la enseñanza del área de Ciencias Sociales? Me gusta cuando el profesor nos cuenta historias que nos ayudan a entender cómo se vive en otros países o en otras épocas, me gusta cuando nos lleva los videos con dibujos contando las historias. 4. ¿Qué es lo menos interesante al momento de aprender los contenidos del área de Ciencias Sociales? No me gusta que a veces hay que leer mucho sobre fechas o memorizar nombres de personajes. Yo los estudio para los exámenes pero se me olvidan siempre. 5. ¿Qué es lo que más se te dificulta en tu aprendizaje del área de Ciencias Sociales? Lo más difícil es recordar todas las fechas y nombres.
--	--

Anexo 6. Matriz análisis de mallas curriculares

Rúbrica para el análisis del currículo del área de Ciencias sociales y Lengua castellana - Grado 6° Instituto Santander

Criterio	Nivel Inicial	Nivel Básico	Nivel Avanzado	Nivel Experto	Justificación	Transversalidad de competencias
Conexión de Contenidos	Los contenidos de ambas áreas se presentan de forma aislada, sin relación aparente.	Se identifican algunas conexiones superficiales entre los contenidos de ambas áreas, que los estudiantes logran identificar siempre y cuando se desarrollen actividades que les implique encontrar puntos en común.	Se establecen conexiones claras y relevantes entre los contenidos de ambas áreas, enriqueciendo la comprensión de los estudiantes.	Se integran los contenidos de ambas áreas de manera profunda y significativa, generando un aprendizaje holístico.	Apartado introducción de programación de español: "se estructura principalmente en el propósito de un desarrollo integral a partir de diferentes disciplinas, provenientes de una o más áreas del conocimiento". Apartado presentación de programación Ciencias sociales: "Esta programación está concebida dentro de una perspectiva interdisciplinar, que integra los enfoques sociales, políticos, económicos y culturales". de "...Hacia una proyección de comunitaria que facilite la transformación de las realidades personales y colectivas a través de una propuesta de formación integral".	Apartado DBA programación Español: - Identifica algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras literarias. - Interpreta obras de la tradición popular propias de su entorno. - Comprende diversos tipos de texto, a partir del análisis de sus contenidos, características formales e intenciones comunicativas. En el apartado de los DBA de la programación de Sociales se evidencia que solo se limita a la relación que hay con los contenidos de historia.

Anexo 7. Diario de campo

¿Qué actividades se realizaron?	Se organizaron en grupos de cuatro o cinco estudiantes. Algunos grupos unieron las sillas para ubicarse todos juntos, un grupo de cinco niñas decidió ubicarse en el piso, al lado del escritorio de la docente, según ellas, por mayor comodidad.	¿Otra información descriptiva?	La docente y los estudiantes llegan al aula, descargan la maleta y se organizan para iniciar la jornada. Sacan su cuaderno de geografía, antes de que la docente inicie la clase, los niños se cuentan entre ellos ¡ya hay papá! ¡es León 16! ¡imagínense que hubiese ganado el papa negro! ¿profe, cierto que es americano? Se da inicio realizando una retroalimentación de lo visto sobre las representaciones de la tierra y la relación de su ubicación, cercanía al sol en el sistema solar y su influencia en el clima. Inician a ver conceptos de los elementos del clima: temperatura, presión atmosférica, precipitación, vientos. Se especifica cada elemento y su respectivo instrumento de medición. Mientras los estudiantes dibujan, la rectora ingresa al aula, les observa sus cuadernos y les pregunta ¿para qué sirve un termómetro de ambiente? ¿un barómetro? ¿Un pluviómetro? Los niños con mucha certeza responden su uso.
¿Otra información descriptiva?	El grupo de cinco niñas ubicado al lado de la docente empieza a planear la obra de teatro sin seguir las pautas dadas, ya que primero debían responder unas preguntas de lectura crítica sobre la historia a representar, luego, delegar los personajes o roles, y por último escribir el guión. Ellas empezaron por discutir quién interpretaría cada personaje, hablan tres al tiempo, una de ellas les dice que dejen el escándalo, otra de ellas se molesta y la manda a callar. Después de unos minutos de disgusto una de ellas retoma la asignación de roles y manifiesta que le da pena actuar y por esa razón pide ser la narradora, las demás aceptan. Luego otra de ellas dice que lo mejor es reunirse en una de las casas para practicar y hacer la decoración y los disfraces.		

Anexo 8. Matriz codificación axial

CATEGORIA	DESARROLLO HUMANO
DESCRIPTOR	CONVENCIÓN
Construcción social del conocimiento	
Socialización en secundaria	
Internalización de roles disciplinares	
Mundo de la vida del estudiante	
Legitimación de prácticas pedagógicas	

[illegible]

Anexo 9. Matriz fase interpretativa

HALLAZGOS				
CATEGORÍA	FRASE LITERAL DEL DOCUMENTO – ANÁLISIS	HALLAZGO INTERPRETATIVO	SÍNTESIS INTERPRETATIVO	AUTORES
DESARROLLO HUMANO	1. El mundo de la vida cotidiana se da por establecido como realidad en los pensamientos, ideas, formas de relacionar, experimentar, actuar de cada individuo y su significado que interviene en el entorno social. 2. El lenguaje para el niño es inherente a la naturaleza de las cosas y no puede captar la noción de su convencionalismo. 3. La realidad educativa del estudiante predomina en el diálogo pedagógico constante, para así consolidar la validación de su conocimiento. 4. El individuo asume roles no solo en un campo específico de conocimiento sino en normas y valores. Por ende, la sociedad existe cuando esta persona tiene conciencia de ella, la conciencia individual se determina socialmente. 5. Esta legitimación influye en un sentimiento solidario y empático que recibe de otros significantes debido a que es un proceso	1. La realidad de la vida cotidiana 2. La enseñanza de los padres es el primer mundo del niño. 3. La transmisión como fortalecedora del sentido de la realidad. 4. Representación de las instituciones 5. Mundo social objetivo	En la categoría de desarrollo humano, las preguntas y voces de los niños dan cuenta de que la existencia humana y el aprendizaje de la realidad de la vida cotidiana de forma ordenada, en este caso, el lenguaje y el tiempo objetiviza da sentido y referencia en estructuras su subjetividad y lo de su alrededor. En el rol educativo, el docente tiene la capacidad de transformar lo anónimo en objetivaciones dando la posibilidad de subjetivizar el saber, las experiencias y el sentir del niño.	1. “La realidad de la vida cotidiana” Autor que lo sustenta: Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) Cita literal: “el conocimiento no es solo un proceso individual, sino que se genera y se comparte a través de la interacción social. Este se valida y se hace real en la medida en que se negocia y se comparte, en este caso, con compañeros del aula” 2. “La enseñanza de los padres es el primer mundo del niño” Autor que lo sustenta: Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) Cita literal: “el lenguaje vemos que para el niño aparece como inherente a la naturaleza de las cosas y no puede captar la noción de su convencionalismo” (Berger & Luckmann, 2001, p. 82) 3. “La transmisión como fortalecedora del sentido de la realidad” Autor que lo sustenta: Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) Cita literal: “la realidad del mundo social adquiere mayor masividad en el curso de su transmisión” (Berger & Luckmann, 2001, p. 84) 4. “Representación de las instituciones” Autor que lo sustenta: Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) Cita literal: “el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la sociabilidad y luego llega a ser miembro de una sociedad” (Berger & Luckmann, 2001, p. 164) 5. “Mundo social objetivo” Autor que lo sustenta: Peter Berger y Thomas Luckmann (2001) Cita literal: “la socialización primaria comporta no solo un aprendizaje cognoscitivo sin emocional de los significantes” (Berger & Luckmann, 2001, p. 166)