

**HackaTIC: una estrategia didáctica mediada por TIC que aporta al desarrollo del
pensamiento histórico en estudiantes de primaria**

Alembert Armando Mayorga Contreras

Universidad de la Sabana

Centro de Tecnologías para la Academia - CTA

Maestría en Informática Educativa

Chía, 2020

HackaTIC: una estrategia didáctica mediada por TIC que aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria

Alembert Armando Mayorga Contreras

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Informática Educativa**

Fanny Teresa Almenárez Moreno

Directora

Universidad de la Sabana

Centro de Tecnologías para la Academia - CTA

Maestría en Informática Educativa

Chía, 2020

A la memoria del Dr. Joan Pagès Blanch.

Su legado está vivo en cada una de estas páginas.

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a mi esposa Magda Juliana Murcia

Quien, a brazo partido, ha luchado por este sueño.

A mis hijos Samuel, Federico y Maximiliano Mayorga

Quienes, con su amor y alegría, han nutrido la idea de luchar por la vida.

A mi madre Rosalbina Contreras

Quien, con su ejemplo me enseñó el valor de educarse

Para servir y ayudar a los demás.

A mis hermanas Lina y Karina Mayorga

por ser esos apoyos infranqueables

A mi padre Jorge Mayorga quien me enseñó el valor del trabajo

A Dios por permitirme dar rienda suelta a mis sueños

y, no permitir el desfallecimiento a pesar de las dificultades.

Agradecimientos

Especial agradecimiento a la Secretaría de Educación de Bogotá por becarme para llevar a cabo mis estudios de maestría y permitir una formación para mejorar mi quehacer docente en la educación pública de Bogotá. De igual manera, a la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo de la localidad de Usme de Bogotá y su comunidad entidad que apoyó esta investigación y aportó en su desarrollo. Aquí quiero resaltar al Rector Pablo Bonilla, a las docentes Gladys Contreras, Yuli Alvarado y Carin Prieto, quienes con su ayuda hicieron este proyecto posible y las cuales me apoyaron, aconsejaron y acompañaron en el proceso. Sin duda, a los estudiantes de la básica primaria quienes fueron los receptores de la implementación del ambiente de aprendizaje.

A su vez, quiero agradecer a los programas que apoyaron y reconocieron las acciones llevadas a cabo en esta investigación, el Programa Saber Digital, RED-P y la universidad EAFIT, quienes premiaron el proyecto por su relevancia en la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por tecnología en la básica primaria. A la Universidad de la Sabana, al CTA y a la Maestría en Informática Educativa, donde pude mejorar mis competencias y habilidades como docente, investigador y ser humano. En especial a mi tutora y directora Fanny Almenárez por sus buenos consejos, comentarios y guía. A la docente Isabel Jiménez Becerra por sus enseñanzas, paciencia y amistad para lograr un trabajo de calidad y de impacto social. También, a todos aquellos docentes quienes participaron en mi formación y aportaron a esta investigación.

A aquellas personas que han estado conmigo y han recorrido este camino de formación, su tolerancia, persistencia, compañía y ánimo. A mi madre quien ha sido mi apoyo, a mis hermanas Lina y Karina que estuvieron a mi lado animándome a seguir adelante. A mi familia política Aleida y Enrique mis suegros, como acompañantes y escuchas en este proceso. Agradezco especialmente a mi esposa y compañera Magda Murcia por el valor de sus conversaciones, profesionalismo, amor

y berraquera para llevar adelante cada momento de nuestro hogar y de apoyarme en mis estudios. Finalmente, a mis hijos Samuel, Federico y Maximiliano Mayorga motores de mi vida y retos constantes en cuanto a responsabilidad y ejemplo.

A todos y todas, infinitas gracias.

Lista de figuras

Figura 1. Diagrama de Ishikawa: definición del problema.	26
Figura 2. Mapa conceptual del conflicto social.....	57
Figura 3. Mapa conceptual pensamiento histórico.....	59
Figura 4. Momentos del aprendizaje significativo.	65
Figura 5. Secuencia didáctica: momentos del aprendizaje significativo.....	66
Figura 6. Pasos del Hackathon Cívico.....	68
Figura 7. Referentes del AA HackaTIC.	69
Figura 8. Matricula de estudiantes y forma de ingreso al sistema.	72
Figura 9. AA en la plataforma NEO LMS.	73
Figura 10. Unidades didácticas que conforman el AA.....	74
Figura 11. Método de análisis de la información.	84
Figura 12. Ubicación de la IED LEMO en Usme, Bogotá.....	86
Figura 13. Ubicación de Usme en Bogotá.....	87
Figura 14. I.E.D. LEMO Usme.	89
Figura 15. Cobertura y calidad de internet de todos los operadores.	90
Figura 16. Barrio en el que reside la población.....	98
Figura 17. Encuesta a estudiantes: necesidades de la población.....	98
Figura 18. Encuesta a estudiantes: necesidades del barrio.	99
Figura 19. Encuesta a estudiantes: acceso en horas a internet.	101
Figura 20. Encuesta a estudiantes: información sobre el barrio.....	102
Figura 21. ¿Cómo era mi comunidad antes?	112
Figura 22. Desing thinking grupo 3 sobre solución del reto -necesidad.	112
Figura 23. Foro: ¿qué necesidades tiene tu comunidad?.....	115
Figura 24. Solución reto-necesidad.	116
Figura 25. AA en plataforma NEOLMS.	117
Figura 26. Foro: necesidades del pasado.....	119
Figura 27. HackaTIC: experiencia exitosa.	120
Figura 28. Video: HackaTIC como experiencia exitosa.	121
Figura 29. Encuesta final estudiantes: información de clase y realidad social.	122
Figura 30. Encuesta final estudiantes: necesidades del entorno.....	123

Figura 31. Encuesta final estudiantes: ¿cómo aprendiste a utilizarlo?.....	124
Figura 32. Encuesta final estudiantes: el presente es.	125
Figura 33. Entrevista final estudiantes: fuentes de información.	126

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen ejecutivo del marco legal.....	46
Tabla 2. Planeación del AA HackaTIC para quinto de primaria.....	74
Tabla 3. Momentos, fases, técnicas e instrumentos de investigación.....	79
Tabla 4. Categorías y subcategorías.	84
Tabla 5. Lista de chequeo: acciones para la comprensión del conflicto.....	110
Tabla 6. Herramientas digitales usadas en el AA.....	113
Tabla 7. Ciclo metodológico discursivo para análisis de conclusiones.....	133

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el aporte de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado de la I.E.D. LEMO de Usme en Bogotá. Desde una metodología cualitativa, de corte crítico social y con un diseño de investigación acción, el estudio planteó un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, bajo el modelo para la enseñanza del conflicto, las competencias del pensamiento histórico, el método hackathon y el desarrollo a escala humana. En los resultados se evidencia que la implementación de esta estrategia didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de herramientas tecnológicas, aporta a la comprensión efectiva del conflicto social que emergen de los faltantes o necesidades de las comunidades. Asimismo, influye en la construcción de espacios de aprendizaje significativo para promover el juicio histórico, la lectura del contexto, la interpretación de los hechos y una empatía social, como parte del proceso de formación de los niños y niñas en entornos rurales y urbanos.

Palabras clave: didácticas de las Ciencias Sociales, desarrollo a escala humana, enseñanza del conflicto social, educación primaria, hackathon, pensamiento histórico.

Abstract

The objective of this research was to analyze the contribution of an ICTs-mediated teaching strategy, based on the model for teaching of the social conflict, the development of historical thinking in fifth grade students from LEMO educational institution, located in Usme, Bogotá. From a qualitative methodology, with a critical social focus and an action-research design, the study proposed a learning environment mediated by ICTs, under the model for teaching the conflict, the skills of historical thinking, the Hackathon method and the development on human scale. The results show that the implementation of this didactic strategy for the teaching of the social sciences, through technological tools, contributes to the effective understanding of the social conflict that emerges of from the needs of communities. It also influences the construction of significant learning spaces to promote historical judgment, reading of context, interpretation of facts and a social empathy, as part of the process of children's teaching in rural and urban environments.

Key word: Social science teaching, development on a human scale, teaching of social conflict, basic education, Hackathon, historical thinking.

Contenido

Introducción	14
1. Capítulo I. Planteamiento del problema.....	19
1.1 Presentación del problema de estudio.....	20
1.2 Justificación.....	27
1.3 Objetivos	35
1.3.1 General.....	35
1.3.2 Específicos	35
2. Capítulo II. Marco teórico referencial.....	36
2.1 Estado del arte.....	36
2.1.1 Estrategias didácticas en Ciencias Sociales con TIC en primaria.....	38
2.1.2 Enseñanza del conflicto social con TIC en básica primaria.....	40
2.1.3 Desarrollo del pensamiento histórico con TIC en primaria.	42
2.2 Marco legal.....	46
2.3 Marco teórico	50
2.3.1 Referente pedagógico.....	50
2.3.2 Referentes disciplinar.....	55
2.3.3 Referente TIC.....	60
3. Capítulo III. Ambiente de Aprendizaje	65
3.1 Secuencia didáctica	66
3.2 Objetivos del AA	69
3.2.1 Objetivo general de aprendizaje.....	69
3.2.2 Objetivos específicos de aprendizaje.	70
3.3 Competencia para desarrollar: estándares por competencias para el área	70

3.4	Derechos básicos de aprendizaje DBA de las Ciencias Sociales	71
3.4.1	Desempeños propuestos por los DBA.	71
3.5	Estructura de implementación de la secuencia didáctica	72
4.	Capítulo IV. Metodología	77
4.1	Sustento epistemológico y diseño de la investigación	77
4.2	Fases de investigación.....	78
4.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	80
4.3.1	Encuesta.	80
4.3.2	Grupo focal dirigido a estudiantes de quinto grado.	81
4.3.3	Entrevista dirigida para docentes participantes.....	81
4.3.4	Observación.	82
4.3.5	Entrevista grupal.	83
4.4	Métodos de análisis	83
4.5	Caracterización y contexto.....	86
4.6	Población y muestra	91
4.7	Consideraciones éticas	92
5.	Capítulo V. Resultados y análisis de la información	96
5.1	Planificación-diagnóstico.....	96
5.1.1	Encuesta en línea a estudiantes.	96
5.1.2	Grupo focal a estudiantes.....	103
5.1.3	Entrevista a docentes de sociales para el diagnóstico.....	106
5.2	Implementación: actuar y observar	109
5.2.1	Lista de chequeo.....	110
5.2.2	La guía de observación.	114
5.3	Línea final: reflexión sobre los cambios de la implementación del AA.....	120

5.3.1 Encuesta en línea a estudiantes	121
5.3.2 Entrevista grupal a estudiantes.....	126
5.3.3 Entrevista a docentes.....	129
6. Capítulo VI. Conclusiones	133
6.1 Conclusiones de resultados por categoría <i>versus</i> objetivos específicos.....	134
6.1.1 Objetivo específico 1.	134
6.1.2 Objetivo específico 2.	137
6.1.3 Objetivo específico 3.	141
6.1.4 Conclusiones sobre los resultados del objetivo general.....	146
6.1.5 Respuesta a la pregunta de investigación.....	148
6.2 Categorías emergentes	149
6.2.1 Variable extraña	151
6.2.2 Nuevas preguntas	151
6.3 Aportes a la ciencia o disciplina estudiada	152
6.4 Prospectivas de la investigación	154
Referencias.....	156
Anexos	166
Anexo 1. Ambiente de Aprendizaje por unidad y sesión.....	166
Anexo 2. Formato de Juicio de expertos y cartas de evaluación de los expertos	205
Anexo 3. Cuestionario de encuesta a estudiantes en diagnóstico.	210
Anexo 4. Guía de grupo focal a estudiantes en fase diagnóstico y resultado.	215
Anexo 5. Guía de entrevista a docentes de sociales.....	216
Anexo 6. Guía de observación.....	218
Anexo 7. Lista de chequeo.....	219
Anexo 8. Guía de entrevista grupal a estudiantes.	219

Anexo 9. Permisos y consentimientos informados.	221
--	-----

Introducción

El mundo actual es cada vez más globalizado, por esta razón, propone muchas ventajas, algunos riesgos y desafíos que los sujetos deben asumir, a gran velocidad, desde escenarios sociales, políticos, culturales y educativos. Sin duda, esto ha generado un impacto en la cotidianidad de las personas, a través de los cambios ocasionados sobre sus formas de relacionamiento, aprendizaje, desarrollo individual y el modo de solucionar los conflictos que surgen de sus necesidades actuales. De esta manera, las comunidades se perciben como parte de un proceso de transformación constante.

Esta globalización debe ser afrontada con responsabilidad, a partir de un reconocimiento histórico reflexivo que permita, desde las representaciones sociales, comprender cuál es el origen del presente y, por ende, lograr la consolidación de ideas que cambien el futuro de forma democrática y participativa. En efecto, esto no implica poner en riesgo las identidades propias de las comunidades, las culturas locales, lo pluriétnico y multicultural, dado que sus miembros se empoderan para jugar un papel más protagónico en el escenario diario de construcción de sociedad en tiempos de apertura.

El tema en cuestión se configura desde múltiples elementos articuladores, como las Ciencias Sociales, la teoría crítica, las didácticas, el conflicto social, las necesidades y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC). Todo esto se consolida al unisonó, como una perfecta oportunidad para transformar contextos y problemáticas que son producto de las diferencias que existen entre las comunidades; además, para establecer un marco comprensivo sobre las dinámicas cotidianas que las caracteriza.

Por lo anterior, se hace indispensable rastrear los conflictos que afectan a la escuela porque, en su mayoría, son resultado de las necesidades que históricamente han marcado su devenir en la sociedad: aparecen en el pasado, permanecen en el presente y truncan la generación de empatía social que permite proponer posibles soluciones para el futuro. Sin duda, la escuela es el escenario propicio para abordar con compromiso las inquietudes sociales, las cuales pasan por atender los requerimientos locales y lo ineludible de avanzar al ritmo global, como el principal reto de la glocalidad (Delgado, 2015). Esto significa estar abiertos al mundo sin perder lo propio.

Frente a esta situación, se debe promover una lectura correcta del contexto, la interpretación de los conflictos sociales generados por las necesidades y el nacimiento *per se* de una empatía sobre las vivencias y dificultades del otro. A partir de ahí, surge pensamiento histórico entendido como las competencias para la construcción de una conciencia histórico- temporal, la formación de una representación, imaginación y creatividad sobre la historia, y la posibilidad de aprender a interpretarla (Santisteban, 2010). Este pensamiento implica, en opinión de Pagès (2002), comprender el pasado, entender el presente y planear el futuro, lo cual influye en la reconstrucción de las identidades culturales e individuales en las sociedades contemporáneas.

Por otro lado, uno de los elementos esenciales dentro de la sociedad del conocimiento y la educación actual está en la inclusión de los avances en innovación y las TIC, cuyo impacto ha sido significativo en la forma de enseñar y abordar el mundo desde los retos sociales. Al ser mediadas las prácticas pedagógicas por las tecnologías y las nuevas formas de concebir el aprendizaje, se dispone de un escenario educativo para la consolidación de propuestas que respondan, desde las didácticas de las Ciencias Sociales, al imperativo de ver la realidad de forma crítica y propositiva.

La suma de estos elementos genera una nueva tendencia sobre cómo utilizar los modelos pedagógicos existentes, los emergentes y la mediación TIC en la gestión académica y educativa

de las instituciones. Esto se traduce en la búsqueda constante del mejoramiento de procesos de enseñanza aprendizaje, donde se proyecte la formación de un sujeto crítico y proactivo capaz de transformar su cotidianidad reconociendo su pasado, viviendo de manera empática el presente con sus pares y proyectando cambios hacia el futuro con responsabilidad y empoderamiento.

Sin embargo, el panorama de la implementación TIC en Colombia se ha dado por iniciativas propias de algunos docentes o centros educativos con un interés marcado en estar a la vanguardia del cambio tecnológico. Si bien se ha implementado en diferentes campos de la formación, en algunos con mayor frecuencia, el uso de las TIC en la educación sigue siendo producto de formas particulares de implementación, no de la institucionalización y normativa liderada por el Estado. Evidencia de ello es que los casos socializados científicamente sobre la enseñanza del conflicto y el desarrollo del pensamiento histórico en la educación primaria, mediados por tecnología, son casi inexistentes en el país.

Por esta razón, resulta indispensable abordar esta relación que ocupa, en la actualidad, la dinámica del postconflicto colombiano. A partir de ahí, se proponen cambios disruptivos dentro del paradigma tradicional de la enseñanza y las didácticas de las Ciencias Sociales en la básica primaria; las cuales, a lo largo de los años, han dado una imagen de desarrollo de habilidades memorísticas sobre hechos del pasado y juicios de valor desde el libro- texto, con un pobre análisis sobre las representaciones históricas (Jiménez, 2018b).

Precisamente, esto ha limitado el acercamiento y un juicio crítico a la realidad que se vive en los contextos convulsionados actuales y, por ende, impulsar iniciativas para transformar las comunidades. De igual manera, el docente de básica primaria que, en muchas ocasiones es el responsable del área, no está capacitado para la enseñanza del conflicto y elude constantemente el

apoyo de la tecnología, para generar y potenciar las competencias del pensamiento histórico y las habilidades digitales con sus estudiantes.

A partir de lo anterior, se evidencia un vacío en las didácticas de las Ciencias Sociales en la formación primaria, dado que la producción y el interés académico es poco para lograr el desarrollo del pensamiento histórico, a través del modelo para la enseñanza del conflicto en comunión con el uso de las TIC en la primaria. En consecuencia, el desafío consiste en afianzar más y mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante estrategias, técnicas y unidades didácticas cuyo impacto sea directo sobre la propuesta curricular del área, para responder a las exigencias de la sociedad actual y a la producción de saberes desde una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013; Jiménez, 2018a).

Es importante resaltar que, si cada uno de estos elementos se desarrollan pedagógicamente, será posible conservar la memoria histórica local, mantener viva la reivindicación social y abrir una perspectiva más clara sobre los caminos de desarrollo que las comunidades deben tomar a corto, mediano y largo plazo, pero partiendo del empoderamiento que surge al seno de estas. Justamente, este es uno de los propósitos esenciales de la presente investigación que se materializa en este documento, a través de la siguiente estructura:

En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema y su problematización dividida en los conflictos sociales locales del contexto, las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales, las didácticas implementadas en básica primaria para el área y el papel de las TIC dentro de la escuela. De igual manera, la justificación, donde se presenta relevancia de la investigación desde un campo, disciplinar, lo pedagógico y TIC. Como cierre de este apartado, se exponen los objetivos que sirven de columna vertebral y andamiaje de este estudio.

En el segundo capítulo se construye el marco teórico referencial a través del estado del arte, como resultado de una revisión sistemática que da a conocer lo que dice la literatura sobre el tema en cuestión, basados en una ventana de tiempo y observación. Además, el marco legal desde donde se sustenta el proyecto, en consideración de lo propuesto en la legislación colombiana para el abordar del tema. Finalmente, se constituye el marco teórico desde los tres referentes de la investigación y los conceptos teóricos que a portan a una construcción fundamentada del trabajo desde aspectos científicos.

En el capítulo tres se describe el ambiente de aprendizaje mediado por tecnología, donde se realiza una descripción detallada de la estrategia didáctica propuesta. Por su parte, en el capítulo cuatro se expone la metodología que orientó el estudio, el diseño, el enfoque utilizado y los modelos para evaluar el impacto del ambiente diseñado. Además, se caracteriza la población y el contexto donde se desarrolló la investigación, así como las técnicas e instrumentos de recolección de información y las consideraciones éticas.

En el capítulo cinco se muestra análisis de resultados de la investigación desglosados en los diferentes momentos dados por el modelo de investigación acción. El capítulo seis da cabida a las conclusiones y el capítulo siete se construye desde las perspectivas que arroja el trabajo hacia el futuro. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos utilizados.

1. Capítulo I. Planteamiento del problema

En este apartado se describe y justifica el planteamiento del problema desde la experiencia profesional del investigador en distintos escenarios educativos, especialmente, en su trabajo como docente en Ciencias Sociales de básica primaria de la Institución Educativa Distrital (en adelante I.E.D. LEMO) Luis Eduardo Mora ubicada en la localidad de Usme en Bogotá. A partir de ahí, se presenta el problema de estudio centrado en reconocer los conflictos sociales de esta localidad, así como el impacto que tienen sobre la institución focalizada y, específicamente, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado quinto que asisten a este escenario escolar.

En un primer momento se busca evidenciar lo que sucede con las prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales dentro de esta institución, a través de un análisis sobre la posibilidad que ofrecen para que los niños y niñas comprendan el conflicto social, en el marco del desarrollo de los componentes del pensamiento histórico. Asimismo, se plantea una reflexión sobre el papel de las TIC en el campo disciplinar y pedagógico de esta área en básica primaria, desde el uso, acceso y fomento como labor que debe asumir la escuela para formar según las necesidades del siglo XXI. Este andamiaje da lugar a la pregunta de investigación que fundamenta todo el estudio.

En el segundo momento de este apartado se encuentra la justificación basada en la pertinencia del estudio desde tres componentes, a saber: primero, el disciplinar, donde se aborda qué es la enseñanza del conflicto social y las competencias del desarrollo del pensamiento histórico en básica primaria; segundo, el pedagógico donde se delimita el porqué de la estrategia didáctica de las Ciencias Sociales; y, finalmente, el componente TIC desde el cual se orienta la construcción

de un ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías. Cierra el capítulo con los objetivos, como una hoja de ruta del proyecto que permite establecer o no la consecución de las metas propuestas.

1.1 Presentación del problema de estudio

La comunidad a la que pertenece la I.E.D. Luis Eduardo Mora está subsumida en diferentes problemáticas y conflictos sociales, como resultado de las necesidades marcadas que afectan a la población. El Plan de Desarrollo Local (Alcaldía de Usme, 2017) enumera varias situaciones de riesgo que, particularmente, mantiene en condición de vulnerabilidad a los niños y niñas de la localidad, como es la falta de garantías para una calidad de vida, en materia de alimentos e infraestructura en los hogares, a causa de los bajos o nulos ingresos de las familias. También, el asistencialismo que imposibilita ver opciones de superación familiar y acciones sociales asociadas a la cultura, como los factores de violencia intrafamiliar y comunitaria.

De igual manera, la falta de presencia de los cuidadores en el hogar que afecta el acompañamiento del proceso de formación de los infantes. En este orden, el informe recalca la importancia de asumir acciones desde la escuela para enfrentar situaciones del entorno social que amenazan el bienestar de los niños y niñas. Estas situaciones se relacionan con el microtráfico de sustancias psicoactivas, los patrones de conducta promovidos por los medios, la ausencia de espacios recreo deportivos y artísticos, el acceso a una adecuada alimentación, vivienda digna y una protección social y económica. A partir de ahí, se entiende la importancia de fortalecer la cultura local como un modo de favorecer los estilos de vida de este grupo etario en la localidad.

Según la información del Plan, otras de las necesidades que alienta este conflicto social es la ausencia de infraestructura y la mala ocupación del territorio, el deterioro de la malla vial, la inseguridad, la presencia de grupos al margen de la ley, la prostitución y el deterioro ambiental por la ubicación y uso del relleno sanitario distrital Doña Juana. Sumado a esto, la expansión urbana

de manera informal, el asentamiento de población migrante que desconoce la cultura local, el hacinamiento en las viviendas, la contaminación local por falta de convivencia ciudadana, la poca comprensión sobre la potencialidad de la ruralidad y la discriminación de sus habitantes. Además, la falta de control social, la corresponsabilidad y la autorregulación de su población en la administración pública de los recursos y ejecuciones públicas y privadas.

Estas necesidades reproducen el conflicto social asociado a la pobreza, violencia, hambre, informalidad, inseguridad, contaminación que afectan a los estudiantes de la institución, frente a la capacidad de respuesta en su formación educativa, ciudadana y en la permanencia institucional. Empero, desde su Proyecto Educativo Institucional PEI no se evidencia el modo en que la I.E.D. LEMO dispone de acciones formativas para responder este conjunto de situaciones del entorno local. Tampoco es claro cómo direcciona actualmente el fortalecimiento de su comunidad educativa para enfrentarlas, porque este documento no ha sido actualizado desde el año 2002.

De manera concreta, para el área de Ciencias Sociales, las acciones han estado encaminadas hacía la proyección de la malla curricular por ciclos y grados¹, en la programación de cada docente. Este ejercicio de planeación se orienta a articular los Estándares Básicos por Competencias (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2016), así como las directrices de la Secretaría Distrital de Educación SED (2015). No obstante, estos documentos curriculares son muy amplios y, en cierta medida, desconocen la situación real del escenario social en el cual transcurre el aprendizaje.

¹ El MEN y cada una de las entidades territoriales en materia de educación, durante los últimos años se han movilizadobajo la reestructuración curricular desde 5 ciclos escolares, distribuidos de la siguiente manera: 1°, 2° y 3° comprenden el ciclo 1, 4° y 5° el ciclo 2, 6° y 7° ciclo 3, 8°y 9° ciclo 4, 10° y 11° ciclo 5. Desde la coherencia que proponen estos ciclos, en materia de competencias y saberes, se espera promover prácticas pedagógicas para el desarrollo integral de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En este sentido, las Ciencias Sociales para básica primaria se estructuran desde los componentes de geografía, historia, antropología, sociología, economía, política, democracia y cívica, cuyos temas tienen un alto nivel de complejidad y requieren estar en contexto para su comprensión. De igual manera, en esta área son introducidos temas y contenidos obligatorios impuestos por las dinámicas nacionales, tales como la Cátedra para la Paz, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 2017).

Para el ciclo dos, la SED (2015) planteó como propósito de formación en el área de Ciencias Sociales “apropiarse del sentido de vivir en sociedad, a través de experiencias que promueven la formulación de interrogantes sobre la cotidianidad, y a partir de ahí construir explicaciones y relacionar fenómenos que involucran diversas manifestaciones humanas propias del contexto local” (p. 61). Con base en esto, se determinó la importancia de un horizonte formativo más experiencial, teniendo en cuenta que:

Los niños y niñas generan preguntas que apuntan a comparar experiencias y relacionar fenómenos sociales, económicos y culturales del contexto local y de ciudad, partiendo de la información de diferentes fuentes de consulta y vivencias lúdicas, con el fin de comprender situaciones que se les presentan en sus ámbitos de vida cotidiana y sus entornos. Para esto, desarrollan habilidades de diferenciación e inclusión positiva (capacidad de resolución de problemas), a través del uso básico de bienes públicos y privados (proyecto ciudad escuela) para generar sujetos activos de auto-reconocimiento. (SED, 2015, p. 122).

Sin embargo, este tipo de lineamientos no son obligatorios y tampoco cuentan con un direccionamiento claro desde su estructura; funcionan como guías que el docente tiene la elección de asumirla para su propuesta pedagógica y didáctica en las áreas y grados con los que trabaja. De hecho, es posible observar que dentro de la normativa curricular la enseñanza del conflicto y el desarrollo del pensamiento histórico no es un requerimiento central, ni hace parte de los saberes

que constituyen la formación de las Ciencias Sociales. Estos componentes se valoran dentro del aprendizaje si el docente tiene la voluntad y las elige un aporte a su práctica.

De acuerdo con Jiménez (2018c), las prácticas de enseñanza del profesorado en Ciencias sociales se enfrentan a un conjunto de tópicos que limitan su labor, como parte de una estandarización de la educación que responde más a la preparación de pruebas que a la educación y formación humana. Asimismo, la escasa preparación que poseen los docentes en la enseñanza del conflicto no les permite reconocer la importancia de abordar este tema dentro del aula, principalmente, en básica primaria, donde se deben asumir todas las áreas sin distinción o reforzamiento de los conocimientos disciplinares que las integran.

Incluso, dentro del aula el desconocimiento de modelos didácticos para la enseñanza del conflicto se traduce en la trasmisión de juicios que parten del libro-texto, así como en la representación histórica personal del docente. Frete a estas consideraciones, se sostiene que:

Los manuales y los textos escolares constatan que la enseñanza de la historia poco o nada permite el desarrollo de la conciencia crítica social condicionando las prácticas y su respectivo contenido... los temas más recurrentes en los libros de texto de ciencias sociales están centrados en la construcción de ciudadanía, la educación cívica, la formación en valores y los derechos humanos, pero concebidos a partir de casuísticas alejadas de la realidad de quien enseña y de quien aprende. (Jiménez, 2018c, p. 28).

Sin lugar a dudas, el proceso formativo de las Ciencias Sociales en primaria no logra trascender lo que Santisteban (2010) estableció como los niveles del pensamiento histórico. El juicio se desarrolla simplemente desde la lectura de los hechos históricos de los libro-textos y la información de medios de comunicación, sin proponer un campo de análisis, reflexión y contextualización que le permita al estudiante generar la empatía social tan anhelada. Para una

verdadera reflexión y transformación social, Santisteban (2010) argumentó la importancia de una educación encaminada al desarrollo de los cuatro niveles del pensamiento histórico, a saber:

El primer nivel es el juicio histórico encargado de mostrar el suceso sin interpretación. El segundo es la contextualización, es decir, la capacidad de enmarcar el hecho en un contexto rico en detalles y protagonistas. El tercer nivel es la interpretación de la historia que permite no tener una posición obtusa de las situaciones, sino una comprensión sobre los actores que intervienen en el conflicto social, lo que genera empatía. El cuarto nivel permite entender la posición y el actuar de cada sujeto que está involucrado, directa e indirectamente, en conflicto social estudiado.

Por otro lado, como parte de este problema se observa la falta de competencias frente al uso de las TIC para la enseñanza, lo cual va en contravía con las exigencias de alfabetización de las nuevas generaciones. Esta situación marca un panorama desalentador para la implementación de las TIC en los procesos formativos de los estudiantes, lo que trae como consecuencias el aumento de la brecha digital de cada uno de los miembros de la institución educativa, una potencial desventaja al momento de enfrentarse con un par y el desaprovechamiento de herramientas digitales para la interacción con otras culturas y realidades sociales.

Esto obedece, entre otros factores, a la falta de infraestructura y de elementos tecnológicos y digitales dentro de la institución. El colegio solo cuenta con una sala de informática con 30 computadores y 20 tabletas para primaria y secundaria; un maletín con 15 computadores para la media fortalecida y con una conexión a internet de 30 gigas que rebasa su capacidad al momento de un trabajo intensivo en red. Sin embargo, se ha buscado ampliar las condiciones tecnológicas al fomentar la posibilidad de “brindar herramientas desde las diferentes áreas para que la comunidad haga uso responsable y adecuado de las tecnologías de la información y la

comunicación preparando a los estudiantes como ciudadanos digitales” (Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo I.E.D. LEMO, 2017, p. 4).

Aun así, colegio no ha definido proyectos ni programas más allá de la disposición de los docentes en sus asignaturas o actividades para el uso de las TIC. Por esta razón, la apropiación tecnológica se limita a intereses particulares y no ha procesos pedagógicos secuenciados y ordenados. Asimismo, la implementación de lo digital es asumida, solamente, por el área de tecnología, poco se utiliza como apoyo a los docentes y es casi nula su intermediación para cumplir con los propósitos de aprendizaje de todas las asignaturas.

A pesar de que en la actualidad la mayoría de los niños y niñas son nativos digitales (Prensky, 2010), en esta comunidad las limitaciones de orden económico, social y cultura impide que muchos de ellos tengan contacto con las TIC, lo que marca una brecha frente a la posibilidad que tienen otros entornos educativos ubicados en los urbanos de la ciudad de Bogotá. De ahí que, la transferencia de conocimientos del aula al contexto a través de la mediación TIC se convierta en un llamado a la institución, para transformar e innovar desde sus prácticas educativas. Sin duda, la integración de las TIC al aula debe convertirse en un medio para reflexionar, sobre la alta vulnerabilidad en temas sociales y ambientales del territorio donde está asentada la comunidad.

Ante este panorama, la investigación se ocupa de la problemática evidenciada en la institución, en términos de ausencia de la enseñanza del conflicto social y el desarrollo del pensamiento histórico en la básica primaria. También, plantea un trabajo de reflexión y acción sobre la falta de estrategias didácticas, mediadas por TIC, en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales con estudiantes de grado quinto. La Figura 1 define el problema hallado en la desde las causas y los efectos que genera en la institución.

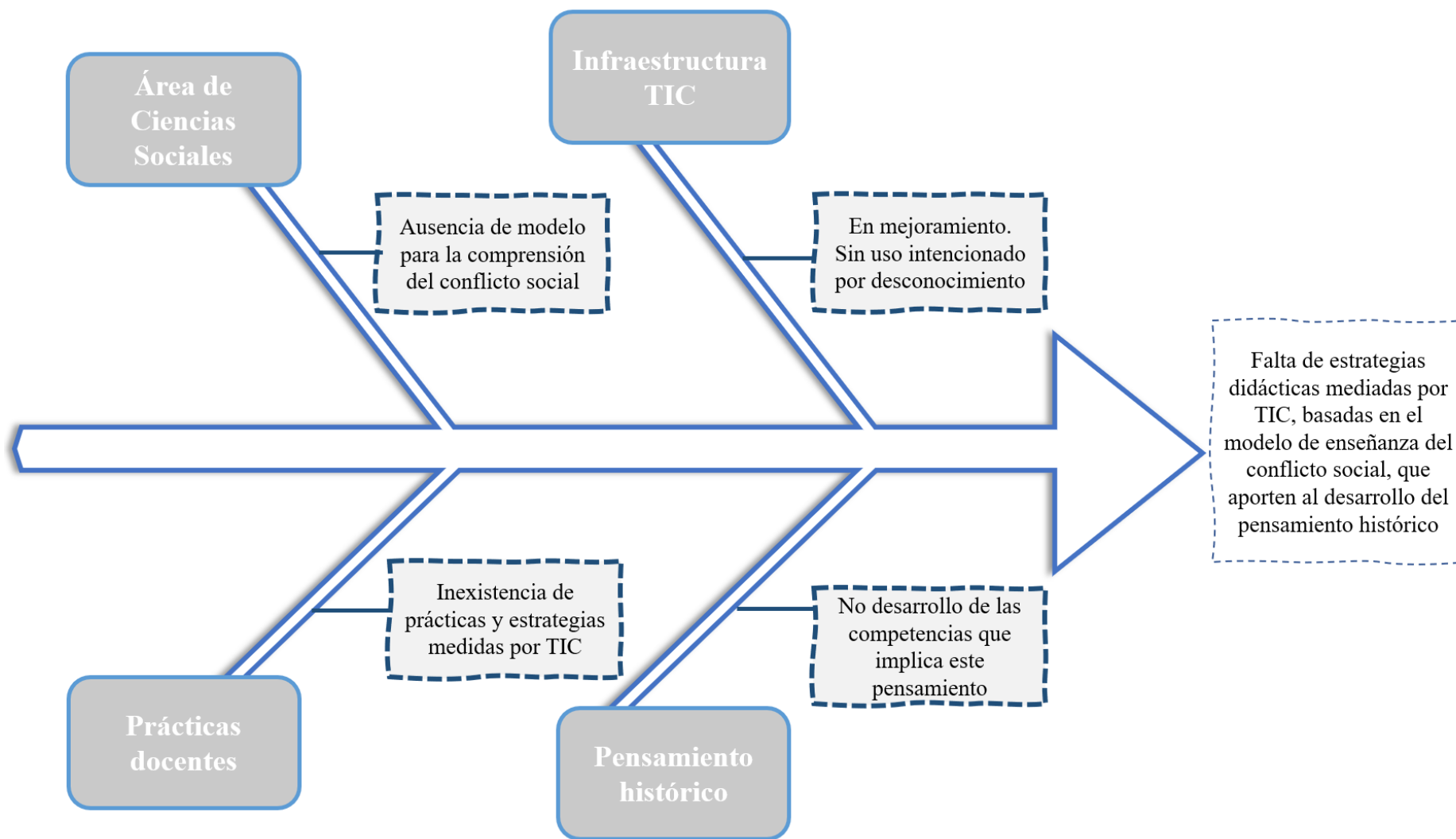


Figura 1. Diagrama de Ishikawa: definición del problema.
Fuente: elaboración propia.

A partir de los tres aspectos desglosados en la presentación del problema, surge la pregunta que orienta el trasegar de esta investigación, relacionada con ¿cómo una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del I.E.D. LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá?

1.2 Justificación

El referente disciplinar del estudio considera que uno de los deberes formativos de las Ciencias Sociales es el aprendizaje de la Educación para la Paz y la Ciudadanía, el cual surge a partir de la enseñanza de los conflictos sociales y el pensamiento histórico. Bajo este principio, esta investigación permite ver cómo la escuela se convierte en un actor que, desde la búsqueda y generación de satisfactores, aporta a la construcción de acciones pedagógicas para atender las necesidades sociales, culturales, económicas y ambientales que afectan el entorno. De esta manera, se plantean un conjunto de condiciones para alcanzar un bienestar común y consciente, contribuyendo así al desarrollo a escala humana (Max, Elizalde y Hopenhayn, 2010).

En opinión de Touraine (citado en Wieviorka, 2013), estas necesidades, como generadoras de conflicto, confluyen en una oposición de actores, donde cada uno se define en relación con la alteridad de otro que se convierte en adversario y genera choques. En esta medida, el conflicto surge en términos de la propia identificación del sujeto y el rol que desempeña en el escenario social, recordando que aquello que lo afecta está inscrito en un marco colectivo y no individual.

Precisamente, Pagès (1994) reflexionó sobre la importancia de introducir al currículo y en la enseñanza de las Ciencias Sociales la comprensión del conflicto social, con el propósito de vislumbrar históricamente las condiciones sociales dentro de un entorno, tanto local como global, y, con esto, una conciencia histórica para transformar la comunidad. De este modo, el estudio de

los conflictos posibilita los juicios históricos, la contextualización e interpretación de los hechos y conductas y la comprensión de los diferentes puntos de vistas de los actores, como una oportunidad para cuestionar fuentes de información y generar empatía social.

Cada uno de estos elementos coincide con la propuesta de los componentes y fases del pensamiento histórico presentado por Santisteban (2010). A partir de ahí, el conflicto se convierte en uno de los aspectos que permite comprender la realidad social y política de un país, por lo tanto, se considera en un tema indispensable para promover la reflexión y el pensamiento crítico dentro del aula de Ciencias Sociales (Jiménez, 2018c). Solo así es posible superar los esquemas tradicionales y la visión instrumental del área, propuestos desde los estándares y la normativa curricular para los niveles de básica primaria.

Al respecto, Lederach (citado en Pagès, 1994), quien fue uno de los principales asesores del proceso de Paz en Colombia, pone sobre la mesa a problemática de la aceptación y justificación de la violencia, como un hecho naturalizado para la resolución de los conflictos sociales en los textos escolares y, en general, en la educación en Colombia. Esta naturalización, sin duda, impide la construcción de acciones para la transformación pacífica de los faltantes o necesidades del contexto en donde se vive.

En resumen, se espera que las Ciencias Sociales generen propuestas para estudiar y comprender el conflicto, especialmente, en aquellas comunidades con una histórica formación basada en la violencia. Esto implica considerar los hechos que afectan y el papel protagónico de cada persona, grupo o institución a la hora de buscar soluciones frente al mejoramiento de su calidad de vida. Por ende, ubicar el conflicto social dentro de una estructura histórica para analizarlo en el aula, determina la importancia de encaminar el presente estudio hacia el desarrollo

del pensamiento histórico, mediante las competencias de imaginación histórica, conciencia histórico temporal, representación e interpretación histórica (Santisteban, 2010)

En otro orden de ideas, al hacer una radiografía sobre la propuesta educativa de la I.E.D. LEMO, es indudable la ausencia del conflicto social y el desarrollo del pensamiento histórico en la malla curricular del grado quinto, así como un uso incipiente de los Lineamientos de Cátedra para la Paz (SED, 2018). Esto es producto de las orientaciones dispuestas por parte del MEN, como los Estándares por Competencias donde se establece, de forma muy subjetiva y parcial, que el estudiante reconozca “algunas características físicas y culturales del entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas” (MEN, 2006, p.125).

En cuanto a los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, para el grado quinto se contempla un objetivo para analizar los cambios sociales y culturales del contexto, sin ahondar en las problemáticas y dinámicas del conflicto, a partir de:

Comprender las razones de algunos cambios socioculturales en Colombia motivados en los últimos años por el uso de la tecnología; evaluar la importancia de satisfacer las necesidades básicas para el bienestar individual, familiar y colectivo; y comprender que los cambios en la comunicación originados por los avances tecnológicos han generado transformaciones en la forma como se relacionan las personas en la sociedad actual. (MEN, 2016, p. 22).

Todo lo anterior refuerza la idea de la no inclusión del conflicto y el desarrollo del pensamiento histórico de manera secuencial, dentro de un proceso formativo donde los estudiantes asuman una posición crítica, reflexiva, creativa y propositiva frente a su realidad. Con esto, se plantea un desafío interesante para la labor de los docentes, quienes “deben concebir sus prácticas de enseñanza como ejercicio didáctico basado en un espacio en el que confluyan las distintas

intenciones formativas para propiciar la reflexión, aprendizaje, el diálogo y el pensamiento crítico” (Jiménez, 2018b, p. 41). Solo así es posible lograr una efectiva y verdadera transformación social.

En consecuencia, se identifica la importancia de reconocer e implementar estrategias didácticas en Ciencias Sociales, con base en modelos para la enseñanza del conflicto y el desarrollo del pensamiento histórico, para que los estudiantes sean ciudadanos críticos que tomen decisiones a favor de su calidad de vida y de la sociedad. Bajo este objetivo, se establece el referente pedagógico didáctico de esta investigación y la segunda premisa que sustenta la pertinencia y relevancia de este estudio.

Uno de los propósitos de aprendizaje de los docentes de Ciencias Sociales de básica primaria es que las estrategias didácticas logren, con efectividad y eficacia, la comprensión de la realidad y la transmisión de los contenidos del aula al contexto. Además, el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, para que transformen, de forma positiva, la cotidianidad y necesidades de las comunidades en las cuales viven (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Así, el modelo de aprendizaje significativo establecido por Ausubel (1976), desde donde trabaja la I.E.D. LEMO, se ajusta a lo planteado por Pagès (2002) para asumir los procesos pedagógicos del área, considerando que:

La finalidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, de la geografía y de la historia ha de ser contra socializadora, es decir ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática. Se reclama educar la coherencia entre el pensamiento y la acción a fin de garantizar que el protagonismo de los jóvenes ciudadanos y ciudadanas en la construcción del mundo personal y social se realice desde valores alternativos basados en el compromiso, la justicia, la tolerancia y la solidaridad. (p. 258).

Por su parte, Jiménez (2018b) plantea que estos modelos y estrategias didácticas deben revelar los criterios para “establecer la relación entre los contenidos de área y las problemáticas del contexto social y político actual, permitirá reconocer el valor de la experiencia y de la interpretación de la realidad, como insumo indispensable en la enseñanza” (p.37). Entonces, se espera que dichos modelos contemplen la formación temprana de los estudiantes, para encaminarlos hacia una mayor capacidad reflexiva, de acuerdo con los procesos cognitivos que corresponden a su etapa de desarrollo.

En cuanto a estos procesos, Piaget argumentó la importancia de llevar a cabo un desarrollo cognitivo con los niños y niñas, entre los 10 a los 12 años, que demarquen la transición entre la etapa de las operaciones concretas a las formales, donde se genera un paso de la comprensión de lo vivencial a la abstracción de lo posible (Rafeal, 2007). Frente a eso, esta investigación advirtió propuso una secuencia didáctica, como mediación pedagógica, donde el estudiante logre transitar de elementos concretos de su entorno a soluciones más elaboradas, para lograr una transformación de sí y de su contexto desde una perspectiva histórica y social.

Al respecto, investigadores como Prats et al. (2011) centraron su interés en la enseñanza de la historia, en relación con esa etapa de desarrollo, donde se considera que:

La edad entre los 4 a 6 años y entre los 10 a 12 años son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla la concepción espacio- temporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras. (p. 39).

En concordancia con lo anterior, se justifica la elección de la población con la que se trabaja en esta investigación, dado que son estudiantes de grado quinto que se encuentran en un momento de sus vidas donde pueden iniciar a comprender, reconocer y empoderarse frente a los conflictos

sociales y los faltantes que generan las necesidades de su comunidad. En el fondo, se busca que los educandos evalúen por sí mismos su diario vivir y realicen propuestas necesarias para mejorar su calidad de vida.

En cuanto a la estrategia didáctica, el principal insumo fue tomado del modelo definido por Pagès (1997) para la enseñanza del conflicto, y modelo utilizado para la formación dirigida desde el hackathon cívico (Lazalde, 2012). Cabe aclarar que ambas propuestas establecen una linealidad formativa sobre la comprensión de una situación problemática, así como la búsqueda de soluciones desde elementos de vanguardia que marcan su actualidad. Asimismo, se apoyó en la propuesta de teóricos de las didácticas de las ciencias sociales como Giroux (1990), quien invita a plantear estrategias donde los estudiantes recorran un proceso similar al asumido por los científicos sociales, para comprender los significados de los conflictos, sus causas y sugieran vías de solución.

De esta manera, la I.E.D. LAMO tiene un escenario atractivo para desarrollar estrategias didácticas en Ciencias Sociales, con la posibilidad de brindar a sus estudiantes la oportunidad de interpretar los conflictos sociales y desarrollar las competencias del pensamiento histórico, como parte de las soluciones para aminorar los faltantes de su comunidad. Entretanto, se reconoce que hasta en las circunstancias más vulnerables es posible una transformación, desde una mirada socio constructiva de la educación (Vigotsky, 1978), con el propósito de mejorar la calidad de vida de las poblaciones mediante los procesos educativos y formativos que ofrece la institucionalidad.

Finalmente, al tercer referente que justifica el estudio está relacionado con la implementación de las TIC en las Ciencias Sociales, como una manera de responder a las competencias del siglo XXI y estar a la vanguardia en soluciones digitales que favorezcan la práctica educativa. De ahí que, esta investigación proponga la construcción y ejecución de un ambiente de aprendizaje, en la cual recoge al aprendizaje significativo, la enseñanza del conflicto

social y el desarrollo del pensamiento histórico para estudiantes de quinto grado de básica primaria, con base en la propuesta del modelo hackathon cívico (Lazalde, 2012).

Según Coll (2004), las TIC son un conjunto de instrumentos utilizados para “pensar, aprender y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos” (p. 4), donde se centra la posibilidad de utilizar un sistema basado en la tecnología para transmitir determinada información. Cada sistema tecnológico tiene diferentes bondades y limitaciones. En la actualidad, las TIC están asociadas a cambios profundos del avance social, dado que la velocidad con que la información es compartida y consultada genera potencial. Aunque, también, abre una brecha digital y socioeconómica para aquellas poblaciones que no cuenta con una conectividad ni competencia digital.

Sobre el uso de las TIC en la educación, Moral y Martínez (2011) plantean que las tecnologías son necesarias para el progreso y el desarrollo, pero deben ser orientadas al logro de objetivos educativos para contextualizarlas y propiciar cambios que favorezcan el desarrollo humano de las comunidades. Justamente, este estudio busca brindar a la comunidad local, desde la I.E LEMO, posibles soluciones a problemas cotidianos, mediante el abordaje de las Ciencias sociales y el uso intencionado de las TIC. Así pues, se comprenderá que una de las formas para lograr la innovación social y el empoderamiento es a través del uso de las tecnologías.

En virtud de ello, este proyecto es disruptivo y propositivo porque va acorde con la corriente actual, de orden nacional e internacional, que propone como reto el acceso de la tecnología para todos. También, su uso para el bienestar de las personas, el desarrollo humano sostenible y para mejorar la calidad de vida para las poblaciones más vulnerables. Además, esta propuesta innova porque genera oportunidades de empoderamiento, donde los niños y niñas pueden proponer mecanismos que contribuyen a su desarrollo desde lo personal y colectivo.

Este tipo de soluciones permite incluir aquellos niños y niñas que no tienen en su entorno y cotidianidad las garantías para convertirse en inmigrantes digitales (Prensky, 2010). Es decir, estar al nivel de aquellos que si tienen este tipo de acceso en su diario vivir a pesar de no tener los medios para adquirir tecnología. Con la implementación de esta estrategia, todos tendrán a su alcance los diferentes elementos tecnológicos disponibles en la institución y, a partir de ahí, empezar a recorrer un amplio camino hacia la inclusión y la equidad (Rueda y Franco, 2018).

En definitiva, para la confluencia de los tres referentes que sustentan la investigación, se desarrolló un ambiente de aprendizaje mediado por el uso de las TIC desde unidades didácticas. Allí se logró integrar los direccionamientos institucionales para cada tema planteado, los modelos didácticos, los materiales digitales y el sistema de evaluación a través de una plataforma gratuita de fácil manejo y acceso como el Sistema de Gestión del Aprendizaje NEO (LMS por sus siglas inglés). Con este tipo de iniciativas se contempla la posibilidad de involucrar en la vida de los estudiantes los elementos tecnológicos de forma segura, gratuita y formativa.

Cabe resaltar que todos los materiales digitales, portales y plataformas utilizadas fueron seleccionados por los criterios de edad, gratuidad, la facilidad de acceso, seguridad, no restricción, facilidad de manejo y porcentaje de utilización de banda ancha. Esta elección como respuesta a los requerimientos para proyectos digitales por parte de la SED y RED-P, como articuladores y reguladores de estos procesos en las instituciones educativas del distrito.

1.3 Objetivos

1.3.1 *General*

Analizar el aporte de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.

1.3.2 *Específicos*

- Diagnosticar el conocimiento sobre el nivel de desarrollo del pensamiento histórico y uso de las TIC que poseen los estudiantes y docentes de sociales de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.
- Describir el diseño e implementación de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.
- Identificar los procesos y alcances del pensamiento histórico a partir de la implementación de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, en estudiantes de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.

2. Capítulo II. Marco teórico referencial

El presente capítulo se compone de tres momentos. El primero titulado el estado del arte donde se presenta el rastreo en bases de datos académicas, repositorios y buscadores sobre trabajos relacionados con las didácticas en Ciencias Sociales con mediación TIC, la enseñanza del conflicto social con TIC y el desarrollo del pensamiento histórico en primaria con mediación TIC. Con una ventana de observación de dos décadas, se brinda un panorama amplio, pero a la vez objetivo, sobre la evolución de estos temas en la academia y unos sustentos teóricos que avalan el desarrollo de la propuesta de investigación.

En el segundo momento se plantea una síntesis sobre los referentes legales que sustentan la norma curricular para el área de Ciencias Sociales, a partir de lo propuesto en la Constitución Política de 1991, la Ley general de educación y los Lineamientos Curriculares. Por su parte, el tercer momento expone las discusiones y los sustentos teóricos sobre los referentes guías de esta investigación: referente pedagógico, desde el constructivismo, el aprendizaje significativo y las didácticas de las Ciencias Sociales para el desarrollo humano; referente disciplinar, con los modelos para la enseñanza del conflicto social y su efecto en el pensamiento histórico; y, referente TIC, sobre los ambientes de aprendizaje mediados por TIC para la enseñanza de esta área.

2.1 Estado del arte

En este apartado se describe el proceso de rastreo de publicaciones y trabajos de investigación, a partir de una perspectiva metódica estructural. Inicialmente, se tuvieron en cuenta las fuentes referenciadas por expertos, donde se plantea una reflexión y un diálogo constante de conocedores académicos con autores y textos, para enmarcar y caracterizar la teorización requerida en este trabajo. Posteriormente, se revisaron algunas bases de datos académicas y las herramientas

Tesaurus² y Eureka!, propios de la Universidad de la Sabana, cuyas opciones avanzadas permiten una búsqueda significativa y objetiva sobre las categorías de análisis.

Las bases de datos revisadas fueron Redalyc, SCielo, Academia.edu, Scopus, Dialnet, Science Direct y Web of Science, como bases de datos bibliográficas; y Google Académico, como un espacio digital online gratuito que permite la búsqueda de artículos científicos. Para la búsqueda se realizó una delimitación desde tres categorías centrales: las estrategias didácticas en Ciencias Sociales mediadas con TIC, la enseñanza del conflicto social con TIC y el desarrollo del pensamiento histórico con TIC, todas enmarcadas en el trabajo con básica primaria.

Entretanto, se llevó a cabo una medición bibliométrica para visualizar un panorama global del estado de la literatura sobre la investigación científica, con el objetivo de determinar y reconocer países, revistas, autores y, por ende, medir objetivamente (Rodríguez et al., 2009). Con este proceso se observó el panorama sobre el estado del tema en la actualidad, bajo una ventana de tiempo entre el año 2000 a 2019; aunque, estuvo centrada en los últimos cinco años por el crecimiento e interés de la comunidad científica hacia lo abordado en esta investigación. De igual manera, el ámbito geográfico que delimitó la búsqueda estuvo conformado, principalmente, por países de Latinoamérica, España y Francia, Estados Unidos y Oceanía. En cuanto al idioma se filtraron documentos en inglés y español.

El proceso fue realizado en cada base de datos hasta llegar a un punto de saturación establecido, es decir, cuando al indagar no se encuentran nuevas fuentes o publicaciones asociadas a la búsqueda. Los resultados permitieron tener un grado de confiabilidad y validez bastante significativo, desde la aplicación de la fórmula estadística muestra representativa para reflejar, con mayor precisión, el universo de artículos. Esta técnica presentó una confiabilidad del 95% y un

² Revisar la página de Institute of Education ciencias: eric.ed.gov

error del 5%, bajo un total de 222 artículos relacionados con las categorías propuestas y en diferentes ámbitos de la educación. Finalmente, se establece una muestra proporcional que develó 115 artículos de revisión que contenían, en concreto, palabras claves. Allí se ubicaron las categorías específicas del estudio, especialmente, sobre la implementación en básica primaria.

Uno de los vacíos encontrados durante la pesquisa fue la ausencia, en estos momentos, del uso de las TIC dentro del área de Ciencias Sociales y en la enseñanza del conflicto, así como el desarrollo del pensamiento histórico en primaria. Esto devela que no se encuentran una interrelación entre el aprendizaje del área en la básica primaria y el uso del mundo digital. De igual manera, la poca información generada en proyectos realizados en Colombia, porque la mayoría de los documentos registró iniciativas de España, Ecuador y México. En tres documentos encontrados se visualizaron experiencias exitosas en el país y, sólo uno de estos, utilizaba las TIC.

A continuación, se desglosan los documentos encontrados y clasificados en dos grupos: el primero, aquellos que hacen referencia a las estrategias didácticas en las Ciencias Sociales mediadas con TIC; segundo, la enseñanza de los conflictos sociales con TIC y el pensamiento histórico con TIC en la básica primaria.

2.1.1 Estrategias didácticas en Ciencias Sociales con TIC en primaria.

Pagès (2002) en su artículo titulado *Aprender a enseñar historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales*, reflexiona y describe las condiciones que deben tener las didácticas en esta área, para el proceso pedagógico en la escolaridad primaria. El objetivo propuesto del documento es vincular al currículo del área con la enseñanza del conflicto; también, disponer estrategias didácticas para ser utilizadas en el aula desde una experiencia significativa y muy cercana a la realidad.

El artículo es un ensayo que propone una reflexión sobre el quehacer del académico, centrado en el que juega las Ciencias Sociales en la educación. Como resultado presenta el deber ser de un currículo que contemple lo planteado por la *National Council for the Social Studies*, en Estados Unidos para el año de 1994, el cual debe ser significativo, integrador, basado en los valores, exigente intelectualmente y permitir al alumnado construir sus propios significados.

En este sentido, el principal aporte de este artículo al tema de estudio radica en la conceptualización de las didácticas de las Ciencias Sociales como “conocimientos específicos que proceden de análisis y la reflexión, de la investigación, sobre la organización y desarrollo de unos saberes en las prácticas educativas escolares” (Pagès, 2002, p. 261). Por consiguiente, el reto es preparar a los docentes para que construyan prácticas, basadas en la manera de enseñar los saberes sociales y, con esto, lograr aprendizajes significativos para el estudiante y sus comunidades.

Este permite concluir que la coherencia entre los lineamientos curriculares y las didácticas de las Ciencias Sociales “ha de preparar al alumnado para que construya sus propios conocimientos, se ubique en su mundo y esté preparado para intervenir en él de manera democrática” (Pagès, 2002, p. 258). Justamente, esto es un llamado para extender hacia el currículo las relaciones posibles entre los conocimientos sociales, las representaciones previas de los estudiantes y los saberes de los docentes.

En cuanto a las didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, Sáez y Cózar (2017) problematizan, con una investigación de la Universidad de Castilla-La Mancha, la integración de las TIC en las aulas. Los autores plantearon un estudio para la construcción e implementación de un ambiente de aprendizaje híbrido (*Blended Learning*), en la programación visual por bloques, a través de la aplicación Scratch para el área de Ciencias Sociales e historia del arte.

La estrategia didáctica estuvo construida a partir del TPAK, es decir, la interacción entre Tecnología- Pedagogía -Conocimiento y evaluada desde la calificación por logro establecido en la taxonomía de Bloom. Los resultados demuestran que los estudiantes ampliaron su capacidad de comprensión, aplicación y evaluación de los conceptos trabajados en el aula.

Este trabajo aporta en la comprensión de que los estudiantes de primaria pueden llevar a cabo acciones dirigidas desde el uso de herramientas tecnológicas para acercarse a la comprensión de los contenidos y procesos de aprendizaje. Además, la posibilidad de establecer estrategias didácticas para ser implementadas en la primaria y en temas asociados a las Ciencias Sociales. Esto permite concluir que introducir en la educación estrategias didácticas mediadas por algún elemento tecnológico, aporta positivamente en la formación de los estudiantes de primaria.

2.1.2 Enseñanza del conflicto social con TIC en básica primaria.

Una de las investigadoras y metodólogas que se ha interesado por abordar el tema en Colombia es Jiménez (2018b) quien, en sus tesis doctoral, planteó la importancia de la enseñanza del conflicto social dirigida a los estudiantes de primaria. Para esto, la autora acudió a la unidad didáctica generada por Pagès (1994), desde los siguientes pasos: “1. Descripción general del conflicto, 2. Historia o antecedentes del conflicto, 3. Contexto del conflicto, 4. Partes implicadas o protagonistas, 5. Problemas en juego, 6. Dinámicas desarrolladas, 7. Alternativas para solucionar el problema, 8. Regulación potencial del conflicto” (p. 240).

Dentro de sus aportes, se encuentra que en la enseñanza del conflicto social existen falencias y ausencias que impiden establecer un marco comprensivo y analítico desde el aula, especialmente, en una sociedad como la colombiana marcada por las distintas formas de violencia que históricamente ha padecido. Esto obedece a que, en ocasiones, los docentes no tienen claro su

alcance y son “muy pocos los casos que el profesorado involucra los procesos de enseñanza con aspectos como el pensamiento histórico, pedagógico y didáctico” (Jiménez, 2018b, p. 252).

A partir de ahí, se puede concluir que la enseñanza del conflicto social en primaria debe contemplar cuatro momentos centrales. Inicialmente, el juicio de valor del conflicto; segundo, su contextualización en un escenario y con unos actores; tercero, lograr interpretar, desde varias miradas, el impacto del conflicto: y, finalmente, generar empatía para poder comprender todos los hechos que generó el conflicto y, con esto, brindar soluciones en el marco de un proceso formativo para la ciudadanía y la paz.

En las experiencias de Colombia sobre la resolución de conflicto social con mediación con TIC, se encuentra el trabajo de Iriarte (2006), donde se evidenció el impacto de las tecnologías sobre los procesos educativos y sociales, en una zona de alto riesgo, en su momento, del conflicto armado colombiano. Esta propuesta se planteó en el marco del Proyecto Conexiones en el municipio de Sabanalarga, Bolívar. Su objetivo fue introducir la ludomática en la institución educativa para generar procesos de intercambio y colaboración entre estudiantes de primaria de diferentes zonas del país, especialmente, aquellas que son vulnerables y aisladas.

Desde una interfaz gráfica de comunicación llamada Pachamama, se utilizaron medios integrados de aprendizaje como “software multimedia altamente interactivo, sistemas digitales de información, sistemas de interacción digital, literatura infantil, juegos de pensar, mecanos o constructores, colecciones de diversa índole, exploración del entorno, así como recursos a partir de materiales reutilizables y de desechos” (Iriarte, 2006, p .71). En este sentido, los estudiantes lograron mayores competencias en la comunicación y en el trabajo en equipo; además, de participar en acciones creativas para mejorar sus habilidades en los medios digitales.

Como parte de los resultados de este estudio se reconocen las fases de implementación del proyecto para que, un estudio que integre estos propósitos logre funcionar. Estas fases están relacionadas con: sensibilización y capacitación inicial, conexión a la interfaz, seguimiento y soporte permanente. Otro de los aportes es la importancia de desarrollar proyectos mediados TIC, coherentes con el PEI de la institución y sus lineamientos, como una forma de garantizar la integración y continuidad en las prácticas escolares.

Por esta razón, el estudio concluye que una nueva cultura del aprendizaje, implica el manejo de estructuras educativas, desde la gestión y el compromiso institucional, con las prácticas pedagógicas, lo que garantizaría la firmeza y trazabilidad de un proyecto. De igual manera, la implementación de las TIC en el escenario escolar ha evidenciado la necesidad de:

Reforzar la capacitación de los docentes en lo que concierne a la integración de áreas y a mejorar el seguimiento de estas para implementarlas en sus cursos, puesto que exige un cambio radical en la manera de enseñar y supone el desarrollo de ciertas destrezas y actitudes que no se pueden cambiar de un momento para otro, sino que requieren de un tiempo de adaptación al nuevo proceso. (Iriarte, 2006, p. 82).

2.1.3 Desarrollo del pensamiento histórico con TIC en primaria.

En cuanto a la enseñanza de la historia en primaria y del desarrollo del pensamiento histórico, los investigadores Prats et al.(2011) expusieron en su documento la comprensión y aprendizaje de la historia, las estrategias didácticas de su enseñanza y su articulación curricular. La propuesta establece dos puntos claves para la comprensión del tema que desarrolla, a saber: inicialmente, hace un abordaje teórico y conceptual de la historia y su enseñanza; segundo, plantea una noción práctica para su aprendizaje, asociado a nuevas tendencias pedagógicas y en respuesta a las demandas actuales de un mundo globalizado, con acceso a grandes contenidos informáticos.

Los aportes están centrados en la exposición del rol de la enseñanza de la historia como un elemento de comprensión del presente, a través del ejercicio explicativo sobre los elementos que configura las formas de vida actuales. Asimismo, señalan unos hechos específicos, establecidos en la memoria histórica, como protagonistas para el rol ciudadano e identitario de la población respecto a su territorio. Sumado a eso, consideran que la enseñanza de la historia en primaria debe trabajarse en rangos de edad entre los 4 y 5 años y los 10 y 12 años, dado que:

Son los periodos en los cuales el cerebro desarrolla la concepción espaciotemporal, las etapas en las que se desarrolla intensamente nuestra inteligencia emocional, y los momentos en que se crean estereotipos en la mente que perduran a lo largo de toda la vida. Periodos en los cuales se desarrolla nuestra capacidad de inducción y nuestras primeras deducciones. (Prats et al., 2011, p. 39).

En este camino, plantean las estrategias didácticas para el proceso pedagógico de la historia, desde herramientas lúdicas que generen un interés y alto niveles de motivación en los estudiantes; promuevan el ocio inteligente y didácticas asociadas a la inferencia y deducción de situaciones e interpretaciones. Como elementos claves, enumeran el análisis de imágenes y narrativas históricas, así como la reflexión de conocimientos históricos, dados como obvios en la posibilidad de ampliar la capacidad de pensamiento y discusión de los estudiantes. Sobre el uso de las TIC, estos autores asumen que:

Estas herramientas producirán mejoras educativas si no se emplean en la línea de una construcción colaborativa del conocimiento. Internet debe utilizarse para apoyar ambientes de aprendizaje constructivistas porque sirve para procesar información, promueve el pensamiento abstracto y se puede orientar a la solución de problemas. (Prats et al., 2011, p. 128).

No obstante, la brecha digital y tecnológica existente entre la escuela y la sociedad es amplia y, muchas veces descontextualiza los hechos sociales asumidos en el aula. De este modo,

los autores concluyen que existen herramientas TIC de gran variedad y contenido para introducirlas en la enseñanza de la historia (web 2.0, blogs, aplicaciones, páginas de internet, wikis, redes sociales, entre otros). Sin duda, deben ser orientadas bajo una metodología innovadora, acorde con el mundo actual y asertiva con lo que busca la formación del pensamiento histórico: generar habilidades de reflexividad, pensamiento y conocimiento para aportar al desarrollo de los estudiantes y su comunidad.

Por otro lado, la tesis titulada *Contribución al aprendizaje de los conceptos “Cambio” y “Continuidad” en la comprensión del tiempo histórico* (García, 2019), desarrolló un trabajo orientado a estudiantes de tercero de primaria. La estrategia didáctica tuvo como propósito establecer un problema social vivo como el desplazamiento forzado, situación la mayoría de los estudiantes participantes vivieron. En este sentido, el trabajo aporta a la comprensión del lenguaje y conceptos claves, para que los estudiantes de primaria adquieran las nociones temporales y comprendan el pasado, presente y futuro desde una experiencia personal.

De ahí que se posible introducir en el vocabulario de los estudiantes las nociones básicas de la temporalidad y su comprensión, a partir de desglosar la cotidianidad y los hechos que los han tocado como población. La investigadora reconoce la importancia de introducir en el currículo la enseñanza de la temporalidad, con el objetivo de permitirle a los estudiantes ubicarse en un tiempo presente y, desde ahí, analizar el conocimiento sobre su pasado, desde donde se construye una mirada sobre su entorno y su historia.

En esta línea, García (2013) planteó el alcance de introducir estrategias didácticas mediadas por TIC en la educación primaria, como aporte a un entendimiento de temáticas, muchas veces complejas, como el pensamiento histórico en el área de las Ciencias Sociales. Este autor establece

que el uso de TIC en ambientes de aprendizaje presenciales puede aportar en el entendimiento de los procesos históricos y sociales con los estudiantes de estos niveles educativos.

Los recursos que García (2013) expuso en el documento son los siguientes: Skype para la comunicación con otros estudiantes, docentes, académicos respecto a la historia vivida, representada y concebida. Slowmation para la elaboración de líneas de tiempo y GoAnimate como herramienta para la elaboración de videos animados. También, los multimedia VoiceThread y QR voice utilizados para la creación de videos, animaciones y audios asociado a contenidos del aula. Finalmente, Educreations como pizarra interactiva y Aurasma para la realidad aumentada.

Los resultados obtenidos con la implementación de estas herramientas es que los estudiantes “les interesa, motiva y ayuda a percibir el conocimiento histórico como propio (...) poder darse cuenta de que la Historia, su historia, está interconectada con los demás y por consiguiente, afecta a la vida de las personas” (García, 2013, p. 10). En esta medida, la propuesta es un aporte para comprender que los niños y niñas de primaria pueden reflexionar sobre los cambios que se observan en su realidad, a través de estrategias que les permitan comunicarse con las realidades de su entorno, asociarlas con la historia y, así, construir nuevos conocimientos.

Ante este panorama, es importante concluir que, si bien existen herramientas tecnológicas para aportar a las estrategias pedagógicas de la enseñanza de las ciencias sociales, son casos particulares y no generalizados en propuestas curriculares a nivel de colegio o región. Como lo señala, García (2013) la implementación de las TIC en el aula depende de las decisiones didácticas que asuman el profesorado, sus intereses de enseñanza y las habilidades tecnológicas y digitales con las que cuente para enriquecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes; también, de la infraestructura y la gestión institucional que garantice y respalde este tipo de mediaciones.

2.2 Marco legal

El marco legal es entendido como las bases normativas que proporcionan el soporte para la construcción de una malla curricular y su fundamentación. Estas bases le permite develar el alcance y naturaleza que tienen los actores inmersos en el proceso, teniendo como referencia su contexto local, distrital, departamental, nacional e internacional. Todo está amparado bajo las provisiones regulatorias que proporcionan la legislación de Colombia, en cabeza de la Constitución de 1991 y los diferentes decretos promulgados por el órgano rector de la educación en el país, el Ministerio de Educación Nacional MEN.

A partir de este estamento, se disponen y actúan las instancias reguladoras, como la Secretaria de Educación de Bogotá SED que permite facultar y distribuir labores propias de la educación, en los diferentes sectores educativos de escenarios rurales y urbanos de la ciudad. Esto responde a una conducta ética y proveedora de una formación de calidad sin barreras o limitaciones para los niños y niñas de Colombia (SED, 2015). Justamente, este es el panorama que orientó la construcción de este marco legal, desde el que se sustenta la pertinencia de esta investigación, tal como se define en la síntesis dispuesta en la Tabla 1.

Tabla 1. Resumen ejecutivo del marco legal.

Origen	Apartado
Constitución Política Nacional de 1991 (Corte Constitucional, 2010)	Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
	Artículo 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.
	Artículo 45. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.
	Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

	<p>La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.</p> <p>El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.</p> <p>La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.</p>
<p>Ley 115 de 1994 (MEN, 1994)</p>	<p>Artículo 5. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los fines:</p> <p>5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.</p> <p>9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.</p> <p>Artículo 13. Enseñanza obligatoria. En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: a. El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica, de conformidad con el artículo 41 de la Constitución Política; b. El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo; c. La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales, de conformidad con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política; d. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos, y e. La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.</p> <p>Según el Ministerio de Educación de Colombia, para construir la malla curricular se debe tener en cuenta la sección 5 del documento Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales.</p>

	<p>Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica: a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo; b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana; d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua; e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.</p>
	<p>Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.</p>
	<p>Artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.</p>
	<p>Artículo 79. Plan de estudios. El plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos.</p>
	<p>Artículo 92. Formación del educando. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación.</p>

<p>Estándares Básicos en Competencia (MEN, 2006).</p>	<p>En razón a ello, las entidades territoriales diseñan estrategias cuyo propósito es apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen de herramientas y recursos que aporta el MEN a partir de programas que (1) apoyan la formación de directivos docentes en su gestión, (2) contribuyen a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones, (3) favorecen el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos, (4) promueven la divulgación de experiencias significativas y (5) atienden las necesidades particulares de las poblaciones vulnerables.</p>
<p>Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales (MEN, 1998)</p>	<p>“Para todos es una realidad que los cambios que nos proponemos o afrontamos exigen de nosotros capacidad y decisión para aprender permanentemente. El hecho de que hayamos sido formados con otra óptica y en otras circunstancias no nos exime de la responsabilidad de construir juntos la escuela que las circunstancias históricas requieren” (MEN, 1998, p.20).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicaciones y exigencias de la implementación • La malla curricular (un ejemplo de implementación) • Los ejes generadores • Los ejes y su fundamentación • Problematizar para alcanzar desempeños competentes <p>Se denomina malla curricular a toda la estructura donde se organiza el ejemplo de cómo podría implementarse la enseñanza del área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media, a partir de un enfoque problematizador; organización base que se da a manera de ejemplo, ya que puede y debe ser adecuada al contexto donde se desarrolle. La alegoría de “malla” se hace porque al diseñarse la organización de problemas, ámbitos conceptuales e incluso los contenidos posibles que se manejarían en un aula de clase, fueron pensados, tejidos y estructurados con una trama tanto vertical como horizontal. Las y los docentes del país, encontrarán que si se hace una mirada por grado (horizontal) muchos de los ejes se enlazan dando unidad conceptual al año escolar, y facilitando, al pasar de un eje a otro, retomar o complementar conceptos básicos de las Ciencias Sociales.</p> <p>Al ser una estructura curricular flexible, no hay ninguna secuencia u orden obligatorio entre los ejes, siendo posible iniciar por cualquiera y luego cambiar a otro, de acuerdo con lo que el docente considere más adecuado o pertinente para su trabajo escolar; el orden en la malla corresponde a un mero acto organizativo.</p> <p>La unidad en la malla también se puede notar al observar los ejes en sentido vertical, a medida que se avanza de la básica primaria a la educación secundaria y media, se van tornando más complejos (forma espiral), respetando el nivel cognitivo de las y los estudiantes. Los problemas y los ámbitos conceptuales pueden volverse a retomar en distintos grados, diferenciándose por los contextos, la profundidad y el análisis que se haga de ellos.</p>

Fuente: elaboración propia con información de los documentos referenciados.

2.3 Marco teórico

En el siguiente apartado se realiza un acercamiento a las principales posturas teóricas que sustentan la presente investigación, cuyos ejes son los siguientes: referentes pedagógicos, donde se abordan algunos componentes del constructivismo, el aprendizaje significativo y las didácticas de las Ciencias Sociales en primaria para el desarrollo humano. De igual manera, un referente disciplinar donde se abordan modelos para la enseñanza del conflicto social y su efecto en el pensamiento histórico. Finalmente, un referente TIC desde los ambientes de aprendizaje mediados por TIC para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria.

2.3.1 *Referente pedagógico.*

El constructivismo brindó a la educación una nueva visión de enseñar a pensar a los estudiantes, mediante el valor significativo que se le da a sus experiencias y la contextualización de los contenidos. Esto permitió comprender las diferentes estructuras cognitivas que tienen las personas, en diferentes etapas de su vida y, como uno de los componentes para desarrollar su pensamiento. Dentro de esta teoría aparecen tres esquemas importantes que sirven de guía para los procesos formativos: el desarrollo cognitivo descrito, principalmente por Piaget (citado en Rafeal, 2007), el aprendizaje significativo planteado por Ausubel (1976) y el significado del aprendizaje desde la conexión cultural o socio constructivismo de Vigotsky (1978).

Los estudios Piaget (citado en Rafeal, 2007) se centraron en la capacidad de las personas para captar, comprender y aprender las herramientas que requiere en cada etapa de desarrollo cognitivo. Este autor se centró en cómo el infante piensa los problemas y sus soluciones en diferentes estadios de la vida y, por lo tanto, cómo los racionaliza. A partir de ahí, encontró elementos para configurar las acciones de implementación de un proceso didáctico y pedagógico.

De igual manera, estableció las etapas cognitivas con características específicas frente a la apertura para el aprendizaje, a saber: la primera sensoriomotora o niño/a activo que va entre el nacimiento hasta los 2 años; la preoperacional o el niño/a intuitivo que va entre los 2 a los 7 años. La tercera etapa, central en esta investigación, es la de operaciones concretas o el niño práctico ubicada entre los 7 años 12 años. En esta etapa el individuo desarrolla tres tipos de esquemas mentales que le permiten interpretar el mundo: seriación, clasificación y conservación (Piaget, citado en Rafeal, 2007). La última etapa de operaciones formales el niño/a comienza a usar un razonamiento deductivo, hay un aumento de la comprensión lógica y de las ideas abstractas.

Por otro lado, en el aprendizaje significativo se considera que el estudiante, en su proceso de formación y desarrollo, tiene la capacidad de relacionar “no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausubel, 1976, p. 47). En este sentido, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), es un tipo aprendizaje que parte de tres ideas fundamentales:

- A. El alumno es protagonista de su aprendizaje al construir y reconstruir los saberes culturales de su contexto y operar sobre estos.
- B. La actividad mental de alumno se integran contenidos elaborados en su estructura cognitiva.
- C. El docente debe engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo cultural y socialmente dispuesto.

Dentro del aprendizaje significativo las estrategias didácticas son entendidas como secuencias que buscan una efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que el mismo estudiante genere un ambiente dinámico y creativo, lo cual despierta su interés por

avanzar hacia un nuevo conocimiento. Precisamente, en las didácticas de Ciencias Sociales se busca que el estudiante llegue comprender un proceso sobre serie de condiciones y su relación, como es el caso del: pasado, presente y futuro. Además, entender que estos se encuentran ubicados en espacio definido, clasificándolo como próximo y que no puede ser alterado.

En efecto, los ambientes que demarcan el aprendizaje de los estudiantes son afectados directamente por las decisiones didácticas que toman los docentes. Para el caso de Ciencias Sociales uno de los principales científicos en educación en el mundo que expone su conceptualización es Pagès (1994, 2009, 2015). Este autor reflexionó y describió las condiciones que deben tener las didácticas de las Ciencias Sociales como *didácticas específicas*, en el marco de la enseñanza aprendizaje en la escolaridad primaria, y que tiene como fin el vincular la enseñanza del conflicto dentro del currículo de esta área.

Según Pagès (2002) ajustado al *The National Council for the Social Studies* en los Estados Unidos, las didácticas de las Ciencias Sociales deben ser significativas, integradoras, basadas en los valores y exigentes intelectualmente. A partir de ahí, el autor define estas didácticas como “conocimientos específicos que proceden de análisis y la reflexión, de la investigación, sobre la organización y desarrollo de unos saberes en las prácticas educativas escolares” (p. 261). Entonces, su objetivo es “preparar a los docentes para que produzcan las prácticas sobre la manera de enseñar los saberes sociales para conseguir aprendizaje útil y significativos para el alumnado y la sociedad” (Pagès, 2002, p. 263). Todo esto dentro de un currículo que contemple la relación entre el saber social, las representaciones previas de los estudiantes y el conocimiento de los docentes.

Por lo tanto, esto permite concluir que la coherencia entre los lineamientos curriculares y las didácticas debe ser una premisa que brinde a la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia un andamiaje que tenga como objetivo que el alumno construya sus propios

conocimientos, reconozca un contexto y su mundo. De esta manera, prepáralos para intervenir de manera democrática y propositiva frente a los retos y conflictos sociales generados por las necesidades de su comunidad.

Con esto, se reclama una coherencia entre pensamiento y acción que garanticen al ciudadano y ciudadana ser protagonista en la construcción personal y social, basados en los valores del compromiso, la justicia y la solidaridad (Pagès, 2002). Así bajo la perspectiva de Jiménez, (2018b), en las didácticas de las Ciencias Sociales no existen recetas para resolver los problemas derivados de la tarea de enseñar; por el contrario, proponen partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, en la búsqueda por construir las innovaciones y, desde ahí, mejorarlas.

En cuanto al componente de desarrollo humano, las didácticas de las Ciencias Sociales son un escenario perfecto para fortalecer las competencias en los estudiantes y dar condiciones para que sean ellos y ellas quienes, por medio de su propia experiencia, transformen el futuro. Todo esto desde la construcción de alternativas para generar posibles respuestas a los conflictos y necesidades y, por lo tanto, plantear condiciones que mejoren la calidad de vida de las personas. Al respecto, las Naciones Unidas entidad multilateral definió el desarrollo humano como:

Un paradigma de desarrollo que va mucho más allá del aumento o la disminución de los ingresos de un país. Comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Las personas son la verdadera riqueza de las naciones. Por lo tanto, el desarrollo implica ampliar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore. El desarrollo es entonces mucho más que el crecimiento económico, que constituye sólo un medio —si bien muy importante— para que cada persona tenga más oportunidades. (PNUD, 2016).

Por su parte, autores como Max et al. (2010) expresaron una forma de concebir el desarrollo acorde a las necesidades de las comunidades con equidad y equilibrio social. De manera que, plantearon una línea de acción para comprender el desarrollo a escala humana como:

La satisfacción de las necesidades humanas fundamentales en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. (p. 78).

En este orden de ideas, el desarrollo humano se concibe desde las personas quienes, se esperan, deben encontrar los mecanismos para generar condiciones de vida, capaces de responder a sus necesidades humanas fundamentales. Para Max et al. (2010) estas necesidades fundamentales se dividen en dos grandes grupos, a saber: las existenciales, desde las posibilidades de ser, tener, hacer y estar; y las axiológicas, como la subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. De ahí que, estas necesidades tengan una doble condición: como carencia o potencialidad.

Todos los conflictos sociales requieren unos satisfactores para cubrir el acceso que demarcan las necesidades, en la búsqueda por mejorar las condiciones de vida. Estos satisfactores se hallan en las bases culturales, económicas, políticas y ambientales de las sociedades; es decir, desde “lo que está culturalmente determinado no son las necesidades humanas fundamentales, sino los satisfactores de esas necesidades” (Max et al., 2010, p. 63). Esto devela la importancia de aprender a resolver los conflictos sociales, generados por las necesidades, mediante el empoderamiento y participación de una comunidad educativa; donde, las Ciencias Sociales son indispensables en la construcción de escenarios para la reflexión, la acción y la transformación.

2.3.2 *Referentes disciplinar.*

En el marco de las ciencias sociales, vale la pena reflexionar sobre lo expresado por Fisher y Hicks (1985, citados en Pagès, 1994) en relación con el conflicto y la violencia, como una de las características del mundo que justifica la necesidad de enseñar al alumnado a enfrentarse con los problemas y las situaciones que los crean. De igual manera, Ramos (2017) sostiene que la pedagogía del conflicto puede ser vista desde diversas perspectivas, desde el conflicto interpersonal relacionado con la convivencia entre los estudiantes; y, también, en el escenario de la enseñanza de contenido social dirigida al estudio de diferentes formas de conflicto.

Por su parte, Giroux (1990) invita a plantear estrategias donde los estudiantes recorran un proceso similar al asumido por los científicos sociales, para comprender los significados de los conflictos, sus causas y sugieran vías de solución, mediante el fomento de la capacidad de imaginar alternativas basadas en los valores de paz y justicia. Con esto, se espera que el alumnado entienda que el de negociación es clave para la regulación de un conflicto, donde el poder y su influencia son elementos centrales (Moscovici, 1985).

En esta medida, la definición del conflicto social es requerido para su enseñanza y comprensión. Desde la sociología, Kehl (1991) definió el conflicto social desde tres componentes:

Primero, desesperación y apatía debido al fracaso en la lucha por la supervivencia. Segundo, niveles aceptables de satisfacción de necesidades materiales y no materiales. Tercero, existen posibilidades y medios suficientes para la satisfacción de las necesidades humanas demandadas que, a pesar de ello, son denegados. (p. 214).

A su vez, el sociólogo de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales de Francia, Wieviorka (2013) expuso en su texto a autores como Alain Touraine quien estableció el principio de totalidad. Wieviorka (201) considera que en la existencia de un conflicto confluye una oposición, donde cada actor se vislumbra en relación con un adversario y una identidad que lo

define a sí mismo. En esta medida, el conflicto aparece en términos de la propia identificación y su rol dentro del marco social, considerando que está inscrito en un marco colectivo y no individual, donde se rompen normativas y prácticas culturales, sean estas coercitivas o permisivas. Sin duda, concretar estos conflictos permite transformar aquello que aqueja a la sociedad.

Por esta razón, el conflicto es un concepto clave de las Ciencias Sociales, dado que, según Taba (1971, citada en Pagès, 1994), en este se basa el currículo a partir de la comprensión y solución de las necesidades, razón por la cual, se requiere:

Enseñar las distintas maneras, aceptadas o no aceptadas culturalmente, de resolver todos los conflictos, reconocer la inevitabilidad de las diferencias y la dificultad de determinar su valor relativo por parte de los protagonistas de los conflictos, y reflexionar sobre la necesidad de alcanzar alguna forma de compromiso para evitar las serias consecuencias de un conflicto prolongado. (p. 3).

En contraste, se reconoce que la enseñanza del conflicto social ha estado dirigida desde los hogares de los estudiantes y no conceptualizado en la educación formal. Al respecto, Jiménez (2018b) plantea que en el aula no se parte de las representaciones que los estudiantes tienen sobre el conflicto; cada una de las ideas “de los alumnos y las alumnas de básica primaria son las que se han construido desde sus hogares o gracias a la influencia de los medios de comunicación” (p. 43).

Desde la teoría crítica, Pagès (1994) considera que el conflicto “es un rasgo esencial de las relaciones de la sociedad, es un producto social que se produce como consecuencia de la interacción humana (...) es el punto de partida del cambio y, en consecuencia, es la realidad de la sociedad (p. 5). En efecto, el autor estableció un modelo para la enseñanza del conflicto social en el que se entra a un proceso histórico sobre acciones, decisiones y opciones realizadas y sus consecuencias, como se enuncia en el siguiente mapa conceptual que resumen la comprensión del conflicto desde la educación en Ciencias Sociales (Figura 2).

Otro elemento esencial que develó Pagès (1994) en la descripción de un modelo para la enseñanza del conflicto, fue su concepción dentro de la enseñanza del Aprendizaje para la Paz, el desde tres momentos: las causas del conflicto, la situación o conflicto y la forma de resolverlo. Esto enmarca una visión progresiva que puede ser señalada en un marco histórico. Así, Pagès (1994) presentó una reflexión que permite guiar acciones inscritas en el desarrollo del pensamiento histórico y, de esta manera, los criterios necesarios para transmitir al alumnado la capacidad de pensar, reflexionar, desnaturalizar y transformar su contexto.

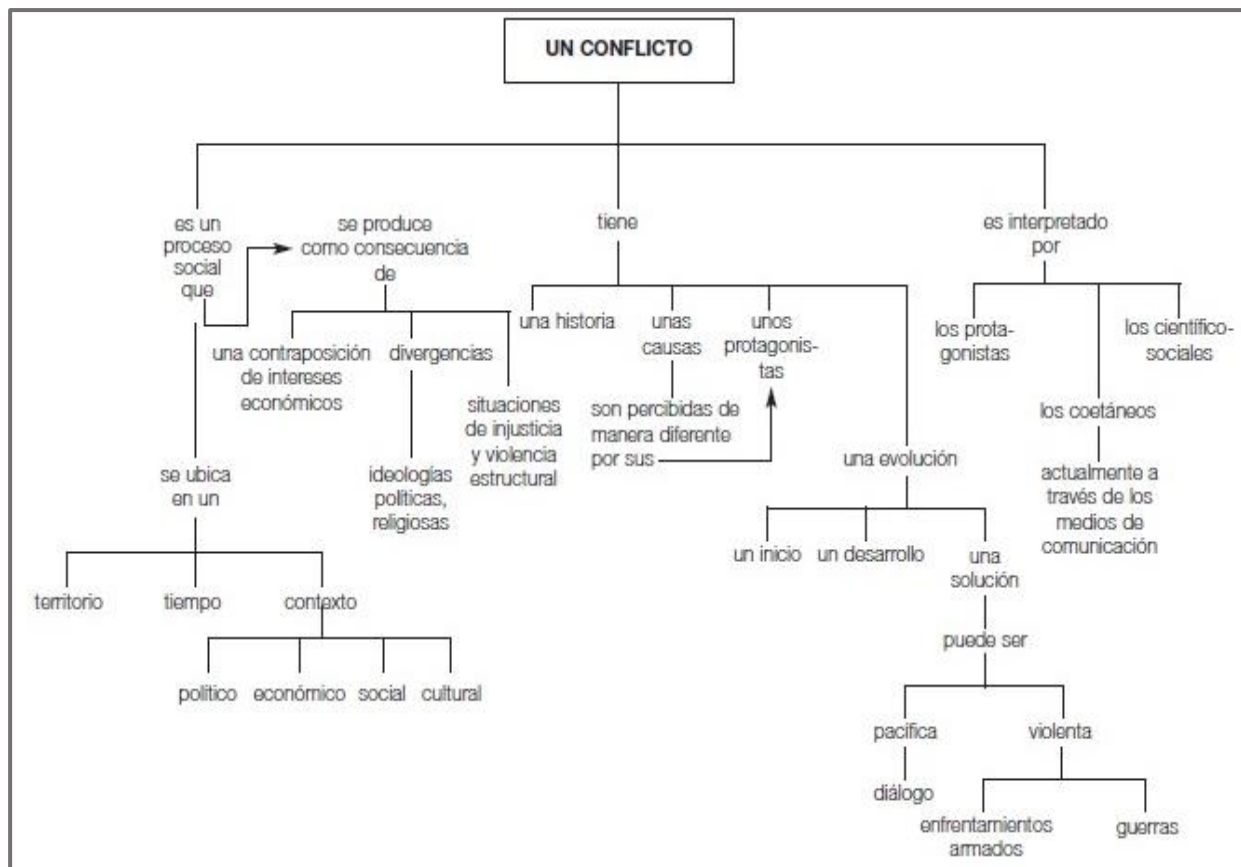


Figura 2. Mapa conceptual del conflicto social.
Fuente: Pagès (1994, p. 7).

Ante este panorama, se contempla la representación social como un aspecto indispensable en Ciencias Sociales, por capacidad de tejer un puente entre la enseñanza del conflicto social y su formación a través del desarrollo del pensamiento histórico. Para autores como Jodelet (1986) la

representación social se forma a partir del sentido común, de las características de un grupo social sus vivencias y antecedentes. También, de la experiencia del individuo con sus contextos, donde adquiere gran importancia la cultura y las formas de comunicación.

En opinión de Moscovici (2000) las representaciones sociales permiten la interacción entre los sujetos de un grupo social, desde la comprensión común sobre un tema al interior de la comunidad. De hecho, las representaciones sociales sirven para leer la realidad de un grupo social porque es la manera como se interpreta la realidad de las personas; considerando que determinan las posturas y, por ende, las conductas que definen al individuo en el momento en que es consciente de la estructura social.

Con el propósito de definir la sociedad y su realidad, las representaciones sociales parten de elementos en los cuales se pueden comprender la interacción social de los sujetos en una comunidad, así como los patrones del contexto y la regulación, tanto social como institucional (Jodele, 1986). Precisamente, establecen todo un horizonte comprensivo sobre la manera como se representa la historia de la sociedad y su manera de describirla, para guiar las formas de comportamiento y dinámicas de existencia de las personas en un escenario específico.

Bajo esta idea, surge el pensamiento histórico a través de las competencias de desarrollo, presentadas por Santisteban (2010). El modelo de la enseñanza del conflicto social considera algunos elementos claves relacionados con los procesos históricos, la comprensión del conflicto y la representación histórica, los cuales operan desde unos modelos conceptuales, el aprendizaje conceptual y las representaciones sociales, como base para la formación en pensamiento histórico.

Según Santisteban (2010):

La relación entre la construcción de conceptos y las competencias históricas podemos observarla, por ejemplo, en el caso del concepto de conciencia histórico-temporal, ya que, se está haciendo referencia a una competencia histórica que requiere de la comprensión de

una serie de conceptos interrelacionados (temporalidad humana, cambio y continuidad, etc.), pero también de una serie de capacidades (relacionar pasado, presente y futuro, situarse y situar los hechos en el tiempo, analizar la aplicación de las ideas de progreso y complejidad, etc.). (p. 38).

En virtud de ello, se busca estructurar el pensamiento histórico en sus cuatro fases, a saber: primero, la conciencia histórica relacionada con la temporalidad humana, los cambios y el poder sobre el tiempo futuro, también llamado como historia. Segundo, la imaginación de la historia desde las narraciones y explicaciones de los hechos históricos que reconstruyen el pasado. Tercero, la representación de la historia asociada a la contextualización respecto al pensamiento crítico y creativo. Cuarto, la interpretación histórica establecida en el análisis de las fuentes de información histórica, la confrontación y estructura para la verificación de las fuentes. Cada una de estas fases fueron explicadas por Santisteban (2010) en un mapa conceptual (Figura 3).

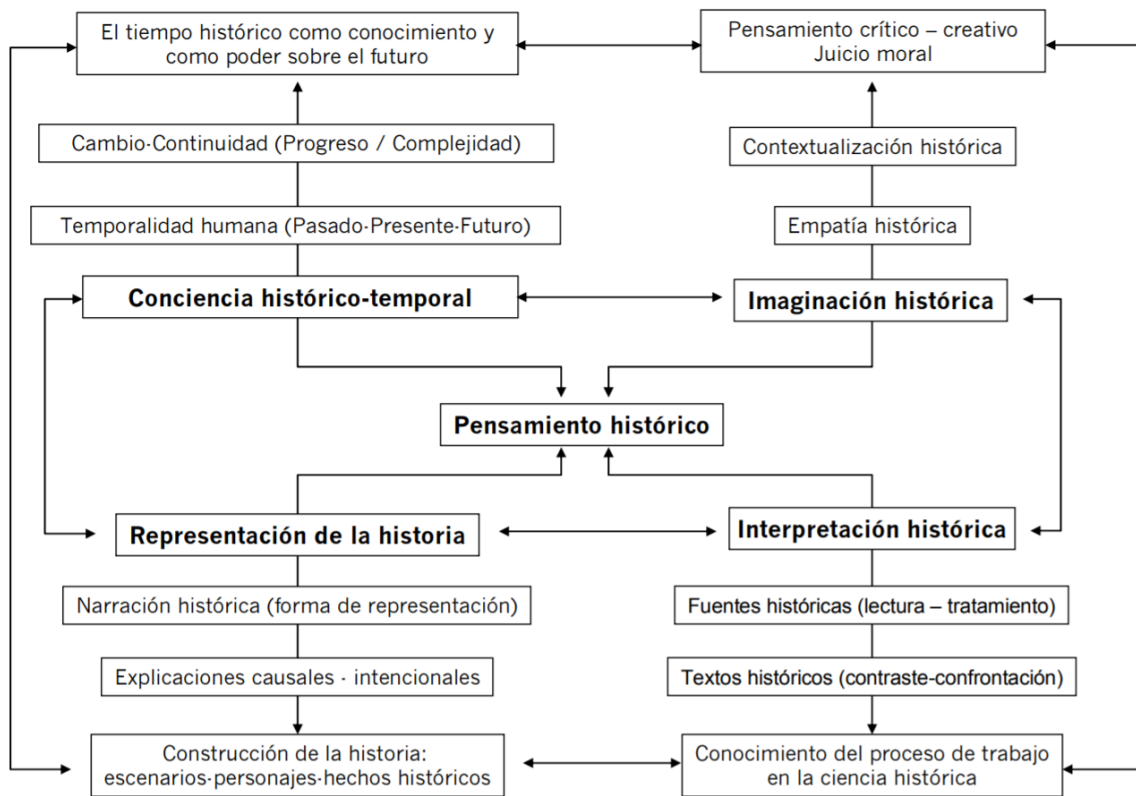


Figura 3. Mapa conceptual pensamiento histórico.
 Fuente: Santisteban (2010, p.43).

A partir de ahí, se asume el trabajo de conceptualizar y teorizar sobre las estrategias didácticas de las Ciencias Sociales mediadas por TIC, dentro de un ambiente de aprendizaje. Esta propuesta está basada en las competencias del pensamiento histórico y la enseñanza del conflicto. lo cual encamina un proceso disciplinar que permite diseñar una estrategia apropiada para la población de interés para este estudio.

2.3.3 Referente TIC.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos de esta investigación se propone un ambiente de aprendizaje, comprendidos, según Raichbarg (1994, citado en Duarte, 2015), como escenarios presenciales o virtuales, con condiciones favorables para el desarrollo de propuestas pedagógicas. Dentro del ambiente de aprendizaje se plantea un proceso reflexivo para dar respuesta a qué, cómo y para qué se enseña, en reconocimiento de las necesidades de la comunidad al tener,

Contacto con la realidad, evadiendo simplificaciones y representándola en toda su complejidad; construcción del conocimiento, reproduciendo el mismo; tareas significativas en el contexto, dejando lo abstracto; fomenta la reflexión basada en la experiencia, permitiendo la construcción del conocimiento, que se apoya en el aprendizaje colaborativo y parte de las necesidades traducidas en las potencialidades de la población con la que se desea trabajar; el contexto que contempla el aspecto social y cultural del entorno que rodea a los estudiantes y las etapas del desarrollo centradas en la edad de los estudiantes en estudio. (Duarte, 2015, p .63).

De igual manera, para la implementación del ambiente de aprendizaje se diseñó una estrategia didáctica. En opinión de Diaz-Barriga y Hernández (2002) las estrategias didácticas o de aprendizaje significativo son procedimientos que están enfocados y realizados, especialmente, con el fin de permitir que el aprendiz (en este caso el estudiante) adquiriera el conocimiento de una forma consciente, controlada e intencional. Es así como, estos autores definen tres aspectos que caracterizan las estrategias didácticas, a saber:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa cómo y cuándo aplicarlas.
- c) La aplicación de estas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, pp. 2 y 3).

Por lo general, el diseño de una estrategia didáctica acude a elementos como las unidades didácticas para la programación de actividades, en las que confluyen los lineamientos curriculares, contenidos, materiales, recursos didácticos y los criterios e instrumentos para la evaluación, en un tiempo claramente delimitados. Además, las orientaciones que se deben de considerar, a nivel forma, como son los lineamientos institucionales (Montoya, 2015).

La estrategia didáctica planteada en esta investigación cuenta con la evaluación por objetivos del modelo de Tyler (citado en Pérez, 2007), dado que define un planteamiento inicial materializado en un propósito de aprendizaje. En opinión de este autor “el proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza” (Tyler, citado en Pérez, 2007, p. 1). Para esto, se utilizan diferentes técnicas de evaluación en las unidades didácticas, bajo la idea de valorar qué tanto el estudiante aprendió y, a su vez, dar cuenta de los procesos de enseñanza aprendizaje para ser posteriormente ajustados.

Por otro lado, uno de los elementos claves dentro de este ambiente de aprendizaje es la mediación TIC. Bajo la perspectiva de Coll (2008) las TIC son instrumentos utilizados para pensar,

aprender, conocer y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos; razón por la cual, su uso en el aprendizaje permite el acceso, conocimiento y mayor equilibrio social. Asimismo, Jiménez, Fernández y Almenárez (2020) consideran que las tecnologías plantean un escenario que contribuye a la adaptación, cognición, comunicación y autoaprendizaje. Esta situación, especialmente, en el desarrollo de destrezas y competencias, así como en los niveles de motivación que influyen en el aprendizaje.

En cuanto el uso de TIC en Ciencias Sociales, a nivel de literatura académica, es escasa, precisamente, en básica primaria. Sin embargo, hay reflexiones y prácticas docentes que ostentan resultados positivos en su implementación y en la posibilidad de uso en las aulas de clase, lo cual les ha dado a los docentes herramientas para el dominio, tanto temático como técnico. Sáez y Cózar (2017) expresan que utilizar las TIC en el aula de Ciencias Sociales permite ampliar la capacidad de comprensión, aplicación y evaluación de los conceptos trabajados. Indudablemente, esto aporta positivamente en la formación de los estudiantes.

De igual manera, García (2017) sostiene que las TIC permiten mayor grado de acceso de información y apoya la diversidad de acercamiento al aprendizaje de los conocimientos y su capacidad de interpretación. Empero, autores como Casanova, Arancibia, Cárcamo y Contreras (2010), consideran que, si bien existen herramientas tecnológicas implementadas en las aulas de clase de Ciencias Sociales, deben ser masificadas y estructuradas para poder generar incidencia real en la educación. En esta línea, Prats et al.(2011) manifiestan que:

Existen elementos y herramientas TIC de gran variedad y contenido para introducirlas en la enseñanza de la historia (web 2.0, blogs, aplicaciones, páginas de internet, wikis, redes sociales, entre otros); pero estas deben ser guiadas y usadas bajo una metodología innovadora, acorde con el mundo actual y asertiva con lo que busca la formación del pensamiento histórico: generar habilidades de reflexividad, pensamiento y conocimiento para aportar positivamente en la vida de los estudiantes y de su comunidad. (p. 36).

Adicionalmente, River (2011) declara que las TIC posibilitan la combinación de estímulos en los estudiantes para que estos tengan mayor retentiva y análisis en temas históricos. También, permite que los estudiantes puedan generar diferentes interpretaciones de los hechos históricos de manera crítica (Counsell, 2003). En consecuencia, las TIC tiene mucha funcionalidad en los procesos educativos, para la búsqueda de información y el análisis e interpretación de contenidos.

Sáez y Cózar (2017) proponen una estrategia didáctica construida a partir del TPACK, es decir, la interacción entre Tecnología-Pedagogía-Conocimiento, y, evaluada a partir de la calificación por logro establecido en la taxonomía de Bloom (mal, pasable, aceptable, bien y excelente). Con esta implementación, se observó como los estudiantes lograron aumentar su capacidad de comprensión, aplicación y evaluación de los conceptos abordados.

Mientras que García (2013) planteó el requerimiento de introducir estrategias didácticas mediadas con herramientas tecnológicas en la educación primaria como aporte a un mayor entendimiento de temáticas complejas, como el pensamiento histórico. Propuso que el uso de TIC en ambientes de aprendizaje presenciales puede aportar en el entendimiento de los procesos históricos y sociales en los estudiantes. Esto no quiere decir que sustituya otros recursos didácticos, si no que permite mayor grado de acceso de información y apoya la diversidad de conocimientos y su capacidad de interpretación.

Entretanto, es de considerar que el docente debe tener claridad frente a lo que desea enseñar y, en esa medida, hacer un uso efectivo y pedagógico de las TIC; por ejemplo, para la enseñanza de la temporalidad en estudiantes de primaria, permitiéndoles consolidar mecanismos para comprender el mundo y desenvolverse en este. Frente a esto, el gran cuestionamiento que surge es ¿Cómo introducir las tecnologías a los procesos pedagógicos en las ciencias sociales?

Dentro de esta investigación el interés por encontrar una respuesta a esa pregunta está centrado en el uso del Hackathon (*hack* de hacker y *marathon* la duración del evento) para la planeación e implementación del ambiente de aprendizaje. Su fin es la realización de actividades colaborativas para fortalecer el Aprendizaje Basado en Problemas, es decir, mientras se resuelven problemas se aprenden conceptos (Lazalde, 2012). Los protagonistas y ejecutores de las actividades son los participantes, quienes deben desarrollar las herramientas y trabajar colaborativamente para lograr un producto.

Existen diferentes clases de hackathon, según su finalidad, entre los que destacan los hackáthones cívicos cuyo objetivo es “proveer respuestas tecnológicas a problemas sociales como pobreza, medioambiente, acceso a servicios de salud, educación” (Bortz, 2013, p. 147). De cualquier modo, el hackathon representa el uso de la tecnología, su vanguardia e innovación, para el bien de las comunidades y el mundo en general.

Este modelo de uso de tecnología considera unos pasos, acordes con los propósitos de aprendizaje, definidos por Lazalde (2012) como: la presentación de un problema, de preferencia real; la formación de equipos de trabajo y definición de las herramientas. Seguido, el planteamiento de un debate en equipo y la identificación de los elementos del problema; luego, la definición del formato de entrega de resultados, en tiempo y forma. Después, el desarrollo de soluciones creativas, disruptivas, efectivas. Finalmente, la presentación del acercamiento al problema desde la esencia de su solución. Cierra el evento con una breve ronda de preguntas y respuestas, selección de las mejores soluciones y una reflexión autocrítica para mejorar.

3. Capítulo III. Ambiente de Aprendizaje

Este modelo de Ambiente de Aprendizaje (en adelante AA) está correlacionado, engranado y direccionado dentro del enfoque pedagógico el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es asumido en la I.E.D. LEMO como elemento articulador y guía para el desarrollo del trabajo y las prácticas docentes, tal como lo establece en el PEI Institucional. En el AA se propuso un trabajo individual, pasando por grupos pequeños, el mediano grupo, hasta llegar al gran grupo. Para lograr estas premisas, se orientó desde la modalidad de aprendizaje presencial con TIC, bajo las dinámicas propias del C-Learning y las comunidades de aprendizaje.

El enfoque pedagógico de la estrategia didáctica se basa en la teoría del aprendizaje significativo expuesto por Ausubel (1976). Esta propuesta estipula los siguientes momentos dentro de su desarrollo (Figura 4): inicial-conocimiento previo, intermedia-conocimiento nuevo, final-aplicación. También, se apoya en el cambio del significado de la experiencia, a partir de los siguientes momentos que Ausubel (1983) establece:

- Diferenciación progresiva: planificar de lo general a lo específico.
- Reconciliaciones integradoras: ideas nuevas subordinan a las existentes.
- Organización secuencial: respetar la organización secuencial de los contenidos.
- Consolidación: integrar el conocimiento nuevo y generar tareas de transferencia.



Figura 4. Momentos del aprendizaje significativo.
Fuente: elaboración propia a partir de Ausubel (1976).

3.1 Secuencia didáctica

La secuencia que compone esta estrategia didáctica mediada por TIC, llamada Hackatic, tiene como propósito el fortalecimiento del pensamiento histórico dentro de las Ciencias Sociales está basada en los momentos del aprendizaje significativo, para comprender el conflicto social se desarrolla según la Figura 5.

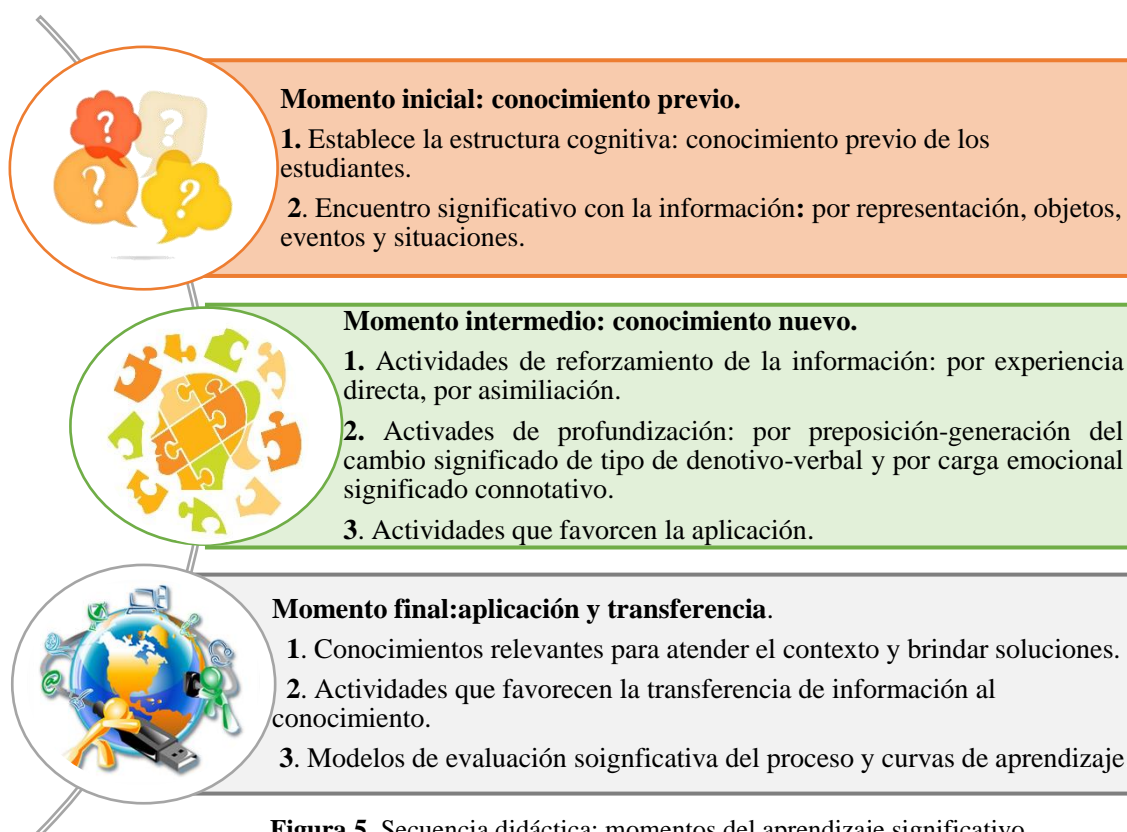


Figura 5. Secuencia didáctica: momentos del aprendizaje significativo.
Fuente: elaboración propia

El AA mediado por TIC está diseñado para fortalecer el pensamiento histórico, desde el modelo para la enseñanza del conflicto social y el abordaje de las necesidades que emergen de la de la comunidad. En este sentido, se acudió a la propuesta presentada por Taba (citada en Pagès, 1994), quien contempla un currículo basado en necesidades. Bajo esta idea, el aprendizaje sobre los referentes parte de un proceso donde el alumno construye su conocimiento y un concepto personal, desde el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, algunos pasos del

modelo para la enseñanza del conflicto social y los pasos de la Hackathon. Esto implica que el estudiante se asuma un rol activo y al profesor como orientador dentro de las unidades didácticas.

La estrategia didáctica llamada HackaTIC está enfocada en fortalecer el pensamiento histórico, con una mediación TIC, en la I.E.D. LEMO para entender el conflicto social, utilizando momentos y elementos lógicos de un AA. Entonces, se contemplan una serie de pasos para el desarrollo de la autonomía, la reflexión y la solución de problemas con los estudiantes, a través del trabajo en equipo. Los pasos del Hackathon Cívico que se estipulan para este AA son:

1. El conocimiento previo del Contexto basado en retos sociales.
2. El encuentro con la información.
3. La construcción de una idea basada en los requerimientos.
4. Propuestas de solución a problemáticas.
5. Trabajo colaborativo *design thinking* y desarrollo.
6. Evaluación por pares y ajuste.
7. Muestra del trabajo desarrollado y selección del ganador.

La meta es lograr y buscar acciones que generen interacción en los estudiantes, integración de nuevos y antiguos conocimientos, transformación social desde la transferencia y la aplicación de saberes; además, la construcción de nuevas miradas y significados. Esto parte de comprender que el aprendizaje se logra con el descubrimiento, la complejidad, los sistemas y con una visión holística que brindan las teorías del desarrollo humano desde sus tres dimensiones (socioafectiva, cognitiva y físico-creativa) y la formación integral (Max et al., 2010).



Figura 6. Pasos del Hackathon Cívico.

Fuente: elaboración propia.

En este orden de ideas, se establecen tres referentes que constituyen los pilares del ambiente, planteados desde el modelo TPACK (Coll, 2008) (Figura 7):

- Referente Pedagógico: estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Referente disciplinar: pensamiento histórico para la comprensión del conflicto social
- Referente TIC: estrategia didáctica dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales mediada por TIC.

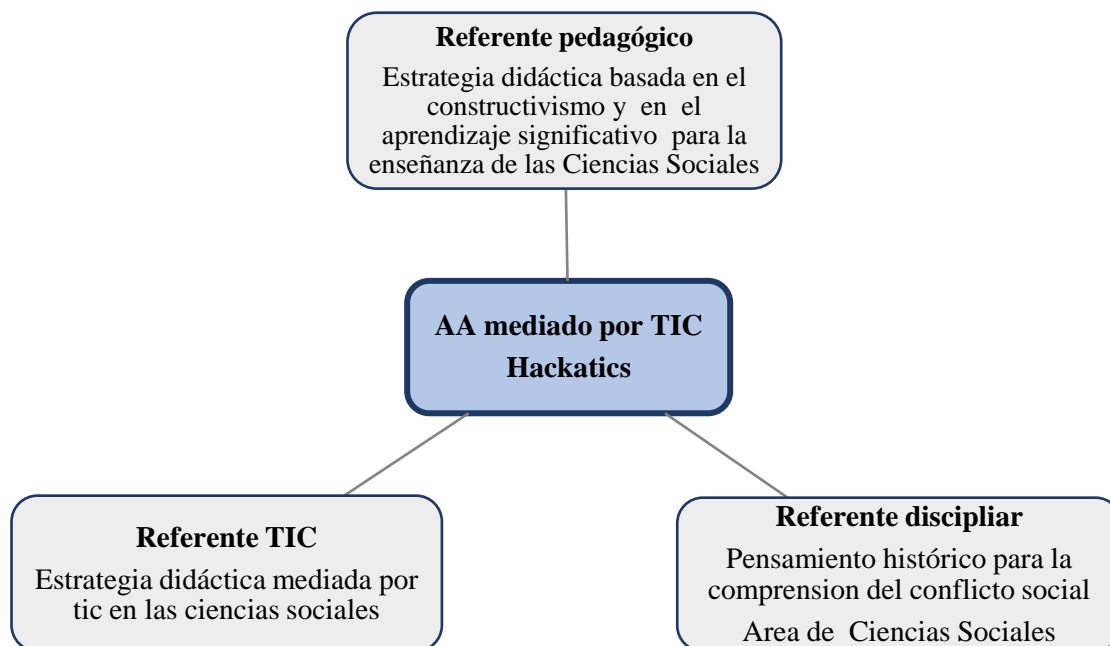


Figura 7. Referentes del AA HackaTIC.
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, es de aclarar que los materiales digitales, portales y plataformas utilizadas en este AA cumplieron con los siguientes criterios de selección: la edad de los estudiantes, la gratuidad, la facilidad de acceso, seguridad, no restricción, facilidad de manejo y porcentaje de banda ancha. Esta elección como respuesta a los requerimientos para proyectos digitales por parte de la SED y RED-P, como articuladores y reguladores de estos procesos en las instituciones educativas del distrito.

3.2 Objetivos del AA

3.2.1 *Objetivo general de aprendizaje.*

Fortalecer el pensamiento histórico desde la comprensión del conflicto social, a través de la implementación de una estrategia didáctica en Ciencias Sociales mediada por TIC (hackathon), con los estudiantes de quinto de primaria de la I.E.D. LEMO, sector Monteblanco Usme Bogotá, durante el primer semestre 2019.

3.2.2 *Objetivos específicos de aprendizaje.*

- Diagnosticar el conocimiento sobre el nivel de desarrollo del pensamiento histórico y uso de las TIC que poseen los estudiantes y docentes de sociales de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.
- Crear un espacio didáctico, con actividades mediadas por TIC, para que los estudiantes generen encuentros significativos con la información para pensar históricamente y, en este orden, identificar los conflictos sociales que generan las necesidades del contexto.
- Implementar actividades mediadas por TIC que le permitan a los estudiantes pensar históricamente y reforzar la información sobre las necesidades que generan conflicto social en su comunidad.
- Profundizar en la información utilizando las TIC y, con base en los momentos del pensamiento histórico, permitir al estudiante reconocer el contexto, sus necesidades a través del tiempo y proponer posibles soluciones para los conflictos de su comunidad.
- Integrar el conocimiento nuevo al contexto con tareas específicas, mediadas por TIC, para la transferencia eficaz de la comunidad al aula.
- Generar espacios de reflexión para evidenciar si los estudiantes lograron fortalecer su pensamiento histórico, mediante las TIC, así como la identificación de los conflictos sociales generados por las necesidades de su comunidad.

3.3 **Competencia para desarrollar: estándares por competencias para el área**

La competencia para desarrollar está enmarcada dentro de los Estándares Básicos por Competencias que se establecen para el área de Ciencias Sociales (MEN, 2006), a partir de donde se elige el estándar sobre: *reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.*

3.4 Derechos básicos de aprendizaje DBA de las Ciencias Sociales

Los Derechos Básicos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales DBA (MEN, 2016) tiene su nacimiento en el documento rector Estándares por competencias, a través de donde se establecen los mínimos que un estudiante debe cursar por asignatura. Los DBA para el AA son:

- Comprender las razones de algunos cambios socioculturales en Colombia motivados en los últimos años por el uso de la tecnología.
- Evaluar la importancia de satisfacer las necesidades básicas para el bienestar individual, familiar y colectivo.
- Comprender que los cambios en la comunicación originados por los avances tecnológicos han generado transformaciones en la forma como se relacionan las personas en la sociedad actual.

3.4.1 *Desempeños propuestos por los DBA.*

- Explica cómo era la vida de los pueblos cuando no existía la energía eléctrica, el acueducto, el alcantarillado y el servicio de teléfono, internet entre otros.
- Describe la importancia de los medios de comunicación en el desarrollo de la política y la cultura ciudadana del país.
- Expresa sus opiniones sobre los cambios generados en las relaciones con su familia, desde el uso del teléfono, la TV y el Internet entre otras tecnologías y, deduce los efectos que han tenido en la vida de las personas.
- Identifica las necesidades básicas de todo ser humano (vivienda, alimentación, salud, educación y empleo) y explica si se satisfacen en su comunidad.
- Clasifica en orden de importancia las necesidades básicas que presentan los habitantes del territorio local y colombiano en el pasado y en la actualidad.

- Reconoce los factores económicos, sociales y políticos que influyen en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas en la sociedad colombiana.
- Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.
- Compara las características de los medios de comunicación que emplearon sus padres (cuando eran niños), con los que él o ella emplea en la actualidad.
- Argumenta, a partir de evidencias, cómo el uso de diferentes medios de comunicación hace más fácil el acceso a la información y el aprendizaje.
- Participa en discusiones sobre el uso adecuado y respetuoso de los medios de comunicación en la construcción de las relaciones con otras personas, grupos sociales o instituciones.

3.5 Estructura de implementación de la secuencia didáctica

El AA se desarrolló en la plataforma NEO LMS. Inicialmente, fue necesario realizar la matrícula de cada uno de los estudiantes participantes (Figura 8).



APPLETON SCHOOL DISTRICT
IE. LUIS EDUARDO MORA OSEJO

ID de usuario
ProfeAlembert

Contraseña
.....

Iniciar sesión

¿Recordarme? ¿Has olvidado tu contraseña?

Figura 8. Matrícula de estudiantes y forma de ingreso al sistema.
Fuente: elaboración propia.

Cada una de las unidades didácticas estuvo articulada al área de Ciencias Sociales, como base del proyecto y el área de informática-TIC como intermediador. Las sesiones tienen su propia página y permite la interacción de los estudiantes y el docente (Figura 9).

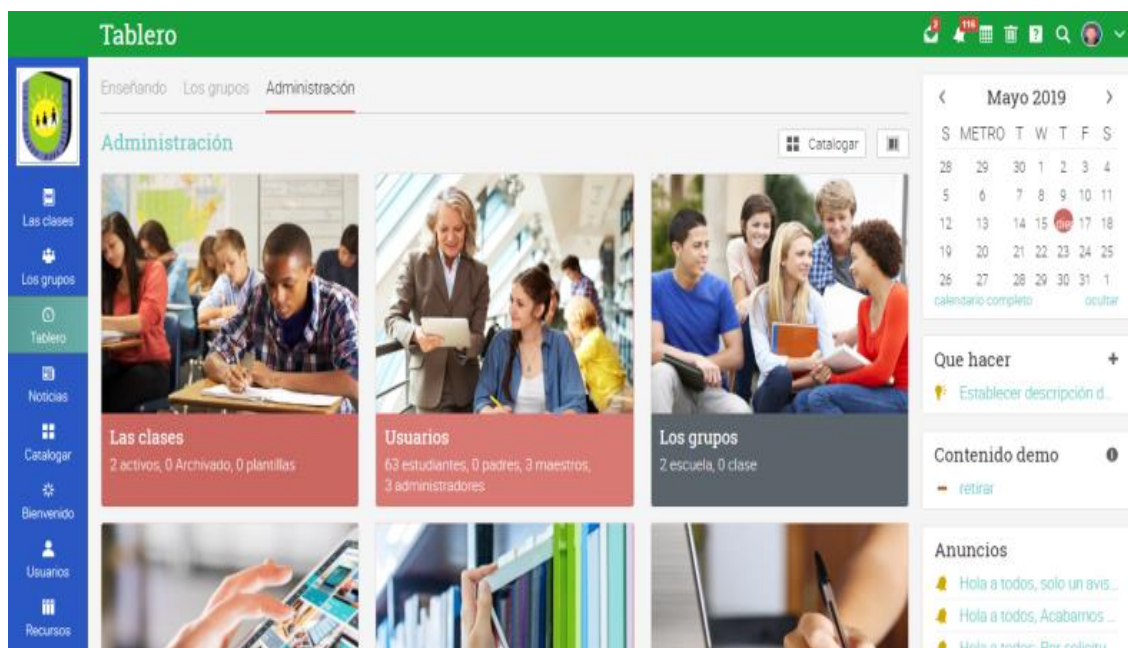


Figura 9. AA en la plataforma NEO LMS.
Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta el AA por unidad didáctica (Figura 10) y su división en sesión como se muestra señala en la Tabla 3. Por su parte, el Anexo 1 expone las unidades desglosadas en: institución, docente que planifica las actividades, área del conocimiento, ciclo, curso, periodo académico, fecha y hora, competencia y objetivo de aprendizaje a responder, indicador de desempeño, estrategia didáctica, técnica didáctica, contenido, descripción de la actividad, duración, recursos y evaluación por sesión.

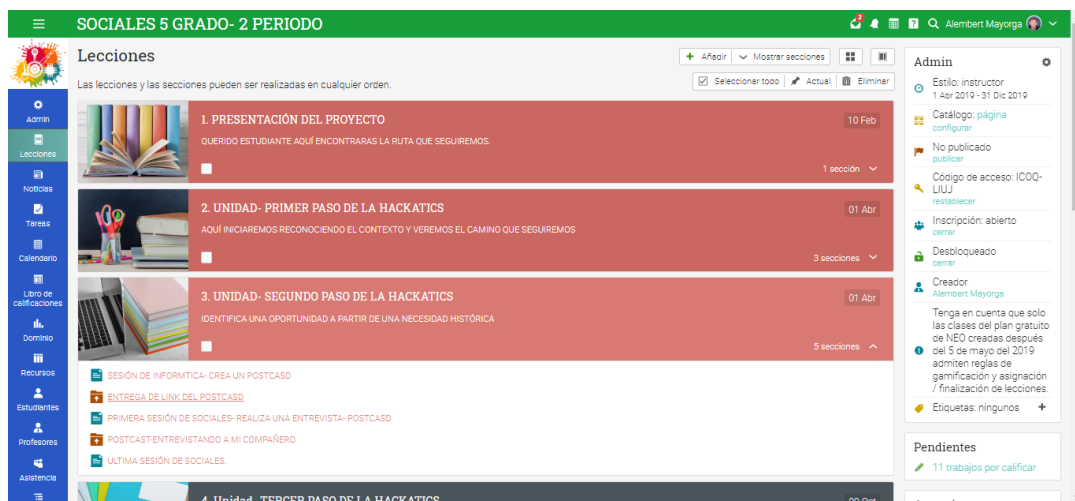


Figura 10. Unidades didácticas que conforman el AA.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Planeación del AA HackaTIC para quinto de primaria.

Unidad didáctica	Herramienta TIC	Temas y descripción de la actividad	Tiempo-sesión
Unidad didáctica 1. Reconocimiento del contexto (diagnóstico) y presentación del curso	Encuesta en línea Google drive- línea base.	1. Encuesta digital sobre conectividad- acceso a las TIC, pensamiento histórico y conflicto social se realizará en el área de informática. 2. Presentación del proyecto del Hackatic para pensar históricamente.	1 sesión 1 hora
	Presentación del proyecto	3. Primer ejercicio para el desarrollo del pensamiento histórico desde el reconocimiento e imaginario personal de los niños. Se realizará en el área de sociales, la actividad será intermediada por TIC	1 sesión 2 horas
	Trabajo en PowerPoint	4. El correo electrónico- su evolución desde el antes, el ahora y como se proyecta el futuro. Esta actividad es el primer ejercicio para el desarrollo del pensamiento histórico (el antes el ahora y el futuro).	1 sesión 2 horas
Unidad didáctica 2. Identifica una oportunidad a partir de una	Realizar un audio en Audio City	1. Identifica necesidades presentes en el contexto.	1 sesión 1 hora
	Realizar un audio en Audio City	2. Describir qué necesidades existían en el pasado y cuáles permanecen.	1 sesión 2 horas

necesidad histórica	Realizar un audio en Audio City	3. Explica cómo se han transformado esas necesidades en el tiempo.	1 sesión 2 horas
Unidad didáctica 3. Arma tu equipo y recibe la asignación de un reto-necesidad. Escribe su historia y nájrala (escoger una necesidad identificada, escribir su historia en el contexto y narrarla).	Crear un libro digital con el programa Story Bird	1. El curso se dividirá en equipos de trabajo definitivos de 3 personas y se asignará una necesidad y lo convierte en reto	1 SESIÓN 2 horas
	Crear un libro digital con Story Bird	2. Realizar una entrevista abierta a padres de familia y abuelos para conocer la historia y el presente del reto- necesidad escogido para conocer cómo era antes y cómo se ha transformado.	1 sesión 2 horas
	Crear un libro digital con Story Bird	3. Dar a conocer el trabajo realizado en equipo en la aplicación de tal forma que se pueda hacer retroalimentación.	1 sesión 2 horas
Unidad didáctica 4. Investiga, busca y consulta sobre tu reto y rastrealo en el tiempo.	Se utilizará un mapa mental compartido en Mindomo	1. Trabajar de forma colaborativa en un mapa mental compartido- saber cómo ingresar al mismo, crear elementos, desarrollar y participar en un mapa mental de este tipo.	1 sesión de 1 hora
	Mapa mental Mindomo compartido.	2. Crear un mapa mental compartido para que los integrantes del grupo consignen y lo nutran con la información conseguida sobre necesidad-reto seleccionado.	1 sesión 2 horas
	Mapa mental Mindomo compartido.	3. Realizar un ejercicio de comparación y contraste respetando las reglas del mapa mental con el antes, el ahora y el futuro del reto- necesidad seleccionado por el equipo.	1 sesión 2 hora
Unidad didáctica 5. Imagina una solución- escoge una herramienta digital y realiza <i>design thinking</i> para proponer soluciones.	Aplicación de la metodología de apareamiento desde el ecosistema digital para proponer soluciones a los retos-necesidades seleccionados.	1. Realizar una actividad lúdica de apareamiento para escoger una herramienta digital para proponer soluciones a los reto-necesidades con el equipo de trabajo. 2. Retroalimentación grupal sobre el ejercicio realizado en las dos matrices.	1 sesión 2 horas
	Realización de <i>design thinking</i>	3. Realizar una sesión de pensamiento de diseño para generar un prototipo sobre la posible forma de proponer soluciones al reto necesidad seleccionado.	1 sesión 2 horas
Unidad didáctica 6.	Diseña un símbolo con la herramienta quiver visión.	1. En grupo diseñará un símbolo y eslogan que le dé una identidad al prototipo creado en el ejercicio del	1 sesión 2 horas

Materializa la solución-cuadro de comparación y contraste.		pensamiento de diseño sobre la posible forma de proponer soluciones al reto escogido.	
Unidad didáctica 7. Proponiendo soluciones desde la herramienta digital seleccionada	Desarrollo digital en la aplicación o lenguaje de programación escogido	Realizar el trabajo de desarrollo teniendo en cuenta: 1. El producto de pensamiento de diseño realizado 2. La creación de símbolo 3. La información recolectada del rastreo histórico del reto-necesidad. 4. Posibles soluciones a las necesidades encontradas.	3 sesión 3 horas
Unidad didáctica 8. Prueba tu solución	Realización de una prueba por pares y citas	1. Mediante una prueba por par académico generar un espacio de retroalimentación entre los grupos para develar posibles falencias de lo diseñado y desarrollado.	1 sesión 2 horas
Unidad didáctica 9. Socialicemos-evaluemos	Presentación en la herramienta Prezi sobre el resultado del proceso para evaluar y dar un ganador del Hackathon.	1. Cada grupo realizará y expondrá la mejor forma de proponer soluciones a través de la tecnología al reto-necesidad del contexto seleccionado.	1 sesión 2 horas
	Encuesta en línea Google drive -línea final.	2. Encuesta digital sobre conectividad-acceso a las TIC Y pensamiento histórico.	1 sesión 1 hora

Fuente: elaboración propia.

4. Capítulo IV. Metodología

4.1 Sustento epistemológico y diseño de la investigación

El enfoque propuesto en este estudio es cualitativo, con un diseño de investigación acción (I-A). A partir de ahí, se busca describir los comportamientos de los individuos en una acción social determinada; también, en este caso, indagar sobre la creación e implementación de una estrategia didáctica, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto en Ciencias Sociales de básica primaria. Por esta razón, se entiende que la investigación cualitativa:

Busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, cuyo fin es la construcción teórica (...) [el cual] representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales, y el entendimiento de los significados que éstos asignan a sus acciones, creencias y valores. (Izcara, 2014, p. 13).

Según Elliot (1993) la investigación acción es la reflexión relacionada que permite generar un cambio en los procesos educativos. Entre los pasos que señala este autor, surge de la lectura de un problema educativo particular, dada por el docente, a los participantes de la situación, como son los estudiantes y demás comunidad educativa. De igual manera, permite estudiar y comprender la realidad educativa, analizar sus dinámicas y, desde ahí, construir mecanismos para lograr su transformación (Colmenares y Piñero, 2008).

El estudio está considera como una investigación básica, en la medida en que se interés por los procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto educativo determinado. También, porque se centra en analizar los propósitos del área de Ciencias Sociales en básica primaria, la finalidad de aumentar el nivel de conocimiento sobre las estrategias didácticas mediadas por TIC para el desarrollo del pensamiento histórico. Asimismo, el análisis, profundidad y alcance es explicativo, dado que busca comprender los resultados de la implementación realizada y no se limita solo a

una descripción simple de situaciones, sino que va hasta el preguntarse el cómo y el porqué, generando reflexión y conclusiones (Abreu, 2012).

Por otro lado, es vertical porque apunta a un momento determinado de tiempo y no se extiende a lo largo de una temporalidad. Para el caso, se investiga sobre el momento presente de la implementación de la estrategia mediada por TIC. Al ser presente, la perspectiva del tiempo es vertical (Grajales, 2000). Finalmente, es mixta por la recolección de información, donde se utilizan técnicas e instrumentos cuantitativos como la encuesta; además, cualitativos como la observación, la entrevista, el grupo focal y las experiencias, lo que permite una mejor comprensión de los fenómenos, resultantes de la implementación de la estrategia didáctica.

Entonces, el estudio se presenta como no es experimental por el papel que asume el investigador, dado que este no manipula las variables, sino que analiza las categorías definidas con anterioridad. De esta manera, el investigador está llamado a:

Descubrir las estructuras significativas que dan respuesta a las diferentes conductas de los sujetos estudiados; debe estar en la capacidad de poder adaptarse al lugar y al personaje o personajes que se está(n) describiendo, es decir, conocer a fondo cada uno de sus aspectos vitales como persona, no solo en lo personal sino todo aquello que hace parte de su entorno, de sus circunstancias de vida. (Martínez y Rodríguez, 2011, p. 20).

4.2 Fases de investigación

La metodología fue desarrollada con los pasos de la investigación acción, donde se contemplan cuatro momentos que se dividen en tres fases. En el momento uno titulado planificar se materializa la fase diagnóstica sobre los referentes de estudio y el contexto. El segundo momento se configura desde la implementación dividida en dos fases, el actuar y el observar. En el último momento aparece el análisis de los resultados y la reflexión sobre las transformaciones generadas los diferentes momentos, gracias a la ejecución de la estrategia didáctica mediada por TIC. En la

Tabla 6 se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información, según el momento y las categorías de análisis que se esbozan al final del capítulo.

Tabla 3. Momentos, fases, técnicas e instrumentos de investigación.

Nombre del Proyecto	Hackatic, una estrategia didáctica mediada por TIC que aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de primaria.							
Pregunta	¿Cómo una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del I.E.D. LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá?							
Objetivo General	Analizar el aporte de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.							
Momentos del diseño del I-A			Planificar		Actuar		Observar	Reflexionar
Fases de la investigación			Diagnóstico		Implementación			Línea final cambios
Categoría de análisis	Sub categorías	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos	Técnicas	Instrumentos	
Modelo para la enseñanza conflicto social	Contexto	Encuesta, Entrevista y grupo focal	Cuestionario de línea base en línea a estudiantes. Guía de entrevista a docentes. Guía de grupo focal a estudiantes	Observación	Diario de Campo dividido por sesiones. Lista de chequeo	Encuesta, Entrevista y grupo focal	Cuestionario de línea final en línea a estudiantes. Guía de entrevista a docentes. Guía de entrevista grupal a estudiantes	
	Conflicto social							
	Resolución del Conflicto							
	Necesidades							
	Representación social							
Estrategia didáctica para las ciencias sociales	Contenido 5 primaria							
	Mediadas por TIC							
	Acceso a tecnología							
	Herramientas TIC							
	Uso de TIC							
Pensamiento histórico	Conciencia histórica							
	Imaginación histórica							
	Interpretación histórica							
	Representación de la historia							

Fuente: elaboración propia basado en Jiménez (2020).

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el estudio fueron utilizadas cuatro técnicas de recolección de información: la observación, la entrevista, grupo focal y la encuesta; aplicadas antes, durante y después de la implementación de la estrategia didáctica mediada por TIC. Estos instrumentos fueron revisados y validados por un grupo de magister expertos en investigación, que han desarrollado trabajos, a nivel nacional e internacional, en el campo educativo. Desde su revisión, se llevaron a cabo los ajustes a los instrumentos, su momento de ejecución y preguntas a realizar (Anexo 2).

4.3.1 Encuesta.

El uso de esta técnica responde al objetivo específico 1 y al momento diagnóstico de la investigación. Con esta se buscó evidenciar el conocimiento de los estudiantes de quinto sobre pensamiento histórico, conflicto social, necesidades de la comunidad, herramientas TIC y las competencias de Ciencias Sociales a desarrollar en la estrategia didáctica. De esta manera, se tuvo en cuenta el andamiaje pedagógico utilizado para la implementación sobre el aprendizaje significativo y su perspectiva constructivista.

El objetivo de utilizar esta técnica de investigación fue recolectar la información pertinente para construir la línea base o diagnóstico de la investigación. Esto permitió observar desde que punto parten las estrategias didácticas para luego ser contrastada con la reflexión del proceso y, de esta forma, evidenciar la adquisición de conocimiento de los estudiantes y la efectividad de la estrategia. Para recolectar la información se utilizó el instrumento cuestionario (Anexo 3) durante las primeras sesiones del AA y al finalizar.

El cuestionario fue realizado en Google Forms. En total son 35 preguntas dividido en 4 temáticas a saber: el general o de contexto en la cual se ubican 7 preguntas; el referente disciplinar con 10 preguntas; el referente pedagógico con 10 preguntas; y el referente TIC con 8 preguntas.

Por ser una encuesta virtual debió ser leída, directamente, por el estudiante y no por un encuestador. Frente a lo cual, las preguntas fueron claras, cerradas y de fácil comprensión. Aquellas preguntas descriptivas estuvieron dirigidas, como una forma de conglomerar las respuestas en categorías específicas y, por lo tanto, medibles.

4.3.2 Grupo focal dirigido a estudiantes de quinto grado.

Esta técnica responde de recolección de información que corresponde al objetivo específico dos. A raíz del juicio de expertos, una de las recomendaciones fue realizar un grupo focal a estudiantes de quinto grado que permitiera mayor contexto cualitativo, sobre sus conocimientos y la forma de comprender el pensamiento histórico, el conflicto social y uso de las TIC. Asimismo, para profundizar en sus opiniones sobre las didácticas utilizadas en las clases de Ciencias Sociales, desde las 15 preguntas que estructuraron la guía del grupo focal (Anexo 4).

4.3.3 Entrevista dirigida para docentes participantes.

Con el uso de esta técnica fue posible develar el conocimiento de los docentes que orientan la clase de sociales e informática en el quinto grado, sobre pensamiento histórico, el conflicto social basado en las necesidades y las competencias a desarrollar. Su objetivo fue recolectar la información pertinente para construir la línea base de la investigación. Esto permitió observar su nivel de conocimiento sobre las estrategias didácticas y técnicas utilizadas en las unidades, para contrastar la información con la reflexión final del proceso y ver la adquisición de conocimiento de los estudiantes, así como la efectividad de la propuesta.

Por ser una entrevista semiestructurada (Anexo 5) las preguntas funcionan como guía de la conversación, lo cual delimita el contenido que se busca recolectar desde preguntas abiertas que inician con qué, quién, dónde, cómo, por qué, para qué, cuándo. El contenido de la pregunta no puede influir la respuesta, es decir, no se deben utilizar conceptos negativos, afirmaciones ni

juicios de valor. Bajo esta consideración, se plantearon 11 preguntas, con sus correspondientes descripciones. La entrevista fue realizada al inicio del proceso como forma de diagnóstico sobre las estrategias y técnicas didácticas utilizadas por las docentes que implementarán el AA. También, al final para evidenciar el proceso que se llevó a cabo en la aplicación y su perspectiva valoración.

4.3.4 Observación.

El uso de esta técnica responde al objetivo específico dos y al momento de actuar. Indaga sobre la implementación de la estrategia didáctica HackaTIC desde el punto de vista del investigador -docente. Es entendida como la adquisición de información, a partir de presenciar y analizar una situación determinada, con la intención de hacer una descripción exhaustiva y generar conocimiento desde su recopilación escrita.

Para recopilar los elementos observados, es importante hacer explícito a quién hizo la observación, es decir, si es desde la percepción del investigador fue obtenida de otra persona. Evitar el uso de adjetivos, porque son subjetivos y establecen un juicio de valor que, no necesariamente, permiten comprender lo que quiere señalar el observador. Además, no caer interpretaciones que alteran la información recolectada; muchas veces en la observación se presupone el por qué ocurre como juicio de valor y se desvía la descripción.

Dentro del ejercicio de observación realizado en esta investigación se utilizó diario de campo con un guía de observación y la lista de chequeo (Anexo 6 y 7), para registrar la información producto del acompañamiento a la implementación del proyecto, en las aulas de clase durante el primer semestre del año 2019. En el Anexo 6 se presentan los criterios de observación divididos en los referentes disciplinar, pedagógico y TIC; cada criterio está acompañado de preguntas guías y su descripción para encaminar la observación intencionalmente.

En cuanto a la lista de chequeo permitió responder a los objetivos específicos y analizar la ejecución efectiva del AA. Esta lista fue utilizada durante el acompañamiento a las sesiones para revisar que los elementos centrales de la actividad fueran realizados en su totalidad. Al momento de evidenciar que alguna de las acciones no fue realizada, el investigador debe indagar el por qué y qué consecuencias trae sobre el proceso de implementación.

4.3.5 *Entrevista grupal.*

El uso de esta técnica responde al objetivo específico uno y tres, y aporta en la reflexión del proceso de implementación de la estrategia didáctica HackaTIC, desde el punto de vista de los estudiantes. Su objetivo fue recolectar información descriptiva y de percepción de los educandos de quinto de primaria sobre el proceso realizado. Las preguntas sirvieron como una guía de la conversación, para delimitar el contenido que se busca recolectar con base en interrogantes y particularidades (Guber, 2011).

La entrevista se realizó con estudiantes que participaron de todo el proceso de implementación. Además, para su elección, se contempló la evaluación de las sesiones, la línea base y la línea de cierre. La entrevista tuvo una duración promedio de 1/2 hora. En el Anexo 8 se presenta la guía utilizada desde los referentes disciplinar, pedagógico y TIC, donde cada pregunta aparece con una descripción que orientó la conversación y sus posibles variaciones.

4.4 Métodos de análisis

El método de análisis contempla un ejercicio de triangulación de las categorías para la clasificación de la información recolectada, a partir de la aplicación de los instrumentos y los conceptos teóricos marcados en la literatura. Esta asociación está basada en las fases y los momentos de diseño de la investigación acción (Figura 11).

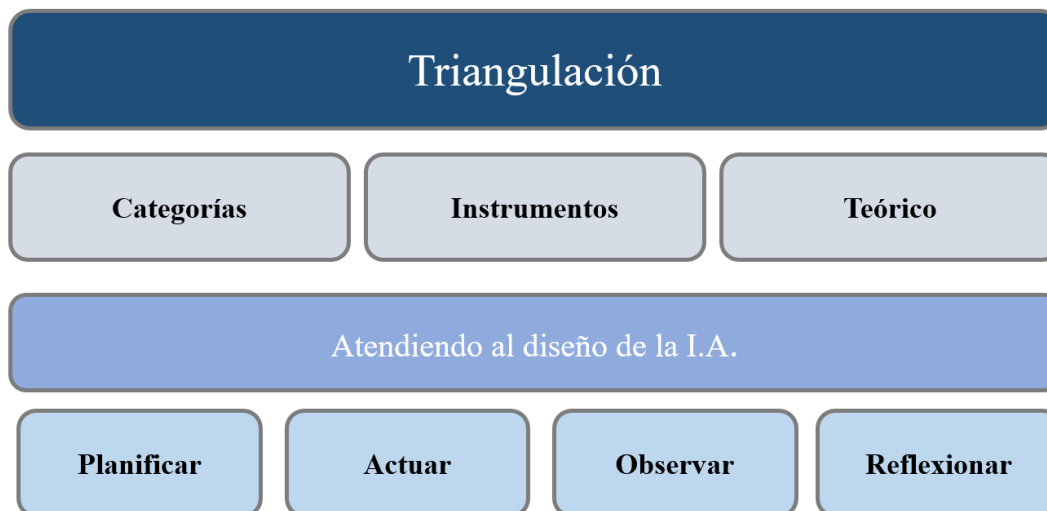


Figura 11. Método de análisis de la información.
Fuente: elaboración propia.

Para la clasificación de la información se utilizaron las categorías definidas en la Tabla 4. Estas fueron planteadas a partir del marco teórico, la pregunta de investigación, los objetivos de la investigación y otras, por su parte, emergieron desde la lectura de los datos obtenidos.

Tabla 4. Categorías y subcategorías.

Categoría	Subcategoría	Sub-subcategoría	Descripción
Modelo para la enseñanza conflicto social	Contexto: código predeterminado y de selección.		El concepto de Conflicto social está con base en lo descrito en el Marco teórico (Kehl, 1991; Wiewiorka, 2013) en el cual están los elementos expresados como subcategorías: Contexto: comprendido como el territorio que ubica en el tiempo y espacio las situaciones que vive una determinada comunidad. Conflicto: la confrontación de dos lados ante la carencia o falta de acceso. Necesidades: dicha carencia o falta de acceso. Resolución de conflictos: la finalidad de comprender un conflicto para ser solucionado. Representación social: estructura social para interpretar la realidad y situaciones que viven las personas en su cotidianidad
	Conflicto social: código predeterminado y axial.		
	Necesidades: código predeterminado y axial.		
	Resolución de conflictos: código predeterminado y axial. Estos fueron establecidos en los 7 pasos de identificación: 1. Descripción general del conflicto. 2. Historia o antecedentes del conflicto. 3. Contexto del conflicto. 4. Partes implicadas o protagonistas. 5. Problemas en juego. 6. Dinámicas desarrolladas. 7. Alternativas para solucionar el problema		
	Representación social: código axial y predeterminado.		

Estrategia didáctica para las ciencias sociales	Contenido 5 primaria: código abierto y emergente.		La categoría las estrategias didácticas de las Ciencias Sociales considera las “prácticas sobre la manera de enseñar los saberes sociales para conseguir aprendizaje útil y significativos para el alumnado y la sociedad...” (Pagès, 2002, p. 63). Con respecto a la investigación se centró si estas didácticas están o no mediadas por TIC, lo que demarcó las subcategorías. En este proceso de selección de la información se observó la importancia de subdividir la subcategoría “Medianas por TIC”, en la capacidad del acceso, herramientas y uso que se hace de dicha tecnología.
	Mediadas por TIC: código predeterminado y de selección.	Acceso a tecnología: código emergente.	
		Herramientas TIC: código emergente.	
		Uso de TIC: código emergente	
Pensamiento histórico	Conciencia histórica: código predeterminado y axial.	La categoría pensamiento histórico es la base de la investigación. Considera el marco teórico planteado por Santisteban (2010). Este pensamiento tiene cuatro puntos claves: Conciencia histórica: esta está relacionada con la temporalidad humana, los cambios y el poder sobre el tiempo futuro. Esto también es llamado concepto de la historia. Imaginación de la historia: establecida en las narraciones y explicaciones de los hechos históricos que reconstruyen el pasado. Representación de la historia: asociada a la contextualización de la historia asociado al pensamiento crítico y creativo. Interpretación histórica: establecida en el análisis de las fuentes de información y estructura. Aquí se hace la verificación de las fuentes.	
	Imaginación histórica: código predeterminado y axial.		
	Interpretación histórica: código predeterminado y axial.		
	Representación de la Historia: código predeterminado y axial.		

Fuente: elaboración propia.

4.5 Caracterización y contexto

La Institución Educativa Distrital Luis Eduardo Mora Osejo está ubicada en la frontera rural- urbana de la localidad de Usme vía a Sumapaz (Figura 12). A esta zona arriba población con condiciones complejas económicas, sociales y, muchas veces, de violencia. Cerca de la I.E.D. está el relleno sanitario de la ciudad Doña Juana. Este lugar genera grandes problemáticas ambientales y de salud para la población. De igual manera, es la vía a uno de los principales centros de biodiversidad, abastecimiento de agua y comida de Colombia.

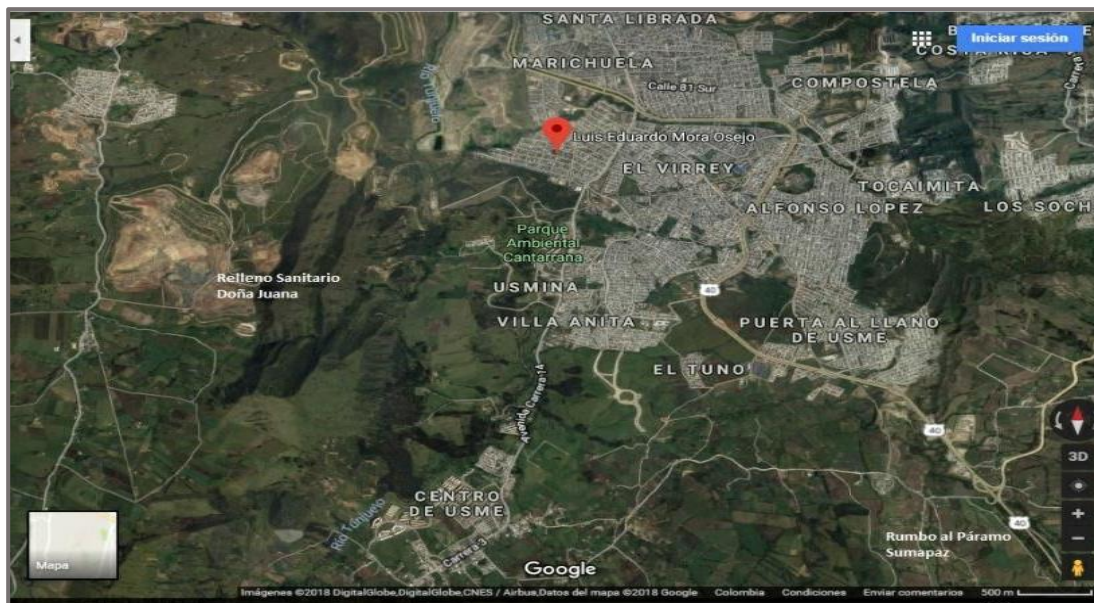


Figura 12. Ubicación de la IED LEMO en Usme, Bogotá.

Fuente: Google Maps (2018).

Por las condiciones de la localidad, se evidencian grandes dificultades sociales y situaciones de vulnerabilidad sobre la población. Usme era un municipio, hasta que fue absorbido por la ciudad e hizo parte del Distrito desde la década de 1950 (ESE Usme, 2010). Durante este proceso de integración a la ciudad, el sector sufrió un alto grado de violencia generado por el gobierno de Rojas Pinilla, quien, dentro de su plan pacificador, intentó tomar al Sumapaz como modelo de exterminio a ideas de izquierda y revolución campesina.

Esta situación impulsó creación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-EP como movimiento campesino de resistencia a un ejército opresor, por tal razón, la zona todavía conserva en su sentir elementos marcados y arraigados de la lucha social del campesinado. Por ser un sector periférico fue asentamiento de población desplazada por la violencia y un sitio de ubicación de reinsertados y militares por parte de los gobiernos pasados. Allí están ubicadas familias campesinas o sus hijos provenientes del Sumapaz, quienes tienen en su historia un fuerte arraigo de reivindicación social y persecución debido a su actividad política (Figura 13).



Figura 13. Ubicación de Usme en Bogotá.
Fuente: Wikipedia (2018).

Una primera migración estuvo relacionada con centros industriales y de servicios, lo que generó un alto asentamiento de población en busca de trabajo. Un segundo momento se dio con un voluminoso grupo de personas que huían de zonas de conflicto armado del país. En consecuencia, dentro del sector se dio y consolidó un grupo pluriétnico y multicultural, compuesto

por personas foráneas que se sumaron a los habitantes tradicionales. Además, un gran número de campesinos y sus hijos, cuyo resultado fue una mezcla cultural y social que se conserva en la actualidad y que habita la zona, con base en la producción industrial y rural (ESE Usme, 2010).

La zona limita al norte con las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito; al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar; al sur con el Sumapaz y al oriente con los Cerros Orientales y con los municipios de Ubaque, Chipaque y Une (Secretaría de la Mujer, 2016). Usme tiene un área de 21.507 hectáreas, de las cuales, 19.394 son de uso agrícola y 2.114 entorno urbano y de expansión. Esta localidad tiene una población promedio de 350.000 habitantes entre urbanos, migrantes y rurales, entre los cuales el 51% son mujeres y 49% son hombres. Para el 2016 el 70% de la población era menor de 40 años aproximadamente (ESE Usme, 2010).

En cuanto a las Necesidades Básicas Insatisfechas NBI, la encuesta multipropósito de Bogotá de 2014 mostró que de la población total de Usme el 0,9% vive en una vivienda inadecuada, el 0,2% en un hacinamiento crítico, el 0,4% de los niños y niñas entre los 7 a los 11 años no asisten al colegio, el 6,7% es pobre por NBI y el 0,6% viven en miseria por NBI. De igual manera, tiene un coeficiente GINI (Desigualdad en la distribución de los ingresos) del 0,39 y las personas que estuvieron por debajo de la línea de pobreza monetaria, en 2014 fue del 29% aproximadamente (ESE Usme, 2010).

La I.E.D. LEMO es de carácter pública, con servicio en la jornada mañana y tarde. Esta institución atiende desde el grado preescolar hasta el grado once, en una única sede que cuenta con una población de 910 estudiantes (510 bachillerato y 400 primaria) y 40 docentes. Cada grado está compuesto de dos cursos y las aulas fueron diseñadas para una capacidad de 30 estudiantes; aunque, generalmente, se excede la cantidad de alumnos por salón (Figura 14).

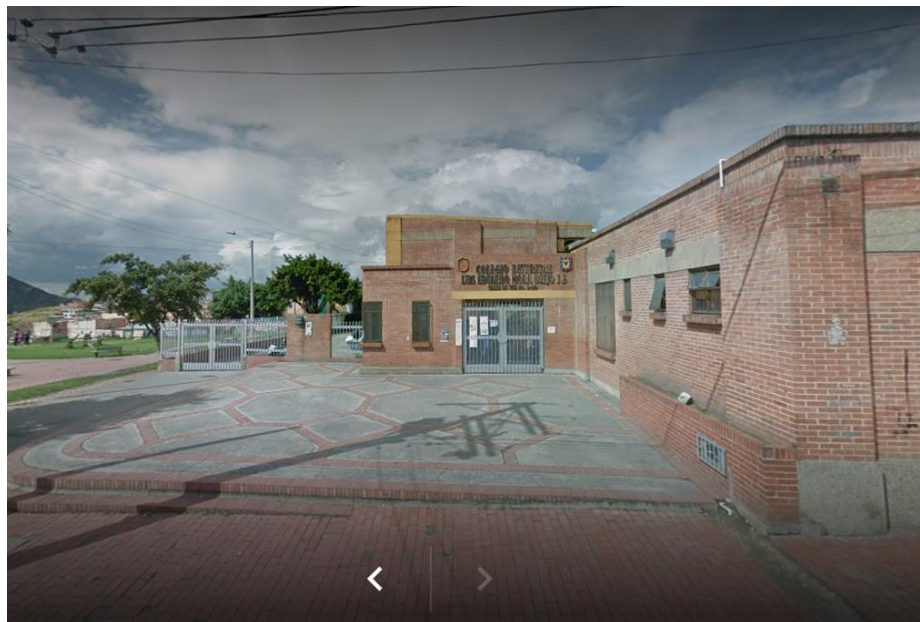


Figura 14. I.E.D. LEMO Usme.
Fuente: Google Maps (2018).

La misión de la institución está enfocada en ofrecer un servicio educativo en la localidad de Usme con excelencia en los procesos académicos y convivenciales. La visión está dirigida a que en el 2024 tendrá mejor resultados a nivel académico y convivencial (I.E.D. LEMO, 2017). En cuanto a sus fundamentos académicos están enfocados desde lo socio afectivo y los proyectos de vida de los estudiantes, para que sean ciudadanos transformadores de su entorno, siendo personas participativas y críticas desde un perfil profesional y laboral (I.E.D. LEMO, 2017).

El enfoque pedagógico está fundamentado en la teoría del aprendizaje significativo, las competencias ciudadanas, desde la impronta propia por nivel y un modelo educativo constructivista, sustentado en el currículo para la excelencia, ejes socio afectivos y capacidades ciudadanas (I.E.D. LEMO, 2017). Esta institución cuenta con una estructura por cinco ciclos y está dirigido en los programas de primera infancia, de necesidades educativas especiales, volver a la escuela, de jardines infantiles y de media fortalecida.

En la parte de tecnología, la institución cuenta dentro de su infraestructura con una sala de informática con 30 computadores y 20 tabletas para los estudiantes de primaria y básica

secundaria, y un maletín con 15 computadores para la media fortalecida. Además, con 2 video beam y 4 televisores en las aulas. En la actualidad, varios docentes (incluyendo el autor de la tesis) están realizando la malla curricular de informática y desarrollando la implementación de TIC. En la Figura 15 se observa el nivel de cobertura de internet del sector Monte Blanco en Usme, donde se indica que la mayor parte del territorio tiene un servicio de conectividad bajo.



Figura 15. Cobertura y calidad de internet de todos los operadores.
Fuente: Movistar (2019).

El uso de las TIC está normatizado en el Manual de Convivencia de la I.E.D. donde se establece el “uso libre y autónomo de las TIC para fines educativos (...). Acciones institucionales: Brindar herramientas desde las diferentes áreas para que la comunidad haga uso responsable y adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación preparando a los estudiantes como ciudadanos digitales” (I.E.D. LEMO, 2017, p. 4).

4.6 Población y muestra

Para la elección de la población del estudio se tuvo en cuenta lo planteado por Martens (2005), establece que para elegir el muestreo de la población para estudios cualitativos se debe tener en cuenta los siguientes criterios, asumidos en la presente investigación:

- Objeto de estudio: la estrategia didáctica de las Ciencias Sociales y el modelo de enseñanza del conflicto social mediada con TIC.
- Unidad de trabajo: el grado quinto de la I.E.D. LEMO.
- Unidad de análisis: 64 estudiantes de quinto grado de la I.E.D. LEMO que cuentan con consentimiento informado de sus padres, dos docentes participantes en la implementación y los profesores de Ciencias Sociales de la I.E.D.
- Capacidad operativa de recolección y análisis: relacionada con las clases dentro las horas programadas para el área de sociales e informática del quinto grado; y, mediada por los tiempos establecidos del programa de la maestría.
- Ambientes adecuados, grupos e individuos: dado en la interacción del docente en la institución y en sus clases. Por lo tanto, el grupo base son sus estudiantes.

En opinión de Martens (2005) el muestreo en investigación cualitativa deber ser flexible, no probabilística y ser evaluada (y ajustada) constantemente. Se comprende como muestreo no probabilístico a la población que no es escogida por una fórmula estadística sino por algún criterio de elección que no es representativa para un universo. Esta población permite la descripción de un fenómeno o proceso en particular.

Entre los diferentes muestreos no probabilísticos está el muestreo por juicio; también llamado por criterio o teórico, definido como la selección de las unidades a partir de criterios conceptuales y estructurales dados por el estudio. En efecto, es un muestro que demarca unos

criterios definidos en el estudio que, sin ser representativo, delimita características del universo a estudiar (Navarrete, 2000). Por esta razón, la muestra está delimitada en los estudiantes de quinto de primaria de la I.E.D. LEMO, con edades entre los 9 y 12 años habitantes de la ciudad de Bogotá.

Algunos de ellos y ellas son nativos digitales (Prensky, 2010), porque los avances tecnológicos y digitales hacen parte de su diario vivir. Otros, por el contrario, no son nativos digitales porque su entorno no logra tener acceso a conectividad, a la tecnología ni a las TIC, como producto de su estado de vulnerabilidad, pobreza o por estar lejos de los centros poblados.

4.7 Consideraciones éticas

Dentro de toda investigación, especialmente, de corte cualitativo es importante considerar que el trabajo está asociado con personas que poseen ideologías, identidades y aspectos de su cultura que impregnan todo el proceso de investigación. Por consiguiente, deben ser considerados más que “objetos” a investigar y establecer un acercamiento a su subjetividad, desde un marco ético que determine el actuar del investigador (Noreña, Moreno, Rojas y Malpica, 2012).

En virtud de ello, hay que considerarlos permisos requeridos, los consentimientos informados y las validaciones entre pares y expertos, como elementos que brindan la rigurosidad requerida y validez a la investigación. Asimismo, realizar las hacer pruebas de los instrumentos a utilizar y técnicas a implementar, para lograr mayor fidelidad y confianza en el proceso.

El permiso institucional es un requerimiento que solicita las investigaciones para darles viabilidad, apoyo y reconocimiento de las instituciones focalizadas para el estudio. Este tipo de permiso genera una negociación y unos acuerdos entre investigadores e instituciones sobre los resultados del estudio y su uso (Anexo 9). En opinión de Soto (2010) este permiso sirve “para captar los participantes del estudio permite optimizar tiempo y recursos durante el proceso

investigativo, por otro lado, sistematiza y analiza información relevante que le permita a las directivas de la institución tomar decisiones pertinentes” (p. 257).

Los permisos están direccionados en las actividades que se van a desarrollar (operatividad del trabajo *in situ*), el visto bueno de los sujetos quienes serán estudiados, el uso de recursos o momentos institucionales, y el uso de la información y su análisis obtenidos (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, esto hace parte de la ética de los investigadores y del estudio a realizar (Quintero, Munévar y Munévar, 2008).

El Consentimiento informado (Anexo 4) surgió a partir del Código de Núremberg y del informe Belmont (Viera, 2018). Luego de la Segunda Guerra Mundial, el Código de Núremberg planteó unos principios para hacer estudios médicos en humanos, desde 10 aspectos:

- Consentimiento voluntario o elección libre conociendo todas las condiciones de la investigación.
- Beneficio para la sociedad.
- Resultados previos justificarán la realización del experimento
- Evitar todo sufrimiento físico y mental innecesario
- No debe realizarse ningún experimento cuando exista una razón a priori
- El grado de riesgo que ha de ser tomado no debe exceder nunca el determinado por la importancia humanitaria del problema que ha de ser resuelto con el experimento.
- Proteger al sujeto.
- Únicamente por personas científicamente cualificadas.
- El sujeto debe estar en libertad de interrumpirlo.
- Estar preparado para terminarlo en cualquier fase.

El informe Belmont surgió en 1978 con el concepto de “principios éticos y pautas para la protección de los sujetos en la investigación”, a raíz de un experimento realizado con población afroamericana en condición de pobreza en el sur de los EE. UU. Este establece principios fundamentales para el trabajo con seres humanos, relacionados con:

- Respeto a las personas protegiendo su autonomía mediante un consentimiento informado.
- Maximizar los beneficios para el proyecto de investigación mientras se minimizan los riesgos para los sujetos de la investigación.
- Usar procedimientos razonables, no explotadores y bien considerados para asegurarse que se administran correctamente.

En este informe se establece que el consentimiento informado debe contener 3 elementos: información explícita sobre la investigación y el rol del sujeto, comprensión para la persona de interés con lenguaje comprensible y voluntariedad de la persona para participar libre.

Otro aspecto ético de suma importancia es la Validación de Expertos, también llamado el Juicio de Experto (Anexo 2). Esta solicitud se define como “ una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008, p.29). La selección de los expertos contempla la experiencia en este tipo de evaluaciones, experticia en la temática, reputación en la comunidad, disponibilidad y la capacidad de ser imparcial.

La cantidad de expertos está sujeto a la temática en la comunidad académica cercana; es decir, el número es dado en la posibilidad que tiene el investigador para establecer a los expertos. Para generar este proceso debe considerarse:

- Definir el objetivo del juicio
- Selección de jueces según criterios establecidos
- Der explicativo en cada uno de los puntos de la planilla elaborada para los expertos
- Explicar el objetivo de la prueba a realizar a cada experto o en conjunto
- Establecer los pesos diferenciales en cada punto de la prueba
- Diseñar y ajustar planillas
- Calcular la concordancia de los jueces.
- Elaboración de las conclusiones.

Finalmente, la prueba piloto establece una lista de chequeo, como una técnica dirigida de los instrumentos y de la metodología de una investigación. Esta lista es considerada como la simulación de la aplicación de los instrumentos en una pequeña parte de la población de interés para ser evaluada y ajustada (Corral, 2009). Si bien, esta ha sido usada, principalmente, en estudios cuantitativos; también, ha incursionado en las investigaciones cualitativa para ajustar los instrumentos de recolección de información y de caracterización de los sujetos del estudio.

Este se realiza a partir de la elaboración de los instrumentos y de la disposición de los sujetos de interés para responder a estos. Tiene como objetivo “determinar si las preguntas han sido correctamente comprendidas por todos los sujetos, si han producido fatiga o rechazo, si la duración ha sido excesiva o cualquier otra deficiencia” (Anguita, Labrador y Campos, 2003, p. 537). La actividad de pilotaje fue realizada con un grupo de estudiantes, de iguales condiciones y características, que la población elegida para el estudio, durante el segundo semestre del 2018 en la misma institución educativa.

5. Capítulo V. Resultados y análisis de la información

Los resultados se presentan por instrumentos utilizado en cada fase, en concordancia con los momentos de la investigación acción, a saber: diagnóstico (planificar), implementación (actuar y observar) y línea final (reflexionar); en el marco de las categorías sobre modelo para la enseñanza del conflicto social, estrategias didácticas para las ciencias sociales y el pensamiento histórico. El abordaje de cada fase se realizó con la información recolectada con las técnicas de investigación. A continuación, se presenta el proceso de triangulación y análisis sobre lo hallado.

5.1 Planificación-diagnóstico

En esta primera fase se implementaron tres técnicas para la recolección de la información: encuesta en línea dirigida a los estudiantes de quinto de primaria que participaron del proyecto, grupo focal con la muestra de estudiantes seleccionada y entrevistas a docentes de Ciencias Sociales de primaria extendiéndose, por requerimiento de información, a docentes de secundaria.

5.1.1 Encuesta en línea a estudiantes.

El objetivo de la encuesta a estudiantes fue establecer un punto de partida sobre el nivel de conocimiento acerca de las estrategias didácticas de Ciencias Sociales mediadas por TIC, así como los modelos para la enseñanza del conflicto, basado en las competencias del pensamiento histórico. En esta fase de diagnóstico, el 93% de los estudiantes respondió la encuesta, el resto no tuvo permiso de sus padres para participar. Los resultados obtenidos se presentan desde su clasificación por categoría de análisis.

5.1.1.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social.

Sobre el contexto, se analizaron las preguntas de la primera sección de la encuesta, en especial la edad, género, estrato socioeconómico, barrio de residencia, y zona de ubicación. Se encontró que el 80% de estudiantes está entre los 10 a los 12 años y sólo el 20% está fuera de este

rango (6% son menores y el 14% tienen más de 12 años). En cuanto al género, el 57% de los encuestados señaló ser hombre y 43% de ser mujer, lo que demuestra que el porcentaje de niñas dentro del proyecto es menor y una diferencia frente a los niños del grado quinto para el 2019.

En el estrato socioeconómico, la zona de ubicación y el barrio donde viven se encontró que algunos desconocen su entorno: el 9% de los estudiantes no sabe el nombre de su barrio, el 14% respondió “no sé” sobre su estrato y el 3% de la zona en la cual está ubicado (si este es rural o urbano). Esto muestra la ausencia de interacción de estos estudiantes con su entorno, considerando que muchos son migrantes o desplazados que llegaron hace poco y se ubicaron en la localidad.

Un elemento clave sobre la zona de residencia, mostró que, a pesar de estar ubicada la I.E.D. LEMO en la periferia urbana de Bogotá y tener una vecindad rural, el 88% respondió que vivía en zona urbana y un 9% en zona rural. Sin embargo, el 18% afirmó vivir en sectores rurales como El Pino, Usme pueblo y Serranías (Figura 16). Es clara la intensión, por parte de los estudiantes, de invisibilizar socialmente la ruralidad, lo cual influyó, de manera importante, en las representaciones sociales que se evidenciaron en la implementación del AA.

En relación con lo anterior, una de las condiciones de las instituciones educativas públicas en Colombia es que se encuentren cerca al lugar de vivienda de los estudiantes. Empero, en la pregunta del barrio donde residen, solo el 66% de los estudiantes vive en el sector donde se ubica el colegio (Monteblanco). Con eso se observa la presencia de múltiples entornos y diferentes conflictos sociales a partir de las necesidades propias, desde un territorio más amplio.

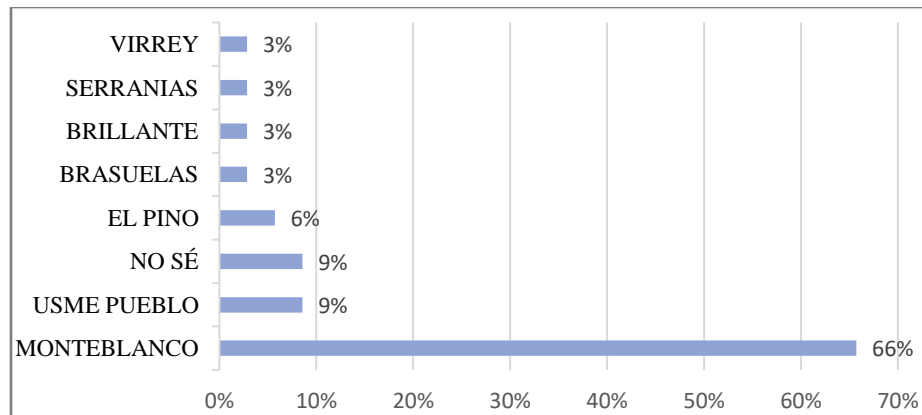


Figura 16. Barrio en el que reside la población.

Fuente: elaboración propia.

La pregunta sobre ¿una necesidad en tu comunidad es? Arrojó como resultados un 15% de estudiantes que respondió “no sé qué es una necesidad”; sin embargo, la principal respuesta de los estudiantes fue “es algo que daña a las personas y el ambiente”; lo que muestra la cercanía de la comunidad con el botadero distrital de Doña Juana. Luego, apareció la respuesta “de lo que carecen las personas para vivir bien”, develando la carencia marcada de recursos. De ahí, se infiere que este concepto sería un elemento central de trabajo y aprendizaje para que los estudiantes reconocieran los conflictos sociales a partir de las necesidades (Figura 17).

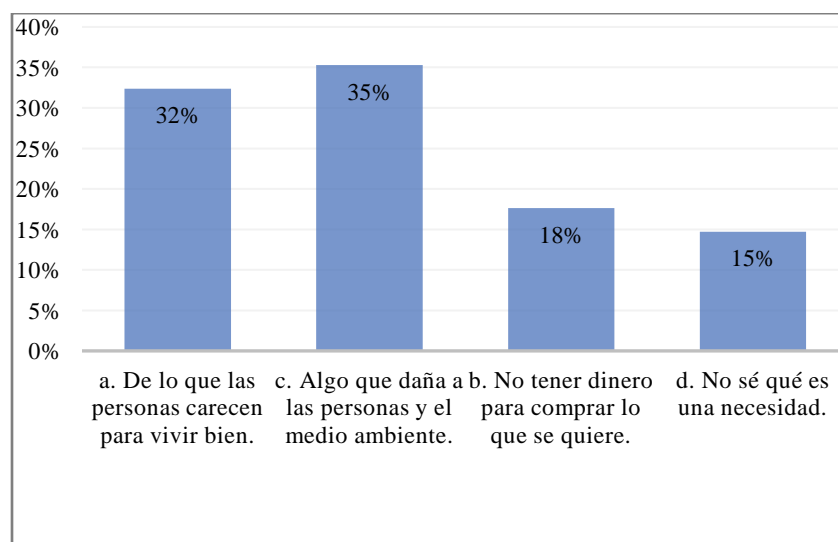


Figura 17. Encuesta a estudiantes: necesidades de la población.

Fuente: elaboración propia.

Frente a la pregunta sobre ¿cuáles necesidades tenía tu barrio antes? un 47% comentó no saber, el 32% han existido siempre, el 15% son nuevas y el 6% que no tenía necesidades. De esta forma, se empiezan a reconocer las ideas sobre el contexto y la negación de necesidades y, por consiguiente, la no identificación de los conflictos sociales generados a raíz de estas. No logran relacionar necesidades y conflicto social desde una dinámica de causa efecto.

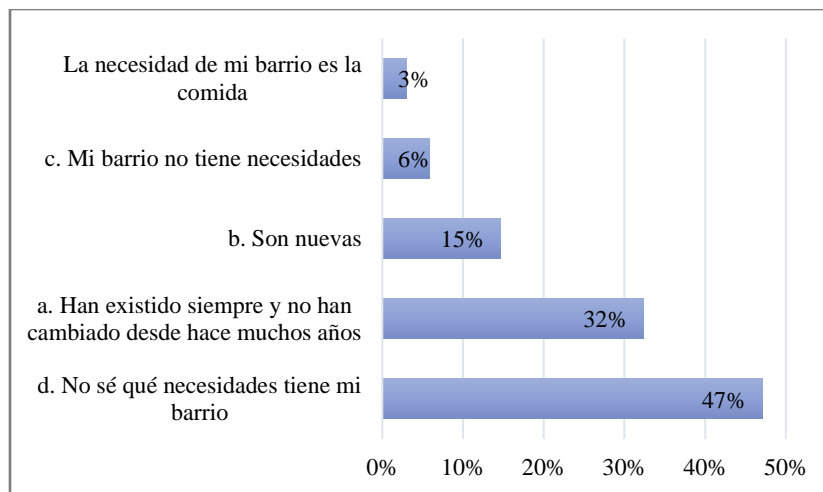


Figura 18. Encuesta a estudiantes: necesidades del barrio.
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la pregunta si “estas necesidades continuaron en la actualidad”, el 26% comentó no saber. Aquellos que dijeron que si (46%) ante la pregunta ¿cuáles permanecieron? nombraron la inseguridad (53%), aire y agua limpios (23%) y acceso servicios públicos (17%). En la Figura 18 se observa que los estudiantes no comprenden la relación entre las necesidades y la permanencia de los conflictos en el entorno. Esto se asocia con las respuestas abiertas a la pregunta ¿cómo solucionar estas necesidades de tu barrio en el futuro? Donde algunos respondieron “no botar basura”, “arreglar mi casa es muy fea” y “mejorar la inseguridad”.

5.1.1.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

Esta categoría se planteó con base en lo expuesto por Pages (2002) y Coll (2008) sobre las didácticas de las ciencias sociales, la exploración y uso de TIC en su proceso. Así, en relación con

los contenidos de quinto de primaria, se ubican dos preguntas. La primera sobre “la información que recibo en mi clase de sociales tiene que ver con lo que vivo en mi cotidianidad”, el 23% de los estudiantes comentó no saber y el 26% dijo que no. Esto muestra el aislamiento de los contenidos del área en relación con lo vivido por los estudiantes en su cotidianidad.

En la siguiente pregunta “lo que me explican en clase de sociales tiene que ver con mi comunidad”, el 64% de los estudiantes respondió que no y el 9% no saber. En cuanto a la subcategoría didácticas de Ciencias Sociales mediadas por TIC, se observa que, si bien el 94% de los estudiantes respondió sí a la pregunta “entiendo lo que me explican en mi clase de sociales”, el 79% respondió que no a la pregunta ¿Mi profesora de Sociales utiliza la tecnología para enseñarme? mientras el 19% manifestó que no sabía.

A pesar de esto, el 86% de los estudiantes expresó que si a la pregunta ¿en mi clase de sociales puedo tener contacto con elementos tecnológicos? También, sobre la pregunta si los docentes de sociales utilizan tecnología, ubican al computador (46%) y al video beam (12%) como los más usados en clase y, en efecto, como remplazo al tablero. En cuanto a la pregunta, sobre “en qué situación y lugares usted puede conectarse a internet”, el 63% manifestó que no tienen acceso a internet en sus casas y el 11% se conecta en la clase de sistemas, es decir, dos horas.

Los espacios de conexión son claves para ver la interacción y contenidos que observan los niños en internet; aun así, el 6% expresó que se conectaba en la casa y el 11% accedía a internet en un sitio que presta el servicio en el barrio. Sobre esta información, frente a la pregunta por “¿cuándo accedo a algún medio digital?”, el 51% de los estudiantes expresó que a diario entra a internet sea en el colegio, en la casa o el barrio; a diferencia del 26% que sólo en el colegio tiene acceso a internet, el 9% algunos días en la semana y 14% solo los fines de semana cuando se desplazan a un lugar con internet.

Sobre el acceso espacial y temporal, la pregunta ¿cuántas horas a la semana accedes a internet? la Figura 19 muestra que hay un porcentaje de estudiantes que no se conecta (12%) y, la gran mayoría, expresó que solo se conecta entre media a una hora semanal.

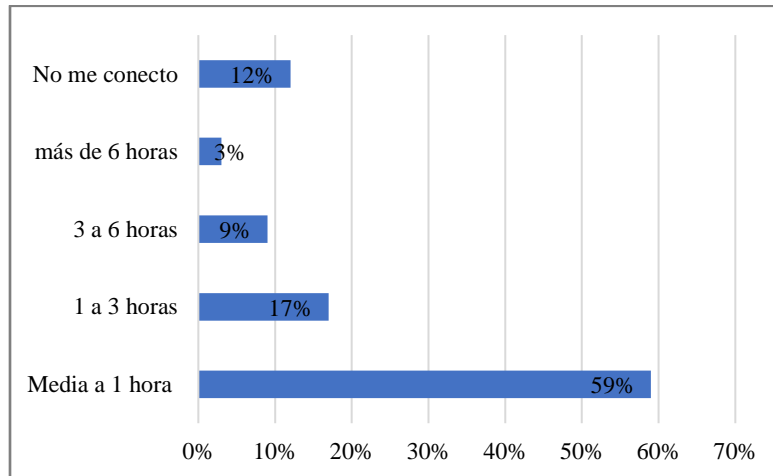


Figura 19. Encuesta a estudiantes: acceso en horas a internet.

Fuente: elaboración propia.

En la pregunta de opción múltiple sobre “¿con quién acceden a internet?” el 40% expresó que se conectan solos y el 9% con amigos, como una muestra sobre el poco control de la conectividad y el uso. El acompañamiento del padre solo fue expresado por el 29% y de docente el 3%, lo que refuerza la anterior premisa. Cuando se indagó por ¿cómo aprendiste a utilizarlo? Se encontró que el colegio tiene una gran incidencia en la formación digital de los estudiantes, dado que el 57% señaló que fue allí donde se les enseñó, aunque, como se verá más adelante, se hace de forma instrumental y sin conexión con las asignaturas.

5.1.1.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

Esta categoría parte de lo propuesto por Santisteban (2010) en sus cuatro componentes: conciencia histórica, imaginación de la historia, representación de la historia e interpretación histórica. Para la subcategoría de conciencia histórica se plantearon tres preguntas claves: qué es el pasado, presente y futuro. Aquí se encontró que el pasado es la categoría de mayor complejidad para los estudiantes; el 16% expresó no saber y el 3% respondió que era lo “mismo que vivimos

ahora”. El 63% de estudiantes lo ubica en unas acciones vividas por sus padres y abuelos, y el 16% en los acontecimientos históricos.

El presente es un concepto más cercano y conocido para los estudiantes, el 95% lo describió como “lo que vivimos hoy en día” y el 5% hizo la relación con el pasado (elemento clave del pensamiento histórico). Sólo el 2% expresó no saber, lo cual devela una fragmentación entre lo que sucedió en el pasado y sus repercusiones para con el presente. En el futuro el 72% lo simplificó en “lo que pasará mañana”, el 19% lo describió como “lo que planeamos para mejorar el presente” y el 9% las consecuencias de lo que hacemos hoy. Estas respuestas son claves para conocer parte del desarrollo el pensamiento histórico que se tuvo al comienzo del proceso.

En la subcategoría de interpretación histórica se preguntó por ¿dónde puedes conseguir información sobre la historia de tu barrio? La principal respuesta es la familia, vista como la que tiene el conocimiento sobre el entorno (Figura 20). Sin embargo, al indagar sobre la veracidad de la información, el 14% expresó que no sabe si la información es verdadera, el 63% expresó que les creen a los adultos y el 17% porque la ve en internet. Solo el 6% expresó que contrasta fuentes para verificar que es verdad lo que se dice. En este sentido, se observa la carencia de mecanismos para contrastar fuentes y, se pensaría, un desconocimiento frente a cómo se realiza.

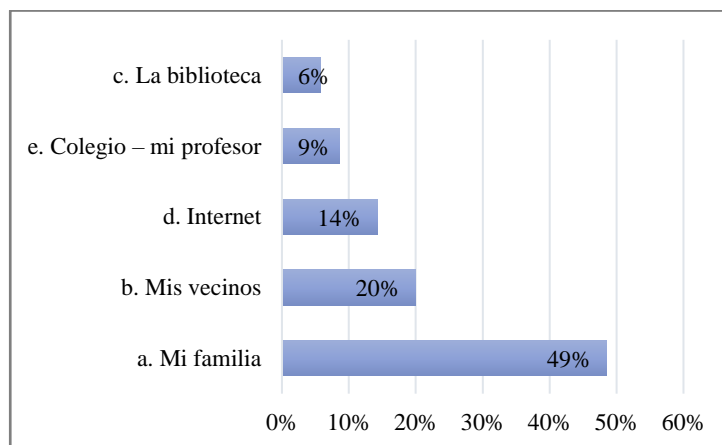


Figura 20. Encuesta a estudiantes: información sobre el barrio.
Fuente: elaboración propia.

5.1.2 Grupo focal a estudiantes.

El grupo focal surgió como recomendación del juicio de expertos con el fin de contextualizar, de manera más descriptiva y cualitativa, la percepción de los estudiantes. Contó con la participación de 10 estudiantes: 5 niñas y 5 niños entre los 10 a los 12 años y fue realizada el 28 de marzo de 2019, al inicio de la aplicación del AA. En el instrumento (Anexo 4) se esbozan 15 preguntas que respondían a las categorías expuestas a continuación.

5.1.2.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza conflicto social.

En el grupo focal se les preguntó dónde vivían y de dónde eran sus familias. Los estudiantes mostraron que, si bien algunos viven en el barrio Monteblanco, otros residen en sectores más alejados. Sus familias provienen del Tolima, Caquetá, Arauca, Cúcuta y Boyacá. Desde las personas de su comunidad, los estudiantes poseen una representación social que localiza los conflictos sociales no solo en su territorio actual, sino en las dinámicas nacionales que produjeron el desplazamiento, forzado o no, de su familia a una zona periférica de Bogotá.

Este elemento permite reflexionar sobre las diferentes subcategorías de esta categoría central: un contexto variable y dinámico que está ubicado en varios lugares, combinando lo rural con lo urbano en la realidad de los estudiantes. Unos conflictos asociados a la adaptación y comprensión del entorno actual que demarca las necesidades específicas de la. Finalmente, la armonización con el territorio que propone retos constantes para sus habitantes.

Una situación en concreto que evidenciaron los estudiantes en el grupo focal vivir frente del botadero distrital Doña Juana en la parte alta de la localidad, porque genera situaciones de malestar y peligro para las personas de la comunidad. Así, lo expresó uno de los estudiantes: “aquí hay malos olores, uno se enferma, hay muchos moscos y ratones, pero nadie hace nada y nadie se interesa por nosotros, nadie dice nada” (Grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019).

5.1.2.2 *Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.*

En relación con las estrategias didácticas para Ciencias Sociales, se preguntó a los estudiantes sobre cómo se abordan las clases, frente a lo que enunciaron algunos temas que estaban aprendiendo en ese momento. Reflexionaron sobre su papel como receptores de la información y no los que la producen: “hablamos así de las regiones, ríos, de los países fronterizos... nos hace mapas en relieve para que lo sepamos hacer... nos dicta varias cosas de Colombia... pinta en el tablero información sobre el mundo” (grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019).

De ahí, se observa que la información se adquiere a través de la memorización, las anotaciones o dictados que realiza la docente. Según los estudiantes “ella usa mapas mentales, líneas de tiempo, nos dicta o nos hace mapas que luego pregunta en las evaluaciones orales y escritas que hace en clase, toca aprendérselas de memoria y si no, uno pierde” (grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019). No obstante, se reconoce el computador como un elemento tecnológico en el que la profesora se apoya, para pasar vídeos y largas presentaciones. Ellos y ellas no tienen contacto con esta herramienta, es decir, la tecnología es utilizada por el docente y no por los estudiantes.

En la división de la subcategoría mediados por TIC, sobre el conocimiento, uso y acceso a la tecnología por parte de los estudiantes, algunos señalaron que en casa manejaban computador e internet para hacer tareas, comunicarse con las otras personas y ver televisión. En cambio, para otros no es común usar tecnología y, mucho menos, para sus familias: “mi mamá no sabe manejar nada de tecnología... y mi papá tampoco, además no tenemos ni computador” (grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019).

Para conocer su expectativa frente al uso de la tecnología en la institución, se preguntó ¿cómo se podría en sociales utilizar más tecnología? Sus respuestas señalan la importancia de

contar con una infraestructura adecuada: “qué pongan más computadores para descargar más información y que arreglen los computadores que están dañados”; mayor interacción: “realizar más actividades en la sala de informática, porque permanece cerrada”. También, el uso de materiales digitales para acceder a los conocimientos: “que nos pongan a unir las estrellas en matemáticas para armar las constelaciones con un programa que usan otros estudiantes de bachillerato y así aprender” (grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019).

5.1.2.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

En el grupo focal se preguntó a los estudiantes sobre la definición de pasado, presente y futuro. En sus respuestas se observan elementos que configuran los cuatro componentes (subcategorías) para el desarrollo del pensamiento histórico. La conciencia histórica se materializa en respuestas como: “el pasado son los hechos que han pasado antes que pueden alterar el ahora”, y continúa en una línea temporal que describe el presente como: “lo que estamos viviendo en este momento”. Además, sitúa el futuro en: “es lo que va a pasar en unos años” (grupo focal a estudiante grado quinto, marzo 28 de 2019). En esta medida los estudiantes relatan conocimientos asociados a la concepción del tiempo en una línea temporal.

A su vez, los estudiantes poseen una representación histórica de esta línea temporal. La visión del pasado los sitúa en la historia familiar y en lo tangible, como lo son sus padres y abuelos: “para mí, es algo que ya paso, como si alguien quisiera volver al pasado para recordar... lo que les ha pasado a nuestros padres y a nuestros abuelos es doloroso” (grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019). La idea del presente está asociada al ahora: “el presente nos sirve para saber qué estamos haciendo en este momento, intentar hacer las cosas bien y conocer la realidad que vivimos” (grupo focal a estudiantes grado quinto, marzo 28 de 2019).

De igual manera, la representación del futuro se integra a la planeación y logros de metas que se plantean en el presente: “el futuro es donde vamos a realizar nuestras metas... es realizar que uno quiere hacer en el futuro... es lo que va a pasar, por ejemplo, yo quiero ser ingeniero entonces yo debo hacer muchas cosas para lograr eso” (grupo focal a estudiantes quinto, marzo 28 de 2019). Sin embargo, para los estudiantes no es fácil particularizar con hechos o situaciones concretas esta línea de tiempo. La imaginación de la historia es algo que tienen que descubrir en clase para tener una mejor claridad de estos conceptos y cómo se vive en su cotidianidad.

5.1.3 Entrevista a docentes de sociales para el diagnóstico.

La entrevista semi estructuradas aplicada a los docentes participantes en la implementación (profesora de Ciencias Sociales y docente de informática de quinto de primaria) se realizaron al inicio y final del proceso, con el fin de reconocer las decisiones didácticas que aplican en su práctica. En la entrevista se realizaron siete preguntas centrales (Anexo 5) sobre las categorías.

5.1.3.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social.

En la subcategoría de contexto se pudo observar que los docentes interpretaban y declaraban lo que hacían en clase. El conflicto que se evidenció estuvo basado en la psicología desde problemáticas familiares, individuales y escolares. De ahí que, los estudiantes se desliguen de una realidad basada en conflictos propia de sus necesidades: “los estudiantes son de condiciones muy bajas, muchos de ellos no cuentan con el acompañamiento de un adulto en sus procesos académicos, se presentan muchos problemas familiares y problemas de comportamiento de los estudiantes, y no se facilita el contacto con el padre” (docente 1, entrevista, 25 de marzo, 2019).

En cuanto a las subcategorías de necesidades y conflicto social, se observó que el término necesidad está asociado a una interpretación personal, según la pregunta ¿para ti una necesidad de tu comunidad es? cuya respuesta fue “de lo que las personas carecen para vivir bien, no tener

dinero, es carecer de algo ya sea espiritual, físico o material”. Empero, la subcategoría enseñanza del conflicto es identificada pero descontextualizada de una necesidad y solución para su comunidad. Así fue posible observar que los docentes se esfuerzan en la búsqueda de soluciones a conflictos personales entre estudiantes: “ellos [los estudiantes] identifican los aspectos personales y espirituales de su pasado. A eso lo traemos al presente y vemos cómo solucionarlos en el futuro y cómo hacer para mejorarlo” (docente 1, entrevista, marzo 25, 2019).

5.1.3.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

En las subcategorías sobre los contenidos de quinto de primaria y mediación TIC, los docentes entrevistados utilizan diferentes estrategias, generalmente, no mediadas por tecnología. En ese momento, no consideraban importante apoyarse en las herramientas tecnológicas para lograr los aprendizajes; tampoco, contaban con una formación para asumir esta tarea. Esto evidencia que en la formación docente no se concibe la importancia de las TIC, como herramientas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Frente a los elementos de la subcategoría mediados por TIC, los docentes entrevistados perciben el acceso a la tecnología desde las posibilidades o limitaciones de la infraestructura tecnológica en la institución. Según el docente 1 “la sala de informática es tan restringida, que para nosotros es limitado usar esa tecnología. Contamos con unas Tablet que no nos permite introducirnos en esas plataformas” (docente 1, entrevista, marzo 25, 2019).

De igual manera, plantearon las diferencias generacionales y las posibilidades que tienen los estudiantes a nuevas tecnologías a pesar de su vulnerabilidad. Al respecto, la docente 2 comenta que “como una nueva generación, viendo nuevas tecnologías, apropiándose de ellas, anteriormente no teníamos el uso de una Tablet, de un celular, para ellos es mucho más fácil acceder a esa

tecnología” (Docente 2, entrevista, abril 5, 2019). Sin embargo, el acceso es limitado y muchas veces no permite un desarrollo efectivo para el trabajo con los estudiantes:

“Las herramientas que tiene la institución...bueno es el computador. Por el entorno en el que estamos es un poco complicado el tiempo es limitado, el estudiante no tiene un portátil en la casa, entonces es en un solo momento en que se les enseña una aplicación, lo que alcancen dentro de la institución y ellos vuelven a tener clase dentro de 8 días, es muy limitado. Entonces es poco el avance en el tema”. (Docente 2, entrevista, abril 5, 2019).

Al pensar en las tecnologías, los docentes se centraron en aquellos recursos que pueden usar para exponer los componentes de la clase, como PowerPoint o vídeos: “es más fácil utilizar un cortometraje, el video y comencé a utilizar el televisor, un video beam, pero también y que fue muy práctico para los estudiantes fue el correo, yo manejaba con ellos todo lo que es de Gmail y lo que es las encuestas que se puede hacer allí” (docente 1, entrevistas, marzo 25, 2019).

Ante este panorama, se observa que las TIC no son utilizadas en el aula y su presencia es baja en la enseñanza de Ciencias Sociales. Son posibilidades y opciones las que visualizan los docentes, sujetas a la accesibilidad del colegio y la capacitación: “los estudiantes del colegio se limitan a lo que hay en el colegio y uno también” (docente 1, entrevista, marzo 25, 2019).

5.1.3.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

Uno de los tópicos claves de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la institución es la historia, su relación con la realidad de los estudiantes y los conflictos del entorno. El deber ser del docente es orientar el reconocimiento del pasado, presente, futuro y sus relaciones; además, generar aprendizajes para su comprensión, aunque los docentes de primaria no lo priorizan en su práctica: “el desarrollo de la sociales la conozco como una corriente, en donde conocemos el pasado, vemos el presente y pero no el futuro” (docente 1, entrevista, marzo 25, 2019). Bajo esta idea, plantea las estrategias de aprendizaje que utiliza en su aula:

“Lo que yo hago con mis estudiantes es que identifiquen esas cadenas que hubo de generación en generación. Digamos mi mamá me tuvo a mí a los 15 y mi hermana quedo embarazada a los 15 años. Estos son esas cadenas generacionales, entonces es ser consciente de eso que se vivió y para que ellos conozcan la cultura, los que vivieron a sus abuelos, lo rural, lo urbano y que ellos identifiquen los aspectos sociales, espirituales y políticos de su pasado. Eso lo traemos al presente y vemos en el futuro cómo hacer para mejorarlo. Las estrategias son hacer mesas de discusión, nos gusta mucho los foros porque se pueden intercambiar las diferentes posturas e ideas que tienen los estudiantes”. (Docente 1, entrevista, marzo 25, 2019).

En la subcategoría imaginación histórica el vacío es total pues las docentes no reconocen el termino: “simplemente la imaginación surge, uno lo deja libre es algo que surge de forma espontánea de lo que uno dicta” (Docente 1, entrevista, marzo 25, 2019). Para la subcategoría de interpretación de la historia un elemento central es la verificación de fuentes porque

“Es súper importantísimo la verificación de las fuentes, donde ellos buscan. Es importante. Ellos ya saben que en Wikipedia muchas personas pueden manipular la información, igual que el rincón del vago, entonces ellos han aprendido lo que han leído de otras fuentes. Que hay páginas que son más confiables, por ejemplo, la página Cervantes, son textos verídicos y que son veraces y saben que allí pueden buscar sus textos de literatura u historia y son verídicos. (Docente 2, entrevista, marzo 27, 2019)”.

5.2 Implementación: actuar y observar

En esta fase se realizaron dos momentos: actuar y observar. El actuar hace referencia a la implementación del ambiente de aprendizaje mediado por TIC; observar es la técnica de recolección de información desde el uso de una guía de observación y una lista de chequeo. Como se describió en el capítulo III, el AA consta de nueve unidades didácticas divididas en sesiones.

5.2.1 Lista de chequeo.

Para cumplir con los objetivos del AA propuesto, uno de los instrumentos que se utilizó en la implementación fue una lista de chequeo con 10 ítems a revisar. La información recolectada con este instrumento es presentada por categoría de análisis.

5.2.1.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social.

Un ítem de chequeo manifestaba “cumple con las actividades pedagógicas dispuestas para la comprensión del conflicto social a partir de las necesidades”. Este ítem fue realizado en todas las unidades porque las acciones siempre apuntaron a esos referentes (Tabla 5).

Tabla 5. Lista de chequeo: acciones para la comprensión del conflicto.

Unidad	Acciones planeadas y realizadas de forma efectiva sobre la comprensión del conflicto social a partir de las necesidades y su resolución.
1	Se reconocieron algunos conflictos sociales que emergen de las necesidades, a través de narrativas y representaciones de los adultos a nivel temporal y espacial (las necesidades del territorio en el pasado y en el presente).
2	Se logró una definición propia de los conflictos sociales a partir de las necesidades actuales en la comunidad y el territorio, desde diferentes fuentes (narraciones de los adultos, entrevista a compañeros e internet).
3	Se realizó la elección de las necesidades a solucionar, esto por la gran cantidad de conflictos sociales que generan dentro de la comunidad, lo cual permitió desglosarlas, describirlas y buscar posibles soluciones; desde este momento sería un reto -necesidad para los estudiantes. Las necesidades-retos que generaban más conflictos fueron: atención en salud, mejoramiento de las calles, consumo psicoactivo, contaminación (botadero Doña Juana), desempleo o atención al adulto mayor, empleabilidad de los padres y violencia.
4	Se describió el reto necesidad y sus conflictos. Esto brindó mayor comprensión de estos. Planteamiento de posibles soluciones, a partir de trabajo del reconocimiento del conflicto. Aunque se encontró una negativa marcada a dejar visualizar los reales conflictos por parte de las familias, de forma que se evidenció una conducta en la cual se busca invisibilizar las necesidades y conflictos por pena social.
5	La creación de un prototipo físico para entornos digitales (página web), donde se materializa el reto -necesidad y una posible solución de los conflictos. Se desarrolló en <i>design thinking</i> , que arrojó muy buenos resultados, dado que se agruparon muchas de las ideas e información recolectada; además, se inició la construcción de una propuesta. Por medio de esta, se lograron dar a conocer las ideas de los estudiantes para abordar los conflictos sociales presentes dentro de su comunidad.
6	La verificación y reflexión fuentes de información sobre los conflictos sociales sucedidos y que suceden por las necesidades, a través de una infografía de comparación y contraste. Esto permitió que los estudiantes descubrieran las diferencias entre la información dada por sus familias y vecinos; también, con lo

	que se encuentra escrito en textos históricos y prensa, acercándolos a la construcción de un concepto propio de la historia.
7	La elaboración de una página web que contuviera la información sobre el conflicto social a partir de una necesidad y la forma de solucionarle en el territorio, originó en los estudiantes un interés marcado por lo técnico pero muy pocas ideas. Eso deja entrever la desesperanza aprendida pero también una normalización del conflicto
8	El proceso de retroalimentación se realizó por grupos, donde los estudiantes se centraron más en lo técnico, pero, se observó poco empoderamiento y proactividad con sus comunidades a la hora de proponer soluciones a los conflictos sociales, esto refuerza lo anteriormente dicho.
9	La muestra a la comunidad educativa se realizó dentro del encuentro de saberes, los productos creados le mostraron a la misma el interés que tienen los estudiantes por abordar los conflictos sociales que existen y han existido por las necesidades presentes en el territorio. Muchos de los asistentes se sorprendieron al ver abordadas sus problemáticas dentro del ejercicio de muestra, lo que reforzó la idea de la naturalización e invisibilización de estas.

Fuente: elaboración propia con información de la lista de chequeo.

5.2.1.2 Categoría 2: estrategia didáctica para las ciencias sociales.

Un ítem contempló la realización de la actividad según lo planeado, como posibilidad de ver los ajustes que se presentaron en la aplicación del AA. El 56% de las sesiones fueron realizadas sin cambios ni dificultad. El 10% tuvo que ampliarse a una segunda parte para lograr sus objetivos, el 5% se realizó hasta la mitad por falta de tiempo y el 5% no se realizó porque una de las docentes tuvo problemas de salud. En el 24% restantes los cambios fueron:

- En la sesión 1 de la unidad 2 se cambió la herramienta digital Audio City a Voice, porque la primera era de difícil manejo y tenía restricción de la SED.
- En la sesión 3 de la unidad 2 los estudiantes tuvieron dificultad para entrevistarse entre ellos porque les daba pena decir cuáles eran sus conflictos y necesidades.
- En la sesión 2 de la unidad 4 el programa Mindomo se actualizó sin previo aviso. Los estudiantes buscaron tutoriales 2019 para aprender su manejo. Sin embargo, esto redujo tiempo de trabajo, aunque permitió aprender de otra manera.
- En la sesión 1 de la unidad 6 la actividad central se cambió ante la necesidad de reforzar el componente interpretación histórica y la verificación de fuentes.

En consideración sobre el aprendizaje significativo, en las unidades uno y dos se crearon actividades para la exploración de saberes previos sobre las necesidades, en relación con el pasado de las comunidades (Figura 21).

- Antes no avían [sic] baños en las casas
- Antes no estaban pavimentadas las calles
- Antes no avía [sic] alcantarillado
- Antes no limpiaban el excremento de sus mascotas
- Antes no avían [sic] celulares, computadores y tablet
- Antes solo hablaban por medio de cartas

Figura 21. ¿Cómo era mi comunidad antes?

Fuente: foros estudiantes 2019.

En las unidades tres y cuatro se reforzó lo aprendido y se conceptualizó con el diseño de un mapa mental. Finalmente, en las sesiones cinco, seis, siete, ocho y nueve se aplicó y transfirió el conocimiento por parte de los estudiantes (Figura 22). El producto final fue una página web, la cual fue socializada en el evento *Encuentro de Saberes* en la institución.



Figura 22. Desing thinking grupo 3 sobre solución del reto -necesidad.

Fuente: elaboración propia.

Otros elementos de chequeo fue el cumplimiento de los DBA, competencias señaladas y objetivos del ambiente de aprendizaje desglosadas por sesión de cada unidad. Como se observó, los cambios de las unidades en la implementación no afectaron sus contenidos, por lo tanto, se logró responder a estos ítems acorde a lo planeado desde el principio. En cuanto al uso de las TIC,

las herramientas fueron efectivas y atractivas para los estudiantes, solo una herramienta les generó dificultad y no permitió lograr un uso eficiente para el desarrollo del objetivo (Tabla 6).

Tabla 6. Herramientas digitales usadas en el AA.

Herramienta Digital	Unidad	Respuesta de los estudiantes	Descripción de uso
Plataforma NEO LMS	Todas	Fue positiva, les gustó mucho y les facilitó participar activamente en la implementación del ambiente. Además, esta herramienta le llamó mucho la atención y los introdujo positivamente al mundo digital.	Fue el medio por el cual se llevó a cabo la implementación del ambiente. Por este medio, los estudiantes y docentes interactuaban en el foro que fue el medio central de comunicación.
Office	Unidad 1 y 2	Para los estudiantes fue una oportunidad de trabajar en medio digital con herramientas muy populares.	Estas les permitió hacer presentaciones en PowerPoint y textos en Word.
Voice	Unidad 2	Les gustó por su fácil manejo y posibilidad de ser compartida en diferentes medios como foros, chats y correo.	Por medio de esta aplicación y audífonos, los estudiantes se pudieron grabar a sí mismos y a sus otros compañeros para hacer podcast. A diferencia del Audio City que resulto complejo y poco amigable.
Story Bird	Unidad 3	No les gustó porque les generó muchas dificultades de uso, al ser complejo presento poca facilidad de acceso para desarrollar las actividades.	Este programa solicita constantemente autenticación al correo electrónico del suscriptor, demorando el proceso para los estudiantes y no permite el avance sobre las actividades.
Mindomo	Unidad 4	Les gustó porque podían llevar a cabo por medio digital los trabajos del colegio.	Este programa fue usado para generar un mapa mental sobre el reto-necesidad.
Buscadores web	Unidad 6	Les gustó porque pudieron ver cómo acceder a la información de manera ágil y sencillo	Para contrastar fuentes, los estudiantes buscaron la información existente en el mundo virtual sobre la necesidad expuesta.
Wix	Unidad 7	Les pareció práctico y funcional para publicar la información y proponer soluciones.	Elaboración de la página web de cada reto necesidad y sus soluciones.

Fuente: elaboración propia a partir de la observación en campo.

5.2.1.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

En la lista de chequeo uno de los puntos se orientó a conocer los componentes del pensamiento histórico. Estos fueron desarrollados en actividades a lo largo del ambiente sin mayor dificultad. Sobre la interpretación histórica, la unidad seis se centró en la confrontación de fuentes,

lo que ubicó a los estudiantes en un escenario de reflexión sobre la veracidad de las narraciones, y cómo establecer la verdad de los acontecimientos que los afectan hoy en día.

En cuanto a la conciencia histórica, en un primer momento, los estudiantes lograron la comprensión del pasado, al posicionar los conflictos sociales a partir de las necesidades en el antes. De igual manera, al ubicar las situaciones en el presente, se generó una actitud, medianamente, positiva para planear y empoderarse del ahora. Sin embargo, cuando se habló de proponer soluciones a los conflictos en el futuro se observó que, para la mayoría, es bastante difuso.

La representación histórica se realizó a través de los relatos, narrativas y se nutrió con la interpretación histórica, mediante la revisión y contrastación de fuentes sobre lo que ha sucedido y sucede en su comunidad. Finalmente, la imaginación y la conciencia histórica temporal se fue construyendo, en la medida en que los estudiantes conceptualizaron su reto-necesidad y los conflictos sociales que generaban. Empero, surgió un resultado notable sobre la obstinación de representar el futuro: es difícil pensar un futuro con mejores condiciones de vida.

5.2.2 La guía de observación.

Cada uno de los referentes que estructura esta guía contiene unas preguntas para las anotaciones en el diario de campo, así como una descripción para delimitar la información a recopilar (Anexo 3). Esta observación fue realizada por sesión.

5.2.2.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social

Sobre el conflicto social, las representaciones sociales y los momentos del pensamiento histórico, se observó que, durante el desarrollo de las sesiones, estos referentes fueron apropiados y comprendidos por los estudiantes. Una condición clave fueron los elementos culturales y sociales de ellos. Es de reconocer que, en sesiones la forma de pensar de los estudiantes transformó las actividades propuestas; por ejemplo, en la primera sesión de podcast (sesión 1 de la unidad d2),

grabarse a sí mismo contando los conflictos sociales que marcan las necesidades actuales no fue difícil y se vio gran interés y proactividad. Resultó complejo cuando debía contarle a otro a través de una entrevista (sesión 3 de la unidad 2).

En la aplicación del AA se estableció el conflicto social como desarrollo temático. Este aparece en la sesión 1 de la unidad 2, donde se pide a los estudiantes indagar con sus familias sobre las necesidades que generaban conflicto en la comunidad. Al hacer este ejercicio, comprendieron qué era un conflicto social, desde lo vivencial, donde se configuró como una necesidad que generaba molestia en la comunidad y vulneraba su calidad de vida. En los foros de la plataforma se evidenció cómo los estudiantes reconocen los conflictos sociales y evaluar entre aquellos que son pasado y cuáles permanecían en el presente (Figura 23).

(En el pasado) solo había colegios privados y el derecho al aprendizaje costaba, uno tenía que pagar por ir al colegio, aunque no fuera privado le cobraban, hasta si era uno distrital. La guerrilla mataba y el ejército también luego todos empezaron a drogarse, oliendo el pegamento bóxer u otros tipos de drogas. Ahora la tecnología llegó y las personas se empezaron a embobar con los celulares, tablets, consolas, etc., y no se preocupan por las cosas que pasan.

Figura 23. Foro: ¿qué necesidades tiene tu comunidad?

Fuente: estudiante grado quinto 2019.

El sentir y aceptar que se tienen conflictos sociales por las necesidades presentes, se considera riesgoso socialmente, porque muestra la cara real de vulnerabilidad y pobreza de su contexto local. Esto permite establecer que los estudiantes tratan a toda costa de invisibilizar las situaciones de conflicto y necesidad que les suceden ante las demás personas. De igual forma, los padres y abuelos ubicaron los conflictos generados por las necesidades del pasado y presente de sus comunidades, a través de los ejercicios de narrativa y representación social. Aunque, fue difícil proponer posibles soluciones para intervenir estas necesidades que siguen generando conflicto.

Un resultado relevante fue la identificación de una desesperanza aprendida, transmitida por los mayores de la familia y hace que, en el diario vivir de los niños, sea considerada como única

alternativa la ayuda del gobierno. Esta actitud se reflejó en las palabras de los estudiantes, durante las sesiones para el reto-necesidad: “para qué hacer esto si todo seguirá lo mismo, mi papá dice que el gobierno es el que tiene que ayudar” (estudiante grado quinto, notas diario de campo).

5.2.2.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

Un elemento primordial en el AA fue la disposición de ordenadores para el desarrollo de las actividades, al menos una vez por semana. La I.E.D. cuenta con pocos espacios, buenas condiciones y equipamiento. Cuando las docentes no podían acceder a estos espacios se utilizaban las tabletas con la dificultad que estas estuvieran cargadas. Para contrarrestar la falta de conectividad y acceso a los ordenadores, se observó que una planeación y una gestión de recursos eficaz y eficiente es primordial para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Otra situación fue la posibilidad de realizar las actividades en diferentes lugares, dado que los estudiantes pudieron complementarlas y ajustarlas fuera del aula de clase. Esto permitió que la unidad 9 tuviera un impacto positivo, desde la creación de la página web, donde se representaron situaciones de su comunidad, a partir de una necesidad: adultos mayores no contaban con ingresos y, en muchos casos, tenían que pedir limosna en un semáforo (Figura 24). En este ejercicio se observó que los elementos del pensamiento histórico ayudaron a visibilizar y reconocer las necesidades del pasado y presente. De igual modo, a los estudiantes les permitió identificar los conflictos en un grupo específico de personas y proponer ideas para ayudar.

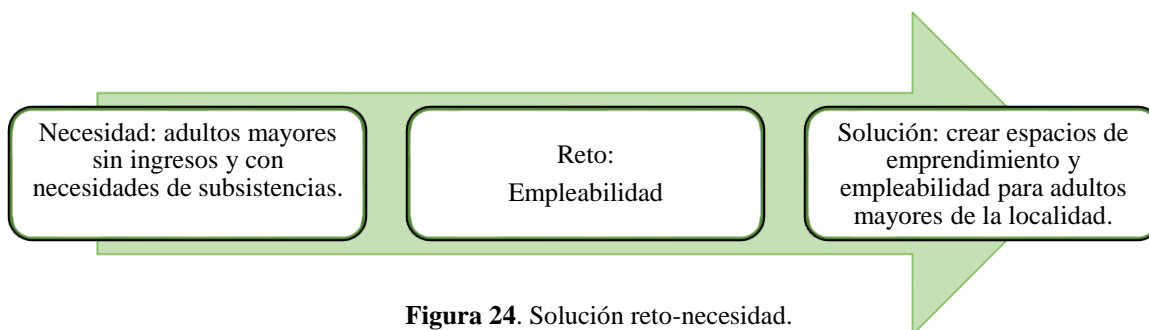


Figura 24. Solución reto-necesidad.
Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el AA propuesto por los docentes de la I.E.D. permitió anclar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde miradas: técnica y disciplinar. Esto evidencia la importancia del trabajo interdisciplinario y que este trascienda de las áreas básicas en la educación primaria. Además, un acierto fue el diseño AA en la plataforma NEO LMS porque se permite un seguimiento y secuencia de las actividades por estudiantes y docentes (Figura 25).

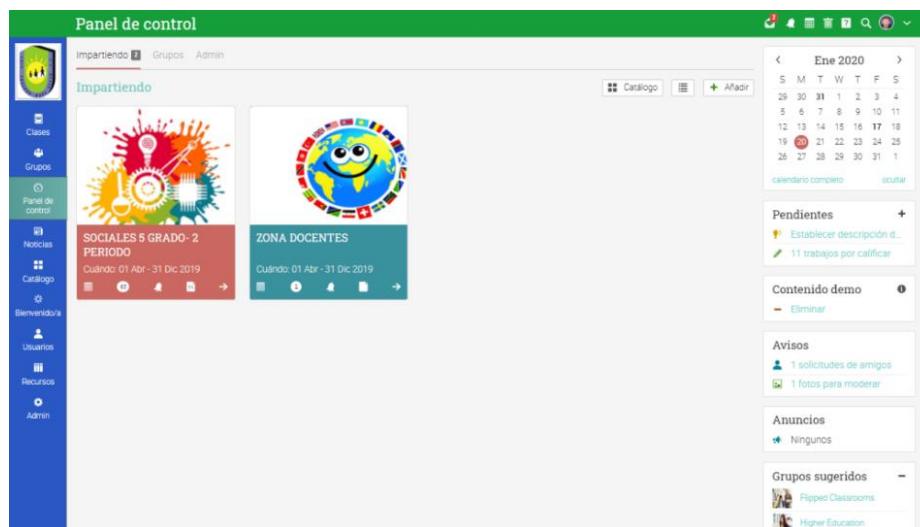


Figura 25. AA en plataforma NEOLMS.
Fuente: elaboración propia.

En este orden, se pudo observar que el éxito de la intermediación tecnológica en el aula depende de ser muy cuidadoso y selectivo en las herramientas digitales a utilizar y su uso, de fácil manejo, accesibilidad, atractivas y, a su vez, genere retos de aprendizaje. En el AA se identificó que herramientas como PowerPoint, Voice, la plataforma NEO LMS, Mindomo, easel.ly y Wix fueron de gran interés para los estudiantes, porque les dio la posibilidad de aprender las temáticas de sesiones y realizar productos digitales en su clase de Sociales.

Es así como, escoger aplicaciones y herramientas inapropiadas puede afectar el proceso de aprendizaje, en las sesiones hubo dos ejemplos que muestran las dos caras de la moneda. El primer caso fue Audio City dado que el material digital no permitía grabar con facilidad ni hacer el podcast en su totalidad, el objetivo de la sesión se complejizó. Además, el desconocimiento de los docentes

frente al manejo de las aplicaciones es un factor que genera impacto sobre el proceso. De ahí, la necesidad de conocer y empoderarse de las herramientas, con el ánimo de lograr una acción positiva en el aprendizaje de los estudiantes.

A nivel operativo secuenciado, es importante resaltar que, la implementación del ambiente mostró lo trascendental de realizar un proceso ordenado y secuenciado en el tiempo. En la búsqueda por lograr los objetivos propuestos, los contenidos se deben concadenar para que, cada acción pedagógica y técnica, sea parte de un propósito común a la hora de construir. Esta situación, especialmente, en aquellas sesiones que tuvieron que ampliarse (unidad seis en su sesión uno y la unidad siete en su sesión uno) para lograr el propósito inicial.

Desde la unidad uno, los estudiantes mostraron un gran interés en las actividades que se desarrollaban con TIC. Para ellos relacionar las Ciencias Sociales con la de informática, les permitió comprender el uso de la tecnología para adquirir y producir diferentes conocimientos y el darle un uso positivo a los espacios que brindan las áreas. Sumado a eso, la posibilidad de fortalecer la autonomía de los estudiantes y a buscar soluciones; por ejemplo, en la sesión dos de la unidad cuatro, los estudiantes debían realizar un mapa mental, pero Mindomo se actualizó y dificultó su uso. Los estudiantes buscaron en YouTube y encontraron cómo actualizar el programa y subir imágenes. Esto mostró la habilidad adquirida para buscar respuestas y mejorar productos.

5.2.2.3 Categoría 3: pensamiento histórico

Los elementos del pensamiento histórico fueron, paulatinamente, desarrollados. Al ubicar los estudiantes dentro de su contexto complejizó su entendimiento, sobre todo, por las condiciones de vida y sus prejuicios socioculturales; lo cual no les permitió plenamente generar una empatía histórica. A pesar de esta dificultad, se evidenció que para la disrupción en el pensamiento crítico y crear una imaginación histórica hay que romper con sus dinámicas habituales y sus preconceptos.

En efecto, se generó un cambio de concepción de los educandos frente a la construcción de su conciencia histórico temporal. Es decir, a la hora de explicar y entender su realidad, los estudiantes describieron lo que ellos vivían y podían conocer del pasado y presente, a través de las representaciones históricas. Esto sucedió en el podcast hecho a sus familias. Sin embargo, en algunos momentos se notó un cierto nivel de negación de los conflictos sociales del contexto, por ocultar socialmente sus necesidades.

Para describir las necesidades del pasado y del presente, en el ambiente se utilizó a los adultos de las familias como los personajes principales de las narrativas, a través de las representaciones históricas que reconstruían sobre los conflictos. En estas representaciones se ha observado el imaginario que demarca lo que han escuchado los estudiantes de sus padres y abuelos sobre su comunidad y entorno. Esto permite inferir que ellos y ellas si escuchan a los adultos en sus historias, representan en su mente y entendimiento el devenir de su territorio, personajes y los escenarios donde se desarrollan los conflictos sociales (Figura 26).

Mi abuela y mi abuelo me decían que antes las calles no estaban, ni había calles pavimentadas y los carros pasaban como locos y que botaban mucha basura en las calles y que afectaban la gente y a los animales y no había donde atender los enfermos casi dinero no había y maltrataban a los animalitos y los profesores les pegaban todo el tiempo.

Figura 26. Foro: necesidades del pasado.
Fuente: estudiantes grado quinto, 2019.

En la sesión 1 de la unidad 6 las actividades se enfocaron en comparar las fuentes y hacer una discusión en grupo sobre la información de estas, para así lograr una interpretación histórica. Uno de los ejemplos que más llamó la atención fue el problema ambiental y las versiones sobre el Relleno sanitario Doña Juana en la localidad y los derrumbes de basuras que ocurrió allí años atrás. En la primera situación, los abuelos de uno de los estudiantes narraron que la colocación del relleno

Doña Juana fue arbitrario y no se hizo consulta con la comunidad, lo que generó un conflicto ambiental y social, al afectar a los habitantes con la contaminación y el desplazamiento.

Sin embargo, en la búsqueda de internet encontraron que, según los periódicos, fue visto como una oportunidad para la población porque generaría trabajo, sobre todo, para las personas pobres que vivían en la periferia. Otra fuente decía que no traería implicaciones de riesgo porque sería técnicamente realizado. Esto permitió a la mayoría de los estudiantes hacer una lectura y un contraste de las fuentes históricas sobre un hecho que ha afectado por décadas a la comunidad.

5.3 Línea final: reflexión sobre los cambios de la implementación del AA

En esta última categoría se analizó el aporte del AA frente al proceso de aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos, desde lo conceptual y metodológico, para conocer, confrontar y reescribir la historia propia y oficial de la comunidad. Un resultado fue el gran interés de estamentos distritales como REDP, el convenio entre la SED y EAFIT con el Plan de Saber Digital y Educación para la PAZ del Centro de Memoria, quienes categorizaron el proceso como experiencia exitosa de mediación de tecnología en el aula a nivel distrital (Figura 27).

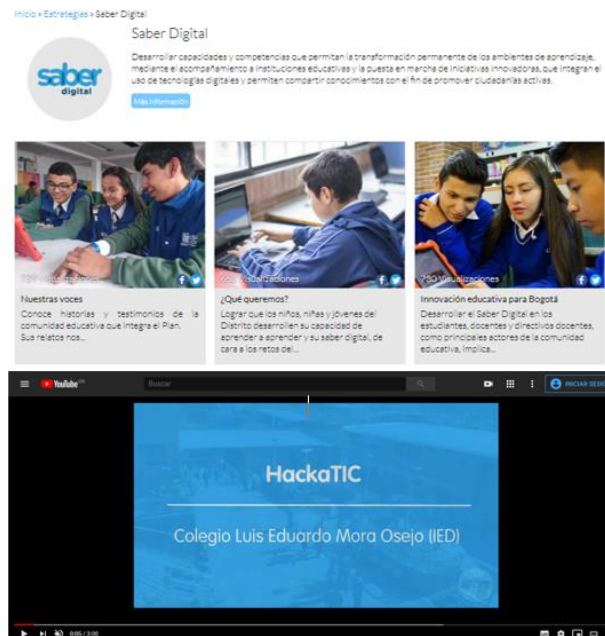


Figura 27. HackaTIC: experiencia exitosa.
Fuente: RED Académica (2019).



Figura 28. Video: HackaTIC como experiencia exitosa.
Fuente: (RED Académica, 2019).

El apartado se desglosa en tres instrumentos de recolección de información: encuesta a los estudiantes como línea final, entrevista grupal a estudiantes y entrevista a los docentes participante

5.3.1 Encuesta en línea a estudiantes

Se encuestó al 100% de los estudiantes. Una dificultad que hubo fue el ingreso de estudiantes nuevos al curso y, otros no continuaron en el colegio dejando la implementación a la mitad. Esto obedece al traslado o el cambio de residencia familiar, como constante de los colegios públicos que afecta el proceso de formación de los estudiantes. En total, de los que iniciaron el proceso, el 90% lo terminó y 10% de los estudiantes que finalizaron el ambiente ingresaron cuando ya había iniciado. Se tomaron los resultados tal cual se presentaron para hacer la comparación por ser un porcentaje bajo de estudiantes que entraron luego de iniciar el proceso.

5.3.1.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social.

En el contexto se encontró que la percepción de los estudiantes se transformó al comprender que lo enseñado en el área de las Ciencias Sociales se relaciona con lo vivencial y con

su realidad. Esto fue visto en la encuesta, los estudiantes expresaron un cambio al pasar de 51% al 96% de “sí” en la afirmación “La información que recibo en mi clase de sociales tiene que ver con lo que vivo en mi cotidianidad” y bajó del 23% al 0% en “no saber” (Figura 29).

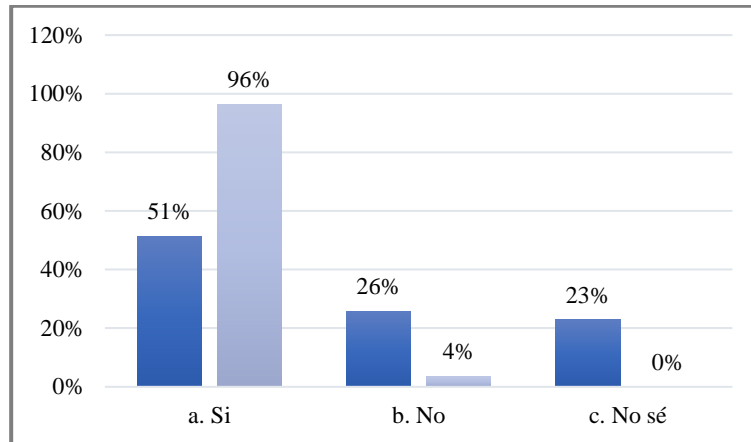


Figura 29. Encuesta final estudiantes: información de clase y realidad social.
Fuente: elaboración propia.

La comprensión de las necesidades y los conflictos sociales cambió en los estudiantes, comparando el inicio y final de la implementación. Allí se observa que paso del 15% al cero sobre desconocer qué es una necesidad; los estudiantes ubican su respuesta principalmente en “de lo que las personas carecen para vivir bien” y “algo que daña las personas y al medio ambiente”. Surgieron elementos culturales que permitieron comprender mejor el entorno de los estudiantes, como la desesperanza aprendida, es decir, creer que nada puede cambiar y será así para siempre. Esto fue evidenciado en la pregunta ¿Las necesidades que tiene tu barrio? el 70% respondió que “han existido siempre y no han cambiado desde hace mucho tiempo” (Figura 30).

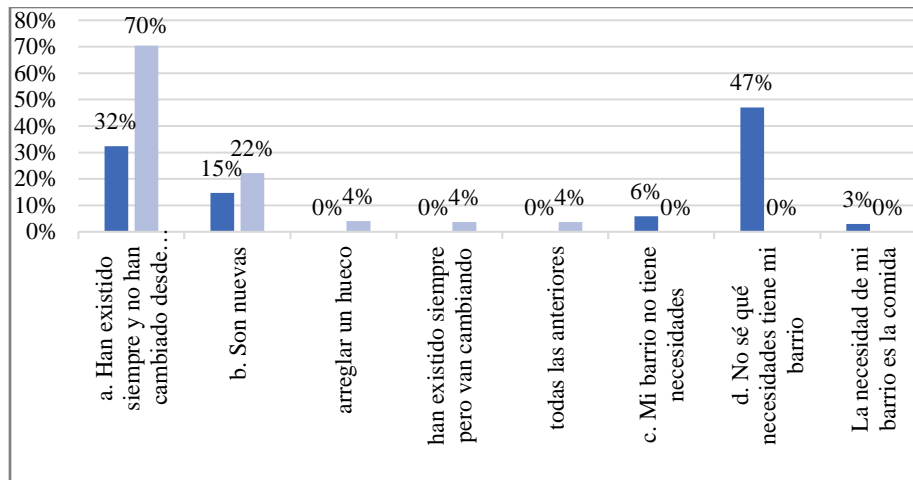


Figura 30. Encuesta final estudiantes: necesidades del entorno.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de esta desesperanza, un resultado de la implementación fue el reconocimiento de nuevas necesidades que van apareciendo en la comunidad, un alto porcentaje de estudiantes respondieron que no son las mismas del pasado. Por lo tanto, se establece una dinámica cambiante y un entorno complejo por los conflictos sociales, no estático, con posibilidades de cambio, progreso y transformación.

5.3.1.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

La percepción sobre el uso de la tecnología en la clase de sociales mejoró, por la utilización constante de herramientas en el ambiente. Esto se vio reflejado en el 79% de respuesta “no” a 96% la respuesta de “sí” mi profesora de sociales utiliza la tecnología para enseñarme y llega a cero el “no sé”. Uno de los fines de la implementación fue el uso de la tecnología para apoyar y aportar en la formación de los estudiantes, permitiendo la disminución de la brecha digital y la generación de un mayor interés en los estudiantes, en referentes como es la comprensión del conflicto social y su solución. Para este apartado se desglosa en tres subtemas: el acceso a la tecnología en la implementación, las herramientas TIC y su uso.

El desconocimiento de herramientas digitales y el cómo utilizarlas dentro de las unidades y estrategias didácticas es una de las falencias marcadas. Cuando no se tiene contacto con los

procesos de innovación digital no se observa las limitaciones en las que se vive y la brecha de acceso a tecnología y de competitividad, con otras comunidades o instituciones. Esto justificó la realización de acciones como HackaTIC que abre el panorama y el mundo a los docentes y estudiantes, quienes por su situación de vida están limitados y tienen ausencia de este tipo de iniciativas que puede mejorar su calidad de vida.

Este proceso de implementación permitió a los estudiantes conocer herramientas digitales, conocer su uso y aplicabilidad para poder proponer y desarrollar acciones, tanto académicas como comunitarias. Se evidencia un aumento de un 6% a un 57% los estudiantes que conocen diferentes temas digitales; luego, se observa que sube de 6% a un 69% los que saben manejarlas.

En la encuesta se puede observar que el aprendizaje del uso de los materiales digitales fue dado, principalmente en el colegio. Entonces, se infiere que la institución sí puede guiar a los estudiantes de forma positiva y proactiva, mitigando así el uso mal intencionado de la tecnología y evitando la vulnerabilidad ante personas que buscan hacer daño (Figura 31).

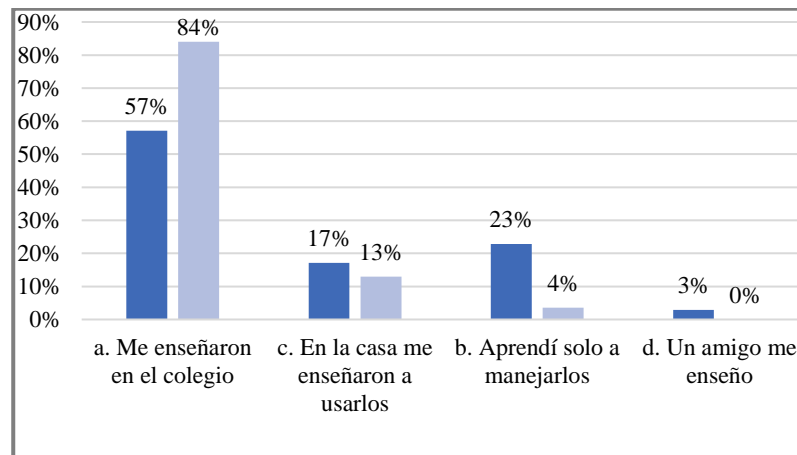


Figura 31. Encuesta final estudiantes: ¿cómo aprendiste a utilizarlo?
Fuente: elaboración propia.

Un resultado positivo de esta implementación es el enseñar lo que se ha categorizado como el buen uso, la tecnología va más allá de las redes sociales o video juegos comerciales y sirve para más cosas que las planteadas por la sociedad inmediata. Esto obedece a que cuando el uso va

acompañado de contenido y busca desarrollar competencias, el conocimiento se contextualiza y permite mayor apropiación de los estudiantes.

5.3.1.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

A partir de la encuesta, se observa como los estudiantes transformaron su idea de pasado y definieron este concepto a partir de las acciones que se realizaron a lo largo de las sesiones. También, sobre el desconocimiento de qué era pasado pasó de un 16% al 0; la respuesta incorrecta “lo mismo que vivimos ahora” paso del 3% al 0. De igual manera, ocurre con la configuración del concepto del presente. En la Figura 32 se observa el modo en que aquellos manifestaron no saber qué era el presente en la fase diagnóstico (3%), dieron una respuesta posible para el final.

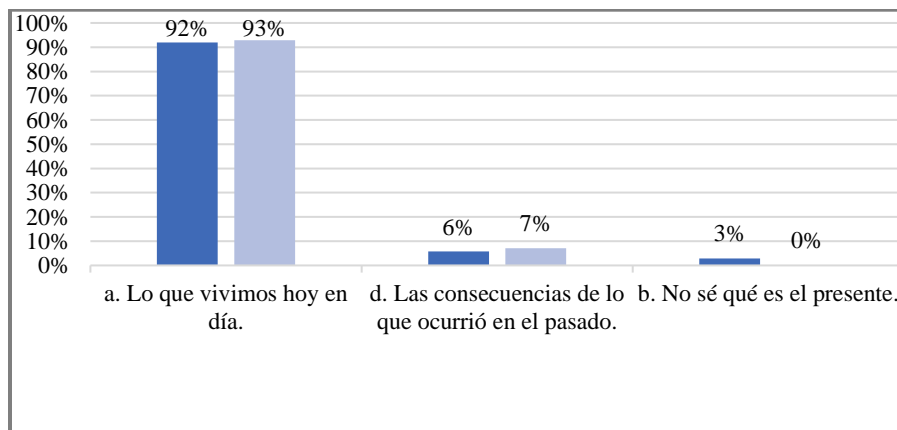


Figura 32. Encuesta final estudiantes: el presente es.
Fuente: elaboración propia.

Para los estudiantes fue un choque el contrastar las diferentes fuentes y tener que considerar cuál decía la verdad y por qué aparecía la narrativa de determinada manera. En comparación entre la línea inicial y la final, se encontró que pasó del 14% a 4% el porcentaje de estudiantes que no conocen cómo saber que la información es cierta; también, de 6% a un 11% la importancia de buscar varias fuentes para contrastar. Un resultado relevante es que, para la mayoría de los estudiantes, la versión de los adultos sigue siendo la verdadera a pesar de que otras fuentes digan lo contrario y, además, les cuesta cuestionar sus versiones (Figura 33).

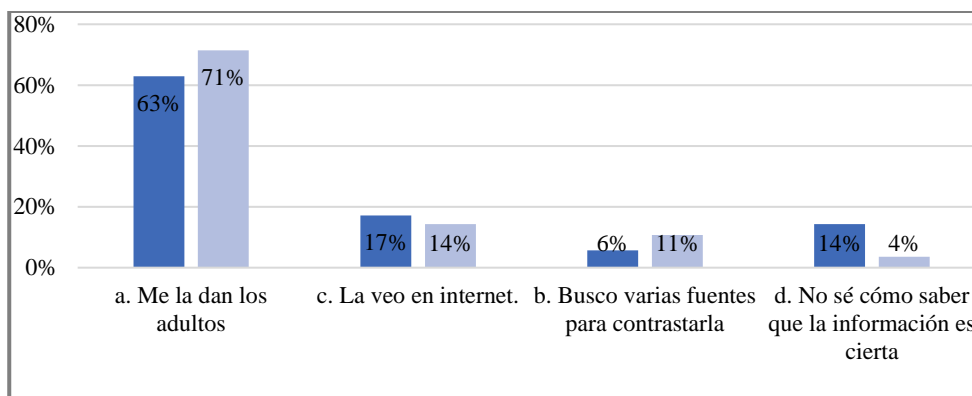


Figura 33. Entrevista final estudiantes: fuentes de información.
Fuente: elaboración propia.

5.3.2 Entrevista grupal a estudiantes.

Con la entrevista se buscó conocer, de manera más descriptiva y cualitativa, la percepción de los estudiantes sobre el ambiente y el conocimiento adquirido a través de este. Se entrevistaron a cuatro niños y cuatro niñas que participaron en todo proceso. El instrumento consta de quince preguntas distribuidas en los tres referentes de la investigación (Anexo 7).

5.3.2.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza conflicto social.

Los estudiantes expresaron cómo lo visto en clase de sociales les permite comprender las dinámicas de su entorno y contexto. Según el grupo focal “la profe nos da la información de nuestra comunidad por medio de la tecnología y por medio de libros y biblioteca de internet” (grupo focal, 16 de noviembre, 2019). De igual manera, las temáticas sobre el conflicto social y las necesidades fueron mediadas por TIC para mejorar su comprensión, en la búsqueda por desarrollar las competencias del pensamiento histórico. Los estudiantes expresaron los conocimientos adquiridos a través de ejemplos concretos para comprender su entorno: “cuando hay conflicto las personas salen a protestar, por ejemplo, mis hermanos y mi papa ayudan a bloquear el Transmilenio” (grupo focal estudiante cierre, noviembre 15 de 2019).

A partir de ahí, se evidenció un cambio en los educandos dado que logran articular conceptos claves como conflicto- necesidad- solución con el contexto. En el grupo focal expresaron que “las necesidades generan peleas en el barrio, lo que llama la profe en clase conflicto” (grupo focal estudiante cierre, noviembre 15 de 2019). Entonces, se observa que ya se relaciona lo visto en clase con su comunidad y realidad, desde un aprendizaje significativo: “de lo que aprendí es saber que debo pensar en las soluciones a las peleas que hay en nuestra comunidad, proponer” (grupo focal estudiante cierre, noviembre 15 de 2019).

5.3.2.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

Una situación que aportó el AA fue la posibilidad de pensar hacia el futuro y enseñar Ciencias Sociales con mediación TIC. El interés y motivación de los estudiantes aumentó al ver que en esta clase se podía usar elementos tecnológicos, vieran la formación en esta ciencia de forma distinta, más dinámica y propositiva. En el grupo focal, al preguntar a los estudiantes sobre su percepción sobre el uso de tecnología en ciencias sociales respondieron “me pareció super bueno y me gustaría que hubiera más historia de más comunidades y las necesidades que estas tienen” (Grupo focal, noviembre 15 de 2019).

En la implementación, la autonomía de los estudiantes es un resultado notable, fue así como ellos se apropiaron de la importancia de construir sus propios conocimientos. Esto también se logró con el apoyo de la tecnología, así, uno de los ejercicios finales era elegir el cómo se iba a realizar la muestra de su reto- necesidad y su solución. En el grupo focal, los estudiantes manifestaron que:

La tecnología en clase se puede usar como nos la dio la profe que estuvo bien... utilizó la plataforma, el tablero, los computadores, las tablets, aplicaciones NEO, página webwiks. Todos decidimos que sería una página web el trabajo final... en la página se puso las necesidades de antes, los conflictos que se generan, cómo el pasado, el presente... y pues yo saqué todas las ideas de internet, de libros, investigué por todos lados para hacer mi

propia versión y volverla más chévere. Eso fue lo que hice en mi página. (Grupo focal, noviembre 15 de 2019).

El proceso deja ver como el aprendizaje significativo se encuentra inmerso en las unidades didácticas, el ambiente les permitió relacionar los nuevos contenidos con su realidad y brindarle significado a la experiencia. De este modo, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos, la actitud para aprender, la interacción con la comunidad, la organización de la información sobre conflictos que generan las necesidades, la aplicación y transferencia de dicho conocimiento.

5.3.2.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

La historia adquirió un nuevo significado y los estudiantes comprendieron que a través de esta se puede entender el mundo. El pasado, el presente y el futuro fueron nuevos conceptos que les permitió mayor comprensión de su entorno. Los estudiantes expresaron sobre lo aprendido en el proceso, “el pasado es algo que pudo haber pasado en el barrio y que paso antes... el pasado sirve para recordar y entender momentos de la historia de nuestra comunidad o momentos de nuestra vida” (grupo focal final, noviembre 16 de 2019).

De igual forma paso con la comprensión del presente: “el presente es lo que vivimos hoy en día y las necesidades que presenta nuestra comunidad... lo que estamos viviendo en este momento... y sirve para cambiar el futuro” (grupo focal final, noviembre 15 de 2019). Sobre la comprensión del futuro el proceso fue más complejo, la capacidad de la comunidad por transformar las condiciones que viven y mejorar su calidad de vida es baja y la visión de una mañana difusa: “el futuro es lo que va a pasar, si nosotros aprendemos a ver el futuro nosotros podemos cambiar lo que estamos viviendo, pero no es fácil” (grupo focal evaluación, noviembre 15 de 2019).

En cuanto a la revisión de fuentes, los estudiantes comprendieron la importancia de contrastarlas y así reflexionar sobre su veracidad. Ante la pregunta de ¿cómo saben que la

información que les dicen es verdad? respondieron “porque los abuelos lo vivieron y lo que nos dicen lo revisamos en libros... además, tocó revisar noticias... entendimos que los libros y lo que dicen los abuelos a veces es diferente y a veces es verdad. Tanto abuelos y libros dicen la verdad.” (grupo focal final, noviembre 15 de 2019). Esto permite construir una interpretación histórica, un pensamiento crítico, creativo y lograr una empatía histórica a partir de un juicio histórico; de manera que, el cambio de continuidad sea disruptivo y sirva para utilizar el conocimiento como fuente de poder para transformar su comunidad.

5.3.3 Entrevista a docentes

Este instrumento fue el mismo que se utilizó en el diagnóstico con unas preguntas extras sobre la implementación del AA. Para este momento se entrevistaron a las dos docentes quienes llevaron a cabo el proceso: la docente de sociales (docente 1) y la docente de informática (docente 2). La información recolectada fue clasificada por las categorías de análisis del proyecto.

5.3.3.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza conflicto social.

En relación con lo establecido en el diagnóstico, si bien es real lo que la docente manifestó en ese primer momento, no demarca lo que interpretan los estudiantes de su entorno y de su comunidad. Al final del proceso, sobre la misma pregunta, la docente describe la forma de construir su realidad e interpretarlo junto con sus estudiantes, desde una contextualización histórica,

“Un concepto clave para relacionar los contenidos con la cotidianidad de los estudiantes fue los conflictos sociales que generan las necesidades, su aparición en el pasado y su contenido actual establecidos en el presente y cómo solucionarlo en un futuro. Los chicos tuvieron una concientización sobre eso, porque realmente que ellos pudieron comprender que los problemas que ellos tienen surgen de las necesidades cotidianas como las alimenticias, las necesidades de mejorar su medio ambiente en cuanto a su vulnerabilidad, también en cuanto tenemos el botadero Doña Juana lo tenemos cerca, lo ecológico.... Realmente fue de gran impacto”. (Docente 1, entrevista, 15 de noviembre, 2019).

Los docentes que ejecutaron el ambiente comprendieron el conflicto social y lo enfocaron en su proceso de enseñanza: “la tecnología para algunos no es parte de su diario vivir no todos son nativos digitales, pero si fue posible mostrarles a ellos herramientas de uso tecnológico para mejorar su calidad de vida y fortalecer su comunidad” (Docente 2, entrevista, 17 noviembre 2019).

En la línea base, el concepto necesidad estaba asociado a un conocimiento e interpretación personal por parte de la docente como se evidenció en el diagnóstico; este se transformó y se conceptualizó al ir describiendo el contexto y la cultura de los estudiantes, al avanzar en el ambiente la comprensión de los conceptos fue nutriéndose: “los estudiantes dijeron sus conflictos de las necesidades que ellos tienen; así mismo, pudieron explicar por medio de wix ...como herramienta...estas cosas a otros estudiantes” (docente 1, entrevista, 15 de noviembre, 2019).

5.3.3.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

Los docentes observaron herramientas funcionales que mediaban el aprendizaje, de gran interés para los estudiantes y los animaba a realizar las actividades propuestas en clase. Así:

“En un comienzo pensé que todo iba a ser complicado, porque dije que hasta que todos nos metiéramos a la plataforma, pero cuando el profe nos dio el paso a paso y el cómo hacerlo, me pareció que los chicos se engancharon completamente, es una cosa completamente de su agrado cuando enseñamos con algo que a ellos les agrada realmente, el aprendizaje es significativo... a los estudiantes, estas herramientas de la plataforma e internet, es algo que les gusta mucho y de poder usarlo da una mayor comprensión para su aprendizaje... se utilizó el NEO LMS, pero aprendí que hay otras cosas que se pueden utilizar como internet, podcast, videos, scratch, imágenes, foros, entre otros, para mi clase y para otro tipo de actividades también”. (Docente 1, entrevista, 15 de noviembre, 2019).

Desde la perspectiva de los docentes, el uso de las tecnologías permitió a estudiantes generar procesos de autoaprendizaje y exploración tanto temática como técnica: “ellos estuvieron muy atentos porque la herramienta era fácil de manejar y como era un elemento nuevo para ellos,

como se dice popularmente, les gustaba cacharrear con este y verificar cosas nuevas... podían subir videos e imágenes de las infografías de contraste” (Docente 2, entrevista, 17 noviembre 2019). Asimismo, la docente 1 expresó que:

“La plataforma fue muy efectiva, porque todos tuvieron su usuario, su contraseña, realmente yo pensé que el procedimiento no iba hacer tan exitoso, pero definitivamente fue un proceso muy exitoso, porque hubo una gran afluencia de estudiantes no solo en el colegio, sino fuera de este los estudiantes revisaban su plataforma, ellos miraban las actividades que debían hacer, qué sesiones, como hacían propuestas para mejorar, además esta plataforma fue muy importante porque se inició con un cuestionario que fue para un pre icfes y fue el cuestionario socioemocional y fue realmente todo un éxito. Me parece que estas estrategias al implementarlas, les permite a los chicos salir con buenos resultados”. (Docente 1, entrevista, 15 de noviembre, 2019).

La visión del uso de la tecnología cambió en los docentes. Ellas percibieron su utilidad para los procesos educativos y como un apoyo clave para el momento que vive la enseñanza:

“El proceso es muy bueno, en un primer momento pensé que no íbamos a tener resultados tan exitosos, pero cuando vi que la tecnología no es solo aquella que permite redes sociales o que los chicos se distraigan, no, ellos super concentrados en lo que era, pudieron retomar lo que era pensamiento histórico traer a colación lo que era en el contexto actual; y eso permite decir que los chicos tienen un sentido mayor de pertenencia hacia su sociedad, hacia la enseñanza, hace que este sea más significativo”. (Docente 1, entrevista, 15 de noviembre, 2019).

5.3.3.3 *Categoría 3: pensamiento histórico*

La interpretación de la historia fue un elemento clave en la formación de los estudiantes durante la implementación. Por eso, según la docente de sociales:

“Si usan las fuentes de sus abuelos y eso, pero también recordemos que ellos hablan de sus experiencias vividas y no desde un concepto establecido como tal. Con los padres ellos si adquirieron muchos conocimientos; sin embargo, el contraste ya con las fuentes e internet,

la historia realmente como es, eso podía decir que ellos tomaron la seudo historia”. (Docente 1, entrevista, 14 de noviembre, 2019).

Los elementos del pensamiento histórico permitieron un aprendizaje socio cultural. En efecto: “por medio de la investigación ellos tuvieron un proceso en el que tuvieron que averiguar cómo era en el pasado sus comunidades y su cultura, cómo está la actualidad en el presente y cómo pueden buscar soluciones o como consideran que sería en un futuro” (docente 1, entrevista, 14 de noviembre, 2019). Así la implementación les permitió a los estudiantes ir más allá de conocer estos conceptos y transferirlos a su contexto: “los niños ya reflexionan sobre su pasado y presente, y ya proponen posibles mejoras o soluciones para su futuro, ya se han vuelto unos estudiantes reflexivos y auto reflexivos de su realidad” (docente 1, entrevista, 14 de noviembre, 2019).

Finalmente, este proceso fue posible gracias a la contrastación de fuentes, dado que: “se comprobó las fuentes de verificación, cómo probarlas, esto hizo que los estudiantes piensan lo que dicen los adultos, lo que se les dice en clase, además, que ellos citan las fuentes de libros y de internet que ellos utilizan” (docente 1, entrevista, 14 de noviembre, 2019). En este sentido, la contrastación de información histórica fue vista como una herramienta valiosa a la hora de lograr interpretar hechos históricos de conflictos sociales, reconocer personajes y ubicar escenarios propios de la comunidad.

6. Capítulo VI. Conclusiones

En este apartado se exponen las conclusiones de la presente investigación. En un primer momento se abordan los resultados obtenidos por categorías de las fases, en relación con los objetivos específicos. Luego, el objetivo general donde se determina lo que se alcanzó, para, de esta manera, dar respuesta a la pregunta de investigación. En un segundo momento se encontrarán las categorías emergentes, las variables extrañas y las nuevas preguntas que surgen de la implementación del AA. Finalmente, se plantea un análisis sobre diferentes y posibles caminos, desde una perspectiva a futuras investigaciones en el campo de acción propuesto.

Por otro lado, se reflexiona sobre los aportes que genera esta investigación a la educación y, especialmente a la enseñanza de las Ciencias Sociales, con mediación tecnológica para la educación primaria, así como al fortalecimiento de las didácticas de los docentes. De esta manera, el apartado sigue un esquema lógico y ordenado, cuyo ejes centrales son las categorías de análisis, desde tres momentos: 1) fase analítica, donde se permite criticar y juzgar la pertinencia de la información hallada en la investigación; 2) fase comparativa, donde se contrastar la información con lo que dice la teoría; y, 3) la fase explicativa que configura su marco teórico como producto de la integración de definiciones y teorías, en un esquema que responde a la lógica del investigador y se convierte en el soporte de todo el estudio (Jiménez, 2020).

Tabla 7. Ciclo metodológico discursivo para análisis de conclusiones.

Componente	Lo encontrado	Lo que dice la teoría	Concluya
Parte de la escalera de componentes conclusión	Extraída de los apartados de análisis	Relacionar con el marco teórico	Esto permite afirmar o rechazar y concluir
Análisis de cada componente			

Fuente: Jiménez (2020, p. 108).

6.1 Conclusiones de resultados por categoría *versus* objetivos específicos

6.1.1 *Objetivo específico 1.*

El primero objetivo específico de esta investigación fue diagnosticar el conocimiento sobre el nivel de desarrollo del pensamiento histórico y uso de las TIC que poseen los estudiantes y docentes de sociales de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.

6.1.1.1 *Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social.*

A partir de ahí, una primera conclusión que surge de este diagnóstico fue que los estudiantes y los docentes participantes, no conocían el concepto de conflicto social; además, tampoco tenían el interés por hacerlo, dado que no se entendía de donde surgen estos conflictos y, por ende, existe una naturalización por parte de la comunidad. Es así como, en opinión de Camps (citado en Pagès, 1994), existe una descontextualización de la realidad social en la escuela, desde una mirada intramural que poco le interesa las problemáticas del entorno.

La segunda conclusión es que los estudiantes y los docentes desconocían el concepto de necesidades, pues sus respuestas no eran congruentes. Tampoco relacionaban los faltantes de su comunidad con los conflictos sociales, pero si asociaban los actores a algunas problemáticas. En consecuencia, es evidente que el rol de la institución educativa en el proceso de entender las necesidades del contexto para el mejoramiento de la comunidad, no era relevante (Taba, 1993).

Una tercera conclusión dentro de esta categoría es que, a pesar de que la problematización del contexto es uno de los mayores protagonistas para la formación de los estudiantes en Ciencias Sociales en primaria, la información y los escenarios eran desestimados o descontextualizados. En efecto, los estudiantes no lograban apropiarse del conocimiento al considerarlo ajeno y lejano de su realidad (Jodelet, 1986).

Finalmente, el desconocimiento de la ruralidad, los estudiantes durante esta etapa del proyecto empezaron a presentar la negación del ser campesino por que se considera socialmente que, vivir en el campo es tener un nivel inferior frente a las personas que viven en la zona urbana, este pensamiento surgió espontáneamente, pero se atribuye directamente a la concepción cultural de la sociedad colombiana.

6.1.1.2 Categoría 2: estrategia didáctica para las ciencias sociales.

Inicialmente, sobre esta categoría surge una conclusión relacionada con las estrategias y unidades didácticas en Ciencias Sociales de la I.E.D. LEMO, donde no se utilizan las TIC como elemento de mediación para lograr mejores conocimientos. Únicamente, eran utilizadas para reemplazar el tablero, se subutilizan y no se percibían como herramientas para potenciar el aprendizaje; desconociendo que, en opinión de Jiménez et al.(2020), las tecnologías tienen un impacto sobre las motivaciones, interés y procesos de autoaprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las didácticas utilizadas en la clase de Sociales no les permiten a los estudiantes reflexionar sobre las problemáticas, ni construir significativamente su conocimiento. Siendo esto así, se les dificulta pensar y participar de forma democrática y colaborativamente en los conflictos de su comunidad. Entonces, se concluye que la enseñanza en las Ciencias Sociales se daba a través de lo memorístico y no relacionando con lo que se vive en la cotidianidad, sino que se imponen las representaciones sociales del docente y se enseña a partir de interpretaciones personales de quien asume la labor de enseñar (Jiménez, 2018b).

Asimismo, se puede afirmar que los estudiantes carecen de competencias digitales. Este tipo de aprendizaje se da parcialmente, sobre todo, desde el área informática, aunque se desconoce para qué sirve y cómo poder usarlo para su provecho individual y comunitario. Aquellos que tienen acceso a internet, en su mayoría lo hacen sin supervisión lo que constituye un riesgo marcado;

además, no se evidenció la importancia de un buen manejo del mundo digital y un énfasis hacia lo formativo (Iriarte, 2006).

Una cuarta conclusión que surge es la poca y casi nula interrelación entre las asignaturas de Ciencias Sociales e Informática. Esto evidencia la desarticulación y el desconocimiento de las TIC como área transversal en la enseñanza de las Ciencias Sociales. De esa manera, se concluye que las didácticas están en el marco de la innovación, con tecnología ni en la vanguardia que nos solicita las actuales situaciones en el mundo. Finalmente, la última conclusión reconoce la mirada que tienen tanto docentes como estudiantes sobre las limitaciones en cuanto a infraestructura digital y el escaso acceso a las tecnologías. Esto se percibe como un obstáculo para poder desarrollar las didácticas durante las clases de Ciencias Sociales.

6.1.1.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

En este apartado se concluye que las docentes desconocen los elementos del pensamiento histórico, por lo tanto, sus competencias. Ella no considera este tipo de pensamiento dentro de la enseñanza y abandonan la idea de desarrollar competencias en este campo. La idea que tiene los docentes es este pensamiento surge de forma espontánea, por los contenidos que se orientan pero que no necesita de un andamiaje didáctico. Desde ahí, se afirma que las docentes desconocen sobre lo que implica el pensamiento histórico, las competencias a desarrollar y cómo utilizarlo para la formación de sus estudiantes (Santiesteban, 2010).

Una segunda conclusión fue que los estudiantes conocen muy básicamente y de manera abstracta los conceptos de pasado, presente y futuro. Además, no los relacionan con su entorno y mucho menos con la explicación de un suceso en particular o su sucesión; los miran como acciones y momentos separados que no se articulan en ningún punto. No tienen escenarios o protagonistas

que los puedan llegar a afectar, tampoco surge un juicio histórico sobre alguno de estos hechos presentes en su comunidad.

Para terminar, una conclusión que surge es que los estudiantes desconocen cómo saber si la información que poseen, en cuanto a los hechos históricos es verídica. Las fuentes de información y la importancia de contrastarlas es algo que no es trabajado en clase. De esta forma lo que se dice en casa y colegio son verdades absolutas (tautología) y no generan procesos de discusión, reflexión o pregunta en el aula.

6.1.2 Objetivo específico 2.

El segundo objetivo específico estuvo relacionado con una descripción del diseño e implementación de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco de la localidad de Usme en Bogotá.

6.1.2.1 Categoría 1: Modelo para la enseñanza del conflicto social.

En este apartado se encontró que, tanto docentes como estudiantes durante el proceso de implementación, lograron relacionar y conectar los conflictos sociales al ser ubicados en un entorno con necesidades. Ambos pudieron comprender de manera más significativa y, desde ahí, construir su propio conocimiento sobre el conflicto. En efecto, el poner en práctica el conocimiento adquirido se evidenció un trascendental cambio de pensamiento, proponiendo desde el aula ideas para la transformación de un contexto problémico.

De igual modo, se acentuó la conducta por parte de los estudiantes de invisibilizar la ruralidad. Aunque, inicialmente, fue un tema pequeño, a raíz de la implementación del AA y la reflexión sobre conflictos sociales relacionados con la frontera rural y sus necesidades, se hizo más fuerte la negación de la ruralidad, lo cual reforzó lo encontrado en la primera parte. Pese a que un

cuarto de la población del proyecto vive en los sectores rurales, por pena social se niega el lugar de origen y residencia campesina.

La tercera de estas conclusiones permitió reconocer los conflictos y sus necesidades para la reflexión en mediano y gran grupo. En general a los estudiantes les da vergüenza y se les dificultó comunicar que poseen necesidades y, más aún, si estas situaciones de problemática social los vincula con la pobreza o un lugar digno para vivir. Es decir, tener una pobreza económica, con todo lo que esto significa, es socialmente visto como algo negativo que genere ofensa y desdén.

La última conclusión frente a esta categoría surge en los ejercicios de representación histórica y la realización de la trazabilidad del reto necesidad y los conflictos asociados. Esto les permitió a docentes y estudiantes reconocer el concepto conflicto social que parte de los faltantes; también, clasificarlos según su naturaleza. De ahí que, se logró en conjunto acercar los contenidos del área a la cotidianidad, enmarcada en un territorio, en un tiempo y en el análisis de las miradas de los protagonistas (Max et al., 2010).

6.1.2.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales.

El análisis de la información para esta categoría permite concluir el evidente aporte de la intermediación de las TIC en los procesos para la enseñanza del conflicto social. En la implementación se demostró que la relación hecha entre el modelo base de la enseñanza del conflicto social (Pagès, 1994) y los pasos establecidos en hackathon (Lazalde, 2012) fueron compatibles y complementarios. Por lo tanto, esto generó una interrelación que aportó positivamente en el uso de TIC, de forma propositiva y activa en dicha enseñanza, dado que ambas propuestas buscan solucionar conflictos sociales y ayudan a la comunidad.

La segunda conclusión surge de la tecnología como mediador para el modelo didáctico propuesto. Con la implementación se observó que la estrategia puede vincularse en cualquier

escenario; considerando las limitaciones en términos de infraestructura y las características de la población. El ejercicio realizado permitió a la I.E.D. LEMO estar a la vanguardia de los cambios del mundo, de la exigencia de la educación y la sociedad del conocimiento de hoy en día.

En efecto, para lograr eficientemente la atención y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes, es clave la elección de aplicaciones atractivas, de fácil manejo y apropiadas. Precisamente, los docentes deben tener un conocimiento previo de tecnología. Al realizar la planeación de este ambiente fue posible evidenciar que hay bastantes aplicaciones o material digital disponible de libre acceso, ya depende de las decisiones didácticas que tome el docente.

En otro orden de ideas, las prácticas del AA arrojan resultados positivos, de acuerdo con cuatro aspectos de desarrollo: planeación con discusión, ajustes constantes a partir de los requerimientos, objetivos claros de aprendizaje y una gestión integral, activa y dinámica. Justamente, en la implementación se logró solventar algunas dificultades como la falta de infraestructura en el colegio, la mala conectividad a internet y los imprevistos, cuyo impacto dificulta la integración efectiva de las TIC en el aula (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Bajo esta misma línea, el ambiente es flexible frente a la adopción de contextos no contemplados dentro de la planeación. Aunque el diseño fue para el barrio Monteblando y estaba limitado al sector donde se ubicaba la I.E.D. LEMO, por las dinámicas de la población y de ubicación residencial de los estudiantes, las actividades propuestas no tuvieron inconvenientes durante la aplicación y no debieron ajustarse por abordar un sector más extenso de Usme.

Por otro lado, la elección de los momentos y los espacios en donde se utilizan las aplicaciones para el aprendizaje permite concluir que es fundamental que el docente realice un pilotaje previo con poblaciones similares a la elegida. Es así como, la estrategia didáctica a aplicar cuenta con ajustes metodológicos y técnicos que puede garantizar una mejor implementación.

Sobre las habilidades digitales, se reconoce que los estudiantes van generando mecanismos para comprender el mundo digital y su potencialidad. Además, adquieren la capacidad para resolver problemas asociados al funcionamiento y dificultad con las aplicaciones o programas digitales que utilizan. Ellos y ellas comprendieron que deben buscar solucionar a estas contrariedades por sus propios medios, con el apoyo de internet o la ayuda de un par académico.

En cuanto a los docentes, se evidencia como tuvieron que, de manera personal, autocapacitarse en competencias digitales, a través del empoderamiento de las herramientas y aplicaciones utilizadas dentro de la plataforma. Sin duda, esta actitud permite desarrollar sin alteraciones las unidades didácticas, bajo el interés de los docentes por buscar instrumentos significativos para el aprendizaje.

6.1.2.3 Categoría 3: pensamiento histórico.

Como primera conclusión de este apartado, se observa que la implementación de este AA aportar significativamente a la imaginación histórica en los estudiantes. Los participantes lograron una empatía con las situaciones que ocurrieron en el pasado, a pesar de no haberlas vivido, poder hacer una reflexión sobre estas y contextualizarlas en las dinámicas actuales. En pocas palabras, posicionarse en un pensamiento crítico y creativo desde un juicio de valor, desde la contextualización, comprensión, reflexión e interpretación sobre los puntos de vista de los protagonista y la empatía social (Prats, 2016).

Sobre la interpretación y representación histórica de los estudiantes, mediante el ejercicio de comparación y contraste de fuentes, alcanzaron un conocimiento del proceso de la estructuración de la historia. En este proceso, se resalta que los estudiantes tuvieron un choque fuerte, porque observaron que no siempre las diferentes fuentes cuentan la misma información. A partir de ahí, se reflexionó sobre la veracidad de la información, dada por los mayores de sus

familias y la encontrada en otros medios, sobre todo, en internet. Esta revisión de fuentes y su contraste es problematizada por Santisteban (2010) y Pages (1994).

Finalmente, con la implementación, lograron una conciencia histórico temporal al poder relacionar el pasado, presente y futuro dentro de la linealidad temporal de un acontecimiento o situación, en n este caso, los conflictos que se generan a partir de las necesidades. En los acercamientos al concepto de cambio y continuidad durante los ejercicios de rastreo del pasado, interpretación del presente y la generación de propuestas hacia el futuro, se comprendió que se tiene el poder para afectar positiva o negativamente la convivencia de las comunidades.

6.1.3 Objetivo específico 3.

El tercer objetivo específico fue la identificación de los procesos y alcances del pensamiento histórico a partir de la implementación de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, en los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la IE LEMO, sector Monte Blanco, Usme Bogotá.

6.1.3.1 Categoría 1: modelo para la enseñanza del conflicto social.

La primera conclusión de este apartado considera los alcances, dado que después de la implementación las docentes lograron reconocer que son capaces de hacer una contextualización histórica y guiar a los educandos a empoderarse sobre las situaciones de su entorno. Esto conlleva a establecer espacios pedagógico para la formación de ciudadanos proactivos orientados a una transformación social (Jiménez, 2018b).

De igual manera, se evidenció que las actividades realizadas permiten el abordaje de la secuencia del modelo para la enseñanza del conflicto expuesta por Pages (1994), en sinergia con el modelo Hackathon Social de Bortz (2013); teniendo en cuenta que, ambos proponen abordar de manera propositiva los faltantes que poseen las comunidades, es decir, son complementarios en

las formas de abordaje y solución a los tópicos problemáticos del contexto. No obstante, fue posible percibir en los estudiantes una conducta de la invisibilización de la ruralidad, por quienes migraron o fueron desplazados de diferentes zonas del país o quienes viven en zona rural de Usme.

En este sentido, se comprende que ser campesino o descendiente de estos es visto con vergüenza y genera una burla social de los demás compañeros, situación que fue necesaria ponerse en discusión en las clases para evidenciarlo como parte de un conflicto social. En consecuencia, esta visión peyorativa del habitante rural sigue siendo un imaginario social negativo y, además, que se ha naturalizado en la sociedad, impidiendo el pleno y real desarrollo real del campo y de su población (Fajardo, 2020).

Frente a los alcances del AA se observa que los estudiantes relacionaron las necesidades que sus comunidades tuvieron con la generación de conflictos sociales dentro del territorio. Sumado a eso, perciben su territorio como un escenario propio y con posibilidades de transformación; esto permitió ir generando espacios de empoderamiento social y de concienciación de los educandos para mejorar la calidad de vida (Taba, 1993). Precisamente, uno de los mayores alcances fue el hecho que los estudiantes aceptaran estos conflictos e intentaran suprimir la pena social frente a sus pares.

Durante la etapa del proyecto en el cual, a través de la entrevista grupal, los estudiantes abordaban las necesidades propias de su sector, como la violencia o la pobreza, sin tapujos o sin reparos de tipo social. Con esto, se advierte que son necesarias las acciones disruptivas para transformar y mejorar vida de los estudiantes. En efecto, se logró lo que Lederach (citado en Pages, 1994) propuso para fomentar en los estudiantes la capacidad de crear alternativas, en la búsqueda por futurizar un mejor entorno, diferente del presente y de pasado, al trascender todo hecho de violencia y conflicto.

Otro alcance se logró en la socialización de los resultados de la implementación del AA, por parte de los estudiantes en un evento del colegio ante la comunidad. Su participación fue importante en la apropiación sobre el proceso de la enseñanza del conflicto social y, por ende, el fortalecimiento del pensamiento histórico a nivel contextual. Los resultados del evento Encuentro de Saberes, al cual asistieron los padres, generó asombro en los asistentes al observar sus conflictos sociales expuestos, y observar cómo los niños y niñas planteaban posibles soluciones. Esto ayudó a romper esquemas culturales como la desesperanza y la vergüenza social.

Por otro lado, se reconoce la capacidad de los estudiantes para reflexionar frente a la importancia de entender que detrás de un conflicto hay una necesidad insatisfecha o unos faltantes, los cuales generan discordia entre los actores que confluyen dentro del contexto. En el proceso, se identificó que la violencia y la vulneración está naturalizada y no hay un reconocimiento, por tratarse una zona de tan alta reivindicación social y tener como vecino el relleno de basura de Doña Juana; también por tratarse un territorio de asentamientos poblacionales irregulares. Así, como lo expresan Max et al.(2010) es indispensable movilizar al individuo para aceptar los faltantes como primer paso para abordarlos.

Finalmente, se concluye que las docentes identificaron la teoría crítica de las Ciencias Sociales como elemento central, dado que al inicio del proceso no la conocían ni sabían cómo se abordaba. Sólo se consideraban las problemáticas al interior de la escuela y no se estudiaban los conflictos sociales del entorno en que está inmersa la escuela. Este aspecto permitió configurar un enfoque hacia la comunidad, el inicio de la transformación del currículo y de formar a sus estudiantes en el estudio del conflicto. El AA brindó la posibilidad de ampliar el panorama con el propósito de hacer evidente los conflictos de la escuela a fijar la mirada más allá: ubicarse en el territorio y a involucrarse con el contexto.

6.1.3.2 Categoría 2: estrategia didáctica para Ciencias Sociales

En este apartado, inicialmente, se concluye que este tipo de estrategias didácticas se pueden desarrollar exitosamente utilizando la mediación TIC, dentro de la búsqueda porque los estudiantes comprender su entorno, interpreten el mundo de manera vivencial y reconozcan los conflictos sociales desde sus necesidades. De hecho, la propuesta permitió relacionar los contenidos de las Ciencias Sociales con su realidad y, en opinión de (Jodelet, 1986) hacer del aprendizaje un proceso significativo que tiene la realidad como sustento.

El AA contribuyó a cerrar la brecha digital, en la medida en que favorece a los estudiantes de primaria, que no son nativos o son migrantes digitales, ubicarlos en igualdad de condiciones con aquellos niños y niñas que han crecido con tecnología, en medio de sus bondades y potencialidades (Prensky, 2010). En consecuencia, las docentes participantes se vieron convocadas a reemplazar el tablero y llevaran a cabo acciones en las cuales los estudiantes aprendieran contenidos mediante el uso de aplicaciones, articuladas de forma secuencial y ordenada con objetivos claros de aprendizaje. Desde ahí se logró que los estudiantes se convirtieran en protagonistas de su aprendizaje y se creara un ambiente propicio para la creación y las propuestas de mejora para su comunidad.

Ante este panorama, se concluye que la propuesta de AA fue flexible, en todas sus unidades didácticas, dado que les permitió a los docentes desarrollar las actividades y ajustarlas a la realidad, pero también a las demandas del entorno institucional y del proceso mismo. Igualmente, respondió a las necesidades de aprendizaje de los niños de 10 a 12 y más, cuyo pensamiento es concreto y las actividades guardan sentido con la perspectiva de su realidad. No obstante, resulta complejo desarrollarlo en edades más tempranas, dado que muchos de los conceptos manejados son bastante complejos y serían difíciles de abordarlos de manera exitosa.

6.1.3.3 *Categoría 3: pensamiento histórico.*

Inicialmente, esta propuesta develó como los estudiantes, desde lo local, logran pensar y proponer acciones que permitan la comprensión de los hechos distritales y nacionales actuales e históricos. Esto fue posible porque con la implementación se desarrolló en los educandos una reflexión constante, sobre las narrativas de los hechos que presentan los escenarios y personajes de los acontecimientos, lo que les permitió generar las representaciones históricas.

Por su parte, los estudiantes adquirieron una consciencia histórico temporal porque lograron hilar los conceptos del pasado, presente y futuro dentro de los acontecimientos. En este caso, los conflictos sociales de su comunidad, evidenciado en sus trabajos el cambio y la continuidad que se ha presentado en su territorio. Todo esto a través de las narraciones de sus padres, la revisión de fuentes externas y en la propia experiencia; logrando interiorizar que “el tiempo histórico como conocimiento y poder sobre el futuro” (Santisteban, 2010, p. 6).

En este sentido, los estudiantes pudieron construir la historia a través de las representaciones: recrear los personajes (padres y abuelos), su escenario (territorio) y los hechos (conflictos sociales identificados). Desde la estructuración de las explicaciones de los acontecimientos con intensidad, en este caso describir, fue posible desde las narrativas de los personajes, las necesidades para establecer una posible solución en el futuro. Sin embargo, para los estudiantes el futuro fue un concepto que, si bien entendieron, se reflexionó en términos de una desesperanza aprendida.

Es decir, para ellos y ellas no es posible cambiar las situaciones que viven en la actualidad y tendrán que seguir viviendo en conflicto por las necesidades que se vienen presentando desde el pasado. No se identifican como sujetos activos en el cambio social, lo anterior se manifiesta como un pensamiento constante de muchos padres y abuelos, y manifiestan que es el gobierno quien

tendrá el rol de transformar el contexto o un tercero externo. Por lo cual, el ubicarse en un futuro posible y proponer soluciones les fue difícil. El ambiente generó un proceso de reflexión y un cambio de pensamiento para imaginar nuevas formas de concebir el mundo y la sociedad.

Por otro lado, los estudiantes lograron contrastar la información de diferentes fuentes. Sin embargo, les asombró al ver que algunas versiones de un mismo acontecimiento eran diferentes, sobre todo, les costó poner en duda lo dicho por sus padres y abuelos. En este sentido, se abrió el camino para que los estudiantes adquirieran una forma más clara y formativa de interpretar la historia y la información que reciben en su diario vivir.

Otra conclusión está enmarcada en lo que Santisteban (2010) definió como imaginación histórica. En esta competencia del pensamiento histórico, uno de los elementos claves fue la empatía, definida como “capacidades para imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles” (Santisteban, 2010, p. 13). Si bien para los estudiantes fue difícil referirse de esta manera ante las necesidades estudiadas, lograron una mayor comprensión, generar un imaginario de las situaciones en un contexto construido y visualizado para pensarlo críticamente.

6.1.4 Conclusiones sobre los resultados del objetivo general.

El objetivo general de esta investigación era el análisis del aporte al desarrollo del pensamiento histórico de una estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social, en los estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la IE LEMO, sector Monte Blanco, Usme Bogotá. A partir de ahí, se concluye que el objetivo se logró mediante la implementación y durante los momentos de la investigación.

La estrategia didáctica mediada por TIC, basada en el modelo para la enseñanza del conflicto y la metodología Hackathon, aportó a los estudiantes y las docentes herramientas para

adquirir las competencias que les permiten el desarrollo del pensamiento histórico y, por lo tanto, abordar de manera más efectiva los conflictos sociales de sus comunidades, las cuales están llenas de necesidades o faltantes que generan desigualdad y vulnerabilidad.

Una segunda conclusión se presenta en que, para una mayor comprensión del mundo actual, el modelo de enseñanza del conflicto social de Pages (1994) es una excelente herramienta para fomentar aprendizajes en los estudiantes de primaria y transformarlos en actores reflexivos y críticos. Además, el uso de la metodología para hackathon cívico es clave para aprender y entender que las TIC deben construir y proponer alternativas de solución, a favor del servicio a la humanidad y para mejorar sus condiciones de vida.

La estrategia didáctica mediada por TIC y sustentada en el aprendizaje significativo permitió acercar de manera importante a estudiantes y docentes, aprender desde los elementos de la realidad y los conflictos sociales propios del contexto. Este modelo de andamiaje permitió procesos de aceptación, interpretación y análisis de muchas de las aristas que han ocasionado, ocasionan y ocasionarán conflictos sociales. Por esta razón, la vivencia, la interpretación y las representaciones históricas permiten transferir contenidos del área al entorno.

Otra de las conclusiones que responde al objetivo es que las diferentes actividades propuestas en las unidades didácticas utilizan los componentes del pensamiento histórico, lo cual permitió, de manera exitosa, una mayor comprensión de los acontecimientos sociales. A partir de ahí, se generó una mayor reflexión sobre las condiciones en las que viven a nivel económico, social y cultural y, por ende, un mayor entendimiento de cómo solucionar situaciones adversas que los afectan, así como la apropiación de su entorno, su historia y su territorio.

Finalmente, esta estrategia didáctica mediada por TIC respondió y aportó de forma efectiva, a través del para la enseñanza del conflicto al desarrollo del pensamiento histórico en la

mayoría de los estudiantes y docentes que participaron en el proceso. Esto se puede afirmar dado que, después de la aplicación y la experiencia lograda, se observaron conductas positivas frente al conflicto y sus generadores que, por lo general, son faltantes. Se evidenció un cambio de interés por enseñar y aprender la forma de abordar las problemáticas desde la historia y hacer visible los múltiples contextos que componen la parte alta de la localidad de Usme.

6.1.5 Respuesta a la pregunta de investigación.

La pregunta que orientó el trasegar de esta investigación fue ¿cómo una estrategia didáctica mediada por TIC basada en el modelo para la enseñanza del conflicto social aporta al desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de quinto grado del IED LEMO, sector Monteblanco, Usme, Bogotá? A partir de ahí, es posible responder que el diseño, aplicación y seguimiento de una estrategia basada en los pasos del modelo de la enseñanza del conflicto social, permite a los estudiantes situarse en un proceso lógico y estructurado que le aporta al desarrollo del pensamiento histórico. En efecto, esto ayuda a comprender, reflexionar, y ser propositivos sobre los acontecimientos que han pasado y pasan en su cotidianidad.

En esta medida, la estrategia didáctica mediada por TIC fortaleció en primera medida las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes, permitió el acceso y contrastación de la información, así como el empoderamiento social. Además, el uso de la tecnología atrajo a los estudiantes y docentes a articular los conocimientos del área de Ciencias Sociales y el conflicto, para luego apropiarlos a través de las realidades de su entorno problémico.

La estrategia utilizó en sus unidades didácticas los contenidos de los componentes del pensamiento histórico, lo que permitió su interiorización y poder comprender este proceso en diferentes situaciones vivenciales o de interés general. En este sentido, los estudiantes adquirieron

habilidades para entender, discutir y problematizar los hechos sociales que pasaban y pasan en su localidad, en el mundo con una visión crítica y constructiva desde lo biopsicosocial.

6.2 Categorías emergentes

El primer elemento o categoría emergente es la aceptación de la violencia por parte de los estudiantes como una condición naturalizada del entorno y reguladora conductual de la población. Los participantes del estudio tampoco la observan e identifica como una necesidad o conflicto social por solucionar, se justifica la violencia como acción común para la solución de las dificultades de la comunidad, tal como lo expresó Camps (citado por Pages 1994). En este sentido la violencia hace parte de diario vivir de los estudiantes lo que no se percibe como un problema; por lo tanto, la necesidad de vivir en un espacio de reconciliación y paz no apareció dentro de la lista de retos-necesidades que llevaron a cabo los estudiantes y sus familias.

Sin embargo, al ir desarrollar las actividades, la violencia intrafamiliar y social aparecía en cada una de las situaciones que explicaban las necesidades. Esto permitió que los estudiantes comenzaran a desnaturalizar esta situación, pero hay que generar acciones que permitan visualizar este tipo de temas problémicos para que sea aceptada y tenga mayor nivel de trabajo dentro del área de sociales con los educandos. Sin duda esto es un aporte para a revisar y ajustar el desarrollo de los Lineamientos de la Catedra Para la Paz (Secretaría de Educación Distrital SED, 2018) dentro del aula y la institución educativa, como un elemento clave para el abordaje del postconflicto que vive el país desde la escuela.

Otra de las categorías emergentes fue el requerimiento de atención a la población diferencial de una manera equitativa y asertiva. Desde ahí se apostó por la equidad de género, al haber una participación más igualitaria entre hombres, mujeres o de otra orientación sin distinción. En este marco de equidad, también se atendió y no discriminó a estudiantes con necesidades

educativas especiales, aquellos que hacen parte de una identidad étnica y aquellos educandos que fueran o no nativos digitales. Con eso, se observó la importancia de integrar la población en los procesos educativos sin distinción de sexo, discapacidad, creencias, lugar de residencia, etnicidad, condición social o económica.

En efecto, esto lleva a pensar la manera más efectiva y eficaz de cómo realizar este tipo de acciones didácticas con la premisa de tener una construcción social desde el aula con procesos mediados por tecnología, que desemboquen en poder evidenciar situaciones de desigualdad en los temas mencionados y proponer en una escuela más igualitaria e inclusiva.

Un elemento clave que surgió y que, sin duda, genera un amplio espectro dentro de esta investigación está relacionado con la cultura de los estudiantes y su posición frente a las categorías desarrolladas en la implementación. El acercar a los estudiantes a comprender su cultura desde la explicación de sus necesidades permite una mayor comprensión del por qué son ellos y ellas afectados por los conflictos sociales determinados. También, porque tienen interiorizados procesos que los vulnera y amenaza sin ver la posibilidad de cambio.

Finalmente, el elemento sobre la formación docente en cuanto a las categorías, conceptos y TIC que tuvieron las profesoras durante la implementación del AA. Si bien, al principio se vio la necesidad de diagnosticar las prácticas y conocimientos de los docentes en los conceptos del conflicto social, el desarrollo del pensamiento histórico y las didácticas mediadas por TIC, utilizadas en el área de las ciencias sociales por parte de los docentes, no se pensaba en la formación de las profesoras en estos temas. Tampoco, se contempló el proceso reflexivo y pragmático tan importante que se tuvo durante el proceso implementado.

Al respecto, las docentes expresaron que lograron aprender nuevos conocimientos, conceptos y estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento histórico y reconocer los

conflictos sociales, sumado al entendimiento sobre el potencial formativo que tiene las TIC. Esto se sustenta desde el trabajo doctoral de Jiménez (2018b), sobre la enseñanza del conflicto en el aula de primaria y su inclusión en el currículo de Ciencias Sociales.

6.2.1 Variable extraña

En consideración de la cultura, así como el proceso desarrollo del AA, aparece constantemente una variable extraña denominada la desesperanza socialmente aprendida. Esta categoría señala como los estudiantes y sus familias han interiorizado que las cosas no pueden cambiar y, por lo tanto, ellos y ellas no son los actores idóneos para transformar las situaciones de vulnerabilidad. Esta idea concebida no les permitió a los estudiantes tener una comprensión más clara del concepto de futuro; tampoco, proyectar sus acciones al ser actores propositivos para solucionar los conflictos que los afecta y mejorar su calidad de vida.

Por esta razón, se entiende que, en relación con el futuro, no fue una falta de comprensión, sino una negación a ser usado en su cotidianidad y tener una visión obtusa de una vida más armoniosa y un mejor desarrollo humano.

6.2.2 Nuevas preguntas

En este apartado se definen nuevos interrogantes que dan vida y posibilidad a investigaciones futuras, a saber:

- ¿Cómo introducir el concepto de violencia en el estudio de las ciencias sociales para ser esta desnaturalizada y solucionada desde los procesos de la educación en la básica primaria?
- ¿Qué técnicas didácticas son las más indicadas para el desarrollo del pensamiento histórico en población con discapacidad?

- ¿Qué actividades didácticas dentro de la enseñanza de las ciencias sociales pueden ser más efectivas para romper los paradigmas negativos arraigados desde la cultura?
- ¿Cuáles son las causas por las cuales se presenta la desesperanza aprendida en la población escolar que vive dentro de las comunidades con conflictos sociales y necesidades?
- ¿Qué tan importante es la formación TIC en el profesorado de ciencias sociales para poder abordar temas como los conflictos sociales, el pensamiento histórico y la teoría crítica?
- ¿Qué nivel de integración TIC tiene la institución educativa LEMO?

6.3 Aportes a la ciencia o disciplina estudiada

El principal aporte a las ciencias sociales es la creación e implantación de una estrategia didáctica efectiva mediada por TIC, que tiene como objetivo principal es permitir el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de la básica primaria a través del abordaje de los conflictos sociales, generados por las necesidades del contexto. Sumado a que es una propuesta didáctica replicable y ajustable a otras instituciones, condiciones y territorios.

Por otro lado, la propuesta normativizó formación en el uso de TIC en los docentes, por lo tanto, se debe exigir la formación en competencias básicas digitales como prerequisite de ingreso al magisterio o instituciones privadas. Esto se presenta como un aporte a la innovación y reflexión de la educación, el estar a la vanguardia del mundo actual y la sociedad del conocimiento. Así, tanto pensum de la formación a docentes como capacitaciones en tecnología constante para los profesores. Además, alianzas institucionales con entidades que manejan tecnología, como base para la transformación educativa en épocas y contextos tan exigentes que propone el mundo.

Bajo esta idea, se reconoce que este tipo de proyectos, donde se muestra lo fundamental trascender más allá de una sola iniciativa particular a proyectos institucionales normatizados, genera una forma diferente de concebir la enseñanza de Ciencias Sociales en primaria. Es necesario transformar los esfuerzos personales a propósitos colectivos dentro de las instituciones, lo que implica pensarse en una tecnología como punto de convergencia entre lo que se enseña y entre lo que requieren y exigen las comunidades.

Otro aporte de este proyecto a las ciencias Sociales es la inclusión en el currículo de la enseñanza del conflicto social. Existe una necesidad imperante de que el área aborde, desde la escuela, conflictos generados por los faltantes, por el momento histórico que se vive gracias al postconflicto con las FARC y los efectos de la pandemia que azota al país. Estas dinámicas deben ser desglosadas y entendidas para lograr solucionar y dar aportes pacíficos, ser actores protagónicos y constructores de una mejor ciudadanía y comunidad.

De esta manera, se rompió el paradigma sobre estudiar las necesidades y los conflictos sociales usando tecnología en estas edades tempranas no es posible. Esta propuesta demostró que se pueden hacer trabajos de este corte en la educación básica primaria y, contrario a lo que se esperaba, es esencial ser desarrollados con esta población.

Finalmente, se hace fundamental utilizar la metodología Hackathon cívico como andamiaje didáctico, este mostro ser efectivo en el abordaje de conflictos sociales y las necesidades del entorno. Igualmente, es un elemento complementario al modelo para la enseñanza del conflicto social, desde el pensamiento histórico como dinamizadores del proceso de búsqueda y proposición de soluciones hacia el futuro. De acuerdo con Sáez y Cózar (2017) uno de los papeles de la escuela en el mundo actual es buscar la equidad en la población y enseñar el buen uso de la tecnología, la innovación y las TIC, especialmente, para garantizar la calidad de vida de las comunidades.

6.4 Prospectivas de la investigación

La primera prospectiva es la posibilidad de seguir creando secuencias didácticas progresivas e intencionadas para fortalecer el pensamiento histórico, comprender el conflicto social y el abordaje de las necesidades en otras poblaciones escolares, de forma que, no sea ajeno el reconocimiento del mundo y su comprensión desde la trazabilidad de la historia.

La segunda prospectiva, manera no intensional, es que la propuesta didáctica busca proponer soluciones a los faltantes desde lo local y abordar las diferentes problemáticas de las comunidades. Este propósito en concordancia con lo que se busca dentro de la agenda 2030, definida por el gobierno de Colombia y las Naciones Unidas, donde se plantean las metas de avance de los países a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y del empoderamiento de las comunidades.

Por lo tanto, este tipo de ejercicios mediados por TIC, permiten de manera otras posibilidades de desarrollo biopsicosocial desde la educación primaria y las Ciencias Sociales, en la búsqueda por mejorar las condiciones de calidad de vida de los habitantes locales y, por ende, aumentar el desarrollo humano centrado en las personas. A partir de ahí, se proyecta una visión más clara hacia el futuro, promueve la proactividad de los estudiantes frente a las carencias y faltantes, y empodera así a la comunidad ante los retos que propone la sociedad del conocimiento y las nuevas ecologías del aprendizaje.

Finalmente, estudiar la generación de la empatía histórica y social a partir de las didácticas de las Ciencias Sociales como la prospectiva más importante, por medio del desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los estudiantes y docentes. Además, es clave involucrar dentro del currículo de la básica primaria, el estudio de los conflictos sociales que se generan por las necesidades, dado que la desigualdad social y la violencia está tan naturalizada que se ha

convertido en un elemento cultural de la población. Sin duda, este es un factor que no permite avanzar a las comunidades de los sectores más vulnerables del territorio nacional.

Ante este panorama, la perspectiva que cierra esta investigación se relaciona con la importancia de implementar una educación para la paz y la ciudadanía, especialmente, desde entornos sociales marcados por la violencia. Al respecto, la SED ha venido la estrategia gubernamental de Catedra para la paz, considerando que la ciudad capital es la mayor receptora de población desplazada y conflictos sociales de otras zonas del territorio nacional.

En consecuencia, la situación que como país se vive relacionada con el proceso de posconflicto con las FARC-EP y la alta vulnerabilidad, invita, de manera importante e inmediata, a la escuela a empoderarse para que muchas personas afectadas por la guerra o vulneración de derechos no repitan las experiencias de dolor vividas en el pasado y que no exista la posibilidad de repetición en el presente. Sólo así es posible generar espacios de paz, reconocimiento y recuperación de la historia que, en definitiva, es la única forma de construir comunidad y memoria.

Referencias

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187–197. Recuperado de <http://www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%29187-197.pdf>
- Alcaldía de Usme. (2017). *Plan de Desarrollo Local de Usme 2017 a 2020*. Recuperado de http://www.usme.gov.co/sites/usme.gov.co/files/planeacion/plan_de_desarrollo_local_2017-2020.pdf
- Anguita, J., Labrador, J., y Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Atención Primaria*, 31(9), 592–600. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13048140>
- Ausubel, D. (1976). Significado y aprendizaje significativo. En *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (pp. 53–106). Recuperado de http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje_significativo.pdf
- Bortz, G. (2013). El hackatón como metodología de producción de bienes informacionales. Limitaciones y desafíos en la producción de aplicaciones de software para la resolución de problemas sociales y ciudadanos. *Hipertextos*, 1(1), 133–162. Recuperado de http://revistahipertextos.org/wp-content/uploads/2014/01/Hipertextos_no.1.133-162.pdf
- Casanova, R., Arancibia, M., Cárcamo, L., y Contreras, P. (2010). Diseños Didácticos Colaborativos para aprender utilizando recursos de la web 2.0 en los sectores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación. *Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*, 174–178. Recuperado de <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento27.pdf>

- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 25, 1–24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=99815899016>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de La Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17–40. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC_Educacion_CITA_mayo2011-1.pdf
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156–170). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259006556_La_educacion_formal_en_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje_tendencias_retos_y_agenda_de_investigacion
- Colmenares, E., y Piñero, M. (2008). La Investigación Acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19(33), 229–247. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n33/art12.pdf>
- Corte Constitucional. *Constitución política de Colombia 1991*. , (2010).
- Counsell, C. (2003). The forgotten games kit: putting historical thinking first in long-, medium-, and short-term planning. In *History, ICT and Learning in the Secondary School* (pp. 52–108). London: RoutledgeFalmer.

- Delgado, E. (2015). Conocimiento glocal y pensamiento crítico en la educación del siglo XXI. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 1–4. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1452/1167>
- Díaz-Barriga, A., y Hernández, R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Duarte, C. (2015). *Acercamiento al proceso lector en las niñas de 7 a 8 años, del colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada tarde, a través de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo humano mediado por TIC* (Tesis de maestría). Chía, Cundinamarca.
- Elliot, J. (1993). *Cambio educativo desde la investigación-acción*. Barcelona: Morata.
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), 27–36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- ESE Usme. (2010). *Diagnóstico local de salud con participación social 2009-2010*. Recuperado de [http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Todo IIH/DX USME.pdf](http://www.saludcapital.gov.co/sitios/VigilanciaSaludPublica/Todo%20IIH/DX%20USME.pdf)
- Fajardo, D. (2020). *Para sembrar la paz, hay que aflojar la tierra : comunidades, tierras y territorios en la construcción de un país*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Ambientales.
- García, A. (2017). *La nueva ecología del aprendizaje plantea grandes desafíos a la escuela*. Recuperado de <http://grupo-sm.com.mx/?q=blog-la-nueva-ecologia-del-aprendizaje-plantea-grandes-desafios-a-la-escuela>
- García, L. (2013). Herramientas tecnológicas para aprender historia en primaria. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 46.

<https://doi.org/https://doi.org/10.21556/edutec.2013.46.79>

García, Y. (2019). *Contribución al aprendizaje de los conceptos “Cambio” y “Continuidad” en la comprensión del tiempo histórico (Tesis de maestría en Enseñanza de las Ciencias)*.

Universidad Autónoma de Manizales.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 05–27.

<https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>

Grajales, T. (2000, Marzo). Tipos de investigación. Recuperado de tgrajales website: <http://tgrajales.net/investipos.pdf>

Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Barcelona: Siglo XXI Editores.

Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo IE LEMO. (2017). *Manual de convivencia*. Bogotá: Documento institucional.

Iriarte, F. (2006). Incorporación de TICs en las actividades cotidianas del aula: una experiencia en escuela de provincia. *Zona Próxima: Revista Del Instituto de Estudios Superiores En Educación*, 6. Recuperado de

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1703/4620>

Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos/Izcara\(2014\)ManualdeInvestigaciónCualitativa.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos/Izcara(2014)ManualdeInvestigaciónCualitativa.pdf)

Jiménez, I. (2018a). *Didácticas Innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje*. Chía, Cundinamarca.

Jiménez, I. (2018b). *Representación Social del Conflicto Colombiano en los maestros de Básica*

- Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, I. (2018c). *Representación Social del Conflicto Colombiano en Profesores de Básica Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, I. (2020). *Manual didáctico, el triángulo lógico, una ecuación emergente para aprender metodología de la investigación*. Chía, Cundinamarca: Universidad de La Sabana (En publicación).
- Jiménez, I., Fernández, O., y Almenárez, F. (2020). Diseño pedagógico adaptativo para el desarrollo de MOOC: una estrategia para el desarrollo de competencias en contextos corporativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(16), 1–18.
<https://doi.org/https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e16.2192>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología Social II* (pp. 469–494). Barcelona: Paidós.
- Kehl, S. (1991). Necesidades humanas y conflictos sociales. *Cuadernos De Trabajo Social*, 4.
Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9192110201A>
- Lazalde, A. (2012). Hackathons, una experiencia imperdible de conocimiento. Recuperado de Hipertextual website: <https://hipertextual.com/2012/08/hackathons-conocimiento>
- Martens, D. (2005). *Investigación y evaluación en educación y psicología: integración de la diversidad con métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Oaks, California: SAGE.
- Martínez, R., y Rodríguez, B. (2011). *Estrategias de comprensión lectora mediadas por TIC. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria*. Universidad Autónoma del Caribe.
- Max, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Recuperado de <http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de Educación* (Ministerio). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Transición*. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA_Transición.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Ley 1874 de diciembre 27 de 2017 por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN.
- Montoya, J. (2015). *Importancia de las actividades rectoras como fundamento del Desempeño de las agentes educativas en la estrategia de fortalecimiento de la psicomotricidad en los niños de los Hogares comunitarios del ICBF zona sur de Ibagué*. Universidad del Tolima.
- Moral, M., y Martínez, L. (2011). Digitalización de las escuelas rurales asturianas: maestros rurales 2.0 y desarrollo local. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 109–123.
- Moscovici, S. (1985). *La era de las multitudes Un tratado histórico de psicología de las masas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations. Explorations in social psychology*. Cambridge, Massachusetts: Polity Press.

- Movistar. (2019, November). Cobertura y calidad de internet de todos los operadores. Recuperado de <http://www.movistar.co/web/portal-col/atencion-cliente/cobertura-tecnologia-acceso>
- Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165–180.
- Noreña, A., Moreno, N., Rojas, J., y Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263–274. Recuperado de <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/2936>
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y Práctica de La Educación*, 8(13), 38–51.
- Pagès, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). In *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415–480). Barcelona: Práxis.
- Pagès, J. (2002). Aprender a enseñar historia y Ciencias Sociales: el currículo y la didáctica de las ciencias sociales. *Pensamiento Educativo*, 30, 255–269.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de, y Servicios (Eds.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (pp. 140–154). Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- Pagès, J. (2015). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. *Miradas a La Historia*, 155–178. Recuperado de <https://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf>
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph

- Tyler-1950). *Relieve, Revista Electrónica En Investigación y Evaluación Educativa*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220025586_Revision_y_analisis_del_Modelo_de_Evaluacion_Orientada_en_los_Objetivos_Ralph_Tyler_-_1950
- PNUD. (2016, Marzo). Informe Nacional de Desarrollo Humano. Recuperado de <http://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/>
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Mirales, P., y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cuauhtémoc, México: Secretaría de Educación Pública.
- Prats, M. (2016). El reto de la difusión de la innovación en el sistema educativo: políticas de innovación para el uso educativo de las TIC. In *El impacto de las TIC en la Educación: más allá de las promesas* (pp. 179–226). Cataluña: UOC Ediciones.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS E INMIGRANTES DIGITALES \(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS_E_INMIGRANTES_DIGITALES(SEK).pdf)
- Quintero, J., Munévar, M., y Munévar, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31–42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411103.pdf>
- Rafeal, A. (2007). *Desarrollo Cognitivo: las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Ramos, J. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar (Tesis de Doctorado)* (Universidad Autónoma de Carcelona). Recuperado de

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/458020/jcrp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rivero, M. (2011). El aprendizaje multimedia de la historia valoración de una experiencia de aula.

Pensar Históricamente En Tiempos de Globalización: Actas de I Congreso Internacional Sobre Enseñanza de La Historia [Recurso Electrónico], 167–174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3786949>

Rodríguez, M., Sáenz, R., Arroyo, H., Herera, D., De la Rosa Barranco, D., y Caballero-Uribe, C.

(2009). Bibliometría: conceptos y utilidades para el estudio médico y la formación profesional. *Salud Uninorte*, 25(2), 319–330. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v25n2/v25n2a11.pdf>

Rueda, R., y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital

y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9–25. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n48/0121-2494-pys-48-00009.pdf>

Sáez, J., y Cózar, R. (2017). Programación visual por bloques en Educación Primaria: Aprendiendo

y creando contenidos en Ciencias Sociales. *Revista Complutense de Madrid*, 28(2), 409–426. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49381

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*,

14, 34–56.

Secretaría de Educación Distrital SED. (2015). *Reorganización Curricular Por Ciclos: Ruta para*

la consolidación de planes de estudio, en el marco del currículo para la excelencia académica y la formación integral. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital SED. (2018). *Orientaciones para la implementación de la*

Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana. Recuperado de

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/FNL_LBR_ISSUU_Catedra_de_paz_0.pdf

Secretaría de la Mujer. (2016). *Usme: diagnóstico local. Condiciones de las mujeres y su situación en materia de derechos*. Bogotá.

Soto, V. (2010). El trabajo de campo: clave en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 10(3), 253–266. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972010000300007yscript=sci_abstractylng=es

Taba, H. (1993). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel, S.A.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Viera, P. (2018). Ética e investigación. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 122–149. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/434>

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Wieviorka, M. (2013). Social conflict. *Sage Journals*, 61(5–6), 696–713. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0011392113499487>

Wikipedia. (2018). Ubicación de Usme en Bogotá. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Localidades_de_Bogotá.

Anexos

Anexo 1. Ambiente de Aprendizaje por unidad y sesión

Aquí encontrará cada una de las unidades didácticas pormenorizada con las diferentes actividades mediadas por TIC para el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión del conflicto social, con estudiantes de 5 grado de primaria del colegio LUIS EDUARDO MORA OSEJO de Usme en la ciudad de Bogotá, enmarcado dentro de las didácticas para la enseñanza de Ciencias Sociales.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUARDO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO CIENCIAS SOCIALES	
CICLO: DOS	GRADO: QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: PRIMERO	
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 1	SESIÓN 1
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>			
INDICADOR DE DESEMPEÑO			
1. Identifica las necesidades básicas de todo ser humano (vivienda, alimentación, salud, educación y empleo) y explica si se satisfacen en su comunidad.			
2. Compara las características de los medios de comunicación que emplearon sus padres (cuando eran niños), con los que él o ella emplea en la actualidad			
PRIMER PASO ESTRATEGIA DIDÁCTICA		TÉCNICA DIDÁCTICA	
1. Reconocimiento del contexto.		Encuesta	
CONTENIDOS			
1. Encuesta digital sobre conectividad			
2. Acceso a las TIC			
3. Pensamiento histórico			
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
10 minutos	1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad – que será la encuesta	1. Sala de sistemas 2. Tablero	Para realiza la evaluación se utilizará los siguientes criterios

			Aspecto	Puntaje
	3. Se explicará para que se realiza la encuesta. 4. Hacer énfasis en el manejo correcto de la encuesta digital y la forma de llenarla.	3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Participación en la encuesta	1 punto
	1. Se ubicará un estudiante por cada equipo. 2. La encuesta ya está precargada utilizando Google forms 3. Se aplicará la encuesta. 4. El grupo tendrá 40 minutos para responder 5. Se hará recorrido constante en el auditorio para solucionar y acompañar las dificultades que tengan los participantes. 6. Presentación del proyecto hackatic para pensar históricamente.	. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Genera preguntas sobre el proyecto. Uso de la herramienta digital.	1 Punto 1 punto
10 minutos	1. Se hará una mesa redonda después de finalizar la encuesta sobre las dificultades a la hora de realizar este tipo de actividades. 2. Conclusión pedagógica 3. Se dejará como actividad personal específica realizar un escrito juntos con sus padres sobre las necesidades de la comunidad donde viven.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Terminación de la encuesta 100% Participación en la retroalimentación mesa redonda Total	1 punto 1 punto 5 puntos

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO															
CICLO: DOS		CIENCIAS SOCIALES															
GRADO: QUINTO		PERIODO ACADÉMICO:															
FECHA:		SEGUNDO															
Del 1 al 6 de Abril de 2019		UNIDAD DIDÁCTICA															
HORA: Por definir		SESIÓN															
Dos horas		1															
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE		2															
Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.																	
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO																	
1. Participa en discusiones sobre el uso adecuado y respetuoso de los medios de comunicación en la construcción de las relaciones con otras personas, grupos sociales o instituciones																	
PRIMER PASO ESTRATEGIA DIDÁCTICA		TÉCNICA DIDÁCTICA:															
1. Reconocimiento del contexto.		Exposición y método de preguntas.															
CONTENIDOS: 1. Las necesidades – Ciencias sociales																	
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN														
10 MINUTOS	<input type="checkbox"/> Bienvenida al grupo <input type="checkbox"/> Introducción. <input type="checkbox"/> Explicación de la actividad a realizar. <input type="checkbox"/> Entrega de tabletas a cada estudiante.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores 4. Mobiliario 5. Presentación general en Prezi	La evaluación por criterios <table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Análisis del antes y el ahora</td> <td>1 punto</td> </tr> <tr> <td>Información del antes y el ahora.</td> <td>1 punto</td> </tr> <tr> <td>Diseño</td> <td>1 punto</td> </tr> <tr> <td>Participación</td> <td>1 punto</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción.</td> <td>1 punto</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>5 puntos</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Puntaje	Análisis del antes y el ahora	1 punto	Información del antes y el ahora.	1 punto	Diseño	1 punto	Participación	1 punto	Ortografía y redacción.	1 punto	Total	5 puntos
Aspecto	Puntaje																
Análisis del antes y el ahora	1 punto																
Información del antes y el ahora.	1 punto																
Diseño	1 punto																
Participación	1 punto																
Ortografía y redacción.	1 punto																
Total	5 puntos																

40
MINUTOS

1. Iniciar con una pregunta la cual será resuelta de forma individual por cada estudiante en una tabla en power point. ¿Cómo te imaginas que era tu comunidad en el pasado?
2. Se realizará una segunda pregunta ¿qué necesidades imaginas que tenía tu comunidad antes y cuáles ahora?
3. Para la respuesta grupal se hará por medio de una lluvia de ideas que serán enviadas por el foro digital, para acercarse a una construcción colectiva del contexto y serán plasmadas en un cuadro de comparación y contraste en Power point. Actividad adelantada por la docente en el televisor del salón.

10
MINUTOS

- Conclusión pedagógica- importancia de utilizar la tecnología para el desarrollo humano.
- Trabajo personal ¿crear un correo electrónico y consultar como este ha evolucionado en el tiempo utilizando el siguiente formato:

- Sala de sistemas
- Tablero
- Marcadores
- Mobiliario
- Videos de YouTube
- Cuadro de comparación y contraste en Power point para construir el contexto colectivo.
- Sala de sistemas
- Tablero
- Marcadores
- Mobiliario
- Presentación general en Prezi

EL CORREO ELECTRÓNICO
AVANCE EN EL TIEMPO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO	
CICLO: DOS		CIENCIAS SOCIALES	
GRADO: QUINTO		PERIODO ACADÉMICO:	
FECHA:		SEGUNDO	
HORA:		UNIDAD DIDÁCTICA	
POR CONFIRMAR		1	
POR CONFIRMAR		SESIÓN	
POR CONFIRMAR		3	
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE			
<i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>			
INDICADOR DE DESEMPEÑO			
Explica cómo era la vida de los pueblos cuando no existía la energía eléctrica, el acueducto, el alcantarillado y el servicio de teléfono, internet entre otros.			
PRIMER PASO ESTRATEGIA DIDÁCTICA		TÁCNICA DIDÁCTICA	
2. Reconocimiento del contexto.		1. Conocimiento del qué en el tiempo	
		2. Noción del cómo en el tiempo	
CONTENIDO:			
1. Las necesidades – Ciencias sociales			
2. El correo electrónico: Informática			
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
20 minutos	1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad realizar. 3. Actividad de comunicación: se dividirá el grupo en 3 subgrupos iguales y se trabajara con el código de vocales, que consiste en que el ultimo del grupo lee la vocal y van pasando el mensaje por los integrantes del grupo que están en fila y el integrante de adelante ira escribiendo el código que va recibiendo. Primero se realizará con la vos y luego con contactos con la mano.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores 4. Mobiliario 5. Hojas para la actividad.	La evaluación se realizará bajo los siguientes criterios
			Aspecto Puntaje
			Análisis del antes, el ahora y el futuro 1 punto
			Información del antes y del ahora del tema 1 punto
			Participación 1 punto
			Diseño 1punto

70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes se dividirán en parejas con un equipo cada uno. 2. Se realizará una breve introducción del uso de Power Point 3. Por parejas crear una presentación en Power point en donde muestre y describa la evolución de la comunicación hasta llegar al correo electrónico. 4. La pareja debe manejar los tres momentos del pensamiento histórico el antes, el ahora y el futuro. 5. Al grupo se le indicara como buscar información 6. La pareja deberá agregar imágenes. 7. Se revisará pareja por pareja las presentaciones creadas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico. 	Ortografía y redacción	1 punto
			Total	5 puntos
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. La pareja utilizara el correo electrónico para enviar la presentación creada al docente. 2. Se realizará la conclusión pedagógica 3. La actividad en casa estará referida a consultar que es una necesidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico. 		

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO									
CICLO: DOS		GRADO: CUARTO Y QUINTO	CIENCIAS SOCIALES								
FECHA: POR DEFINIR		HORA: POR DEFINIR	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO								
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE		UNIDAD DIDÁCTICA	SESIÓN								
<i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>		2	1								
INDICADOR DE DESEMPEÑO											
Identifica las necesidades básicas de todo ser humano (vivienda, alimentación, salud, educación y empleo) y explica si se satisfacen en su comunidad											
SEGUNDO PASO ESTRATEGIA DIDÁCTICA		TÉCNICA DIDÁCTICA									
Identifica una oportunidad a partir de una necesidad histórica del contexto.		Auto retrato para un Invidente									
CONTENIDOS											
Las necesidades de mi entorno.											
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad 3. Realizar la pregunta ¿qué es un retrato? 4. El grupo expresara sus ideas. <p>Nota: Los tres primeros pasos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra construir el documento con dos participantes</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra construir el documento con dos participantes	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra construir el documento con dos participantes	1										
Ortografía y redacción	1										

40 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se explicará que se deben agrupar en parejas 2. Abrir un Archivo en Word 3. Cada pareja creara un auto- retrato de la comunidad donde vive de forma escrita donde se describan las necesidades y para que un invidente pueda imaginar. 4. Se indica cómo crear un libreto para radio. 5. En seguida deberá colocar el ato retrato en forma de libreto de radio para que una persona invidente pueda imaginar. 6. Por parejas realizaran un ensayo de como grabar un audio de forma simulada. 7. Tendrán en cuenta las pausas, los turnos de entrada y salida. 8. Envían por correo al docente el trabajo hecho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	Describe el contexto con el auto retrato	1
			Enviar el trabajo al correo electrónico.	1
			Total	5
5 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizará la retroalimentación y la invitación a que sea complementado el trabajo desde casa con información sujeta a la siguiente pregunta: ¿Cómo eran las necesidades que existían en el pasado y cuales las hay en el presente? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Televisor 7. Computadores. 		

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES	
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO	
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 2	SESIÓN 2
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>			

INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO

Clasifica en orden de importancia las necesidades básicas que presentan los habitantes del territorio local y colombiano en la en el pasado y en la actualidad.

SEGUNDO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Identifica una oportunidad a partir de una necesidad histórica del contexto

TÉCNICA DIDACTICA

Realización de un cuadro de comparación y contraste, y describirlas en un libreto radial.

CONTENIDOS

Las necesidades en el pasado y en el ahora.

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad 3. Iniciar con una pregunta ¿Qué necesidades había antes y cuáles ahora? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <tr> <td>Aspecto</td> <td>Puntaje</td> </tr> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra construir el documento con la pareja.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra construir el documento con la pareja.	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra construir el documento con la pareja.	1										
Ortografía y redacción	1										
70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar en una tabla de Word por parejas el cuadro de comparación y contraste teniendo en cuenta que necesidades había antes y cuales permanecen. 2. Pasar este cuadro a un libreto radial con entradas y salidas de los participantes. 3. Iniciar la grabación de los audios en la aplicación Audio City por parejas. 4. Realizar varios intentos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <tr> <td>Describe el antes y el ahora de las necesidades</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Enviar el trabajo al correo electrónico.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>5</td> </tr> </table>	Describe el antes y el ahora de las necesidades	1	Enviar el trabajo al correo electrónico.	1	Total	5		
Describe el antes y el ahora de las necesidades	1										
Enviar el trabajo al correo electrónico.	1										
Total	5										
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enviar el trabajo escrito al docente vía correo electrónico para la retroalimentación 2. Se realiza la invitación a que sea desarrollada desde casa con información familiar las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Qué necesidades permanecen? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 									

- 6. Televisor
- 7. Computadores.
- 8. Correo electrónico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS

ÁREA DEL CONOCIMIENTO:

CICLO: DOS

GRADO: CUARTO Y QUINTO

CIENCIAS SOCIALES

PERIODO ACADÉMICO:

FECHA:

HORA:

UNIDAD DIDÁCTICA

SESIÓN

POR DEFINIR

POR DEFINIR

2

3

COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO

Clasifica en orden de importancia las necesidades básicas que presentan los habitantes del territorio local y colombiano en la en el pasado y en la actualidad.

SEGUNDO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

TÉCNICA DIDACTICA

Identifica una oportunidad a partir de una necesidad histórica del contexto

Collage digital

CONTENIDOS

Las necesidades que se mantienen en la comunidad.

DURACIÓN

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

RECURSOS

EVALUACIÓN POR CRITERIOS

10 minutos

1. Bienvenida
2. Iniciar con una pregunta ¿Qué es una entrevista de radio, qué es un podcast?
3. Explicación de la actividad.

1. Sala de sistemas
2. Tablero
3. Marcadores.
4. Mobiliario
5. Aplicación Power Point.

Aspecto	Puntaje
Participa activamente de la actividad	1
Logra construir la presentación con la pareja.	1

70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir el grupo en parejas. 2. Preguntar según el trabajo hecho en casa ¿Qué necesidades había antes y cuáles de esas permanecen? 3. Entre el grupo realizar una lista de ellas. 4. Asignarle a cada pareja una de las necesidades identificadas. 5. Hacer la orientación de crear en el programa Power Point tres diapositivas el libreto de un podcast de cómo era antes, otra con el ahora y otra con soluciones para el futuro de la necesidad asignada. 6. Describirla en forma en libreto de radio con preguntas y respuestas. 7. Grabar en la aplicación Audio City. 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 1.Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Describe el antes y el ahora y propone el futuro de la necesidad.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra hacer el audio.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Ortografía y redacción	1	Describe el antes y el ahora y propone el futuro de la necesidad.	1	Logra hacer el audio.	1	Total	5
Ortografía y redacción	1										
Describe el antes y el ahora y propone el futuro de la necesidad.	1										
Logra hacer el audio.	1										
Total	5										
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enviar el trabajo realizado al docente vía correo electrónico para la retroalimentación. 2. Las mejores grabaciones serán transmitidas en la emisora del colegio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 									

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES									
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO									
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 3	SESIÓN 1								
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>											
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Reconoce los factores económicos, sociales y políticos que influyen en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas en la sociedad colombiana.											
TERCER PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Arma tu equipo y recibe la asignación de un reto- necesidad. escribe su historia y nájrala (escoger una necesidad identificada, escribir su historia en el contexto y narrarla)		TÉCNICA DIDACTICA Libro digital - Story Bird									
CONTENIDOS Necesidades en la actualidad.											
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad 3. Recordar las necesidades encontradas en la sesión pasada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra realizar el cuadro reto solución.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra realizar el cuadro reto solución.	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra realizar el cuadro reto solución.	1										
Ortografía y redacción	1										
70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se dividirá el grupo en sub - grupos de tres personas. 2. Recibimiento de un correo electrónico con la necesidad asignada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Logra ingresar a la aplicación Story Bird</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra crear las dos páginas dentro de la aplicación</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Logra ingresar a la aplicación Story Bird	1	Logra crear las dos páginas dentro de la aplicación	1				
Logra ingresar a la aplicación Story Bird	1										
Logra crear las dos páginas dentro de la aplicación	1										

3. Cada grupo recibirá una carta en el correo electrónico en donde se describe una necesidad del contexto encontrada en la clase pasada.
4. Analizar el problema y buscar la definición.



5. Aplicación Power Total Point.
6. Televisor
7. Computadores.
8. Correo electrónico

5

5. Con base en el anterior cuadro ingresar a la aplicación Story Bird y escribir en un nuevo proyecto nuevo dos páginas la primera con el nombre de la necesidad y la segunda los integrantes del grupo, ambas con imágenes.

10 minutos

1. Conclusión pedagógica- importancia de no solo ver las necesidades como faltantes, si no oportunidades.
2. Iniciar a ver las posibles soluciones a los retos necesidades asignados.
3. Como tarea específica para la próxima sesión en su casa junto con sus padres hacer 2 preguntas:
 - ¿posibles soluciones a esos retos necesidades?
 - ¿Cómo era el antes y como es el ahora del reto-necesidad?

1. Sala de sistemas
2. Tablero
3. Marcadores.
4. Mobiliario
5. Aplicación Power Point.
6. Televisor
7. Computadores.
8. Correo electrónico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES	
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO	
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 3	SESIÓN 2
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>			

INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO
Clasifica en orden de importancia las necesidades básicas que presentan los habitantes del territorio local y colombiano en la en el pasado y en la actualidad.

TERCER PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Arma tu equipo y recibe la asignación de un reto- necesidad. escribe su historia y nájrala (escoger una necesidad identificada, escribir su historia en el contexto y narrarla)	TÉCNICA DIDÁCTICA Libro digital - Story Bird
--	--

CONTENIDOS
Necesidades de la comunidad.

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
10 m inutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad que consiste en consultar e ilustrar con imágenes y texto los datos recolectados. 3. Preguntar ¿cómo les fue y que datos consiguieron sobre el reto con sus familias y las preguntas realizadas? 4. ¿Qué dificultades han encontrado trabajando en grupo? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <tr> <td>Aspecto</td> <td>Puntaje</td> </tr> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra crear las páginas con la información solicitada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra crear las páginas con la información solicitada	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra crear las páginas con la información solicitada	1										
Ortografía y redacción	1										
70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingresar por grupos de trabajo a la aplicación Story Bird 2. Indicarles que deben consolidar y unificar la información conseguida por los tres integrantes del grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 	<table border="1"> <tr> <td>Logra Consignar la información y colocar imágenes en las páginas de Story Bird</td> <td>1</td> </tr> </table>	Logra Consignar la información y colocar imágenes en las páginas de Story Bird	1						
Logra Consignar la información y colocar imágenes en las páginas de Story Bird	1										

3. Consultar un concepto sobre la necesidad -reto seleccionado.
4. Crear tres páginas más en Story Bird, la primera con el concepto conseguido, la segunda con el título llamado como era mi reto en el pasado, una tercera que tenga como título como es ahora .
5. Ambas paginas deben tener consignada la información recolectada e imágenes de apoyo.

5. Aplicación Power Point.
6. Televisor
7. Computadores.
8. Correo electrónico

Se tendrá en cuenta 1
 elementos de diseño y
 que las paginas estén
 estéticamente
 balanceadas.
 Total 5

10 minutos

1. Realizar la retroalimentación a cada uno de los grupos.
2. ¿preguntar cómo se sintieron durante la actividad?
3. Indicar que la próxima sesión deben realizar una exposición de sus trabajos con los tres momentos del pensamiento histórico aplicado a las necesidades, y que se componen y deben aparecer en el libro digital y las cuales son:
 - Como era el reto- necesidad antes
 - Como es ahora
 - Y las posibles soluciones para el futuro.

1. Sala de sistemas
2. Tablero
3. Marcadores.
4. Mobiliario
5. Aplicación Power Point.
6. Televisor
7. Computadores.
8. Correo electrónico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES	
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO	
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 3	SESIÓN 3
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>			
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Reconoce los factores económicos, sociales y políticos que influyen en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas en la sociedad colombiana.			
TERCER PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Arma tu equipo y recibe la asignación de un reto- necesidad. escribe su historia y narrala (escoger una necesidad identificada, escribir su historia en el contexto y narrarla)		TÉCNICA DIDACTICA Libro digital - Story Bird	
CONTENIDOS Necesidades de la comunidad.			
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS
11 m inutos	1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad que consiste en terminar de elaborar el libro y realizar la presentación de este ante los compañeros.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Puntaje Participa activamente de la actividad 1 Logra crear las páginas con la información solicitada 1 Ortografía y redacción 1
70 minutos	1. Se les indica a los estudiantes que por grupos deben terminar el libro colocando las posibles soluciones al reto- necesidad en una nueva página del libro. 2. Cada grupo realizara una pequeña exposición del trabajo realizado.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario	Logra hacer la presentación. 1 Describe durante la presentación el antes, el presente y las 1

3. El grupo recibirá la retroalimentación del grupo en general.
4. Se realizará la evaluación final del trabajo teniendo en cuenta los elementos de evaluación por criterios.

10 minutos

1. Conclusión pedagógica
2. Se le indica que por grupos para la siguiente clase se deben traer de que escrito un mapa conceptual sobre qué factores genera reto - necesidad.

5. Presentación Power Point.
6. Televisor
7. Computadores.
8. Correo electrónico

	posibles soluciones del futuro.
Total	5

1. Sala de sistemas
2. Tablero
3. Marcadores.
4. Mobiliario
5. Aplicación Power Point.
6. Televisor
7. Computadores.
8. Correo electrónico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES									
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO									
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 4	SESIÓN 1								
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>											
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Clasifica en orden de importancia las necesidades básicas que presentan los habitantes del territorio local y colombiano en la en el pasado y en la actualidad.											
CUARTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Investiga, busca y consulta sobre tu reto y rastrealo en el tiempo		TÉCNICA DIDACTICA Mental Mindomo									
CONTENIDOS Necesidades de la comunidad.											
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
12 m inutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad que consiste en la elaboración de un mapa mental en la aplicación de mindomo. 3. Realizar la siguiente pregunta ¿Qué es un mapa mental? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. PowerPoint 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra crear las páginas con la información solicitada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra crear las páginas con la información solicitada	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra crear las páginas con la información solicitada	1										
Ortografía y redacción	1										
70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les indica a los estudiantes como crear una cuenta en mindomo. 2. Se les indica cómo realizar un mapa colaborativamente. 3. Los estudiantes tendrán un momento para explorar la aplicación y las herramientas. 4. Iniciarán a construir el mapa colocando algunos de los factores que generan el reto-necesidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Logra hacer la presentación.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Describe durante la presentación el antes, el presente y las posibles soluciones del futuro del reto necesidad.</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Logra hacer la presentación.	1	Describe durante la presentación el antes, el presente y las posibles soluciones del futuro del reto necesidad.	1				
Logra hacer la presentación.	1										
Describe durante la presentación el antes, el presente y las posibles soluciones del futuro del reto necesidad.	1										

10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conclusión pedagógica 2. Se le indica que por grupos para la siguiente clase se deben consultar con sus padres y traer por escrito los factores que generan la necesidad en el pasado y cuales en el presente. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Correo electrónico <p>Total</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	5
------------	--	--	---

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES									
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO									
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 4	SESIÓN 2								
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>											
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Reconoce los factores económicos, sociales y políticos que influyen en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas en la sociedad colombiana.											
CUARTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Investiga, busca y consulta sobre tu reto y rastrealo en el tiempo		TÉCNICA DIDACTICA Mapa Mental Mindomo									
CONTENIDOS Necesidades de la comunidad.											
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
13 m inutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad: consiste en continuar la construcción de un mapa mental de forma colaborativa complementando en la aplicación de mindomo. 3. Realizar la siguiente pregunta ¿Qué factores hacen que se genere la necesidad-reto asignada? 4. Cada grupo tendrá la oportunidad de expresar sus resultados de forma verbal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. PowerPoint 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra crear las páginas con la información solicitada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra crear las páginas con la información solicitada	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra crear las páginas con la información solicitada	1										
Ortografía y redacción	1										
70 m inutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les indica a los estudiantes nuevamente ingresar a la aplicación mindomo cada estudiante desde su ordenador. 2. Ingresar la información recolectada sobre los factores que generan el reto – necesidad en el pasado y en el presente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>Logra hacer la presentación.</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Describe durante la presentación el antes, el presente y las</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Logra hacer la presentación.	1	Describe durante la presentación el antes, el presente y las	1				
Logra hacer la presentación.	1										
Describe durante la presentación el antes, el presente y las	1										

- 3. Colocar imágenes de apoyo y seguir la metodología del mapa mental, en forma de reloj.
- 4. Cada grupo se reunirá con el docente y se realizará la retroalimentación para posteriores ajustes.

- 5. Presentación Power Point.
- 6. Televisor
- 7. Computadores.
- 8. Correo electrónico

posibles del futuro.	soluciones
----------------------	------------

Total	5
-------	---

10 m
inutos

- 1. Conclusión pedagógica
- 2. Indicar que la terea específica para la siguiente clase es preguntar a sus padres y junto con ellos proponer posibles soluciones para el reto necesidad.

- 1. Sala de sistemas
- 2. Tablero
- 3. Marcadores.
- 4. Mobiliario
- 5. Aplicación Power Point.
- 6. Televisor
- 7. Computadores.
- 8. Correo electrónico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES	
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO	
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 4	SESIÓN 2
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>			
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Reconoce los factores económicos, sociales y políticos que influyen en la satisfacción de las necesidades básicas de las personas en la sociedad colombiana.			
CUARTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Investiga, busca y consulta sobre tu reto y rastrealo en el tiempo		TÉCNICA DIDACTICA Mapa Mental Mindomo	
CONTENIDOS Necesidades de la comunidad.			
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS
14 m inutos	5. Bienvenida 6. Explicación de la actividad: consiste en continuar la construcción de un mapa mental de forma colaborativa complementando en la aplicación de mindomo. 7. Realizar la siguiente pregunta ¿Qué factores hacen que se genere la necesidad-reto asignada? 8. Cada grupo tendrá la oportunidad de expresar sus resultados de forma verbal.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Puntaje Participa activamente de la actividad 1 Logra complementar el mapa mental las páginas con la información solicitada 1 Ortografía y redacción 1
71 m inutos	5. Se les indica a los estudiantes nuevamente ingresar a la aplicación mindomo cada estudiante desde su ordenador.	1. Sala de sistemas 2. Tablero	Logra realizar un mapa mental con imágenes y diseño 1

- 6. Ingresar la información recolectada sobre los factores que generan el reto – necesidad en el pasado y en el presente.
- 7. Colocar imágenes de apoyo y seguir la metodología del mapa mental, en forma de reloj.
- 8. Cada grupo se reunirá con el docente y se realizará la retroalimentación para posteriores ajustes.

- 3. Marcadores.
- 4. Mobiliario
- 5. Presentación Power Point.
- 6. Televisor
- 7. Computadores.
- 8. Correo electrónico

Describe durante la presentación el antes, el presente y las posibles soluciones del futuro.

Total 5

11 m
inutos

- 1. Conclusión pedagógica sobre la importancia de organizar la información y el trabajo colaborativo.
- 2. Indicar que la tarea específica para la siguiente clase es preguntar a sus padres y junto con ellos proponer posibles soluciones para el reto necesidad.

- 1. Sala de sistemas
- 2. Tablero
- 3. Marcadores.
- 4. Mobiliario
- 5. Aplicación Power Point.
- 6. Televisor
- 7. Computadores.
- 8. Correo electrónico

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES									
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO									
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 4	SESIÓN 3								
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>											
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.											
CUARTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Investiga, busca y consulta sobre tu reto y rastrealo en el tiempo		TÉCNICA DIDACTICA Mapa Mental Mindomo									
CONTENIDOS Solución a las Necesidades de la comunidad.											
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN POR CRITERIOS								
15 m inutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad: consiste en construir un mapa mental de forma colaborativa con las posibles soluciones al reto- necesidad. 3. Realizar la siguiente pregunta ¿Cuáles son las posibles soluciones para la necesidad-reto asignada? 4. Cada grupo tendrá la oportunidad de expresar sus resultados de forma verbal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Aspecto</th> <th>Puntaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Participa activamente de la actividad</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Logra colocar las posibles soluciones de forma colaborativa dentro del mapa mental</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Ortografía y redacción</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Aspecto	Puntaje	Participa activamente de la actividad	1	Logra colocar las posibles soluciones de forma colaborativa dentro del mapa mental	1	Ortografía y redacción	1
Aspecto	Puntaje										
Participa activamente de la actividad	1										
Logra colocar las posibles soluciones de forma colaborativa dentro del mapa mental	1										
Ortografía y redacción	1										

72 inutos	m	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se les indica a los estudiantes nuevamente ingresar a la aplicación mindomo cada estudiante desde su ordenador. 2. Ingresar la información con el resultado de trabajo en casa con sus padres sobre las posibles soluciones. 3. Colocar imágenes de apoyo y seguir la metodología del mapa mental, en forma de reloj. 4. Cada grupo se reunirá con el docente y se realizará la retroalimentación para posteriores ajustes. 5. Cada grupo realizara una pequeña muestra en clase del resultado del trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	Logra colocar 1 elementos de diseño y complementos. El grupo logra hacer 1 una pequeña muestra sobre el ejercicio realizado. Total 5
--------------	---	--	---	--

12 inutos	m	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conclusión pedagógica 2. Indicar que la terea específica es consultar que es y si sus padres o abuelos los conocen: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Una página web <input type="checkbox"/> Podcast <input type="checkbox"/> Una app <input type="checkbox"/> Redes sociales. <input type="checkbox"/> Gadgets <input type="checkbox"/> Innovación social. <input type="checkbox"/> Tips digitales <input type="checkbox"/> Personalidades en línea 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico
--------------	---	--	--

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES		
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERÍODO ACADÉMICO: SEGUNDO		
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 5	SESIÓN 1	
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>				
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO				
<input type="checkbox"/> Compara las características de los medios de comunicación que emplearon sus padres (cuando eran niños), con los que él o ella emplea en la actualidad <input type="checkbox"/> Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.				
QUINTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Imagina una solución- utilizando el apareamiento y design thinking		TÉCNICA DIDACTICA Actividad de Apareamiento.		
CONTENIDOS Solución a las Necesidades de la comunidad.				
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN CRITERIOS	POR
16 m inutos	1. Bienvenida y entrega de tables a cada estudiante. 2. Explicación de la actividad: consiste en realizara la actividad de apareamiento entre temas digitales y necesidades. 3. Se realizará la siguiente pregunta ¿sabes como crear soluciones para las necesidades de tu comunidad? Las respuestas serán enviadas por el foro. 4. Se proyectar el siguiente video de innovación social en el televisor para estimular la curiosidad. https://www.youtube.com/watch?v=MKFltzF6ToAyt=4s	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Participa activamente de la actividad Logra crear las páginas con la información solicitada Ortografía y redacción	Puntaje 1 1

70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realizará una presentación exponiéndole al grupo en general las diferentes opciones que le da el ecosistema general para exponer las posibles soluciones a los retos - necesidades 2. Cada grupo les preguntara a los demás grupos durante 10 minutos que opción digital le gustaría más para lograr exponer las soluciones. 3. Luego cada grupo expresara que opciones son las más votadas 4. Se dirá el resultado del mayor puntaje y se optara por la de mayor votación para iniciar el desarrollo digital. 5. Se presentará un video sobre innovación 7 minutos 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<p>Logra hacer la 1 presentación.</p> <p>Describe durante la 1 presentación el antes, el presente y las posibles soluciones del futuro.</p> <p>Total 5</p>
------------	---	---	--

13 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se realizará la conclusión pedagógica y la importancia de utilizar la tecnología en pro de. <input type="checkbox"/> Se presentará un video del antes, el después y el futuro del desarrollo digital 5 minutos. <input type="checkbox"/> Para dejar el tema abierto se invitará para la siguiente sesión donde se hará un taller de pensamiento de diseño; por lo tanto, deben traer papel de colores, tijeras y pegante. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico
------------	--	--

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES		
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO		
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 5	SESIÓN 2	
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>				
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO				
<input type="checkbox"/> Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.				
<input type="checkbox"/> Argumenta, a partir de evidencias, cómo el uso de diferentes medios de comunicación hace más fácil el acceso a la información y el aprendizaje.				
QUINTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Imagina una solución- utilizando el apareamiento y design thinking		TÉCNICA DIDACTICA Pensamiento de diseño o design thinking		
CONTENIDOS Pensamiento Histórico desde lo vivido y lo concebido				
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN CRITERIOS	POR Puntaje
10minutos	1. Bienvenida al grupo de trabajo 2. Iniciar con la pregunta ¿Cómo los inventores crean? 3. Explicación de la actividad de pensamiento de diseño. 4. Proyección del video https://www.youtube.com/watch?v=jucQwPIURMM	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Participa activamente de la actividad de forma colaborativa Logra crear un prototipo básico utilizando los materiales brindados El prototipo presenta diseño	1 1 1

70 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se le entregara material a cada grupo de trabajo como colores, tijeras, papeles de colores, marcadores, plumones, pops, cartón, cinta, cartulina. 2. Se presentará el siguiente video. https://www.youtube.com/watch?v=1A3XqxO9Tu0 3. Cada grupo trabajara en la elaboración de un prototipo de la herramienta digital seleccionada. 4. Se realizará el acompañamiento y la retroalimentación a cada grupo. 5. Cada grupo realizara una socialización del prototipo desarrollado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	<p>Logra hacer la presentación del prototipo. 1</p> <p>Contiene elementos propios de la herramienta digital seleccionada. 1</p> <p>Total 5</p>
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar conclusión pedagógica 2. Tarea específica: consiste en comparar el pasado y el presente, el grupo produce un escrito sobre cómo se imaginaban que se hacían las actividades de creación y como la entienden ahora después del ejercicio de pensamiento de diseño desarrollado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3.Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES			
CICLO: DOS		GRADO: CUARTO Y QUINTO		PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO	
FECHA: POR DEFINIR		HORA: POR DEFINIR		UNIDAD DIDÁCTICA	SESIÓN
				6	1
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>					
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO SEXTO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA					
Materializa la solución- diseña un			TÉCNICA DIDACTICA Diseña un símbolo con la herramienta easily.		
CONTENIDOS Solución a las Necesidades de la comunidad.					
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES		RECURSOS	EVALUACIÓN CRITERIOS	POR
10 tos	minu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad de crear un logo para su prototipo 3. Se realizará el juego del reconocimiento de logotipos de marcas colombianas, en donde se proyecta un video y el grupo que más marcas de productos acierte durante la visualización del video tendrá un premio que el docente aportara. El video de apoyo será: https://www.youtube.com/watch?v=tabLMI5LAn4 4. Presentación de como ingresar a la aplicación Easily 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	Aspecto Participa activamente de la actividad de forma colaborativa Diseño balanceado del logotipo Ortografía y redacción	Puntaje 1 1 1
70 tos	minu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cada grupo de estudiantes explorara la aplicación Easily. 2. Se realizará una breve inducción sobre la misma 3. Cada grupo creara un logotipo que los identifique. 4. Se realizará el acompañamiento a cada grupo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación 6. Televisor 	Expresa el reto- necesidad y la posible solución. Manejo de la aplicación Total	1 1 5

10 minutos	<p>5. El docente realizara la retroalimentación sobre el tema</p> <p>6. Cada grupo realizara el guardado</p> <p>1. El docente indicara como exportar la imagen e indicara que el diseño realizado lo podrán utilizar como portada del desarrollo en la herramienta elegida.</p> <p>2. Se hará una breve recordación de las ventajas que tienen las herramientas digitales frente a como era el diseño en la antigüedad.</p> <p>3. Se cerrará con el siguiente video. https://www.youtube.com/watch?v=MsBnwdbuQ10</p>	<p>7. Computadores.</p> <p>8. Correo electrónico</p> <p>1. Sala de sistemas</p> <p>2. Tablero</p> <p>3. Marcadores.</p> <p>4. Mobiliario</p> <p>5. Aplicación Power Point.</p> <p>6. Televisor</p> <p>7. Computadores.</p> <p>8. Correo electrónico</p>
------------	---	---

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES		
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO	PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO		
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA 7	SESIÓN 1	
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>				
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.				
SEPTIMO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Proponiendo soluciones desde la herramienta digital seleccionada		TÉCNICA DIDACTICA Desarrollo digital en la aplicación o lenguaje de programación escogido		
CONTENIDOS Posibles soluciones a las necesidades básicas de la comunidad.				
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN CRITERIOS	POR
10 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida 2. Presentación de la actividad en Power point sobre que debe tener el desarrollo digital. 3. Primeras indicaciones de forma instruccional para iniciar 4. Recordar la aplicación o lenguaje de programación seleccionado. 5. Indicación que el mejor grupo será eximido de evaluación final área de sociales y será recompensado en las actividades de reconocimiento en el final del año. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico 	Aspecto Participa activamente de la actividad de forma colaborativa Logra utilizar las herramientas que ofrece la aplicación o lenguaje de programación. Ortografía y redacción	Puntaje 1 1 1
3 SESIONES de 2 horas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio de la competencia de desarrollo este debe tener: <input type="checkbox"/> Diseño llamativo y basado en la actividad de pensamiento de diseño. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sala de sistemas 2. Tablero 	Cumple con los requerimientos solicitados	2

- El logotipo elaborado
- El concepto del reto necesidad.
- Como es la comunidad donde viven.
- La historia del reto – necesidad
- La descripción de cómo es ahora el reto necesidad
- Que situaciones causaban en el pasado esta necesidad
- Que situaciones la causan en la actualidad
- Imágenes
- Posibles soluciones en el futuro
- Imágenes de la ubicación geográfica y del contexto.
- Imágenes de las personas de su contexto.
- Se pueden agregar complementos.

- 3. Marcadores.
- 4. Mobiliario
- 5. Presentación Power Point.
- 6. Televisor
- 7. Computadores.
- 8. Correo electrónico

Total	5
-------	---

2. El docente estará acompañando el proceso haciendo la retroalimentación oportuna.

10 min
utos

1. Se realizará la conclusión pedagógica sobre la importancia de proponer soluciones mediante la tecnología
2. Lo importante de proponer soluciones para nuestro contexto desde la escuela
3. Ver la tecnología e informática como un medio para exponer nuestras propuestas.

1. Sala de sistemas
2. Tablero
3. Marcadores.
4. Mobiliario
5. Aplicación Power Point.
6. Televisor
7. Computadores.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS

ÁREA DEL CONOCIMIENTO:
CIENCIAS SOCIALES

CICLO: DOS

GRADO: CUARTO Y QUINTO

PERIODO ACADÉMICO:
SEGUNDO

FECHA:
POR DEFINIR

HORA:
POR DEFINIR

UNIDAD

SESIÓN

DIDÁCTICA

8

1

COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO

- Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.
- Argumenta, a partir de evidencias, cómo el uso de diferentes medios de comunicación hace más fácil el acceso a la información y el aprendizaje.

OCTAVO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

TÉCNICA DIDÁCTICA

Prueba tu solución

Realización de una prueba por pares y citas

CONTENIDOS

Posibles soluciones a las necesidades básicas de la comunidad.

N	DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN CRITERIOS	POR
					P
	10 minutos	1. Bienvenida 2. Explicación de la actividad la cual consiste en evaluar por pares académicos y brindar en cada uno del encuentro retroalimentación para mejorar el prototipo.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Participa activamente de la actividad de forma colaborativa Logra utilizar las herramientas que ofrece la aplicación o lenguaje de programación. Ortografía y redacción	untaje 1 1 1
	70 minutos	1. Cada grupo elegirá un representante el cual ha recibido previamente del docente un formato con tres posibles citas, con cada uno de los representantes de los demás grupos 2. Cuando finalice el tiempo cada grupo tendrá una agenda por cumplir para mostrar sus resultados. 3. Durante media hora se encontrarán los grupos se encontrarán y harán la retroalimentación del trabajo observado. 4. Cada grupo recoge las opiniones dadas por los otros grupos.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores.	Cumple con los requerimientos solicitados Total	2 5

11 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 5. Con la información inicia el grupo a hacer un mejoramiento del trabajo expuesto. 1. Conclusión pedagógica sobre el trabajo hecho 2. Se genera la pregunta ¿que lograron mejorar en sus trabajos a partir de la actividad? 3. Producto final. 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Correo electrónico 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores.
------------	--	---

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS		ÁREA DEL CONOCIMIENTO: CIENCIAS SOCIALES		
CICLO: DOS	GRADO: CUARTO Y QUINTO		PERIODO ACADÉMICO: SEGUNDO	
FECHA: POR DEFINIR	HORA: POR DEFINIR	UNIDAD DIDÁCTICA	SESIÓN	
		7	1	
COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE <i>Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.</i>				
INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.				
SEPTIMO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA Materializa la solución- diseña y crea una		TÉCNICA DIDACTICA Desarrollo digital en la aplicación o lenguaje de programación escogido		
CONTENIDOS Posibles soluciones a las necesidades básicas de la comunidad.				
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN CRITERIOS	POR PUNTAJE
10 minutos	6. Bienvenida 7. Presentación de la actividad en Power point sobre que debe tener el desarrollo digital. 8. Primeras indicaciones de forma instruccional para iniciar 9. Recordar la aplicación o lenguaje de programación seleccionado. 10. Indicación que el mejor grupo será eximido de evaluación final área de sociales y será recompensado en las actividades de reconocimiento en el final del año.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Participa activamente de la actividad de forma colaborativa Logra utilizar las herramientas que ofrece la aplicación o lenguaje de programación. Ortografía y redacción	P 1 1 1

3 SESIONES de 2 horas	<p>2. Inicio de la muestra de desarrollo este debe tener:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Diseño llamativo y basado en la actividad de pensamiento de diseño. <input type="checkbox"/> El logotipo elaborado <input type="checkbox"/> El concepto del reto necesidad. <input type="checkbox"/> Como es la comunidad donde viven. <input type="checkbox"/> La historia del reto – necesidad <input type="checkbox"/> La descripción de cómo es ahora el reto necesidad <input type="checkbox"/> Que situaciones causaban en el pasado esta necesidad <input type="checkbox"/> Que situaciones la causan en la actualidad <input type="checkbox"/> Imágenes <input type="checkbox"/> Posibles soluciones en el futuro <input type="checkbox"/> Imágenes de la ubicación geográfica y del contexto. <input type="checkbox"/> Imágenes de las personas de su contexto. <input type="checkbox"/> Se pueden agregar complementos. <p>2. El docente estará acompañando el proceso haciendo la retroalimentación oportuna.</p>	<p>1.Sala de sistemas</p> <p>2. Tablero</p> <p>3.Marcadores.</p> <p>4. Mobiliario</p> <p>5. Presentación Power Point.</p> <p>6. Televisor</p> <p>7. Computadores.</p> <p>8. Correo electrónico</p>	<p>Cumple con los requerimientos solicitados</p> <p>Total 5</p>	2
-----------------------------	---	--	---	---

12 minutos

- 4. Se realizará la conclusión pedagógica sobre la importancia de proponer soluciones mediante la tecnología
- 5. Lo importante de proponer soluciones para nuestro contexto desde la escuela
- 6. Ver la tecnología e informática como un medio para exponer nuestras propuestas.

- 1. Sala de sistemas
- 2. Tablero
- 3.Marcadores.
- 4. Mobiliario
- 5. Aplicación Power Point.
- 6. Televisor
- 7. Computadores.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA/EMPRESA: IE LUIS EDUADO MORA OSEJO

DOCENTE: ALEMBERT MAYORGA CONTRERAS

ÁREA DEL CONOCIMIENTO:

CIENCIAS SOCIALES

CICLO: DOS

GRADO: CUARTO Y QUINTO

PERIODO ACADÉMICO:

SEGUNDO

FECHA:
POR DEFINIR

HORA:
POR DEFINIR

UNIDAD

SESIÓN

DIDÁCTICA

9

1

COMPETENCIA/OBJETIVO DE APRENDIZAJE

Reconozco algunas características físicas y culturales de mi entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas.

INDICADOR DE DESEMPEÑO O LOGRO

- Argumenta, a partir de evidencias, cómo el uso de diferentes medios de comunicación hace más fácil el acceso a la información y el aprendizaje.
- Participa en discusiones sobre el uso adecuado y respetuoso de los medios de comunicación en la construcción de las relaciones con otras personas, grupos sociales o instituciones.
- Expresa la responsabilidad que conlleva ser parte de una comunidad y sugiere posibles actuaciones en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas.

NOVENO PASO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Socialicemos- evaluemos

TÉCNICA DIDACTICA

Exposición grupal

CONTENIDOS

Posibles soluciones a las necesidades básicas de la comunidad.

N	DURACIÓ	DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN	POR
				CRITERIOS	
	10 minutos	1. Bienvenida al grupo 2. Explicación de la actividad que consiste en elaborar una pequeña presentación en la aplicación prezi para mostrar resultados.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Power point 6. Televisor 7. Computadores. 8. Correo electrónico	Aspecto Participa activamente de la actividad de forma colaborativa Logra utilizar las herramientas que ofrece la aplicación prezi. Ortografía y redacción	P untaje 1 1 1
	70 minutos	1. Se realizará una presentación en Power point como apoyo para mostrar como ingresar a la aplicación y sus herramientas. 2. Cada grupo realizara una presentación sencilla para mostrar los resultados sobre desarrollo digital realizado para ser socializado en la feria de tecnología. 3. Cada grupo expondrá en 5 minutos el desarrollo que realizaron y los aprendizajes que tuvieron durante el proceso.	1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Presentación Power Point. 6. Televisor	Cumple con los requerimientos solicitados Realizan una presentación objetiva mostrando los resultados. Total	2 5

13 minutos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conclusión pedagógica: lo importante de ser proactivos a través de la tecnología y las habilidades digitales. 2. Hacer refuerzo positivo e invitar a los grupos a seguir trabajando en este tipo de actividades para buscar soluciones a las problemáticas generadas por las necesidades del contexto. 3. Indicarles que deben presentar en la feria tecnología LEMOTEC 2019 su desarrollo a la comunidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Computadores. 8. Correo electrónico 1. Sala de sistemas 2. Tablero 3. Marcadores. 4. Mobiliario 5. Aplicación Power Point. 6. Televisor 7. Computadores.
------------	---	---

Anexo 2. Formato de Juicio de expertos y cartas de evaluación de los expertos

Bogotá DC, febrero 17 de 2019

Señor(a)

Ciudad

Ref: Validación de instrumentos para el desarrollo de la investigación para la realización de la tesis HACKATICS para la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana.

Saludos Cordiales,

Envío a usted los instrumentos que serán aplicados en la investigación HACKATICS para la maestría en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana con el fin de ser validados por usted como experto en Ciencias Sociales y ser ajustados para su correcta realización. A continuación, usted encontrará el resumen del proyecto, los instrumentos y la carta de validación.

De antemano muchas gracias por su atención.

Cordialmente,

Lic. Alembert Mayorga

Secretaria de Educación de Bogotá.

Experto 1:

1



Bogotá DC, febrero 20 de 2019

Saludos cordiales,

Mi nombre es Camilo Ernesto Rodríguez Villamil

Mi formación académica es Antropólogo Universidad Nacional de Colombia con Especialización y Maestría en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana.

La experiencia en investigación cualitativa es:

2017- 2019 Coordinador la línea de investigación de Memorias de oficio (Trabajo de recuperación de conocimiento sobre el trabajo artesanal) en Artesanías de Colombia.

2015- 2017- Enlace entre Artesanías de Colombia y COLCIENCIAS para el desarrollo de investigaciones sobre el sector artesanal.

2014-2015 Coordinador del proceso de construcción del modelo de educación financiera para el Ministerio de educación "MI PLAN, MI VIDA MI FUTURO: ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ECONÓMICA Y FINANCIERA y coordinador del piloto implementación con la Asobancaria.

2006- 2007 Investigador principal y coordinador del proceso de "INTERVENCIÓN INTEGRAL DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR" con el Centro de Estudios Sociales -CES- y el departamento administrativo de bienestar social -DABS-.

2004 Coordinador de investigación en el componente de recursos para el aprendizaje en los municipios de Une, Fosca y Quetame. (Programa RED y la Gobernación de Cundinamarca)


2002-2004 Investigador del estudio RELATOS DE MALESTAR: ACERCAMIENTO A LA EXPERIENCIA PERSONAL DE LA ENFERMEDAD MENTAL

Mis datos de contacto son cerodriguezv@gmail.com y +57 3202312101.

PÁG. 1

Con respecto con las técnicas e instrumentos de investigación expreso:


Técnica e instrumento	Viable	No viable	Observaciones y recomendaciones
Encuesta línea base dirigida a los estudiantes	X		<p>Tener en cuenta que la encuesta piensa ser realizada a través de plataforma online, sin embargo, La falta de intermediación TIC es uno de los problemas principales. Hay que encontrar una estrategia offline que garantice tener resultados significativos de esta población.</p> <p>Es necesario describir cual es el número de estudiantes total para definir que porcentaje de respuestas será significativa.</p> <p>La encuesta me parece adecuada temáticamente y clara.</p> <p>Considero que más que una línea de base es una encuesta diagnóstica. La verdadera línea de base sería aquella que pueda contrastarse con el instrumento de evaluación que son las entrevistas grupales.</p>
Entrevista semi estructurada a docentes	X		<p>La entrevista a docentes me parece muy adecuada y creo que puede arrojar información muy importante para los objetivos de la investigación y el proceso de retroalimentación de la implementación. Por esta razón considero que debe aplicarse a los docentes al final una entrevista de contraste al final de la implementación.</p> <p>En esa misma línea, y aunado a mi observación de la encuesta considero que la verdadera línea de base está en la entrevista grupal inicio (y que se pueda contrastar con la final), de un grupo muestra de estudiantes para conocer el impacto de la implementación.</p>
Guía de observación al proceso de implementación	X		<p>Al principio vi que el investigador hablaba de diario de campo, pero más a delante en su descripción de los instrumentos entendí que eran guías de observación, lo cual sería bueno aclarar en el texto. Dicho esto, la estrategia de la guía me parece muy adecuada.</p>



Universidad de La Habana

Entrevista grupal a estudiantes	<input checked="" type="checkbox"/>	Estoy de acuerdo con el instrumento de la potencia del mismo. Sólo vuelvo a sugerir que para que tenga un impacto en la investigación, debe tener su réplica al inicio con el objeto de medir los cambios.
---------------------------------	-------------------------------------	--

Gracias por su atención,



Firma: *Camilo E. Rodríguez Vilamil*


Nombre: Camilo Ernesto Rodríguez Vilamil

Cédula: 79.982.510

PÁG. 3

Experto 2:

1



 Universidad de La Sabana

Bogotá DC, febrero 18 de 2019

Saludos cordiales,

Mi nombre es Magda Juliana Murcia Quevedo.

Mi formación académica es Antropóloga Universidad Nacional de Colombia con Maestría en Desarrollo Local y Territorio de la Universidad de Guadalajara.

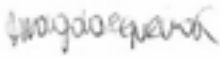
La experiencia en investigación cualitativa es más de 10 años en proyectos con metodología cualitativa en el sector académico, técnico y de evaluación. Entre los que se destacan proyectos en el IICA durante un año, en UNODC durante dos años, Artesanías de Colombia durante 2 años, evaluación de políticas públicas por 1 año y asesoría de tesis de maestría de manera particular durante 2 años.

Mis datos de contacto son mjuliamaq@gmail.com y +573123676369.

Con respecto con los técnicas e instrumentos de investigación expreso:

Técnica e instrumento	Viable	No viable	Observaciones y recomendaciones
Encuesta línea base dirigida a los estudiantes	X		No tengo observaciones.
Entrevista semi estructurada a docentes	X		Enfatizar en las herramientas TIC por parte de los docentes.
Guía de observación al proceso de implementación	X		En el diario de campo poner las características de la sesión del Ambiente de Aprendizaje para poder hacer comparación.
Entrevista grupal a estudiantes	X		No tengo observaciones.

Gracias por su atención,

Firma: 

Nombre: Magda Juliana Murcia Quevedo

CC: 52.701.140 Bogotá

PÁG. 1

Anexo 3. Cuestionario de encuesta a estudiantes en diagnóstico.

Referente	Categoría	Cuestionario
General	General	Nombre: Edad: Curso: Género: Estrato socioeconómico: Barrio de Residencia: Urbano/rural:
Disciplinar	Pensamiento histórico y TIC en primaria	<p>Para las siguientes preguntas puedes elegir máximo dos opciones.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para ti, una necesidad en tu comunidad es (respuesta múltiple) <ol style="list-style-type: none"> a. De lo que las personas carecen para vivir bien. b. No tener dinero para comprar lo que se quiere. c. Algo que daña a las personas y el medio ambiente. d. No sé qué es una necesidad. e. Otra respuesta, ¿cuál? 2. Para ti, el pasado es (respuesta múltiple) <ol style="list-style-type: none"> a. Los acontecimientos que vivieron antes mis papás y mis abuelos cuando tenían mi edad. b. La historia. c. Lo mismo que vivimos ahora. d. No sé qué es el pasado. e. Otra respuesta, ¿cuál? 3. Para ti, el presente es (respuesta múltiple) <ol style="list-style-type: none"> a. Lo que vivimos hoy en día. b. No sé qué es el presente. c. Lo que se ve en televisión, internet y en los noticieros. d. Las consecuencias de lo que ocurrió en el pasado. e. Otra respuesta, ¿cuál? 4. Para ti, el futuro es (respuesta múltiple) <ol style="list-style-type: none"> a. Lo que pasará mañana. b. Las consecuencias de lo que hacemos hoy. c. No sé qué es el futuro. d. Lo que planeamos para mejorar el presente. e. Otra respuesta, ¿cuál? 5. Las necesidades que tiene tu barrio (Respuesta única) <ol style="list-style-type: none"> a. Han existido siempre y no han cambiado desde hace muchos años b. Son nuevas c. Mi barrio no tiene necesidades d. No sé qué necesidades tiene mi barrio e. Desconozco las necesidades de mi barrio

Referente	Categoría	Cuestionario
		<p>6. ¿Cuáles necesidades tenía tu barrio antes? (Respuesta múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Falta de dinero b. Inseguridad c. Mala construcción de vías y de casas d. Aire y agua limpia e. Acceso a servicios públicos. f. No sé cuáles necesidades tenía g. Otras, ¿cuáles? <p>7. En la actualidad, ¿son las mismas necesidades que se presentan en tu barrio? (Respuesta única)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Si b. No c. No sé <p>8. ¿Cuáles permanecieron? (Respuesta múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Falta de dinero b. Inseguridad c. Mala construcción de vías y de casas d. Aire y agua limpia e. Acceso a servicios públicos. f. Otras, ¿cuáles? <p>9. ¿Cuáles son nuevas necesidades que ves en tu comunidad? (Respuesta múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Falta de dinero b. Inseguridad c. Mala construcción de vías y de casas d. Aire y agua limpia e. Acceso a servicios públicos. f. Otras, ¿cuáles? <p>10. ¿Cómo puedes solucionar esas necesidades en tu barrio en el futuro? (Respuesta abierta)</p>
Pedagógico	Didáctica para le enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria.	<p>11. ¿Dónde puedes conseguir información sobre la historia de tu barrio? (Respuesta múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Mi familia b. Mis vecinos c. La biblioteca d. Internet e. Colegio – mi profesor f. Mis amigos g. Otros ¿Cuáles? <p>12. Sabes que la información que recibes sobre la historia y realidad de mi entorno es cierta porque (respuesta única)</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Me la dan los adultos

Referente	Categoría	Cuestionario
		<p>b. Busco varias fuentes para contrastarla</p> <p>c. La ve o en internet.</p> <p>d. No sé cómo saber que la información es cierta</p> <p>13.La información que recibo en mi clase de sociales tiene que ver con lo que vivo en mi cotidianidad (Respuesta única)</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p> <p>c. No sé</p> <p>14.Lo que me explican en clase de sociales tiene que ver con mi comunidad.</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p> <p>c. No sé</p> <p>15.Entiendo lo que me explican en mi clase de sociales.</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p> <p>c. No sé</p> <p>16. ¿Mi profesora de Sociales utiliza la tecnología para enseñarme?</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p> <p>c. No sé</p> <p>17. ¿Qué elementos tecnológicos utiliza mi docente de Sociales en la clase para enseñarme?</p> <p>a. Computador</p> <p>b. Video beam</p> <p>c. Tablet</p> <p>d. Celular</p> <p>e. Televisor</p> <p>f. No utiliza</p> <p>g. Otra, ¿cuál?</p> <p>18. ¿En mi clase de sociales puedo tener contacto con elementos tecnológicos?</p> <p>a. Si</p> <p>b. No</p> <p>c. A veces</p> <p>19.¿Qué recursos, herramientas y conocimientos me da el colegio para conocer el pasado, entender el presente? (Pregunta abierta)</p> <p>20.¿Qué recursos me brinda el colegio para proponer soluciones hacia el futuro y solucionar las necesidades de mí comunidad? (Pregunta abierta)</p>

Referente	Categoría	Cuestionario
TIC	<p data-bbox="407 228 563 527">Didáctica para le enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria.</p> <p data-bbox="407 562 563 695">Pensamiento histórico y TIC en primaria</p>	<p data-bbox="651 228 1395 289">21. En qué situación y lugares usted puede conectarse a internet (Respuesta múltiple)</p> <p data-bbox="639 296 1395 730"> a. En mi casa tenemos computador con conexión a internet b. En mi casa tenemos computador, pero no internet c. En el colegio a la hora de sistemas me conecto. d. Tengo un smartphone con datos permanentes. e. Tengo un smartphone, pero no tengo datos. f. Tengo un smartphone y cuando encuentro wifi me conecto. g. En el barrio hay un sitio que presta el servicio de internet. h. En el barrio hay un sitio hay un sitio de internet gratis. i. No tengo acceso a internet. j. Otros </p> <p data-bbox="678 766 1328 795">22. ¿Cuántas horas a la semana accedes a internet?</p> <p data-bbox="727 802 1057 995"> a. De Media hora a 1 hora b. 1 hora 3 horas c. 3 horas a 5 horas d. De 5 horas a 10 horas e. No tengo internet. f. Otra, ¿cuál? </p> <p data-bbox="678 1031 1395 1092">23. ¿Cuándo accedo a algún medio digital? (respuesta única)</p> <p data-bbox="706 1098 1395 1398"> a. Sólo en las horas de sistemas en el colegio. b. Diariamente acceso una o varias horas sea en el colegio, la casa, el barrio o en otros espacios. c. Entre semana uno o varios días en el colegio, la casa, en el barrio o en otros espacios; sobre todo, en pagando los servicios de internet del barrio. d. Los fines de semana cuando me desplazo a un lugar con internet. e. Generalmente no tengo acceso. </p> <p data-bbox="727 1434 1395 1463">24. ¿Con quién accedes a internet? (Respuesta múltiple)</p> <p data-bbox="685 1470 1130 1663"> a. Padres b. Hermanos c. Amigos del barrio y colegio d. Solo(a) e. Docentes en clase de sistemas f. Otros ¿Quiénes? </p> <p data-bbox="685 1698 1395 1759">25. ¿Cuáles de los siguientes temas digitales conoce? (Respuesta múltiple)</p> <p data-bbox="685 1766 932 1898"> a. Aplicaciones b. TIPS c. Sitios Web d. Podcast </p>

Referente	Categoría	Cuestionario
		<p>e. Personalidades</p> <p>f. GADGETS</p> <p>g. Innovación social</p> <p>h. Tecnología</p> <p>i. Redes sociales</p> <p>j. Otra ¿cuál?</p> <p>26. ¿Cuáles ha desarrollado o sabe manejar? (Respuesta múltiple)</p> <p>a. Aplicaciones</p> <p>b. TIPS</p> <p>c. Sitios Web</p> <p>d. Podcast</p> <p>e. Personalidades</p> <p>f. GADGETS</p> <p>g. Innovación social</p> <p>h. Tecnología</p> <p>i. Redes sociales</p> <p>j. Otra ¿cuál?</p> <p>27. ¿Para qué te sirve cada tema digital (que marcaste en la pregunta 25) que conoces y cómo los usas? (Pregunta abierta)</p> <p>28. ¿Cómo aprendiste a utilizarlos? (Respuesta única)</p> <p>a. Me enseñaron en el colegio</p> <p>b. Aprendí solo a manejarlos</p> <p>c. En la casa me enseñaron a usarlos</p> <p>d. Un amigo me enseñó</p> <p>e. Otra, ¿Cuál?</p> <p>f. No se manejarlas.</p>

Anexo 4. Guía de grupo focal a estudiantes en fase diagnóstico y resultado.

- Nombres, grado, edad
- Características de su territorio
- ¿Qué es pasado?
- ¿para qué te sirve el pasado?
- ¿Qué es presente?
- ¿Para qué te sirve el presente?
- ¿Qué es el futuro?
- ¿Por qué es importante el futuro?
- ¿cómo te enseñan ciencias sociales en el colegio?
- ¿Qué recursos y materiales usa tu profesor?
- ¿cómo consigues la información de la clase?
- ¿qué de lo que aprendes en clase de sociales usas en tu entorno, barrio y casa?
- ¿qué y cómo usa la tecnología y/o las TIC tu profesora de sociales en clase?
- ¿cuándo usas tic y tecnología?
- ¿cómo crees que se podría usar las TIC en clase?

Anexo 5. Guía de entrevista a docentes de sociales

Categoría	Referente	Pregunta	Observación
Identificación fuente	General	¿De qué área eres docente y de qué grado?	Aquí se identifica al entrevistador, quién es y su contexto
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria.	Pedagógico	¿Qué estrategias didácticas y técnicas utiliza para la enseñanza de las ciencias sociales?	Se busca conocer cómo enseña el docente y si esta está relacionada con la implementación del pensamiento histórico.
Pensamiento histórico y TIC en primaria	Disciplinar	¿Cómo usted relaciona los contenidos de su clase con la cotidianidad que viven sus estudiantes al interior de sus comunidades?	Se busca conocer si el docente relaciona el contexto con el contenido de las clases. En esta pregunta se busca indagar si conceptualiza el conflicto social y los problematiza las posibles soluciones que desde el área de las ciencias sociales podría dar.
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria. Pensamiento histórico y TIC en primaria	Pedagógico y disciplinar	¿Qué estrategias didácticas y técnicas utiliza para la comprensión del pasado, el presente y el futuro de los estudiantes?	Se busca vincular uno de los procesos claves del pensamiento histórico en los procesos pedagógicos utilizados por el docente el aula.
Pensamiento histórico y TIC en primaria	Disciplinar	En su proceso dentro del aula ¿enseña a sus estudiantes a verificar fuentes de información? ¿Cómo lo realiza?	Esta pregunta es dirigida. Busca ver si el docente problematiza, y enseña a realizarlo, las fuentes de información. Este es un elemento clave del pensamiento histórico.
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria.	Pedagógico y TIC	¿Qué herramientas y materiales pedagógicos utilizó para el aprendizaje de los contenidos?	Se busca conocer si el docente utiliza o relaciona la tecnología, y en especial las TIC, como una herramienta y materiales pedagógicos. Si el docente no estipula las TIC, dirija una pregunta secundaria hacia este fin; si es el caso haga la pregunta directa ¿Usa TIC o tecnología en su clase?
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria. Pensamiento histórico y TIC en primaria	TIC	¿Cómo las utilizan los estudiantes? ¿De qué manera acerca a los estudiantes a estas herramientas y materiales?	Se busca conocer la estrategia que utiliza el docente para el uso de las herramientas y materiales. Sobre todo, los tecnológicos y los TIC. Omite esta pregunta si el docente no manifiesta el uso de las TIC en la respuesta de la pregunta anterior.
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria	TIC	¿Qué tecnologías conoce y usa para la comprensión y elaboración de	Se busca conocer cómo se relaciona el docente con el uso de las TIC y su comprensión de estas para apoyar su proceso de enseñanza.

Pensamiento histórico y TIC en primaria		contenidos en sus clases?	
Preguntas al finalizar el AA y se dé la evaluación del proceso			
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria	Pedagógico	¿Qué aportó el AA que implemento a su proceso pedagógico?	Se busca conocer la percepción del docente quien implemento el AA sobre este.
Pensamiento histórico y TIC en primaria	Disciplinar	¿Qué aporte el AA para el aprendizaje efectivo del pensamiento histórico en sus estudiantes?	Se busca conocer el aporte a la formación histórica de los estudiantes desde la perspectiva del docente.
Contexto	General	¿Qué aportes daría a la implementación realizada?	Pregunta libre para que d su opinión del AA, los aspectos a mejorar y sus aciertos.

Anexo 6. Guía de observación.

Categoría	Referente	Preguntas guías	Descripción
General	Identificación	Según el AA ¿Qué sesión estoy observando y qué características tiene?	Previa a la observación es importante conocer los contenidos y objetivos de la sesión a la cual se va a asistir
General	Contexto espacial	¿Cómo es el espacio en el cual se lleva a cabo la sesión? ¿Cómo están organizados los asistentes en el espacio y cómo lo utilizan? ¿Qué infraestructura cuenta para el desarrollo de la sesión? ¿con qué materiales cuenta la sesión para su desarrollo? ¿Cómo utilizan la infraestructura y los materiales los asistentes a la sesión?	Esto puede hacerse por medio un croquis o de imágenes o videos tomados con explicación. Además, de hacer un inventario de lo allí evidenciado con una descripción de su uso.
Pensamiento histórico y TIC en primaria	Disciplinar	¿Qué contenido fue dado en la sesión? ¿Cómo fue este explicado y enseñado? ¿Cómo comprendieron el tema los estudiantes? ¿Qué dificultades fueron presentadas por los estudiantes? ¿Cómo comprendieron el tema los estudiantes?	Buscar la comprensión del pensamiento histórico de los estudiantes a partir de las actividades realizadas desde el AA.
Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria	Pedagógico	¿Cómo se llevó a cabo la sesión? ¿Cómo participaron cada uno de los asistentes a la sesión? ¿Cómo fue el manejo del tema del docente? ¿Cómo fue la recepción de los estudiantes? ¿Cómo fue llevada a cabo las actividades del AA por parte del docente? ¿Cómo fueron recibidas dichas actividades por parte de los estudiantes?	Hacer seguimiento a la estrategia pedagógica implementada. Ver percepciones en la respuesta de los estudiantes con respecto con esta
Pensamiento histórico y TIC en primaria Didáctica para la enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria	TIC	¿Cómo interactúan los estudiantes con las herramientas TIC utilizadas? ¿Cómo responden a las actividades planteadas cuando usan las TIC? ¿Qué aporte les brinda las TIC para la comprensión de la temática del pensamiento histórico?	Observar el uso de las TIC, su comprensión y ayuda para el trabajo en la formación del pensamiento histórico.

Anexo 7. Lista de chequeo.

Acción	Realizada	Observaciones
Sesión:		
Realización de la actividad exacta a la planeada	Si/No	El cómo se realizó (si se requiere) o el por qué no fue realizada.
Uso efectivo de TIC		
Cumplimiento de los momentos del pensamiento histórico		
Realización de la evaluación del momento de la hackatic		
Se realiza la secuencia didáctica del Aprendizaje significativo		
Las acciones realizadas apuntan a responder a los objetivos del AA		
Las acciones realizadas apuntan a responder al estándar por competencia seleccionado.		
Las acciones realizadas apuntan a responder a los DBA seleccionados.		
Cumple con las actividades pedagógicas dispuestas para la comprensión del conflicto social a partir de las necesidades.		
Otra acciones imprevista y efectiva		

Anexo 8. Guía de entrevista grupal a estudiantes.

Categorías	Referente	Pregunta	Descripción
General	Identificación	¿cuál es su nombre, cuántos años tienes y en qué curso estás?	Estas preguntas permiten identificar a los entrevistados y caracterizarlos de forma general.
Pensamiento histórico y TIC en primaria	Disciplinar	¿Qué entiendes por historia? Y ¿Para qué te sirve?	Estas preguntas buscan comprender a partir de la definición propia de los estudiantes cómo ellos luego del ejercicio pueden conceptualizar la historia y su uso.
	Disciplinar	¿Qué necesidad investigaste? Y ¿Por qué?	Estas preguntas abren los primeros momentos de la implementación de ambiente en el cual se buscaba el conocimiento del contexto.
	Disciplinar	¿Cómo estableciste el antes? ¿Quién y cómo te ayudo a establecerlo? (Personas, internet, libros, etc)	Estas preguntan buscan la interpretación que tienen los estudiantes del pasado. Además, de la manera cómo estos llevaron a cabo una indagación y conocieron el contexto
	Disciplinar	¿Cómo estableciste la actualidad? ¿Quién y cómo te ayudo a establecerlo? (Personas, internet, libros, etc)	Estas preguntan buscan la interpretación que tienen los estudiantes del presente. Además, de la manera cómo estos llevaron a cabo una indagación y conocieron el contexto
	Disciplinar	¿Cómo estableciste la posible solución? ¿Quién y	Estas preguntas buscan describir la comprensión del estudiante sobre la

		cómo te ayudo a establecerlo? (Personas, internet, libros, etc)	planeación del futuro y cómo está aprendiendo a buscar soluciones a las situaciones que se le presenta.
Didáctica para le enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria	Pedagógico	¿Qué temas viste en las clases?	Estas preguntas buscan ver qué elementos quedaron presentes en el conocimiento del estudiante
	Pedagógico	¿Cuál fue tu tema favorito y por qué?	Estas preguntas buscan comprender el interés de los estudiantes en lo presentado en clase y que marcó en su formación.
	Pedagógico	¿Cuál te fue el tema más difícil comprender y cuál fue el tema con mayor facilidad? ¿por qué?	Estas preguntas buscan indagar en la dificultad y/o facilidad que tuvo el estudiante para comprender los temas expuestos. Esto introduce a la metodología de la experiencia a evaluar.
	Pedagógico	¿Cuáles fueron las actividades realizadas en clase para la comprensión de los temas?	Estas preguntas buscan evaluar, desde la perspectiva del estudiante, la metodología implementada por los docentes en la manera cómo transfirieron la información y el conocimiento.
Didáctica para le enseñanza de las Ciencias Sociales mediadas por TIC en primaria	Pedagógico	¿Para qué te sirve lo que aprendiste?	Estas preguntas buscan ver la utilidad que observan los estudiantes a los conocimientos impartidos en la implementación del ambiente
	TIC	¿Qué herramientas TIC y de informática usaste?	Estas preguntas buscan ver la familiar de estas herramientas usadas en el ambiente en los estudiantes
	TIC	¿Cómo y dónde las usaste?	Estas preguntas buscan establecer el manejo que les dieron los estudiantes a estas herramientas, dentro y fuera de los ejercicios del ambiente.
	TIC	¿Qué fue lo que te gusto de manejar estas herramientas?	Estas preguntas buscan, desde la percepción de los estudiantes, evaluar la enseñanza y uso de las herramientas en el AA
Pensamiento histórico y TIC en primaria	TIC	¿Qué fue lo que más te generó dificultad?	Estas preguntas buscan, desde la percepción de los estudiantes, evaluar la enseñanza y uso de las herramientas en el AA

Anexo 9. Permisos y consentimientos informados.

VIGILANCIA PRESENCIAL



Universidad de
La Sabana

Chía, 6 de noviembre de 2018

Señor
PABLO BONILLA
Rector I.E. Luis Eduardo Mora Osejo
Bogotá D.C.

**Ref. AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR POR
EL TÍTULO DE: MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA**

Cordial saludo,

La Dirección de Posgrados del Centro de Tecnologías para la Academia - Maestría en Informática Educativa, se permite solicitar amablemente de su autorización de implementación del proyecto de grado:

"HACKATICS, una estrategia didáctica para la enseñanza del pensamiento histórico y la comprensión del conflicto social".

Se hace claridad que el proceso de implementación se llevará a cabo con los respectivos consentimientos informados que serán firmados por los padres de familia o acudientes de los menores, para ser trabajado con los niños de ciclo 2, mediante un ambiente de aprendizaje mediado por TIC's, del Colegio Luis Eduardo Mora Osejo (I.E.) J.T.

Dicho proyecto es adelantado por el estudiante Alembert Armando Mayorga Contreras identificado con C.C. 11.325.126 de Chocontá (Cund.); adscrito en la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana; quien cuenta con la asesoría de Fanny Teresa Almenárez (Magíster en Educación).

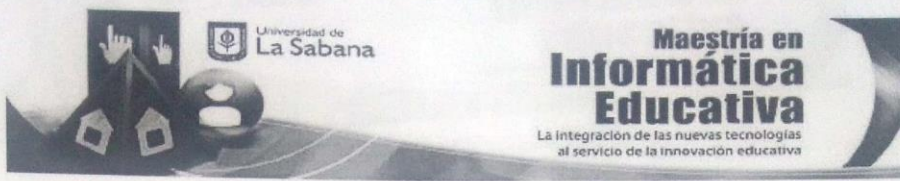
Cualquier inquietud no dude en contactarme para validar esta certificación. Por su especial ayuda y gestión mil gracias.

Cordialmente,

Ed.D. Cristina Hennig Manzuoli
Directora Maestría en Informática Educativa
E-mail: cristina.hennig2@unisabana.edu.co

Docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDAD DE LA SABANA
MAESTRÍA EN INFORMÁTICA EDUCATIVA

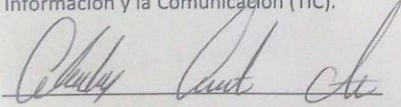
CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTES

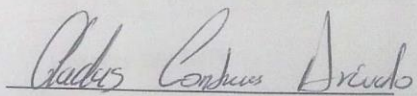
Yo Glady's Condens Arvalo, identificado (a) con cédula de ciudadanía No. 3022936078, expedida en: Bogotá, y que laboro como docente de la I.E. LUIS EDUARDO MORA OSEJO, manifiesto que me informaron que, durante los meses de febrero a diciembre de 2019, constantemente se recogerán datos, mediante fotos, encuestas, entrevistas, vídeos, conversaciones, etc., que serán utilizados únicamente con fines académicos e investigativos. Que la identidad de los participantes es absolutamente confidencial y que el investigador se compromete a velar por el bienestar e integridad de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, dentro los principios de la ética y la moral.

Lo anterior con el propósito de participar dentro del PROYECTO: HACKATICS, UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA ENMARCADA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES MEDIADA POR TIC PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO Y LA COMPRESIÓN DEL CONFLICTO SOCIAL EN LA PRIMARIA, EN LOS ESTUDIANTES DE 5 GRADO DE LA IE LEMO, SECTOR MONTE BLANCO, USME BOGOTÁ.

Que el Lic. Alembert Armando Mayorga Contreras, solicitó autorización para desarrollar el proyecto de investigación mediante la implementación del Ambiente de Aprendizaje, y que el proceso educativo se dará mediante uso y aprovechamiento de herramientas TIC en el desempeño escolar de los estudiantes de la institución educativa.

Entiendo que los resultados tienen como fin el mejoramiento de las didácticas de las Ciencias Sociales, mediante un Ambiente de Aprendizaje que tiene en cuenta el desarrollo del pensamiento histórico para comprender el conflicto social mediante una estrategia didáctica mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).


 FIRMA DOCENTE
 NOMBRE: Glady's Condens A.
 c.c. 3022936078


 NOMBRE DOCENTE

