

**Transformación de la Práctica Pedagógica de Enseñanza de las Ciencias Sociales a partir
del Desarrollo de la Indagación y la Multiperspectividad Decolonial**

Jaime Jesús González Sánchez

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2019

**Transformación de la Práctica Pedagógica de Enseñanza de las Ciencias Sociales a partir
del Desarrollo de la Indagación y la Multiperspectividad Decolonial**

Estudiante

Jaime Jesús González Sánchez

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía

Asesora

Diana Carolina Acero Rodríguez

Universidad de La Sabana

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía

Chía, 2019

Dedicatoria

A Dios y mi Reina María de Fátima por siempre iluminarme, ser mi guía ante las dificultades y artífices de mis sueños.

A mis padres Jaime y Gloria por darme la vida en todas las formas posibles, por su apoyo incondicional y su voz de aliento.

A mis hermanos Alejandro, Liliana y Gloria por ser mi ejemplo y mi orgullo.

A mi familia de corazón: Germán, Carlos y Yuly por su valiosa colaboración y darme soporte en los momentos más importantes de mi vida.

A mi asesora Carolina por ser la mentora más idónea.

A docentes, directivos y colegas por su aprecio y voz de ánimo.

Finalmente a todos mis estudiantes, de ayer, de hoy y de mañana, por certificarme cada día que nací para esto y que aprendo más de ellos que ellos de mí.

A todos, Gracias.

Jaime Jesús González Sánchez.

Tabla de Contenido

Introducción	13
Planteamiento del Problema.....	16
Estado del arte: Antecedentes teórico – prácticos	16
Problematización de la práctica pedagógica de enseñanza positivista.	16
Ambigüedad en Habilidades en Ciencias Sociales.	20
Antecedentes Institucionales y locales	25
Justificación	34
Pregunta de investigación.....	41
Objetivos.....	41
Objetivo General.....	41
Objetivos Específicos	41
Marco Teórico.....	42
Práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales	42
Práctica Pedagógica: emergencia de transformaciones.	42
Práctica pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales.	45
Indagación	48
Bidimensionalidad de la Indagación.....	48
Indagación en la enseñanza de las Ciencias Sociales.	52
Multiperspectividad.....	57
Pensamiento decolonial aplicado a la práctica pedagógica de enseñanza.	57

Multiperspectividad decolonial.....	62
Marco Metodológico.....	68
Enfoque y alcance.....	68
Diseño.....	71
Categorías.....	73
Instrumentos.....	74
Ciclos de reflexión.....	74
Diario de campo.....	75
Test de Estilos de aprendizaje y Niveles de Indagación.....	75
Conducta de entrada y de salida.....	77
Formatos de Planeación.....	77
Rúbricas y matrices de valoración.....	78
Grabaciones y Transcripciones.....	79
Rutinas de Pensamiento y Producciones de los estudiantes.....	80
Contexto.....	81
Contexto local: implicaciones sociales, culturales e históricas.....	81
Contexto institucional: análisis en relación con el aprendizaje.....	84
Ciclos de Reflexión.....	90
Primer ciclo de reflexión: transición entre un enfoque del pensamiento lógico verbal a un enfoque del pensamiento científico.....	90
Planeación.....	90
Intervención.....	91

Evaluación.	93
Reflexión.....	94
Segundo ciclo de reflexión: el hallazgo de la habilidad científica de Indagación como posible elemento de articulación con el pensamiento decolonial	
Planeación.	99
Intervención.	100
Evaluación.	101
Reflexión.....	104
Tercer ciclo de reflexión. Indagación aplicada a las ciencias sociales: emocionalidad en la comunicación bidireccional y multiperspectividad.....	
Intervención.	117
Evaluación.	120
Reflexión.....	122
Análisis de Resultados	130
Práctica Pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales: Transformación a partir de un proceso de autocrítica.....	
Planeación pedagógica.....	131
Intervención en el aula.....	141
Evaluación formativa.....	148
Indagación: Habilidad de pensamiento que permite la Transformación de la Práctica de enseñanza	
	158

Multiperspectividad: aplicación del pensamiento decolonial en la transformación de la	
Práctica de enseñanza.....	176
Conclusiones	189
Recomendaciones.....	199
Referencias.....	201

Tabla de Figuras

	Pág.
<i>Figura 1. Subdivisiones del conocimiento en ciencias sociales. Fuente: MEN (2004)</i>	22
Figura 2. Reporte de la excelencia, Índice Sintético de Calidad y sus componentes (2015-2018) Colegio San Agustín IED, Fuente: MEN (2018).....	27
<i>Figura 3. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año (2012-2014) Colegio San Agustín IED en Lenguaje, quinto grado. Fuente: Icfesinteractivo (2017).....</i>	28
<i>Figura 4. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año (2015-2016) Colegio San Agustín IED en Lenguaje, quinto grado. Fuente: ICFES (2017).....</i>	29
<i>Figura 5. Elementos esenciales de una estrategia basada en la indagación. Fuente: Beyer (1974).....</i>	56
<i>Figura 6. Los momentos de la investigación – acción. Fuente: Kemmis y McTaggar (1989)</i>	71
<i>Figura 7. Matriz Valorativa. Fuente: Elaboración propia.</i>	97
<i>Figura 8. Tendencia nivel de observación usando la teoría de Santelices (1989). Fuente: Elaboración propia.</i>	109
<i>Figura 9. Categorización de la tendencia en la indagación del grupo según los niveles propuestos por García y Furman (2014). Fuente: elaboración propia</i>	109
<i>Figura 10. Análisis de los niveles de indagación propuesto por Garcia y Furman (2014). Fuente: Elaboración propia.</i>	126
<i>Figura 11. Nivel de indagación basado en la taxonomía de Bloom (1956). Fuente: Elaboración propia (2018)</i>	127
<i>Figura 12. Comparación Organización espacial “Tradicional” y “activa”. Fuente: Duarte (2003, p. 106).....</i>	142

Figura 13. Sesión de Clase “Otriedad. La vida de Julia Pastrana”.....	144
Figura 14. Sesiones de Clase “Conspiración septembrina” y “Exposiciones Historia de Colombia siglo XX”.....	147
Figura 15. Matriz de evaluación “Evaluación de cartas”.....	152
Figura 16. Evolución Matriz de evaluación “Evaluación de Historietas”.....	155
Figura 17. Matriz de evaluación “Evaluación de Exposiciones”.....	156
Figura 18. Matriz de evaluación “Evaluación de Exposiciones”.....	162
Figura 19. Primer Contraste Conducta de entrada (2017) y conducta de salida (2018) . Fuente: Elaboración propia.	167
Figura 20. Segundo Contraste Conducta de entrada (2017) y conducta de salida (2018). Fuente: Elaboración propia.	170
Figura 21. Producción de estudiantes “Trabajo final grupo 7 – Agua como ejemplo para explicar sectores económicos”	174
Figura 22. Evolución de los niveles de indagación basado en la teoría de García y Furman (2014).	176
Figura 23. Adaptación Rutina de pensamiento “Puente 3 – 2 – 1” y “Antes pensaba... Ahora pienso”. Fuente: Ritchhardt, Church y Morrison (2014). Adaptación del Investigador.	183
Figura 24. Producción de estudiantes “Símbolos de sectores económicos”	186

Tabla de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Diario de Campo N° 1.....	215
Anexo 2. Diario de Campo N° 2.....	217
Anexo 3. Diario de Campo N° 3.....	222
Anexo 4. Diario de Campo N° 4.....	223
Anexo 5. Diario de Campo N° 5.....	224
Anexo 6. Conducta de Entrada.....	225
Anexo 7. Conducta de Salida.....	226
Anexo 8. Matrices de Triangulación.....	227

Resumen

La presente investigación expone las acciones, reflexiones y análisis que llevaron a identificar aspectos a transformar en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales con estudiantes de grado cuarto y quinto del Colegio San Agustín IED de Bogotá. A partir de una metodología de Investigación Acción Pedagógica, se emprendieron estrategias y dinámicas que buscaban el desarrollo de la habilidad científica de la indagación articulándola con una perspectiva epistemológica decolonial en aras de consagrar una alternativa de enseñanza que vinculara constantemente el contexto y que promoviera una construcción dialéctica de aprendizajes entre docente y estudiantes. En concordancia, se pretendía sustentar una transformación de la práctica personal otorgando una participación más activa de los estudiantes, extrapolando elementos teóricos y conceptuales a situaciones de su realidad , y facilitando dinámicas de comunicación horizontal y bidireccional que logaran el empoderamiento de aprendizajes y comprensiones más complejas. De esta forma se procuró cualificar la propia práctica de enseñanza derrumbando sesgos ideológicos y pedagógicos que prevalecían en la misma y se evidenciaban en dinámicas jerárquicas, hegemónicas, reproductoras, transmisionistas y memorísticas que anteriormente se ejercían.

Palabras claves: Práctica pedagógica de enseñanza, enseñanza de las ciencias sociales, indagación, decolonialidad, multiperspectividad, investigación acción.

Abstract

This research presents the actions, reflections and analysis that led to identify aspects to be transformed in the teaching practice of the social sciences with fourth and fifth grade students of the San Agustín School IED from Bogota. Based on a methodology of Pedagogical Action Research, strategies and dynamics were undertaken that sought the development of the scientific ability of inquiry, articulating it with a decolonial epistemological perspective in order to consecrate a teaching alternative that would constantly link the context and promote a construction dialectic of learning between teacher and students. In agreement, it was intended to support a transformation of personal practice by granting a more active participation of students, extrapolating theoretical and conceptual elements to situations of their reality, and facilitating horizontal and bidirectional communication dynamics that would achieve the empowerment of more complex learning and comprehensions. In this way, it was sought to qualify the teaching practice itself, collapsing ideological and pedagogical biases that prevailed in it and were evident in hierarchical, hegemonic, reproductive, transmissionist and memory dynamics that were previously exercised.

Key Words: Teaching pedagogical practice, teaching social sciences, inquiry, decoloniality, multi – perspectivity, pedagogical action research.

Introducción

Transformar la propia práctica de enseñanza constituye un reto por los rigurosos procesos reflexivos que implican, especialmente al realizar una introspección crítica que ayuda a identificar fortalezas y debilidades en aras de incursionar en acciones que permita reconfigurar la labor personal. No obstante, procurar ese propósito también constituye un proceso pertinente pues esto puede posibilitar la cualificación del quehacer profesional del educador ante las exigencias y particularidades del contexto en el que se circunscribe.

Por otro lado, analizar la enseñanza de las ciencias sociales y en específico en los niveles de básica primaria, acarrea unas dinámicas muy particulares en las que la adaptación de elementos disciplinares aplicados a una serie de contenidos curriculares, entra en tensión con las estructuras mentales y contextuales que caracterizan a una población infantil, por lo que constituye un desafío para los educadores lograr aprendizajes y comprensiones complejos en estudiantes que están consolidando un desarrollo inicial de su pensamiento y de sus perspectivas. Basado en lo anterior, se puede entender el por qué está tan acentuado en la enseñanza de las ciencias sociales los enfoques que privilegian las dinámicas transmisionistas y memorísticas pues estos puede terminar reproduciendo conocimientos y consolidando bagajes conceptuales pero muchas veces sin una repercusión en los aprendizajes y su aplicación en la realidad inmediata.

Ante este panorama, la presente investigación se valió de la metodología Investigación Acción Pedagógica (en adelante IAP) para estructurar un proceso autoreflexivo de la práctica de enseñanza, que a su vez, apuntaba a la transformación de acciones que resignificaran la enseñanza de las ciencias sociales en el marco de la educación básica primaria. Para ello, se trabajó en desarrollar la habilidad científica de la indagación, articulada con un enfoque epistemológico decolonial, lo que permitió pensar los elementos teóricos desde perspectivas alternas y con una constante vinculación a las situaciones que determinaron el contexto en el que se implementó esta investigación, además de ir logrando cambios en la práctica del docente investigador.

En consecuencia, en el primer capítulo se plantean los elementos que componen el problema de investigación como tal, haciendo énfasis en antecedentes teóricos que cuestionan los sesgos presentes en la enseñanza de las ciencias sociales, así como también los antecedentes prácticos en los que se describe brevemente la tendencia que se llevaba en el quehacer profesional del investigador. Adicionalmente, también se identifica las necesidades y exigencias propias del contexto, prevalentes en los antecedentes institucionales. Todo articulado con la construcción de un estado del arte en que se rastrearon investigaciones y producciones académicas que se habían acercado a la situación problemática. Finalmente se plantean los objetivos y la justificación a la luz de la pregunta de investigación.

En el segundo capítulo, se abarcan los referentes teóricos que sirven de fundamento y soporte para la investigación, organizado a partir de un diálogo entre autores y aterrizado al problema e intención de este trabajo. Este marco teórico se estructura sobre tres conceptos que a su vez representa las categorías de la investigación: inicialmente la práctica pedagógica de enseñanza exaltada como un escenario pertinente para transformar y cualificar tanto la labor del docente

como el acto educativo como tal; posteriormente se abarca la indagación como habilidad de pensamiento científico que puede promover una notable resignificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por los procesos de innovación y contextualización que implican. Finalmente se toma la categoría de multiperspectividad, la cual constituye una herramienta de indagación pero también puede ser un elemento propicio para consagrar una enseñanza diferente de las ciencias sociales desde el pensamiento decolonial el cual ofrece una alternativa para pensar la realidad y la pedagogía como tal.

Conformemente, el tercer capítulo fundamenta metodológicamente el trabajo, por lo que desde la estructura de la IAP, se propone la ejecución de los ciclos de reflexión sobre cada una de las acciones que buscaban transformar la práctica de enseñanza y se pretendía reunir insumos de análisis para evaluar el alcance de los objetivos. De igual forma se describe los instrumentos de recolección de información implementados que permitieron realizar reflexiones parciales de los cambios logrados y particularidades identificadas.

Por otro lado, el cuarto capítulo realiza una contextualización del Colegio San Agustín IED y la población con la que se implementó la investigación (Grado Cuarto y posteriormente Quinto) señalando coyunturas del entorno y aspectos que determinan las condiciones específicas del contexto y que constituyeron el punto de partida tanto para determinar el problema de investigación como para establecer el plan de acción de la investigación.

En el Quinto capítulo se exponen los tres ciclos de reflexión que tal y como se planteó anteriormente constuyeron un elemento vital en el diseño metodológico de la investigación. Cada uno de estos ciclos se estructuran bajo cuatro fases coherentes con la metodología de la IAP: Planeación, Intervención, Evaluación y Reflexión.

Finalmente el sexto capítulo triangula los insumos recolectados, con el marco teórico y los objetivos de la investigación con el fin de analizar y evaluar el cumplimiento de los objetivos, reflexión que se aterriza y se concreta en el apartado final de Conclusiones y recomendaciones.

Planteamiento del Problema

Estado del arte: Antecedentes teórico – prácticos

Para fines de esta investigación, el estado del arte será abarcado desde una articulación entre los antecedentes teóricos con los precedentes prácticos presentes en la práctica de enseñanza personal, por lo que esa relación establecida constituirá más adelante el principal insumo para el marco teórico. Esto, teniendo en cuenta que varios de los referentes teóricos planteados también son investigaciones precursoras del objeto de estudio de esta investigación, además de construir un primer panorama sobre donde se fundamenta la intención y el problema particular.

Problematización de la práctica pedagógica de enseñanza positivista. La práctica de enseñanza de Ciencias Sociales en Primaria del docente investigador aún no ha sido explotada en todo su potencial como espacio de reflexión, pues en varias ocasiones se tiende a limitarse en la transmisión de datos sin enfatizar lo suficiente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Lo anterior, se evidencia en las dinámicas propias dentro del aula junto a los educandos, pues la labor del docente se restringía a consolidar como aprendizaje que los estudiantes repitan oralmente la información propia de las Ciencias Sociales, o que transcribieran del tablero o un texto escolar un listado de datos. Asimismo, la enseñanza del docente investigador tendía a perpetuarse como una dinámica lineal y memorística, ignorando la posibilidad de reflexionar o analizar la propia práctica como forma de hacer más significativa la experiencia educativa tanto para los estudiantes como para el docente.

En concordancia, en las clases propias de Ciencias Sociales en Primaria, el docente investigador desarrollaba su práctica apelando al señalamiento y memorización de topónimos en un mapa, o a haciendo énfasis en la vida de unos personajes históricos, silenciando las voces de otros actores y optando por una versión oficial de los hechos, por lo que se terminaba perpetuando estructuras metodológicas e ideológicas sesgadas que aislaban la posibilidad de resignificar la experiencia en el aula cuando se enseña la historia, la geografía y demás campos que componen a las Ciencias Sociales:

Actualmente, la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza y conseguir esta cuestión: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y actitudes.

(Gómez y Rodríguez, 2014, p. 309)

Lo anterior, lleva también a vislumbrar otros aspectos de la práctica pedagógica personal que tampoco aportaban a la resignificación de las ciencias sociales, por estar sumisas a dinámicas tradicionales y naturalizadas: la evaluación limitada a calificar y propensa a homogenizar resultados, el desarrollo de actividades que no fomentaban comprensión sino que buscaban respuestas uniformes e idénticas a las ideas del docente cuando explicaba los temas, la implementación de estrategias que no visibilizaba el pensamiento de los estudiantes, sus ideas previas y la transformación de la mismas, entre otras. Dada esa condición, el rol del docente priorizaba una estructura tradicional, en el que existía una notable tendencia de prácticas transmisionistas y memorísticas, y sus acciones no hacían posible el fomento de reflexiones críticas y el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus estudiantes, por lo que legitimaba una enseñanza positivista de las ciencias sociales.

En concordancia con lo expuesto hasta el momento, surge la necesidad de implementar filosofías y metodologías en la enseñanza de las ciencias sociales y que sean alternas a las comúnmente efectuadas, por lo cual, fue importante planear procesos de impacto tanto de la práctica pedagógica del docente como de los estudiantes. Dichas alternativas y bajo el marco del presente análisis, deben posibilitar el desarrollo de un pensamiento crítico, deben garantizar el rol activo del sujeto de enseña y del sujeto que aprende, debe tener una repercusión contextual, no sólo en cuanto al empoderamiento de un devenir histórico sino también en la pertinencia de involucrarse con la realidad social y procurar transformarla.

Bajo ese supuesto, emerge la posibilidad de implementar el pensamiento decolonial, el cuál ya ha tenido varias aproximaciones y aplicaciones en ámbitos académicos y pedagógicos como lo son los trabajos y recopilaciones adelantados por Catherine Walsh (2013) referente a las experiencias de “pedagogías decoloniales”, los análisis de teorización como los de Peñuela (2012) y Díaz (2010) que se enfocan en el impacto de esa corriente epistemológica en los devenires de la educación lationamerica y particularmente la colombiana. Además, de investigaciones como la de Garzón (2018) referente a la aplicación de epistemologías del sur en la formación ciudadana en el país, y cuyo trabajo será retomado más adelante. Sin embargo, aún es posible desarrollarlo con otras particularidades contextuales y enfoques diversos como lo representa llegar a fomentarlo con estudiantes de Primaria, escenario poco explorado a la fecha. La decolonialidad como epistemología, busca resistir a dominios y hegemonías (normalmente eurocéntricos) que prevalecen en los modos de ser y pensar de la sociedad latinoamericanas y que no hacen posible la consagración de la propia identidad y el rescate de otros legados históricos y culturales endémicos:

la segunda descolonización —a la cual nosotros aludimos con la categoría decolonialidad— tendrá que dirigirse a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas. (Castro – Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17)

Teniendo en cuenta el objetivo general del pensamiento decolonial, se puede evidenciar el interés por fomentar una postura crítica al momento de entender las ciencias sociales y el contexto como tal, pero no con ánimos de condenar o negar el legado colonizador dominante sino al contrario, con el propósito de reconstruir la lectura de las coyunturas históricas rescatando otros legados que no han sido tenidos en cuenta claramente y que al abarcarlos se pueda tener una visión más compleja y completa del devenir histórico de nuestra comunidad. De ahí que Castro y Grosfoguel (2007) usen el término *heterarquías* pues se entienden como “estructuras complejas en las que no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia mutua en diferentes aspectos particulares y atendiendo a coyunturas históricas específicas” (p.18)

Entonces, si el pensamiento decolonial permite estructurar heterarquías que posibilitan ejercicios de empoderamiento y crítica en aras de reconstruir un panorama social e histórico más definido y sin las ataduras de los discursos hegemónicos, su pertinencia y potencial en el aula al enseñar ciencias sociales, puede ser versátil y contundente al mantener una incidencia directa en la práctica pedagógica no solo al llevarla a resignificar su enseñanza desde otros enfoques epistemológicos, sino también en la posibilidad de hacer de su labor un escenario en el que se derrumben jerarquías de conocimiento, como se dan en las estructuras pedagógicas tradicionales y por tanto se posibiliten dinámicas dialógicas con sus estudiantes en el desenvolvimiento de los procesos de construcción de aprendizajes.

De esta forma, la implementación del pensamiento decolonial podría trascender los esquemas tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales, aportando tanto en el aprendizaje y la formación de una postura crítica de los educandos, como en la transformación de las prácticas pedagógicas de enseñanza de los educadores al ofrecer alternativas didácticas y epistémicas. Entendiendo la pertinencia de la decolonialidad en la reconfiguración de la labor educativa, queda el reto de poder adaptarlo a las dinámicas propias de la educación primaria y su articulación con la reconfiguración de la práctica de enseñanza personal, pero de consagrarse, se apelaría a la demanda que señalan Castro y Grosfoguel (2007):

“Como resultado, el mundo de comienzos del siglo XXI necesita una decolonialidad que complemente la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX. Al contrario de esa descolonización, la decolonialidad es un proceso de resignificación a largo plazo” (p.17)

En consecuencia, pensar en un enfoque decolonial para niños de Primaria teniendo en cuenta la envergadura disciplinar y filosófica que esto conlleva, implica enseñar las ciencias sociales desde procesos de pensamiento crítico y alternativo; pero también requiere de una práctica pedagógica que permita entender al estudiante como un sujeto capaz, de tal forma que se visibilice en el aula una dinámica decolonial que apele al rescate de su voz, a su participación activa en la construcción de conocimientos y aprendizajes, y a una constante mirada a la realidad desde la aplicación en el contexto: “implican, entonces, comprender a los y las niñas como sujetos sociales activos, productores de espacios, concepciones y formas de habitar el mundo, es decir: como sujetos epistémicos en movimiento” (Medina y Da Costa, 2016, p. 313)

Ambigüedad en Habilidades en Ciencias Sociales. Por otra parte, en el desenvolvimiento de la práctica pedagógica personal de enseñanza de ciencias sociales en Primaria, parece no ser prioridad desarrollar habilidades, ya sea porque este campo no es evaluado en las pruebas

estatales anuales (SABER) y se puede llegar a pensar que por ello no requiere una atención especial, o porque simplemente se desconocen o se embrollan con otros lineamientos del área tales como los conocimientos que se deben alcanzar y los logros que hacen parte de los estándares generando confusiones al momento de ejecutar la práctica de enseñanza.

Desde la experiencia del docente investigador, se es conciente de la pertinencia de desarrollar comprensión de los contenidos de ciencias sociales en los estudiantes, y a su vez, la necesidad de generar reflexión y problematizar aspectos cotidianos de la sociedad como forma de acercarse a un pensamiento crítico. Sin embargo, en la praxis personal como docente no se tenía claridad de las habilidades que se podían fomentar en el área y por lo tanto, no se implementaban estrategias o dinámicas que contribuyeran a la consolidación de competencias en ciencias sociales (o al menos no directa ni intencionalmente). Se postula entonces, que puede existir confusión para otros docentes e investigadores afines, sobre cuáles son las habilidades en ciencias sociales para la educación básica primaria basándose en que solo hay cierta claridad en las habilidades en educación media.

En efecto, hoy en día existe una marcada ambigüedad por los vacíos que existen cuando se trata de identificar las competencias científicas que se desarrollan desde las ciencias sociales. Para empezar, examinando uno de los principales documentos que rigen la enseñanza de las ciencias en Colombia como los son los Estándares Básicos de Competencias (2004), que recalca la importancia de las ciencias sociales en la formación del estudiante como un ciudadano crítico, que transforme su realidad (y aunque no es explícito) a partir del desarrollo de competencias:

Aunque es difícil lograr un consenso sobre el objeto de estudio de las ciencias sociales dado su carácter abierto, histórico y cultural, nos aventuramos a afirmar que su objeto es la reflexión sobre la sociedad. Se trata de una reflexión que no se queda en la interpretación y

comprensión de los hechos sociales y que, a través del estudio e indagación sistemática, busca proveer conocimientos sobre lo social que orienten la búsqueda del bienestar de la humanidad y la convivencia pacífica de los distintos integrantes. (MEN, 2004, p. 100)

Ahora bien, se pueden evidenciar procesos de pensamiento en la anterior afirmación que son de vital importancia al momento de enseñar las ciencias: “interpretación”, “comprensión” e “indagación”. Sin embargo, estos no son profundizados en el documento, por lo que al momento de establecer los estándares priorizan en el desarrollo de tres “conocimientos” que se deben abarcar desde una serie de relaciones (históricas, espaciales y éticas) que aporten a la meta de la consagración de una perspectiva crítica en aras de repercutir en la realidad contextual:



Figura 1. Subdivisiones del conocimiento en ciencias sociales. Fuente: MEN (2004)

Nuevamente se evidencia la presencia indirecta de competencias científicas en los estándares, en especial cuando en su estructura se formulan las metas progresivas y secuenciales que todos los estudiantes del país deben ir alcanzando a manera que van aprobando los distintos grados de la educación escolar; por ello dichas metas suelen comenzar con verbos como “indaga”, “compara”, “explica”, “identifica”, “pregunta”, etc. Esto resulta ser un reto para la práctica de enseñanza del docente pues resulta ser su responsabilidad lograr el afianzamiento de esos procesos de pensamiento en sus estudiantes, teniendo en cuenta que el cumplimiento de esa labor

requiere la implementación de dinámicas y metodologías que favorezcan el aprendizaje y su desarrollo:

es meta de la formación en ciencias ofrecer a cada estudiante las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias no solamente para acceder a los conocimientos que se ofrecen durante su paso por la Educación Básica y Media, sino para seguir cultivándose por el resto de sus días. Sólo así podrán explorar, interpretar y actuar en el mundo, donde lo único constante es el cambio (MEN, 2004, p. 106)

Esta situación se ve reflejada en otros documentos de la legislación estatal como Lineamientos Curriculares y Derechos Básicos de Aprendizaje, en los cuales las competencias científicas son formuladas como verbos y en sí, como fin último de lo que se enseña. En consecuencia, al no enfatizar en la acción como tal (proceso de pensamiento) sino en la meta que con ella se procura alcanzar, vemos que se pretende que el estudiante por ejemplo, “compare las actividades económicas”, pero solo conociendo cuáles son dichas actividades, ignorando lo fundamental que es cómo se aprende a comparar. Es así como, se legitima el imaginario en la práctica personal sobre aquellos procesos de pensamiento (comparar, clasificar, explicar, indagar, etc.) que son asumidos como actos mecánicos que el estudiante de por sí ya debería saber, por lo que se interpreta que no es necesario ahondar en el desarrollo y aprendizaje de los mismos. No obstante y como y se mencionó anteriormente, enseñar estos procesos de pensamiento científico es responsabilidad del educador, por lo que requiere de toda su experticia pedagógica para que no solo conozca cuáles son esos procesos que debe afianzar en la formación de sus estudiantes, sino que también sepa cómo hacerlo orientado su práctica de enseñanza hacia el desarrollo y la consagración de dichas habilidades.

Ahora bien, existe una serie de competencias en Ciencias Sociales que explícitamente se establecen por el ICFES, pero que sólo son evaluadas y profundizadas en la parte final de la educación Media cuando los estudiantes deben aplicar la Prueba Estatal “Saber 11”. Estas competencias son: Pensamiento social, Interpretación y análisis de perspectivas, y finalmente pensamiento reflexivo y sistémico. (Cortés, 2015). Estas competencias, están pensadas para el nivel de mayor complejidad que un estudiante de la educación escolar puede alcanzar, por lo que no necesaria ni fácilmente aplica para las características de los estudiantes de Básica Primaria.

La primera competencia (Pensamiento Social): “examina la percepción frente a los acontecimientos históricos, si estos se alinean con los resultados de los procesos históricos y cómo se alinean en procesos más amplios” (Cortés, 2015), el análisis de perspectivas a su vez se refiere a “capacidad de reconocer los diferentes actores sociales y políticos y su rol en la sociedad” (Cortés, 2015) y por último, el Pensamiento reflexivo y sistémico respecta “reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, es decir, partiendo de los principios que fundamentan al Estado” (Cortés, 2015). Cuando se escudriñan las definiciones de estas competencias se puede ver una relación con lo que precisamente se busca potenciar a través de la aplicación del pensamiento decolonial: la intención de generar una perspectiva crítica de las Ciencias Sociales coincide con el “Pensamiento Social, la meta de rescatar voces silenciadas con el fin de hacer posible un diálogo entre ellas y así una mirada más completa de un acontecimiento coincide con “análisis de Perspectivas” y la necesidad de no entender los hechos o situaciones como elementos azarosos sino como producto de la relación de otros aspectos y sucesos coincide con el “pensamiento reflexivo y sistémico”.

Empero, la intención de esta investigación no es problematizar o criticar la forma en la que los estamentos legales han establecido las directrices del desarrollo de habilidades en Ciencias

Sociales pero si se tiene en cuenta lo que se exige para estudiantes de último grado de bachillerato, se puede entender la pertinencia y lo conveniente que puede llegar a ser fomentarlo desde tempranas edades cuando se enseña en los niveles de Primaria pero concibiendo la confusión que puede generar en la práctica de enseñanza del docente de ciencias sociales. Es ahí donde se convierte en una necesidad desarrollar habilidades científicas desde las ciencias sociales, no sólo como una forma de aportar a lo que se evaluará al finalizar la etapa escolar en pruebas estatales, sino también por la iniciativa de resignificar este campo del saber que como se vio al principio del texto, tiende a estar determinado por un enfoque pasivo, memorístico y muy lejano al empoderamiento de los conocimientos en aras de una transformación del contexto.

Antecedentes Institucionales y locales

En el análisis y reflexión de la práctica de enseñanza, resulta ser importante y contundente abarcar los alcances de los aprendizajes de los estudiantes, pues estos pueden reflejar la eficiencia de las acciones emprendidas por el docente tales como sus estrategias, metodologías y demás dinámicas propias de su quehacer; pero también, sirven de base para identificar falencias y a partir de ellas estructuras estrategias que lleven a la transformación en la práctica de enseñanza encaminada hacia el mejoramiento del aprendizaje: “a pesar de las limitaciones físicas, espaciales, organizacionales, de medios educacionales y motivacionales, la mayoría de los docentes busca superar las mismas, creando las condiciones óptimas para el aprendizaje, y usando su ingenio y creatividad” (Chirinos y Padrón, 2010, p. 490)

En ese orden de ideas el Colegio San Agustín IED, como colegio público y que está en función del propósito planteado en su propio lema: *camino a la excelencia*, ha terminado por otorgarle bastante importancia a instrumentos de evaluación externos y/o gubernamentales que mide el desempeño de sus docentes y estudiantes, y también exige establecer rutas de

mejoramiento de procesos institucionales para garantizar la excelencia educativa. En ese orden de ideas, el Índice Sintético de Calidad realizado por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) en el marco del “Día E”, pretende garantizar el mejoramiento año tras año de la Institución bajo un seguimiento desde 4 ítems (Figura 2): *desempeño* en las pruebas estatales, el *progreso* del colegio respecto a lo alcanzado al año anterior, la *eficiencia* dada por el número de estudiantes promocionados en el año, y el *ambiente escolar* como todas las acciones implementadas para el fortalecimiento de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa (MEN, 2017).

Teniendo en cuenta esta situación, se convierte en una responsabilidad de todos los integrantes de la institución, aportar al mejoramiento de la calidad educativa emprendiendo acciones y planes de mejoramiento. En Primaria, específicamente se ha enfatizado en mejorar los desempeños de las Pruebas Saber puesto que hay una notable tendencia en los desempeños insuficientes y deficientes, y se ha exigido desde los directivos emprender estrategias de mejoramiento.

Reporte de la Excelencia 2018



COLEGIO SAN AGUSTIN (IED)
Código Dane: 111001013811
ETC: Bogotá, D.C.

Aquí encontrará el resumen del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) del cuatrienio y sus respectivos componentes.

Básica - Primaria

Año	Desempeño	Progreso	Eficiencia	Ambiente escolar	ISCE	MMA
2018	2.34	0.58	0.99	0.75	4.66	4.67
2017	2.32	0.58	0.98	0.74	4.62	4.43
2016	2.19	0.15	0.96	0.75	4.06	4.26
2015	2.31	0.24	0.90	0.75	4.20	

Figura 2. Reporte de la excelencia, Índice Sintético de Calidad y sus componentes (2015-2018) Colegio San Agustín IED, Fuente: MEN (2018).

Para entender la relación entre la transformación de la práctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales con las Pruebas Saber, es pertinente aclarar que la institución se ha planteado reestructurar el currículo y el trabajo de cada área para consagrar más una educación por competencias y habilidades que por contenidos. Ello permite comprender que, aunque sólo son dos asignaturas las evaluadas en Primaria en las Pruebas Saber (Matemáticas y Lenguaje) en los exámenes estatales, al trabajar por habilidades se puede generar un trabajo desde las otras áreas. Evidencia de ello, está en documentos del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como la Guía de Orientación Pruebas Saber 5° de 2017, que explica lo que se evalúa con las mencionadas pruebas; por ejemplo, en cuanto al desempeño de los estudiantes en el área de Lenguaje el mencionado documento establece:

Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado

tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. (ICFES, 2017, p. 17)

Se puede afirmar entonces, que los elementos que serán evaluados y que son mencionados por el ICFES en la anterior cita tales como: “comprender”, “establecer relaciones”, “realizar inferencias”, “sacar conclusiones” y “asumir posiciones argumentadas”, son procesos de pensamiento bastante complejos, que no sólo pueden ser abarcados desde el área de Lengua Castellana sino también desde otros campos del saber cómo las Ciencias Sociales en la que se busca formar sujetos críticos, analíticos y transformadores de su realidad. Por ello, la práctica pedagógica de enseñanza debe ser reconfigurada de tal forma que se desarrolle esos procesos de pensamiento y pueden ser fomentados específicamente desde las Ciencias Sociales y así contribuir a la meta institucional de reformar el currículo por habilidades.

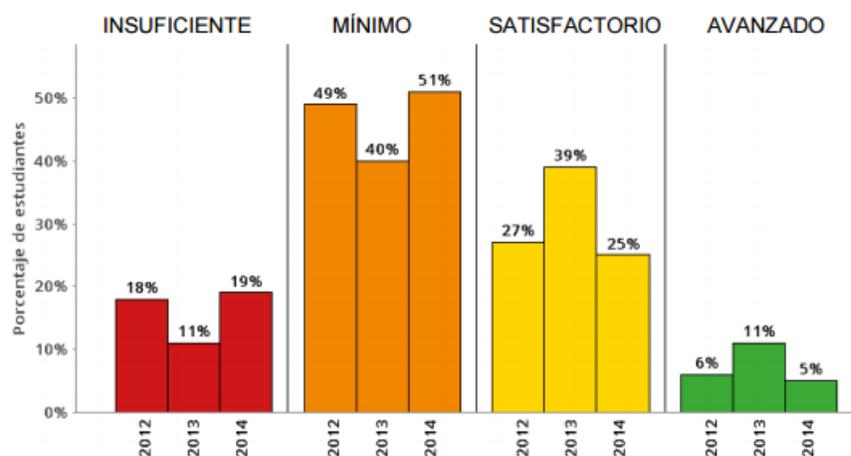


Figura 3. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año (2012-2014) Colegio San Agustín IED en Lenguaje, quinto grado. Fuente: Icfesinteractivo (2017)

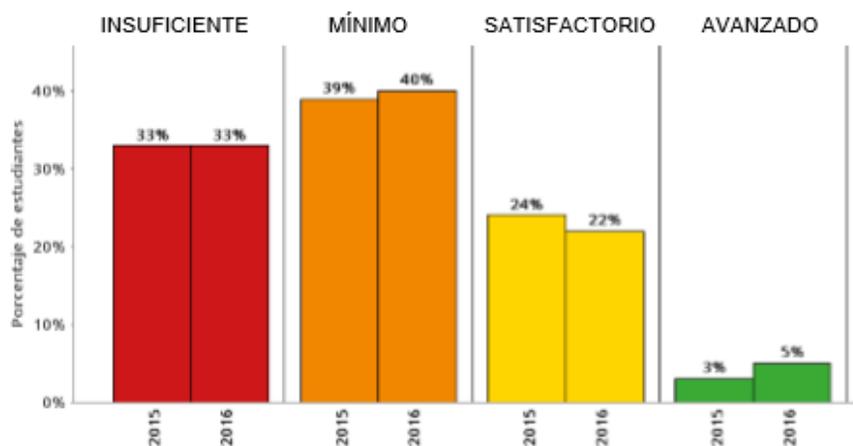


Figura 4. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año (2015-2016) Colegio San Agustín IED en Lenguaje, quinto grado. Fuente: ICFES (2017)

Es preciso aclarar que este proyecto no se plantea directamente mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas estatales, sin embargo, al tener en cuenta que desde la gestión institucional y desde la propia práctica personal, tomar los resultados en esas pruebas como insumo para identificar falencias en los procesos de enseñanza, pues como se anotó anteriormente, resulta ser un elemento importante de reflexión respecto al impacto de la práctica del docente en los alcances de los aprendizajes de sus estudiantes. Adicionalmente es pertinente reflexionar aspectos como el desempeño de los estudiantes en pruebas estatales, puesto que trasciende el plano de los intereses particulares de los educadores o las instituciones y lleva el análisis hacia la cualificación y mejoramiento constante de la labor docente: “una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional” (Perrenoud, 2004, p. 48)

En ese orden de ideas y como se evidencia en las figura 3 y 4, el desempeño de grado quinto en Lenguaje tanto en el periodo entre 2012 y 2014 como en el de 2015 a 2016, se caracterizaron por resultados heterogéneos pero con una notable tendencia a los niveles insuficientes y mínimos

por lo cual se puede intuir que la práctica pedagógica de enseñanza en la institución no priorizó el trabajo por habilidades y competencias, y particularmente desde la experiencia personal en Ciencias Sociales no necesariamente se generaron acciones y metodologías que aportaran a ese fin.

Por otra parte, en la institución se han generado investigaciones que han conllevado al análisis y reflexión de problemáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de carácter interno como los desarrollados por los docentes del colegio, como de carácter externo como las implementados por otros agentes relacionados a la institución. Sin embargo, la mayoría de esos proyectos están enfatizados en un área en particular y con una población específica (que por lo general corresponden a grupos de bachillerato) por lo que delimitando el campo de acción de esas investigaciones a las que específicamente se han centrado en las ciencias sociales en básica primaria se pueden recoger algunas experiencias significativas para la iniciativa de este proyecto.

Entre dichas experiencias se resalta la investigación de Gómez (2015) sobre las vivencias de un educador en formación cuando desenvuelve estrategias que llevan a la apropiación de derechos en niños, en la cual intervino a través de una dinámica etnográfica concluyendo el impacto de metodologías que promueven el rol de sujetos de derecho, en las dinámicas de aprendizaje y contextuales de los estudiantes de primaria pues ello aporta al “proceso de intercambio de conocimientos para así enfrentar de manera apropiada y con las herramientas correctas las situaciones y posibles vivencias o conflictos que se puedan presentar en el transcurrir del desarrollo de las actividades” (Gómez, 2015, p. 121). La anterior investigación, permite vislumbrar la repercusión significativa en la práctica en el aula con estudiantes de primaria cuando el docente opta por metodologías que se enfatizan en el fomento de un rol activo

frente a determinadas situaciones del contexto, aportando así a la superación del umbral positivista de la memorización de información.

Bajo ese mismo marco temático, la investigación de Sánchez (2016) logra alcances significativos pues además de desarrollarse con estudiantes de primaria de la misma institución, se centra en el análisis de las representaciones del derecho a la participación que desarrollan los niños de grado quinto del colegio, siendo un indicio para este proyecto pues rescata la pertinencia de generar prácticas en las ciencias sociales que empoderen a todos los sujetos del acto educativo en aras de promover transformaciones: “es necesario contribuir a generar cambios culturales que obedezcan a ver en la infancia un sujeto histórico portador de derechos capaz de incidir en los cambios de su realidad desde una participación auténtica” (Sánchez, 2016, p. 106).

Adicionalmente se rescata el alcance de la investigación de Garzón (2018) sobre la formación de la ciudadanía desde enfoques epistemológicos conocidos como “del sur”, no solo por ser fruto del ejercicio reflexivo de un docente de ciencias sociales del colegio a través de la dinámica propia de un Doctorado en Educación, sino también por atreverse a vincular epistemologías alternas a la positivista con la práctica pedagógica y la repercusión de esto en la formación de los sujetos y sus correspondientes dinámicas sociales:

A partir de este horizonte se entiende que el “ejercicio de lo ciudadano”, va más allá de la participación electoral y de las fronteras de la democracia formal, cuya práctica formativa sale de los marcos de la escuela, recrea la pedagogía recayendo de forma integral en toda la sociedad. (Garzón, 2018, p. 274)

Si bien es cierto que, las tres investigaciones anteriores se piensan desde la educación comunitaria y la ciudadanía, son experiencias que involucran reflexiones sobre la práctica pedagógica de enseñanza de las ciencias sociales en el contexto específico del Colegio San

Agustín. Se resalta que, en la investigación de Garzón (2018) tiene un valor agregado al abarcarse desde los motivos de la presente investigación: resalta la importancia y las múltiples posibilidades que tiene para la labor docente, la formación de estudiantes y el acto educativo en sí, aterrizar enfoques epistemológicos alternos y con visión al contexto: “en el marco de la epistemología del Sur evoca la conciencia y la búsqueda de paradigmas alternativos en la configuración de un nuevo sujeto político colectivo oportuno para hacerle frente a la variabilidad de la realidad” (Garzón, 2018, p. 267)

Como antecedente personal y basándose en trabajos como el de Garzón (2018) que logró articular las epistemologías del sur con la praxis docente pero aterrizada a un contexto en común, en la experiencia docente propia se ha intentado evocar el pensamiento decolonial particularmente desde una experiencia pasada, en la cual se hizo una breve aproximación a esa corriente con la implementación de un proyecto pedagógico de aula que también había surgido del interés de resignificar la enseñanza de Ciencias Sociales. Este proyecto hizo posible varias experiencias exitosas en la que los estudiantes lograron sustentar un rol activo, se empoderaron de los contenidos y dieron muestra de los rudimentos de una postura crítica. El proyecto de aula mencionado se valió de creaciones y producciones escritas de los estudiantes para explicar temáticas, o proponer un devenir distinto de las mismas. No obstante, al no sistematizarse y contar con pocos referentes teóricos el proyecto no pudo ser analizado ampliamente en su momento, y en especial, carecía de una reflexión desde la perspectiva de la práctica de enseñanza pues dicha experiencia personal se enfatizó netamente en la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, en los antecedentes expuestos en este apartado, se evidencia una preocupación por superar la perspectiva positivista, memorística, transmisionista y lineal de la enseñanza de

Ciencias sociales, teniendo en cuenta que por lo general este enfoque arraiga el papel pasivo del estudiante y los datos que intenta conocer no repercuten significativamente en su pensamiento y aprendizaje: “Es como un cajón donde lo guardamos todo mezclado, donde tenemos una gran cantidad de objetos desorganizados, algunos de los cuales no sabemos ni tan sólo que los poseemos o no sabemos con qué relacionarlos”. (Pagés y Santiesteban, 2010, p. 285). Lo anterior no garantiza la posibilidad a educadores y educandos de generar práctica pedagógica más complejas basadas en relaciones contextuales, análisis de los contenidos, reflexiones críticas y desarrollo de habilidades científicas.

Adicionalmente, también se propicia un interés por resignificar el desarrollo de habilidades científicas desde la gestión propia de reformar el currículo de la institución en la que se enmarca el proyecto, lo cual podría significar un motor de transformaciones en la práctica de enseñanza. Por otra parte, la posibilidad de implementar el pensamiento decolonial como elemento articulador que permita la transformación de dichas prácticas pedagógicas del docente de Ciencias Sociales en Primaria, dando una alternativa al enfoque positivista y complementando el desarrollo de habilidades.

Por último, surgieron diversas preguntas de investigación al respecto: ¿Cómo evidenciar las transformaciones en la práctica pedagógica antes y después del fomento de habilidades con elementos de orden decolonial implementados?, ¿Cuál estrategia didáctica sería indicada para abarcar prácticas indagatorias y elementos de orden decolonial aplicadas a la práctica pedagógica de Ciencias Sociales?, ¿De qué manera se puede vincular el pensamiento decolonial con las habilidades científicas?, ¿Cuáles son las particularidades de las habilidades científicas pensadas desde las Ciencias Sociales?, ¿Puede las habilidades como la indagación en Ciencias Sociales ser la base para el desarrollo de Competencias en Ciencias Sociales en Secundaria Y Media, las cuáles

sí están definidas?, ¿Qué elementos de Orden decolonial pueden ser adaptados y aplicados con estudiantes de Primaria?, ¿Cómo hacer extensivo los alcances de la investigación tanto a colegas docentes de Primaria como también de Secundaria los cuáles sí cuentan con una formación disciplinar en Ciencias Sociales?

Justificación

En la experiencia personal, la práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales en Primaria tiende a desarrollar metodologías tradicionales, descriptivas y memorísticas en las cuales, se piensa que la adquisición de datos y la capacidad de ordenarlos linealmente son garantes de una enseñanza exitosa y un aprendizaje efectivo, legitimando así un “dominio absoluto de la visión liberal-positivista del conocimiento histórico, desde un enfoque basado en la memoria colectiva, y que se desarrolla a través de programas enciclopédicos que preconizan la memorización de fechas, batallas y acontecimientos relevantes para la nación” (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015, p. 21)

En concordancia, los diferentes contenidos que componen el currículo de Ciencias sociales en los niveles de Primaria abarcan diversos elementos disciplinares que son complejos tanto para estudiantes que terminan por reproducir lo que ven o escuchan en clase, como para el docente que ya sea por no haber sido formados en ese campo o por desconocer una didáctica crítica y significativa, legitima el enfoque netamente conceptual y deja de lado el desarrollo de habilidades y la relación con el contexto:

La insistencia que se aprecia en los distintos niveles educativos de un aprendizaje de las ciencias sociales basado en un enfoque conceptual, suele mostrar a la geografía y la historia como saberes cerrados y ajenos a la vida cotidiana de los alumnos. Muchos docentes tienen

una idea preconcebida sobre la enseñanza de las ciencias sociales. (Gómez y Rodríguez, 2014. p. 309)

De igual forma, la práctica de enseñanza personal no siempre apunta a desarrollar habilidades que le permitan al estudiante, no sólo mejorar su desempeño en pruebas estandarizadas y así contribuir a los objetivos institucionales de mejoramiento, sino también generar transformaciones en la labor docente que lo vincule más con su estudiante en un contexto inmediato. En concordancia, la reestructuración de la Ley General de Educación en la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la Cátedra de Historia, invita a pensar a la misma desde un enfoque crítico y con miras al contexto por lo que implica una perspectiva de pensamiento científico: “el estudio científico de la historia nacional, latinoamericana y mundial, apoyado por otras ciencias sociales, dirigido a la comprensión y análisis crítico de los procesos sociales de nuestro país en el contexto continental y mundial” (Ley 1874 de 2017, art. 3)

A pesar de, abarcar todas las habilidades científicas resulta muy complejo para los fines de esta investigación por lo que se ha decidido delimitar a la habilidad de la Indagación, que aunque por lo general se abarca desde las ciencias naturales, en las ciencias sociales también puede fomentar transformaciones en la práctica de enseñanza que garanticen niveles altos de comprensión en el aprendizaje, pues también es posible incentivar el pensamiento científico al exigir la interconexión entre diversas habilidades basadas en el interés y cuestionamiento de los educandos:

La enseñanza de las ciencias basada en la indagación es permitir que las preguntas y curiosidades de los estudiantes guíen el currículo. La indagación científica comienza con la recolección de información a través de la aplicación de los sentidos humanos: ver, escuchar,

tocar, de gustar y oler. La indagación incentiva a los niños a preguntar, llevar a cabo investigaciones y hacer sus propios descubrimientos (Cristóbal y García, 2013, p. 100)

En ese orden de ideas, la indagación puede aportar al principal objetivo que se busca con esta investigación, el cuál es, generar transformaciones en la labor pedagógica propia, no sólo al tener en cuenta los intereses de los estudiantes para desenvolver la práctica de enseñanza personal como se menciona anteriormente, sino también al resignificar la forma en que se enseña las ciencias sociales desde metodologías innovadoras y críticas que trasciendan el paradigma tradicional y positivista que sesga el potencial de la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica. En relación a esto, continúan los autores:

La práctica transforma al profesor en un aprendiz junto con los estudiantes, y ellos se transforman en profesores junto con nosotros. La enseñanza de las ciencias basada en la indagación privilegia la experiencia y conocimientos previos. Hace uso de múltiples formas de saber y adquirir nuevas perspectivas al explorar temas, contenidos y preguntas. (Cristóbal y García, 2013, p. 100)

En ese orden de postulados, surge la necesidad de replantear la práctica de enseñanza de las ciencias sociales en básica Primaria al tratar de alcanzar dos propósitos: inicialmente, otorgar herramientas didácticas que le permitan al docente desarrollar los contenidos de una manera alterna, crítica y significativa; y segundo, desarrollar en los estudiantes habilidades que les permita entender su realidad vinculando lo que aprenden con lo que viven. Es decir, en el propósito de trascender la dinámica positivista y pasiva de la enseñanza de las ciencias sociales, no se debe apuntar en convertir a los docentes y estudiantes en eruditos disciplinares, sino en sujetos que se valgan de esos conocimientos del contenido pero comprender e impactar su contexto: “Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los

estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo”. (Gómez y Rodríguez, 2014. p. 311)

Dicho enfoque positivista, se enmarca como un paradigma epistemológico basado en la rectitud y la estructura del método científico para generar conocimiento: “instituyó una visión del método que olvida parte del objeto real de la ciencia, al absolutizar la dimensión cuantitativa, ofrece conocimientos parcelados, que no tienen en cuenta que los escenarios sociales y naturales se caracterizan por la multiplicidad de dimensiones y, con ello, impide asumir una comprensión de sistema” (González y Hernández, 2014, p. 8). Aunque este enfoque ha logrado grandes aportes a las investigaciones y a las ciencias como tal, al usarse para analizar elementos sociales y humanos no logra abarcar plenamente todas las dimensiones que los configuran, terminando por generalizar y dejar de lado otras ideas, otros conocimientos y otras posibilidades de comprender el mundo.

Para trascender ese enfoque positivista de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, se propone la implementación de la decolonialidad. El pensamiento decolonial es también una corriente epistemológica, pero busca contrarrestar el impacto del poder ejercido por los discursos eurocéntricos a lo largo de los años. Este objetivo busca realizarlo a través del rescate de la voz y el saber de quienes no tuvieron la oportunidad de escribir la Historia, estableciendo un diálogo junto con las voces dominantes de tal manera de hacer posible una lectura de los hechos más justa y completa; o desde la Geografía, al construir por ejemplo relaciones entre los espacios con las problemáticas y situaciones del contexto u otro tipo de reflexiones geopolíticas. Sin embargo, en este caso se busca desarrollar pensamiento decolonial en un contexto pedagógico por lo que se necesita un análisis y unas disposiciones para hacer posible su funcionamiento.

Para darle un carácter pedagógico al pensamiento decolonial, es pertinente analizar a Diana Peñuela (2012) quien establece la necesidad de buscar y crear pedagogías alternas – o “pedagogías otras” como ella las denomina – que fomenten el ejercicio de pensamiento decolonial al cuestionar los discursos, al tratar de rescatar los rasgos constitutivos latinoamericanos y al ponerlos a funcionar en tensión a los ya impuestos. La autora explica que para lograr decolonizar la pedagogía moderna es necesario criticar los emplazamientos discursivos, es decir, las narrativas hegemónicas que sostienen las estructuras de poder legitimadas y que además someten intelectualmente a Latinoamérica. De igual forma, para decolonizar la pedagogía, es necesario identificar conceptualizaciones y reflexiones latinoamericanas sobre la educación, o pedagogías otras; para que después se instauren como generalizadoras de “narrativas localizadas y saberes contra hegemónicos” y reconfiguren “la función de la pedagogía y su apropiación” (Peñuela, 2012, p. 28). Si se logra esta decolonización de la pedagogía al permitir el ya mencionado diálogo tensionantes entre todos los actores de un acontecimiento, o al establecer relaciones que trasciendan la visión descriptiva y memorística de lugares a la incidencia del espacio en el desarrollo sociocultural, se estaría apelando una de las más grandes apuestas de la inflexión decolonial al interior de las aulas:

En este sentido la inflexión decolonial refiere una ética y una política de la pluriversalidad. En oposición a diseños globales y totalitarios en nombre de la universalidad (que fácilmente corren el riesgo de hacer a un particular eurocentrado representar lo universal), la pluriversalidad constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y de aspiraciones sobre el mundo (Rojas y Restrepo, 2010, p. 21)

Díaz (2010), en medio de esa búsqueda y construcción de pedagogías alternas, establece su propuesta al relacionar las reflexiones de la directriz de investigación Colonialidad/Modernidad con la reflexión educativa y pedagógica a través de dos ideas básicas: la “*Comprensión crítica de la Historia*” y el “*reposicionamiento de prácticas educativas emancipatorias*” (2010, p. 217). Para ello, el autor establece que el dominio intelectual y discursivo que ejercen agentes exteriores a este contexto se han valido de mecanismos de coerción social, tal y como lo es la escuela en la que se naturaliza ese yugo a partir de prácticas y dinámicas propias de un aula. Por lo tanto, Díaz explica que repensar de manera crítica la Historia es una forma de “desestabilizar” la soberanía de los discursos hegemónicos occidentales que ciñen el pensamiento latinoamericano. Finalmente, el autor explica que si ello se hace desde el aula se podría garantizar emancipación en la escuela al “ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que coadyuven en la transformación crítica de la realidad social”. (Díaz, 2010, p. 225).

Como se ha visto, el pensamiento decolonial posibilita al reconocimiento del otro y al ponerlo en el contexto pedagógico puede orientar la práctica de enseñanza de las ciencias sociales a reestructurarse, pasando de una jerarquía de conocimiento trasmisionista a una construcción de aprendizajes conjunta con los estudiantes. Ello implica repensar al estudiante y en especial al niño, como un coautor y no como un receptor, y esto es en sí una experiencia que materializa la decolonización de la pedagogía siendo pertinente en la transformación de una práctica de enseñanza que conlleve:

“al reconocimiento de las autorías infantiles y de la necesidad de co-autoría social como imperativos éticos y por tanto políticos, capaces de posibilitar la comprensión de las

demandas de niñas y niños, desplazando a las racionalidades coloniales que las y los colocan en dicotomías sub-alternizadas, jerárquicas y en relaciones de poder rizomáticas” (Medina y Da Costa, 2016, p. 324)

Luego de establecer la pertinencia del fomento de la indagación y la implementación del pensamiento decolonial, es necesario delimitar la complejidad teórica de esa corriente epistemológica en la categoría de *multiperspectividad* que además de poder ser un elemento del pensamiento decolonial también constituye una herramienta de indagación. Este último aspecto será ampliado más adelante. No obstante, abarcar la multiperspectividad como herramienta de la habilidad científica de la indagación que articula el pensamiento decolonial en la enseñanza de las ciencias sociales a los niños de primaria guarda relación con la consagración de una de las principales competencias evaluadas posteriormente en las pruebas estatales de educación Media (Pruebas Saber 11): *Interpretación y análisis de perspectivas* que demanda “reconocer los diferentes actores sociales y políticos y su rol en la sociedad” (Cortés, 2015). De esta forma, se puede identificar un vínculo entre el trabajo desarrollado en primaria y los requerimientos para secundaria, por lo que la práctica de enseñanza se plantea una proyección a futuro en cuanto a los aprendizajes de sus estudiantes y su aplicación en el contexto, contribuyendo en la consolidación de las competencias que serán evaluadas en la parte final de su formación escolar.

Finalmente, la investigación también es pertinente para fortalecer los procesos del Colegio San Agustín IED: inicialmente por impactar en las práctica de enseñanza del docente investigador de ciencias sociales en Primaria en pro del mejoramiento de los procesos de gestión relacionados con la calidad educativa. Y en un segundo aspecto, por la posibilidad que ofrece a los docentes de implementar estrategias que hagan posible las transformaciones de su práctica a partir de una reflexión exhaustiva, un bagaje metodológico alterno y la garantía de dinámicas de

comprensión y repercusión en la realidad inmediata de la comunidad institucional a partir de lo que arroje la reflexión personal.

En consecuencia, se formula la siguiente pregunta de investigación y los objetivos sobre los cuales se busca darle solución a la misma al apuntar a la transformación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales a partir del desarrollo de la indagación y la articulación con el pensamiento decolonial.

Pregunta de investigación

¿Cómo transformar la práctica enseñanza de las Ciencias Sociales, desde el desarrollo de la habilidad científica de la indagación en articulación con ejercicios de multiperspectividad decolonial?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la transformación de la práctica pedagógica de enseñanza del docente de Ciencias Sociales en Primaria del Colegio San Agustín, a partir del desarrollo de la Indagación en articulación con ejercicios de multiperspectividad decolonial

Objetivos Específicos

- Cuestionar la práctica pedagógica de enseñanza personal del docente investigador de Ciencias Sociales de primaria del Colegio San Agustín IED a partir de la implementación de ciclos de reflexión.
- Deducir la incidencia de la habilidad científica de la indagación en la transformación de la práctica pedagógica de enseñanza en el marco de la implementación de la investigación – acción pedagógica.

- Articular el pensamiento decolonial desde ejercicios de multiperspectividad como forma de complementar el desarrollo la indagación en la práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales

Marco Teórico

Los referentes sobre los cuales se soportaron tanto el Estado del Arte como el marco teórico, responden a las categorías de análisis determinadas en el proceso propio de investigación. Teniendo en cuenta esta aclaración, el marco teórico que a continuación se presenta, reúne los planteamientos de autores y académicos que han aportado a la construcción teórica y conceptual de la práctica pedagógica de enseñanza, la habilidad científica de la indagación y el pensamiento decolonial aterrizado a la herramienta de la multiperspectividad. A partir de un diálogo entre dichos referentes se busca consolidar los pilares teóricos de la investigación y estructurado desde el enfoque y objetivos particulares de la misma.

Práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales

Práctica Pedagógica: emergencia de transformaciones. El concepto de práctica pedagógica puede entenderse desde la descomposición de los dos términos que la forman: práctica y pedagogía. La primera puede hacer referencia al conjunto de dinámicas que se emprenden y que se relacionan entre sí para desarrollar procesos en función de un propósito, dentro de un contexto

determinado. Por su parte la pedagogía analiza y cuestiona la realidad educativa a la luz del impacto de la enseñanza en otros procesos sociales, culturales y formativos; por ello la pedagogía “adviene el terreno de reflexión de la educación y no se limita exclusivamente a la transmisión práctica de los saberes” (Zambrano, 2005, p. 146). Entonces, la práctica pedagógica pueden ser todas aquellas dinámicas pensadas y desarrolladas en un contexto educativo, y que, a su vez, pueden servir como unidad de análisis y reflexión sobre elementos propios de la enseñanza en relación con el aprendizaje, el currículo, la didáctica y demás aspectos de la realidad educativa.

A propósito de la anterior concepción, Díaz (2006) establecía que, como docentes, “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos es la práctica pedagógica.” (p. 90), lo cual permite intuir que toda rutina, actividad, estrategia y que todo proceso, protocolo o ejercicio que se implemente en un contexto educativo, hace parte o influye en la forma en que se configura el quehacer del educador, y por lo mismo de sus particularidades, problemáticas y situaciones que ello implica, puede estar sujeto a análisis y reflexiones como las que una investigación puede hacer posible.

Bajo el anterior planteamiento, se evidencia claramente cómo se derrumba la idea limitada de la práctica pedagógica como lista de tareas que se desarrollan operativamente para “enseñar” (transmitir) conocimientos de un docente a un estudiante; y se procede a concebirlas como un espacio privilegiado para tratar la labor de educador en función de transformarla y perfeccionarla, puesto que en ellas fungen elementos bastante complejos que también ejercen relaciones particulares, abarcando así diversas dimensiones humanas de índole social e ideológica desde el quehacer del docente:

Reconocer la práctica pedagógica no sólo como una habilidad técnica, sino como un saber, un espacio de debate – y producción – sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política. (Saldarriaga, 2016. p. 46)

Como se mencionó anteriormente, el espacio privilegiado para reflexionar y la dinámica exclusiva que se gesta por la práctica pedagógica, pueden ser comprendidos desde los procesos propios de la investigación. Ya sea de carácter cualitativo o cuantitativo, cualquier tipo de investigación puede generar reflexiones trascendentales que lleguen a impactar la estructura de las prácticas pedagógicas, los ritmos de aprendizaje, las directrices curriculares y cualquier otro aspecto que compone al fenómeno educativo. A su vez, existe un tipo de reflexión que puede ser mucho más idóneo, pero al mismo tiempo un reto, para el fomento de las prácticas pedagógicas y el oficio docente: la investigación – acción: “un proceso de investigación – acción constituye un desafío para la formación de profesores demanda, por un lado, reconocer la riqueza del conocimiento práctico acumulado del profesor y, por otro, la incorporación de la teoría para fortalecer su desarrollo profesional.” (Corvalán, 2013, p. 58)

En ese orden de ideas, la investigación acción pedagógica es pertinente para el análisis y desarrollo de la práctica pedagógica, puesto que hace posible que mientras se desenvuelve con naturalidad la labor del educador dentro de las dinámicas educativas, se vaya generando una problematización de las mismas y un ejercicio de autocrítica en aras de perfeccionarlas y transformarlas; esto con el fin de hacer del maestro un profesional más experto y un creador de nuevo conocimiento, y enriquecer la formación de los estudiantes al buscar diversos mecanismos que atiendan a sus necesidades: “la base que la investigación - acción intenta comprender la

práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación”. (Corvalán, 2013, p. 45)

Respecto a lo anterior, por muy enfatizado que esté la enseñanza dentro el estudio de la pedagogía, no se deja de lado el aprendizaje y la formación de los educandos. Es por ello que toda reflexión que se hace posible al abarcar la práctica pedagógica, buscan constantemente hacer efectivas y exitosas las experiencias de aprendizaje, que cada vez son más complejas y diversas teniendo en cuenta particularidades contextuales, influencias socioculturales, estructuras mentales, etc. Así, la investigación a partir de la labor propia del maestro puede generar nuevos conocimientos que llegan a ser verídicos al ser fruto empírico y real del quehacer docente, y están encaminados tanto al fomento de la formación de los estudiantes y de la misma labor del educador como tal: “se configura en el conjunto de conocimientos que dan forma los contenidos que se enseñan, pero también a la formación de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico” (Martínez, 2016, p. 59)

De esta forma, la práctica pedagógica se instaura como un escenario óptimo para el ejercicio de autocrítica y reflexión, por lo que consecuentemente se generan acciones que permitan transformar no solo problemáticas detectadas sino también dinámicas que pueden explotarse más y brindar mejores resultados en las experiencias de enseñanza y aprendizaje al posibilitar innovaciones y emergentes relaciones que antes no habían sido desarrolladas lo suficiente, o incluso no habían sido planteadas.

Práctica pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En búsqueda de la resignificación. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia históricamente ha estado condicionada a la estructura que la legislación educativa le otorga dependiendo de la política, la ideología y los intereses de la época. La tendencia, sin embargo, ha sido priorizar la Historia y la

Geografía como áreas que le permitan a los estudiantes arraigar su identidad nacional al conocer tanto la forma en que se ha construido su nación, así como también lo que compone a su país y que puede llegar a representar símbolos patrios y riqueza identitaria; así lo explica Martínez y Quiróz (2012):

La enseñanza de las Ciencias Sociales, entonces, no llegó a las aulas de clase con la intención principal de lograr la formación de habilidades cognitivas o el desarrollo del pensamiento en los estudiantes, sino que se enfocó especialmente en favorecer un proceso de identificación con los valores que representaba la nacionalidad ante una población pluriétnica que siempre estuvo fragmentada por las barreras sociales y económicas (p. 90)

Lo anterior, permite vislumbrar claramente lo limitado y restringido que se encuentra la concepción de habilidades científicas en la enseñanza de Ciencias Sociales, puesto que tradicionalmente esta área del saber se ha enfocado en legitimar aspectos culturales de la sociedad y no tanto de acciones en pro de construcción de conocimientos, por lo cual se puede establecer que la práctica pedagógica en Ciencias Sociales habitualmente ha adquirido un carácter trasmisionista, lo que a su vez sustenta la perspectiva positivista y sus tendencias memorísticas, lineales y pasivas. Aunque, no es corrector ignorar la creciente iniciativa, tanto pedagógica como epistemológica, de transformar la práctica pedagógica en educación en aras de formar sujetos que puedan confrontar las problemáticas del presente orden mundial.

Por ello, el pensamiento crítico más que una posibilidad, se ha convertido en una obligación para muchos educadores que pretenden resignificar su quehacer y otorgarle a los estudiantes los elementos y metodológicas necesarias para fortalecer un rol activo, una conciencia social y una postura ética para intervenir en las problemáticas que afectan su contexto. En concordancia, varias estrategias y propuestas han surgido de investigaciones que han analizado la situación

actual de la enseñanza de las ciencias sociales, pero aún prevalecen una serie de dificultades que deben seguir siendo tratadas en posteriores investigaciones; para Martínez y Quiróz (2012) los puntos débiles de las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales y especialmente en educación básica, son principalmente tres:

1. “Aproximación y manejo del lenguaje de las Ciencias Sociales por parte de los estudiantes
2. Adicionalmente, falta de Comprensión de conceptos de esta área
3. Y por última, falencias en los procesos comunicativos tanto para adecuarse al de los estudiantes como para posibilitar la relación con el entorno” (p. 95)

Analizando el anterior postulado de los autores, la práctica pedagógica en ciencias sociales podría resignificarse si se apunta a estrategias que faciliten la adaptación de los contenidos disciplinares y la posterior aplicabilidad de los mismos en las vivencias cotidianas de los estudiantes, por lo que en este punto tiene cabida el concepto de *transposición didáctica* (Chevallard, 1989): y consiste en transformar el saber puro o producido en un saber enseñable, esa transición dependerá de la experiencia y capacidad del maestro quien se basará en su saber pedagógico para hacer ello posible; si esto se llega a ser exitoso, ese saber enseñado impactará como un saber aprendido del estudiante quien lo usará y aplicará en su cotidianidad y contexto.

Lo anterior, permite visualizar que la transposición didáctica es imprescindible en el acto educativo, y en especial cuando se pretende enseñar a niños de Primaria, puesto que sus estructuras mentales exigen una adaptación rigurosa de los conocimientos complejos que muchas veces son difíciles de explicar y digerirlos. Sin embargo, no es intención subestimar las capacidades de los niños al aprender y de sus docentes al enseñar, precisamente es en este nivel educativo en que la transposición didáctica puede tener los más significativos alcances: “la transposición didáctica consiste en extraer un elemento del saber de su contexto (universitario,

social, ...) para recontextualizarlo en el contexto simple singular, siempre único, de su propia clase”. (D’Amore, 2006, p. 236)

En conclusión, la práctica pedagógica de enseñanza de las ciencias sociales ha estado sujeta a devenires pedagógicos que la han marcado entre la responsabilidad histórica de consagrar elementos identitarios a nivel social y cultural, y en el ideal de consolidar una perspectiva crítica y transformadora siendo fiel tanto a la adaptación de elementos disciplinares como a las dinámicas y problemáticas actuales. No obstante, si se tratara de definir como tal la categoría de práctica se apelaría al postulado de Alba y Atehortúa (2018), puntualizándolo en el marco de la enseñanza de las Ciencias sociales. Así, la práctica de enseñanza para fines de esta investigación se entiende como “un fenómeno social configurado por el conjunto de acciones que se derivan de la relación contractual establecida entre una institución educativa y un sujeto (profesor), cuyo propósito es que otro u otros sujetos aprendan algo” (Alba y Atehortúa, 2018)

Indagación

Bidimensionalidad de la Indagación. Para fines de esta investigación, el concepto de *indagación* será abarcado desde una bidimensionalidad en su connotación al momento de ejercer la práctica pedagógica de enseñanza, por un lado, su funcionamiento como competencia y por otro, como habilidad de pensamiento científico. Esto, si se tiene en cuenta que la indagación es uno de los elementos principales a los que la política pública le ha apostado para consagrar una educación de competencias en el área de ciencias, pero también constituye un proceso de pensamiento que resignifica la práctica pedagógica al generar transformaciones y altas comprensiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siendo más puntual, pensar en la indagación como competencia, implica referenciar los estamentos legales, en los cuales se insta como una de las competencias básicas en las ciencias naturales y que son evaluadas en pruebas estandarizadas. Aunque, específicamente compone el trabajo del área de ciencias naturales, la política pública es clara en determinar que no se debe limitar a ese campo y que también es responsabilidad de las ciencias sociales desarrollar competencias científicas pues su carácter metodológico y cognitivo es vital en los procesos de formación:

ha de ser meta de la formación en ciencias –tanto sociales como naturales– desarrollar el pensamiento científico y en consecuencia fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente. Solamente así, podremos contar con una generación que estará en capacidad de evaluar la calidad de la información a la que accede –en términos de sus fuentes y la metodología utilizada–, que tendrá la necesidad de constatar las impresiones de los sentidos y en consecuencia no caerá fácilmente en manos del dogmatismo (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 105)

De igual forma, la indagación como competencia alude a la consolidación de habilidades y de herramientas que le permitan a la persona no solo interpretar su contexto sino también ser capaz de intervenir las problemáticas que en él acontecen: “Competencia es un saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo” (ICFES, 1999, p. 10). De ahí, que esa connotación de la indagación sea de interés para la investigación, pues precisamente desde la práctica de enseñanza de las ciencias sociales se pueden generar cambios que lleven al desarrollo de estrategias y metodologías alternas a las tradicionales privilegiando más el impacto de las

comprensiones en el contexto y la formación como tal, que la simple adquisición de contenidos y datos.

Teniendo en cuenta lo anterior, la indagación como competencia puede ser definida como una facultad tanto para reunir información como para usarla en pro de dar solución a alguna situación o problemática determinada, de ahí, que sea evidencia de las comprensiones de los estudiantes, pero especialmente del impacto de la práctica de enseñanza del docente investigador y sus acciones por resignificar su labor. Esto coincide nuevamente, con las exigencias de la política pública cuando explica la indagación como la “capacidad para comprender que a partir de la investigación científica se construyen explicaciones sobre el mundo natural. Además, involucra los procedimientos o metodologías que se aplican para generar más preguntas o intentar dar respuestas a ellas” (ICFES, 2016, p. 84)

Por último, la concepción de indagación como competencia puede aludir a otros procesos de pensamiento que beneficien la enseñanza de las Ciencias Sociales desde enfoques alternos como la decolonialidad, pues la capacidad de indagar información respecto a un problema determinado puede implicar el rescate de varias perspectivas de un mismo fenómeno, deconstruyendo así roles hegemónicos (como los que predominan en la enseñanza de la Historia por ejemplo) y apelando a la relación dialógica entre todos los actores (reconocimiento del otro): la indagación y cualquier otra competencia científica puede promover la formación de sujetos que estén preparados a “enriquecerse de miradas diferentes a la suya y a cambiar de opinión ante datos contundentes o convincentes, que contará con los elementos para identificar y buscar solución a los problemas y que estará atenta a proceder de manera rigurosa”. (Ministerio de Educación nacional, 2004, p 106)

Ahora bien, antes de desarrollar la concepción de la indagación como habilidad de pensamiento científico, es conveniente hacer una breve distinción entre competencia y habilidad: en primer lugar, la competencia es macro y puede contener varias habilidades que al desenvolverse y relacionarse entre sí pueden afianzar más la competencia en un sujeto. Sin embargo, una habilidad implica un desplazamiento, es decir la facultad de llevar los recursos y herramientas que se tienen a la praxis; por lo tanto, la propiedad de una competencia previamente descrita de aplicar el conocimiento en un contexto puede ser el campo y fruto específico de una habilidad particular: “A competence is more than just knowledge or skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context” [“una competencia es más que solo conocimiento o habilidades. Incluye la habilidad de completar exigencias complejas, aprovechando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes)”] (Rychen y Salganik, 2003). Citado en: (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010, p. 6).

Por lo tanto, pensar la indagación también como una habilidad de pensamiento, delimita el campo de acción de una competencia al empoderamiento de unos conocimientos en función de aplicarlos a situaciones inmediatas. Es por esto, que se opta por esta connotación en el objetivo de transformar la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, específicamente en la intención de superar el paradigma tradicional positivista y por fomentar la educación por competencias y habilidades a partir de acciones pedagógicas que vinculen los aprendizajes con el contexto. En consecuencia, se constituye una apuesta por resignificar la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de la indagación como habilidad de pensamiento puesto que:

Las habilidades de pensamiento científico corresponden a acciones cognitivas asociadas a la actividad científica que los estudiantes van desarrollando en la medida en que aplican los

contenidos científicos que van aprendiendo, es decir, están asociadas a la movilización de recursos, y en ese sentido se aproximan a la noción de competencia (Marzábal, 2011, p. 60)

Finalmente, la indagación como habilidad de pensamiento científico puede ser definida como el conjunto de facultades que “desarrollan progresivamente ideas científicas clave mediante el aprendizaje de cómo investigar y construir su propio conocimiento y comprensión del mundo que los rodea” (Harlen, 2009). Citado en (Dyasi, 2014, p. 12). Por lo cual, implica que el docente desde su práctica de enseñanza ingenie el desenvolvimiento de diversos procesos junto con sus estudiantes, para que estructuren la construcción de conocimientos y la aplicación de los mismos; por ello la indagación como habilidad puede interactuar con otras habilidades de pensamiento provocando:

“El desarrollo de actividades de enseñanza que involucren a los estudiantes en la construcción de habilidades del pensamiento científico tales como observar, medir, formular preguntas, formular hipótesis y predicciones, diseñar experimentos, interpretar datos, sacar conclusiones, hacer reflexiones autocríticas, trabajar en equipo y comunicar resultados en forma oral y escrita”. (García y Furman, 2014, p. 80)

Indagación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Hasta este punto, se ha evidenciado que la Indagación está estrechamente relacionada con la enseñanza de las ciencias, sin embargo, existe la tendencia de enfocarlo específicamente en las ciencias naturales, llegando incluso a considerarla como una competencia básica exclusiva de ese campo del conocimiento. No obstante, diversos académicos e investigadores han logrado establecer particularidades del desarrollo de la indagación en la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que es conveniente para esta investigación convocar planteamientos que soporten teóricamente la experiencia de la indagación aplicada a las ciencias sociales.

Para determinar las particularidades de la indagación en las ciencias sociales, es conveniente reflexionar inicialmente en torno a los cambios en la enseñanza de las mismas y que se gestan desde los hallazgos de investigaciones y trabajos académicos, puesto que como se ha mencionado anteriormente, el enfoque positivista ha sido cuestionado y se han estructurado alternativas en la que “Enseñar ciencias sociales más allá de la “mera descripción” de los contenidos de los libros de texto, requiere estrategias didácticas innovadoras, dirigidas a hacer pensar al alumnado y a predisponerles y enseñarles para intervenir en contextos sociales” (Pagés, 2009, p. 10)

De igual forma, en el marco de ese cambio de paradigma en la enseñanza de las ciencias sociales, es inevitable tratar la práctica pedagógica de los educadores, pues ellos constituyen los principales artífices y ejecutores de esas transformaciones en el acto educativo. Para tal fin, es pertinente diseñar e implementar estrategias que resignifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje al incitar ejercicios críticos y reflexivos con proyección a la realidad; así, “estas estrategias aplicadas a las ciencias sociales no consisten en el aprendizaje mecánico de una serie de técnicas, sino en el desarrollo de habilidades en la resolución de problemas con la movilización de contenidos geográficos e históricos” (Gómez y Rodríguez, 2014, p. 312)

En consecuencia, la transformación de la práctica de enseñanza aterrizada específicamente al desarrollo de la indagación, permite vislumbrar un impacto en la formación docente y su conocimiento, por lo que es importante anotar que los educadores también consagran aprendizajes y estos pueden “consistir en la resolución de problemas o en la indagación que comienza en los objetivos concretos que se plantean para sus estudiantes” (Ancess, 2003, p. 99). De esta forma adquiere vital importancia los procesos de planeación del docente, pues más allá de hacer una proyección de actividades, debe transformarse en una estructuración detallada que

lleve paso a paso a la consagración de comprensiones en los estudiantes, y de reflexiones complejas del docente:

(...) el verdadero meollo de la enseñanza de la indagación está en lo que acontece día a día en el aula. Como una buena unidad de enseñanza o un buen curso, una buena lección diaria de la indagación no ocurre por azar; debe, del mismo modo, ser estructurada (Beyer, 1974, p.186)

Posterior a esa planeación, aparece la intervención del docente como espacio principal de relación con el estudiante y en el que se implementan sus apuestas metodológicas y sus estrategias. Si se guarda coherencia con lo anteriormente expuesto, sobre el cambio de paradigma en la enseñanza de las ciencias sociales, el docente fomentará metodologías como las que hace posible la indagación y que se caracterizan por otorgar un rol activo al estudiante, privilegiar los procesos de pensamiento y encaminar las acciones hacia la consolidación de altas comprensiones. En suma:

Los métodos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices. (Gómez y Rodríguez, 2014, p. 312)

En ese orden de ideas, en la intervención es que se evidencia el alcance de las estrategias basadas en la indagación y particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales, dichas estrategias deben apelar más al auge de procesos de pensamiento y comprensiones que al banal cumplimiento de un programa curricular. A propósito, Beyer (1974) establece:

La enseñanza de la indagación es diferente a la enseñanza tradicional expositiva, que caracteriza a muchas de las actividades escolares en la enseñanza de las ciencias sociales. La

enseñanza de la indagación está centrada en los procesos antes que los contenidos. Su énfasis está puesto en los conceptos y no en los hechos. (p. 204)

Escudriñando el anterior planteamiento, se puede evidenciar una relación entre el desarrollo de la indagación con la posibilidad de implementar la enseñanza de las ciencias sociales desde enfoques alternos como la decolonialidad, de tal forma que se impacta la práctica de enseñanza trascendiendo dinámicas tradicionales por dinámicas críticas y adicionalmente, se articula con los propósitos de una educación tanto por competencias como por habilidades de pensamiento ya que se privilegia la construcción de conocimientos y su mencionada aplicabilidad en el contexto. Prueba de ello está en la propuesta de Beyer (1974) de implementar la indagación en la enseñanza de las ciencias sociales (figura 5), basándose en una estructura que parte de los intereses de los estudiantes para fijar propósitos de aprendizajes, posteriormente posibilitar los postulados de los estudiantes que surgen de los conocimientos mismos de los educandos; posteriormente se aplican a una situación contextual y ahí se mide su pertinencia. Dependiendo de ello se establecen algunos hallazgos o conclusiones que luego serán aplicados a otras situaciones determinadas:

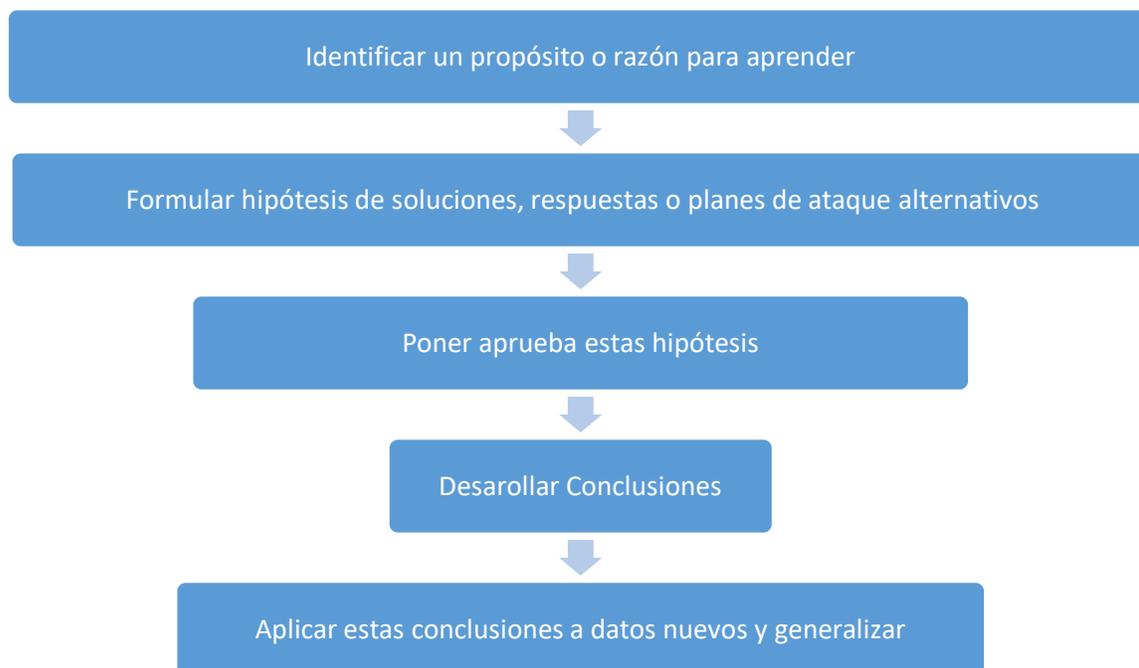


Figura 5. Elementos esenciales de una estrategia basada en la indagación. Fuente: Beyer (1974).

Como se evidencia en esa propuesta, los contenidos y la dinámicas memorísticas quedan rezagadas por experiencias que dan más importancia al desarrollo del pensamiento y esta acción de por sí representa una notable transformación de la práctica de enseñanza. Por consiguiente, la evaluación de estas estrategias, también deben guardar coherencia al ser pensadas de manera distinta y deben ser reconfiguradas para que el docente pueda “generar un equilibrio entre conceptos, procedimientos y actitudes, lo que conduce a que cualquier tipo de prueba o evaluación debe evitar someter al alumno a un mero ejercicio memorístico, que entraría en contradicción con esta renovación metodológica” (Gómez y Rodríguez, 2014, p. 312)

Como resultado, la evaluación guarda un hilo conductor y una estrecha relación con otras prácticas de docente como la planeación y la intervención, por lo que es necesario analizar los alcances de los objetivos de cada estrategia implementada y generar una reflexión constante que

permita retomar la estrategia y perfeccionarla. Para este fin, también es conveniente identificar los logros alcanzados desde las comprensiones de los estudiantes desde una relación dialógica y unas claras prácticas comunicativas pues Beyer (1974) los considera un insumo importante para la evaluación de procesos: “si queremos saber qué saben los alumnos, qué pueden hacer, o cómo se sienten acerca de algo, podemos preguntarles directamente, o buscar la forma en que lo demuestren de otra manera” (p. 229)

En conclusión, el desarrollo de la indagación desde las ciencias sociales parece implicar consecuentemente una transformación de la práctica de enseñanza, tanto en aspectos esenciales como los enfoques teóricos desde los que se piensa hasta elementos prácticos como la planeación, intervención y evaluación. En dicho proceso de transformación, se debe enfatizar en el desarrollo del pensamiento por lo que posibilitar experiencias que lleven a los estudiantes a contrastar sus propias ideas en su contexto y a hacer sus propios descubrimientos constituyen la base para que el educador reflexione constantemente sobre su quehacer y procure perfeccionarlo:

“la indagación es una manera de dotar de sentido a nuestra experiencia. Exige pensar, y otras cosas por añadidura. Significa colocar a quienes aprenden en situaciones en las cuales deben efectuar las operaciones mentales que componen la indagación, obliga a quienes aprenden a construir sus propios significados partiendo de su propia experiencia” (Beyer, 1974, p. 22)

Multiperspectividad

Pensamiento decolonial aplicado a la práctica pedagógica de enseñanza. Anteriormente, el pensamiento decolonial se definió brevemente como una epistemología que busca contrarrestar aspectos hegemónicos que mantienen una estructura colonizada que a su vez desconoce a otros agentes sociales e históricos. Sin embargo, dicha definición no es suficiente

para abarcar la complejidad misma de la decolonialidad, por lo que es conveniente ahondar más en algunos aspectos teóricos y en especial, en su repercusión en la práctica pedagógica.

Para ello, es conveniente establecer que la decolonialidad constituye una de las epistemologías del sur, las cuales pretender resistir a enfoques y pensamientos hegemónicos como el capitalismo, la colonialidad y el positivismo, pero no con la intención de negarlos sino de ponerlos en una relación dialéctica horizontal con los saberes que históricamente han sido rechazados y disminuidos. A propósito de esto, Sousa (2011) establece que la comprensión del mundo implica más lecturas que solo la occidental, y que, además, la diversidad de saberes es innumerable por lo que concluye:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones (p. 35)

En efecto, es conveniente establecer que uno de los principales objetivos de la decolonialidad es forjar un pensamiento crítico, solo que con una connotación histórica. Esto se debe a que el pensamiento decolonial constantemente problematiza discursos sociales y culturales, en busca de transformaciones en los mismos, al abarcar aspectos no tenidos en cuenta antes como lo es el legado intelectual latinoamericano frente a las ideologías eurocéntricas. Por ello, la investigación delimitó el pensamiento crítico en una variable particular como lo puede ser la decolonialidad, pues no sólo se está problematizando la enseñanza de las ciencias sociales, sino también se busca suscitar dinámicas críticas en el docente y sus estudiantes. Teniendo en cuenta estos planteamientos, el pensamiento decolonial constituye:

una corriente intelectual definida en torno a una serie de problematizaciones, que ha elaborado un sistema más o menos coherente de conceptos para dar cuenta de éstas, y que ha constituido una narrativa sobre sus genealogías y alcances intelectuales y políticos. (Rojas y Restrepo, 2010, p. 24)

Aproximar la decolonialidad al ámbito educativo y pedagógico es un reto, pero también ha sido epicentro de varias reflexiones académicas por lo que acudir a estas como forma de dar un soporte teórico y epistémico a este proyecto, puede permitir la aplicación de ese pensamiento en la transformación de la práctica pedagógica, tanto en el propósito de decolonizar la enseñanza de las ciencias sociales como en la posibilidad de fomentar ejercicios críticos en el aula. Por consiguiente, se trae nuevamente a colación el concepto de “pedagogías otras”, puesto que esta investigación puede llegar a proponer una de ellas, entendiéndolas como:

perspectivas creativas para América Latina y de manera particular para Colombia. Éstas se sustentan tanto en la posibilidad de un *paradigma Otro*, sustentado en las formas diferentes de constitución de conocimiento, como en la necesidad de propiciar maneras de descolonización de prácticas y discursos en el campo educativo, que generan contra-emplazamientos discursivos. (Peñuela, 2012, p. 28)

En ese orden de ideas, se puede establecer que transformar la práctica pedagógica desde la articulación del pensamiento decolonial puede generar “*Otra*” forma de enseñanza, distinta y alterna a los enfoques tradicionales problematizados en esta investigación. Retomando que dicha articulación de la teoría a lo práctico puede decolonizar la enseñanza de las ciencias sociales y forjar dinámicas de pensamiento crítico, adquiere importancia desenvolver la epistemología decolonial específicamente en la transformación de la práctica enseñanza con una proyección contextual, pues ello podría permitir

la apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida. (Díaz, 2010, p. 225)

En consecuencia, la problematización y posible transformación del quehacer del docente desde la implementación de esa corriente intelectual, puede decolonizar la práctica de enseñanza si se tiene en cuenta que ello es una de las formas de decolonización pedagógica enunciadas por Peñuela (2012): “poner en análisis la forma como se constituye y funciona la pedagogía en experiencias que vienen denominándose así mismas alternativas, emergentes, de límite, desde sus prácticas” (p. 61). Resta entonces especificar como esa decolonización puede conllevar a la propiciación de dinámicas de pensamiento crítico en el aula, por lo que Peñuela (2012) añade que uno de los efectos de la decolonialidad en la pedagogía es la crítica, puesto que hace posible que los docentes y estudiantes “se piensen en primer lugar a sí mismos desde lo que hacen a partir de la reflexión sobre su práctica, desde su historicidad como sujetos (sus historias de vida)” (p. 67).

En concordancia, pensar en la posibilidad de dinámicas críticas en el aula y desde la implementación de epistemologías alternas como la decolonialidad, puede hacer alusión a los planteamientos de Freire, pues cuando se apela a una aplicación de aprendizajes en el contexto y también al fomento de procesos que lleven a reflexiones emancipatorias de la propia práctica y de la relación con los otros se hace una vinculación con la pedagogía del pensador brasileño: “el proceso pedagógico basado en el diálogo entre educador – educando, se asumió como propuesta que cruzaba de manera transversal las prácticas educativas que incorporaron el legado freiriano” (Cuevas, 2013, p. 92)

Retomando la pedagogía Freiriana sobre la posibilidad del pensamiento crítico desde la labor del docente, es conveniente comprender que las experiencias en el aula de clases no solo deben ser reconfiguradas para derrumbar el esquema tradicional del docente dominante que transmite a estudiantes estrictamente receptores, sino también para posibilitar conciencia de ese y otras problemáticas hegemónicas haciendo de la práctica de enseñanza una oportunidad para desarrollar el empoderamiento en pro de la crítica: “la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (Freire, 2003) citado en (Walsh, 2013, p. 38)

Así mismo, la pedagogía Freiriana permite comprender las dinámicas en el aula como un espacio propicio para la reflexión que conlleva a la transformación, por lo tanto los procesos de problematización que el pensamiento decolonial hace posible en la labor pedagógica pueden llegar a ser la base para transformar la práctica de enseñanza que aspira a consolidar una alternativa al enfoque positivista y a su vez, implementar metodologías que sustenten el desarrollo de habilidades de pensamiento en un escenario que es punto de partida y fin de reflexión: “esta pedagogía hace de la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha por su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re – hecha” (Freire, 1974) citado en (Walsh, 2013, p. 39)

Finalmente, se puede evidenciar cómo el pensamiento decolonial aplicado a la reflexión de la práctica pedagógica, ofrece oportunidades para fomentar el pensamiento crítico, pues está en una constante articulación con la problematización del contexto y la realidad, favoreciendo la consolidación de un espíritu emancipador en docentes y estudiantes. A su vez, la decolonización

de la práctica pedagógica podría transformar la enseñanza de las ciencias sociales a través de la consagración de una “pedagogía otra” como alternativa al enfoque positivista. Walsh (2013), coincide con estos planteamientos aseverando de manera contundente que:

lo pedagógico de lo decolonial, por una parte – y retomando y parafraseando a Alexander (2005) –, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo conduce a situaciones de de(s)colonización (p.64)

Multiperspectividad decolonial. Tal y como se ha visto hasta el momento, el pensamiento decolonial es de por sí un elemento notablemente disciplinar de las Ciencias Sociales y teniendo en cuenta que la intención de este proyecto es transformar la práctica pedagógica de enseñanza y fomentar la habilidad de indagación, es necesario delimitar la corriente epistemológica decolonial a un elemento en específico que pueda aportar en el logro de cada uno de los objetivos propuestos. En un primer momento, se apostó por la *deconstrucción* puesto que particularmente su característica de casualidad parecía reunir los principales aspectos del pensamiento decolonial, teniendo que la casualidad permite comprender un hecho o situación a partir de una análisis que lleve a la descomposición del mismo y de esta forma descubrir y ratificar lo que los originó o provocó: “se desbarata, por tanto, la jerarquía de poder del origen o lo originario, sin dejar de lado el concepto central de causalidad y, más bien, reafirmando y justificándolo en el proceso metonímico” (Ayala, 2013, p. 86).

No obstante, el concepto de deconstrucción pensado desde la casualidad guardaba una evidente tendencia hacia lo histórico, dejando de lado otros campos abarcados por las ciencias

sociales. De igual forma, la deconstrucción implica otros elementos de carácter filosófico, complejos para la enseñanza del área en básica primaria, haciendo también muy forzado la vinculación con la indagación tanto como competencia como por habilidad pues los referentes teóricos encontrados permitían desarrollar el concepto en sí de “deconstrucción” y su aplicabilidad en educación pero específicamente en el ámbito filosófico y literario, por lo que no daban un soporte suficiente para explicar la mencionada articulación con la indagación y su incidencia en la práctica de enseñanza basada en habilidades de pensamiento científico. En consecuencia, se optó por una nueva delimitación que concluyó que la multiperspectividad podría ser un punto de articulación entre el pensamiento decolonial aplicado a la práctica de enseñanza y el desarrollo de la habilidad científica de la indagación.

La multiperspectividad constituye una de las herramientas de indagación según Bermúdez (2015) puesto que, involucra procesos de pensamiento que implican el empoderamiento de comprensiones frente a la problematización de algún elemento del contexto. Por ende, la multiperspectividad encaja con ese propósito de poder adaptar la decolonialidad en la enseñanza de las ciencias sociales en primaria basada en la indagación, teniendo en cuenta que esa corriente epistemológica procura hacer desplazamientos y rescates de elementos que habitualmente no se tienen en cuenta para generar comprensiones: “Multi-perspectivity is the tool that we use to identify, reconstruct, and coordinate different perspectives that are relevant for understanding a topic or problema”. [“Multiperspectividad es la herramienta que usamos para identificar, reconstruir y coordinar diferentes perspectivas que son relevantes para entender un tema o problema”] (Bermúdez, 2015, p. 109).

En efecto, la multiperspectividad representa uno de los componentes a evaluar en las pruebas de competencias ciudadanas por parte de los estamentos legales, puesto que se asume que la

capacidad de reconocer y abarcar las perspectivas de otros, constituye un elemento esencial en el perfil del ciudadano que apela a la construcción de espacios de deliberación e interacción:

“podemos, aunque sea parcialmente, entender las perspectivas de los demás; es decir, parte de que, si bien los demás son diferentes a nosotros, es posible y tiene sentido, como un deber ciudadano, intentar entender sus maneras de pensar y actuar” (ICFES, 2018, p. 24).

De igual forma, la multiperspectividad implica procesos complejos de pensamiento en los que la persona logra un entendimiento más completo de la realidad y sus problemáticas, a partir del reconocimiento de elementos específicos como son las perspectivas; de ahí que el ICFES (2018) explique que la multiperspectividad “como herramienta de pensamiento, se enfatiza en la comprensión de las perspectivas desde las que diferentes personas se aproximan a la realidad en general y a alguna situación particular” (ICFES, 2018, p. 23)

Ampliando lo anterior, cuando desde el pensamiento decolonial se busca deconstruir los discursos hegemónicos resaltado la voz de otros actores y hacer que se pongan en diálogo para garantizar una lectura más compleja de la realidad, se está apelando a una de las propiedades de la multiperspectividad en donde se privilegia el reconocimiento del otro:

“The preconditions for this are, first, a willingness to accept that there are other possible ways of viewing the world than one’s own and that these may be equally valid and equally partial; and, second, a willingness to put oneself in someone else’s shoes and try and see the world as they see it, that is, to exercise empathy.” [“Las precondiciones para esto (multiperspectividad) son, primero, la voluntad de aceptar que hay otras maneras posibles de ver el mundo además de la propia y que esas maneras pueden ser igualmente válidas e igualmente parciales; y, segundo, la voluntad de ponerse en los zapatos del otro y tratar de ver el mundo como el otro lo ve, es decir, ejercer empatía.”] (Stradling, 2003, p. 14)

La multiperspectividad además, hace posible que los contenidos disciplinares en ciencias sociales se conviertan en elementos flexibles tanto para el docente cuando los enseña como para los estudiantes cuando los aprenden. Esto se debe a que la multiperspectividad, permite el desarrollo tanto de interpretaciones como de postulaciones frente a un tema o situación, y ello posibilita el diálogo entre puntos de vista:

“In the context of history education, the notion of multiperspectivity refers to the epistemological idea that history is interpretational and subjective, with multiple coexisting narratives about particular historical events, rather than history being objectively represented by one “closed” narrative.” [“En el contexto de la enseñanza de la historia, la noción de multiperspectividad se refiere a la idea epistemológica de que la historia es interpretativa y subjetiva, con múltiples narrativas coexistentes acerca de eventos históricos particulares, en vez de que la historia sea objetivamente representada por una “narrativa cerrada”.] (Wansink, Akkerman, Zuiker y Wubbels, 2018, P. 496)

Entonces, se permite vislumbrar una de las principales características de la indagación como habilidad de pensamiento, y es la capacidad de trascender los aprendizajes a la formación y el desenvolvimiento en el contexto. La multiperspectividad permite el reconocimiento del otro, por lo que mientras se desarrollan contenidos en los que se rescata aspectos devaluados, al mismo tiempo se fomenta una extrapolación a las relaciones interpersonales, pues al mismo tiempo que se defiende la perspectiva propia, se resaltan las demás:

“Proponents of a multiperspectivity approach to history teaching often also have an ideological and normative expectation. They have pointed out that societies become more ethically and culturally diverse which makes an exploration of different perspectives a valuable and necessary way for students to find mutual understanding of different cultures and

become responsible democratic citizens” [“Los proponentes de un acercamiento multiperspectivo a la enseñanza de la historia por lo general tienen también una expectativa ideológica y normativa. Ellos, han señalado que las sociedades se hacen más diversas étnica y culturalmente lo que hace de una exploración de diferentes perspectivas una manera valiosa y necesaria para que los estudiantes encuentren entendimiento mutuo de diferentes culturas y se conviertan en ciudadanos democráticos responsables.”] (Wansink et al., 2018, p. 496)

Adicionalmente la multiperspectividad como herramienta de indagación y articulada a una connotación decolonial impacta en la práctica de enseñanza de tal forma que trasciende la aplicación curricular de contenidos por la posibilidad de acciones que conlleven al desarrollo de procesos de pensamiento, por lo cual no generan un bagaje de datos sino la apropiación de unos aprendizajes y su posterior aplicación. En ese contexto, la práctica de enseñanza del docente asume la responsabilidad de garantizar el rol activo del estudiante en esa construcción dialógica del conocimiento:

“History teaching can be made more multiperspectival and less mono-cultural, exclusive and universalistic by making the content more diverse, using a wider range of sources, ensuring that students have opportunities to read contrasting accounts of historical events. But multiperspectivity is not just about possible changes in the content of history curricula, and the use of a wider range of sources, it is also about helping students to think historically about the past.” [“La enseñanza de la historia puede ser hecha más multiperspectival y menos monocultural, exclusiva y universalística haciendo el contenido más diverso, usando un rango más amplio de fuentes, asegurando que los estudiantes tengan oportunidades de leer contrastando reportes de eventos históricos. Pero la multiperspectividad no es solo acerca de los cambios posibles en el contenido de los currículos de historia, y el uso de un rango más amplio de

fuentes, es también acerca de ayudar a los estudiantes a pensar históricamente acerca del pasado”] (Stradling, 2003, p. 59-60)

De esta forma, la multiperspectividad materializa el desarrollo de la indagación como una habilidad de pensamiento, y al estar contextualizada en la enseñanza de las ciencias sociales busca una constante relación con el contexto y un impacto en la formación cívica de los estudiantes: “The tool of multi-perspectivity also contributes several qualities to critical inquiry that are necessary to develop a democratic culture that permeates civic engagement” [“La herramienta de multi-perspectividad también aporta varias Cualidades a la indagación crítica que son necesarias para desarrollar. Una cultura democrática que impregna el compromiso cívico”] (Bermúdez, 2015, p. 110). Pese a ello, al darle un significado decolonial a la multiperspectividad, se apela a un fomento del pensamiento crítico y a la transformación de la práctica de enseñanza como forma de emancipar la dinámica pedagógica. Se hace constante el ejercicio reflexivo que deconstruya e innove los ámbitos metodológicos y epistémicos de la labor docente por lo que la multiperspectiva decolonial alimenta y resignifica el saber pedagógico:

“Un aspecto relevante de la crítica pertinente pasa por profundizar en el reconocimiento y análisis de la relación pedagógica como una relación de poder. Por lo tanto, en la praxis decolonial se integra el movimiento de negación del disciplinamiento ejercido por la razón occidental y sus formas de basar la autoridad en la cultura letrada, con un movimiento de afirmación de las posibilidades de una racionalidad fundada en la interculturalidad y sus prácticas dialogales interepistémicas e intergeneracionales” (Vásquez, 2012, p. 63)

Marco Metodológico

Enfoque y alcance

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, puesto que abarca una realidad que engloba la complejidad misma del ser humano y sus interacciones sociales, tal y como lo es el acto educativo. Particularmente, investiga la práctica pedagógica de enseñanza por parte del mismo docente investigador, por lo que analiza y reflexiona en torno a su labor, los procesos que la componen y en especial el desenvolvimiento junto con sus estudiantes en un ambiente determinado, lo cual alude al enfoque cualitativo pues “se enfoca en comprender los fenómenos,

explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri y otros, 2014, p. 358).

De igual forma, esta investigación se circunscribe en el enfoque cualitativo al problematizar y buscar transformaciones. Como se mencionó anteriormente, el proyecto reflexiona en torno a la práctica pedagógica de enseñanza, y ese proceso permite identificar problemáticas o carencias que al intervenir se pueden llegar a cualificar y fortalecer la práctica pedagógica en sus múltiples funciones y labores. Teniendo ello en cuenta, la investigación guarda concordancia con uno de los principales alcances del enfoque cualitativo el cual “no es el de construir una teoría, sino el de solucionar problemas sociales mediante herramientas del método científico” (Parra, 2013, p. 272). De esta forma, mientras el docente enseña e interactúa con sus estudiantes, puede investigar los medios que promoverán cambios y transiciones en su quehacer profesional a partir de la problematización del mismo y para posteriormente sistematizar, reflexionar y compartir los hallazgos alcanzados.

Bajo ese supuesto de investigar un fenómeno mientras se hace parte de él y comprendiendo que el objeto de estudio es la práctica de enseñanza personal, se ha apelado por enfocar el proyecto hacia la investigación acción pedagógica (IAP), la cual busca reflexionar en torno a la relación enseñanza – aprendizaje involucrando la participación de todos los actores del fenómeno educativo para dar solución a problemáticas y desafíos de diversa índole. De ahí que Kemmis (1984) definiera la investigación acción pedagógica como:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b)

su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (citado en Latorre (2005), p. 24)

Al tener como objeto de estudio a las práctica de enseñanza, este tipo de investigación permite tener como insumos y elementos de análisis herramientas pedagógicas del docente, como sus planeaciones, sus actividades de trabajo y sus exámenes. Pero también adquiere gran importancia la observación de su puesta en escena (intervención en el aula), de su forma de desarrollar los contenidos, pero también la comunicación que establece con sus estudiantes. En consecuencia, esta perspectiva de investigación acción ha sido abarcada para el desarrollo del presente proyecto, se conoce como *deliberativa* y fue propuesta por Elliot (1991).

La perspectiva deliberativa según Álvarez (2003) fue un acto de resistencia a los métodos de investigación positivista, pues “se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación, la negociación y la descripción detallada. Le incumben los resultados, pero sobre todo el proceso mismo de la investigación-acción” (Álvarez, 2003) citado en (Hernández Sampieri y otros, 2014, p. 497). De ahí, que la presente investigación dé importancia a las experiencias dadas por la interacción en aula entre docente y estudiantes, puesto que además de ser insumo para el análisis también determina el alcance mismo de la investigación.

Diseño

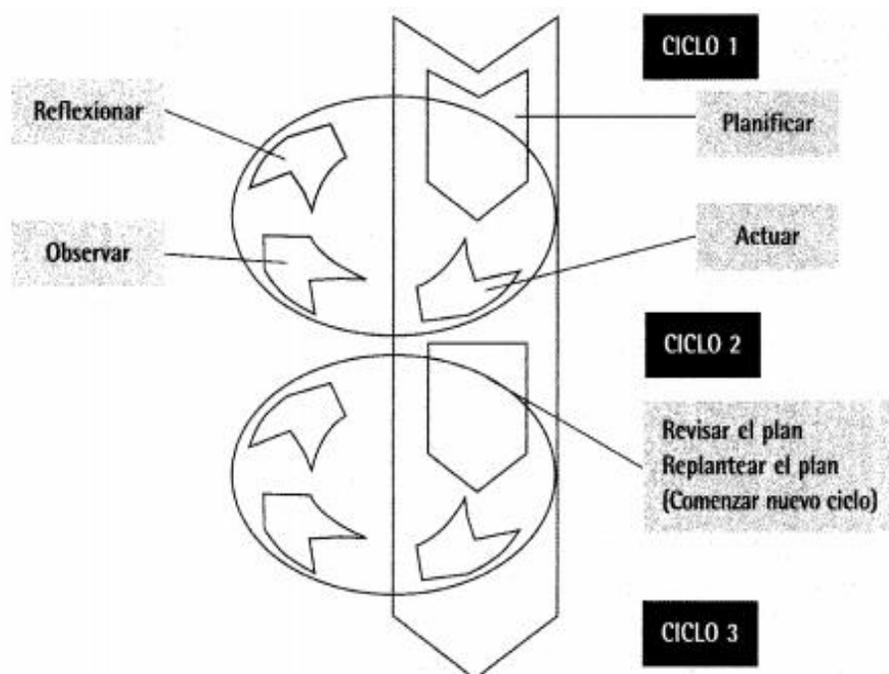


Figura 6. Los momentos de la investigación – acción. Fuente: Kemmis y McTaggar (1989)

En la presente investigación se ha procedido con la metodología de la investigación-acción pedagógica a partir del modelo de ciclos de reflexión propuesto por Kemmis y McTaggar (1989) en el cuál se hace un ejercicio de autocrítica a partir de una dinámica cíclica que parte de la planificación, es decir la estructuración anticipada de lo que se va a implementar, continúa con la acción, entendida como la ejecución de la planeación pero con variaciones y el control que se debe tener en su puesta en escena, posteriormente se sigue con la observación, es decir el registro y sistematización de lo que se implementó, para así finalmente llegar a la reflexión, en el que se describen los alcances, se valoran los hallazgos y se analiza los aspectos a mejorar para así estructurar un nuevo ciclo.

Aunque en esta Investigación las fases del ciclo de reflexión son tomadas como planeación, implementación, evaluación y reflexión, se mantiene la coincidencia con los postulados de Kemmis (1988) referente a su modelo de ciclo de reflexión a través del cual se pueden hacer

posible uno de los grandes alcances de la investigación acción pedagógica como lo es la transformación de la práctica de enseñanza:

Los principales beneficios de la investigación acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios. (Kemmis y McTaggart, 1988) citado en (Latorre, 2005, p. 27)

Como principales técnicas de recolección de información usadas, se destacan la aplicación de un test de estilos de aprendizaje y la conducta de entrada y de salida presentados como cuestionarios puesto que se usan para “obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos que en muchos casos busca ser representativa de la población general” (Páramo y Arango, 2008, p. 55) y de esta forma identificar rasgos que se puede generalizar en los estudiantes respecto a lo que opinan en ciencias sociales, pero también ejercicios en los que sus repuestas corresponden a niveles de indagación que han venido desarrollando con cada una de las estrategias implementadas. Sin embargo, las técnicas de recolección terminan coincidiendo con los instrumentos por lo que más adelante se profundizará al respecto.

Precisamente, las mencionadas técnicas de implementadas constituyen el principal insumo en lo que se refiere a recolección de información puesto que se han estructurado como ejercicios de observación participante y se retoman posteriormente con la grabación de video de las clases. A través de la observación participante, el docente investigador a medida que participa de la experiencia, también puede observar sus prácticas y la de sus estudiantes, obteniendo información importante como:

desarrollar familiaridad con el ambiente cultural, el cual provee o da la oportunidad de meterse dentro del proyecto; permite una comprensión del contexto, lo cual solamente podría venir de la experiencia personal. No hay un sustituto para atestiguar o participar en fenómenos de la interacción humana: interacción con otras personas, con lugares, con cosas y con el estado del ser del individuo. (Páramo y Duque, 2008, p. 173).

En efecto, para realizar las mencionadas clases grabadas¹ e involucrarse en la metodología de observación participante, se diseñaron una serie de planeaciones relacionadas con los contenidos de ciencias sociales para grado cuarto y quinto, específicamente basadas en contenidos de historia colombiana del siglo XIX y XX, geografía histórica, económica y humana, y formación ética y ciudadana. En estas planeaciones, se procuró llevar una secuencia en la que la participación de los estudiantes, la comunicación que se hacía posible con ellos y sus producciones encaminaban los contenidos a hallazgos propios y relación con otras temáticas. El uso de herramientas tecnológicas, el trabajo colaborativo y la relación dialógica fueron vitales para el desarrollo de las sesiones de clase, además de rutinas de pensamiento conocidas y otras adaptadas que permitieran tanto hacer visible su pensamiento como también dar base a postulados de ellos sobre interrogantes determinados. La descripción particular y detallada de cada planeación se podrá encontrar más adelante en el capítulo de “Ciclos de reflexión”.

Categorías

***Tabla 1.** Categorías de Investigación. Fuente: Elaboración propia*

¹ Las clases implementadas antes de ser registradas por grabación, pasaron por el proceso protocolario de Consentimiento Informado, teniendo en cuenta la necesidad de contar con la autorización de los acudientes al tratarse de estudiantes menores de edad.

Dimensión	Macro categoría	Categoría	Subcategoría	Instrumentos
Enseñanza	Práctica pedagógica	Práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales (Básica Primaria)	Planeación pedagógica Intervención en el aula Evaluación Formativa	Formatos de planeación Grabaciones y transcripciones de clase Diarios de campo y matrices valorativas Ciclos de reflexión
Enseñanza - Pensamiento	Habilidades científicas en Ciencias Sociales	Indagación	Indagación en la enseñanza de las Ciencias Sociales	Ciclos de reflexión
Pensamiento - Aprendizaje	Pensamiento decolonial aplicado en la Enseñanza de las Ciencias Sociales	Multiperspectividad	"Multiperspectividad decolonial"	Rutinas de pensamiento, Producciones de los estudiantes, Ciclos de reflexión

Instrumentos

Ciclos de reflexión. Tal y como se describió en el apartado de diseño metodológico, este trabajo se enmarca bajo el enfoque de IAP, por lo que se ha apelado a desarrollar tres ciclos de reflexión que abarcan la planeación, implementación, evaluación y análisis de una serie de estrategias o acciones que han buscado dar soporte al objetivo de transformar la práctica de enseñanza personal. Dichos ciclos de reflexión serán usados para analizar hallazgos previos y reflexiones abordadas con anterioridad, como forma de complementar el análisis del alcance de los demás instrumentos: “los ciclos de la investigación acción son más formas de disciplinar los procesos de investigación que formas de representar la investigación. Ayudan a organizar el proceso, y menos a desarrollar explicaciones de nuestra práctica” (Latorre, 2005, p. 39). Esto explica el por qué los ciclos de reflexión representan el único instrumento transversal al

momento de organizar y analizar la información recolectada para responder a cada una de las categorías de esta investigación.

Diario de campo. Como parte de una investigación cualitativa desarrollada en el aula es natural que el docente, a pesar de ser también investigador, no esté al tanto de todos los fenómenos que se desarrollan en el espacio que se está analizando; las grabaciones de las sesiones buscan evitar que detalles importantes de lo observado en clase se pierdan y en parte logran controlar esta situación, sin embargo, el diario de campo funge como un espacio que no solo da cuenta de lo sucedido en las sesiones grabadas y que le sirve de apoyo, sino que también abre un espacio reflexivo en el que el investigador “debe cuestionarse: ¿qué significa esto que observé? ¿Qué me dice en el marco del estudio? ¿Cómo se relaciona con el planteamiento? ¿Qué ocurre o sucedió? ¿Por qué?” (Hernández Sampieri y otros, 2014, p. 368). Estas preguntas que el diario de campo genera facilitan a su vez el análisis y el hallazgo de elementos de reflexión afines al problema de investigación. Del mismo modo, un diario de campo hace que la información registrada en las sesiones grabadas sea más accesible al investigador y cataliza el proceso necesario de “evaluar las observaciones desde diversos ángulos y las perspectivas de distintos participantes” (Hernández Sampieri y otros, 2014, p. 368).

Test de Estilos de aprendizaje y Niveles de Indagación. Felder y Silverman (1988) dan inicio a su trabajo con una precisión que no debe pasarse por alto: “Los estudiantes aprenden de muchas maneras – viendo y escuchando; reflexionando y actuando; razonando de forma lógica y de forma intuitiva; memorizando y visualizando y produciendo analogías y construyendo modelos matemáticos; regularmente y en ráfagas y arranques.” (p. 674), en ese sentido, si se parte de la idea de que los estudiantes aprenden de múltiples formas, debe entenderse el proceso de enseñanza también como un proceso con muchas variables a tener en cuenta al momento de

crear metodologías y dirigir la práctica. Estas variables se controlan por medio de la aplicación de un test de estilos de aprendizaje, definido como un modelo que “clasifica a los estudiantes de acuerdo a dónde encajan en un número de escalas pertenecientes a las formas en que reciben la información” (Felder y Silverman, 1988, p. 674).

Del mismo modo, se diseñaron dos conductas (una de entrada y una de salida) para evaluar aspectos de la población de estudiantes con los que se implementó la investigación. Entre esos aspectos a analizar, figura el grado de indagación alcanzado por lo que se hizo referencia a la categorización propuesta por García y Furman (2014), aunque haciendo una breve adaptación con fines propios de la investigación y siendo validado en otra producción académica propia, siendo en definitiva esos niveles:

producciones basadas en la obtención de un dato, producciones que indagan causa y producciones con base investigable. El primer nivel corresponde a los grupos que solo reprodujeron datos en sus producciones, el segundo nivel corresponde a quienes evidenciaron comprensiones más altas y se atrevieron a profundizar en algunos elementos del contenido, y el tercer nivel corresponde a los y las estudiantes que además de evidenciar comprensiones altas propiciaron en sus producciones debate y atención de otros a tal punto de incitar reflexiones (González, Acero y Bernal, 2019, p. 8)

Estos niveles de indagación permiten organizar los procesos de los estudiantes y de este modo obtener una mirada más objetiva y concreta sobre sus procesos. Adicionalmente, permiten ver la evolución de los estudiantes desde ciclos iniciales hasta ciclos más avanzados de reflexión más compleja, pues permiten ver el impacto de los ejercicios de indagación y el alcance de las metodologías empleadas.

Conducta de entrada y de salida. Las conductas de entrada y de salida, como se mencionó anteriormente constituyeron dos cuestionarios que se aplicaron hacia el inicio y el final de los ciclos de reflexión y pretendieron identificar características de la población y que podían aportar a la investigación pero también medir la evolución de las acciones emprendidas en el aprendizaje de los estudiantes como evidencia primordial de las transformaciones promovidas durante el proceso de análisis y reflexión. Aunque la conducta inicial respondía a una intención distinta de investigación, permitió identificar aspectos de la población y también obtener un elemento de análisis de cómo era la práctica de enseñanza personal inicialmente. Por su parte, la conducta de salida permitió medir los niveles de indagación, las preferencias de los estudiantes y el progreso en las comprensiones. Por lo tanto ambas conductas permitieron recolectar “gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento (pasado, presente y esperado)” (Páramo y Arango, 2008, p. 55)

Formatos de Planeación. Como parte de un proceso complejo en el que intervienen varios actores y varios elementos, los momentos de clase siempre responden a una mecánica delicada de diferentes momentos que a su vez están ligados a intencionalidades claras y a objetivos trazados con antelación. En ese sentido, el formato de planeación incluye todos esos momentos internos de la clase y todos los elementos transversales a la misma y que deben tenerse en cuenta no solo para la proyección sino para el posterior análisis de los fenómenos surgidos en clase; la planeación, tal y como sugiere el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión (EpC), concibe varias dimensiones incluyendo (pero no limitado a) la evaluación, que debe ser continua, la base metodológica y teórica, la caracterización de la población, entre otras. La lectura analítica de estos formatos, una vez han sido puestos en práctica, permite vislumbrar cambios en la práctica pedagógica de enseñanza, las alteraciones personales que se hacen en el espacio de clase y que

atienden a múltiples factores, el constante rediseñar de estrategias y la orientación de los objetivos que se trazan al comienzo. De la misma manera, en análisis de los formatos de planeación permite una relectura y una reconsideración de los preconceptos de enseñanza y aprendizaje.

El formato de EpC trabajado corresponde a los planteamientos de Barrera y León (2016) explicando la pertinencia de varios elementos: el primero es el *hilo conductor* (o hilos conductores) que se refiere a la pregunta principal que relaciona lo disciplinar con lo práctico y sirve de carta de navegación de la forma cómo se va a enseñar y generar comprensión (por ello puede requerir de un tiempo prolongado para abarcarse; las *metas de comprensión* por su parte, indican lo que se espera que el estudiante comprenda y aplique en su contexto, por lo que son objetivos medibles y susceptibles de seguimiento y justificación; posteriormente aparecen los *tópicos generativos* pueden ser entendidos como temas sugestivos para los estudiantes, interesantes y que facilitan relaciones con otros campos del saber; luego se desarrollan los *desempeños de comprensión* (dados en las dimensiones de contenido, comunicación y la puesta en praxis), los cuales se refieren a las acciones que se emprenden y promueven el rol activo de los estudiantes de tal manera que les exige reflexionar, analizar y relacionar lo que están aprendiendo (se dan en secuencia, ya sea por experimentación, investigación guiada o proyecto final). Para completar este proceso, es necesario generar una *valoración continua*, la cual indica la retroalimentación cíclica basada en criterios claros y que garantizan las dimensiones de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Los momentos de clase se organizan en *exploración, investigación guiada y proyecto final*.

Rúbricas y matrices de valoración. El aspecto evaluativo en el aula de clase es una dimensión álgida dentro de la discusión pedagógica, pues sobre ella convergen muchos

elementos de importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La evaluación que se proyecta es un proceso transversal a todo el fenómeno enseñanza – aprendizaje y con este objetivo principal es que se emplean matrices y rúbricas de evaluación, para apelar a una valoración más objetiva de los ejercicios desarrollados, al planteamiento de metas claras y que orienten efectivamente los espacios y que cooperen en la cualificación de la auto y la coevaluación de los estudiantes. El uso de las rúbricas y las matrices en las aulas busca “enseñar cómo estudiar de acuerdo al currículo y a los ciclos educativos establecidos. Es decir, adaptando el actuar pedagógico al nivel del estudiante para el perfeccionamiento de sus competencias.” (Correa, 2013, p. 33); en concreto, la construcción e implementación de estos instrumentos buscaron transformar la práctica pedagógica en lo evaluativo al no limitarse a calificar o valorar subjetiva y unilateralmente sino de forma crítica y con herramientas al alcance de todos los actores en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Grabaciones y Transcripciones. Una parte importante de una investigación cualitativa reside en el proceso de observación, en el seguimiento cercano de los fenómenos que se desarrollan en el espacio objeto de investigación, y esta observación no se resume solamente en contemplar lo que sucede sino que “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández Sampieri y otros, 2014, p. 399), una observación participante en la clase. Pero para un docente en el aula de clase una observación de este grado supondría desatender otros aspectos del proceso enseñanza – aprendizaje, razón por la cual se realizan grabaciones de las sesiones, para poder acercarse a ellas posteriormente y hacer una lectura comprensiva, una verdadera observación de lo que sucede en la clase que promueva una reflexión sustentada en una mirada clara e imparcial de lo sucedido. Relacionada con el proceso

de observación y grabación aparece también la herramienta de la transcripción de lo registrado, que orienta el proceso de observación hacia la reflexión y que tiene además un papel práctico, pues las herramientas de transcripción “convierten la realidad en material documental, produciéndose así relatos desde el campo” (Sánchez y Revuelta, 2005, p. 372), creando así un material detallado sobre el cual trabajar y que sirve de insumo tangible para la investigación.

Rutinas de Pensamiento y Producciones de los estudiantes. En términos prácticos, tanto las rutinas de pensamiento como las producciones escritas de los estudiantes son a la vez una estrategia y una muestra; las rutinas, por un lado, funcionan como visibilización del pensamiento, al posibilitar progreso de la comprensión en el aprendizaje si se tiene en cuenta que estas cumplen con tres roles: “herramienta, estructura y patrones de comportamiento” (Ritchhart y otros, 2014, p. 86): si promueve el desarrollo de explicaciones e interpretaciones la rutina adquiere un carácter de rutina, si su constancia adecúa naturalmente el proceso sobre el que el pensamiento trasciende a comprensiones más complejas adquiere el carácter de estructura; y si su frecuencia la convierte en un hábito de aprendizaje se convierte en un patrón de comportamiento. (Ritchhart y otros, 2014), de este modo, las rutinas de pensamiento ponen en funcionamiento procesos cognitivos en los estudiantes que son fruto de la práctica en el aula y que al tiempo son muestra de los niveles que alcanzan los estudiantes, pues abarcan la práctica de enseñanza encaminada a la comprensión. De forma paralela, las producciones de los estudiantes a partir de los ejercicios trabajados en el aula no solo constituyen evidencia de la práctica del docente investigador, de lo que sucede en el aula de clase, sino que son una concreción, una materialización de las comprensiones de los estudiantes.

Contexto

Contexto local: implicaciones sociales, culturales e históricas

Para entender la estructura del contexto local en el que el Colegio San Agustín se circunscribe, es necesario explicar inicialmente cómo se está abarcando precisamente ese concepto de “contexto” en el marco de la presente investigación; puesto que más allá de ser el escenario físico en el que se construyó el colegio, es también un sistema complejo en el que convergen relaciones humanas de diversa índole por lo que se posibilita una construcción social y cultural pensada en la eventual transformación favorable la realidad de las personas y la comunidad en cuestión.

La anterior concepción de contexto corresponde entonces a la idea de “ambiente educativo”, el cual piensa a la escuela como un sistema abierto (Duarte, 2003), por lo que aunque es pensado como un sistema, no necesariamente los escenarios y elementos que están en él lo componen, sino también otros aspectos intangibles como prácticas y procesos sociales que fomentan el ejercicio de relaciones, experiencias y participación constante:

Se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro, 1995) citado en (Duarte, 2003, p. 102)

Ahora bien, cada una de sus dinámicas y demás aspectos que particularizan la experiencia educativa y hacen del contexto que lo circunscribe, un sistema dotado de relaciones y efectos en la realidad inmediata, pueden ser explicadas con mayor claridad desde el *Modelo ecológico de Sistemas* propuesto por Bronfenbrenner, el cual coincide con la concepción construida en el

párrafo anterior: “Una concepción teórica del ambiente como algo que va más allá de la conducta de los individuos y que incluye sistemas funcionales tanto dentro como entre entornos, sistemas que también pueden modificarse y expandirse” (Bronfenbrenner, 1971) citado en (Pérez Fernández, 2004, p. 168)

Bronfenbrenner (1971) establece cinco sistemas conectados e inmersos entre sí que logran determinar contextualmente el desarrollo y aprendizaje de los sujetos: cronosistema, exosistema, macrosistema, mesosistema y microsistema. El primero, “Cronosistema”, se refiere a la incidencia del tiempo en el desarrollo de una persona, ya sea de corta o larga duración. El barrio San Agustín hace parte de un conjunto de barrios que conforman la UPZ Diana Turbay, un sector periférico de Bogotá. Históricamente se ha caracterizado por acoger familias que llegan de otras partes de país, generalmente buscando una opción de vida no tan costosa y que por lo cual permita una estabilidad económica para familias que tienden a ser de bajos recursos. De igual forma, a la comunidad ha llegado población en conflicto que en varias ocasiones terminan por legitimar algunas problemáticas de las cuales fueron víctimas: violencia, pandillismo, microtráfico, disfuncionalidad familiar, embarazo adolescente, deserción escolar, machismo, etc.

También, se ha hecho posible el encuentro de varias culturas y tipos de población, logrando experiencias y legados múltiples, razón por la cual el barrio como tal acoge sujetos con diferentes costumbres culturales que inevitablemente entran en contacto con otras y se logran un intercambio cultural muy rico. Sintetizando, la incidencia del tiempo en el contexto local ha permitido la legitimación de problemáticas y poblaciones que llegan y se van del barrio, pero también ha permitido el encuentro de diversas herencias culturales. Asimismo, coyunturas determinadas del mismo panorama nacional afectan el contexto local, desde modas superficiales o temporales hasta el impacto de dinámicas y decisiones gubernamentales. A esto,

Bronfenbrenner (1971) lo llamo “exosistema” y “macrosistema”, el primero referido a dinámicas que indirectamente afectan a los individuos, y el segundo como todas aquellas estructuras que determinan los contextos e influyen en el desarrollo de las personas: se puede evidenciar el “exosistema” en cómo las características y problemáticas que históricamente se han instaurado en el contexto afectan la formación de los niños, ya sea absorbiéndolos poco a poco en los mismos, o incitándolos a confrontarlos y transformarlos; por su parte el “macrosistema” se evidencia en los mencionados procesos culturales, políticos y sociales que coyunturalmente se dan en el país y llegan al contexto local, teniendo efectos tanto positivos como negativos. (Gifre Monreal y Guitart, 2012). Los sistemas restantes propuestos por Bronfenbrenner (1971) son el “microsistema” y el “mesosistema” que son los que más impactan en el desarrollo de los niños que crecen en el contexto del barrio San Agustín. El “microsistema” como el más próximo y constante desde edad temprana, generalmente es constituido por la familia y otros vínculos cercanos a los niños; en concordancia, el “mesosistema” se refiere a las interacciones entre los elementos que componen el “microsistema”. (Gifre Monreal y Guitart, 2012).

Aterrizándolo al análisis del contexto particular, se puede intuir que la influencia familiar es radical en el desarrollo de los niños, por lo que hábitos, costumbres, modos de pensar y de actuar que sean preponderantes en las familias casi siempre se legitiman en la identidad de los estudiantes. Sin embargo el “mesosistema” hace posible que otros círculos como la escuela, entren en relación con el legado familiar provocando una concordancia entre las mismas si ambas apuntan a metas similares, o una tensión si la una lleva a cuestionar a la otra y se evocan transformaciones sustanciales pudiendo ser favorables al abarcar aspectos problemáticos y perjudiciales en la identidad y desarrollo de los niños. Es por ello, que la labor propia del docente y la escuela entendida como ambiente, deben incitar el fortalecimiento de los legados familiares

y culturales que benefician la formación de los niños, pero también, cuestionar y generar cambios en legados de conflictos que afectan peyorativamente su desarrollo; esto es posible porque en la práctica pedagógica cotidiana está íntimamente conectada con las estructuras sistémicas del contexto y puede promover la “construcción diaria, reflexión cotidiana, singularidad permanente que asegure la diversidad y con ella la riqueza de la vida en relación” (Ospina, 1999) citado en (Duarte, 2003, p. 102)

Contexto institucional: análisis en relación con el aprendizaje

El colegio San Agustín IED está ubicado en una zona periférica de Bogotá, específicamente en la localidad 18 de Rafael Uribe Uribe. Su origen y crecimiento ha sido similar al del barrio y el sector en el que se encuentra, por lo que se ha caracterizado por ser un lugar muy importante para la comunidad no sólo por orientar el proceso educativo de la mayoría de niños y jóvenes de los alrededores, sino también por estar pensado – desde sus inicios – como una alternativa y potencial solución a las problemáticas que han afectado a los habitantes de los barrios aledaños. Aunque en un principio (hace más de 40 años) albergaba a los hijos de los guardias de la penitenciaria “La Picota”, teniendo en cuenta la proximidad entre ambos sitios, con el tiempo fue recibiendo niños del sector y de los barrios que con el paso de los años fueron naciendo y creciendo cerca al Colegio, incluso en varias ocasiones a hijos de presidiarios. (Colegio San Agustín, 2017)

De hecho, en la zona dónde el Colegio se encuentra además de las frecuentes familias de bajos recursos, también históricamente se ha manejado una población víctima de diversos tipos de conflicto, violencia y fenómenos sociales que han fomentado la necesidad de direccionar las acciones pedagógicas hacia el mejoramiento de su calidad de vida, en aras de una consecuente transformación e intervención del contexto. Es por ello, que el Colegio San Agustín IED le ha

apostado al “Fortalecimiento de las Relaciones Interpersonales” como PEI, pues se es consciente de las problemáticas que afectan la estabilidad del trato entre las personas por lo que se debilita el desarrollo de la sociedad; y también es clara la pertinencia de formar a los estudiantes en dimensiones que le permita cambiar tanto su historia de vida como de su comunidad:

para garantizar la formación integral de estudiantes con una sólida formación política, capaces de desarrollar procesos de gestión social que fortalezcan el liderazgo social y ambiental; la formación artística y deportiva y el desarrollo de procesos comunitarios asociados a la comunicación y la tecnología, que permitan el personal, económico, social y cultural de la comunidad. (Colegio San Agustín, 2017, P. 40)

En relación con lo anterior, la Institución ha intentado consolidar últimamente un modelo pedagógico definitivo, que esté en concordancia con el propósito y base misma del PEI, además de las acciones emprendidas en los últimos años por complementar la formación integral de los estudiantes como lo es la implementación de programa de media fortalecida con vínculo a la educación superior, programas de proyección social y manejo del tiempo libre, incentivo al programa de inclusión de estudiantes con discapacidad, entre otros. Actualmente se ha pensado que un modelo pedagógico constructivista o social como pilar de los objetivos y acciones institucionales, optando por el momento por la perspectiva del Aprendizaje Significativo. Este parte de intereses y conocimientos previos del estudiante para llegar al afianzamiento en las estructuras mentales del mismo desde estrategias tales como el descubrimiento y solución de problemas, por lo que es muy probable que tenga aplicabilidad en las vivencias cotidianas de los niños y jóvenes:

articula conocimiento e inquietudes anteriores de la persona con el nuevo contenido a abordar, haciendo que dicho contenido tenga sentido y con ello gane mayor probabilidad de ser incorporado en los acervos propios del sujeto. (Flórez, 2015, P. 39)

Sin embargo, analizando otras variables que atraviesan las prácticas educativas y pedagógicas del Colegio San Agustín IED, se puede evidenciar que el mencionado modelo pedagógico aún no cobra fuerza por lo que se enfrenta a dinámicas eclécticas de modelos dependiendo de los modos de ser y de pensar de los docentes y por ende, del trabajo que cada uno desarrolla en su aula: se tiene claro la necesidad de mejorar las relaciones interpersonales y de tener un impacto en la comunidad pero no hay uniformidad en el cómo proceder para que la Institución en su totalidad se estructure bajo la misma perspectiva. Quizás en esa multiperspectiva de ideas y modelos que se tiene en la institución, exista la riqueza de experiencias pedagógicas que versatiliza la práctica pedagógica y se logre aportar a distintos estilos aprendizajes, pero también puede ser un riesgo al no fortalecer los objetivos y planteamientos del PEI y generar un desorden directivo sobre las acciones a emprender. Es por ello que otras estrategias y perspectivas en el Colegio vienen cobrando fuerza, pues permite recoger el trabajo de cada docente, ponerlo a dialogar con el de los colegas y apuntar a la constante revisión y actualización de directrices y documentos institucionales. Algunos de ellos son el trabajo por proyectos, Aprendizaje basado en problemas y diversas estrategias de pedagogía crítica.

Como se venía explicando, independientemente de las tendencias pedagógicas que existen en la institución, la convergencia entre ellas puede apuntar a un objetivo en común como lo es que todo lo que aprenda el estudiante tenga aplicación y se construya como una transformación en su contexto. Por ejemplo, lo que más impacta ambientalmente (natural, ecológico) es la cercanía a los cerros, el Parque “Entre nubes”, y también a un caño de aguas negras. Debido a ello las zonas

verdes son recurrentes y la contaminación de aire no es notoria. Hay presencia masiva de árboles que contrastan con las calles y las casas de concreto que dan el toque urbano. La cercanía al caño afecta por presencia de olores en temporadas de lluvia, así como también la dependencia de 2 puentes pequeños que comunican el barrio con la vía principal que tiene salida a la avenida Caracas. Lo anterior, influye en la comunidad educativa en el sentido en que proyectos de repercusión ambiental tienen gran potencial de desarrollo teniendo en cuenta la facilidad de acceso a áreas naturales; de igual forma la pertinencia de formarlos en cuanto a la conservación de esos espacios, el manejo adecuado de elementos contaminantes y el sentido social de generar identidad y pertenencia con el ambiente. Dicha iniciativa encuentra su riqueza en las múltiples formas que puede desenvolverse dependiendo de la postura pedagógica desde la que se piense.

Es claro que aún el Colegio San Agustín IED está en búsqueda de consolidar su modelo pedagógico, sin embargo analizando la filosofía que se promueve en la institución, se puede encontrar una serie de rasgos constitutivos tanto en la forma de entender al niño como ser humano y ser social, como en la forma de entender su aprendizaje. En este colegio, se tiene en cuenta todas las vicisitudes del contexto descritas, por lo que se hace un claro énfasis en formar en valores, en trabajo en equipo en aras de comprender al otro en su particularidad y también en la pertinencia de la gestión social como medio de intervención en las necesidades y problemáticas del entorno. Por lo tanto, el estudiante puede ser entendido en la institución como un humano “moldeable”, en crecimiento y en formación. Lo anterior deja ver que también se maneja una estructura con niveles de complejidad para lograr esas metas en el aprendizaje de los estudiantes, por lo que dependiendo del nivel de escolaridad en que se encuentre, el estudiante tendrá diferentes habilidades y campos de acción, aunque todas deben estar direccionadas al

mismo objetivo. De ahí que el colegio también dé fuerza a su programa de Inclusión y de cobertura a población con discapacidad.

Esto corresponde con los postulados de Piaget respecto a *los estadios de desarrollo* (1975), y aunque no se refería ni directa ni restringidamente a los niños con discapacidad, sí argumentaba que cualquier niño pasa por las mismas etapas (estadios) en el que se van desarrollando para que pasen de procesos concretos y básicos a unos cada vez más complejos, y lo logran en el mismo orden sólo que en tiempos distintos: “estos estadios se caracterizan precisamente por su orden de sucesión fijo. No son etapas a las que se pueda asignar una fecha cronológica constante. Por el contrario, las edades pueden variar” (Piaget, 1975. p. 18).

Por otra parte, también se evidencia que dinámicas del Colegio San Agustín IED corresponden al pensamiento de Vygotski (1989), específicamente en su postulado respecto a la *zona de desarrollo próximo (ZDP)*. En el Colegio, según su PEI, se busca que los estudiantes se valgan del trabajo dirigido con sus compañeros, sus familias y los docentes para desarrollar habilidades que le permitan resolver situaciones de manera independiente. En correspondencia, el autor explica que la mencionada *ZDP* está determinada por la evolución entre dos niveles de desarrollo, a saber, el paso de uno de característica dirigida a uno de característica autónoma:

la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1984, p. 133)

Respecto a la formación de valores, a las relaciones interpersonales y a la necesidad de generar transformaciones contextuales puede evocar a la pertenencia de una perspectiva crítica, puesto que en la misma filosofía del colegio plasmada en su Proyecto Educativo Institucional

(PEI), deja ver que no es una perspectiva totalmente acogida y desarrollada ya que se tiene claro la importancia de formar en valores y de impactar el contexto pero no el por qué ni el para qué: “la construcción y orientación de valores entorno a la tolerancia el respeto y el desarrollo de su pensamiento lógico creativo, orientándolo en la apropiación de medios de producción, brindando la oportunidad a todas las personas que requieran de este servicio” (Colegio San Agustín, 2017, p. 41)

En esa breve línea del PEI se evidencia que la intención de formar axiológica e interpersonalmente a los estudiantes, tiene como fin adaptarlo para desenvolverlo en las estructuras socialmente impuestas y no tanto a confrontarlas o cuestionarlas, lo cual podría tener una repercusión mucho más trascendental en el objetivo de transformar las problemáticas que afectan su contexto. De ahí, que la presente investigación busca fomentar el desarrollo de habilidades científicas desde la perspectiva decolonial, de tal manera que además de favorecer los procesos de pensamiento de los niños en el área de ciencias sociales, también tengan aplicabilidad en su contexto en la necesidad de ir dando fuerza a una postura crítica frente al mismo:

“el desafío que el poscolonialismo plantea a los educadores y trabajadores culturales exige nuevas ideas, estrategias pedagógicas y movimientos sociales capaces de construir una política de diferencia dentro de las culturas públicas críticas forjadas en la lucha por ahondar y extender la promesa de una democracia radical y cultural” (Giroux, 1997, p.35)

Ciclos de Reflexión

La presente investigación alimenta su estructura teórica y metódica a partir del desarrollo de unos ciclos de reflexión que permiten involucrarse directamente con la práctica pedagógica personal con el fin de generar transformaciones en las mismas luego de un profundo ejercicio de análisis y autocrítica. Para ello, esta investigación se ha basado en la metodología propia del Ciclo PIER (Parra, sf.) el cuál a su vez sustenta las dinámicas propias de la Investigación – Acción, y lo hace a partir de un ejercicio cíclico de 4 fases: planeación, intervención, evaluación y reflexión. A continuación se expone y detalla cada ciclo de reflexión:

Primer ciclo de reflexión: transición entre un enfoque del pensamiento lógico verbal a un enfoque del pensamiento científico

Planeación. En un principio esta investigación estaba inscrita en el Énfasis de Oralidad, Lectura y Escritura, razón por la cual tenía un enfoque totalmente distinto al que actualmente tiene: aunque al inicio también buscaba implementar el pensamiento decolonial, en sí pretendía fortalecer las habilidades orales y escritoras de los estudiantes de Primaria a partir de la enseñanza de la Historia desde esa perspectiva epistemológica. Al estar estructurado desde esta última premisa, se hizo hincapié en planear una estrategia que sustentara la decolonialidad mediante el desarrollo de metodologías que llevaran al estudiante a desarrollar habilidades de lenguaje mientras visibilizaba su pensamiento de manera oral y escrita. Por ello, se planeó una Unidad en la que a partir de la vida de una mujer conocida como Julia Pastrana (quien desde su historia de vida representaba a una población marginada históricamente), se tratara de rescatar su legado y generar los rudimentos de una crítica en los estudiantes, respecto al trato que recibió por su condición. Desde ese objetivo se quería desarrollar elementos de orden decolonial, ya la vez

desarrollar la oralidad y escritura de los estudiantes que manifestaban sus ideas y opiniones a través de esos procesos de pensamiento.

Intervención. Como se mencionó anteriormente, en búsqueda de la adopción del pensamiento decolonial en la didáctica de la Historia, y articulada a la resignificación de las prácticas escolares de escritura y oralidad, se planteó reflexionar con los estudiantes de Grado Cuarto del Colegio San Agustín IED en torno al concepto de Otreidad, el cual se entiende como las diferentes formas y perspectivas de comprender al otro desde aspectos identitarios, culturales e históricos; reconociendo así, el impacto de concepciones sociales que se gestan o han gestado en la mencionada comprensión del otro. Este elemento es objeto de análisis en las ciencias sociales porque permite visualizar la legitimación o transformación de los imaginarios que se tienen de una persona o grupo en el devenir histórico. El mencionado concepto de Otreidad sería trabajado a partir de la vida de Julia Pastrana². La actividad en sí pretendía: primero, valerse de la oralidad y la escritura para que los estudiantes además de expresar sus ideas también las transformen; segundo, suscitar una reflexión sobre los imaginarios que se tienen del “otro”, debido a que

² Julia Pastrana fue una mujer mexicana que vivió entre 1834 y 1860, que nació una constitución física poco habitual, sufría de hipertrichosis (una enfermedad en la que abunda vello por casi todo el cuerpo). Esta mujer estuvo condenada al aislamiento y prejuicio social propio de la época con casos de esta índole. Por lo mismo, el hombre con quién se casó, solía maltratarla de muchas formas, se dedicó a exhibirla como fenómeno de circo o de ferias por varios países del mundo. Concibió un hijo con las mismas enfermedad que ella, pero ambos fallecieron por complicaciones de parto. Después de fallecidos, ambos continuaron siendo exhibidos como fenómenos por parte de su esposo. Ambos cuerpos fueron momificados, pero después del fallecimiento del esposo, estuvieron deambulando de feria en feria hasta llegar a un “museo de horrores” y posteriormente a una universidad europea en las que fueron mutilados y devorados en parte por roedores (acabando con el cuerpo del bebé). Después de una iniciativa desde México, el cuerpo de Julia fue repatriado a Sinaloa en 2012 y recibió un homenaje y unas exequias honorables.

muchas veces requieren ser puestos en discusión como forma de detectar discursos hegemónicos inmersos en sí y rescatar elementos que no suelen ser considerados a la hora de concebirlas.

La primera parte de la actividad consistió en entregar un material a cada estudiante que contenía fotos de “Julia Pastrana” para que ellos escribieran sus ideas previas, lo que saben, lo que piensan y lo que sienten al observarla. Luego, como segundo ejercicio los estudiantes leyeron una frase de la misma Julia Pastrana y a partir de ella señalaron entre dos imágenes a quién consideraban como un posible “monstruo” y a quién como una posible “víctima”. Las imágenes correspondían a la misma Julia Pastrana y a su cónyuge Theodor Lent.

Posteriormente los estudiantes compartieron oralmente sus respuestas, las cuáles tendían a rotular a Julia Pastrana como un “monstruo” o “animal” y a generalizar sus reacciones respecto a ella como “miedo”, “risa” o “asco”. Como docente, se esperaba que las respuestas de los estudiantes estuvieran relacionadas al rechazo o desagrado respecto a Julia Pastrana por lo que se tenía preparada una presentación en diapositivas que relataban la dramática vida que tuvo y el maltrato que recibió en especial de parte de su esposo, así como también exponían casos actuales de hipertrichosis y que llevan una vida digna.

Al final de la presentación, se dio paso a un breve conversatorio con los estudiantes respecto a qué piensan ahora de Julia, de quién es ahora “el monstruo” y todo lo que les evocaba esta historia. En general, los estudiantes demostraron estar conmovidos con la historia, además de estar arrepentidos y avergonzados por haber hecho juicios despectivos de Julia sin conocerla primero. Como docente, se aterrizó la reflexión respecto a las formas de concebir al otro y sobre cómo existen varias ideas de una misma persona por lo que se hizo posible explicar el concepto de *otredad*; asimismo entre los estudiantes hay varias formas de concebirse entre sí, algunas son favorables y otras son despectivas. Los estudiantes procedieron a plantear su opinión en una

carta dirigida a Julia Pastrana. En dicha carta nuevamente se evidenció que los estudiantes cambiaron su forma de pensar respecto a Julia al punto de disculparse con ella y de relacionar su sentimiento con su propia experiencia, generando compromisos éticos, hablándole amablemente como si la conocieran e incluso expresándole afecto y admiración. Como docente, se pudo observar que la actividad logró su objetivo de desarrollar el concepto de *otredad* al poner en cuestionamiento imaginarios preestablecidos y rescatar otros puntos de vista.

Evaluación. La forma de evaluar las producciones de los estudiantes no se estructuró claramente puesto que hubo una carencia en la corrección de sus textos: aunque se solicitó una carta, sus producciones no tenían la estructura de una epístola; además, los estudiantes rebieron una retroalimentación pasiva de sus escritos, en el sentido en que se les corrigió sus errores ortográficos o sintácticos pero no se les permitió un espacio de autocorrección que les exigiera un rol más activo y que los llevara a empoderarse de sus producciones.

Surgió la necesidad entonces de generar una segunda estrategia evaluativa, que no sólo replanteara algunos aspectos de la anterior, sino que también garantizará el valor crítico de la oralidad y la escritura. Para ello, los estudiantes leyeron su primera carta elaborada y luego se explicó la estructura de una epístola, de tal forma que crearan una nueva sólo que dirigida al esposo o al bebé de Julia Pastrana adaptándola a la estructura expuesta y sin olvidar la reflexión ya desarrollada sobre la Otredad. Como docente investigador, se escuchó preguntas y se resolvieron dudas, además se revisó la segunda producción de la carta de cada estudiante señalando cada error presentado pero no corrigiéndolo, simplemente explicando en qué aspecto falló para que el estudiante tuviera que regresar a su texto por tercera vez y él mismo hiciera sus correcciones.

Reflexión. Inicialmente la percepción personal de evaluación estaba condicionada por las tres dimensiones contempladas en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del Colegio al que se pertenece: hetero, auto y coevaluación. Se asigna un porcentaje a cada una, privilegiando contundentemente la heteroevaluación (por lo general 70% mínimo), dándole a la coevaluación el siguiente valor (20% más frecuentemente) y por último el menor porcentaje a la autoevaluación (10% máximo). Ello coincide con la tendencia personal a prácticas evaluativas cuantitativas en las que muchas veces se busca homogenizar procesos y resultados, es decir, la valoración de cada estudiante dependerá del cumplimiento de metas y niveles que se plantean en cada área.

Así, se consolidaba una cultura de éxito y fracaso en función al desempeño de cada uno, por lo cual los mismos estudiantes que se destacaban, seguían haciéndolo y los que presentaban más dificultades, se mantenían en esa situación. Adicionalmente, la coevaluación y autoevaluación se solía limitar a que cada estudiante asignara una calificación (número) a sus compañeros y a sí mismos luego de exponerles una serie de criterios, sin embargo la gran mayoría no realizaba un ejercicio autoreflexivo y terminaban por ponerse notas muy altas en busca de reconocimiento y superación, o en ocasiones, bajas cuando se acostumbraban a ser evaluados con bajos desempeños.

Es necesario aclarar, que aunque no era el común denominador, se adelantaban procesos de evaluación cualitativa especialmente en ejercicios de escritura, por lo cual más allá de calificar se buscaba señalar lo más significativo de cada producción de los estudiantes y los aspectos en que tenían falencias y se podían mejorar. Debido a la extenuante y engorroso de este ejercicio, no es constante pero sí posible.

Por otra parte, la tendencia de las prácticas ha sido evaluar los procesos más que los resultados por lo que se valoraba no sólo el esfuerzo de un estudiante sino el cambio y progreso de su propio rendimiento así no alcanzara del todo un desempeño deseado, sin embargo, en el afán de prepararlos para las pruebas estandarizadas se enfatizaba en exámenes finales que, de autoría del docente investigador, están diseñados en la estructura de dichas pruebas. Ello provoca un impacto en la valoración final de asignatura y en ocasiones opaca el avance de sus rendimientos personales, pues exámenes de ese estilo favorecen el resultado sobre el proceso.

Lo desarrollado corresponde a una concepción de oralidad y escritura más crítica y compleja porque los estudiantes pasaron por tres fases para elaboración textual propuestas por Cuervo y Flórez (1992): *planear, transcripción acción y revisión*. Se hizo énfasis en esta última porque los estudiantes en varias ocasiones replantearon o complementaron sus producciones luego de retroalimentaciones orales y escritas. Para pulir sus producciones, los estudiantes realizaron lectura, relectura, escritura y rescritura que junto a orientaciones orales respondieron a un primer planteamiento que luego fue fortalecido y mejorado:

El subproceso de revisión se da en la visualización de los ajustes de cada versión a los planes.

Para este fin, es de gran ayuda la lectura propia y de otros del texto que se escribe, con el fin de poder ver el impacto y si se logra el objetivo de la redacción. En otras palabras, se trata de la observación y consecuente perfeccionamiento de las versiones del texto, sus arreglos de acuerdo con el plan y las relaciones mutuas que allí se generan (Cuervo y Flórez, 1992) citado en (Flórez, Arias, y Guzmán, 2006, p. 126)

Efectivamente, se lograron epístolas mejor elaboradas y cargadas de la reflexión desarrollada sobre otredad. Por otro lado, se evidenció en las producciones textuales el propio pensamiento de los estudiantes, quiénes además de expresar su postura también transformaron las prácticas de

escritura y oralidad que contribuyeron a la versión final de sus cartas. Adicionalmente, se hizo de una rutina de pensamiento “Antes pensaba..., Ahora pienso” expuesta en una matriz descriptiva por Ritchhardt, Church y Morrison (2014). Esto, con el fin de sintetizar la reflexión de otredad en articulación con el replanteamiento de la oralidad y la escritura.

Dicha rutina de pensamiento permitió visualizar las concepciones previas de los estudiantes, sus cambios y el análisis de lo que los llevó a cambiar esas ideas. Esta rutina fue bastante importante porque los estudiantes no se limitaron a expresar una emoción sino que dieron muestras de su propio pensamiento al desarrollar una postura más elaborada y dar los rudimentos de un argumento: los estudiantes analizaron su propio comportamiento a partir del desarrollo de la actividad y la producción de sus textos. De esta forma esta experiencia pedagógica sobre la vida de Julia Pastrana permitió entender el beneficio de las rutinas de pensamiento:

Se trata de estrategias cognitivas que exponen continuamente al lector a revisar sus teorías del mundo para integrarlas y extenderlas hacia la comprensión. Cuando el maestro documenta y comparte con sus estudiantes el modo como estos hacen visible el pensamiento, genera conciencia del pensamiento y así, garantiza el aprendizaje (Salmon, 2009. p. 68)

Finalmente, y como forma de dar un cierre adecuado a sea actividad surge la necesidad de evaluar el desarrollo y los alcances de los estudiantes. Por lo que se optó por elaborar una primer matriz valorativa adaptada para los niños de grado Cuarto. En dicha matriz se buscó generar autoevaluación y heteroevaluación de todo el proceso. Para ello, se establecieron cinco criterios respecto a sus producciones textuales, cada estudiante evaluaba su propio ejercicio y posteriormente como docente se valoraba todo lo generado en cada una de las fases de la actividad. Así, los estudiantes evidenciaron los objetivos de la actividad y analizaron si lograron alcanzarlos o si les hizo falta mejorar en algún aspecto: “Las matrices de evaluación se pueden

considerar como una herramienta que dan paso a la visibilización del pensamiento de los estudiantes, pues ellos deben reflexionar sobre su propio desempeño, el del docente y el de sus compañeros” (Morales y Restrepo, 2015. p. 97)

CRITERIO	MATRIZ VALORATIVA				TOTAL
	LO LOGRÉ	DEBO MEJORAR	LO LOGRASTE	DEBES MEJORAR	
Usar el esquema propio de una carta: con información del destinatario y remitente, encabezado, y cuerpo					2
Escuchar y acatar las correcciones de la carta					2
Reescribir la carta para que tenga buena redacción y coherencia.					2
La carta tiene buena ortografía, caligrafía y presentación creativa					1
Cumplir con el objetivo de la carta					2
					9

Figura 7. Matriz Valorativa. Fuente: Elaboración propia.

No obstante, debido al enfoque disciplinar de la investigación y a la necesidad de dirigirla hacia el análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas por encima de la investigación sobre el desempeño de los estudiantes, se procede a cambiar el proyecto al énfasis de pensamiento científico, lo cual produjo cambios radicales en la estructura de la intención investigativa. En ese orden de ideas, y aunque se tuvieron que dejar varias unidades de análisis referentes a las habilidades en oralidad, lectura y escritura, perduraron algunos elementos que resultan ser pertinentes para la nueva perspectiva de la investigación:

1. La pertinencia que puede llegar a tener la instauración la lectura, oralidad y escritura como metodología o estrategia para desarrollar procesos de pensamiento desde las ciencias sociales, debido al carácter transversal que tienen y que enriquecen tanto las

prácticas pedagógicas del docente como la formación del estudiante al permitirle desarrollar capacidades y habilidades más críticas y analíticas: “transformar las actividades de lectura y escritura, que se dan inevitablemente en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión y planificación explícita por parte de los docentes de las distintas áreas” (Tolchinsky, 2001. p. 93). Este sería el primer gran cambio que aporta a la didáctica de las ciencias sociales que se suele implementar: las ciencias sociales no se debe restringir a enseñar e incluso criticar el devenir histórico sino que también debe encargarse de enseñar a hablar, leer y escribir la historia.

2. En este sentido al pensar en la adopción del pensamiento decolonial, cuando se hablan de voces silenciadas o que no tuvieron la oportunidad de escribir la historia también hace una referencia clara a la oralidad, la cual no debe ser tratada únicamente como un ejercicio para relatar la historia, o para dar opiniones previas sobre los acontecimientos “sino también para aprender, se admite que no solo es para evaluar lo aprendido, por el contrario, se habla para construir el camino de elaboración de dicho conocimiento” (Isaza y Castaño, p. 32)
3. En concordancia, la escritura también requiere un cambio de paradigma en el aula propia, puesto que las ciencias sociales también deben desarrollarla buscarán trascender su rol de representación a uno de reconstrucción: “La escritura no transcribe el pensamiento; permite nombrarlo, precisarlo y transformarlo” (Isaza y Castaño, p. 42). Tanto la escritura como la oralidad son prácticas socioculturales, por lo que tienen varias funciones desde reproducir y legitimar hasta deconstruir y reconfigurar. Ello permite concluir un segundo cambio: que la lectura y la oralidad desde una perspectiva transversal y crítica tiene un

impacto muy fuerte tanto en las prácticas escolares como en las sociales; pueden entonces ser parte del yugo que mantiene un orden o un arma que lo reinvente.

Teniendo en cuenta la pertinencia y riqueza que experiencias basadas en la lectura, escritura y oralidad pueden sustentar al trabajar con niños de Primaria, surge la necesidad de implementarlo ahora bajo el enfoque propio de las habilidades científicas en el área de ciencias sociales; esto será la base del siguiente ciclo de reflexión.

Segundo ciclo de reflexión: el hallazgo de la habilidad científica de Indagación como posible elemento de articulación con el pensamiento decolonial

La transferencia de la investigación al énfasis de pensamiento científico exigió un empalme de lo relacionado anteriormente desde un enfoque de Lenguaje a los procesos de pensamiento propios de las ciencias. Para ello se descubrió la importancia de las habilidades científicas como la observación y la indagación, las cuales se consagran como espacios que promueven el desarrollo de procesos de pensamiento y también la oportunidad de reflexionar referente a las transformaciones en la comprensión de los estudiantes como en las prácticas de los docentes. Por ende fue necesario planear e implementar actividades basadas en esas habilidades científicas pero otorgándoles características y particularidades de las ciencias sociales, con el fin de realizar un diagnóstico del grupo de estudiantes con el que se va a trabajar y desde ello establecer rutas de seguimiento a favor de sustentar transformaciones de los mismos.

Planeación. En el propósito de pensar actividades más interesantes para los estudiantes, que los motiven a producir más de lo que netamente solicita una instrucción determinada y les exija a su vez, el todo de sus capacidades y su creatividad, surge la metodología de este ejercicio de indagación. Desde la breve experiencia como docente de Primaria, se ha notado la tendencia de imágenes, tramas de misterio y el uso de música como parte de las preferencias de los niños para

emprender un trabajo o un ejercicio; es por ello que este ejercicio hizo uso de esos tres elementos para examinar los alcances de la indagación en los estudiantes de grado 403 del Colegio San Agustín IED para una clase sobre las distintas perspectivas que puede tener un mismo acontecimiento y las diversas formas de entender al “otro”, al “diferente”. La mencionada temática encajó en primer lugar, con el interés de aplicar el pensamiento decolonial, y en segundo lugar, con los contenidos referentes a la conquista, específicamente a la interacción entre las tres razas: nativos, afros y españoles, y las formas en que se veían o pensaban entre sí. Por otra parte, se relacionó con el área de Ética al basarse en el concepto de otredad que normalmente involucran elementos identitarios a partir del reconocimiento del “otro” que es distinto.

La planeación implementada se construyó en un formato propio de EpC, lo cual constituyó un cambio radical a las prácticas que comúnmente se realizaban. Por lo general, la planeación se realizaba de manera escrita anualmente y periodo por periodo, las clases diarias como tal eran proyectadas mentalmente y estaban en función del desarrollo de actividades como garantía de comprensión de un tema. Sin embargo, con la estructura de EpC, se establecieron metas, desempeños y una valoración continua lo que favoreció algo que jamás se había realizado y era la acción de retomar una planeación para ajustarla e intervenir nuevamente de inmediato.

Intervención. La actividad comprendió tres ejercicios al mismo tiempo: el primero, consistió en armar una historieta usando 6 imágenes colocadas aleatoriamente. La premisa que sirvió de partida para el ejercicio y que fue la base para que cada estudiante estructurara su propia historieta fue: “imagina que estás en tu casa y de repente alguien aparece en tu espejo y lo atraviesa”. Como segundo ejercicio de la actividad, los estudiantes recibieron en desorden y por partes, la letra de la canción “El Espejo” de la banda de rock Maná. Los estudiantes la debían

escuchar para tratar de armarla y organizarla adecuadamente en sus cuadernos. La canción precisamente, narra la historia de un hombre que atraviesa un espejo mágico y llega a un monasterio medieval en el que los monjes sorprendidos por su llegada lo condenan de demoniaco y deciden llevarlo a la hoguera, a pesar de los constantes intentos del hombre de regresar a su época y de escapar o salvarse del castigo. El tercer y último ejercicio de la actividad, los estudiantes recibieron tres fragmentos de textos de la Conquista: el primero una descripción de Josep Gumilla en su escrito “El Orinoco Ilustrado” en el que describía a los aborígenes; el segundo un fragmento del texto de Fray Jerónimo de Alcalá “De lo que decían los indios luego que vinieron españoles y religiosos y de lo que trataban entre sí”, en el que se relata la forma en que algunos nativos de ese país veían a los conquistadores. El último fragmento, reunía la idea despectiva de José Ingenieros sobre los esclavos afrodescendientes y el análisis de Frantz Fanon (revolucionario caribeño) sobre el racismo de la Conquista. Luego de leerlos el docente con el grupo, los estudiantes debían tratar de identificar quién los escribió (de qué raza posiblemente era) y de quién hablaban (a qué raza posiblemente se referían). Se cerró la sesión con una lluvia de preguntas de los estudiantes sobre la actividad.

Evaluación. Luego de un primer ciclo de reflexión surge la necesidad de idear estrategias para garantizar una evaluación que aunque se exprese cuantitativamente, promueva criterios cualitativos, una visión más integral y contextualizada, así como también un análisis crítico tanto el desenvolvimiento individual como colectivo; este aspecto será ampliado más adelante.

Se definen los procesos de evaluación del docente investigador como paradójicos y en construcción: paradójicos porque suelen ser pensados en pro de procesos y no de resultados, pero por dinámicas curriculares terminan favoreciendo más los últimos; de igual forma la evaluación equivocadamente tiende a homogenizar los desempeños de los estudiantes lo cual irónicamente

acrecente la realidad heterogénea del grupo, es decir, los estudiantes que tienen buen rendimiento cada vez destacan más y lo que presentan dificultades (y que son la mayoría) cada vez más se ven contrariados por vacíos temáticos, conceptuales, procedimentales y pedagógicos. Aun así, se rescatan aspectos de los procesos evaluativos emprendidos y como están en un momento de análisis propio de los ciclos de reflexión, se puede afirmar que se está construyendo una evaluación más idónea para las necesidades del aprendizaje de los estudiantes y exigente para los alcances de mis prácticas pedagógicas.

Los instrumentos de evaluación que se han implementado en la práctica del docente investigador son muy pocos y en sí están en función más de calificar que evaluar. Empero, luego de los ciclos de reflexión se han comenzado a implementar otro tipo de estrategias que favorezcan la anteriormente mencionada evaluación cualitativa y reflexiva.

Generalmente, la evaluación que hacía el docente investigador de sus estudiantes estaba pensada únicamente desde criterios personales, por lo que puedo establecer que eran mucho más subjetivos que objetivos. Ello puede ser una fortaleza y al mismo tiempo una debilidad: debido al ideal personal de valorar el proceso particular y la evolución de cada niño, la perspectiva subjetiva hacía posible rescatar el esfuerzo personal de cada quien y la transformación que tenían desde el inicio de un proceso hasta el final del mismo. Sin embargo, al no estar sometido a una estructura objetiva y “neutral” podía caer a visiones sesgadas por sentimentalismos (a favor y en contra).

De igual forma, cuando se evaluaba el cumplimiento y alcance de un nivel o desempeño planteado, se implementaba una evaluación cuantitativa en la cuál si el estudiante producía lo esperado en la planeación, obtenía calificación alta, si se aproximaba y expresaba algunos rasgos de lo esperado se le asignaba calificación media, y si finalmente no contestaba lo esperado,

obtenía calificación baja. Esta dinámica evaluativa además de estar ceñida a criterios subjetivos también estaba en función de lo proyectado en documentos curriculares y en herramientas como pruebas estandarizadas y libros de texto; no porque se aplicaran o se substraiera actividades tal cual de ellos, sino porque se adaptaban varias estrategias propias a la estructura de las que en ellos estaban diseñadas.

Respecto a las mencionadas prácticas cualitativas en las que se rescataba lo significativo y se corregía lo equivocado en cada producción del estudiante, se manejaban criterios de esencia y de forma, y aunque se enfatizaba en el proceso de lo elaborado por los niños, también prevalecían subjetividades al momento de evaluarlo. Sin embargo la principal dificultad de estas prácticas era que no se posibilitaba que el estudiante regresara a su producción y la complementara luego de una primera retroalimentación, además de la falta de estrategias que visibilizara su pensamiento previo y la transformación del mismo.

Luego de ese análisis, se implementaron unas primeras estrategias que lograran satisfacer esas deficiencias, inicialmente se promovieron actividades y rutinas de pensamiento en pro de la visibilización del mismo, por lo que desde lluvias de ideas, propiciar el diálogo con los estudiantes y hasta rutinas como “antes pensaba, ahora pienso”, y “puente 3-2-1” (Ritchhardt, Church y Morrison, 2014). favorecieron no sólo el cambio de ideas de los estudiantes sino que también fueran consientes de ese proceso. De igual forma, se construyeron las primeras rejillas de autoevaluación y coevaluación con criterios cualitativas en la que ya no se buscaba que el estudiante asignara un número a sus desempeño sino que tratara de concluir si había cumplido total, o en parte o en absoluto unas metas inmediatas.

Se crean y fomentan el uso de matrices valorativas pero aplicada a niños de primaria, de tal forma que se garantice una evaluación mucho más cualitativa, más en función de la objetividad y

reflexión, y superando el afán de calificar y lo viciado que pueden ser los criterios subjetivos. Nuevamente se aclara, que es un proceso en construcción por lo que aún se busca cómo evaluar en cada una de las áreas que enseñó de esta forma, y reestructurar poco a poco las que se llevaban.

Reflexión. Al leer y reflexionar sobre las producciones de los estudiantes y sus participaciones orales, se notó como primer elemento la gran dificultad que algunos tuvieron al crear una historia a partir de las imágenes, puesto que a muchos no se les facilita consolidar o mantener un hilo conductor de un texto propio (en este caso una historieta) y muchos terminaron por imitar lo que otros compañeros producían o hacer uso de elementos que sustraían de ficciones que previamente conocían, como es el caso de películas de terror o anécdotas. Esto permitió intuir que la creatividad es una habilidad que necesita ser desarrollada pues esta puede conducir a ejercicios de indagación y comprensión mucho más profundos y significativos, al propiciar que el estudiante se relacione más con lo que aprende y que además lo use o aplique para generar una idea o propuesta:

Las habilidades que son esenciales para la construcción de comprensión son tanto habilidades físicas como mentales, relacionadas a la generación de evidencia y al uso de evidencia para probar ideas que puedan ayudar a explicar un hecho o fenómeno que está siendo estudiado.

(Harlen, 2013. p. 14)

En concordancia, las historietas que más impacto ocasionaron en las mesas de trabajo y que contenían más coherencia y elementos interesantes o diferentes a otras producciones, eran aquellas elaboradas por los estudiantes que fueron más creativos y que procuraron darle su sello personal y características a sus historietas. Estos estudiantes tenían en común que trabajaron independientemente, les fluían muy fácilmente las ideas y tenían cierto sentido de apropiación o

pertenencia con sus propias creaciones; en otras palabras, los estudiantes tendían a sentirse conformes o incluso orgullosos de sus producciones. De ahí que impactaran de tal modo en sus compañeros que varios tomaron elementos de sus creaciones para añadirlos a sus historietas en búsqueda de hacerlas más interesantes y completas.

Se puede inferir que, estos estudiantes con gran desenvolvimiento pueden impulsar a los otros a desarrollar su propio sentido de creatividad, y además, si se ejecutan más actividades que les exija generar producciones propias, pueden ir puliendo su sello característico y trabajar de manera más independientemente en cuanto creación de nuevas ideas, que a su vez pueden llegar a aportar en su comprensión y otras capacidades como la observación y la indagación.

A propósito de la indagación, Cristóbal y García (2013) plantean que la indagación se estructura en una serie de fases que llevan de un proceso otro haciendo cada vez más complejo su aprendizaje. En esa dinámica el estudiante desempeña un rol activo y parte de concepciones previas que se hacen más ricas a medida que va recopilando y contrastando información, interactuando con el objeto de estudio y con otros pares, cuestionando, preguntando y proponiendo. Lo anterior se hizo visible cuando varios estudiantes cambiaron su perspectiva de una trama terrorífica que demonizaba el sujeto hipotético que emergía del espejo, a una trama dramática en la que se conmovían por el mismo sujeto hipotético que era maltratado por ser distinto y por no ser entendido por los personajes que lo vieron llegar del cristal. Los estudiantes usaron sus ideas previas (ya sean las tramas ficticias que ya conocían o la sustracción de las producciones de otros compañeros) y las contrastaron con el mensaje de la canción, generando reflexión y cambio de opinión.

Sin embargo, aunque varios estudiantes tuvieron un cambio de perspectiva, no estaban muy conformes con el desarrollo de la segunda postura de la historia (canción) pues generaron

bastantes preguntas sobre esa situación, cuestionando el accionar de los personajes y en sí, la esencia misma del suceso. Interrogantes como ¿cómo puede un espejo llevar a un humano de un mundo a otro?, ¿Por qué el espejo del hombre lo llevó al espejo de ese cura y no a otro?, ¿por qué si pudo entrar, no pudo volver a salir?, ¿por qué viaje por el tiempo al pasado?, ¿por qué cruzó el espejo?, son puntos de partida para reflexionar e indagar con ánimos no sólo de explicar la situación sino también criticarla. A esto se le conoce como la herramienta científica del escepticismo, la cual se caracteriza por privilegiar los cuestionamientos y las refutaciones como forjadores de nuevos aprendizaje y cuestionamientos: “Se pretende convencer a los estudiantes de lo sano que es disentir, de lo conveniente que es preguntarse cuestiones y ponerse a indagar sobre ellas. Se pretende ayudar a formar el espíritu inquisitivo y la apreciación de valores”. (Garritz, 2006, p. 146). Si los estudiantes continúan cultivando el uso de esta herramienta, se puede aportar significativamente a los procesos de aprendizaje en áreas como las ciencias sociales en donde la crítica es vital.

En concordancia, otra herramienta científica que la indagación desarrollada en el ejercicio en clase hizo posible, fue la *multiperspectiva* la cual y como su nombre lo indica, busca rescatar y complementar diversas perspectivas respecto a un mismo objeto de estudio. Esto se materializó en el ejercicio final en el que además de identificar algunas formas en que las razas de la Conquista se veían o entendían entre sí, los estudiantes adicionalmente reflexionaron sobre la posibilidad de muchas otras concepciones y formas de ver al otro en la conquista, pues, si los sujetos (españoles, africanos y nativos) eran catalogados como “buenos” o “malos” dependían de lo opinión de cada persona en esa época. Tal y como lo notaron en la actividad de la historieta y la canción, en la que un mismo sujeto podía ser comprendido o rechazado dependiendo de quién y cómo lo ven. Estas reflexiones pueden dar paso a la importancia de la otredad, en el sentido en

que reconocer al otro, a pesar de las diferencias que se puedan tener con él, también posibilita una retroalimentación y complementación mutua. De esta forma se supera conflictos que históricamente se han evidenciado en casos como en la conquista en el que las diferencias étnicas eran un pretexto para sustentar violencias y segregaciones: “Un uso recurrente del multi-perspectivismo desarrolla un pluralismo postura deliberativa que puede ayudar a desacuerdo y conflicto sin recurrir a dogmatismo, fe ciega en el liderazgo o violencia” (Bermúdez, 2015. p. 111)

Finalmente, existen cuatro etapas de la indagación: focalización (etapa en el que el docente dirige las ideas previas de sus estudiantes sobre el tema en cuestión), exploración (los estudiantes realizan grupos y amplían la información en pro de solucionar interrogantes de la etapa anterior), reflexión (se contrastan los conocimientos previos, se generan unas primeras hipótesis basados en los cambios que hubo de los mismos) y explicación (se reúne lo de las etapas anteriores en función de establecer explicaciones y se formulan nuevos interrogantes o situaciones). Estas etapas fueron postuladas en parte por López (2007), Verdugo (2008), Arenas (2005), Arenas y Verdugo (2006) (citado en Cristóbal; García. 2014, p. 102). La actividad desarrollada logró enmarcarse en el proceso y la transición de las mencionadas cuatro etapas: para empezar, la focalización se hizo visible cuando los estudiantes estructuran la historieta basado en la premisa dada por el docente sobre “una persona llega a través de un espejo”, pues a partir de sus ideas previas crearon su propia historia o versión de los hechos haciendo uso de las imágenes.

Respecto a la exploración, se evidenció cuando al formarse los grupos de trabajo y los estudiantes compartieron sus historietas, complementaban las propias sustrayendo elementos de las de sus compañeros. De igual forma cuando se organizó y escuchó la canción los estudiantes comprendían una postura distinta de los hechos a la que habían planteado en las historietas.

Posteriormente se visualizó la etapa de explicación cuando los estudiantes leyeron los fragmentos de la conquista e identificaron quiénes posiblemente lo escribieron y sobre quiénes lo escribieron, pero teniendo en cuenta los dos ejercicios anteriores, señalan o concluyen dos elementos importantes: primero, que no necesariamente lo que dice en los fragmentos es cierto porque solo es la opinión de una persona; y segundo, pueden haber otras versiones totalmente contrarias a la de los fragmentos y que pueden concebir distinto el mismo elemento. Por último, la etapa de explicación se identificó no solo en las participaciones orales de los estudiantes tratando de establecer lo que aprendieron al cambiar de opinión desde sus ideas previas, sino también cuando formularon interrogantes que pueden llevar a desarrollar nuevos postulados, cuestionamientos e indagaciones; tal es el caso de “cómo se pudo haber salvado el hombre? ¿por qué veían al hombre como alguien distinto o maligno?” y “¿qué hubiera pasado si el sacerdote hubiese sido el que cruzara el espejo y llegara al tiempo del hombre?”

De esta forma, se pudo concluir que la indagación como habilidad del pensamiento científico en el campo de las ciencias sociales puede transformar la práctica de enseñanza del docente investigador puesto que lo incita a innovar en sus estrategias y metodologías, de tal forma que estas fomenten el pensamiento crítico de los estudiantes. En consecuencia, la indagación puede posibilitar una relación dialógica entre educador y educandos que los lleve a cambios de pensamiento o posturas, refutar, contrastar y postular devenires alternos o soluciones a problemas. Se hace necesario entonces, continuar desarrollando indagaciones en el aula referentes a los contenidos históricos con el fin de resignificar la experiencia en este ámbito.

Adicionalmente, lo desarrollado en el segundo ciclo de reflexión, se logró diagnosticar los niveles de observación e indagación del grupo con el que se está desarrollando la investigación:

Tendencia nivel de observación según santelices (1989) porcentaje

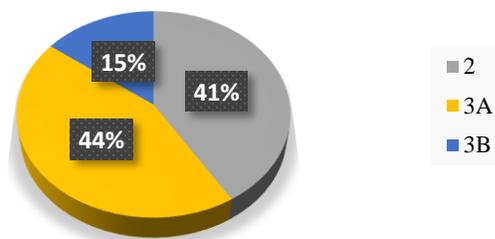


Figura 8. Tendencia nivel de observación usando la teoría de Santelices (1989). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la habilidad de observación (figura 8) se hace clasificación desde niveles según Santelices (1989), La tendencia del grupo se establece en el nivel 3A, es decir priorizan la formulación cuantitativa de percepciones de aquello que observan, por lo que la mayoría ha superado el anterior nivel de descripción de características a partir de los sentidos, por lo que procuran mantener un hilo conductor en su observación y detallan rasgos y patrones más complejos. Algunos incluso, han alcanzado el nivel 3B por lo que también señalan cambios y otros procesos por los que pasan los elementos que observan.

Tabla tendencia según garcía y furman (2014) porcentaje

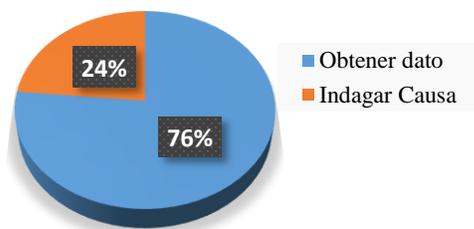


Figura 9. Categorización de la tendencia en la indagación del grupo según los niveles propuestos por García y Furman (2014). Fuente: elaboración propia

Por su parte, categorizando la tendencia en la indagación del grupo (figura 9) según los niveles propuestos por García y Furman (2014), se puede identificar que el 76% de los estudiantes se encuentran en el nivel de *obtener dato* por lo que priorizan elementos que los lleven a recopilar información de una situación o fenómeno en específico. Sin embargo, el 24% de los estudiantes logró un nivel más alto (*indagar causa*) por lo que más allá de acumular datos, se dedicaron a cuestionar y proponer algunos aspectos de una situación o fenómeno en específico.

Tercer ciclo de reflexión. Indagación aplicada a las ciencias sociales: emocionalidad en la comunicación bidireccional y multiperspectividad

Planeación. Para el inicio del este ciclo de reflexión, se contaba ya con el hallazgo tanto de la indagación como posible motor de prácticas de enseñanza, como de la pertinencia de estrategias basadas en la lectura, escritura y oralidad como mecanismos para desarrollar el pensamiento y evidenciar comprensiones; y finalmente el impacto favorable de la perspectiva desde la decolonialidad en el propósito de dar una alternativa a la enseñanza memorística y lineal. Por ello se planteó que este ciclo priorizara la articulación de esos tres elementos sustanciales: la transformación de la práctica de enseñanza, el desarrollo de la indagación y la articulación del pensamiento decolonial.

Partiendo de esa premisa, se planearon cinco sesiones de clase en momentos distintos y de contenidos diversos que servirían de insumo para generar una reflexión basada en un ejercicio comparativo que diagnosticara avances en el proceso de articulación de las tres categorías emergentes mencionadas anteriormente. Las planeaciones se situaron, una hacia el final del año escolar 2017, cuando el grupo con quien se realiza la investigación estaba en grado Cuarto y las tres restantes en el año escolar 2018 cuando el grupo estaba en grado quinto. Esta periodicidad

permitió manejar dos lapsos correspondientes a cada año, evidenciando cambios en las dinámicas del aula tanto de un momento a otro como de un año a otro, a partir de metodologías que cada vez más implicaban más grado de complejidad tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

La primera sesión se desarrolló, como bien es sabido, cuando el grupo de estudiantes estaba finalizando grado Cuarto, en esta los estudiantes debían asignar una imagen a un suceso histórico que haya sido antecedente de la independencia de Colombia, de esta forma debían relacionar los contenidos vistos con su opinión y criterio personal de qué imagen correspondería.

Adicionalmente los estudiantes indagaron respecto a una lista de palabras de qué forma se relacionaban entre sí para que constituyeran el plan de rebelión de los criollos para el 20 de julio de 1810 y plasmar esa construcción en el diseño de una historieta. se hizo uso de rutinas de pensamiento como “antes pensaba, ahora pienso” (Ritchhardt; Church y Morrison, 2014), puesto que ellas permitirían visibilizar el pensamiento de los estudiantes en el paso de ideas previas a ideas elaboradas.

Está temática abordada, permitiría el uso de la indagación en un contenido curricular propio de las ciencias sociales de grado Cuarto (independencia de Colombia), por lo que inevitablemente habría una aproximación entre las comprensiones y postura de los estudiantes con elementos disciplinares y conceptuales siendo una ejercicio más complejo que el implementado en el ciclo de reflexión anterior. Se mantuvo una estructura de planeación desde la EpC, puesto que es coherente con lo que se quería hacer en el ciclo de reflexión respecto al desarrollo del pensamiento desde la habilidad científica de la indagación, y porque facilita el ejercicio comparativo entre sesiones.

La segunda sesión, se planteó cuando los estudiantes ya estaban en grado quinto y se tenía más afianzadas las dinámicas de indagación. Para ese momento, se planteó una actividad referente a la separación de La Gran Colombia y la conspiración septembrina. Nuevamente se estructuró bajo la perspectiva de EpC y se hizo una adaptación de la rutina de pensamiento “puente 3 – 2 – 1” (Ritchhardt; Church y Morrison, 2014) para evidenciar el cambio en el pensamiento de los estudiantes en dos momentos distintos, uno antes de abarcar el contenido como tal, y luego después dando respuesta a una pregunta en donde debían evidenciar su opinión. Adicionalmente, se tenía actividad que permitía el desarrollo de la indagación a partir de elementos gráficos como los son mapas que mostraban el cambio del territorio colombiano a lo largo de la historia y presentados de manera aleatoria; los estudiantes debían organizarlos de tal manera que evidenciaran la evolución del territorio y explicar la incidencia de ello en el contenido trabajado en la sesión.

La mencionada adaptación de la rutina implicó desarrollar un primer momento para plasmar sus postulados previos sobre la temática de la sesión desde tres ideas, dos preguntas y una palabra que resumiera el contenido como tal. Posteriormente un segundo momento, luego de abarcar el tema y fomentar sus comprensiones, para nuevamente escribir tres aprendizajes, dos nuevas preguntas y una palabra sintetizadora. Y finalmente un tercer momento en el que los estudiantes establecerían su postura personal frente a situaciones problemáticas e hipotéticas sobre el transcurso posterior de los hechos históricos trabajados desde tres ideas, dos interrogantes y un dibujo que complementaba su opinión. Este ejercicio visibilizaría el pensamiento en cuanto a las comprensiones que tuvieron respecto al contenido y también cómo hacían uso de elementos conceptuales para fundamentar su postura personal.

La tercera sesión de clase planeada se hizo en un segundo momento del año escolar cuando los estudiantes estaban en grado Quinto y en la que se proyectaba unos avances y unos niveles más complejos en la habilidad de la indagación teniendo en cuenta las estrategias implementadas desde el año anterior. En esta ocasión se buscó abarcar un contenido de ciencias sociales que no fuera de carácter histórico, por lo que se decidió trabajar el tema de sectores de la economía colombiana, al implicar contenidos de geografía económica. Nuevamente se apeló a una adaptación de una rutina y en este caso se modificó la rutina “Color, símbolo, imagen” teniendo en cuenta la tendencia visual de los estudiantes y el propósito de fomentar el desarrollo de la indagación, se fragmentó y adecuó de acuerdo a los momentos de la sesión de clase.

Luego de vincular unas fotografías con las actividades económicas de Colombia, se escudriñó un video de trabajo que serviría de base para conceptualizar los cuatro sectores de la economía. Ya teniendo ese insumo, los estudiantes debieron clasificar una serie de dibujos según los cuatro sectores y otorgando cada quien un color para representarlos. Así se daría desarrollo a la primera parte de la rutina, para abarcar la siguiente la parte se distribuyó a cada estudiante un sector que representó a través de un símbolo. Dicha representación debía reunir todo el concepto como tal y hacer uso en especial de elementos gráficos y visuales. Finalmente, y a través de trabajo por equipos, se dio paso a la última parte de la rutina (imagen) a partir de la creación conjunta de un dibujo que mostrara la interacción entre sectores a partir de la transformación de un producto en específico.

Siguiendo la directriz desde la primera sesión de clase, se mantuvo la planeación desde la EpC, aclarando que a medida que se avanzaba en las planeaciones se iban complementando apartados de la planeación como la descripción del contexto, el cumplimiento de metas de

comprensión, la continuación del hilo conductor y el mejoramiento de las prácticas de valoración, aspecto que se ampliará posteriormente en el Análisis de Resultados.

Precisamente, la cuarta sesión que compone este ciclo de reflexión se enfatizó en el diseño e implementación de una rúbrica de valoración basado en la EpC, la cual involucrara tres dimensiones de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Para ello se tomó como premisa que los estudiantes prepararán una cartelera sobre un contenido histórico trabajado durante grado Quinto y que estuviera relacionado al Siglo XX colombiano; adicionalmente, dicha cartelera debía ser presentada al grupo a manera de una exposición oral. Inicialmente se realizó un taller de preparación de la cartelera por lo que los estudiantes tuvieron que hacer uso de sus comprensiones y aproximarse a algunas fuentes de información para definir los antecedentes, los actores, la temporalidad y las consecuencias del contenido histórico de su elección. Luego, los estudiantes se reunieron con otros compañeros que compartieran el mismo tema y con el docente, socializando sus talleres y complementando sus construcciones. Finalmente, cada estudiante realizó en su taller, un bosquejo de su cartelera, definiendo la estructura de la misma y las imágenes que iban a usar para apoyar sus creaciones. Ese bosquejo debía ser presentado nuevamente al docente quien aprobaría la idea para materializarla en la realización de la cartelera.

Aunque ese ejercicio tomó tiempo, implicó el desarrollo de la indagación puesto que permitió llevar las producciones de los estudiantes en un paso a paso y a través de diferentes filtros que fueron perfeccionando la complejidad de sus creaciones. Para el momento de las exposiciones orales se dieron pautas a partir de la socialización de un instrumento de valoración cualitativa y cuantitativa, en el que se especificaban los desempeños de comprensión de acuerdo a criterios como: socialización de los principales elementos de la temática, tono de voz empleado manejo

del tiempo y del espacio y estructura y uso de la cartelera. Además del uso de ese instrumento por parte del docente para valorar cada exposición (heteroevaluación), cada estudiante lo usó también para valorar aleatoriamente a otro compañero (coevaluación), por último cada quien lo usaría para valorar su propio proceso (autoevaluación). Esta dinámica no había sido implementada anteriormente por lo que además del desarrollo de la indagación al momento de preparar la exposición, también se apuntó a la transformación de una práctica de enseñanza como lo es la evaluación de los aprendizajes, retomando el diseño de instrumentos de valoración que se hicieron en ciclos de reflexión previos.

Por último, la quinta sesión se enfatizó en la aproximación a la epistemología decolonial adaptada y aplicada en función de impactar la práctica de enseñanza. Ello coincidió con los adelantos propios de la investigación para ese momento, en el que se trataba de abordar una categoría que articulara la indagación, la decolonialidad y la transformación de la práctica pedagógica. En un primer momento se optó por la categoría *deconstrucción* pero los devenires propios del proyecto permitieron delimitarlo más en una categoría que fuera más precisa en la mencionada intención, por lo que se apeló por la *multiperspectividad*, esto basándose en la identificación de la misma tanto como una herramienta de indagación así como también como medio para desarrollar contenidos y elementos de las ciencias sociales desde un enfoque alterno al memorístico y lineal. Este proceso de transición en las categorías será ampliado más adelante en la reflexión final de este ciclo.

La estrategia como tal implementada en la quinta sesión se basó en el uso de un criptograma, el cual se presentaba como un aparente conjunto de líneas sin sentido sobrepuestas entre sí y en diversas direcciones, pero en realidad ocultaba cuatro frases que solo podían ser descubiertas si se tomaba el criptograma desde un punto diferente correspondiente a cada oración. El objetivo

como tal de la actividad era que los estudiantes encontrarán por sí mismos las frases por lo que el rol del docente se centró en orientar las participaciones de los estudiantes y en dar instrucciones que aportara a los descubrimientos pero sin resolverlos directamente; por ello los estudiantes recibieron el criptograma y se les dio la directriz de leer individualmente lo que decía en él, además de pedirles que si hallaban algo, evitarán dar la solución a otros compañeros.

Aunque el inicio fue muy confuso para los estudiantes, no solo por la complejidad en sí del criptograma sino también por lo poco habitual de la actividad, pues no demandaba el uso de cuadernos, lápices o cualquier otro útil escolar sino que solo requería de la habilidad de observar y de indagar de qué forma se podrían encontrar las frases. Teniendo en cuenta ese contexto, el docente debió dar indicaciones muy precisas y sugestivas por lo que varios estudiantes emprendieron sus intentos para hallar los mensajes hasta que alguno de ellos dio con la solución. Posteriormente se le solicitó que compartiera qué mensaje había encontrado, por lo que aquellos que no habían dado con la respuesta tuvieron un indicio más para descubrirlo. De hecho, otros lo lograron luego de ese aporte, pero varios aún no daban con el sentido del criptograma, por lo que se le solicitó a los estudiantes que sin decir o señalar la manera de leer las frases, dieran consejos a sus compañeros de cómo encontraron y que podría ser de ayuda para los demás. A medida que pasaba el tiempo más estudiantes fueron descubriendo las frases del criptograma, incluso algunos dieron asesoría personalizada a sus pares hasta que todos tuvieron la respuesta.

Posteriormente se pidió a los estudiantes que compartieran sus opiniones y aprendizajes de la actividad, orientando el debate hacia la importancia de reconocer varios puntos de vista o perspectivas para entender un fenómeno o situación. Asimismo, se articuló la reflexión hacia las relaciones interpersonales y la formación ética, identificando la pertinencia tanto de probar

nuevas formas para dar con la solución de un problema, así como también de abarcar varias perspectivas como forma de generar una comprensión más completa de la realidad.

Intervención. El desarrollo de la primera sesión de clase del presente ciclo de reflexión permitió implementar actividades más complejas que las establecidas en los ciclos anteriores, puesto que ahora había un contacto directo y específico con un contenido disciplinar de las ciencias sociales. Si bien es cierto que, las sesiones de los ciclos previos permitió una aproximación a aspectos de corte decolonial como la otredad y aspectos relacionados a habilidades científicas de observación e indagación a la luz de recursos visuales, musicales y escritos, esta sesión constituía un reto para aterrizar los logros alcanzados en esos ciclos al desarrollo de un contenido curricular propio de la asignatura.

También, se debe aclarar que el grado de complejidad de esta sesión también fue determinado por la secuencia que se llevó contenido tras contenido desde que se halló la habilidad de indagación como principal elemento a desarrollar en la investigación. En consecuencia, se pudo evidenciar cómo la habilidad de la indagación le permitió a los estudiantes realizar conexiones y proponer el transcurso de los hechos de la independencia de Colombia partiendo de sus saberes previos y procurando una coherencia con los contenidos curriculares desarrollados hasta ese momento. Si bien es cierto, que el docente orientó los aportes y producciones de los estudiantes hacia el desarrollo del contenido como tal, no se debe opacar los alcances de los estudiantes al construir aprendizajes que no estuvieron lejanos a lo que se había propuesto en la planeación. Por otra parte, las historietas que elaboraron de manera conjunta además de ser creativas y claras en su mensaje, guardaban relación con lo que habían estructurado en el ejercicio anterior, manteniendo una coherencia tanto con el contenido curricular de esa sesión como con los que lo precedieron.

Referente a la segunda sesión, se evidenció que la habilidad de la indagación de los estudiantes tenía el desarrollo preciso como para identificar la evolución del territorio colombiano, abarcando los conocimientos curriculares del curso pero también una breve extrapolación a la actualidad y el contraste con otros momentos del pasado. Por otra parte, se visibilizó su pensamiento previo al desarrollo de la sesión y posterior al mismo, por lo que las ideas, preguntas y palabras que formulaban mantenían una relación entre conocimientos de la asignatura. Sin embargo, el aspecto que fue más notorio es el empoderamiento de conceptos disciplinares que varios estudiantes habían adquirido hasta ese momento por lo que lo usaban para fundamentar aún más sus opiniones y propuestas de lo que creen que fue el desenvolvimiento de los acontecimientos históricos en cuestión.

En cuanto a la tercera sesión, se sacó provecho a elementos del contexto que se habían identificado, como la inclinación del grupo a manejar material gráfico, a participar en dinámicas grupales y a desarrollar actividades que implicaran producir sus propias creaciones artísticas. En relación con esto, fomentar el desarrollo de la indagación en temáticas que no fueran de carácter histórico sino geográfico terminó siendo una experiencia exitosa, pues los estudiantes mantuvieron su tendencia de relacionar contenidos y elementos temáticos entre sí como forma de estructurar sus postulados y aprendizajes. También, en este caso se apeló a producción y manejo de textos diferentes al escrito, por lo que los estudiantes lograron identificar, clasificar y relacionar dibujos con sus ideas en un primer momento, y luego diseñar con otros compañeros una imagen que reuniera lo que habían aprendido aplicado a una situación cotidiana como lo es acceder a un producto habitual de su consumo.

La cuarta sesión enfatizó en la capacidad del estudiante de valerse de la indagación para construir y planificar una exposición. Este ejercicio fue inédito puesto que se manejaron fases;

inicialmente cuando tuvieron que apelar a sus conocimientos y a fuentes para estructurar los apartados de una cartelera, se evidenció que ningún estudiante mostró dificultad para escribir por lo que se atrevieron a organizar sus aprendizajes. Luego en la socialización con otros compañeros y el docente, cada quien aportó en una lluvia de ideas y contestaron preguntas orientadoras que complementaron sus producciones. Por último, se valieron de su propia creatividad para diseñar su cartelera y exposición. La mayoría de estudiantes se identificó un dominio de la temática y varios usaron conceptos disciplinares para explicar. No obstante, la implementación de un instrumento para evaluar, co evaluar y auto evaluar se considera una experiencia efectiva pues la rúbrica diseñada facilitó la valoración y se superó el ejercicio netamente de calificación. Existió un permanente acuerdo entre la valoración del docente, con la de cada estudiante y con la de su par que lo evaluó.

Finalmente, la quinta sesión implicó nuevamente la aplicación de la indagación para tratar de dar respuesta al criptograma así como también la aproximación a la multiperspectividad como espacio para desarrollar procesos de las ciencias sociales tales como las relaciones interpersonales y la solución de conflictos desde el reconocimiento del otro. La actividad como tal representó un intento por articular la indagación y el pensamiento decolonial pues cuando los estudiantes descubrieron la respuesta del acertijo se lograron conexiones con el contexto y la formación ética, por lo que el ejercicio trascendió a un plano más crítico cuando se valieron de la habilidad científica para comprender situaciones cotidianas y problemáticas propias de las relaciones sociales. Aunque la sesión se basó principalmente en la observación y solución del criptograma bajo una dinámica dialógica, exigió que la práctica de enseñanza se desarrollara en pro de posibilitar inicialmente oportunidades a los estudiantes para que llegaran a sus descubrimientos, y posteriormente a promover una reflexión contextualizada.

Evaluación. Este ciclo de reflexión final fue muy denso en cuanto al número de sesiones y actividades implementadas, pero ello no fue un obstáculo sino una oportunidad de identificar el alcance del desarrollo de la indagación en las clases de ciencias sociales, y también evidenciar la evolución de las prácticas de enseñanza nuevas o modificadas que se habían planeado y efectuado en aras de generar transformaciones en las mismas. En esta ocasión y en contraste con los dos ciclos de reflexión previos, se hizo hincapié precisamente en el impacto de las acciones emprendidas por el docente y cómo ellas se visualizaban en los aprendizajes de los estudiantes, puesto que si se lograban identificar avances en sus procesos se podía establecer una relación directa con qué estrategias y prácticas como tal del docente beneficiaron o hicieron posible esos logros.

Como se estableció anteriormente, la tendencia y el hilo que se mantuvo durante las cuatro sesiones que componían este ciclo de reflexión, fue el arraigo de la indagación como forma de relacionar ideas previas, otros contenidos curriculares y elementos disciplinares propios de la asignatura con las producciones de los estudiantes. Pero esos alcances se posibilitaron cuando el docente se valió del conocimiento del contexto para reconocer los intereses e inclinaciones de los estudiantes que podían explotarse al máximo y generar acciones significativas. De ahí, que se priorizara el uso y creación de material gráfico, se promovieran dinámicas de trabajo grupal y se apelara a prácticas comunicativas que beneficiaran el diálogo y la concertación.

Además de enfocarse en implementar transformaciones en la práctica comunicativa para garantizar el carácter bidireccional con los estudiantes, también se optó por darle tal importancia a la indagación que se sustituyó progresivamente la enseñanza magistral y transmisionista, dándole al docente investigador no sólo el rol de orientador de los aprendizajes sino también de partícipe. Ello se evidencia en la evolución del rol del docente durante las cuatro sesiones pues

comenzó aterrizando las ideas de los estudiantes en los contenidos curriculares a partir de ello guiarlos a la construcción de conocimientos. Pero a medida que fueron avanzando las sesiones, se otorgó un rol protagónico a los estudiantes logrando que tuvieran la rienda de sus aprendizajes, el docente tuvo que cambiar sus prácticas para ello y posibilitó los medios para que los estudiantes desarrollaran sus ideas. Aún así no se limitó a ser un acompañante y a brindar medios, sino que también hizo posible su práctica de enseñanza al involucrarse en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, complementando sus construcciones y fortaleciendo sus descubrimientos.

En consecuencia, se logró abarcar los contenidos de las ciencias sociales desde una postura alterna a la memorística y transmisionista, ello explica el por qué en ninguna sesión de clase el docente optó por decir los elementos de los contenidos para que sus estudiantes los transcribieran y reprodujeran, sino que se fomentó la opción de los descubrimientos (algo propio de la indagación) a partir del manejo de conceptos y de la relación entre ideas y postulados que se construían conjuntamente con estudiantes y docente. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales no solo fue alterna en estas sesiones por no apelar a dinámicas transmisionistas, sino también porque indirectamente se promovieron elemento de corte decolonial como la deconstrucción de los acontecimientos en aras de contemplar otros actores y posibilidades, tener en cuenta la perspectiva de otros para fortalecer la lectura de la realidad y en sí alimentar algunos planteamientos críticos al extrapolar los contenidos a situaciones del contextos (aplicar lo aprendido).

Por último, se generó otra transformación en la práctica de enseñanza, cuando se trascendió la concepción de la evaluación como el simple acto de asignar un valor numérico, y se promovió la participación de los estudiantes en ese mismo proceso, cualificándolo al establecer criterios de

valoración pero también al hacer de la evaluación una construcción comunicativa. Esto además, permitió vislumbrar la empatía de los estudiantes y del docente de establecer vínculos afectivos en el desarrollo de las sesiones de clase como forma de evitar cohibiciones y de potenciar participaciones activas. Aunque hubo limitantes del tiempo, se alcanzó el objetivo principal de las planeaciones pues se generaron transformaciones en la práctica de enseñanza al articular la indagación con elementos de las ciencias sociales y al involucrar indirectamente el pensamiento decolonial.

Reflexión. Este último ciclo de reflexión es quizás el más contundente respecto a los fines de la investigación, ello al ser tan abundante en experiencias pedagógicas teniendo en cuenta que se planearon y aplicaron cuatro sesiones de clase en el lapso de un año. En concordancia, este ciclo buscó articular los hallazgos de los ciclos previos con la posibilidad de un punto de convergencia entre la transformación de la práctica de enseñanza del docente investigador, el desarrollo de la indagación y la aproximación al pensamiento decolonial. Para ello, el presente ciclo resaltó la pertinencia de aterrizar dinámicas de lectura, escritura y oralidad en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva decolonial, principal conclusión del primer ciclo; de igual forma, mantuvo la importancia de desarrollar la habilidad científica de la indagación en el contexto propio de la enseñanza de las ciencias sociales como punto de partida para fomentar comprensiones que conlleven al pensamiento crítico, principal conclusión del segundo ciclo.

Como primer hallazgo significativo, se evidenció una transformación en la práctica de enseñanza cuando se dieron cambios propiamente en las dinámicas comunicativas, específicamente en aquellas que beneficiaban la idea de la bidireccionalidad y la horizontalidad entre el docente y el estudiante, así como también el impacto de ello en la emocionalidad que hace posible la motivación, el interés y un ambiente sin cohibiciones. Pero por otra parte, esas

dinámicas comunicativas de carácter dialógico también podían llevar a la problematización de los contenidos de ciencias sociales alimentando así la incursión de elementos de orden decolonial que sirvieran de alternativa a la enseñanza tradicional y memorística.

Como se mencionó previamente, la transformación de la práctica de enseñanza permitió esclarecer la pertinencia de prácticas empáticas y de afecto como forma de superar cohibiciones y promover la participación activa de los estudiantes, asimismo las prácticas comunicativas desde un lenguaje coloquial, el diálogo constante, la posibilidad de involucrarlos en los procesos evaluativos y la constante articulación de los temas con la cotidianidad. Estos aspectos fueron puestos en funcionamiento al implementar la planeación de las sesiones de clase, ya que cada una de las actividades pensadas hizo de su fundamento, las prácticas de indagación: priorizar las preguntas y las opiniones de los niños como vehículo hacia descubrimientos temáticos y conceptuales. Igualmente, la motivación como elemento de la práctica de enseñanza del docente encaminada hacia el aprendizaje de los estudiantes, permitió evidenciar que el uso de elementos de interés de los estudiantes y que tuvieran aproximación a su cotidianidad, convirtieron el ejercicio de indagación en una dinámica emocional que en esencia favoreció el uso y relación de varios términos y contenidos entre sí por parte del docente y de los estudiantes, es decir, impactó más allá de la actividad, en sus estructuras mentales:

Llevar a la práctica la educación emocional no es cuestión de desarrollar actividades, sino de desarrollar actitudes y formas de expresión en las que el educador y educadora o bien la persona adulta tenga en cuenta el modelo que ofrece día a día, en las que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud (López Cassà, 2005, p. 158)

Lo anterior, permite ver una articulación con el pensamiento decolonial, específicamente con lo referente al rol activo del estudiante frente a su propio proceso, pero en especial a la

posibilidad del empoderamiento entendido como una práctica emancipadora de ese legado positivista que ciñe a la enseñanza de las ciencias sociales, partiendo de la posibilidad de una postura en los niños y la constante vinculación con sus experiencias cotidianas:

la apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida (Díaz, 2010, p. 225)

Por otra parte, la articulación de la indagación y del pensamiento decolonial a la luz de una transformación de la práctica de enseñanza, implica también la resignificación de las mencionadas dinámicas comunicativas, pues tal y como se evidenció en la implementación y posterior evaluación de las sesiones de clase, en la mayoría de ocasiones el diálogo con los estudiantes a partir de preguntas y respuestas, permite que ellos relacionen e involucren ideas previas con conceptos disciplinares y su propia opinión. Así poco a poco, se va consolidando ideas y conceptos. Esto último coincide con el planteamiento de Kaplún (2002) sobre los alcances del diálogo y la comunicación cuando se supera la dimensión de informar pues el lenguaje no solo se transmite sino crea y construye conocimiento: “el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, sin duda, un componente de contenidos que es menester transmitir, enseñar; pero necesita ineludiblemente ser —y en gran medida— descubrimiento personal, recreación, reinención” (p. 209)

Adicionalmente, cuándo los estudiantes cuestionan y crean sus propias preguntas y en especial, cuando buscan dar respuestas a las mismas están sustentando la deliberación, deconstrucción y otros elementos del pensamiento decolonial. Y todos ellos, parten del diálogo con pares en contextos y situaciones determinadas, correspondiendo en parte con los

Planteamientos de Hymes (1971) sobre la competencia comunicativa que se entiende como: “la capacidad de elaborar, producir y descodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de interacción con las demás personas de su entorno (citado en Federación de Enseñanza de Andalucía, 2010, p. 4)

En concordancia, se evidencia el impacto que tuvo las estrategias implementadas y que estaban basadas en el fomento de la indagación en el propósito de entablar una comunicación bidireccional y de establecer una alternativa a la enseñanza tradicional de las ciencias sociales desde el pensamiento decolonial. Aunque ello en sí constituye un reto, se logró implementar acciones distintas a las habituales y que repercutieron en la práctica pedagógica de docente y en el aprendizaje de los estudiantes, pues además de alcanzarse comprensiones altas y una evolución en el proceso, también se dieron muestras de posturas críticas que cuestionan, problematizan y proponen soluciones a la realidad. Tal y como lo plantea Rozo (2016): “arriesgar una razón comunicativa, desde la perspectiva del giro decolonial, constituye un desafío que obliga a pensar en relaciones complejas, campos en tensión que intentan descubrir y desplazar formas de poder naturalizadas en discursos y prácticas”. (p. 196)

Hablando propiamente de la indagación, las cuatro sesiones implementadas hicieron posible una evolución en el desarrollo de esta habilidad por lo que se logró cambios significativos en los niveles de indagación en los estudiantes. Aunque a primera vista, parece ser más un logro en el aprendizaje, es en esencia una evidencia del impacto de las acciones que se emprendieron desde la transformación de las prácticas de enseñanza, puesto que la comunicación bidireccional que se hizo posible, la articulación con el pensamiento decolonial y el diseño de estrategias y rúbricas de evaluación basadas en ejercicios deliberativos garantizaron el mejoramiento del aprendizaje

de los estudiantes y sus altas comprensiones: en el lapso de un año se logró un cambio en la categorización según los niveles de indagación (García y Furman, 2014) pues el porcentaje de estudiantes en el nivel 1 (obtener dato) se redujo del 76% al 26%, por lo cual aumentó los estudiantes con nivel 2 (Indagar causa) de 24% en 2017 a 46% en 2018, y por último 28% de los estudiantes lograron por primera vez comprensiones correspondientes al nivel 3 (preguntas investigables).

**Tendencia nivel de indagación (García & Furman, 2014)
porcentaje**

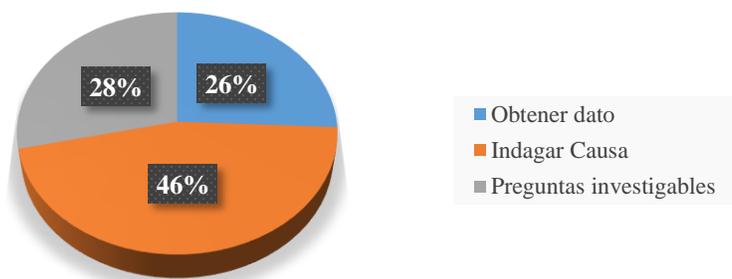


Figura 10. Análisis de los niveles de indagación propuesto por Garcia y Furman (2014).

Fuente: Elaboración propia.

Haciendo un análisis de estos cambios en los niveles de indagación, se puede concluir que la transformación de las prácticas de planeación, intervención y evaluación del docente incide directamente en el aprendizaje y los procesos de pensamiento de los estudiantes. Lo anterior se puede explicar desde una categorización (Figura 11) basada en la taxonomía de objetivos educativos propuesto por Bloom (1956), pues sus comprensiones ya no solo se basaban en obtener información de un contenido (Nivel 1: conocimiento), sino que trascendía a procesos más complejos de empoderamiento de los saberes tanto para cuestionar los contenidos como para explicarlos (Nivel 2: comprensión); no obstante, el 20% de estudiantes lograron un nivel de

indagación aún más complejo que emplearon sus aprendizajes en su contexto y lo tomaron de base para sustentar su postura personal (Nivel 3: aplicación). (Bloom, 1956)

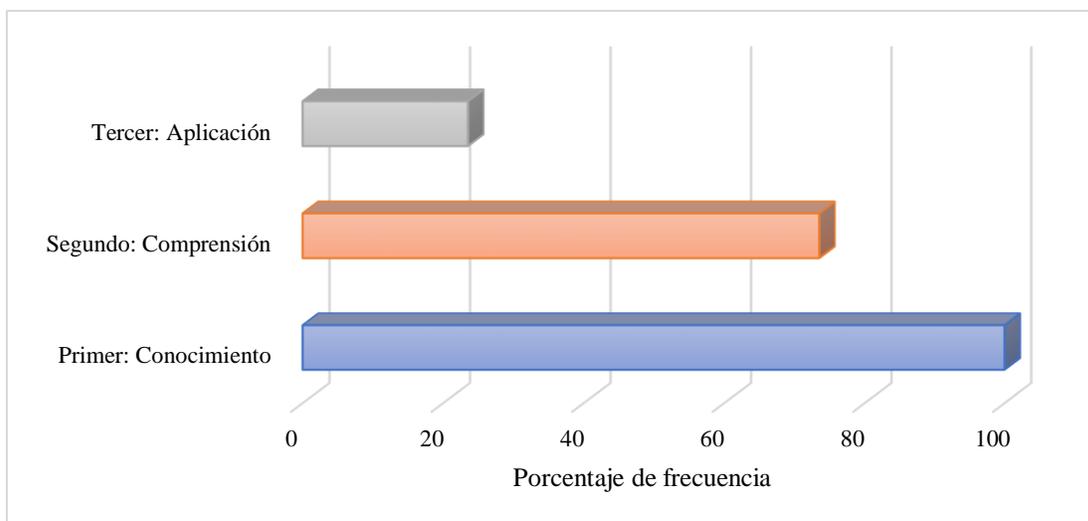


Figura 11. Nivel de indagación basado en la taxonomía de Bloom (1956). Fuente: *Elaboración propia (2018)*

Como parte final de esta reflexión es conveniente tratar el principal hallazgo respecto al pensamiento decolonial y consiste en su delimitación en una categoría de análisis que además sirve de elemento base para complementar tanto la transformación de prácticas como el desarrollo de la indagación. Como se ha mencionado anteriormente, en este ciclo de reflexión se buscó constantemente articular el pensamiento decolonial en el desarrollo de los contenidos curriculares, la implementación de estrategias y el desenvolvimiento de dinámicas comunicativas bidireccionales. No obstante, el pensamiento decolonial es un aspecto bastante amplio teniendo en cuenta su compleja estructura disciplinar, por lo cual es necesario focalizarlo en un elemento en específico que se acomode a las intenciones de la investigación si renunciar a los principales planteamientos de esta corriente epistemológica.

Mientras se desarrollaban cada una de las actividades que componen este ciclo de reflexión, el docente investigador mantenía una constante preocupación por enseñar las ciencias sociales de

manera alterna, por lo que buscaba innovar desde estrategias sugestivas e interesantes para los estudiantes. Adicionalmente, prorizaba la pertinencia de un vínculo emocional con los educandos puesto que concebía que ello era vital para desarrollar la indagación y lograr la transposición didáctica de los elementos decoloniales. Al identificar que los niños y niñas tenían una notable motivación con los contenidos de ciencias sociales a tal punto de apropiarse varios conceptos y usarlos para soportar sus ideas, el docente investigador detectó cambios en su praxis ya que había posibilitado una dinámica que favorecía la construcción de ideas y no la reproducción de información.

Por otra parte, se convirtió en una prioridad para el docente investigador problematizar en todo momento su labor y evaluar el alcance de su práctica. De ahí que este ciclo de reflexión fuera tan denso, pues se abarcaron aspectos de planeación, intervención y evaluación en el propósito de transformarlos y ejecutarlos de manera distinta. Dicha prioridad también se basaba en los avances conseguidos en los niveles de indagación en el grupo, pues constituían un reto doble tanto para mantener el hilo conductor de esa praxis, como la pertinencia de hacer cada vez más complejo e innovador las acciones a implementar sin disminuir el interés y motivación de los estudiantes. En ese marco, se hizo conveniente delimitar más el pensamiento decolonial para que los alcances en el aprendizaje de los estudiantes se focalizara, especializara y articulara con sus logros en los procesos de indagación.

En un principio, el ciclo de reflexión permitió evidenciar que la deconstrucción sería ese elemento delimitado puesto que al tomar los acontecimientos y contenidos curriculares en sí de las ciencias sociales y descomponerlos de tal manera que se genere cuestionamientos a lo memorístico, lo oficial y lo lineal, implica procesos de pensamiento en que se empoderen de los conocimientos y se apliquen a los contextos, algo que la indagación puede llegar a posibilitar

pero que no se cuenta con muchos referentes teóricos sustentarlo. Sin embargo, este elemento no lograba abarcar todo el campo de las ciencias sociales pues era evidente su tendencia hacia lo histórico. Adicionalmente, el concepto mismo de la deconstrucción también tiene un bagaje disciplinar para procesos de enseñanza con estudiantes de primaria, por lo cual era pertinente delimitarlo aún más.

Por tal motivo, se retomó uno de los principales referentes teóricos trabajados en el anterior ciclo de reflexión Bermúdez (2015), quién al analizar las cuatro herramientas de la indagación, proponía la *multiperspectividad* como elemento para desarrollar la indagación que implica abarcar diversas perspectivas para tener una lectura más globalizadora y compleja de algún aspecto en específico.

La herramienta de la multiperspectividad puede llegar a coincidir, inicialmente con la deconstrucción al implicar la descomposición de un elemento o acontecimiento en aras de problematizarlo y cuestionarlo, pero también guarda relación con el pensamiento decolonial, en el cual no basta con deconstruir un fenómeno y rescatar otras posturas no tenidos en cuenta, sino también transformar y generar un saber más completo que repercuta en el contexto: “El giro decolonial implica fundamentalmente, primero, un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento, y luego, la transformación de la idea al proyecto de la de-colonización”

(Maldonado, p. 159)

De esta forma la multiperspectividad puede llegar a fungir el desarrollo de la habilidad científica de la indagación al ser en sí una herramienta de la misma, ser una expresión del pensamiento decolonial al deconstruir el conocimiento en aras de hacerlo más global y completo y en últimas de generar transformación, lo cual es el fin último de esta investigación: transformar la práctica de enseñanza de las ciencias sociales.

Análisis de Resultados

El análisis de la información recolectada durante el proceso de investigación se estructura en una reflexión por cada categoría y subcategoría establecida, teniendo en cuenta los elementos identificados en los instrumentos de recolección y su articulación con los referentes teóricos que soportan esta investigación.

Práctica Pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales: Transformación a partir de un proceso de autocrítica

Uno de los objetivos de la presente investigación fue cuestionar la propia práctica de enseñanza con el fin de identificar las fortalezas y los aspectos a mejorar como insumo fundamental en el propósito de generar acciones que hicieran posibles cambios y transformaciones. Esta cualificación de la propia praxis implicó un proceso de autocrítica, entendiéndolo como una dinámica reflexiva que parte del hecho de abarcar la práctica pedagógica personal como el objeto de estudio mismo de la investigación, por lo que procura un contante análisis con el fin de determinar las estrategias y la metodología que signifiquen dicha reestructuración del quehacer particular, además de proponer alternativas que pueden llegar a ser extensivas para otras investigaciones:

La reflexividad y la autocrítica le exigen al investigador cualitativo plantear sus errores y sus aciertos, enseñar a los nuevos investigadores desde la aceptación de los problemas que acarrea el investigar y mostrar caminos posibles, como prácticas educativas y coherentes con los fundamentos de la investigación cualitativa (De la Cuesta y Otálvaro, 2015, p. 3)

En ese orden de ideas, analizar la práctica pedagógica personal como docente de Ciencias Sociales de básica Primaria constituye un aspecto bastante amplio, por lo que para fines de esta investigación se especifican en tres componentes que engloban el proceso de enseñanza y que a

su vez representan las subcategorías de análisis: planeación pedagógica, intervención en el aula y evaluación formativa.

Planeación pedagógica. Los procesos de planeación pedagógica tuvieron una evolución durante la implementación de la investigación puesto que se pasó de una estructura de proyección mental, basada netamente en el desarrollo de contenidos a una proyección procesual y detallada basada en las características de la población, la contextualización del contenido y en especial, el desarrollo de habilidades de pensamiento.

La principal causa de transformación en la planeación fue la concepción de la misma y el rol que se le otorgó en el proceso de investigación, pues se superó la idea de diligenciar un formato y de cumplir un requisito y se pensó más en un espacio de oportunidades para cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Respecto a esto, Arias (2005) explica que la planeación tiene un carácter “tensional” pues “lo escrito en el papel puede modificarse en beneficio de las circunstancias prácticas porque en el aula se decantan todas las intenciones y demandas del sistema educativo de múltiples formas” (p. 72). Dicho rasgo tensional, puede sustentar la pertinencia de un proceso de planeación pensado más en el contexto y desde el fomento de habilidades de pensamiento, pues esto implica acoger necesidades educativas al mismo tiempo que se posibilita retomar las proyecciones hechas con el fin de perfeccionarlas. Cuando se apela a una planeación por contenidos no es sencillo retomarla pues, al desarrollarse un tema se debe proceder a otro y no todo puede ser reconfigurado, sin embargo al planear por habilidades no influye el contenido sino las experiencias que se propician en torno a problemáticas y situaciones contextualizadas, por lo que se puede tener en cuenta aspectos a mejorar y fortalecer futuras planeaciones en las que se proyecten nuevas experiencias y dinámicas.

Por lo anterior, la evolución evidenciada en el proceso de planeación pedagógica determina que antes se optaba por una estructura de proyección restringida al cumplimiento de objetivos conceptuales y curriculares, por lo que la prioridad de la práctica de enseñanza era desarrollar contenidos, transmitir datos y acentuarlos desde una perspectiva disciplinar de las ciencias sociales, en las que se apelaba más al fomento de un bagaje teórico que a la consolidación de comprensiones complejas que conllevaran a una extrapolación en el contexto.

En concordancia, se hacía un notable énfasis en la adquisición de conceptos, por lo que se podía legitimar metodologías transmisionistas que provocaban la reproducción de las ideas del docente y no el auge de aprendizajes particulares. No obstante, se tendía a vincular elementos disciplinares como el pensamiento histórico aterrizado a la linealidad de los acontecimientos en relaciones de causa – consecuencia, pues tal y como se evidencia en la (figura 8) a pesar de que se pretendía explicar la evolución de la otredad y su incidencia en la cotidianidad, esos intentos se restringieron a solo una trasmisión magistral del contenido y el afán de cumplir con el currículo, dejando de lado el objetivo de generar espacios para la consolidación de aprendizajes y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Ese estilo de planeación planteaba además tres momentos de sesión de clase, iniciando con actividades que introducían al tema, seguido del desarrollo del contenido basado en dinámicas motivantes para los estudiantes pero en últimas transmisionistas, y finalmente un actividad que provocaba la reproducción de los contenidos como muestra de entendimiento del tema en cuestión y pasando por un proceso de evaluación que no aclaraba criterios sino que hacía hincapié en la calificación. Así, se legitimaba una estructura poco dinamizante y sin variaciones significativas.

**PLANEACION DE CLASES
BASICA PRIMARIA
GRADO 403**

Profesor: Jaime Jesús González Sánchez
Asignatura(s): Ciencias Sociales – Ética y Valores
Proyecto pedagógico de aula: Ucronía
Contenido: La Otredad
Tiempo: 2 horas
Recursos: computador portátil, televisor, presentación “Julia Pastrana”, guías de trabajo

Objetivo: Comprender el concepto de “Otredad” como los distintas perspectivas que se tienen de alguien y que se legitiman con el transcurso del tiempo y el desarrollo de prácticas cotidianas. De esta forma, entender la perpetuación de imaginarios sociales provenientes desde épocas coloniales (o de otra índole), y que prevalecen actualmente, en especial, al interior del aula.

Información necesaria para comprender la planeación: Para desarrollar el concepto de Otredad, la clase girará en torno a la vida de Julia Pastrana, una mujer mexicana que vivió entre 1834 y 1860, que nació una constitución física poco habitual, sufría de hipertricosis (una enfermedad en la que abunda vello por casi todo el cuerpo). Esta mujer siempre tuvo una vida muy complejo pues estuvo condenada al aislamiento y prejuicio social. Además el hombre con quién se casó, además de maltratarla de muchas formas, se dedicó a exhibirla como fenómeno de circo o de ferias por varios países del mundo. Conoció un hijo con las mismas condiciones que ella pero ambos fallecieron por complicaciones de parto. Después de fallecidos, ambos continuaron siendo exhibidos como fenómenos por parte de su esposo.

Ambos cuerpos fueron momificados, pero después del fallecimiento del esposo, estuvieron deambulando de feria en feria hasta llegar a un “museo de horrores” y posteriormente a una universidad europea en las que fueron mutilados y devorados en parte por roedores (acabando con el cuerpo del bebé). Después de una iniciativa desde México, el cuerpo de Julia fue repatriado a Sinaloa en 2012 y recibió un homenaje y unas exequias honorables.

Pretexto (primer momento):

Para iniciar la clase, el profesor entregará una guía de trabajo para toda la sesión. Dicha

Figura 8: *Formato de planeación inicial. Elaboración propia.*

Teniendo en cuenta que específicamente se trata de la enseñanza de las ciencias sociales, la planeación se centraba directa o indirectamente en la consolidación de la identidad nacional. Pues en básica primaria se abarcan los contenidos que tienen que ver con la consolidación histórica del país y el reconocimiento espacial de sus espacios y su riqueza natural. De ahí, que la articulación que en ocasiones se hacía con el contexto actual no se centraba tanto en la posibilidad de intervenir en problemáticas cotidianas, sino en identificar elementos de esa identidad nacional en el entorno inmediato. Por ejemplo, en la planeación en la que se pretendía reconocer la otredad en el aula, se terminó por abarcarlo exclusivamente desde lo conceptual y desde las conclusiones construidas por el docente, evitando que el estudiante llegara a esas comprensiones por sí mismo. De esta forma, se materializan los planteamientos de Martínez y Quiróz (2012) referentes a la intención de la enseñanza de las ciencias sociales que no tendía a “lograr la formación de habilidades cognitivas o el desarrollo del pensamiento en los estudiantes,

sino que se enfocó especialmente en favorecer un proceso de identificación con los valores que representaba la nacionalidad” (p. 90)

Bajo ese panorama, la investigación apuntó a replantear – entre otras cosas – el proceso de planeación, por lo que luego de cuestionar esos elementos de la práctica de enseñanza personal, se implementaron acciones de cambio como la incursión no tanto de un formato, sino de un enfoque nuevo de planeación que tuviera en cuenta las necesidades del contexto, restara importancia al desarrollo de contenido y apelara al fomento de habilidades de pensamiento. En consecuencia, se optó por la EpC pues su enfoque posibilita una lectura de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un ejercicio de reflexión que conlleva al fortalecimiento de estrategias que desarrollen el pensamiento y promuevan la comprensión, la cual “no solo es adquirir un conocimiento y poder representarlo, es la habilidad de llevarlo a la vida cotidiana, tener la capacidad de demostrar con evidencias que lo aprendido se puede aplicar en la práctica cotidiana” (Castillo, 2017, p. 30)

Por otro lado, cuando Valbuena (2007) determina los componentes del conocimiento profesional de los docentes, resalta la pertinencia del *conocimiento contextual* pues las dinámicas sociales e interpersonales condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje “dado que el ambiente de cada aula es particular y en sí, cada aula constituye un sistema donde existen múltiples tensiones, ante las cuales los docentes deben tomar decisiones” (p. 71). Basado en lo anterior, abarcar el contexto además de ser pertinente se convierte en un elemento que puede complementar los procesos específicos de la EpC, puesto que el desarrollo del pensamiento se ve rotundamente afectado por las dinámicas contextuales. De ahí que autores como Bermúdez y De Longhi (2012) propongan unos componentes particulares que podrían ayudar a interpretar y analizar el contexto en su complejidad: primero el situacional, en el que se expone las principales características del

entorno en el que circunscribe la población teniendo en cuenta aspectos ambientales, geográficos y culturales; segundo el lingüístico, en el que se plantean los conceptos claves sobre los que se cimienta la planeación tanto desde la dimensión pedagógica como la disciplinar; finalmente el mental, en donde se describe específicamente las necesidades y particularidades del aprendizaje de la población de estudiantes teniendo en cuenta aspectos de su pensamiento y sus comprensiones (figura 9).

SESION DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESION			
Docente: Jaime Jesús González Sánchez	Asignatura: Ciencias Sociales	Grado: Quinto	Periodo: Tres
CONTEXTO			
Situacional	Lingüístico	Mental	
<p>El Colegio San Agustín I.E.D., es una institución pública ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe en Bogotá. Ofrece educación preescolar, básica y media a la población de los barrios San Agustín, Diana Turbay, La Picota, La Paz, Palermo Sur y Molinos principalmente.</p> <p>En general, se alberga estudiantes provenientes de familias entre los estratos 0, 1, 2 y 3. Ello ha generado que los estudiantes de bajos estratos no logren acceder a todo los recursos como la alimentación balanceada, útiles y materiales didácticos por completo, recreación, Internet, entre otros. Sin embargo todos tienen acceso a servicios públicos de agua, alcantarillado y luz eléctrica. La gran mayoría de padres de familia realizan labores que no están relacionadas con formación profesional, optando por una notable diversidad de oficios, entre las cuales se resaltan, servicios de aseo, recicladores, vigilantes, transportadores y comerciantes.</p> <p>A pesar de los limitantes casi el total de la población tiene acceso a medios de comunicación masivos y a tecnologías de</p>	<p>Lenguaje del contenido: Bienes, Servicios, Sectores económicos, agricultura, comercio, ganadería, minería, empleos.</p> <p>Lenguaje propio del campo del pensamiento de ciencias sociales: indagación, metáfora, rutina de pensamiento "Color, símbolo, imagen"</p> <p>Para desarrollar los conceptos del área se hace énfasis en la mayoría de ocasiones en el diálogo con los estudiantes a partir de preguntas y respuestas, pues permite que los niños relacionen e involucren ideas previas con conceptos disciplinares y su propia opinión. Así poco a poco, se va consolidando ideas y conceptos. Esto último coincide con el planteamiento de Brunner sobre los alcances del diálogo y la comunicación cuando se supera la dimensión de informar: "el lenguaje no solo se transmite sino crea y construye conocimiento (1994).</p>	<p>Aspectos académicos: se continúa con el grupo del año anterior por lo que se evidencia un proceso con los estudiantes caracterizado por el exitoso desarrollo de diversas estrategias y metodologías debido a la actitud y óptima disposición del grupo en general. Un estudiante aún no tiene el proceso lector y escritor consolidado, por lo que en ocasiones requiere flexibilización en sus actividades pero puede desarrollar y entender los contenidos como tal. Junto con él, otra estudiante pertenecen al programa de inclusión, solo que ella puede realizar las actividades con normalidad aunque con una orientación guiada constante.</p> <p>En cuanto a la habilidad de observación, La tendencia del grupo se establece en el nivel 3A, es decir priorizan la formulación cuantitativa de percepciones de aquello que observan, por lo que la mayoría ha superado el anterior nivel de descripción de características a partir de los sentidos, por lo que procuran mantener un hilo conductor en su observación y detallan rasgos y patrones más complejos. Algunos incluso, han alcanzado el nivel 3B por lo que también señalan cambios y otros procesos por los que pasan los elementos que observan.</p>	

Figura 9. Primera Parte Formato de planeación final por EpC propuesto por el "énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico" de la Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

Este enfoque de planeación derrumbaba la anterior concepción de una proyección de sesión de clase netamente basada en el currículo, y posibilitaba la adaptación de los contenidos y las estrategias a las particularidades de la población, por lo que se podría dar un aprendizaje más efectivo y con oportunidad de aplicarlo en el contexto. En este punto, cobra importancia la pertinencia de la transposición didáctica (Chevallard, 1989), pues no solo se debía generar la

mencionada adaptación de acuerdo a los parámetros del entorno, sino también en función de adecuar la complejidad de los elementos disciplinares a la comprensión de niños de primaria, de tal forma que se sustentara procesos complejos de pensamiento al mismo tiempo que se abarcaban aspectos teóricos de las ciencias sociales. En efecto, la transposición didáctica podría lograr que basado en el conocimiento del contexto se podría extrapolar los contenidos y aplicarlos en su entorno específico: “extraer un elemento del saber de su contexto (...) para recontextualizarlo en el contexto simple singular, siempre único, de su propia clase”. (D’Amore, 2006, p. 236)

La posibilidad de la transposición didáctica se evidenciaba en la planeación por EpC en el momento de determinar el tópico generativo y las metas de comprensión (figura 10), puesto que el conocimiento del contexto y la adaptación disciplinar basada en el mismo, permitía consolidar el elemento sobre el cual estructurar la temática de la sesión de clase y los objetivos que se querían conseguir en el aprendizaje de los estudiantes. Dichos objetivos o metas, no se enfatizaban en lo conceptual como se hacía en el formato inicial de planeación, sino que también se apelaba a un logro procedimental, a un impacto en lo actitudinal y unos alcances comunicativos que favorecían la consagración de comprensiones. Para esa adaptación, se puede observar en la figura 10 que también se requería de un sustento legal como los estándares por competencias, y de un sustento teórico sobre el que se soportaba el contenido disciplinar de las ciencias sociales en cuestión.

HILO CONDUCTOR DEL AÑO: ¿Cómo transformar las prácticas pedagógicas de enseñanza de las Ciencias Sociales, desde el desarrollo de la habilidad científica de la indagación en articulación con ejercicios de deconstrucción decolonial?		
TOPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSION	
<p>“Sectorizando Imágenes: ¿Cuáles son y en qué consisten los sectores de la economía Colombiana?”</p> <p>ESTANDARES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar reflexiones en torno a su vida como ser social que comparte algunas características con otros seres y se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos, reconociendo para ello parámetros adecuados y pertinentes. • Identificar las necesidades básicas de los seres humanos explicando su relación con los fenómenos históricos, económicos y calidad de vida; además, utiliza convenciones y diferentes elementos para ubicar dichos fenómenos en el mapa. • Interpreto los hechos que dieron origen a la Independencia y a la formación de la República de Colombia. 	Dimensión	Meta general: los estudiantes desarrollarán comprensión sobre los sectores que componen la economía nacional identificando actividades que están presente en su contexto.
	Contenido - (Conceptual)	Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de las características de los sectores económicos y las actividades que los componen.
	Método - (Procedimental)	Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de construir relaciones entre herramientas visuales con conceptos de economía
	Praxis o Propósitos - (Actitudinal)	Los estudiantes desarrollarán comprensión a partir de la indagación a cerca de la relación entre los sectores económicos con las dinámicas de su contexto.
	Comunicación	Los estudiantes desarrollarán comprensión acerca de apropiar y explicar a otros sus propias ideas sobre los sectores económicos.
Referentes disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> • Ritchhart, R., Church M. y Morrison, K. (2011). Matriz Rutinas de Pensamiento. En: <i>Making Thinking Visible</i>. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera. • Botero García, J; López Castaño, H; Esteban Posada, C; Ballesteros Ruiz, C. García Guzmán, J. (2015) Economía Colombia: Análisis de Coyuntura. Universidad EAFIT. Recuperado en: http://www.eafit.edu.co/escuelas/economiaayfinanzas/cief/Documents/INFORME_2015-2.pdf 	

Figura10: Segunda parte Formato de planeación final por EpC propuesto por el “énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico” de la Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

Si bien es cierto que el concepto mismo de transposición didáctica no es reciente y que como todo elemento teórico está sujeto a limitaciones y críticas, la presente investigación resaltó la riqueza y la pertinencia de fortalecer la práctica de enseñanza a partir de la adaptación de contenidos disciplinares a unas particularidades contextuales. No obstante la transposición didáctica abarca más procesos y elementos que solo la adaptación de contenidos, pero “esto supone, de un lado, un tener en cuenta de manera más sistemática las diferentes prácticas que pueden servir de punto de partida para una transposición, y de otra, considerar la noción de saber experto” (Gómez, 2005, p. 112).

Por consiguiente, al contar con una base contextual al momento de planear y con un proceso de adaptación disciplinar desde la transposición didáctica y que favorecía la extrapolación de los contenidos a una situación del entorno, se garantizaba una sesión de clase alterna a las del enfoque de planeación inicial marcada por su énfasis en los contenidos. En efecto, la perspectiva

de EpC también apela al desarrollo de procesos de pensamiento al proyectar una estructura de sesión de clase dinámica e interesante, pero caracterizada por la creación de espacios y experiencias en las que se hace necesario usar el conocimiento para aplicarlo y dar solución a un problema. Dicha estructura está contemplada en la figura 11, dada por tres momentos de la sesión en las que se introduce al contenido abarcando las ideas previas, luego se desarrolla el contenido pero no a través de una metodología transmisionista sino desde un acompañamiento al aprendizaje del estudiante para que por sí mismo llegue a descubrimiento y consolide ideas elaboradas, finalmente un espacio en el que aplique sus aprendizajes a partir de una estrategia.

Como se puede evidenciar en el enfoque de planeación por EpC, el rol del educador se proyecta como orientador y como facilitador de los mencionados espacios y experiencias que faciliten comprensiones. Bajo esa estructura, se supera la reproducción del conocimiento del docente y se opta por una construcción de conocimientos particulares y contextualizados. Debido a lo complejo de ese proceso, es necesario aclarar las formas de valorar o evaluar cada componente y momento de la sesión de clase. Para ello, se requiere de criterios claros, mecanismos de retroalimentación acordes (como rúbricas) en las que se valore el progreso de cada estudiante pero a su vez se complementa para que llegue más lejos.

Como se evidenció en el modelo inicial de planeación, existían indicios por articular los contenidos curriculares con las dinámicas del aula pero se quedaba corto al no concretar estrategias y criterios de evaluación, sin embargo el enfoque por EpC también favorecía el desarrollo de habilidades científicas, concibiéndolas como procesos complejos de pensamiento que se pueden materializar en acciones dentro de un entorno dado. Esto, teniendo en cuenta que al propiciar oportunidades en las que se generen descubrimientos y la aplicación de

conocimientos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se daba sustento a las habilidades científicas y su consecuencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSION		VALORACION CONTINUA	
MC*	EXPLORACION (INICIO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACION
	Inicialmente, es conveniente hacer un pequeño recuento de lo que se realizó y se desarrolló anteriormente respecto al contenido de "bienes y servicios", para ello los estudiantes observarán una serie de imágenes en unas diapositivas y a través de un ejercicio de preguntas se orientará las participaciones hacia la recapitulación de conceptos tales como: agricultura, comercio, ganadería, minería, empleos, bienes, servicios, etc. Esto como forma de poner en contexto a los estudiantes con el tema del día. Luego, los estudiantes recibirán la guía de trabajo que se usará durante toda la sesión. De hecho el primer punto corresponde a la observación de un video que descubre los sectores económicos. El video será complementado con las preguntas del docente y el diálogo que emprenda con sus estudiantes. de esta forma los estudiantes podrán describir en la guía cuáles son los sectores económicos	Exploración: Se evaluará participación escrita y verbal; hará valoración de las ideas como forma de rescatar las ideas que sirvan para el desarrollo de la clase. También se hará claridad de ideas que no estén totalmente relacionadas con la temática a tratar así como también dudas de los estudiantes.	Informal, de manera verbal. Socialización de las ideas de los estudiantes. Diálogo y concertación grupal]
MC	INVESTIGACION GUIADA (DESARROLLO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACION
	El segundo y tercer punto de la guía incluyen el desarrollo de la primera parte de la Rutina de Pensamiento "Color, Símbolo, Imagen": en el segundo punto vendrán una serie de imágenes cada una con un círculo en la cual los estudiantes relacionaran la actividad que muestra la imagen con algún sector de la economías, así: primario (verde), secundario (amarillo), terciario (rojo), cuaternario (azul). Luego socializarán sus respuestas y se retroalimentará. El tercer punto por su parte consistirá en que, aprovechando que ese día el salón estará ordenado en grupos de cuatro, cada integrante creará un símbolo que represente uno de los 4 sectores de la economía. El docente dará ejemplo de símbolos y orientará el trabajo de los estudiantes, quienes luego socializarán sus producciones por equipo y en lo posible a todo el grupo.	Investigación guiada: se evaluará: 1. Participación de los estudiantes tanto en el desarrollo de la rutina "Color, símbolo, imagen como en su socialización 2. La habilidad de relacionar los contenidos y conceptos del área con la metáfora que propone la rutina 3. Uso y manejo de conceptos ideas disciplinares de Ciencias Sociales para explicar la temática del día y su relación con la actualidad 4. Nuevamente se hará valoración desde la claridad y desde sugerencias para orientar las	Informal. De manera verbal el docente retroalimentará la clasificación y las ideas de los estudiantes, promoviendo correcciones en aquellos que tuvieron errores y también relacionándolas para ir construyendo las respuestas a los interrogantes.

* Meta de comprensión

Figura 11. Tercera parte Formato de planeación final por EpC propuesto por el "énfasis en docencia para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico" de la Maestría en Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio.

Por último, se recalca la pertinencia de un enfoque de planeación que posibilite también ejercicios de reflexión y autocrítica de la práctica de enseñanza, pues al permitir retomarla para perfeccionarla, se pueden identificar puntos fuertes y débiles de la aplicación de estrategias y su impacto en los procesos de pensamiento. Aunque se hizo hincapié en la EpC, también se adentró en otras metodologías y estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la pedagogía crítica, por lo que se abre la posibilidad de otros y versátiles enfoques pedagógicos que pueden repercutir en la cualificación de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales. Empero, hablando particularmente de la EpC pues se tomó como referente para el diseño de las planeaciones, se puede analizar específicamente que sí se lograron altas comprensiones de los

contenidos en el momento en que se tuvo que aplicar en situaciones contextualizadas, después de todo la EpC constituye una de las formas en que se:

amplía el horizonte de la educación y nos permite darle sentido a qué enseñamos y qué aprende el estudiante. Nos invita a reflexionar sobre la importancia de la educación como un vehículo para transformar nuestras vidas y los contextos en que nos encontramos (Barrera y León, 2016, p. 32)

En conclusión, la evolución del proceso de planeación de un enfoque tradicional y basado en contenidos a enfoques alterno que apelen al desarrollo de procesos de pensamiento (entre los cuales figura la EpC), significó una transformación clara y efectiva de la práctica de enseñanza, pues se fortaleció una proyección contextualizada, derrumbando el imaginario que cualquier estrategia y metodología funciona con cualquier población, a su vez, se posibilitó la caracterización de los estudiantes como insumo principal para planear abarcando aspecto situacionales, lingüísticos y mentales que soportaban las acciones a implementar en la sesión de clases. Adicionalmente, el rol del docente cambió drásticamente pues pasó de transmitir información a propiciar oportunidades para el auge de aprendizajes, por lo que su saber pedagógico era exigido al máximo al diseñar estrategias y metodologías en las que se encaminara a los estudiantes a descubrir y posteriormente a aplicar sus conocimientos. De igual forma, se logró retomar la planeación luego de aplicarla, como medio para reflexionar sobre la práctica y cualificarla. No obstante, los procesos de evaluación y sus correspondientes criterios aún deben fortalecerse pues pueden llegar a homogenizar en valoraciones informales ya que en evaluaciones formales se puede garantizar la retroalimentación objetiva desde las rúbricas.

Por último, sería conveniente incursionar en otros enfoques distintos al EpC, pues este no es el único que apela el desarrollo del pensamiento y a la transformación de la práctica de

enseñanza. No obstante, se abarcó durante la presente investigación pues se identificó una coherencia entre la EpC, con el desarrollo de la habilidad científica de la indagación y la posibilidad de construir una alternativa a la enseñanza memorística y sesgada de las ciencias sociales. Esto si se tiene en cuenta que los procesos indagatorios y la posibilidad de una “pedagogía otra” implican la reestructuración de una práctica pedagógica que enfatice la pertenencia de espacios dialógicos en pro de la construcción de conocimientos, el desarrollo de procesos complejos de pensamiento y que sean aplicados en las particularidades de un contexto y la formación de sujetos críticos que sean capaces de afrontar las problemáticas de su realidad; algo que puede ser viable con múltiples enfoques pedagógicos, entre los cuales se encuentra la EpC, pues esta “es una opción valiosa para transformar nuestras prácticas educativas, pues permite desarrollar comprensiones profundas, promueve el aprendizaje significativo y crea verdaderas culturas de pensamiento en el aula y fuera de ella”. (Cifuentes, 2015, p.82)

Intervención en el aula. Como segundo componente y siguiente subcategoría de análisis se establece la intervención en el aula, la cual no solo constituye la aplicación de la planeación pedagógica sino que también implican todas las acciones del docente por lograr una enseñanza efectiva, y que están condicionadas por dinámicas e interacciones que surgen entre el educador y los educandos al desarrollar una sesión de clase, por lo que determinan contundentemente tanto lo planeado como el devenir propio del acto pedagógico.

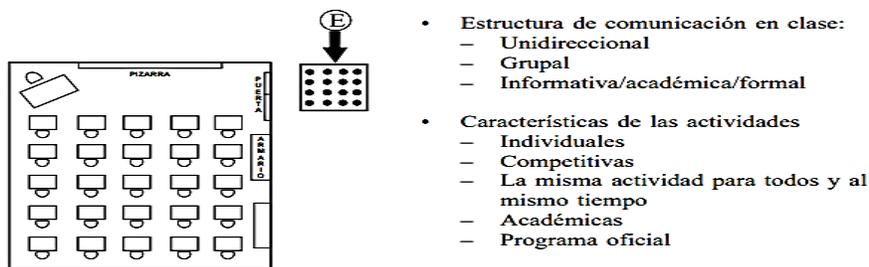
Basado en ese precedente, se entiende la dinámica y la estructura de una sesión de clase como un proceso rico y complejo en el que convergen las necesidades educativas de los estudiantes, las condiciones del contexto, los parámetros institucionales o curriculares, las interacciones sociales y la intencionalidad del docente respecto a su labor. De ahí, que para efectos de esta investigación se tome la intervención en el aula como un componente que trasciende de la simple

aplicación de una planeación a la consagración de una *intervención pedagógica*. Según Touriñán (2011), la intervención pedagógica parte de una intencionalidad que de una u otra forma dirige las acciones del docente al cumplimiento de metas integrales en los estudiantes, pero basado en el dominio de su saber pedagógico y diferenciándolo así de una intervención educativa la cual no implica necesariamente el conocimiento de la pedagogía.

En consecuencia, la intervención en el aula constituye una intervención pedagógica al materializar la intencionalidad misma de la práctica de enseñanza pero abarcando otros elementos que directa e indirectamente afectan la realidad específica del contexto en el que se involucra el docente en aras de afianzar mecanismos que conlleven a la consagración de aprendizajes complejos:

“la intervención pedagógica es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y del funcionamiento del sistema educativo” (Touriñán, 2011, p. 284)

A) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACION ESPACIAL “TRADICIONAL”:



B) EJEMPLO DE TIPO DE ORGANIZACION ESPACIAL “ACTIVA”:



Figura 12. Comparación Organización espacial “Tradicional” y “activa”. Fuente: Duarte (2003, p. 106)

Esta trascendencia en la concepción de la intervención en el aula de una aplicación de planeaciones a una intervención pedagógica, se vislumbra en la transformación de la práctica de enseñanza personal, pues anteriormente se hacía énfasis en el cumplimiento y desarrollo rutinario de formatos de planeación hacia la instauración de una dinámica transmisionista en el aula por lo que elementos como la interacción comunicativa, el desarrollo de contenidos y hasta la misma disposición espacial del salón de clases, legitimaban una enseñanza jerarquizada, unidireccional y positivista. A propósito de ello, Duarte (2003) resalta cómo la organización espacial en el aula puede favorecer ya sea una dinámica unidireccional y transmisionista a la que llama “tradicional”, o una dinámica bidireccional, horizontal y cooperativa que llama “activa” (figura 12). De ahí que una de las transformaciones de la práctica de enseñanza personal se basó en innovar en varias formas de organización espacial “activa” como forma de dar soporte a los cambios generados en las dinámicas comunicativas en la intervención en el aula.

En general, se mantenía una misma estructura en las sesiones de clase: se daba inicio indicando lo que se iba a realizar y evocando lo que se había trabajado en la siguiente sesión, posteriormente se explicaba el tema y se dictaba el resumen de esa explicación para que los estudiantes lo registraran; posteriormente se dirigía una actividad o guía de trabajo correspondiente al tema explicado y se asignaba una tarea que tendía a la representación gráfica de lo explicado (dibujar). Se podían generar actividades o dinámicas llamativas para los estudiantes, al fomentar su empatía con la clase desde el manejo de un lenguaje coloquial, la realización de abstracciones a elementos de su cotidianidad e incluso el uso del humor al explicar los contenidos. No obstante, se perpetuaban prácticas transmisionistas como la disposición del salón (figura 13) que conllevaban a los estudiantes a un trabajo individualizado sin posibilidad de participación o retroalimentación, al sustentar un constante rol de receptor que solo se veía

interrumpido cuando el docente les calificaba sus producciones en clase. Estas acciones ocasionaban que los estudiantes replicaran el pensamiento del educador en aras de satisfacer su evaluación, además que circunscribía la enseñanza a una comunicación unidireccional con el aprendizaje por lo que no se propiciaba espacios de preguntas, de diálogos y de concertación.

Asimismo, si se generaba participación de los estudiantes, sus ideas eran condicionadas para que coincidieran con el punto de vista del docente y al evaluar las comprensiones de los estudiantes se optaba por dinámicas memorísticas y centradas en el concepto que no daban la oportunidad de problematizar y aplicar a situaciones específicas.



Figura 13. *Sesión de Clase “Otredad. La vida de Julia Pastrana”.*

En última instancia, la intervención en el aula se convertía en la principal dinámica positivista de la práctica de enseñanza personal, pues negaba oportunidades para hacer democrática la construcción del conocimiento, legitimaba una jerarquía en la misma y apelaba a la reproducción de una sola perspectiva, sesgada y autoritaria. Al tener identificada esta problemática, se buscó transformar la intervención en el aula desde la resignificación de las prácticas comunicativas,

pues esta acción no solo deconstruía la manera en la que se desarrollaban las sesiones de clase y contribuía a un ejercicio de planeación consecuente a la intención de cambio de la práctica pedagógica, sino que también favorecían la posibilidad de implementar estrategias que fomentaran el desarrollo de habilidades del pensamiento. Esto con el fin de alimentar desde prácticas comunicativas alternas, comprensiones más complejas y situadas en el contexto, que no se limiten a replicar sino a producir y transformar situaciones problemas en donde se “genere un diálogo democrático y dinamice el compromiso social, nuestra comunicación educativa necesita transformar esos instrumentos, reformularlos críticamente, descubrir otros nuevos: crear otro conocimiento al servicio de otra eficacia” (Kaplún, 2002, p. 88).

Basado en ese precedente, se tenía clara la intención para cada una de las acciones a implementar, por lo que se debía hacer uso de la experticia pedagógica para garantizar la transformación de la práctica comunicativa. De esta forma se sustenta el propósito de una intervención pedagógica en el aula, tal como lo señaló anteriormente Touriñán (2011). Bajo esa perspectiva, cambiar la práctica de enseñanza a partir de una comunicación bidireccional, el fomento de habilidades de pensamiento aterrizadas al contexto y a la construcción colectiva de comprensiones y conocimientos, demanda “reconocer la práctica pedagógica no sólo como una habilidad técnica, sino como un saber, un espacio de debate – y producción – sobre las relaciones complejas de la enseñanza”. (Saldarriaga, 2016. p. 46)

En ese orden de ideas, y como lo reflejan las figura 14 y 15, se optó por estrategias que facilitaran espacios de concertación y diálogo como es el caso de plenarias y debates en las sesiones de clase en la que paso a paso se iban perfeccionando ideas gracias al ejercicio dialéctico del docente y los estudiantes, o dinámicas en las que la participación del estudiante era constante y contundente como exposiciones y lluvia de ideas, o incluso la disposición del salón

por grupos o en “auditorio” que privilegiaban el trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares. Se podría pensar que en el marco de esas acciones, el docente perdería protagonismo y se consagraría más en facilitador que en un experto que explica saberes específicos, pero en realidad el docente se convirtió en un co autor de ideas, en un profesional que ponía su conocimiento al servicio de otros pero que al mismo tiempo enriquecía sus comprensiones, en un educador innovador y recursivo que generaba reconfiguraciones en su manera de pensar y en la de los otros, pero en especial en un agente de cambio y de una “pedagogía otra” en la que se logró articular el pensamiento decolonial tanto con la práctica comunicativa como con la enseñanza de las ciencias sociales, al llevar a:

pensar en relaciones complejas, campos en tensión que intentan descubrir y desplazar formas de poder naturalizadas en discursos y prácticas, racionalidades clasificatorias que legitiman y deslegitiman epistemologías, maneras de circulación y apropiación de conocimientos; tal vez los análisis desde los antagónicos como un devenir reflexivo del diálogo de saberes en prácticas comunicativas contextualizadas nos permita avanzar en este sentido (Rozo, 2016, p. 196)

No en vano, se sacó provecho de la empatía de los estudiantes con las clases para generar estrategias que promovieran el desarrollo del pensamiento a partir de la motivación y el interés. Esto resultó un elemento bastante importante en el cumplimiento del propósito de transformar la práctica de enseñanza, pues al tratarse de estudiantes de básica primaria se hizo pertinente apuntar a aspectos específicos para suscitar en ellos reflexiones y comprensiones complejas a tal punto de posibilitar el empoderamiento de los contenidos para dar sustento a sus perspectivas.

Dichos aspectos giraban en torno a rasgos de su identidad, dinámicas que determinan su cotidianidad y variables que extrapolaban sus aprendizajes a su contexto inmediato. En

consecuencia, las estrategias basadas en la empatía favorecieron una pedagogía emocional en la que no se dio prioridad a realización banal de actividades sino a la repercusión de las enseñanzas en las historias de vida de los estudiantes. Para ello, la transformación de la práctica pedagógica requirió tener en cuenta “el modelo que ofrece día a día, en las que las emociones sean vividas, respetadas y acogidas en su amplitud” (López, 2005, p. 158) siendo posible a partir de la reconfiguración de las estructuras comunicativas del acto pedagógico.



Figura 14. *Sesiones de Clase “Conspiración septembrina” y “Exposiciones Historia de Colombia siglo XX”.*

Por otra parte, se buscó favorecer el desarrollo de habilidades de pensamiento, específicamente de la habilidad científica de la indagación por su coherencia con las prácticas comunicativas que privilegiaban la construcción conjunta del conocimiento, los descubrimientos particulares y su aplicabilidad en el contexto. Para tal fin, se optó por el desarrollo de rutinas de pensamiento que llevaban a redireccionar la práctica de enseñanza a acciones que fomentaran la realización de conexiones, la construcción de postulados, la refutación o reafirmación de posturas, y en últimas la resistencia a las problemáticas del entorno a partir de las reflexiones que se generaban en las sesiones de clase. Sin embargo, este aspecto requiere ser ampliado más adelante en el análisis de las subcategorías de indagación y multiperspectividad decolonial.

En síntesis, la intervención pedagógica en el aula supera el umbral de la simple aplicación de las planeaciones y apela a la reconfiguración de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la intención de transformar la práctica pedagógica. Ello se materializó en la consagración de una estructura comunicativa bidireccional que sumó importancia a la participación de los estudiantes y llevó a la labor del educador a desplazarse en aras de deslegitimar una enseñanza jerárquica y transmisionista, y promover una visión de las ciencias sociales alterna en la que no se buscaba replicar una perspectiva sino acoger más para tener un constructo más completo y complejo de conocimientos, reflexiones y aprendizajes. De igual forma se aportó a esa transformación cuando se dio más fuerza al desarrollo de habilidades de pensamiento científico como la indagación a partir de una educación emocional, pues esta acción constituyó una oportunidad para forjar comprensiones de los contenidos desde el auge de descubrimientos y cuestionamientos que se empoderaron y extrapolaron a la realidad del contexto y enriquecieron los rudimentos de posturas e intervenciones críticas (o al menos complejas) dentro del mismo sistema educativo, pues se estructuran “en el conjunto de conocimientos que dan forma los contenidos que se enseñan, pero también a la formación de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico” (Martínez, 2016, p. 59)

Evaluación formativa. Finalmente, se abarca el tercer componente y subcategoría para entender la práctica de enseñanza: la evaluación pedagógica. Los procesos evaluativos constituyen un elemento importante en las dinámicas propias de la enseñanza y el aprendizaje, pues permite evidenciar el alcance de las gestiones implementadas, diagnosticar estilos y niveles, medir el cumplimiento de metas e incluso disponer formas de control tanto de las personas como de las acciones pedagógicas. De ahí, que la evaluación educativa disponga de múltiples funciones y dimensiones:

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos (Mora, 2004, p. 2)

Teniendo en cuenta esa versatilidad de la evaluación y para fines de esta investigación en la que se procura transformaciones en la práctica pedagógica, se ha optado por una concepción de evaluación como espacio de problematización y de reconfiguración de la enseñanza de las ciencias sociales, no en vano el enfoque metodológico de este trabajo coincide con esa apuesta, pues como señalaba Corvalán (2013): “la base que la investigación - acción intenta comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella, en su reflexión y transformación”. (p. 45)

En ese orden de ideas, una perspectiva específica de evaluación que beneficie la intención investigativa de transformar la práctica de enseñanza podría ser la evaluación formativa pues no se restringe a calificar resultados sino a valorar procesos, por lo que se apela a una metodología de retroalimentación que invita a perfeccionar cada acción pedagógica y de esta forma cualificar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. La evaluación formativa puede generar un empoderamiento del quehacer de cada quién (particularmente del estudiante pero también del educador sobre su propia labor) pues se es más consciente de los logros y falencias, así como también de la evolución conseguida al intervenir la práctica. De ahí que se conciba a:

la evaluación formativa como la retroalimentación se le da al estudiante para que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento. Esta retroalimentación puede incentivar motivación y aprendizaje de los estudiantes ya que ésta se da según sus necesidades (McMillan, 2007), citado en (López, 2014, p. 24)

Aunque en el devenir de esta investigación se dirigió las acciones evaluativas a ese enfoque formativo, en un principio la práctica pedagógica personal estaba muy alejada de esa perspectiva, puesto que legitimaba el imaginario de calificación como única forma de valorar los procesos de los estudiantes. Dicha calificación priorizaba la asignación numérica según el criterio subjetivo (y en ocasiones sesgado) del docente, por lo que al desarrollar procesos memorísticos y transmisionistas se esperaba directa o indirectamente que el estudiante replicara el pensamiento del educador al momento de evaluarlo. Por ende, los exámenes eran la exclusiva estrategia usada para evaluar, y estos se circunscribían en una estructura de únicas respuestas dependiendo de la memorización de conceptos y la reproducción de lo explicado por el educador.

Adicionalmente, esto ocasionaba que el proceso de evaluación tuviera únicamente participación del docente, sustentando una heteroevaluación permanente que desconocía el involucramiento del estudiante respecto a su propio proceso. En consecuencia, a través de la evaluación se fomentaba la dinámica transmisionista y autoritaria que ya de por sí se daba por la comunicación jerarquizada y unidireccional, motivo por el cual no se fijaban criterios para valorar los aprendizajes y no se facilitaban espacios de retroalimentación. Si bien es cierto, que por parámetros de la institución educativa en ocasiones se contemplaba una autoevaluación y coevaluación, no se disponía de instrumentos para garantizar su óptima ejecución por lo que estas terminaban también en un ejercicio de asignación numérica basadas en simples opiniones o condicionadas por el punto de vista del docente.

Basado en este precedente, la transformación de las prácticas evaluativas se enfocaron en superar el acto de calificar y lograr procesos óptimos de valoración y retroalimentación. Precisamente, la evaluación formativa establece como una de sus principales dinámicas a la retroalimentación pues esta hace posible una perspectiva objetiva sustentada en la creación de

criterios específicos de valoración como garantía cualitativa antes de fijar una escala cuantitativa. De igual forma, la retroalimentación resalta los alcances y logros conseguidos como base para retomar los procesos pedagógicos y dar respuesta a falencias o aspectos por mejorar, haciendo de la evaluación un escenario democrático para concertar, refutar y aportar:

La retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a las cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar. Además, los maestros deben establecer un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten crítica constructiva (López, 2014, p. 28)

Para lograr esa crítica constructiva se debía hacer uso de instrumentos que favorecieran una retroalimentación formal, y siendo consecuente con el enfoque de EpC por el que se había optado en las planeaciones pedagógicas y rutinas de pensamiento en la intervención pedagógica, se optó un proceso de *valoración continua* en el que se propician estrategias y metodologías para valorar las comprensiones de los estudiantes durante el desarrollo de una sesión de clases, evocando diálogos entre docente, estudiantes y pares con el fin de identificar alcances y aspectos por retomar: “en esta dirección, la valoración continua se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso” (Barrera y León, 2016, p. 9)

De esta forma, se optó por diseñar rúbricas y matrices de evaluación en los que se lograran aclarar los criterios de evaluación, se involucrara al estudiante en el proceso de valoración pero en especial, se consiguiera una retroalimentación que permitiera retomar las producciones y las comprensiones en aras de perfeccionarlas. Aunque las matrices no son los únicos instrumentos que pueden posibilitar esos cambios, resulto ser pertinente pues además de permitir evidenciar la

evolución de las transformaciones, también cualifican la valoración y la hacen un espacio de socialización:

Las rúbricas o matrices de valoración cumplen una función pedagógica como herramientas de evaluación dentro de la nueva cultura evaluadora, al permitir a estudiantes y docentes aprender en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es por esta razón que se habla de un enfoque de evaluación auténtica desde una perspectiva socio-constructivista (Correa, 2013, p. 33)

El primer intento de matriz valorativa (Figura 15) apeló por la creación de criterios para valorar cartas diseñadas por los estudiantes en una de las sesiones del primer ciclo reflexión, y para tratar de involucrar al estudiante se realizó una adaptación a través del uso de emoticones para asignar la escala de desempeños. De igual forma, estas matrices establecían las dimensiones de heteroevaluación y autoevaluación, pues le permitían al estudiante valorar sus propias cartas y comparar con la retroalimentación del docente teniendo en cuenta los criterios fijados. Por último, cada valoración tenía una equivalencia en puntos sumativos que daban como resultado la valoración numérica y cuantitativa.

CRITERIO	MATRIZ VALORATIVA				TOTAL
	LO LOGRÉ	DEBO MEJORAR	LO LOGRASTE	DEBES MEJORAR	
Usar el esquema propio de una carta: con información del destinatario y remitente, encabezado, y cuerpo					2
Escuchar y acatar las correcciones de la carta					2
Reescribir la carta para que tenga buena redacción y coherencia.					2
La carta tiene buena ortografía, caligrafía y presentación creativa					1
Cumplir con el objetivo de la carta					2
					9

Figura 15. Matriz de evaluación "Evaluación de cartas".

La implementación de esta matriz inicial constituyó un aspecto innovador dentro de la práctica pedagógica personal pues logró que los estudiantes no se limitaran a una sola producción sino que la pudieran retomar y mejorar basándose en los criterios establecidos. De igual forma el uso de estrategias de evaluación innovadoras fueron consolidando poco a poco un cambio en la perspectiva de los estudiantes frente a la calificación y en el docente investigador una transformación de su práctica de enseñanza al reestructurar el criterio sesgado que mantenía anteriormente al momento de evaluar. Esto, si se tiene en cuenta que se esas transformaciones motivaron y propiciaron la participación de los estudiantes en los procesos de retroalimentación, por lo que se derrumbaba poco a poco la perspectiva hegemónica de la evaluación en la que se apelaba a respuestas únicas o réplicas del pensamiento del docente. Empero, la matriz no era coherente por completo con la estructura de planeación que se utilizó desde la EpC, pues no se abarcaban varios desempeños de comprensión sino que se restringía a determinar si un logro era total o parcial. Esto podía llevar a homogenizar los desempeños de los estudiantes en solo dos niveles por lo que podría negar o evadir elementos a destacar y otros a mejorar que particularmente se daban en el proceso de cada quién. Finalmente, algunos criterios necesitaban perfeccionarse para que pudieran ser útiles en lo retroalimentación de las producciones.

Por consiguiente, en el siguientes ciclo de reflexión se reestructuró la matriz valorativa inicial teniendo en cuenta los aspectos positivos y por mejorar identificados. Haciendo una adaptación para evaluar historietas, se diseñó una segunda matriz (figura 16) que además de fijar criterios también planteaba una descripción de cada desempeño; nuevamente se usaron los emoticones como forma de vincular la valoración cualitativa con la numérica y se realizó unas variaciones dependiendo si se estaba heteroevaluando o autoevaluando.

La implementación de la segunda matriz, permitió atender las deficiencias del anterior modelo, además de que se lograron nuevamente resultados importantes pues se mantuvo el espacio de socialización al evaluar al respetarse la participación de los estudiantes y se logró diseñar una retroalimentación más específica que facilitaba retomar las historietas para adecuarlas y mejorarla basándose en los aspectos que sí se lograron conseguir. No obstante, las historietas como otras producciones fruto de las perspectivas de cada quién no se podían restringir a tres niveles de logro total, logro parcial y logro mínimo, pues se ignoraba otros aspectos positivos en las comprensiones básicas y aspectos por mejorar en las comprensiones altas. En consecuencia, seguía sin manejarse un diseño fiel a los desempeños de comprensión establecidos por EpC.

MATRIZ DE EVALUACIÓN DE HISTORIETAS Por Jaime Jesús González			
Nombre del evaluado: CRITERIO	NIVEL INICIAL 1.0 – 5.9 	NIVEL INTERMEDIO 6.0 – 7.9 	NIVEL AVANZADO 8.0 – 10.0 
Objetivo de la Historieta	No hay relación entre lo que se elaboró con el objetivo de la Historieta. No se evidencia sus ideas sobre los temas.	Existe relación entre lo elaborado con el objetivo de la Historieta, pero en ocasiones se pierden o confunden sus ideas sobre los temas.	Es claro la relación entre lo elaborado con el Objetivo de la Historieta, por lo que se evidencian sus ideas sobre los temas.
Estructura de la Historieta	No hay coherencia entre las viñetas de la Historieta, los dibujos y lo que escribieron.	Hay relación entre las viñetas, los dibujos y lo que escribieron, pero en ocasiones se pierde la idea de la Historieta.	Existe una clara relación entre las viñetas, los dibujos y lo que escribieron, por lo que se entiende perfectamente la idea de la Historieta.
Presentación de la Historieta	La Historieta está desordenada o incompleta, y no se evidencia compromiso y dedicación por elaborarla.	La Historieta está completa, pero en algunas partes se ve desordenada y mal presentada y no se entiende completamente.	La Historieta está completa y muy bien organizada por lo que sencillo entenderla.
Total:	Calificación:	Calificación:	Calificación:

RÚBRICA PARA VALORAR HISTORIETAS				
RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE HISTORIETAS				
Por Jaime Jesús González				
Nombre del evaluado:				
CRITERIO	INGENUO 1.0 – 5.9 	NOVATO 6.0 – 7.9 	APRENDÍZ 8.0 – 8.9 	MAESTRÍA 9.0 – 10.0 
Objetivo de la Historieta	No hay relación entre lo que se elaboró con el objetivo de la Historieta. No se evidencia sus ideas sobre los temas.	Existe relación entre lo elaborado con el objetivo de la Historieta, pero en ocasiones se pierden o confunden sus ideas sobre los temas.	Existe una buena relación entre lo elaborado con el objetivo de la Historieta pero no siempre se evidencia sus ideas sobre los temas	Es claro la relación entre lo elaborado con el Objetivo de la Historieta, por lo que se evidencian sus ideas sobre los temas.
Estructura de la Historieta	No hay coherencia entre las viñetas de la Historieta, los dibujos y lo que escribieron (bocadillos).	En general hay relación entre las viñetas, los dibujos y lo que escribieron (bocadillos), pero se pierde el objetivo de la Historieta.	Hay una buen relación entre viñetas, dibujos, lo que escribieron (bocadillos) y en general se evidencia el objetivo de la Historieta.	Existe una clara relación entre las viñetas, los dibujos y lo que escribieron (bocadillos), por lo que se entiende perfectamente el objetivo de la Historieta.
Presentación de la Historieta	La Historieta está desordenada o incompleta, y no se evidencia compromiso y dedicación por elaborarla.	La Historieta está completa, pero en algunas partes se ve desordenada y mal presentada y no se entiende completamente.	La Historieta está completa y en general se ve ordenada, se entiende la gran mayoría de la misma.	La Historieta está completa y muy bien organizada por lo que sencillo entenderla.
Total:	Calificación:	Calificación:	Calificación:	Calificación:

Figura 16. Evolución Matriz de evaluación “Evaluación de Historietas”.

Posteriormente se realizó una nueva reestructuración para suplir las deficiencias detectadas a través de una tercera matriz de valoración que nuevamente se implementó para evaluar historietas (figura 16). En estas se mantuvo el uso de emoticones como detonante de motivación, se continuaron con las descripciones de los desempeños para facilitar la retroalimentación, se estableció nuevamente una vinculación con una calificación numérica y se propició nuevamente un espacio de evaluación democrático, pero esta vez se incluyeron más niveles de desempeño y en coherencia con la estructura de EpC. De esta forma se logró un ejercicio más global que abarcaba mucho mejor la variedad de producciones y especificaba aún más la retroalimentación pues se destacaba los alcances conseguidos al mismo tiempo que se señalaba las carencias y la forma de superarlas.

A los estudiantes, se les facilitó más retomar sus historietas y apuntar a los elementos que requerían perfeccionamiento por lo que al final, las historietas se caracterizaron por comprensiones complejas de los contenidos y por una evaluación consecuente con la dinámica

bidireccional propiciada en la intervención pedagógica. A pesar que las variaciones para heteroevaluación y autoevaluación fueron exitosas, aún no se abarcaba una coevaluación efectiva pues el instrumento no se había adaptado para la misma. Además, se podía caer en un simple diligenciamiento de un formato, por lo que era pertinente crear espacios de valoración dialógica que reforzaran la retroalimentación dada por la matriz.

En ese orden de ideas, se realizó una última reestructuración de la matriz valorativa por lo que aprovechando un tercer ciclo de reflexión y una dinámica de exposiciones, se diseñó un cuarto modelo (figura 17) que abarcaba una variación óptima para la coevaluación y se articulaba con una dinámica de valoración informal y de carácter dialógico.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE EXPOSICIONES (GRADO QUINTO) Por Jaime Jesús González Sánchez					
Nombre del estudiante evaluado:					
CRITERIO	INGENUO 1.0 – 5.9 	NOVATO 6.0 – 7.9 	APRENDÍZ 8.0 – 8.9 	MAESTRÍA 9.0 – 10.0 	CALIFICACIÓN
Exposición de los principales elementos del tema	No hay relación entre lo que se elaboró en la cartelera con lo habló en la exposición. No se evidencia los principales aspectos del tema explicado.	Existe relación entre lo elaborado en la cartelera con la exposición, pero en ocasiones se confunde y omite aspectos importantes del tema.	Existe una buena relación entre lo elaborado en la cartelera con la exposición. Se evidencia aspectos importantes del tema pero no los relaciona entre sí.	Es claro la relación entre lo elaborado en la cartelera con la exposición, por lo que se evidencian los aspectos importantes del tema y los relaciona muy bien entre sí.	
Tono y manejo de la voz	No manejo un buen tono de la voz por lo que no se escuchaba su exposición o se permanecía en silencio mucho tiempo.	No siempre manejaba un buen tono de la voz por lo que varios aspectos de la exposición no se escucharon.	Maneja un buen tono de la voz aunque en ocasiones lo descuidaba y no se entendía lo que exponía.	Maneja un excelente tono de la voz por lo que siempre se entendía su exposición.	
Uso del espacio – manejo de tiempo	No manejé adecuadamente el tiempo y permaneció en un solo lugar mientras exponía.	Tuvo un regular manejo del tiempo y no siempre usaba adecuadamente el espacio mientras exponía.	Tuvo un buen manejo del tiempo pero en ocasiones descuidaba el uso del espacio (o viceversa)	Tuvo un excelente manejo del tiempo y del espacio mientras exponía.	
Uso y elaboración de la cartelera	No presentó cartelera o elaboró uno en la que no se explicaba el tema de acuerdo al taller de la clase anterior. Además no la usó para explicar el tema.	Su cartelera no muestra todos los aspectos que se hicieron en el taller. Además se ve desordenada y no siempre la usó para explicar el tema.	La cartelera es muy ordenada y muestra la mayoría de aspectos que se hicieron en el taller. Sin embargo no siempre la usó para explicar el tema.	La cartelera es muy ordenada y muestra todos los aspectos que se hicieron en el taller. Además la usó para explicar el tema.	

Figura 17. Matriz de evaluación “Evaluación de Exposiciones”.

Esta última matriz, mantuvo los criterios, las descripciones de desempeño, los cinco niveles acordes a la EpC y el uso de emoticones como articulación con una valoración numérica, pero el

cambio más contundente no se vio en su diseño sino en la metodología con la que se implementó al momento de la intervención pedagógica, pues además de que cada estudiante manejaba una matriz y que el docente también disponía de una, se propició una retroalimentación entre pares cuando los estudiantes tuvieron la oportunidad de manejar otra matriz para valorar a un compañero. Es conveniente aclarar que los instrumentos diseñados como tal no representan la transformación de la práctica en su totalidad, sino por el contrario, son evidencia directa de los cambios emprendidos en las metodologías de retroalimentación y en las dinámicas de evaluación; esto junto con una participación verbal que justificaba la valoración hecha en la matriz, permitió consolidar un espacio de socialización democrática, dialógica y empoderada, pues se posibilitaba el fomento de habilidades de pensamiento para dar un aporte crítico a las producciones de los demás teniendo en cuenta los contenidos desarrollados y las comprensiones alcanzadas.

Como se planteó anteriormente, se logró una evolución no solo en los instrumentos sino en la evaluación formativa de la práctica de enseñanza personal, pues se implementaron acciones que generaron desplazamientos evidentes de la simple calificación a la valoración basada en la retroalimentación participativa. Las dinámicas y los espacios generados facilitaron la consolidación de comprensiones puesto que se privilegió los procesos de pensamiento y el perfeccionamiento personal sobre el desarrollo de contenidos. Adicionalmente, se provocó un auge de múltiples perspectivas que derrumbaban las metodologías que llevaban a replicar únicamente las nociones del docente. En consecuencia, la práctica de enseñanza constituyó una oportunidad óptima para la versatilidad de los aprendizajes: “este propósito alude a trabajar desde un objetivo de evaluación que implique acciones pedagógicas revolucionarias, que

recupere las intenciones de formación del ser humano más allá del conocimiento de las disciplinas, que sea asumida como instrumento de aprendizaje” (Ortíz, 2018, p. 61)

Indagación: Habilidad de pensamiento que permite la Transformación de la Práctica de enseñanza

En la práctica de enseñanza personal previa al desarrollo de esta investigación, se desconocía cuáles eran las habilidades de pensamiento científico y las formas de desarrollarlas. Esto, se debía principalmente a confusiones particulares que se tenían entre habilidades de pensamiento como tal y actividades mecánicas determinadas, pero en especial a la evidente tendencia de favorecer una enseñanza por contenidos sobre una enseñanza por competencias. Dicha priorización, ocasionaba una homogenización en la práctica de enseñanza por lo que se asumía que todos los estudiantes aprendían de la misma forma, que toda estrategia implementada funciona sin importar la población y que más allá de lograr comprensiones se debía garantizar el cumplimiento del currículo.

Esta tendencia coincidía con otras acciones como implementar diagnósticos previos que priorizaban medir el alcance de los estudiantes referentes a los contenidos que componen el currículo, pasando por alto el conocimiento de estilos de aprendizaje para a partir de ellos ejecutar las metodologías y en últimas, mantener estrategias que apelaban a la memoria y la saturación de conceptos como imaginario de aprendizajes. Aunque se intentaba conocer los intereses de los estudiantes y usarlos en las estrategias a implementar como forma de propiciar la motivación y la comunicación amena o afectiva entre educador y educandos, su impacto no se centraba en una intención pedagógica hacia la consolidación de comprensiones, sino en enfocar la atención y en lograr la efectividad de actividades planeadas.

Bajo ese panorama, la práctica de enseñanza carecía de acciones que buscaran el desarrollo del pensamiento no solo por las mencionadas dinámicas homogeneizadoras que favorecían estructuras memorísticas de contenidos curriculares y que ignoraban las características particulares de la población, sino también por la repercusión que tenían en las producciones de los estudiantes quienes eran limitados a representar y recrear el pensamiento del docente, restringiendo procesos de creación, construcción y comprensión. En consecuencia, se apelaba por estrategias que llevaban al estudiante, por ejemplo, a contestar exactamente lo que se le había dicho, a definir conceptos literalmente y a dibujar las explicaciones del docente o los hechos como los había relatado. De esta forma, las producciones de los alumnos reflejaban la tendencia positivista de una práctica de enseñanza desligada del contexto y del desarrollo del pensamiento.

Luego de problematizar y diagnosticar las deficiencias y fortalezas de la práctica personal, se procuró implementar un elemento que generara transformaciones contundentes en la enseñanza, pero sin abandonar alcances significativos como el uso de elementos motivadores y amenos para la enseñanza. Para ello, se logró identificar en la estructura de la política pública y en investigaciones y trabajos académicos, la pertinencia de una enseñanza basada en competencias, pues esta podría resignificar la apropiación de contenidos promoviendo un dominio de los mismos para dar solución a retos o situaciones problemas en el aprendizaje. En dicho rastreo y construcción teórica también se concluyó la pertinencia de habilidades de pensamiento, pues además de fomentar la competencia para aplicar los contenidos en situaciones pedagógicas dadas, se podría también consagrar comprensiones complejas que no solo permiten entender la realidad contextual, sino también intervenirla. (Marzábal, 2011)

Bajo ese supuesto, se halló la indagación como posible elemento de transformación de la práctica de enseñanza, pues esta cumplía con una “bidimensionalidad” de competencia y

habilidad de pensamiento científico a la vez, al facilitar la construcción progresiva de comprensiones aterrizadas al contexto inmediato (Harlen, 2009) pero también articulando elementos e interactuando con otras habilidades para tal fin. De esta forma, no solo se está sustentando la posibilidad de generar procesos científicos resignificando la enseñanza de los contenidos sino también trascendiendo el escenario del aula de clases y repercutiendo en el entorno como tal, algo que desde las ciencias sociales constituye una meta de importancia capital respecto a los devenires propios del contexto actual:

“Más allá del prurito científico que quiere cargar de rigor el saber escolar, en esta conflictiva dinámica por establecer los saberes legítimos escolares interesa identificar el sentido que tales conocimientos, implícita o explícitamente, declaran respecto al tipo de sociedad y de persona que persiguen” (Arias, 2015, p. 144)

La indagación en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, implica superar aprendizajes basados en actividades maquinales y promover un “desplazamiento” de los conocimientos para dar solución a problemáticas sociales (Gómez y Rodríguez, 2014). Teniendo en cuenta lo anterior, no es extraño que haya sido un reto implementar la indagación en la práctica personal, cuando antes esta era abarcada precisamente como una simple actividad automática de consulta. Esta concepción errónea legitimaba la anterior enseñanza memorística y basada en contenidos, pues cuando se intentaba indagar solo se apelaba por acceder a fuentes y recolectar información que se acomodaba al discurso del docente.

Trascender el mencionado acto de exponer y transmitir hacia la posibilidad de aplicar el conocimiento al contexto, requería de acciones innovadoras que consagraran la transformación de esas concepciones previas (Pages, 2009), por ello se retomó la pertinencia de implementar el interés y la comunicación amena para incentivar el auge de la indagación. En consecuencia, la

dinámica bidireccional y metodologías con elementos que vinculaban al afecto y la empatía aportó considerablemente a construir un ambiente ameno en el que se superaran cohibiciones y se motivara a los estudiantes a empoderarse de un rol activo y participativo al momento de generar ideas, debatir, cuestionar y opinar respecto a un contenido. Estas dinámicas podrían conllevar a procesos indagatorios claves no solo al reunir datos sino también al usarlos frente a situaciones determinadas, y así fomentar prácticas pedagógicas que propicien comprensiones complejas.

En ese orden de ideas, se implementó una primera transformación respecto al desarrollo de la indagación y basado en la pertinencia de fortalecer estrategias que partieran de la motivación y la empatía: ejecutar una conducta de entrada y un posterior test de aprendizaje. Estas acciones constituyeron un cambio contundente en la práctica pedagógica propia no solo por ser inéditas e innovadoras en la experiencia personal pues no se tenían en cuenta anteriormente, sino también por la posibilidad de caracterizar la población en aras de determinar elementos que favorecieran el auge de esa empatía y esa motivación que podrían ser el punto de partida para procesos indagatorios importantes. Esta conducta de entrada (ver anexo 6) pese a que al momento de implementarse estaba en función de otra intención de investigación, logró vislumbrar aspectos importantes como la tendencia a un aprendizaje memorístico, la carencia de ideas propias y cuestionamientos críticos, y en últimas falencias en procesos de indagación. Sin embargo, para analizar esto a profundidad, es pertinente contrastarla más adelante con la conducta de salida que se implementó cerca del cierre del último ciclo reflexión.

En articulación con estas conductas, se implementó un test de estilos de aprendizaje propuesto por Felder y Silverman (1988) para identificar tendencias y preferencias en los estudiantes y a partir de ello, diseñar metodologías que fomentaran la motivación de los estudiantes y la

comunicación bidireccional, que a su vez podrían facilitar el auge de procesos de indagación. De igual forma, este test de estilos de aprendizaje sería abarcado desde la perspectiva de transformar la práctica pedagógica, por lo que sus resultados reflejarían cómo debería adaptarse las acciones pedagógicas para favorecer las comprensiones y el desarrollo del pensamiento a partir de las tendencias particulares de la población de aprendizajes.

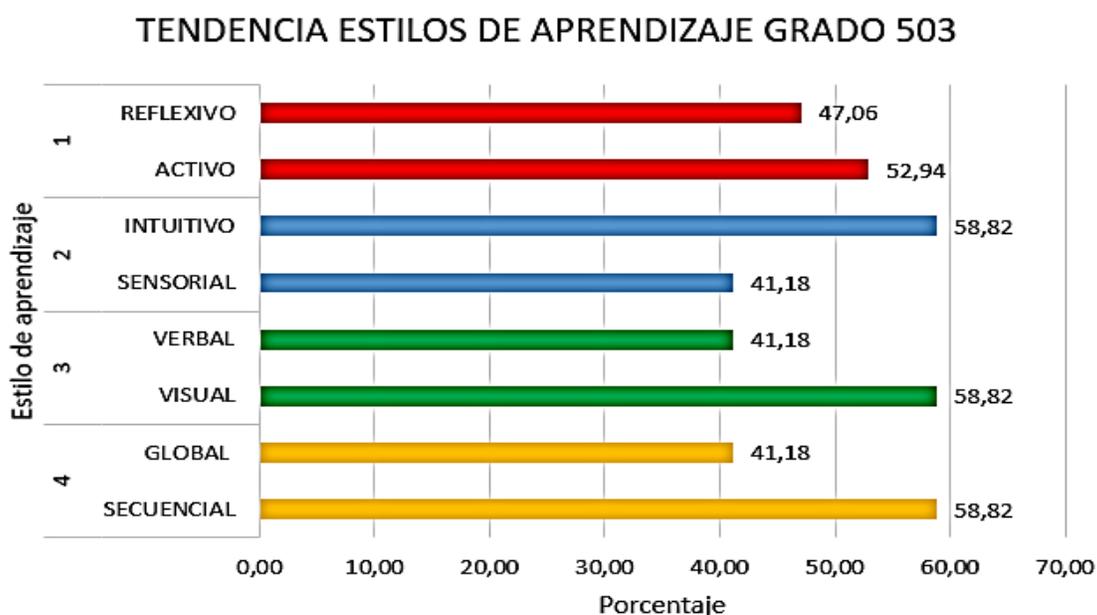


Figura 18. Matriz de evaluación “Evaluación de Exposiciones”.

Luego de aplicar el test de aprendizaje, los resultados (figura 18) permitieron establecer que la población se caracteriza por una versatilidad en sus estilos de aprendizaje lo que demuestra que cuando anteriormente se ejecutaban estrategias con estructuras iguales, se desaprovechaba el potencial creativo y comprensivo de cada estudiante, pues estos terminaban por homogenizar sus acciones a pesar de preferir metodologías de otra índole. Aun así, se puede vislumbrar tendencias en los estilos de aprendizaje, algunas más marcadas que otras, pero esas propensiones

determinan las características de la población y esto a su vez, condicionan la práctica de enseñanza que se valdría de ello para fomentar metodologías promotoras de procesos de indagación.

Organizando entonces los resultados del test, se concluye que el grupo de estudiantes de 503 del Colegio San Agustín IED tiene tendencia a un aprendizaje *activo* (52,94%), *intuitivo* (58,82%), *visual*(58,82%) y *secuencial* (58,82%), lo cual según Felder y Silverman (1988) implica que los estudiantes prefieren tomar la rienda de sus aprendizajes y evitar roles pasivos, gustan de trabajar en equipo, son hábiles para manejar conceptos en aras de explicar y sustentar sus ideas, prescindiendo así de dinámicas repetitivas, adicionalmente tienden a metodologías gráficas y dadas paso a paso para lograr comprensiones procesualmente.

Al analizar los resultados del test de aprendizaje, se puede evidenciar más aciertos que desaciertos en la práctica de enseñanza, pues a pesar de la presencia constante de estrategias que favorecían recursos visuales y metodologías establecidas secuencialmente, otras prácticas como las dinámicas memorísticas, la comunicación jerárquica y unidireccional o la tendencia tradicional de transmitir datos, provocaban una uniformidad en el pensamiento de los estudiantes y presionaban a que todas sus comprensiones fueran similares a las del docente o estuvieran en función de la misma. Esto a su vez, traía como consecuencia una incompatibilidad con los estilos de aprendizaje activo e intuitivo puesto que el rol de estudiante era prácticamente nulo al restringir a ser receptor y no se les permitía lograr sus propias ideas sino solo replicar.

No obstante, el correcto uso de estrategias secuenciales y visuales requería de un redireccionamiento para no continuar legitimando la reproducción y pasividad en los aprendizajes. Por ello, se apeló a las dinámicas comunicativas horizontales y de doble dirección, pues estas garantizaban la participación constante y determinante de los estudiantes en los

procesos de consolidación de comprensiones, a su vez que se generaron oportunidades para el trabajo cooperativo con pares lo que permitió en varias ocasiones sustentar su rol activo frente al conocimiento. Esto último articulado con los ejercicios de indagación que se implementaron durante el desarrollo de los tres ciclos de reflexión adelantados en la presente investigación, permitió una transformación en la práctica de enseñanza pues se convirtió en prioridad diseñar estrategias que llevaran a los estudiantes a lograr sus propios descubrimientos y construir sus propias ideas, desplazando el rol casi hegemónico del docente pues se desarraigó de ser la única e infalible fuente de conocimientos para posibilitar espacios y oportunidades que materializaron una construcción más democrática de comprensiones.

En concordancia, se continuó apelando a recursos visuales para fomentar el interés del estudiante pero se enfocaron hacia las ya mencionadas prácticas comunicativas, lo que afianzó más la empatía del estudiante con las temáticas pues al lograr interacciones e intercambios de ideas podían sentirse retados a llegar más lejos con sus comprensiones, o poder procurar trabajar colectivamente para garantizar una producción más completa, o incluso podían sentir valoradas sus construcciones al contrastarlas y validarlas con sus compañeros y su docente. Dicha relación proporcional entre empatía y dinámicas comunicativas horizontales ya habían sido señaladas por Decety y Jackson (2004) quienes establecieron que “el desarrollo de la empatía requiere entonces de la interacción con otros. La interacción con otros, sustentada en características y recursos innatos, permite la construcción de lazos sociales sin los cuales es improbable que la empatía se desarrolle” (citado en López, Arán y Richaud, 2014, p. 46).

Ahora bien, el test de estilos de aprendizaje también evidenciaba la importancia de prácticas de enseñanza que favorecieran procesos de pensamiento más complejos y que descentralizaron el conocimiento para posteriormente extrapolarlo a situaciones contextuales; de ahí que el grupo de

estudiantes tuvieran tendencia a un aprendizaje activo e intuitivo. Esta exigencia recalca la pertinencia de desarrollar la indagación pues los procesos que esta habilidad científica permite, apelan a una interacción con el conocimiento, a probar postulados, y consagrar comprensiones: “observar, medir, formular preguntas, formular hipótesis y predicciones, diseñar experimentos, interpretar datos, sacar conclusiones, hacer reflexiones autocríticas, trabajar en equipo y comunicar resultados en forma oral y escrita”. (García y Furman, 2014, p. 80)

Para vislumbrar la repercusión de la indagación en la transformación de la práctica pedagógica del docente que aprovecha el conocimiento de los estilos de aprendizaje específicos de los estudiantes, es necesario retomar los resultados de la conducta de entrada y su correspondiente contraste con la conducta de salida puesto que a través de estas se puede identificar en parte, tanto la estructura como el impacto de la práctica de enseñanza previo y posterior a la implementación de la indagación.

Aunque la conducta de entrada respondía a una intención de investigación distinta a la que fue precisamente la base de la conducta de salida (ver anexo 7) y a su vez la investigación, se identificó aspectos pertinentes de analizar como por ejemplo: en las preguntas de la primera conducta, pues en estas se pretendía evaluar si el estudiante lograba relacionar los contenidos curriculares de las ciencias sociales abarcados en las sesiones de clase con algunos elementos culturales de su cotidianidad o situaciones contextuales en sí. Sin embargo, la respuesta de los estudiantes reflejaba todo lo contrario, pues presentaba una notable tendencia a desvincular la situación contextual con las reflexiones que el docente hacía en las clases. Lo que dejaba ver que los estudiantes no comprendían el contenido en su totalidad, ni hacían relaciones con otros elementos o ámbitos, pues el mismo docente en sí tampoco generaba esa constante relación de

los contenidos con el contexto al dirigir su práctica pedagógica únicamente al desarrollo de un currículo y a transmitir información.

Esto último se presentó específicamente en las preguntas de la conducta de entrada, que diagnosticaban si en los estudiantes se mantenía la tendencia de algunas estructuras mentales que legitiman la visión positivista de las ciencias sociales y la colonialidad cultural e ideológica. Entre dichas estructuras figuran por ejemplo, exaltar la herencia europea y desconocer o rechazar el legado nativo o africano. A pesar que el docente investigador – mientras abarcaba contenidos como el mestizaje – promulgaba en algunas de sus clases la importancia de todos los legados de la conquista, los estudiantes terminaban por replicar ese pensamiento únicamente en evaluaciones o tareas del momento, pero al contestar posteriormente la conducta de entrada desligaron ese análisis y apelaron por lo contrario: favorecer un legado sobre otro a través de imaginarios como pensar que una raza es más bella que otra y un apellido es más habitual que otro. Por ende, se concluye que los estudiantes no se apropiaron de esa reflexión sino que solo la memorizaron temporalmente y para dar respuesta a las exigencias momentáneas del docente investigador.

Así mismo, la misma estructura de las preguntas reflejaba una visión sesgada por parte del docente investigador pues este esperaba que los estudiantes contestaran lo que él pensaba o promulgaba, y no hacía posible el desarrollo libre de opiniones e ideas. Además, la estética de un rostro o un apellido son elementos subjetivos por lo que no necesariamente reflejan el afianzamiento de estructuras coloniales en la mente de los estudiantes. Esto implicaba que el docente investigador determinara y condicionara un pensamiento uniforme, que solo era imitación de sus acepciones y desplazaba cualquier abstracción individual y diferente que podía emerger del análisis de sus estudiantes.

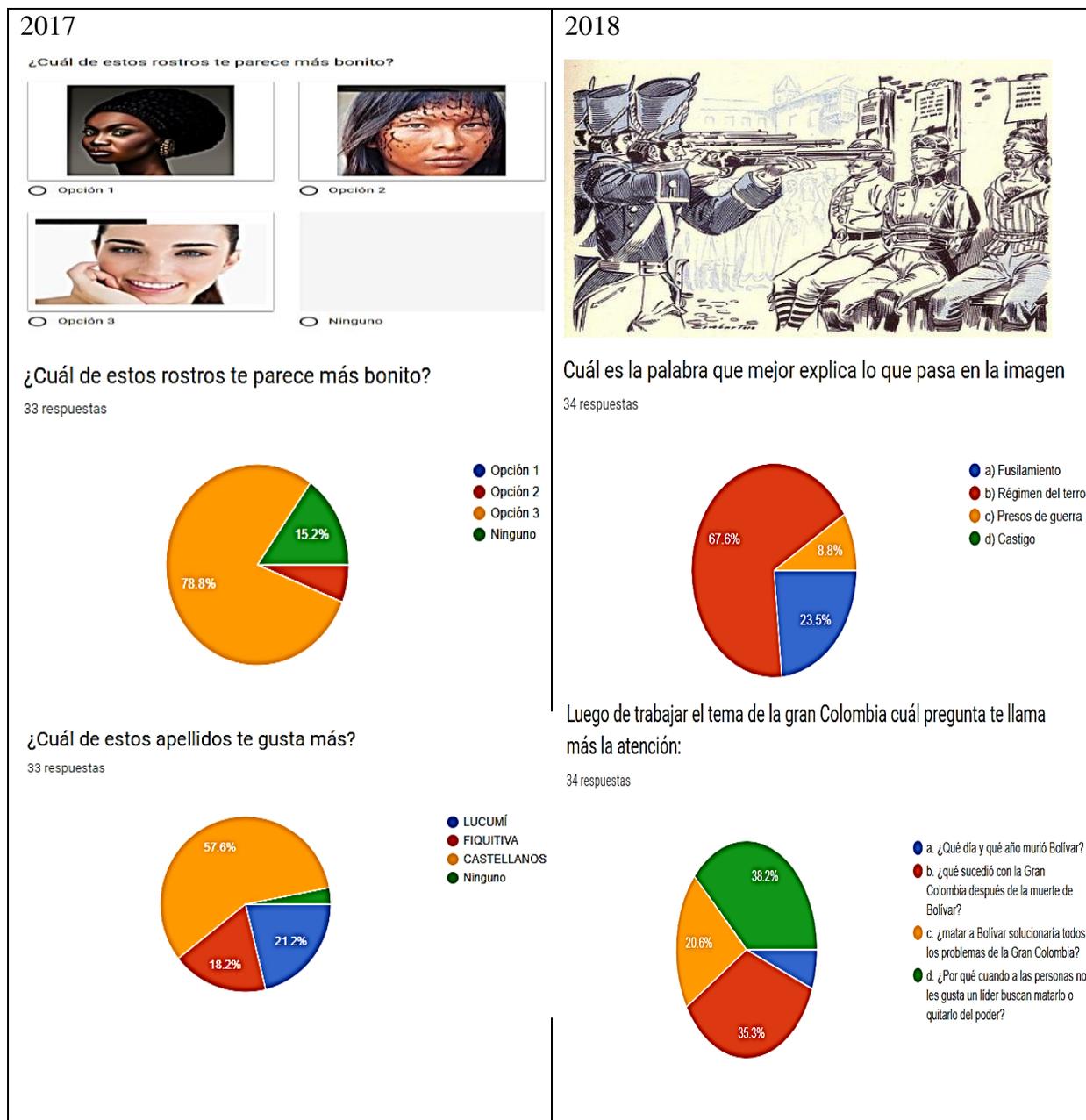


Figura 19. Primer Contraste Conducta de entrada (2017) y conducta de salida (2018) .

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó, luego de una búsqueda desde los ciclos de reflexión y de analizar insumos como la conducta de entrada, que la habilidad científica de la indagación podría consagrarse como posible mecanismo de transformación de la práctica de enseñanza. Por ello se apuntó, a incentivar el pensamiento de cada estudiante a partir de estrategias que le exigieran hacer uso de

los contenidos para explicar o cuestionar alguna situación de su contexto. Más adelante en este análisis, se profundizará sobre la evolución en las producciones de los estudiantes luego de cambiar la práctica pedagógica y las estrategias al enseñar las ciencias sociales. Sin embargo, hablando propiamente de la conducta de salida, se buscó validar si los estudiantes precisamente lograban esa meta de articular los conocimientos con su entorno y si sus comprensiones materializaban una resignificación de los contenidos.

Para ello, se les pidió relacionar una imagen con unos enunciados de tal forma que lograran explicar lo que ocurría en dicha imagen, de esta forma se seguía siendo fiel al estilo visual que los estudiantes preferían. Tres de esos enunciados correspondían al nivel básico de indagación (*obtener dato*) propuesto por García y Furman (2014) y el enunciado restante aludía a un nivel más avanzado (*indagar causa*). Como se puede evidenciar en la figura 19, la mayoría de estudiantes optó por el enunciado que no solo correspondía a un nivel avanzado de indagación sino que también hacía referencia a uno de los conceptos trabajados en las ciencias sociales al abarcar los contenidos de quinto grado. Esto, en contraste con la conducta de entrada en la que se formulaban preguntas que conducían a respuestas que eran réplica del docente investigador, en la conducta de salida se logró dejar de lado ese sesgo y propiciar el libre albedrío en el estudiante para elegir una respuesta. Asimismo, en la conducta de salida se logró relacionar un elemento teórico con una situación específica algo que no había sido posible en la conducta de entrada en donde se desvinculó el conocimiento del contexto.

Por otro lado, también se les solicitó a los estudiantes escoger un interrogante que llamara su atención referente a un contenido de ciencias sociales. Esto, permitiría evaluar los niveles de indagación pues esta habilidad guarda una estrecha relación con la acción de hacer preguntas: “el planteo de preguntas, especialmente aquellas preguntas investigables, o dicho de otro modo,

preguntas que puedan ser respondidas de manera empírica (a través de experimentos, mediciones u observaciones), es un aprendizaje clave en las clases de Ciencias” (García y Furman, 2014, p. 81). Nuevamente como se puede evidenciar en la figura 21 y 22, los estudiantes tendieron a escoger las preguntas que coincidían con el nivel de indagación de *indagar causa* e incluso de *preguntas investigables* (Gracia y Furman, 2014) por lo que más de buscar de adquirir información, querían ampliar el conocimiento y establecer sus propias ideas algo que no solo estaba en función de sus intereses personales sino que también reflejaba el logro de procesos de pensamiento más complejos algo propio de su tendencia a un aprendizaje con estilo activo e intuitivo.

Lo anterior, permitía concluir que la transformación de la práctica basada en el desarrollo de la indagación, permitió superar la transmisión tradicional y memorística de contenidos, dando paso a comprensiones más elaboradas, a una enseñanza por habilidades y no por contenidos y en especial, una extrapolación al contexto inmediato por lo que se propició un manejo de los conceptos y elementos teóricos para dar respuesta a situaciones problemas:

La enseñanza de la indagación es diferente a la enseñanza tradicional expositiva, que caracteriza a muchas de las actividades escolares en la enseñanza de las ciencias sociales. La enseñanza de la indagación está centrada en los procesos antes que los contenidos. Su énfasis está puesto en los conceptos y no en los hechos. (Beyer, 1974, p. 204)

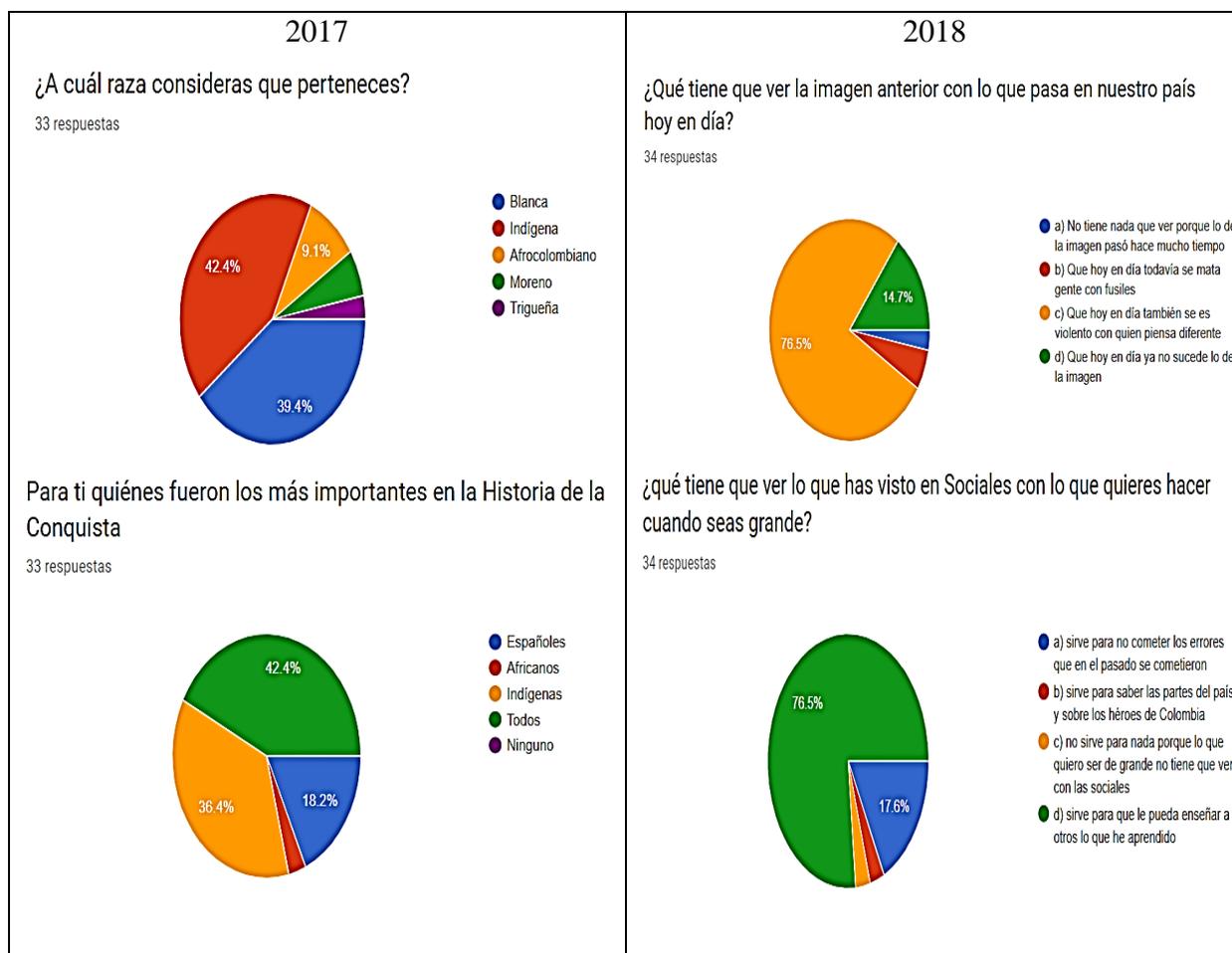


Figura 20. Segundo Contraste Conducta de entrada (2017) y conducta de salida (2018).

Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, en lo que refiere al contraste entre la conducta de entrada y de salida, se puede observar en la figura 20 que los estudiantes tenían dificultad para identificar la utilidad de abarcar los ciencias sociales respecto a su situación contextual en específico, de ahí que señalaran aspectos que el docente promulgaba en sus clases pero que no articulaban con sus historias de vida y su propia formación: los estudiantes apuntaron que todas las razas fueron importantes en la época de la conquista pero se confundieron al saber a cuál pertenecían y que relación guardaba con ellos. Sin embargo, en la conducta de salida y en contraposición a lo arrojado en la conducta de entrada, los procesos indagatorios en la práctica de enseñanza permitieron una transformación en la ya mencionada extrapolación de los contenidos al contexto

y al aprendizaje del estudiante, pues a estos se les facilitó construir una relación entre el pasado y la situación actual, además de poder establecer la importancia y utilidad de las ciencias sociales como forma de hacer extensivo sus comprensiones a otros de tal forma que cada quien haga posible una experiencia propia y particular con el conocimiento, vislumbrando los rudimentos de una postura crítica, algo que en últimas se pretende desde la enseñanza basada en la indagación: “significa colocar a quienes aprenden en situaciones en las cuales deben efectuar las operaciones mentales que componen la indagación, obliga a quienes aprenden a construir sus propios significados partiendo de su propia experiencia” (Beyer, 1974, p. 22)

Para complementar este análisis, se puede profundizar en las producciones de los estudiantes durante la implementación de los ciclos de reflexión, puesto que ellos constituyen una evidencia de la práctica de enseñanza y podrían reflejar el acierto y contundencia de los procesos indagatorios. Teniendo en cuenta que se logró aprovechar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y que se promovieron prácticas comunicativas bidireccionales, que fueron otorgando poco a poco un rol activo del educando sobre la construcción de aprendizajes, este panorama exigió que el docente investigador diseñara estrategias que además de promover esa participación de los estudiantes también descentralizara de sí mismo el manejo e interacción con el conocimiento por lo que debía apelar a propiciar escenarios y metodologías óptimas para el desarrollo de la indagación.

Como puede notarse en la figura 23, al momento de implementar el primer ejercicio de indagación con la muestra de la población, al generar las condiciones adecuadas para el aprendizaje como dinámicas interesantes, el uso de recursos visuales y el trabajo colaborativo con pares los estudiantes manifestaban potencialmente comprensiones altas, pues fueron capaces de articular testimonios con actores en una coyuntura histórica específica (conquista)

reconociendo la perspectiva del otro y resaltando voces alternas a la del español, la cual había sido más habitual para ellos en anteriores ocasiones.

ACTIVIDAD ¿QUÉ SE PIENSA?		
<p>1. LEE Y CONTESTA</p> <p>El <u>indio</u> en general (hablo de los <i>que habitan las selvas, y de los que empiezan a domesticarse</i>) es ciertamente hombre; pero su falta de cultivo le ha desfigurado tanto lo racional, que en el sentido moral me atrevo a decir: "Que el <u>indio</u> bárbaro, y silvestre, es un monstruo nunca visto, que tiene cabeza de ignorancia, corazón de ingratitud, pecho de inconstancia, espaldas de pereza, pies de miedo, su vientre para beber, y su inclinación a embriagarse, son dos abismos sin fin." (...) siempre ha de lidiar con la ignorancia, ingratitud, inconstancia, pereza, miedo, y borrachera de su grey</p> <p>¿QUIÉN HABLA? <u>Español</u></p> <p>¿DE QUIÉN HABLAN? <u>nativo</u></p>	<p>Luego, como vieron los indios los <u>blancos</u>, de ver gente tan extraña y ver que no comían sus comidas de ellos y que no se emborrachaban como ellos, llamábanlos <i>tucupacha</i>, que son dioses, y <i>teparacha</i>, que son grandes hombres y también toman este vocablo por dioses, y <i>acazecha</i>, que es gente que trae gorras y sombreros. Y después, andando el tiempo, los llamaron cristianos.</p> <p>Decían que habían venido del cielo, los vestidos que traían decían que eran pellejos de hombres como los que ellos se vestían en sus fiestas. A los caballos llamaban venados (...) decían los indios que primero los vieron, que hablaban los caballos, que cuando estaban a caballo los <u>blancos</u>, que les decían los caballos por tal parte habemos de ir, cuando los españoles les tiraban de la rienda.</p> <p>¿QUIÉN HABLA? <u>nativos</u></p> <p>¿DE QUIÉN HABLAN? <u>españoles</u></p>	<p>José Ingenieros calificó en 1905 a los <u>negros</u> como "oprobiosa escoria", que merecían la esclavitud por motivos "de realidad puramente biológica"</p> <p>Es decir, el <u>negros</u> era pagano porque era negro; del mismo modo que el blanco era cristiano por ser blanco. De esta forma, los europeos no pensaban en seres humanos como lo eran ellos, sino en seres de otra categoría. Es lo que Frantz Fanon define como la invención del hombre negro por el hombre blanco. Una vez inventado este "<u>negros</u>" pagano y salvaje lo mejor que se podía hacer por él era sacarle de su tierra -llena de miserias espirituales- y la esclavitud en otras geografías se la "percibia" como un beneficio espiritual.</p> <p>¿QUIÉN HABLA? <u>Español</u></p> <p>¿DE QUIÉN HABLAN? <u>Afrodescendientes</u></p>

Figura 23. Primer ejercicio de Indagación

Esas comprensiones eran fruto de procesos de indagación, puesto que los estudiantes lograron hacer las articulaciones luego formular hipótesis y haberlas puesto a prueba con otros, algo establecido en la estructura propia de una estrategia basada en indagación según Beyer (1974). Por otra parte, podía evidenciarse también la aplicación de aspectos teóricos pues al identificar el actor histórico con su correspondiente testimonio debieron haber tenido una interacción directa y constante con fuentes de información para así poder apropiárselas y aterrizarlas a lo que la estrategia les solicitaba.

Este hallazgo marcó la ruta para las siguientes estrategias que se implementaron posteriormente y sustentan el desarrollo de la indagación, pues determinaron que era pertinente utilizar metodologías que facilitaran espacios de comunicación, dado por trabajos grupales o diálogos constructivos con pares y el docente. Esta acción permitió que los estudiantes participaran amena y activamente en cada una de las actividades pero también, que logran poco

a poco construir sus ideas al complementarlas y contrastarlas con otros, y finalmente las validaran al vincularlas con elementos conceptuales y temáticos.

Precisamente este último aspecto, contribuyó a que los aprendizajes llegaran al punto de generar empoderamiento, es decir, la práctica de enseñanza llevó a los estudiantes a no restringirse a memorizar datos sino a apropiarse de los mismos para soportar sus ideas y postulados. Prueba de ello se encuentra precisamente en el discurso oral de los estudiantes quienes por ejemplo, contestaron que si Bolívar hubiese sido asesinado en la conspiración septembrina “el país se convertiría en federalista” y “Santander cogería los territorios y hubiera cambiado la gran Colombia cambiando las leyes”. Como se puede evidenciar, se logró un cambio en el conocimiento didáctico del contenido (Valbuena, 2007), el cual “se refiere al conocimiento que se necesita para poder transformar los contenidos disciplinares, con el fin de hacerlos más comprensibles a los alumnos y facilitar así su aprendizaje” (p. 138), por lo que se puede evidenciar en los altos niveles de comprensión de los estudiantes que lograron establecer argumentos pues sus opiniones venían sustentadas con elementos teóricos.

Por otro lado, en una actividad adicional los estudiantes lograron explicar los sectores de la economía aterrizándolos a ejemplos del barrio, por lo que tal y como se evidencia en la figura 21, graficaron el sector primario con la extracción del agua por grifos, el sector secundario el uso del líquido en el cultivo de los huertos cercanos al colegio, el sector terciario con la producción de jugos con los cultivos y la venta de los mismos, finalmente el sector cuaternario con la representación del salón de clases en una campaña por el cuidado del agua. Este hallazgo corresponde precisamente a la efectiva extrapolación de los contenidos a situaciones contextualmente ubicadas, y ello fue posible por los procesos indagatorios que consagraron en

varias ocasiones el empoderamiento de conceptos y temáticas de las ciencias sociales a partir de escenarios que ofrece el contexto, a propósito de ello Zimmerman (2000) postula:

que las acciones, actividades o estructuras pueden ser empoderadoras. Esta formulación contiene implícitamente dos elementos diferentes: las acciones y las estructuras. Estas estructuras proveedoras de recursos y oportunidades empoderadoras merecen una terminología para referirse a ellas, que en este artículo denominaremos *contexto empoderador* (citado en Silva y Martínez, 2004, p. 32)

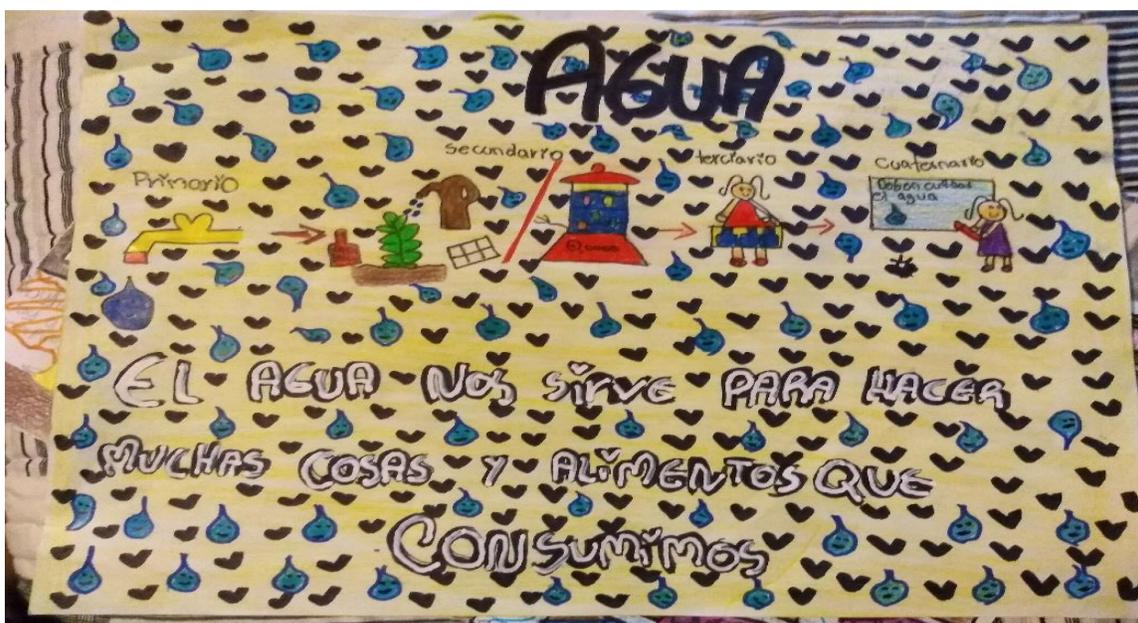


Figura 21. Producción de estudiantes “Trabajo final grupo 7 – Agua como ejemplo para explicar sectores económicos”.

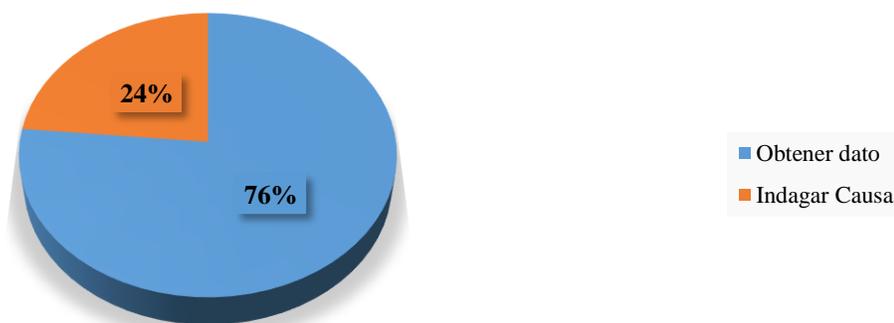
En conclusión, el desarrollo de la indagación logró el afianzamiento de transformaciones en la práctica de enseñanza como la implementación de metodologías que favorecían la comunicación horizontal y bidireccional, lo que articulado a un conocimiento de los estilos de aprendizaje permitió diseñar escenarios y situaciones en lo que los estudiantes debían interactuar con el conocimiento, identificar objetivos, diseñar hipótesis, validarlas, sacar conclusiones y aplicarlas

en situaciones problemas (Beyer, 1974). Este complejo proceso, benefició el pensamiento de los estudiantes quienes lograron altas comprensiones al poder aplicarlas en su contexto e incluso empoderándose de elementos de la teoría para soportarse.

Tal y como refleja la figura 22, los niveles de indagación reflejaron una evolución conforme avanzaban los ciclos de reflexión, lo que sirve de evidencia para comprobar lo acertado de los cambios en la práctica de enseñanza y el aporte a vicisitudes institucionales como haber logrado formar por competencias y no por contenidos, y aportando a elementos que son evaluados en pruebas estandarizada y que exigen una notable articulación entre la teoría y la práctica.

No obstante, los procesos de indagación no solo cualificaron la práctica pedagógica y los aprendizajes de los estudiantes sino que también sustentaron una alternativa para pensar e implementar una enseñanza de las ciencias sociales desde una nueva corriente epistemológica que permite consagrar un pensamiento crítico, aspecto que se desarrollara a continuación.

Tabla tendencia (2017) porcentaje



Tendencia nivel de indagación (2018) porcentaje

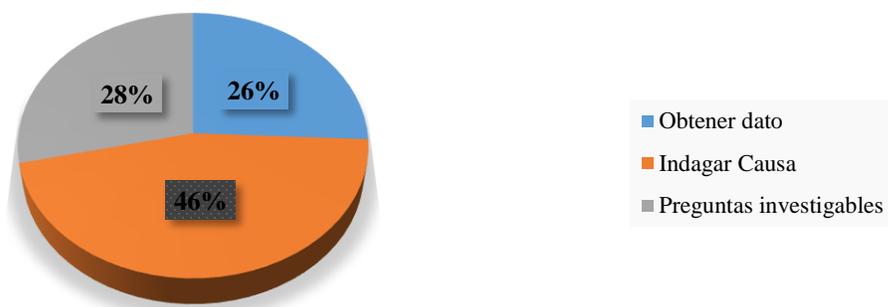


Figura 22. Evolución de los niveles de indagación basado en la teoría de García y Furman (2014).

Multiperspectividad: aplicación del pensamiento decolonial en la transformación de la Práctica de enseñanza

Cuando en la presente investigación se propuso transformar la práctica de enseñanza personal no solo se buscó intervenir en el análisis que hacían del quehacer propio una dinámica tradicional de mera transmisión y memorización de información, sino que también se pretendía impactar la enseñanza misma de las ciencias sociales a tal punto de apelar por una opción diferente al enfoque positivista del cual ya se ha hablado inicialmente y que en últimas, coincidía con esa práctica pedagógica lineal que anteriormente se ejercía. Se buscó entonces, cualificar la práctica personal al incursionar en acciones que podían llegar a consolidar una alternativa de enseñanza de las ciencias sociales y que posibilitaran el fomento de perspectivas críticas, el desarrollo del pensamiento y la construcción conjunta de aprendizajes.

En consecuencia, se apeló por la perspectiva epistemológica del sur, que además de hacer resistencia a enfoques como el positivista también puede guardar coherencia con la propuesta de transformar la práctica pedagógica a partir del desarrollo de la indagación y todos los procesos

que esta conlleva como la comunicación horizontal, las estrategias que facilitarían los descubrimientos y el empoderamiento de elementos teóricos para dar sustento a los postulados. Esto si se tiene en cuenta que las epistemologías del sur busca rescatar todo tipo de conocimiento y ponerlos en diálogo como forma de hacer un análisis crítico a dinámicas sociales y a la realidad contextual, por lo que su extrapolación al escenario pedagógico podría constituir no solo una forma de entender las ciencias sociales sino también una forma de pensar las relaciones interpersonales mismas entre docentes y estudiantes reconociéndolos a cada quien como sujetos dueños de saberes y coparticipantes en la construcción de saberes otros: “Se trata de una visión epistemológica conocida como epistemología del sur que se caracteriza por albergar un diálogo horizontal con los conocimientos de los subalternos colonizados en una ecología de saberes”. (Collado – Ruano, 2016, p. 141). Dicha ecología de saberes se refiere a la riqueza que hay en la variedad de todos los saberes y perspectivas que existen respecto a un elemento o fenómeno pues “el fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general” (Sousa Santos, 2011, p. 35)

Se propone entonces una de las epistemologías del sur como lo es la decolonialidad, no por ser la única opción, sino por precisamente guardar coherencia con esa intención al repensar espacios dialógicos, promover la resignificación de roles o actores, propiciar interacciones continuas y posibilitar una postura crítica que aterriza las reflexiones y cuestionamientos contruidos en el contexto inmediato; tal y como establece Mignolo (2009) “el pensamiento decolonial es una opción (decolonial) de coexistencia (ética, política, epistémica). No de coexistencia pacífica sino de conflicto y de reclamo al derecho de re-existencia (...) en todos los órdenes del pensar y el vivir” (p. 256)

En concordancia la decolonialidad, lejos de imponerse como única forma de interpretar la realidad también busca deconstruir elementos sociales, culturales y discursivos que legitiman sesgos o visiones hegemónicas por lo que pensar las ciencias sociales desde la posibilidad de emerger escenarios o estrategias que conlleven a cuestionar la realidad, construir relaciones tensionantes y extrapolarlas al contexto en aras de transformarlo, resulta ser una dinámica propia del acto educativo:

las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizajes, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es solo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y el reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir (Walsh, 2013, p. 29)

En ese orden de ideas, la implementación del pensamiento decolonial en la práctica pedagógica constituye la oportunidad de fomentar una alternativa tanto de enseñanza como de la misma educación y el contexto social, por lo que articular ese enfoque epistemológico puede ser acertado en el propósito de la resignificar la práctica de enseñanza en las ciencias sociales al apelar un manera distinta de abarcar los contenidos relacionándolos con el contexto y buscando un empoderamiento que conlleve a intervenirlo. De ahí que se hable de la pedagogía decolonial como una de las *pedagogías otras* en las cuales se consolida la resistencia y la liberación de los sujetos pues su intención:

No es la de ser reproductora de las relaciones de dominación y dependencia, por medio de las cuales se instaure un estilo educativo que no tiende a la formación de nuevos sujetos

educadores y educandos, sino a su dependencia y subordinación (Ubilla, 2004, citado en Peñuela, 2009, p. 42)

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica de enseñanza reestructurada por el desarrollo de la indagación como habilidad de pensamiento que implica interactuar con el conocimiento, con otros sujetos y con el entorno para fomentar descubrimientos y sus aplicaciones en situaciones dadas, guarda una evidente coherencia con los planteamientos del pensamiento decolonial como *pedagogía otra*. Esto, basado en que el desarrollo de la indagación no solo repercutió en la transformación de la práctica pedagógica del docente investigador y en el afianzamiento de procesos complejos de pensamiento en los estudiantes, sino que también aportó a la consolidación de una alternativa al enfoque positivista en la enseñanza de las ciencias sociales como se vio anteriormente cuando se evitó memorizar y transmitir información y se promovió un empoderamiento de conocimientos. Se puede evidenciar ello en los diarios de campo finales (ver anexo 4 y 5) de esta investigación pues se recalcó los cambios en la práctica de enseñanza personal a la luz de las comprensiones de los estudiantes y los aprendizajes que hicieron posibles: por ejemplo respecto al empoderamiento que varios estudiantes lograron, se concluyó que una forma de superar el enfoque memorístico era fomentando las dinámicas bidireccionales y de interacción directa con el conocimiento: “por consiguiente el estudiante es capaz de exponer y explicar el tema adquiriendo un nuevo bagaje conceptual y al mismo tiempo conectándolo con un conocimiento anterior” (Diario de campo N° 5, 2018)

Por otra parte, cuando se reflexionó sobre las nuevas prácticas del docente investigador se identificó cómo la adaptación del educador a una dinámica horizontal y dialógica favorecía el desarrollo independiente de aprendizajes y lo situaban en múltiples acciones y escenarios que transformaban su rol:

la intervención docente se demuestra en tres modos: primero, se ve al docente como guía, ya que es activo en la aplicación de la metodología. Segundo, el docente se presenta como apoyo al estudiante en su construcción personal de conocimiento. Por último, el docente es la representación de un desafío, el cual es blanco en recibir cuestiones análisis y críticas.

(Diario de campo N° 4, 2018)

Como se ha propuesto en esta investigación y dada esa proximidad del pensamiento decolonial con el desarrollo de la indagación en el marco de la transformación de la práctica de enseñanza, se optó por la *Multiperspectividad* como elemento articulador, que según Bermúdez (2015) constituye una de las herramientas de indagación que promueve la deliberación fruto del conflicto propio de cuestionar y deconstruir. No obstante, a esa Multiperspectividad se la otorgó en esta investigación la connotación “decolonial” pues además de posibilitar procesos de indagación también aportaría a la enseñanza de las ciencias sociales desde el ya mencionado enfoque alternativo e incluso crítico. Para tal fin, se generaron una serie de estrategias que permitirían ejecutar la multiperspectividad como herramienta de indagación y a su vez como mecanismo de pensamiento decolonial, por lo que se mantuvo la aplicación de dinámicas comunicativas horizontales, se propiciaron escenarios para relacionar los contenidos con el contexto y se abrieron oportunidades para preguntarse sobre la sociedad, la cultura, la historia y otros campos de las ciencias sociales.

Se apeló entonces por las rutinas de pensamiento, teniendo en cuenta que estas permiten tanto la visibilización del pensamiento como el afianzamiento de patrones de comportamiento que dan sustento a la consagración de comprensiones (Ritchhart y otros, 2014). Es decir, implementar rutinas de pensamiento que implicaran ejercicios de indagación en los que se usara la multiperspectividad con una connotación decolonial permitiría por un lado, identificar la

evolución en los procesos de pensamiento de los estudiantes y en la efectividad de la práctica de enseñanza, y por otra parte, evaluar si la enseñanza de las ciencias sociales trascendían la simple transmisión de datos al lograr un empoderamiento y aplicación de los contenidos.

Esta apuesta, fue resultado de un proceso de introspección en la práctica de enseñanza personal, en la que se identificó que las estrategias que anteriormente se implementaban no implicaban metodologías de interacción con pares por lo que las dinámicas comunicativas y el trabajo colaborativo eran restringidos. Además, la mayoría de estrategias que se aplicaban tendían a ejercicios que requerían reproducir la explicación del docente o de memorizar conceptos, datos, personajes y orden cronológico lineal, dejando de lado dinámicas que llevaran a los estudiantes a crear, proponer o argumentar sino solamente replicar. Como se analizó con anterioridad en la categoría de indagación, esto podía llevar el pensamiento y las comprensiones de los educandos a una uniformidad, pero también afectaban el reconocimiento de su propia perspectiva y de otros, legitimando así una estructura hegemónica en la que se reproducía una sola postura y se disminuía o silenciaba otras.

Este panorama provocaba que la enseñanza de los contenidos de ciencias sociales se rigieran bajo una dinámica transmisionista, superficial y lineal, en la que se apelaba más por aportar a un bagaje de datos que a una comprensión de la sociedad y la Historia. A pesar que en la práctica personal existía la tendencia de rescatar legados y voces de actores históricos que eran disminuidos como los indígenas, afrodescendientes y mujeres, estas intenciones terminaban sujetas a las dinámicas memorísticas por lo que no repercutían en los aprendizajes de los estudiantes ni en el contexto. Lo anterior se evidenció en el primer diario de campo de esta investigación (ver anexo 1) en el que se pudo identificar la intención del docente investigador de deconstruir las formas de concebir a los indígenas desde los términos por los que se les nombra:

“se dieron cuenta que las palabras poco usadas como “nativos” y “aborigen” son más indicadas porque están libre de la connotación española respecto a lo que pensaban de ellos” (Diario de campo N° 1, 2017). Sin embargo esta intención no repercutía en los aprendizajes de los estudiantes pues no eran conducidos hacia estrategias para desarrollar el pensamiento científico sino solo como una forma de acentuar un bagaje conceptual. En efecto, las estrategias diseñadas anteriormente se limitaban a la aplicación de actividades que se inclinaban a exigir datos que eran memorizados y se replicaba una forma de pensar gracias a las metodologías lineales y unidireccionales.

Para superar el imaginario que personalmente se tenía de asumir el desarrollo de un currículo y la transmisión de información como una práctica de enseñanza adecuada y contundente, se optó por las rutinas teniendo en cuenta la posibilidad de visibilizar el pensamiento y de generar comprensiones complejas. Aunque varias de las rutinas implementadas mantenían la estructura propuesta por Ritchhart y otros (2014), se intentó constantemente realizar adaptaciones basándose en el tipo de población a quienes iban dirigidas (estudiantes de básica primaria), la intención de desarrollar la indagación y en especial, articular el pensamiento decolonial. Una de esas adaptaciones puede ser evidenciada en la figura 26, en la que se tomaron las rutina de pensamiento “Puente 3 – 2 – 1” y “Antes pensaba, Ahora Pienso” (Ritchhart y otros, 2014), demandando la producción de ideas y preguntas como evidencias de los procesos de indagación pero adicionando un ejercicio de postulación en la que se implicaba un uso de los conocimientos para sustentar las opiniones o incluso un empoderamiento para argumentar; todo organizado de tal forma que se pudiera visibilizar la evolución en el pensamiento de los estudiantes desde ideas previas, pasando por ideas elaboradas y llegando hasta la consolidación de una perspectiva.

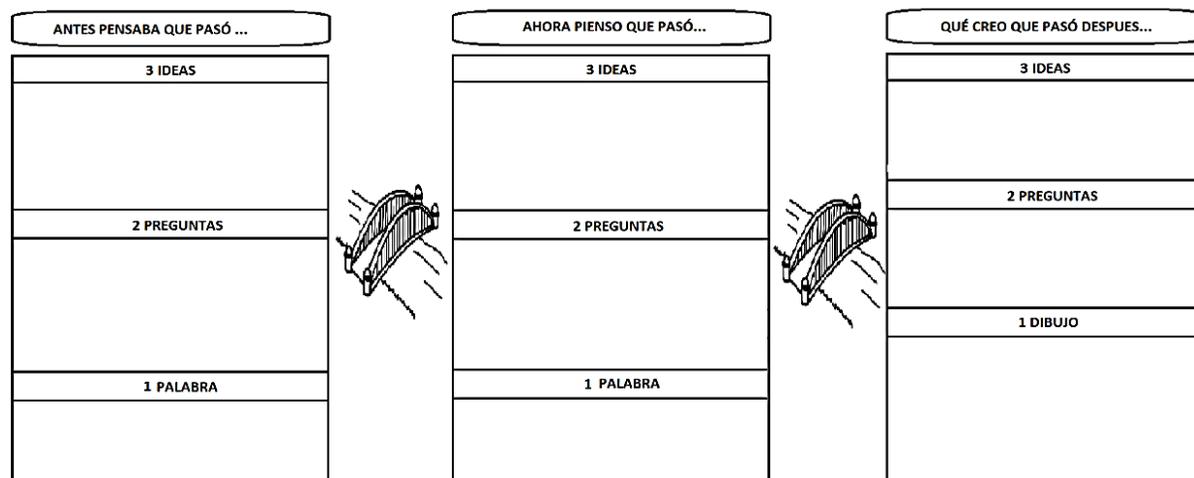


Figura 23. Adaptación Rutina de pensamiento “Puente 3 – 2 – 1” y “Antes pensaba... Ahora pienso”. Fuente: Ritchhardt, Church y Morrison (2014). Adaptación del Investigador.

A la anterior rutina (Figura 23) se le denominó “Doble Puente”, caracterizada por un primer momento de formulación de ideas y preguntas individualmente para posteriormente confrontarlas y desarrollarlas en dinámicas dialógicas para finalmente a través de interacciones colectivas postular algún posible devenir del contenido en cuestión. Esta rutina permitió articular los procesos de indagación, con las intenciones del pensamiento decolonial a la luz de la multiperspectividad, pues el constructo de ideas y preguntas pasó por una dinámica de socialización en la que a través de una estructura dialógica, los aportes de pares y del docente contribuían a la consagración de los postulados finales de los estudiantes, al mismo tiempo que se posibilitaba un espacio significativo para reconocer la importancia de los conocimientos de otros en dos dimensiones distintas: en primer lugar de los otros participantes de la sesión de clase, y en segundo lugar de otros actores históricos desde quienes no se escribió la historia oficial. De esta forma, los estudiantes se atrevieron a tomar voz por un actor histórico y de proponer tanto devenires alternos de un acontecimiento como crear testimonios desconocidos pero posibles al estar sujetos a aspectos teóricos y conceptuales que los sustentaron.

Prueba de ello, es que en la aplicación de esa rutina los estudiantes reflejaron en sus producciones algunos cuestionamientos, tanto de los acontecimientos históricos como de los mismos contenidos de las ciencias sociales en sí, permitiendo intuir comprensiones complejas y un nivel de indagación avanzado al lograr “preguntas investigables” (García y Furman, 2014) como lo fueron “¿por qué querían matar a Bolívar si él estaba liberando a los países”, o ¿por qué Bolívar no quería escuchar la idea de los otros?”, interrogantes que demostraban en primer lugar, la superación de preguntas básicas que solo exigían la obtención de datos; en segundo lugar, una libertad en las posiciones de los estudiantes al ser ideas versátiles y que no estaban sujetos a una perspectiva única, y finalmente, la evidencia de cómo la multiperspectividad funcionaba como herramienta efectiva de indagación y a la vez, evocaba espacios para desarrollar colectivamente ideas críticas que lograron rescatar o incursionar en otras posturas de una situación determinada, e incluso proponer devenires alternos de los acontecimientos históricos:

“First, it adds an extra dimension to historical narrative. In a sense, the narrative form could be described as a sequence of “and thens” (i.e. this happened ...and then...this happened and then). Multiperspectivity supplements this linear process with a sequence of “meanwhiles” which convey the reactions and subsequent actions of “significant others”. The result is a richer and more complex account based on interlocking narratives which would show how the perspectives of the various parties not only changed or crystallised in response to circumstances but were also shaped by lack of information of where the others stood or what the others were doing.” [“Primero, (la multiperspectividad) agrega una dimensión adicional a la narrativa histórica. De cierto modo, la forma narrativa puede ser descrita como una secuencia de “y entonces” (por ejemplo: esto pasó...y entonces... esto pasó y entonces). La Multiperspectividad complementa este proceso lineal con una secuencia de “mientras tantos”

que incluyen las reacciones y acciones subsecuentes de “otros significativos”. El resultado es un reporte más rico y más complejo basado en narrativas entrecruzadas que podrían mostrar cómo las perspectivas de varios grupos no solo cambiaron o se cristalizaron en respuesta a las circunstancias sino que fueron también modeladas por la falta de información de dónde estuvieron los otros o lo que los otros estuvieron haciendo.”] (Stradling, 2003, p. 19)

Referente a otros campos de las ciencias sociales como la geografía, la economía y le educación ética y civil (inclusive la misma historia), se propiciaron metodologías que permitían relacionar el contenido con aspectos de la cotidianidad y del contexto inmediato por lo que se posibilitó la ya mencionada extrapolación y aplicación de aprendizajes pero resaltando la riqueza de otras perspectivas como base para consolidar la perspectiva individual. De esta forma, el pensamiento decolonial no solo se aplicaba al momento de establecer la estructura para abarcar los contenidos y las ciencias sociales como tal, sino que también constituía la base para el desarrollo de la práctica comunicativa bidireccional que a su vez constituía el pilar de la planeación, intervención y evaluación en la práctica de enseñanza. Específicamente, se hace referencia a cómo la dinámica colaborativa y deliberativa facilitaba la visibilización de la perspectiva de cada quien pero también contribuía a la retroalimentación y complementación de otras perspectivas a partir de la propia. En efecto, la multiperspectividad como herramienta de indagación decolonial permitió que los contenidos de ciencias sociales:

“can be interpreted and reconstructed from a variety of perspectives, reflecting the limitations of the evidence, the subjective interests of those who are interpreting and reconstructing it, and the shifting cultural influences which determine to some degree what each new generation regards as significant” [“pueden ser interpretados y reconstruidos desde una variedad de perspectivas, reflejando las limitaciones de la evidencia, los intereses subjetivos de aquellos

que los están interpretando y reconstruyendo, y las influencias culturales cambiantes que determinan hasta cierto punto lo que cada generación considera como significativo”]

(Stradling, 2003, p. 10)

En consecuencia, esas dinámicas emergentes en la relación enseñanza – aprendizaje por parte de la multiperspectividad decolonial, fueron dando sustento a una práctica de enseñanza que dirigía sus esfuerzos no en adoctrinar y transmitir información sino en pensar y repensar las ciencias sociales como forma de entender la realidad y analizarla en aras de dar pasos iniciales para una transformación crítica del contexto. Aunque lo anterior pareciera un reto, se logró alcances considerables teniendo en cuenta que se trata de la enseñanza de las ciencias sociales bajo una compleja corriente epistemológica y con población infantil; dichos logros se deben entonces las transformaciones emprendidas por el docente investigador en su propia práctica pues esto fortaleció su rol de orientador de procesos de indagación, creador de espacios y estrategias para el desarrollo del pensamiento y participante activo en la construcción de conocimientos y perspectivas críticas.



Figura 24. Producción de estudiantes “Símbolos de sectores económicos”.

Retomando cómo práctica de enseñanza desde la multiperspectividad decolonial contribuyó a la consolidación de ideas y posturas críticas extrapoladas o problemáticas o situaciones del contexto, es conveniente hablar nuevamente del empoderamiento que ya de por sí se posibilitó con los procesos de indagación pues los estudiantes lograron apropiarse de conceptos y otros elementos teóricos para explicar o sustentar sus posturas. No obstante, el empoderamiento también logró un carácter crítico no solo al cuestionar ciertos contenidos o aspectos del entorno, sino también por favorecer el aprendizaje de sujetos que además de hacer de sus perspectivas una forma de comprender más a fondo las ciencias sociales también consiguieron aplicarlas colectivamente en sus experiencias cotidianas y hacerlas extensivas a otros.

Ejemplo de ello se puede ver plasmado en la figura 24, en la que se refleja cómo la representación gráfica de los sectores económicos realizada por grupos de trabajo, evidenciaron inicialmente comprensión de la temática, pero adicionalmente hacen alusiones a vivencias propias del contexto y a elementos presentes en el mismo, todo articulado con sus intereses y particularidades propias de su creatividad lo que imprime un sello característico y enriquece más de sentido al momento de darlo a conocer a otros. Por otra parte y como ya se ha mencionado anteriormente, las producciones de los estudiantes resultan ser una de las evidencias más importantes de los cambios generados en la práctica de enseñanza, por lo que además de evidenciarse la articulación lograda entre las comprensiones dadas por la indagación con el contexto, es conveniente también enunciar cómo las acciones del docente investigador repercutieron en las abstracciones y conclusiones que elaboraban los estudiantes luego de los procesos comunicativos y el mismo empoderamiento posibilitado.

Comprensiones identificadas en preguntas como las formuladas por el estudiante 3: “¿por qué querían matar a Bolívar si él estaba liberando a los países”, o por el estudiante 24: “¿por qué

Bolívar no quería escuchar la idea de los otros?"); en reflexiones finales como la planteada por el estudiante 19: "la gran Colombia se separó porque cada uno quería coger por su lado y tener sus propias leyes sin que un lado se mandé por todos" o por el estudiante 5: "desde la patria boba sigue existiendo problemas entre centralistas y federalistas"); o en especial en postulados como "si Bolívar se hubiera podido salvar, todavía hubiera tenido poder" y "ver cosas desde diferentes puntos de vista cambia y diferencia", son evidencia y legado de un riguroso proceso de transformación de la práctica de enseñanza la cual reconfiguró el quehacer mismo del docente pero también dio sustento a una alternativa para abarcar las ciencias sociales en las que no se privilegió tanto el conocimiento *per se* sino a su utilidad e importancia en los contextos e historias de vida de estudiantes de primaria quienes comienzan a establecer los rudimentos de una perspectiva crítica. Esto fue posible al descubrimiento de la herramienta de la multiperspectividad que complementó por un lado los procesos indagatorios implementados pero también demostró que es pertinente pensar alternativas al enfoque positivista teniendo en cuenta que esas pedagogías otras resignifican el aprendizaje de los estudiantes y cualifican la labor del docente:

"Perhaps the challenge teachers must first embrace is in learning to see scientific knowledge as created, not discovered or revealed. (...) This includes empowering students to be not only users but also creators of scientific knowledge that can serve themselves and others." ["Tal vez el reto que los maestros deben asumir primero está en aprender a ver el conocimiento científico como creado, no como descubierto o revelado. (...) Esto incluye empoderar a los estudiantes a ser no solo usuarios sino también creadores de conocimiento científico que puede ayudarlos a ellos mismos y a otros"] (Ireland, Wattersb, Brownleed y Luptonc, 2014, p. 1748)

Conclusiones

No es fácil dar un cierre perfecto y concreto a un análisis de un fenómeno tan variable y sobre todo tan humano como la práctica pedagógica de enseñanza, más aun teniendo en cuenta que este análisis ha sido producto de una lectura de sí mismo, de las transformaciones que un proceso personal puede atravesar al hacer una observación detenida y minuciosa. En ese sentido, para intentar hacer un abordaje de las conclusiones del presente proyecto que sea tan objetivo como ha intentado ser el trabajo en general, se van a organizar los hallazgos a partir de los objetivos específicos que se trazaron al comienzo de este proceso, subdivididos éstos a través de las subcategorías encontradas en el análisis de lo encontrado. Vale aclarar, como se hará a lo largo de todo este apartado, que lo encontrado y cualquier lectura que se pueda hacer de lo mismo son visiones exclusivamente personales y estrechamente relacionadas al contexto en que se realizó el análisis, es decir, estas conclusiones están lejos de ser una verdad absoluta y aplicable a todos los escenarios de la práctica pedagógica de enseñanza y son apenas el fruto de una observación reflexiva y autocrítica que bien pueden ser extrapolables pero no son definitivas.

Para comenzar, entonces, el primer objetivo específico buscaba cuestionar la práctica pedagógica que sucedía en el aula y la primera subcategoría de este objetivo es la planeación. Si se establece una lectura transversal que incluya el proceso de cuestionamiento con el ejercicio de planeación se encuentra una serie de hallazgos y de transformaciones sumamente interesantes: en primer lugar, se descubre que el momento de planear la clase se realizaba de manera general, es decir, se realizaba la planeación de la práctica pedagógica sin distinguir las diferentes características que presentan los actores de la misma. A partir de esta planeación generalizada, en segundo lugar, se encuentra que no se hacía un ejercicio de contextualización de la planeación previo a la planeación y a la ejecución de la clase, en otras palabras, se esperaba que las

actividades planeadas se pudieran aplicar sin distinción del momento de la clase o del grupo que la recibe.

Así las cosas, se determina a partir de estos hallazgos que la planeación debería partir idealmente de la intención de caracterizar la población en la que se va a aplicar (más allá del enfoque que se escoja para diseñar la planeación, que en este caso fue el enfoque de EpC, pero que no es camisa de fuerza para el análisis), ejercicio que a su vez es un punto de partida para emprender, para hacer una proyección de las metodologías y las estrategias que se pueden utilizar con los estudiantes. También se encuentra que la planeación no debe figurar únicamente al comienzo del proceso de la práctica pedagógica, es decir, no es un proceso que solo sucede una vez y deja de ser relevante, antes bien, la planeación debe ser retomada luego de la práctica para servir como un seguimiento de lo sucedido o como un intento muy personal de cualificar la propia práctica y buscar los puntos que pudieron mejorar para las planeaciones y la ejecución de las prácticas a futuro. Finalmente, en una conclusión que parece una consecuencia lógica de los hallazgos pero que requiere una atención significativa, el diseño de la planeación debe tener como prioridad que las actividades planeadas cuenten con una aplicabilidad inmediata en el contexto en el que se van a poner en práctica y que trasciendan la intención generalizada de la planeación, que habían tendido al simple desarrollo de los contenidos y la transmisión de información.

Para pasar ahora a relacionar el cuestionamiento de la práctica con la segunda subcategoría de análisis, que es la intervención en el aula, se descubre que el ejercicio que se había impuesto por lo general en el aula era el de la repetición y transmisión indiscriminada de información y de contenidos mencionada anteriormente. Se evidencia también que el ejercicio de la práctica

pedagógica se desarrolla con base en una comunicación vertical y unidireccional del docente hacia el estudiante que redundaba en dinámicas memorísticas.

A partir de estos descubrimientos se buscó completar una transformación de la intervención orientada hacia procesos de comunicación bidireccional docente – estudiante y estudiante – estudiante a nivel horizontal, lo que ocasionó como consecuencia que se desarrollaran dinámicas afectivas entre los participantes de la práctica pedagógica y una motivación en dichos participantes. De este modo, se hace evidente una transformación de la práctica, ya que los estudiantes pasaron de un rol simple como receptores de conocimiento a un rol más avanzado en el que participaban activamente en la construcción de los aprendizajes que se ponían a funcionar en el aula:

“una educación estimuladora de la iniciativa y la creatividad de los educandos y propiciadora de su autoexpresión, en la que reconocerá una impulsora de la adquisición y enriquecimiento del lenguaje y de la competencia comunicativa; verá, pues, a la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar; sino como un componente pedagógico y metodológico básico; y no sólo al servicio de la enseñanza; sobre todo al servicio del aprendizaje” (Kaplún, 2002, p. 239)

En ese mismo sentido, la práctica pedagógica se transformó ya que les permitió a los estudiantes interactuar de forma directa con el conocimiento, aplicar ese conocimiento en situaciones contextuales y elaborar conclusiones complejas a partir de las interacciones con el mismo, todo esto a partir de un cambio comunicativo en las relaciones establecidas en el aula.

Esta serie de transformaciones al interior de la práctica generaron giros importantes en la intervención, pues le restaron protagonismo al docente, removiéndolo del centro de la intervención en el aula, y democratizando el espacio de la práctica al incluir a los estudiantes de

forma dinámica en una creciente tendencia hacia la construcción de los aprendizajes. A nivel del docente investigador, estas transformaciones lo obligaron a encontrar los espacios y las estrategias para permitir estas situaciones de democratización del conocimiento, para superar la disposición de solo transmitir el conocimiento y para aplicar prácticas comunicativas distintas.

La última de las subcategorías que se relacionan con el cuestionamiento de la práctica pedagógica es el proceso evaluativo realizado en el aula, estrechamente relacionado con los dos anteriores y que, como se verá, exigía unas transformaciones de fondo antes de que simplemente de forma. Como se observó al comienzo del proceso investigativo, la evaluación al interior del aula se llevaba a cabo de forma sumativa, pues partía únicamente de conceptos numéricos acumulables, y se aplicaba de forma sesgada, pues no tenía criterios unificados y claros para los estudiantes. En consecuencia, la evaluación se convertía en un proceso subjetivo que se limitaba a la valorar a los estudiantes a través de la asignación de una serie de valores numéricos.

Como se planteó anteriormente, estos hallazgos exigían una transformación profunda de los momentos de evaluación durante la práctica pedagógica, así que se optó por modificar por completo el proceso e incluir la aplicación de unas rúbricas de evaluación que significaron varias transformaciones significativas. Por un lado, las rúbricas permitieron guardar una relación más coherente de la evaluación con lo que sucedía efectivamente en el aula y con la intervención en general, y por otro lado, las rúbricas permitían que la evaluación se realizara de forma más objetiva. Estos dos cambios de fondo facilitaron otros cambios en la evaluación, a saber, esta forma de evaluar permitió a los estudiantes participar en el proceso y fortalecer los ejercicios de auto y coevaluación a través de la implementación de emoticones, que no solo propiciaban el compromiso activo del docente investigador y sus estudiantes sino que además desplazaban la predisposición numérica con que venían hacia una lectura más valorativa de la evaluación.

La transformación de la evaluación al interior de la práctica permitió, finalmente, que a través de los criterios establecidos en la rúbrica se pudieran promover momentos de retroalimentación de los estudiantes entre ellos y con el docente investigador, atendiendo a las nuevas disposiciones comunicativas mencionadas con anterioridad. También se dio espacio a formas de retroalimentación informal gracias a las cuales los estudiantes llevaban a cabo una evolución en sus aprendizajes y una cualificación de los mismos.

En coherencia con esos cambios que se generaron en la práctica pedagógica en los componentes de planeación, intervención y evaluación, el segundo objetivo específico de la presente investigación fue deducir la incidencia de la aplicación de la indagación en esos procesos y en la transformación de los mismos.

El principal propósito de la implementación de la indagación en la práctica pedagógica fue establecer una serie de mecanismos, de estrategias, que permitieran que los contenidos trabajados en el aula pasaran de una forma pasiva de transmisión de conocimientos y de estricto cumplimiento de un currículo a una forma activa de construcción de aprendizajes, que tuvieran incidencia directa en el contexto de los estudiantes en particular y de la práctica pedagógica en general. Con este propósito se incluyó en el aula la implementación de test de aprendizaje, la implementación de conductas de entrada y de salida que permitieran visibilizar los procesos de pensamiento de los estudiantes, hacer un seguimiento cercano de cómo progresaban los procesos de los estudiantes a medida que se implementaban ejercicios de indagación y a su vez diseñar y aplicar estrategias que fueran afines a las tendencias de aprendizaje, a los intereses y a las motivaciones de los estudiantes.

La implementación de estas herramientas, en suma con la nueva disposición de las dinámicas comunicativas en el aula, llevó a desarrollar la indagación como una habilidad de pensamiento,

que está constantemente relacionada con situaciones contextuales gracias a las cuales el estudiante está en capacidad de ir más allá de un proceso de memorización de la información hasta un proceso en el que, por un lado, utiliza la información para dar respuesta a una situación o a un problema del contexto, y por otro lado, emplea la información para darle sustento a argumentos y posturas personales bajo una dinámica dialógica y comunicativa en el aula que llevaba a los estudiantes a contrastar sus ideas entre sí, a ponerlas al conocimiento de sus compañeros y a contrastar y retroalimentar lo que se compartía en el aula.

Así las cosas, la indagación pasó de ser un proceso básico de hacer preguntas a un proceso complejo de construcción progresiva y paulatina de aprendizajes y comprensiones que le permitieron a los estudiantes empoderarse con el conocimiento y proponer reflexiones, extrapolar conclusiones, y aplicar lo aprendido al contexto que lo rodea. Este giro en las interacciones de los estudiantes con el conocimiento y con el acercamiento al mismo significó un cambio rotundo en la práctica pedagógica (es decir, la aplicación de la indagación en la clase incidió poderosamente en la práctica pedagógica), pues trastoca el papel del estudiante frente a la clase y el conocimiento, abandona la importancia de la transmisión de contenidos y datos y convierte al estudiante en el protagonista de su propio proceso al invitarlo a crear y construir conocimiento que pueda emplearse en el contexto que lo rodea.

De manera imprevista, si se quiere, la aplicación de la indagación en la práctica pedagógica también tuvo una consecuencia a nivel global que no estaba considerada dentro de los propósitos generales de la intervención; gracias a que se visibilizaron los procesos de los estudiantes y la forma en que progresaban en clase, se hizo visible también que la intención de educar por competencias permitía unas construcciones más complejas en la práctica de las que permitía la educación por contenidos, pues al contrastar el inicio de la investigación con su cierre se

evidenció una evolución en los niveles de comprensión de los estudiantes. También se encontró que en este trabajo por competencias, además de cualificarse la práctica de enseñanza del docente que debía siempre apostarle a espacios y a estrategias dinámicas que llevaran a la consolidación de los aprendizajes complejos en los estudiantes, y además de cualificarse también el proceso general de aprendizaje de los estudiantes gracias al desarrollo de su pensamiento, también se terminó dándole fuerza a una alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales que apuesta por una enseñanza opuesta al enfoque positivista y más orientada a la contextualización, a la incidencia directa de los contenidos en la realidad de los estudiantes. Este hallazgo, trasciende el umbral de la perspectiva estrictamente personal, pues proporciona una propuesta con la rigurosidad académica propia de una investigación. No obstante, no busca erigirse como un camino único y terminado que debe seguirse, al contrario, es el resultado de un contexto y de unos procesos particulares que pueden extrapolarse a otras realidades pero que en últimas son no deben ser entendidas como una verdad completa.

Por otro lado, el desarrollo de procesos de indagación en la práctica pedagógica terminó respondiendo también a unas exigencias tanto institucionales como legales, ya que, por un lado, la institución requería se educara por competencias y, por otro lado, la institución aplica pruebas estandarizadas y de Estado (entre otras) cuyos resultados se ven fortalecidos por el desarrollo de procesos de pensamiento como preguntar, argumentar, describir, aplicar, etc., que son intrínsecos a la formación de procesos de indagación como la incidencia del contexto en el conocimiento.

Finalmente, es conveniente resaltar la cualificación del proceso de investigación personal al momento de ser validado en otros escenarios académicos como en la publicación de artículos y la participación en eventos de divulgación. Tal es el caso de la publicación en coautoría con los docentes investigadores Diana carolina Acero y Francisco Bernal (2018) en la revista indexada

Redpensar de la Universidad de la Salle de Costa Rica haciendo una reflexión sobre la transformación de la práctica y el desarrollo de la indagación a la luz de una experiencia desde el Aprendizaje Basado en Proyectos. De igual forma la publicación en la revista local *TicAls* en coautoría con las colegas investigadoras Marcela Díaz y Nidia Plazas (2019) realizando un análisis a la educación y el postconflicto desde la perspectiva de la pedagogía crítica, específicamente abarcando los procesos de emancipación y empoderamiento. Además de la participación en el *Primer Encuentro Tejiendo Saberes: diálogos entre comunidades y escuelas para aprender – nos a pensar*” en el año 2018, y en el *Primer Encuentro Latinoamericano de Investigación Educativa y del Saber Pedagógico* en el año 2019, en los cuales se divulgaron los avances de la investigación tanto en un escenario local como en un escenario internacional.

El siguiente objetivo específico que se trazó fue poner a funcionar el pensamiento decolonial en la práctica pedagógica a través de la herramienta de la multiperspectividad, que además de ser una herramienta propia de la indagación, estrechamente relacionada con lo mencionado anteriormente, también podría ser una forma de adaptar y aplicar la corriente epistemológica decolonial en la enseñanza de las ciencias sociales en general y no solo en la práctica pedagógica específica de que trata este trabajo.

Con la aplicación de esta herramienta se logró observar que además de cualificarse la práctica de enseñanza del docente y de mejorar o incluso hasta perfeccionar un poco más los procesos de aprendizaje también se ve, cómo se venía diciendo, que se logró construir una alternativa para enseñar las ciencias sociales de forma alterna o distinta al enfoque positivista que da mucha importancia a la acumulación de información, a la memorización y con esto a la lectura lineal de los contenidos. En ese sentido, la herramienta de la multiperspectividad cumplió con esa con esa doble función ya que, primero, entró en coherencia con las dinámicas comunicativas que se

habían puesto a funcionar en el aula y, segundo, porque las rutinas de pensamiento que se generaron y las estrategias que se implementaron también llevaron a que los estudiantes reconocieran y resaltarán la voz del otro en su proceso de aprendizaje.

Estos nuevos procesos en el aula basados en la multiperspectividad hicieron un gran énfasis en el trabajo colaborativo, es decir, permitieron que fuera indispensable o muy pertinente que los aportes de los demás, incluyendo al del docente investigador, contribuyeran a una a una propuesta o a una idea muy más elaborada. Por otra parte, cumplió también con esa otra dimensión que busca ver a las ciencias sociales desde un enfoque distinto, visto principalmente cuando los estudiantes se atrevieron a deconstruir contenidos de la misma, cuando los estudiantes pudieron llevar o extrapolar estos conocimientos a unas situaciones o unas dinámicas que son propias de su contexto, e incluso cuando los estudiantes se permitieron cuestionar elementos del contenido, más específicamente hablando, cuando al momento de la clase se trata de rescatar la voz de las minorías, cuando se trata de lograr entender desde otra perspectiva la historia, o la geografía u otras ciencias sociales y de esta forma tener una un impacto más significativo en las ciencias sociales.

Tal como se postuló al comienzo de este apartado, la última palabra respecto de la práctica docente y todos los ejercicios que ésta implica está lejos de quedar dicha en estas palabras y estas reflexiones; lo aquí mencionado funciona principalmente como la descripción juiciosa de unos hallazgos a partir de una experiencia que buscaba, en principio, encontrar otra forma (no definitiva, sino apenas una sugerencia) de abordar las prácticas pedagógicas de enseñanza de las ciencias sociales, particularmente en primaria. Esto hacía parte precisamente del objetivo principal del proyecto: lograr una transformación de la práctica pedagógica de enseñanza del docente investigador a partir de una serie de herramientas provenientes de muchas fuentes como

la indagación, el pensamiento decolonial, la multiperspectividad, entre muchas otras. Lo observado en los ejercicios y experiencias realizadas en el aula, demuestra que no solo se lograron reestructurar algunas partes de la práctica pedagógica, sino que en medio de esta reestructuración, de esta transformación, se encontró una forma distinta, una alternativa más relacionada con el contexto, más dialógica, menos positivista a la enseñanza de las ciencias sociales, que a su vez demostró que darle importancia a ciertos procesos del pensamiento más complejos al interior del aula (como la indagación) o cualificar la práctica de enseñanza del docente a través de un análisis de todos los momentos que componen su práctica (planeación, intervención y evaluación) resultan en una clase mucho más significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

Recomendaciones

Todo proceso investigativo está atado a condiciones teóricas y técnicas cuyas implicaciones siempre se hacen evidentes en el análisis de resultados y en las conclusiones, a partir de estas implicaciones es que surgen estas recomendaciones encontradas en el marco del proceso investigativo.

En primer lugar, se puede decir que el enfoque de la EpC presenta, en algunas ocasiones, ciertas limitantes, por lo que no es conveniente centrarse sólo en ese enfoque, no porque sea contraproducente para la práctica pedagógica, sino porque es posible desarrollar habilidades de pensamiento con otros enfoques pedagógicos. En ese sentido, una posibilidad interesante habría sido tener el tiempo suficiente para poner a prueba esos otros enfoques pedagógicos en la intervención y el análisis.

En segundo lugar, la fuerte tendencia a limitar el momento evaluativo al final del proceso de aprendizaje, demostró ser superior a los constantes intentos de hacer un proceso de evaluación objetivo y constante a lo largo de la práctica pedagógica y en ese sentido una recomendación para tener en cuenta debería ser cederle un poco más de espacio a la evaluación para de este modo convertirla en algo más procesual. Además de abarcar y tener en cuenta una gran variedad de producciones académicas e investigaciones que hay respecto a ese tema con el fin de consagrar un proceso de cualificación y transformación más completo y reflexivo.

Finalmente, se queda en el campo de las experiencias por probar la posibilidad hipotética de qué otras habilidades del pensamiento científico, se pueden articular con otros enfoques epistemológicos y/o científicos para trabajar en el aula alternos al positivismo, teniendo en cuenta que el abanico de posibilidades y las ventajas que puede ofrecer cada enfoque hacen atractiva la intención de incluir otras habilidades. Aunque el positivismo como tal, fue

contundente en el siglo XIX en el desarrollo del pensamiento científico, su legado en la enseñanza de las ciencias sociales ha producido un énfasis en los hechos desvirtuando una aplicación en la realidad contextual por lo que

“hemos de atender a la introducción de sus principios en la enseñanza de la Historia, caracterizada por la relevancia concedida a los datos, causas, personajes e hitos históricos, aislados de la realidad social y enseñados a través de una metodología fragmentaria y pragmática que disocia los procesos cognitivos/valorativos presentes en todo conocimiento”
(Aranguren, 2002, p. 138)

Estrechamente relacionado con este hallazgo cabe la aclaración de que si bien se hace un constante énfasis a experiencias alternas al positivismo no debe quedar en el aire la impresión de que dicho enfoque (u otros similares como el tradicional) sea considerado inadecuado, simplemente la investigación siempre trata de cuestionar lo que encuentra en el aula en aras de proponer aspectos distintos, alternativas, que podrían llegar a permitir grandes logros todo esto sin desconocer los aportes válidos que pueden brindar a la práctica pedagógica.

Referencias

- Alba, J.; Atehortúa, G. (2018). Definición de práctica de enseñanza. Documento interno. Universidad de la Sabana.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). ¿Cómo hacer investigación cualitativa?: fundamentos y metodología. Como fue citado En: Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. Sexta Edición. México D.F.
- Aranguren, C. (2002). Crisis paradigmática en la enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 7, 129- 142. Venezuela.
- Arias, D. (2005) Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: una propuesta didáctica. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia
- Arias, D. (2015) La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Estudios Sociales*. 52, 134 – 146.
- Ayala, Ó. (2013). La deconstrucción como movimiento de Transformación. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*. 24 (47), p. 79 – 93. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n47/n47a03.pdf>
- Barrera, M; León, P. (2016). ¿De qué manera se diferencia el marco de la enseñanza para la comprensión con el enfoque tradicional? *Ruta Maestra*. (9), P. 26-32. Santillana
- Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia
- Bermudez, G. y De Longhi, A. (2012). El conocimiento didáctico de contenidos biológicos de Ecología. p. 19-35. En Flores, R.(coordinador), Experiencias Latinoamericanas en educación ambiental (35). CECyTE-CAEIP, Monterrey, Mexico.

- Beyer, B. (1974) una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales: La indagación. Centro internacional de ayuda técnica Agencia para el desarrollo internacional (A.I.D.). Editorial Paidós. México/Buenos Aires
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives, handbook 1: Cognitive domain. New York: Longmans Green
- Bronfenbrenner, U. (1971). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Paidós.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Como fue citado en: Parra, C. (2013) “La investigación – acción educativa: origen y tendencias”. En: Páramo, P.: La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de Investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. Pp. 269 – 290.
- Castillo, P. (2017). Enseñanza para la comprensión: Un enfoque para el mejoramiento pedagógico en el área de ciencias naturales. *Magisterio, Educación y Pedagogía*. (88). 28-31.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Chaparro, C. (1995). El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDEUPTC. Tunja.
- Chevallard, Y. (1989) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.
- Chirinos, N. y Padrón, E. (2010) La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales*. 16 (3). Universidad de Zulia Maracaibo. Venezuela. 481 - 492

- Cifuentes, J. (2015). Enseñanza para la Comprensión: opción para mejorar la educación. *Educación y Desarrollo Social*. 9. (1), 70-8. Universidad Militar Nueva Granada.
- Cristóbal, C; García, H. (2013) La indagación científica para la enseñanza de las ciencias. *Horizonte de la Ciencia*. 3, 99 - 104 Recuperado de:
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420523.pdf
- Colegio San Agustín IED. (2017) Proyecto Educativo Institucional: Desarrollo del Potencial Humano a partir del Fortalecimiento de las relaciones interpersonales.
- Collado, J. (2016) Epistemología del Sur: una visión descolonial a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, 9 (17), 137 – 158.
- Congreso de la República de Colombia (27 de diciembre de 2017) Ley No 1874. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>
- Correa, A. (2013). Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza – aprendizaje – evaluación. *Rollos nacionales*. 4 (34). P. 25 – 36.
- Cortés, M. (2015). Competencias que evalúa la prueba Saber 11 según el ICFES. Recuperado de <http://blog.ipler.com/que-evalua-la-prueba-saber-11>
- Corvalán, M. (2013). Práctica pedagógica e Investigación – acción. En: *Plumilla Pedagógica*. Instituto Pedagógico. 1. 41 – 60 Universidad de Manizales.
- Cuevas, P. (2013) Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En: Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Ecuador

- Cuervo, C y Flórez, R. (1992) "La escritura como proceso", Educación y Cultura. 28, 41-44 (publicación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode).
- D'Amore, B. (2006). Didáctica de la matemática. Traducción de ángel Balderas Puga. Bogotá, Editorial Magisterio. Universidad de Bologna.
- Decety, J. y Jackson, P. H. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32(1), 37-51 *Cognitive Neuroscience Review*, 3(2), 71-100.
- De la Cuesta, C. y Otálvaro, J. (2015). La reflexividad y la autocrítica como fundamentos de la investigación cualitativa. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33 (1), 1 – 3. Universidad de Antioquia
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre apertura, búsquedas y posibilidades. *Revista Tabula Rasa*. 10. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia.
- Díaz, L.; Plazas, N. y González, J. (2019) Educación y postconflicto: Bajo una mirada de pedagogía crítica, empoderamiento y emancipación. *TicAls*, 1 (5), 148 – 168. Colegio Abraham Lincoln. Colombia.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*. 12. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>
- Federación de Enseñanza de Andalucía (2010) Competencia en Comunicación lingüística: Competencia Lingüística vs. Competencia Comunicativa. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>

- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education*. 78 (7). 674 – 681. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/257431200_Learning_and_Teaching_Styles_in_Engineering_Education
- Flórez, R. (2015). Estudio sobre los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del distrito capital. Contrato 060 de 2014 suscrito entre el instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP-, y el grupo de investigación Cognición y lenguaje en la infancia de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/10000562.pdf>
- Freire, P. (2003) El grito manso. México: Siglo XXI. Citado en: Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Ecuador
- Freire, P. (1974) Pedagogy of the Opressed. Nueva York: Continuum. Citado En: Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Ecuador
- García, S. y Furman, M. (2014) Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis y Saber*, 5 (10), 75-91. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado en:
<http://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214005.pdf>
- Garriz, A. (2006). Naturaleza de la ciencia e Indagación: Cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42. 127-152
- Garzón, W. (2018) Formación ciudadana En Colombia un enfoque desde el sur. (Tesis doctoral). Universidad Santo Tomás. Colombia.

- Gifre, M y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la Perspectiva Ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*. 15. 79 – 92. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3972894.pdf>
- Giroux, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales, y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- Gómez, C y Rodríguez, R. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*12 (2), 307-325 Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4845500.pdf>
- Gómez, M. (2005). La Transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, (1), 83-115. Universidad de Caldas. Colombia
- Gómez, R.; Rodríguez, R. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en Educación Básica Primaria y la Construcción de una narrativa nacional: un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*. (37), (150), 20 – 38.
- Gómez, P. (2015). Niños y niñas como sujetos de derecho en el IED San Agustín, vivencias de un maestro en formación. (Tesis de Grado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- González A. y Hernández A. (2014). Positivismo, Dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del Método Científico y la Investigación Educativa. *Actualidades investigativas en educación*. 14 (3). Universidad de Costa Rica. Recuperado en:
<http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a21v14n3.pdf>
- González, J.; Acero, C y Bernal, F. (2019). Aprendizaje basado en proyectos como base para desarrollar la indagación y transformar la práctica pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *RedPensar*, 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v6i2.141>

- Harlen, W. (2013). Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica. Traducción: Rosa Devés y Pilar Reyes. Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP)
www.interacademies.net/activities/projects/12250.aspx. Trieste, Italia ISBN: 978-1-291-49836-3
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill. Sexta Edición. México D.F.
- Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. 3-23. Citado en: Federación de Enseñanza de Andalucía (2010) Competencia en Comunicación lingüística: Competencia Lingüística vs. Competencia Comunicativa. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6727.pdf>
- Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación, ICFES (2018). Marco de Referencia para la Evaluación ICFES. Prueba de Competencias Ciudadanas. Recuperado en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/2436-marco-de-referencia-competencias-ciudadanas/file>
- Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación, ICFES (2017) Guía de Orientación Pruebas Saber 5°. Recuperado en: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3-5-y-9/guias-de-orientacion>
- Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación, ICFES (2016). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11.º Recuperado en: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/guias-saber-11/guias-de-lineamientos-del-examen-de-saber->

11/1225-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2015/file?force-download=1

Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación, ICFES (1999): Examen de estado para el ingreso a la educación superior. Cambios para el siglo XXI. Bogotá: ICFES.

Irelanda, J; Wattersb, J.; Brownleed, L. y Luptonc, M. (2014). Approaches to Inquiry Teaching: Elementary teacher's perspectives. *International Journal of Science Education*, 36, (10), 1733–1750. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2013.877618>

Isaza, B. Castaño, A. (2010) Referentes Para La Didáctica Del Lenguaje En El Segundo Ciclo Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

Kaplún, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). Editorial Caminos. La Habana.

Kemmis, S. (1984): Point-by-point guide to action research. Victoria. Deakin University. En: Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.

Kemmis, S. y McTaggart, T. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona. Como fue Citado en: Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.

Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En: Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.

- López, A. (2014) La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones. Editorial Magisterio. Bogotá.
- López, E. (2005) La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), 153-167 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España
- López, M.; Arán, V. y Richaud, M. (2014) Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, (1), 7-51. Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. Recuperado en:
<https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Martínez, M. (2016). Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente. En: *Revista Internacional Magisterio* No. 83: Lúdica y aprendizaje. Diciembre de 2016. 56 – 61.
- Martínez, I y Quiróz, R. (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? *Tiempo de Educar*. 13(25), 85-109 Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México
- Marzábal, A. (2011). Algunas orientaciones para enseñar ciencias naturales en el marco del nuevo enfoque curricular. *Horizontes Educativos* (16), (2). 57-71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- McMillan, J. (2007). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. Citado en: Lopez, A: (2014) La evaluación como herramienta para el aprendizaje: conceptos, estrategias y recomendaciones. Editorial Magisterio. Bogotá.

- Medina, P. y Da Costa, L. (2016). Infancia y decolonialidad: Autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas. *Educ Foco*, Juiz de Fora, (21), (2), 295 – 332.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). Estándares Básicos en Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales: Formar en Ciencias ¡el desafío! República de Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (Colombia) (2017). Reporte de la excelencia, Índice Sintético de Calidad y sus componentes (2015-2017) Colegio San Agustín I.E.D. Colombia Aprende – “Día e”. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*. 1(2), 251-276.
- Mora, A. (2004) La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*", 4(2), Universidad de Costa Rica
- Morales, M. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2010) The Definition and Selection of Key Competencies. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ortíz, F. (2018). Evaluación estandarizada del pensamiento crítico: una propuesta desde Paulo Freire. *Magisterio*. (95). 58 - 61
- Ospina, H. (1999). Educar, el desafío de hoy: construyendo posibilidades y alternativas. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154
- Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del Tiempo histórico en educación Primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30(82),281-309. Recuperado de:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Páramo, P. y Arango, M. (2008) Cuestionarios. En: Páramo, P. *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. 55 – 72.
- Páramo, P. y Duque, G. (2008) Observación Participante. En: Páramo, P. *La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. 171 – 182.
- Peñuela, D. (2012). *La perspectiva Poscolonial: entre la latinoamericanización de la pedagogía y la constitución de pedagogías Otras*. En: *Pedagogía, Posmodernidad, y Poscolonialidad*. Aforismo Editores. Bogotá, 27 – 32.
- Peñuela, D. (2009) Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético – política. *Pedagogía y saberes*, 30. 39 – 46.
- Parra, C. (2013) “La investigación – acción educativa: origen y tendencias”. En: Páramo, P.: *La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de Investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. 269 – 290.
- Parra, C. (sf). Ciclo PIER. Documento interno. Universidad de la Sabana.

- Pérez , F. (2004). El medio social como estructura psicológica. reflexiones a partir del modelo ecológico de Bromfenbrenner. *EduPsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía.* 3 (2) 161-177. Universidad Camilo José Cela. Madrid. España. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071166>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. México: Graó.
- Piaget, J. (1975). Problemas de psicología genética. Barcelona: Ariel. Cap. 1: “El tiempo y el desarrollo intelectual del niño”, 9 - 37
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, A. y Restrepo, E. (2010) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores. Biblioteca Central Universidad La Gran Colombia
- Rozo, A. (2016). Prácticas comunicativas en contexto, para un conocimiento otro de las tecnologías— Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación* 131.181-198
- Rychen, D.; Salganik, L. (2003) Key competencies for a successful life and a well-functioning society. En: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2010.
- Saldarriaga, Ó. (2016) ¿Práctica pedagógica o Saber – Hacer? Entre Foucault y Certeau. En: *Revista Internacional Magisterio* 78. 44 – 48.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. *Lectura y Vida.* 30(4). 62-69
- Sánchez, M. y Revuelta, F. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. *Enseñanza.* (23). P. 367 – 386.

- Sánchez, N. (2016). Representaciones sociales del mundo infantil sobre el derecho a la participación: el caso del curso 503 del Colegio San Agustín IED. (Tesis de Grado) Universidad Pedagógica Nacional. Colombia
- Santelices, L. (1989). Metodología de Ciencias Naturales para la Enseñanza Básica. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Stradling, R. (2003). Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers. Council of Europe Graphic Design Workshop.
- Silva, C. y Martínez, M. Empoderamiento, Nivel y Contexto. *Psyche*, 13 (1), 29 – 39
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (54), 17 – 39. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- Tolchinsky, L. (2001) *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barceña, Editorial Horsori, Primera Edición.
- Touriñán, J (2011) Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Extra – Série Revista portuguesa de pedagogía*. 283 – 307. Recuperado de: <https://www.liberquare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf>
- Ubilla, P. (2004). Ética y pedagogía o recreando a José Luis Rebellato. En Pedagogía de la Resistencia. Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: Ediciones Madres de la Plaza de Mayo.
- Valbuena, É. (2007). Naturaleza y componentes del Conocimiento profesional del Profesor. En: El conocimiento didáctico del contenido biológico estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado: <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>

- Vásquez, J. (2012) Pedagogía de la praxis decolonial. *RedPensar*, 1(2), 56-69
- Vygotski, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
Cap. 6, “Interacción entre aprendizaje y desarrollo”. 123 - 140.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Ecuador.
- Wansink, B; Akkerman, S.; Zuiker, I. y Wubbels, T. (2018) Where Does Teaching
Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of
Temporality, Theory y Research in Social Education, 46(4), 495-527,
DOI:10.1080/00933104.2018.1480439
- Zambrano, A. (2005) Didáctica, pedagogía y saber: aporte desde las Ciencias de la Educación.
Editorial Magisterio Semanarium. Bogotá. Banco de la República – Biblioteca Luis Ángel
Arango.
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory. En J. Rappaport y E. Seidman (Eds). *Handbook of community psychology*. 43-63. New York, NY: Kluwer.

Anexos

Anexo 1. Diario de Campo N° 1.

Nombre de la institución: Colegio San Agustín I.E.D.

Investigador: Jaime Jesús González Sánchez

Fecha: 6 de marzo de 2017

Lugar: Salón de Clases Grado 403

Categoría: respuesta de los estudiantes a preguntas del profesor

Metodología: observación informal

NOTA DESCRIPTIVA	NOTA INTERPRETATIVA
<p>Lunes, primeras dos horas de clases. Los estudiantes de 403 regresan al colegio luego del fin de semana y se enfrentan a una nueva clase de Ciencias Sociales con un poco de pereza propia del primer día de la semana. Recientemente se había trabajado el universo y el Sistema solar, pero de acuerdo a los temas que tienen pegados en sus cuadernos, en el primer periodo también tienen que estudiar a las comunidades indígenas.</p> <p>El profesor había solicitado que trajeran un diccionario y pidió que buscaran 4 palabras: indio, indígena, aborígen y nativo. La primera solía definirse como “originario de la India” y los otros tres como “originario y perteneciente a un país en que nació”. Luego el profesor dibujó en el tablero un hombre con taparrabos y una pluma en la cabeza y preguntó “¿quién es él?”. Los estudiantes contestaron: “un indio... o un indígena”. El profesor retomó la palabra con otra pregunta: “¿dónde los han visto y cómo son?”, a lo que contestaron: “en televisión y en muñequitos, andan casi empelotos y hablan raro. No saben muchas cosas”</p> <p>El profesor le explicó el significado de las 4 palabras. Aclarando que en la época de los españoles, los conquistadores pensaban que habían llegado a la India, por lo que los llamaron “indios” y que también los veían como sujetos salvajes sin alma e “indignos”. Los estudiantes se sorprendieron que los hubieran tratado así pero aún más que esas palabras significaran algo distinto al dibujo del tablero. El profesor preguntó ¿cuál palabra les parece más indicada ahora para llamar a este señor del tablero? Y contestaron unísono “nativo”. “Aunque también aborígen significa lo mismo” dijo una Marysol de la primera fila, cerca de la ventana.</p> <p>Posteriormente, el profesor dijo que los había visto muy interesados comprando álbumes de “Pokemon” y “Soy Luna” por lo que quería que en Sociales crearan un álbum. En ese álbum debían dibujar las “fichas” de acuerdo a la explicación escrita junto a ella. Los estudiantes se llenaron de alegría y comenzaron a</p>	<p>En un principio se evidenció que la mayoría de los estudiantes consideraron como distinto e incluso extraño a la figura del indígena. Además muchos no sabían que aún existen en la actualidad.</p> <p>Cuando buscaron las palabras en el diccionario se percataron que términos como “indio” (originario de la India) e “indígena” (desde la perspectiva española: salvaje, bárbaro, indigno) son usados con mucha frecuencia actualmente pero que se desconoce el origen y la intención por la que les fueron acuñados a las comunidades americanas antiguas.</p> <p>De igual forma se dieron cuenta que las palabras poco usadas como “nativos” y “aborígen” son más indicadas porque están libre de la connotación española respecto a lo que pensaban de ellos.</p> <p>Los estudiantes también señalaron que en películas y dibujos animados, los indígenas son retratados como personas con dificultad para hablar en español, que suelen permanecer semi desnudos, que no conocen mucho de la tecnología y el mundo actual, y que tienen costumbres muy distintas a las conocidas. De ahí que algunos se sorprendieran cuando se les comentó que hoy en día varios indígenas usan la tecnología actual y siguen dinámicas nuestras.</p> <p>Hablando de la implementación del “Álbum de Historia”, los estudiantes se sintieron motivados de poder convertir su cuaderno en un elemento de colección que a ellos les gusta completar. De igual forma varios lograron demostrar lo que entendieron a través de los dibujos que realizaron. Aun así otros estudiantes no sabían qué dibujar pues no están acostumbrados al ejercicio de proponer una imagen como forma de sintetizar una idea o aprendizaje.</p> <p>Se evidenció también que muchos estudiantes se sorprendieron al conocer datos de los Mayas pues como se basaban en la idea de personas sin conocimientos profundos, desarrollada en algunos programas de televisión. La invención de un signo para representar la nada (número cero), sus conocimientos sobre los planetas, la exactitud de sus calendarios y la complejidad de sus edificaciones generaron mucha</p>

<p>dibujar el marco de sus fichas. Luego el profesor les mostró imágenes de Chichen Itzá (reconocida por los estudiantes que las han visto en televisión y fotos) y explicó brevemente quiénes eran los Mayas. Una lluvia de preguntas cayó sobre el profesor luego de comentarles sobre los candelarios, astronomía, el “juego de la pelota” y otros datos de esa comunidad.</p> <p>Cristian sacó un balón de su maleta y quiso que se probara el juego golpeando con la cadera, lo cual le pareció muy difícil. Juan Sebastián quería saber más sobre el calendario y el fin del mundo del 2012. Camila y su mellizo Juan dibujaron las pirámides en sus cuadernos; y así pequeñas historias fueron surgiendo en un salón de clases que ya había olvidado que era lunes y que las dos horas se habían terminado rápidamente.</p>	<p>curiosidad y más interés por aprender otros aspectos de los Mayas.</p> <p>De todo lo anterior se concluye, que los estudiantes tienen imaginarios muy arraigados sobre el indígena como persona distinta e inculta. Que conocen parcialmente aspectos de los mismos, y que desconocen muchos de los avances que lograron y han logrado en el transcurso de la Historia. Esto puede sustentar la pertinencia de rescatar el valor que tienen el legado indígena, identificando sus aportes a nuestra cultura actual sin rechazar o “satanizar” el legado hispano.</p>
--	---

Anexo 2. Diario de Campo N° 2.

“DEL OTRO LADO” ACTIVIDAD SOBRE LA HABILIDAD CIENTÍFICA INDIGACIÓN CIENCIAS SOCIALES – ÉTICA Y VALORES

Por Jaime Jesús González Sánchez

Nombre de la institución: Colegio San Agustín I.E.D.

Investigador: Jaime Jesús González Sánchez

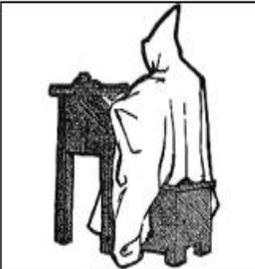
Fecha: 8 de septiembre de 2017

Lugar: Salón de Clases Grado 403

Categoría: habilidad científica indagación y respuesta de los estudiantes a preguntas del profesor

Metodología: observación informal

1. NOTA DESCRIPTIVA

González. J. (2017). Guía de Estudiante “Actividad Historia Del Otro Lado” Fotografía. Tomada en Clase de Sociales de 8 de septiembre con Grado 403 Colegio San Agustín I.E.D.

En el propósito de pensar actividades más interesantes para los estudiantes, que los motiven a producir más de lo que netamente solicita una instrucción determinada y les exija a su vez, el todo de sus capacidades y su creatividad, surge la metodología de este ejercicio de indagación. Desde la breve experiencia como docente de Primaria, se ha notado la tendencia de imágenes, tramas de misterio y el uso de música como parte de las preferencias de los niños para emprender un trabajo o un ejercicio; es por ello que el presente ejercicio hará uso de esos tres elementos para examinar los alcances de la indagación en los estudiantes de grado 403 para una clase sobre las distintas perspectivas que puede tener un mismo acontecimiento y las diversas formas de entender al “otro”, al “diferente”. La mencionada temática encaja con los contenidos referentes a La Conquista, específicamente a la interacción entre las tres razas: nativos, afros y españoles, y las formas en que se veían o pensaban entre sí. Por otra parte, se relaciona con el área de Ética al basarse en el concepto de *otredad* que normalmente involucran elementos identitarios a partir del reconocimiento del “otro” que es distinto.

La actividad comprende tres ejercicios al mismo tiempo: el primero, consiste en armar una historieta usando 6 imágenes colocadas aleatoriamente. La premisa que sirve de partida para el ejercicio y que es la base para que cada estudiante structure su propia historieta es: “imagina que estás en tu casa y de repente alguien aparece en tu espejo y lo atraviesa”. Los estudiantes pudieron usar todas las imágenes o solo algunas dependiendo de su idea, y cada uno construyó una versión de los hechos que diera

respuesta a la premisa inicial. Posteriormente los estudiantes debían conformar grupos en el que compartían sus historietas. Se pudo observar que los estudiantes disfrutaban tanto del trabajo en grupo, que se animaron a compartir sus ideas a pesar de sus nervios o su timidez; adicionalmente algunas historietas impactaron tanto que varios niños complementaron sus propias creaciones tomando elementos de aquellas que les llamaron la atención. De igual forma se notó que todas las creaciones de los estudiantes tendían a tramas de terror en la que un espanto o ente paranormal era el que atravesaba el espejo y con intenciones malignas. Se evidenció que los estudiantes se valieron de aspectos

culturales como ambientes o características de películas de terror que conocían, además de la tendencia a imitar lo que otros compañeros habían desarrollado en sus producciones. Asimismo se identificó que esto ocurría más en los estudiantes tenían dificultad para organizar sus propias historietas o en los que sentían que sus creaciones no serían tan llamativas para sus compañeros por lo que tenían que modificarla.

Como segundo ejercicio de la actividad, los estudiantes recibían en desorden y por partes, la letra de la canción “El Espejo” de la banda de rock *Maná*. Los estudiantes la debían escuchar para tratar de armarla y organizarla adecuadamente en sus cuadernos. La canción precisamente, narra la historia de un hombre que atraviesa un espejo mágico y llega a un monasterio medieval en el que los monjes sorprendidos por su llegada lo condenan de demoniaco y deciden llevarlo a la hoguera, a pesar de los constantes intentos del hombre de regresar a su época y de escapar o salvarse del castigo. El objetivo era que los estudiantes reconocieran una versión de los hechos contada por el sujeto que se tele transporta por el espejo y no solo por el que lo ve llegar; de ahí se buscaba que compararan esta versión con la de sus propias historietas y compartieran sus apreciaciones. Se pudo evidenciar que la mayoría de estudiantes se sorprendieron y cambiaron su opinión cuando tomaron el rol del hombre de la canción, pues ya no lo veían como algo maligno o terrorífico, sino como un sujeto desafortunado que por accidente sufrió el maltrato de otros que le temían. Los estudiantes manifestaron, interesadamente, sentimientos de tristeza y arrepentimiento pero también se cuestionaron y empezaron a formular preguntas sobre las acciones de los personajes de la canción; todo con el fin de defenderlo o salvarlo de su dramático destino.

El tercer y último ejercicio de la actividad, los estudiantes recibían tres fragmentos de textos de la Conquista: el primero una descripción de Josep Gumilla en su escrito *El Orinoco Ilustrado* en el que describía a los aborígenes; el segundo un fragmento del texto “De lo que decían los indios luego que vinieron españoles y religiosos y de lo que trataban entre sí” del Fondo de Cultura Económica de México, en el que se relata la forma en que algunos nativos de ese país veían a los conquistadores. El último fragmento, reúne la idea despectiva de José Ingenieros sobre los esclavos afrodescendientes y el análisis de Frantz Fanon (revolucionario caribeño) sobre el racismo de la Conquista. Luego de leerlos el docente con el grupo, los estudiantes debían tratar de identificar quién los escribió (de qué raza posiblemente era) y de quién hablaban (a qué raza posiblemente se referían). El grupo acertó en sus respuestas pues fácilmente identificaron a quiénes se referían los fragmentos. Sin embargo la idea del último ejercicio era la reflexión que se generaba respecto a esos fragmentos en relación a la actividad del espejo. El docente preguntó si lo que decían esos fragmentos era totalmente en cierto, a lo que los estudiantes que participaron contestaron “no” y lo explicaban extrapolando la reflexión de la actividad de la canción pues la usaban como ejemplo o comparación para señalar que sólo era la opinión de una persona pero que otras pueden pensar y ver distinto a las otras razas. Se aclara que algunos estudiantes contestaban que no era totalmente cierto lo que decía en los fragmentos pero no supieron cómo sustentarlo.

Finalmente, el docente encaminó la reflexión respecto al concepto de otredad y sobre las múltiples formas en que se puede ver o entender a una misma forma. De igual forma como alguna de esas posturas pueden estar viciadas dependiendo de los sentimientos. Se cerró la sesión con una lluvia de preguntas de los estudiantes sobre la actividad. Los interrogantes más comunes fueron: *¿Por qué el espejo del hombre lo llevó al espejo de ese cura y no a otro?, ¿por qué si pudo entrar, no pudo volver a salir?, ¿por qué viaja por el tiempo al pasado?, ¿por qué cruzó el espejo?, “¿cómo se pudo haber salvado el hombre?, ¿por qué veían al hombre como alguien distinto o maligno?”* y *“¿qué hubiera pasado si el sacerdote hubiese sido el que cruzara el espejo y llegara al tiempo del hombre?”*

PROYECTO UCRONÍA ACTIVIDAD ¿QUÉ SE PIENSA?		
1. LEE Y CONTESTA		
<p>El _____ en general (hablo de los que habitan las selvas, y de los que empiezan a domesticarse) es ciertamente hombre; pero su falta de cultivo le ha desfigurado tanto lo racional, que en el sentido moral me atrevo a decir: "Que el _____ bárbaro, y silvestre, es un monstruo nunca visto, que tiene cabeza de ignorancia, corazón de ingratitud, pecho de inconstancia, espaldas de pereza, pies de miedo, su vientre para beber, y su inclinación a embriagarse, son dos abismos sin fin." (...) siempre ha de lidiar con la ignorancia, ingratitud, inconstancia, pereza, miedo, y borrachera de su grey</p> <p>¿QUIÉN HABLA? _____ ¿DE QUIÉN HABLAN? _____</p>	<p>Luego, como vieron los indios los _____, de ver gente tan extraña y ver que no comían sus comidas de ellos y que no se emborrachaban como ellos, llamábanlos <i>tucupacha</i>, que son dioses, y <i>teparacha</i>, que son grandes hombres y también toman este vocablo por dioses, y <i>ocasecha</i>, que es gente que trae gorras y sombreros. Y después, andando el tiempo, los llamaron cristianos.</p> <p>Decían que habían venido del cielo, los vestidos que traían decían que eran pellejos de hombres como los que ellos se vestían en sus fiestas. A los caballos llamaban venados (...) decían los indios que primero los vieron, que hablaban los caballos, que cuando estaban a caballo los españoles, que les decían los caballos por tal parte habemos de ir, cuando los _____ les tiraban de la rienda.</p> <p>¿QUIÉN HABLA? _____ ¿DE QUIÉN HABLAN? _____</p>	<p>José Ingenieros calificó en 1905 a los _____ como "oprobiosa escoria", y que merecían la esclavitud por motivos "de realidad puramente biológica"</p> <p>Es decir, el _____ era pagano porque era negro, del mismo modo que el blanco era cristiano por ser blanco. De esta forma, los europeos no pensaban en seres humanos como lo eran ellos, sino en seres de otra categoría. Es lo que Erantz Fango define como la invención del hombre negro por el hombre blanco. Una vez inventado este _____ pagano y salvaje lo mejor que se podía hacer por él _____ la tierra -llena de miserias espirituales _____ en otras geografías se la "percibía" como un beneficio espiritual.</p> <p>¿QUIÉN HABLA? _____ ¿DE QUIÉN HABLAN? _____</p>
González. J. (2017). Guía de Estudiante "Actividad Historia Del Otro Lado: ¿Qué se piensa?" Fotografía. Tomada en Clase de Sociales de 8 de septiembre con Grado 403 Colegio San Agustín IED.		

2. NOTA REFLEXIVA:

Al leer y reflexionar sobre las producciones de los estudiantes y sus participaciones orales, noto como primer elemento la gran dificultad que algunos tuvieron al crear una historia a partir de las imágenes, puesto que a muchos no se les facilita consolidar o mantener un hilo conductor de un texto propio (en este caso una Historieta) y muchos terminan por imitar lo que otros compañeros producían o hacer uso de elementos que sustraían de ficciones que previamente conocían, como es el caso de películas de terror o anécdotas. Esto permite intuir que la creatividad es una habilidad que necesita ser desarrollada pues esta puede conducir a ejercicios de indagación y comprensión mucho más profundos y significativos, al propiciar que el estudiante se relacione más con lo que aprende y que además lo use o aplique para generar una idea o propuesta:

Las habilidades que son esenciales para la construcción de comprensión son tanto habilidades físicas como mentales, relacionadas a la generación de evidencia y al uso de evidencia para probar ideas que puedan ayudar a explicar un hecho o fenómeno que está siendo estudiado. (Harlen, 2013. Pág 14

En concordancia, las Historietas que más impacto ocasionaron en las mesas de trabajo y que contenían más coherencia y elementos interesantes o diferentes a otras producciones, eran aquellas elaboradas por los estudiantes que fueron más creativos y que procuraron darle su sello personal y características a sus historietas. Estos estudiantes tenían en común que trabajaron independientemente, les fluían muy fácilmente las ideas y tenían cierto sentido de apropiación o pertenencia con sus propias creaciones; en otras palabras, los estudiantes tendían a sentirse conformes o incluso orgullosos de sus producciones. De ahí que impactaran de tal modo en sus compañeros que varios tomaron elementos de sus creaciones para añadirlos a sus historietas en búsqueda de hacerlas más interesantes y completas. Se puede inferir que estos estudiantes con gran desenvolvimiento pueden impulsar a los otros a desarrollar su propio sentido de creatividad, y además, si se ejecutan más actividades que les exija generar producciones propias, pueden ir puliendo su sello característico y trabajar de manera más independientemente en cuanto creación de nuevas ideas, que a su vez pueden llegar a aportar en su comprensión y otras capacidades como la observación y la indagación.

A propósito de la indagación, Cristóbal y García (2013) plantean que la indagación se estructura en una serie de fases que llevan de un proceso otro haciendo cada vez más complejo su aprendizaje. En esa dinámica el estudiante desempeña un rol activo y parte de concepciones previas que se hacen más ricas a medida que va recopilando y contrastando información, interactuando con el objeto de estudio y con otros pares, cuestionando, preguntando y proponiendo:

La indagación científica comienza con la recolección de información a través de la aplicación de los sentidos humanos: ver, escuchar, tocar, de gustar y oler. La indagación incentiva a los niños a preguntar, llevar a cabo

investigaciones y hacer sus propios descubrimientos. La práctica transforma al profesor en un aprendiz junto con los estudiantes, y ellos se transforman en profesores junto con nosotros. La enseñanza de las ciencias basada en la indagación privilegia la experiencia y conocimientos previos. Hace uso de múltiples formas de saber y adquirir nuevas perspectivas al explorar temas, contenidos y preguntas. (Pág. 100)

Lo anterior se hizo visible cuando varios estudiantes cambiaron su perspectiva de una trama terrorífica que demonizaba el sujeto hipotético que emergía del espejo, a una trama dramática en la que se conmovían por el mismo sujeto hipotético que era maltratado por ser distinto y por no ser entendido por los personajes que lo vieron llegar del cristal. Los estudiantes usaron sus ideas previas (ya sean las tramas ficticias que ya conocían o la sustracción de las producciones de otros compañeros) y las contrastaron con el mensaje de la canción, generando reflexión y cambio de opinión.

Sin embargo, aunque varios estudiantes tuvieron un cambio de perspectiva, no estaban muy conformes con el desarrollo de la segunda postura de la historia (canción) pues generaron bastantes preguntas sobre esa situación, cuestionando el accionar de los personajes y en sí, la esencia misma del suceso. Interrogantes como *¿cómo puede un espejo llevar a un humano de un mundo a otro?*, *¿Por qué el espejo del hombre lo llevó al espejo de ese cura y no a otro?*, *¿por qué si pudo entrar, no pudo volver a salir?*, *¿por qué viaja por el tiempo al pasado?*, *¿por qué cruzó el espejo?*, son puntos de partida para reflexionar e indagar con ánimos no sólo de explicar la situación sino también criticarla. A esto se le conoce como la herramienta científica del *escepticismo*, el cual se caracteriza por privilegiar los cuestionamientos y las refutaciones como forjadores de nuevos aprendizaje y cuestionamientos: *“Se pretende convencer a los estudiantes de lo sano que es disentir, de lo conveniente que es preguntarse cuestiones y ponerse a indagar sobre ellas. Se pretende ayudar a formar el espíritu inquisitivo y la apreciación de valores”*. (Garritz, 2006. Pág. 146). Si los estudiantes continúan cultivando el uso de esta herramienta, se puede aportar significativamente a los procesos de aprendizaje en áreas como las ciencias Sociales en donde la crítica es vital.

Por otra parte, otra herramienta científica que la indagación desarrollada en el ejercicio en clase hizo posible, fue la *multiperspectiva* la cual y como su nombre lo indica, busca rescatar y complementar diversas perspectivas respecto a un mismo objeto de estudio. Esto se materializó en el ejercicio final en el que además de identificar algunas formas en que las razas de la Conquista se veían o entendían entre sí, los estudiantes adicionalmente reflexionaron sobre la posibilidad de muchas otras concepciones y formas de ver al otro en la Conquista, pues, si los sujetos (españoles, africanos y nativos) eran catalogados como “buenos” o “malos” dependían de lo opinión de cada persona en esa época. Tal y como lo notaron en la actividad de la Historieta y la canción, en la que un mismo sujeto podía ser comprendido o rechazado dependiendo de quién y cómo lo ven. Estas reflexiones pueden dar paso a la importancia de la otredad, en el sentido en que reconocer al otro, a pesar de las diferencias que se puedan tener con él, también posibilita una retroalimentación y complementación mutua. De esta forma se supera conflictos que históricamente se han evidenciado en casos como en la Conquista en el que las diferencias étnicas eran un pretexto para sustentar violencias y segregaciones: *“Un uso recurrente del multi-perspectivismo desarrolla un pluralismo postura deliberativa que puede ayudar a desacuerdo y conflicto sin recurrir a dogmatismo, fe ciega en el liderazgo o violencia”* (Bermúdez, 2015. Pág. 111)

Finalmente, existen 4 etapas de la indagación: *focalización* (etapa en el que el docente dirige las ideas previas de sus estudiantes sobre el tema en cuestión), *exploración* (los estudiantes realizan grupos y amplían la información en pro de solucionar interrogantes de la etapa anterior), *reflexión* (se contrastan los conocimientos previos, se generan unas primeras hipótesis basados en los cambios que hubo de los mismos) y *explicación* (se reúne lo de las etapas anteriores en función de establecer explicaciones y se formulan nuevos interrogantes o situaciones). Estas etapas fueron postuladas en parte por López (2007), Verdugo (2008), Arenas (2005), Arenas y Verdugo (2006) (Como fue citado en Cristóbal; García. 2014, pág. 102). La actividad desarrollada logra enmarcarse en el proceso y la transición de las mencionadas 4 etapas: para empezar, la *focalización* se hace visible cuando los estudiantes estructuran la Historieta basado en la premisa dada por el docente sobre “una persona llega a través de un espejo”, pues a partir de sus ideas previas crean su propia historia o versión de los hechos haciendo uso de las imágenes.

Respecto a la *exploración* se evidencia cuando al formarse los grupos de trabajo y los estudiantes compartieron sus historietas, complementaban las propias sustrayendo elementos de las de sus compañeros. De igual forma cuando se organiza y escucha la canción los estudiantes comprenden una postura distinta de los hechos a la que habían planteado en las historietas. Posteriormente se visualiza la etapa de *explicación* cuando los estudiantes leen fragmentos de la Conquista e identifican quiénes posiblemente lo escribieron y sobre quiénes lo escribieron, pero teniendo en cuenta los dos ejercicios anteriores, señalan o concluyen dos elementos importantes: primero, que no

necesariamente lo que dice en los fragmentos es cierto porque solo es la opinión de una persona; y segundo, pueden haber otras versiones totalmente contrarias a la de los fragmentos y que pueden concebir distinto el mismo elemento. Por último, la etapa de *explicación* se identifica no solo en las participaciones orales de los estudiantes tratando de establecer lo que aprendieron al cambiar de opinión desde sus ideas previas, sino también cuando formulan interrogantes que pueden llevar a desarrollar nuevos postulados, cuestionamientos e indagaciones; tal es el caso de “*cómo se pudo haber salvado el hombre? ¿por qué veían al hombre como alguien distinto o maligno?*” y “*¿qué hubiera pasado si el sacerdote hubiese sido el que cruzara el espejo y llegara al tiempo del hombre?*”

De esta forma, se puede concluir que la indagación como herramienta científica en el campo de las Ciencias sociales puede fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes al llevarlos a cambios de pensamiento o posturas, refutar, contrastar y postular devenires alternos o soluciones a problemas, se hace necesario entonces, continuar desarrollando indagaciones en el aula referentes a los contenidos históricos con el fin de resignificar la experiencia en este ámbito.

Referencias

- Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, abril-junio pp. 102-118 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.
- Cristóbal, C; García, H. (2013) La indagación científica para la enseñanza de las ciencias. *Horizonte de la Ciencia* 3 FE-UNCP/ISSN 2304 – 4330. Pág. 99 - 104 Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420523.pdf
- Garritz, A. (2006). Naturaleza de la ciencia e Indagación: Cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 42, pp. 127-152
- Harlen, W. (2013). Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica. Traducción: Rosa Devés y Pilar Reyes. Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP) www.interacademies.net/activities/projects/12250.aspx. Trieste, Italia ISBN: 978-1-291-49836-3

Anexo 3. Diario de Campo N° 3.

Nombre de la institución: Colegio San Agustín I. E.D

Investigador: Jaime Jesús González Sánchez

Fecha: 9 de noviembre de 2017

Lugar: Salón de Clases grado 403

Categorización: comunicación bidireccional.

NOTA DESCRIPTIVA	NOTA INTERPRETATIVA
<p>El Docente saluda a los estudiantes y les anuncia el tema del día. Acto seguido, comunica que va a escribir y confirma la fecha con los estudiantes, para que luego escriban el título “20 de julio de 1810”. Posteriormente, pregunta a sus estudiantes si tienen algún conocimiento sobre la fecha. Finalmente presenta la importancia de la fecha, señalando que existe un barrio con su nombre y que ese día es festivo.</p> <p>Siguiendo con el ejercicio de escritura, les pide a sus estudiantes escribir un subtítulo con la palabra “generar”. De ese modo el docente inicia una explicación sobre el ejercicio que los estudiantes harán en el inicio de la clase. Para este ejercicio el docente pregunta si recuerdan el ejercicio anterior titulado “antes pensaba - ahora pienso”.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anterior, el docente procede a explicar que el ejercicio es un “juego de espías”, esto implica que los estudiantes deben analizar una situación a partir de unas palabras clave escritas en el tablero y que de esa forma ellos construyan la historia desde su perspectiva. Para ello el docente instruye a los estudiantes con la pregunta “¿cómo creen que sucedió todo?”</p> <p>En respuesta al ejercicio anterior, el docente toma en cuenta las respuestas de los estudiantes, las cuales sirvieron para construir los acontecimientos del 20 de julio. Para dar inicio a esta parte del ejercicio el docente dice “vamos a ver qué tanta razón, que tanto se acercaron a ese mensaje”.</p> <p>Posteriormente el docente narra los acontecimientos del 20 de julio señalando las palabras en el tablero de modo que los estudiantes completaran los enunciados y participarán activamente en la narración. Para realizar esta parte del ejercicio el docente enunciaba preguntas que hacían referencia a temas anteriores, tales como “como sacaban copias en ese entonces” la respuesta de los estudiantes fue “con la imprenta. Al final el profesor anunció “ustedes nos estaban tan lejos de la idea”.</p> <p>Después del ejercicio anterior, el docente procede a escribir en el tablero los acontecimientos del 20 de julio. Para este ejercicio, el docente toma nota en el tablero de las ideas de los estudiantes. En este momento de la clase el docente realiza preguntas como: ¿qué? ¿Por qué? ¿Certo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿De? ¿Qué hubiera pasado si...? ¿Alguien que quiera decir su idea? Para generar debate y poder construir las comprensiones del tema.</p>	<p>Las metodologías y las acciones aplicadas en clase incentivaron a una participación activa, de modo que el estudiante expresara su punto de vista ante un hecho histórico.</p> <p>En cierto punto se consolidó la comprensión del tema, de modo que el siguiente paso sea la transformación del pensamiento. En este caso las ideas consolidadas, ya sea por puntos de vista compartidos o por construcción grupal, establecen lo que es denominado: visibilización del pensamiento. De esta forma la importancia recae en el cómo los estudiantes dan cuenta de la transformación del conocimiento.</p> <p>Así mismo, los estudiantes son invitados a la indagación de modo que pueden conectar conceptos y analizar posibles alternativas ante un acontecimiento.</p> <p>Finalmente se evidencia cómo la comprensión del estudiante es el resultado de una efectiva planeación y práctica docente.</p>

Anexo 4. Diario de Campo N° 4.

Nombre de la institución: Colegio San Agustín I. E.D

Investigador: Jaime Jesús González Sánchez

Fecha: 21 de marzo de 2018

Lugar: Salón de clases grado 503

Categorización: metodologías para la indagación: proponer y dar solución a diferentes problemas.

NOTA DESCRIPTIVA	NOTA INTERPRETATIVA
<p>Para dar inicio a la clase el docente anuncia el tema del día: “conspiración septembrina”. Para abordar el tema, propone un ejercicio en el cual los estudiantes deben escribir su teoría sobre los hechos. Para ello abarca la rutina “Puente 3, 2, 1” en el cual los estudiantes deben escribir 3 ideas, 2 preguntas y una palabra.</p> <p>Como respuesta al ejercicio anterior, los estudiantes comparten sus ideas sobre el por qué querían matar a Bolívar. Para ello los estudiantes inician cada frase con la palabra “porque”.</p> <p>Seguido, el docente presenta un video en el cual la historia está recreada de manera animada (Profesor Super O). Para complementar la información, el profesor interviene con una explicación breve.</p> <p>Posteriormente el docente hace entrega de una guía en la cual se encuentran los respectivos mapas de Colombia desde el tiempo de la conspiración septembrina hasta nuestros días. Lo anterior con el fin de motivar a los estudiantes a que analicen la transformación del territorio. Para ello el docente pidió que clasificaran el orden cronológico de los mapas con números del primero al cuarto.</p> <p>Finalmente el docente propone la construcción de los hechos mediante los resultados de los ejercicios propuestos a los estudiantes. Para este paso el docente pregunta lo siguiente: “¿recuerda que ustedes son los que me dictan?” De este modo el docente toma nota de las teorías de los estudiantes y concluye el tema.</p>	<p>Teniendo en cuenta que es posible que la práctica docente pueda promover la indagación en los estudiantes, también es posible diseñar una metodología que lleve esos procesos indagatorios a espacios para proponer y dar soluciones a determinadas problemáticas.</p> <p>En este sentido es importante que el estudiante se empodere del conocimiento. Para ello lo específico es primordial, ya que los estudiantes evidencian de modo visual su punto de vista ante la evolución de un territorio. De este modo el ejercicio no se centra en ordenar cronológicamente una serie de imágenes sino en aplicar sus aprendizajes para proponer un análisis propio de la transformación de un país. Lo anterior con el propósito de plantear un transcurso alterno de los hechos, cambiando el pensamiento común y rutinario frente a un acontecimiento histórico.</p> <p>Por consiguiente se establece que la práctica docente ayudó a cambiar el pensamiento rutinario, y se adaptó a sus necesidades investigativas.</p> <p>Por tal motivo la intervención docente se demuestra en tres modos: primero, se ve al docente como guía, ya que es activo en la aplicación de la metodología. Segundo, el docente se presenta como apoyo al estudiante en su construcción personal de conocimiento. Por último, el docente es la representación de un desafío, el cual es blanco en recibir cuestiones análisis y críticas.</p>

Anexo 5. Diario de Campo N° 5.

Nombre de la institución: Colegio San Agustín I. E.D

Investigador: Jaime Jesús González Sánchez

Fecha: 12 de junio de 2018

Lugar: Salón de clases grado 503

Categorización: Incursionar en la geografía económica: promover prácticas y metodologías para el empoderamiento del conocimiento.

NOTA DESCRIPTIVA	NOTA INTERPRETATIVA
<p>El docente presenta el tema del día sobre los sectores económicos. Para ello, comparte una serie de imágenes de modo que los estudiantes identifiquen los sectores de la economía. Por este medio los estudiantes están atentos a las explicaciones del docente.</p> <p>Seguido, el docente presenta una serie de videos los cuales exponen los sectores de la economía. Para ello el docente propone un ejercicio de clasificación de sectores.</p> <p>El docente expone a sus estudiantes diferentes situaciones, permitiendo a los estudiantes conectar su cotidianidad con el tema de la clase.</p> <p>Por último el docente desarrolla un ejercicio titulado: CSI (color, símbolo e imagen). De este modo los estudiantes tienen la oportunidad de representar un sector de la economía, teniendo en cuenta lo aprendido en clase relacionado con un elemento de su realidad.</p>	<p>El empoderamiento está ubicado en una situación contextual. De este modo se trabajó un tema que tuviera que ver con una realidad actual. Así el empoderamiento está conectado con la cotidianidad para otorgar un punto de vista con un argumento producto de la experiencia. Con ello el empoderamiento proviene de un conocimiento conceptual propio, el cual va conectado con el tema de la clase. Por consiguiente el estudiante es capaz de exponer y explicar el tema adquiriendo un nuevo bagaje conceptual y al mismo tiempo conectándolo con un conocimiento anterior.</p> <p>En consecuencia, la práctica docente se centra en incentivar a los estudiantes a utilizar conceptos nuevos para comunicar, puesto que los elementos visuales fueron un sello definitivo en la consolidación de lo aprendido y reaprendido. En última instancia, vemos como el docente ofrece una práctica en torno a elementos visuales, para detener una práctica común de memorización de conceptos.</p>

Anexo 6. Conducta de Entrada.

CONDUCTA DE ENTRADA

Apreciado(a) estudiante de grado 403: solicito tu ayuda para desarrollar la siguiente encuesta que aportará elementos muy necesarios para continuar con un proyecto de Investigación del cuál haces parte. Se totalmente sincero y resuélvela sin ningún temor. Gracias.

Género: _____ Edad: _____
Número de años estudiando en el Colegio San Agustín I.E.D.: _____

1. ¿Qué tan de acuerdo estás con esta afirmación?: "En la clase de Ciencias Sociales he aprendido cosas importantes para mi vida"

- Completamente de acuerdo Completamente en desacuerdo
 De acuerdo En desacuerdo

En caso de estar de acuerdo, ¿Para qué te han servido esas cosas que has aprendido?

2. ¿Qué es lo que más te gusta trabajar en clase?

- Leer textos y solucionar preguntas Realizar mapas conceptuales
 Escribir, inventar historias Observar y analizar gráficos o imágenes
 Dibujar
 Otra: _____

3. ¿Cuál es la parte de las Ciencias Sociales que más te gusta?

- Historia: estudiar el pasado Democracia: estudiar el gobierno y la ética
 Geografía: estudiar la Tierra y sus partes Otro: _____

¿Por qué te gusta?

4. ¿A cuál raza consideras que perteneces

- Blanca Indígena
 Afrocolombiano Otro: _____

5. ¿Cuál de los siguientes rostros te parece más bonito?



- Ninguno

6 Si tuvieras que participar en una obra de teatro sobre la Historia ¿Cuál de los siguientes disfraces te gustaría usar?



-

- Ninguno

7. ¿Cuál de estos apellidos te gusta más?

<i>LUCUMÍ</i>	<i>FIQUITIVA</i>	<i>CASTELLANOS</i>
---------------	------------------	--------------------

- Ninguno

8. Para ti quiénes fueron los más importantes en la Historia de la Conquista

- Españoles Indígenas
 Africanos Todos
 Ninguno

9. ¿Cuál de estos géneros musicales es el que más (+) y menos (-) te gusta?

- ~~Reggaeton~~ Rap
 Rock Vallenato
 Salsa Otro: _____

10. Si te regaláran un CD con música que no te gusta, lo conservarías y escucharías:

- Si No

Anexo 7. Conducta de Salida.

CONDUCTA DE SALIDA

Apreciado(a) estudiante de grado 503: solicito tu ayuda para desarrollar la siguiente encuesta que aportará elementos muy necesarios para continuar con un proyecto de investigación del cual haces parte. Se totalmente sincero y resuélvela sin ningún temor. Gracias.

Género: _____ Edad: _____ Grado: _____

Número de años estudiando en el Colegio San Agustín I.E.D.: _____

i) ¿Cuál es la parte que más te gusta de las Sociales?

- a) Historia (estudiar los hechos del pasado)
- b) Geografía (estudiar el Planeta Tierra)
- c) Democracia (estudiar la ética y el gobierno)
- d) Otro: _____

¿Por qué te gusta?: _____

ii) ¿Qué es lo que más te gusta trabajar en clase de Sociales?

- a) Leer textos y solucionar preguntas
- b) Escribir e inventar cuentos
- c) Dibujar
- d) Realizar esquemas conceptuales
- e) Observar y analizar gráficos o imágenes
- f) Otra: _____

iii) para ti qué significa la palabra indagar:

- a) Buscar información sobre un tema
- b) Preguntar y responder preguntas sobre un tema
- c) Opinar o hablar sobre un tema

Otro: _____

iv) luego de trabajar el tema de la gran Colombia cuál pregunta te llama más la atención:

- a. ¿Qué día y qué año murió Bolívar?
- b. ¿qué sucedió con la Gran Colombia después de la muerte de Bolívar?
- c. ¿matar a Bolívar solucionaría todos los problemas de la Gran Colombia?
- d. ¿Por qué cuando a las personas no les gusta un líder buscan matarlo o quitarlo del poder?

v) Cuál es el tema de Sociales que más te acuerdes o te guste y que hayas visto durante toda la Primaria: _____

¿Por qué te gustó? _____

vi) ¿Cuál es la palabra que mejor explica lo que pasa en la imagen:

- a) Fusilamiento
- b) Régimen del terror
- c) Presos de guerra
- d) Castigo



vii) ¿Por qué crees que están asesinando a las personas en la imagen?

- a) Porque cometieron un crimen
- b) Porque debían dinero
- c) Porque se rebelaron contra la autoridad
- d) Porque querían ocasionar miedo en las personas

viii) ¿Qué tiene que ver la imagen anterior con lo que pasa en nuestro país hoy en día?

- a) No tiene nada que ver porque lo de la imagen pasó hace mucho tiempo
- b) Que hoy en día todavía se mata gente con fusiles
- c) Que hoy en día también se es violento con quien piensa diferente
- d) Que hoy en día ya no sucede lo de la imagen

ix) Un compañero le dice a su mejor amigo que están hablando mal de él ¿qué suelen hacer las personas en ese caso?

- a) Creerle al mejor amigo y buscar al compañero que está hablando mal, para dialogar
- b) no creerle al mejor amigo y buscar al compañero que está hablando mal, para preguntarle personalmente
- c) escuchar al mejor amigo y al compañero que está hablando mal para comparar lo que ambos dicen
- d) creerle al mejor amigo y buscar al compañero que está hablando mal para confrontarlo

x) ¿qué tiene que ver lo que has visto en Sociales con lo que quieres hacer cuando seas grande?

- a) sirve para no cometer los errores que en el pasado se cometieron
- b) sirve para saber las partes del país y sobre los héroes de Colombia
- c) no sirve para nada porque lo que quiero ser de grande no tiene que ver con las sociales
- d) sirve para que le pueda enseñar a otros lo que he aprendido

Anexo 8. Matrices de Triangulación.

Las matrices de organización y análisis de información estructuradas a continuación, tienen como insumo transversal los ciclos de reflexión teniendo en cuenta que en estos confluyen la implementación de todos los instrumentos y se plantearon unas primeras reflexiones y hallazgos en torno al problema de investigación y a cada una de las categorías propuestas; de ahí que permanezcan como instrumento en todas las matrices. Sin embargo, otros instrumentos permiten vislumbrar elementos de reflexión adicionales y con aplicabilidad en una o más categorías de análisis, por ello se particulariza su impacto en las matrices según sea el caso.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que el objetivo general de la investigación es analizar transformaciones en la práctica de enseñanza personal, se ha apuntado a interpretar el antes y después de la misma, abarcando el alcance de cada acción, metodología e instrumento implementados en función de los objetivos de la investigación. A esta caracterización se suma una evaluación que reafirma los elementos efectivos y plantea los elementos a mejorar para garantizar más transformaciones en la práctica de enseñanza. Por último, se realiza un análisis a manera de reflexión de todo el proceso de interpretación como forma de dar respuesta a los objetivos específicos y bajo la orientación de las categorías de investigación.

Estas matrices fueron validadas bajo la asesoría de expertos afines al problema y tema de la investigación, quienes evaluaron, reafirmaron y sugirieron cambios para garantizar un proceso de análisis más estructurado y provechoso.

MATRIZ # 1		
Categoría: Práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales	Subcategoría: Planeación pedagógica	Instrumento: Formato de planeación – Ciclos de reflexión
Objetivo del Instrumento: Identificar los principales rasgos de la planeación pedagógica en la práctica de enseñanza, su impacto y posibles reestructuraciones, antes y después de los ciclos de reflexión.		
Interpretación		
Práctica de enseñanza Antes	Práctica de enseñanza Después	Aspectos a Reafirmar y Mejorar
El ejercicio de planeación se basaba principalmente en la preparación y la proyección mental de las acciones pedagógicas que se implementarían en la sesión de clases en cuestión. Por lo cual, no se hacía énfasis en propósitos claros o metas de comprensión a cumplir, sino se hacía hincapié en el desenvolvimiento de metodologías que permitieran abarcar los contenidos. En ese mismo orden de ideas, se desconocía las habilidades científicas que podían ser abordadas en el aula, por lo que la planeación se centraba más en explicar temas y dar cuenta del currículo como tal que en afianzar procesos complejos de pensamiento. Cuando se requería del desarrollo de una planeación por escrito, ya	Los ciclos de reflexión permitieron identificar no solo un formato, sino también un modelo más idóneo para generar procesos de planeación pensados en función del objetivo de transformar la práctica de enseñanza. Para ello fue pertinente evidenciar qué debilidades tenía la anterior forma de planear, encontrando falencias esenciales como la tendencia a priorizar contenidos y metodologías magistrales, la poca participación del estudiante en las dinámicas dialógicas que pueden llevar a la consolidación de comprensiones y finalmente los vacíos en los procesos de	A reafirmar: Definitivamente la nueva forma de planear permite abordar procesos de pensamiento más versátiles, ya que su alcance posibilita metodologías más centradas en la comprensión y en habilidades con aplicabilidad en el contexto que el mero desarrollo de un contenido. De continuar así se podría sustentar la posibilidad de más transformaciones de la práctica y el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje que día a día se desenvuelve en el aula de clases. Además, este tipo de planeación derrumba el imaginario que todas las metodologías funcionan con cualquier población, de esta forma se tiene en cuenta más el contexto

<p>sea por exigencia institucional o por protocolo académico de algún seminario, se manejaba un formato sencillo (anexo 1) que se estructuraba a partir de un único objetivo con tendencia a lo conceptual, se enumeraban recursos que se iban a usar en el desarrollo de la sesión de clases, y se fragmentaba el orden de la misma en tres fases: “pretexto”, “texto” y “posttexto”. La primera fase buscaba introducir al contenido en cuestión, por lo que se apelaba a una metodología que incitara y motivara a los estudiantes a compartir ideas previas. En la segunda fase, se abarcaba el contenido como tal por lo que se tendía a metodologías muchas veces dinámicas e interesantes pero en últimas magistrales, pues en ellas se explicaban los principales elementos temáticos trayendo a colación ideas previas de los estudiantes. Finalmente en la tercera fase se concluía la sesión asignando una actividad a los estudiantes para que evidenciaran su entendimiento de los contenidos y se evaluaba pero sin aclarar criterios o visibilizar una auto y co evaluación, sino se dejaba a la perspectiva muy subjetiva del docente.</p> <p>No obstante, existía la constante intención de vincular elementos disciplinares a la planeación, los cuales eran adaptados a las particularidades de la población. Dichos elementos tendían al pensamiento decolonial pues siempre se apostó por pensar las ciencias sociales desde un enfoque alterno al tradicional, pero no siempre se conocían las herramientas indicadas para facilitar tanto la adaptación como la implementación de ese pensamiento.</p>	<p>evaluación que terminaban siendo un ejercicio relativo y sesgado.</p> <p>Se apeló entonces por la Enseñanza para la Comprensión, usando un formato que caracterizaba la población de estudiantes desde lo mental, situacional y lo lingüístico (ver anexo 2 y 3) por lo que cada una de las acciones pedagógicas a implementar tenían un referente contextual que hacía posible un seguimiento y vinculación entre sesiones pero también en torno a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, la nueva planeación fijaba metas de comprensión en lugar de un solo objetivo conceptual, de este modo se garantizaba el desarrollo de otros procesos de pensamiento, entre los cuales podían destacarse las habilidades científicas como forma de trascender en otras dimensiones del aprendizaje al darle más protagonismo al rol del estudiante en la construcción de conocimientos y comprensiones. En concordancia, las fases de la sesión se mantenían en 3 momentos, siendo el primero de motivación pero también de exploración, el segundo de consolidación de comprensiones a partir de esa exploración, y en el tercero, la aplicación de las comprensiones en una metodología contextualizada y que exigía el empoderamiento de los aprendizajes para dar solución a un problema determinado.</p> <p>Finalmente, se logró atender un proceso de evaluación más complejo y estructurado (ver anexo 4), puesto que se valoraba constantemente al pensarlo como un proceso y no como un resultado final, definiendo</p>	<p>y se particulariza cada acción logrando la articulación con la planeación precedente y consiguiente, pues el ejercicio de planeación es global y mantiene un hilo conductor independiente a lo diverso del currículo a abarcar.</p> <p>Fue posible adaptar elementos teóricos como el pensamiento decolonial a partir del desarrollo de habilidades científicas. Por ello se puede continuar implementando herramientas y metodologías que impliquen el uso de elementos disciplinares para dar solución a situaciones problemas y buscar una constante incidencia en el contexto.</p> <p>A mejorar: Si bien es cierto, que se ha perfeccionado la planeación de la evaluación, aún se debe seguir mejorando en ello puesto que las rúbricas pueden atender la valoración formal pero se debe continuar fortaleciendo la valoración informal para que esta no caiga en sesgos o condicionamientos. De igual forma, la aplicación de las rúbricas suelen ser en momentos posteriores a la sesión de clases teniendo en cuenta el tiempo que demanda evaluar todas las producciones de los estudiantes, sin embargo se debe continuar incursionando en rubricas que permitan valoraciones inmediatas y retroalimentaciones contextualizadas en el momento específico.</p>
---	---	--

	<p>critérios de evaluación y mecanismos diversos como retroalimentación verbal y la escrita materializada en rúbricas. Se continuó involucrando el pensamiento decolonial a la planeación, pero este nuevo modelo facilitó los procesos de adaptación e implementación puesto que en primer lugar, permitía al docente un manejo directo con la fuente teórica y en segundo lugar, se posibilitaba su ejecución a partir del desarrollo de las metas de comprensión. Esto teniendo en cuenta que ellas favorecían el desenvolvimiento de habilidades científicas. Este hecho permitía que el estudiante se aproximara al elemento disciplinar propio del pensamiento decolonial, pero que también lo aplicara en una situación contextual y así evidenciar su comprensión del mismo.</p>	
Reflexión		
<p>La evolución de la práctica de la planeación procede a la priorización que se le ha dado a los procesos de pensamiento (enseñar por habilidades), frente al cumplimiento curricular (enseñar por contenidos), las comprensiones dadas por dinámicas comunicativas bidireccionales, y ejercicios evaluativos procesuales, objetivos y constantes: “por lo general, la planeación se realizaba de manera escrita anualmente y periodo por periodo, las clases diarias como tal eran proyectadas mentalmente y estaban en función del desarrollo de actividades como garantía de comprensión de un tema” (Segundo Ciclo de Reflexión, 2018). Esta transformación de la práctica fue posible cuando se cuestionó la misma, pues al notar deficiencias y vacíos se optimizó alternativas que terminaron por favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, se pudo concluir que una planeación pedagógica que se implemente en el aula y viabilice procesos de evaluación más estructurados, es posible si se da prioridad al desarrollo del pensamiento y a la consolidación de altas comprensiones dadas por la aplicación en el contexto. Esto implica, que la planeación sea una práctica constante y no esporádica por lo que no se debe restringir a una sesión de clases sino que debe aspirar una visión más global, haciendo pertinente reestructurarla frecuentemente y complementarla: “Sin embargo, con la estructura de EpC, se establecieron metas, desempeños y una valoración continua lo que favoreció algo que jamás se había realizado y era la acción de retomar una planeación para ajustarla e intervenir nuevamente de inmediato” (Segundo Ciclo de Reflexión, 2018). De ahí que en el tercer ciclo de reflexión, se pensó la planeación desde la aplicación de cinco sesiones de clase en momentos distintos, pues la práctica de planear no se restringe a un formato ni a un enfoque como el EpC, ya que desde otras perspectivas también puede ser efectivo; solo se debe apuntar a un objetivo en común, como lo fue articular la indagación y el pensamiento decolonial como forma de transformar la enseñanza y resignificar el aprendizaje, el quehacer docente y en últimas, el acto educativo como tal.</p>		
MATRIZ # 2		
Categoría: Práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales	Subcategoría: Intervención en el aula	Instrumento: Grabaciones y transcripciones de clase – Ciclos de reflexión

Objetivo del Instrumento: Caracterizar la intervención de la práctica de enseñanza en el aula, antes y después de los ciclos de reflexión.		
Interpretación		
Práctica de enseñanza Antes	Práctica de enseñanza Después	Aspectos a Reafirmar y Mejorar
<p>La implementación de la planeación se hace visible en la intervención en el aula. Este espacio, se caracterizaba por procurar un seguimiento fiel a la proyección mental o escrita que se había construido en la planeación. Sin embargo, esa ejecución terminaba siendo mecánica al legitimar una estructura de sesión de clase magistral en la que se solía iniciar con la apertura del tema, desarrollar la explicación del mismo, dirigir una actividad o guía de trabajo y finalizar asignando una tarea. De vez en cuando esa rutina cambiaba cuando se desarrollaba un examen con preguntas que por lo general apelaban a memorización de datos y conceptos. Esto, a pesar que varias de las estrategias implementadas solían ser llamativas, versátiles y transdisciplinarias al hacer converger procesos de otras asignaturas.</p> <p>Si bien es cierto que la empatía dada entre el docente y los estudiantes provocaba un ambiente de interés y ameno durante la sesión de clase, no necesariamente esa motivación lograba comprensiones que impactaran en el contexto, sino que favorecían el entendimiento básico de conceptos e ideas del tema en cuestión. Esa misma empatía, generaba que el docente usara un lenguaje coloquial para dar desarrollo a los contenidos lo cual podría servir de adaptación de los elementos disciplinares pero repercutían en el aprendizaje del estudiante al punto de que se empoderara del conocimiento.</p> <p>Las sesiones de igual forma, manejaban una dinámica comunicativa unidireccional y jerárquica por parte del docente llegando al punto de ser transmisionista. Si los estudiantes participaban se condicionaban para que sus aportes reprodujeran las</p>	<p>Las principales transformación a las que se apuntaron en cuanto a la intervención en el aula, fueron la reconfiguración de prácticas comunicativas y la focalización de las estrategias didácticas hacia el desarrollo del pensamiento y fomento de habilidades científicas, en específica la indagación. Ello se debe, a que de lograrse esas transformaciones se podrían dar fuerza a otros cambios por añadidura, como por ejemplo la posibilidad de aplicar las comprensiones a situaciones problemas contextualizadas, la oportunidad de innovar en formas de evaluación y lograr una cohesión entre procesos de pensamiento, desarrollo de contenidos curriculares e incluso resignificar los espacios transversales con otras asignaturas.</p> <p>En consecuencia, se apostó por dinámicas que permitieran el diálogo constante con el estudiante y que le dieran mucho más protagonismo al participar activamente en el desarrollo del contenido. Frases como “ustedes me van a decir en sus propias palabras cómo creen sucedió la independencia ese día ¿listo?”, “No soy yo el que les dicta” y “Ustedes va a ver unas imágenes y me van a decir qué es eso” se convirtieron en situaciones más frecuentes, y estas permitían espacios como lluvias de ideas y conversatorios que fueron derrumbando la comunicación unidireccional y jerárquica.</p> <p>De igual forma, se aprovechó el vínculo de empatía, la motivación de los estudiantes y la versatilidad de las actividades, para diseñar estrategias más complejas y coherente con la transformación comunicativa. Claro ejemplo de ello es que se propiciaron más espacios de trabajo colaborativo entre estudiantes, algo que no era común</p>	<p>A reafirmar: Es pertinente continuar generando espacios y mecanismos que faciliten la dinámica comunicativa bidireccional pues esto implica que el estudiante asuma un rol activo y haga uso de sus habilidades y conocimientos de manera frecuente. De hecho, esto puede continuar fomentando el empoderamiento de comprensiones en aras de buscar aplicabilidad en situaciones cotidianas.</p> <p>Fortalecer estrategias basadas en la empatía puesto que esta motiva a los estudiantes a participar, manifestar aportes e inquietudes y con ello, lograr soportar la bidireccionalidad comunicativa.</p> <p>A mejorar: Si bien es cierto que se permitió más participaciones de los estudiantes y con ello, la posibilidad de cuestionamientos, proposiciones e interpretaciones, sería conveniente analizar si las orientaciones del docente permiten siempre el auge independiente o libre de las ideas de los estudiantes o si en ocasiones se sigue condicionando sus aportes en aras de reproducir el saber del educador.</p>

<p>explicaciones del docente. No había espacio para debates, cuestionamientos y diálogos, no tanto porque el docente censurara sino porque sus prácticas no favorecían la bidireccionalidad.</p>	<p>en las anteriores intervenciones en el aula. Estas estrategias constantemente buscaban posicionar al estudiante en situaciones que le solicitaran aplicar sus comprensiones y conectar sus ideas tanto con el conocimiento como con el contexto, por ello las rutinas de pensamiento facilitaron dichos espacios haciendo habitual dinámicas no solo bidireccionales sino también que desarrollaran habilidades como la indagación, esto teniendo en cuenta los constantes intentos por generar descubrimientos y aplicarlos.</p>	
Reflexión		
<p>Luego de interpretar la información y desarrollar más los hallazgos previos, se puede concluir que la intervención en el aula depende radicalmente de las dinámicas comunicativas y de la intencionalidad de las estrategias que se implementan. Esto se debe a las notables transformaciones que hubo en las sesiones de clase cuando se apeló por la bidireccionalidad y por estrategias que llevaran más a la producción de ideas propias por parte del estudiante, que a la reproducción de las ideas del docente. De igual forma, lo anterior se materializa en las estrategias dirigidas a la visibilización del pensamiento y a la consolidación de comprensiones basándose en dinámicas de indagación que facilitan el auge de descubrimientos y la contextualización de los mismos en situaciones particulares. Otra evidencia de ello, se encuentra en las orientaciones dadas por el docente, pues estas ya no enfatizaba en estructuras que sustentaban la idea jerárquica del conocimiento, sino que apelaba más por el surgimiento de oportunidades para el estudiante en las que consiguiera consolidar comprensiones de manera independiente: “No se trata de decir simple y llanamente que está pasando ahí, si no relacionar lo que está pasando en la imagen con el tema de hoy”, mencionaba el docente en una de las sesiones de clase. Por otra parte, para garantizar esos hallazgos independientes en el estudiante, el docente logró poner en práctica mecanismos que no solo insistían en la aplicación contextualizada del conocimiento, sino también en experiencias de empoderamiento tanto en modalidad individual como por equipos. Esto generó que los estudiantes dominaran un lenguaje disciplinar pero no como evidencia de reproducción del conocimiento, sino como muestra de sus comprensiones al momento de soportar sus aportes, argumentos y propuestas. Ejemplo de ello son estas participaciones de los estudiantes: “la gran Colombia se separó por que quisieron cada uno coger por su lado”, “si se hubiera muerto Bolívar, Santander se hubiera quedado con todos los territorios”, “¿Profe y la casa del florero no es un museo?”, “si hubieran matado a Bolívar el país sería federalista” y “el tercer sector dice que el comprador saca provecho de las cosas,(...) los compradores son los que ganan con sus compras” son evidencia y resultado de una intervención en el aula que fomentó la indagación como medio de vincular el aprendizaje con el contexto y empoderar conceptos e ideas para soportar puntos de vista. De esta manera el mejoramiento de los procesos de aprendizaje son consecuencia de las transformaciones en la práctica del docente: “Aunque a primera vista, parece ser más un logro en el aprendizaje, es en esencia una evidencia del impacto de las acciones que se emprendieron desde la transformación de las prácticas de enseñanza, puesto que la comunicación bidireccional que se hizo posible, la articulación con el pensamiento decolonial y el diseño de estrategias y rúbricas de evaluación basadas en ejercicios deliberativos garantizaron el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y sus altas comprensiones: en el lapso de un año se logró un cambio en la categorización según los niveles de indagación (García y Furman, 2014) pues el porcentaje de estudiantes en el nivel 1 (obtener dato) se redujo del 76% al 26%, por lo cual aumentó los estudiantes con nivel 2 (Indagar causa) de 24% en 2017 a 46% en 2018, y por último 28% de los estudiantes lograron por primera vez comprensiones correspondientes al nivel 3 (preguntas investigables)”. (Tercer Ciclo de reflexión, 2018)</p>		
MATRIZ # 3		
<p>Categoría: Práctica pedagógica de enseñanza de las Ciencias Sociales</p>	<p>Subcategoría: Evaluación formativa</p>	<p>Instrumento: Diarios de campo y Matrices de valoración – Ciclos de Reflexión</p>

Objetivo del Instrumento: Comparar la evaluación formativa en la práctica de enseñanza, antes y después de los ciclos de reflexión.		
Interpretación		
Práctica de enseñanza Antes	Práctica de enseñanza Después	Aspectos a Reafirmar y Mejorar
<p>La práctica de evaluación se restringía a calificar. Por ello se daba bastante prioridad a la asignación numérica y a los criterios subjetivos para valorar las producciones de los estudiantes. De igual forma, solo el docente hacía parte de la práctica evaluativa puesto que el estudiante constituía el elemento a valorar y no intervenía en ese proceso, haciendo de la heteroevaluación la única y contundente dimensión de evaluación,</p> <p>Aunque en ocasiones se buscaba propiciar dinámicas de co y autoevaluación, estas tampoco fijaban criterios claros, por lo que se limitaban también en la asignación de una calificación y constituían un muy pequeño porcentaje frente a la heteroevaluación. Teniendo en cuenta ello, los exámenes constituían la principal herramienta de evaluación, y en ellos se favorecía una respuesta única e incuestionable, llegando a homogenizar.</p>	<p>Al vincular el modo de planeación con la metodología de enseñanza para la comprensión, se pudo abarcar los procesos de valoración continua por lo que se iniciaron reestructuraciones de las herramientas de evaluación a partir del diseño de rúbricas o matrices. Dicho diseño estuvo enmarcado en una dinámica de transformación y perfeccionamiento procesual. Las rúbricas garantizaban una valoración más objetiva y daban a conocer al estudiante y al docente qué aspectos se iban a evaluar. Sin embargo, y en coherencia con las nuevas dinámicas de planeación, se apeló a acciones pedagógicas referenciadas en la caracterización de la población y basándose en el hecho de enseñar a niños de primaria se buscó un elemento que les facilitara la comprensión de esas herramientas y se optó por el uso de emojis (ver anexo 4). Ese primer intento de rúbrica establecía algunos criterios a evaluar pero no describía los aspectos que representan cada desempeño sino que se limitaba a asignar un emoji de acuerdo al nivel alcanzado. Posteriormente y sin abandonar el uso de esos elementos gráficos, se agregó la descripción de los desempeños (ver anexo 5), no obstante solo se contemplaron tres niveles y ello no necesariamente abarcaba el abanico de posibilidades y alcance de las producciones de los estudiantes. En consecuencia,</p>	<p>A reafirmar: La idea de involucrar emojis fue efectivo pues facilitó el uso de las rúbricas. Además las adaptaciones de la misma dependiendo de la actividad a evaluar, permitió que se naturalizara el manejo de dichas herramientas no solo desde el dominio del formato en sí, sino a la articulación de las mismas en las prácticas comunicativas, dialógicas que a su vez soportaban el desarrollo de habilidades científicas y el pensamiento decolonial. Por lo tanto las rúbricas deben continuar sustentado el objetivo de complementar la transformación de la práctica en sí y no limitarse en calificar gráficamente.</p> <p>La evolución de las rúbricas refleja el constante proceso de análisis y mejoramiento, por lo que se debe continuar evaluando si las mismas requieren alguna complementación, o incluso diseñar algunas nuevas con estructuras diferentes. Esto será coherente con el propósito de cuestionar la práctica de enseñanza en aras de transformarla. Por otra parte se logró que las rúbricas también contemplaran una escala de desempeño de indagación y de manejo de elementos decoloniales fomentando una alternativa a las formas de evaluar tradicionales.</p> <p>A mejorar:</p>

	<p>una tercera rúbrica fue diseñada (ver anexo 6), contemplando dos niveles más con sus correspondientes desempeños, de esta forma se podía categorizar el trabajo de los estudiantes de una manera más específica, y a su vez, mantener coherencia con los planteamientos de la enseñanza para la comprensión y la valoración continua.</p> <p>Ya perfeccionada la rúbrica, se procedió a adaptaciones de la misma a otras metodologías y estrategias (ver anexo 7), incluso a dimensiones de auto y coevaluación. Cada uno de los desempeños descritos también estaban en función de lo que se esperaba que los estudiantes alcanzaran al desarrollar sus habilidades científicas, específicamente la indagación, y se aproximarán a elementos de corte decolonial como el multiperspectivismo. Empero, se mantuvieron otras herramientas de evaluación como el examen y las guías de trabajo, pero determinando criterios objetivos y dando posibilidad de respuestas distintas, resaltando las fortalezas y sugiriendo acciones frente a las debilidades.</p>	<p>Por último, las rúbricas no son la única herramienta válida para evaluar, por lo que sería conveniente perfeccionar el uso de exámenes y guías de trabajo haciendo de sus criterios una valoración continua, procesual y por desempeños. A esto se adiciona lo mencionado en otra matriz de análisis, sobre la pertinencia de cualificar la valoración informal, pues estos otros tipos de retroalimentación requieren de un análisis y del diseño de una estructura que evite sesgos subjetivos y relativos.</p>
--	---	--

Reflexión

La evaluación se concebía desde el resultado, por lo que muchas veces se terminaba por homogenizar el aprendizaje de los estudiantes, condicionándolos a responder o a reproducir lo que se esperaba como docente. Bajo ese supuesto, se disponía de metodologías que aunque parecían ser alternas o innovadoras perpetuaban estructuras memorísticas, en especial en la evaluación pues no se daba la oportunidad de propiciar espacios para crear, construir y proponer a partir de los aprendizajes; al contrario, se replicaba el saber y la opinión del docente, legitimándolo con altas calificaciones y obstaculizando ideas distintas con bajas calificaciones. Dado este panorama la evaluación también tenía efecto hegemónico, casi autoritario. Sin embargo al cuestionar e identificar esas deficiencias se empezó a sustentar una transformación en la evaluación haciendo del estudiante un participante del proceso y no el resultado del mismo. En consecuencia, las dinámicas comunicativas de carácter bidireccional favorecieron la creación de espacios de retroalimentación tanto entre pares, como de docente a estudiantes y viceversa; esto debido a que esas dinámicas fortalecieron el uso de herramientas como las rúbricas, la cuales permitían la socialización de valoraciones correspondientes a la auto, co y heteroevaluación: “se generó otra transformación en la práctica de enseñanza, cuando se trascendió la

<p>concepción de la evaluación como el simple acto de asignar un valor numérico, y se promovió la participación de los estudiantes en ese mismo proceso, cualificándolo al establecer criterios de valoración pero también al hacer de la evaluación una construcción comunicativa” (Tercer Ciclo de Reflexión, 2018). Adicionalmente, el desarrollo de habilidades científicas y la implementación del pensamiento decolonial, contribuyeron a la consolidación de prácticas evaluativas naturalizadas en el contexto, pues el trabajo colaborativo en función de promover descubrimientos y la aplicación de aprendizajes en situaciones problema, evidenciaban de una manera objetiva el impacto de las acciones pedagógicas implementadas en el alcance y complejidad de las producciones de los estudiantes: “como la deconstrucción de los acontecimientos en aras de contemplar otros actores y posibilidades, tener en cuenta la perspectiva de otros para fortalecer la lectura de la realidad y en sí alimentar algunos planteamientos críticos al extrapolar los contenidos a situaciones del contextos (aplicar lo aprendido)” (Tercer Ciclo de Reflexión, 2018).</p>		
MATRIZ # 4		
Categoría: Indagación	Subcategoría: Indagación en Ciencias Sociales	Instrumento: Conducta de entrada y salida basado en niveles de indagación, estilos de aprendizaje, Producciones de los estudiantes – Ciclos de Reflexión
<p>Objetivo de los Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar las consecuencias del conocimiento de particularidades del aprendizaje en el desarrollo de la indagación desde la práctica de enseñanza • Establecer el impacto de la práctica de enseñanza en el desarrollo de la habilidad científica de indagación evidenciada en las producciones de los estudiantes. 		
Interpretación		
Indagación en la Práctica de enseñanza Antes	Indagación en la Práctica de enseñanza Después	Aspectos a Reafirmar y Mejorar
Conducta de entrada – salida y test de estilos de aprendizaje		
<p>Antes, la práctica de enseñanza no tenía en cuenta la implementación de una conducta de entrada que permitiera fijar un punto de partida respecto a las habilidades y características de la población. No obstante, sí se hacían diagnósticos temáticos pero estos se restringían a valorar qué aspectos curriculares o contenidos ya dominaban y cuáles no.</p> <p>De igual forma, se desconocía que existían estilos de aprendizaje, y que además se puede categorizar a partir de un test, continuando con la estructura tradicional y hegemónica de las clases, se asumía que todos los estudiantes aprendían del mismo modo. Aunque se trataba de hacer</p>	<p>Al iniciar la investigación se implementó una conducta de entrada que, aunque abarcó elemento de acuerdo a la intención de ese momento, algunos de los hallazgos evidenciaron que en los estudiantes se perpetuaron estructuras mentales que favorecen la colonialidad cultural e ideológica y la visión positivista de las ciencias sociales. Ejemplo de ello era la tendencial del grupo de omitir la realidad del mestizaje y rechazar legados de minorías solo por desconocerlas.</p> <p>En contraste, y ya con aspectos metodológicos y teóricos de la investigación definidos, se implementó una conducta de salida para evaluar si el</p>	<p>A reafirmar: Como se evidencia, el test de estilo de aprendizaje coincide con las acciones emprendidas en la investigación que fueron efectivas, como la apuesta por desarrollar un rol activo en los estudiantes, manejar metodologías visuales, trabajar procesualmente e ingeniar estrategias que permitan vincular lo teórico con lo práctico. Esto valida la elección por la habilidad de la indagación y la herramienta de la multiperspectividad como motores de transformación de la práctica de enseñanza, y en consecuencia, del aprendizaje.</p> <p>A mejorar:</p>

<p>metodologías interesantes y pensadas en los gustos de los estudiantes, esto no impactaba en el diseño estructural de estrategias sino en actividades aisladas.</p>	<p>desarrollo de la indagación y la multiperspectividad decolonial en la transformación de la práctica de enseñanza ocasionaron un impacto en el aprendizaje. Se pudo identificar cómo el grupo tiene tendencia de articular elementos disciplinares con sus perspectivas, y también como vinculan los contenidos con dinámicas de su contexto (ver anexo 7)</p> <p>Referente al test de estilos de aprendizaje, su aplicación favoreció considerablemente el diseño e implementación de metodologías e instrumentos que permitirían la transformación de la práctica desde la indagación y la multiperspectividad. Este test permitió identificar la tendencia del grupo por lo que el uso de imágenes incentiva más sus comprensiones, también tiene tendencia secuencial por lo que se les facilita metodologías que impliquen procesos y seguir instrucciones; por otra parte tienen tendencia intuitiva por lo que prefieren inferir a partir de elementos teóricos y proponer argumentos; finalmente tiene una leve tendencia a ser activos, por lo que aprenden haciendo y emprendiendo acciones. (Ver anexo 8)</p>	<p>La conducta de salida y entrada hubiesen sido mucho más precisas si se hubieran planteado con la intención de investigación totalmente claro. Por lo cual solo algunos elementos se rescatan y que tiene incidencia en la investigación. Sin embargo otros aspectos de la conducta de entrada pueden ser abordados en otras investigaciones afines.</p>
Producciones de los estudiantes		
<p>La indagación no era abarcada como una habilidad de pensamiento científico sino como una acción mecánica de consulta. En consecuencia se desconocía cuáles eran las habilidades de pensamiento por lo que la práctica de enseñanza no se orientaba en el desarrollo de capacidades en los estudiantes sino en la consolidación de un bagaje, es decir, se educaba estrictamente por contenidos. Este panorama ocasionaba que las producciones de los estudiantes no evidenciaron procesos complejos de</p>	<p>La transformación de la práctica de enseñanza en la planeación, intervención y evaluación desde el desarrollo de la indagación ocasionaron un cambio en las producciones de los estudiantes. Al diseñar metodologías bidireccionales y deliberativas, se posibilitó la creación de espacios de interacción con otros y con el conocimiento (cuestionarlo, interrogarlo), lo cual puede llevar a la consolidación de hallazgos que a su vez lleven a la consagración de descubrimientos.</p>	<p>A reafirmar: Educar por habilidades y competencias tienen más incidencia en el aprendizaje y su aplicación en el contexto que educar por contenidos, por ello, para continuar transformando la práctica de enseñanza es necesario apostar al fomento y desarrollo del pensamiento como garantía de comprensiones contextualizadas.</p> <p>A mejorar: Sería conveniente en otros ejercicios investigativos</p>

<p>pensamiento, sino únicamente representaciones y reproducciones de lo explicado magistralmente. Si de casualidad, algunas de las metodologías se prestaba para iniciar creaciones en los estudiantes, estas trataban de convertirse uniformemente al momento de evaluar por lo que se manejaban repuestas y aprendizajes únicos.</p>	<p>Estos procesos de indagación otorgan rol activo al estudiante pero también determinan un rol especial al docente. Bajo ese panorama, si las prácticas del educador son efectivas, se verá reflejado en el alcance de los procesos de pensamiento de sus estudiantes. Se consiguió que el docente también participara de la indagación y contribuyera en la producción de sus estudiantes pero sin condicionarlas. En suma, las producciones de los estudiantes eran versátiles y distintas, reflejaban una articulación con el contexto y otros contenidos, y en última, un empoderamiento conceptual para fundamentar puntos de vista.</p>	<p>incursionar con otras habilidades científicas y más complejas en la enseñanza de las ciencias sociales en primaria.</p>
Reflexión		
<p>Respecto a la pertinencia de caracterizar la población de estudiantes para identificar sus estilos de aprendizaje y a partir de ello diseñar metodologías particulares para desarrollar los contenidos y que estén basadas en sus necesidades, constituye una acción de vital importancia cuando se busca transformar la práctica de enseñanza al motivar el rol activo de los mismos en la construcción conjunta de conocimientos. En ese mismo orden de ideas, si se toma como referencia las tendencias de los estudiantes se potencia el interés durante las sesiones lo que a su vez puede fortalecer los vínculos de empatía, esto si se tiene en cuenta que si un estudiante se siente en un ambiente ameno y se siente identificado con los temas o las actividades basadas en un lenguaje cercano del docente y la aplicabilidad de sus acciones en la cotidianidad, el estudiante puede consolidar comprensiones más fácilmente y generar aportes significativos de manera asertiva: “esclarecer la pertinencia de prácticas empáticas y de afecto como forma de superar cohibiciones y promover la participación activa de los estudiantes, asimismo las prácticas comunicativas desde un lenguaje coloquial, el diálogo constante, la posibilidad de involucrarlos en los procesos evaluativos y la constante articulación de los temas con la cotidianidad” (Tercer ciclo de reflexión, 2018).</p> <p>En concordancia, se puede identificar el alcance de la indagación en la conducta de salida, cuando la tendencia del grupo es vincular imágenes con conceptos disciplinares y articular los hechos con aspectos muy actuales y del contexto inmediato.</p> <p>Por su parte, el desarrollo de la indagación como base para enseñar ciencias sociales puede determinar la transformación de la práctica pensada desde lo lineal, memorístico y positivista; no solo por el cambio en el rol del estudiante sino también por el notable impacto en el aprendizaje de las acciones del docente encaminadas al fomento de descubrimientos dados por la indagación, puesto que deslegitima la reproducción del conocimiento y apela al fortalecimiento de perspectivas propias y fundamentadas por elementos disciplinares. En concordancia, se evidencia un empoderamiento de conceptos al momento de dar explicaciones o compartir opiniones, siendo esto efecto de una práctica de enseñanza basada en la indagación:</p> <p>“Lo anterior se puede explicar desde una categorización basada en la Taxonomía de objetivos educativos propuesto por Bloom (1956), pues sus comprensiones ya no solo se basaban en obtener información de un contenido (Nivel 1: conocimiento), sino que trascendía a procesos más complejos de empoderamiento de los saberes tanto para cuestionar los contenidos como para explicarlos (Nivel 2: comprensión); no obstante, el 20% de estudiantes lograron un nivel de indagación aún más complejo que emplearon sus aprendizajes en su contexto y lo tomaron de base para sustentar su postura personal (Nivel 3: aplicación). (Bloom, 1956)” (Tercer ciclo de reflexión, 2018)</p> <p>Lo anterior, se materializa en las producciones de los estudiantes, fruto de estrategias que buscaban que propusieran cambios alternos a los hechos históricos o ejemplificar con vivencias cotidianas aspectos disciplinares abordados en clase. Respecto a proponer alternativas, las respuestas de los estudiantes se alejaban de elementos fantásticos o improbables y se aproximaban a muy posibles transcurros sustentados con conceptos disciplinares: por ejemplo, algunos estudiantes contestaron que si Bolívar hubiese sido asesinado en la conspiración septembrina “el país se convertiría en federalista” y “Santander cogería los territorios y hubiera</p>		

<p>cambiado la gran Colombia cambiando las leyes”; mientras que en una actividad para explicar los sectores de la economía con ejemplos del barrio, algunos estudiantes graficaron el sector primario con la extracción del agua por grifos, el sector secundario el uso del líquido en el cultivo de los huertos cercanos al colegio, el sector terciario con la producción de jugos con los cultivos y la venta de los mismos, finalmente el sector cuaternario con la representación del salón de clases en una campaña por el cuidado del agua (anexo 9). Ello evidencia no solo una comprensión de las temáticas en particular, sino también la apropiación de conceptos para fundamentar opiniones y el rudimento de una visión crítica de los hechos vinculada con su contexto inmediato.</p>		
MATRIZ # 5		
Categoría: Multiperspectividad	Subcategoría: Multiperspectividad decolonial	Instrumento: Rutinas de pensamiento, Producciones de los estudiantes – Ciclos de reflexión
<p>Objetivo de los Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el alcance de la práctica de enseñanza en el diseño de rutinas de pensamiento que favorezcan el fomento de la “Multiperspectividad decolonial” • Establecer el impacto de la práctica de enseñanza en el fomento de la “Multiperspectividad decolonial” evidenciada en las producciones de los estudiantes. 		
Interpretación		
Multiperspectividad en la Práctica de enseñanza Antes	Multiperspectividad en la Práctica de enseñanza Después	Aspectos a Reafirmar y Mejorar
Rutina de pensamiento		
<p>Teniendo en cuenta que la multiperspectividad puede ser abordada en dos sentidos: como el reconocimiento del otro y como forma alterna de leer la realidad, la práctica de enseñanza antes no era consciente de esta particularidad por lo que no se enfatizaba en el diseño de estrategias que promovieran el trabajo colaborativo y la construcción común de ideas pues se legitimaba la transmisión jerárquica y unidireccional de datos.</p> <p>Por otra parte, aunque no había tendencia de ejecutar estrategias diseñadas por otros sino apelar a las creaciones propias, las metodologías implementadas no permitían abarcar los contenidos de una manera crítica y alterna, por el contrario se daba prioridad a memorizar ordenes cronológicos a no vincular los contenidos con las dinámicas actuales y a legitimar en los estudiantes la reproducción de las explicaciones del docente.</p> <p>Por ende, la visibilización y transformación del pensamiento tampoco era una realidad, al implementar mecanismo de transmisión de información y de comunicación unidireccional con participación prácticamente nula</p>	<p>Si bien es cierto que las rutinas de pensamiento no son las únicas estrategias que favorecen una alternativa en la enseñanza de las ciencias sociales, la implementación de las mismas hizo posible visibilizar el pensamiento del estudiante por lo que se garantizó su participación en la sesión de clase. De igual forma, las rutinas representaban retos para el aprendizaje por lo que inducía los estudiante a realizar hallazgos pero con una pertinente orientación del docente que ahora priorizaba dinámicas dialógicas y deliberativas.</p> <p>Aunque se aplicaron rutinas de pensamiento diseñadas por expertos y académicos, no se quiso obviar la intención constante del docente de diseñar sus propias estrategias por lo que se hizo posible adaptaciones de acuerdo a la necesidad de la población y del contexto (ver anexo 10) o incluso la creación de rutinas propias, o la articulación con otras metodologías.</p> <p>La implementación de las rutinas no solo cambió el rol de estudiante, también transformó el del docente que ahora se dispuso a ser posibilitador de experiencias y orientador del conocimiento, por lo</p>	<p>A reafirmar:</p> <p>Es pertinente seguir apostando al diseño propio de rutinas de pensamiento y demás estrategias de comprensión, pues este ejercicio también es evidencia del saber del docente y le exige innovar y continuar transformando su práctica.</p> <p>Adicionalmente, también es necesario incursionar con otras metodologías distintas a las rutinas de pensamiento pes pueden arrojar otros resultados y propiciar más reflexiones que beneficien la cualificación de la práctica de enseñanza.</p>

<p>del estudiante en la consolidación de comprensiones. En conclusión no se diseñaban rutinas de pensamiento como tal sino actividades de ejecución mecánica, memorísticas y con muy baja posibilidad de extrapolación contextual.</p>	<p>que se apeló a motivar y sugestionar pero sin transmitir o dar respuestas definitivas. Este hecho implicó buscar otras formas y otros recursos para favorecer los hallazgos de los estudiantes, y desenvolver dinámicas que no eran habituales como el debate, el trabajo por grupo (de por sí el salón de clases se comenzó a reorganizar de maneras distintas a las filas) y la creación oral o escrita.</p>	
Producciones de los estudiantes		
<p>Referente a la multiperspectividad, se priorizaban metodologías que llevaran al estudiante reproducir y no producir. No se hacía énfasis en el trabajo colaborativo y dialógico por lo que todas las producciones de estudiantes además de ser réplica de las ideas del docente, eran resultado de una visión netamente individual que no hacía reconocimiento del otro. Además, al abarcar los contenidos como tal se intentaban abordar elementos de poblaciones históricamente silenciadas y elementos disciplinares que habitualmente no se retoman por la tendencia de implementar el pensamiento decolonial, pero resultaba ser algo esporádico y puntual, estructuralmente se seguía manejando un enfoque positivista resaltando voces y actores sobre otros e ignorando una extrapolación de las temáticas a problemáticas actuales y cotidianas, limitando las producciones y en sí, la postura de los estudiantes.</p>	<p>Con el hallazgo de la multiperspectividad como elemento articulador de la indagación y el pensamiento decolonial, se hizo una transformación estructural de la práctica de enseñanza para repercutir directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Con el diseño e implementación de las metodologías ya mencionadas de comunicación bidireccional y de desarrollo de la habilidad científica de la indagación, las producciones de los estudiantes se resignificaron al evidenciar comprensión de los contenidos pero con aplicación en alguna situación o problema (ver anexo 11). Adicionalmente se posibilitó un empoderamiento conceptual y temático al momento de defender su perspectiva haciendo uso de sus comprensiones. Por último el trabajo en grupo y otras disposiciones como el orden espacial del salón de clases favorecieron el reconocimiento del otro a través de dinámicas deliberativas. Sus producciones orales y escritas contaban con un alto nivel de entendimiento, algunos incluso generaron preguntas dignas de investigación y análisis profundo, lo que evidencia que los niños también pueden participar en dinámicas de pensamiento crítico.</p>	<p>A mejorar: Es necesario intervenir y orientar durante la puesta en común del trabajo colaborativo, no con el afán de condicionar sus producciones sino para garantizar que en el trabajo interno de cada equipo no se genere una dinámica jerárquica que censure y determine la perspectiva de unos estudiantes a otros.</p>
Reflexión		
<p>Referente a las rutinas de pensamiento como oportunidad de generar ejercicios de indagación que lleven a la multiperspectividad decolonial, se puede concluir que la intención constante de articular el conocimiento con el contexto, facilita una lectura de la realidad más completa y a su vez, la identificación de elementos susceptibles al cuestionamiento y la inquietud. Esta consecuencia, implica acciones críticas como preguntar o proponer. Las rutinas implementadas llevaron al estudiante más allá de memorizar datos, puesto que lo colocaron en la situación</p>		

de analizar y dar su punto de vista de una manera fundamentada; de esta forma, la multiperspectividad cumplió en las rutinas con una doble función: en un principio abarcar un trabajo colaborativo en que si se tiene en cuenta la opinión del otro se pueden generar comprensiones más complejas, y en segundo lugar construir y sustentar una perspectiva alterna a la dada oficialmente en los libros, en videos, en imaginarios sociales, etc.: “De esta forma la multiperspectividad puede llegar a fungir el desarrollo de la habilidad científica de la indagación al ser en sí una herramienta de la misma, ser una expresión del pensamiento decolonial al deconstruir el conocimiento en aras de hacerlo más global y completo y en últimas de generar transformación, lo cual es el fin último de esta investigación: transformar la práctica de enseñanza de las ciencias sociales.” (Tercer ciclo de reflexión, 2018).

Así, las rutinas materializaron la transformación de la práctica de enseñanza, pues su diseño conducía a metodologías y momentos propicios para el reconocimiento del otro y la construcción de una postura frente a los contenidos abarcados al incitar a los estudiantes a proponer y cuestionar.

Adicionalmente, las producciones de los estudiantes reflejan la doble función de la multiperspectividad anteriormente mencionadas. A través del trabajo en equipo y de todas aquellas estrategias que conducían a la puesta en común y la elaboración de un producto final, se está haciendo un reconocimiento a las otras perspectivas distintas a la propia. De ahí que en las representaciones grupales se observaran comprensiones más complejas que las individuales de algunos estudiantes, como por ejemplo en la creación gráfica de los sectores económicos por grupos de trabajo, todas las producciones evidencian comprensión de la temática e incluso cuentan con un sello característico que la resaltan frente a la de otros grupos, mientras que no todas las representaciones individuales de un sector en específico reflejaron comprensiones tan sólidas. Por otra parte, la función de la multiperspectividad decolonial de abarcar las ciencias sociales desde un enfoque alterno al positivista también se evidenció en las producciones de los estudiantes particularmente en lo relacionado al cuestionamiento de los contenidos (como cuando se hacían preguntas sugestivas y complejas como “¿por qué querían matar a Bolívar si él estaba liberando a los países”, o ¿por qué Bolívar no quería escuchar la idea de los otros?”), las reflexiones finales de los estudiantes (como por ejemplo cuando alguno concluía “La gran Colombia se separó porque cada uno quería coger por su lado y tener sus propias leyes sin que un lado se mandé por todos” o “desde la patria boba sigue existiendo problemas entre centralistas y federalistas”) y en especial cuando proponían respecto a la deliberación llevado en el transcurso de las sesiones (como por ejemplo: “Si Bolívar se hubiera podido salvar, todavía hubiera tenido poder” o más puntualmente, “ver cosas desde diferentes puntos de vista cambia y diferencia”). Por tal motivo, las transformaciones emprendidas en la práctica de enseñanza repercutieron favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes, quienes demostraron que la enseñanza alterna de las ciencias sociales desde un enfoque decolonial y desde procesos indagatorios es posible, si el docente se piensa de manera diferente y emprende acciones contundentes de cambio.