

**EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADO A LA ENSEÑANZA DE  
LA CÁTEDRA DE HISTORIA DESDE LA HISTORIA LOCAL**

**JAIRO NOVOA BOHÓRQUEZ**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

**MAYO DE 2022**

**El aprendizaje basado en proyectos aplicado a la enseñanza de la cátedra de historia  
desde la historia local**

**Jairo Novoa Bohórquez**

**Asesor**

**Miguel Ángel Cárdenas Toro**

**Universidad de La Sabana**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula**

**Mayo de 2022**

## Dedicatoria

A la memoria de mi abuela, la señora Eduarda, quien me enseñó el amor a partir del cual construir una vida basada en la pasión por lo que se hace y a cultivar la gratitud como valor esencial para recorrer los caminos venideros. A mi madre, mujer guerrera y luchadora, en cuya valentía he depositado las ganas de jamás desfallecer; a Carolina, mi compañera, sin su impulso hubiese sido difícil iniciar y sin su aliento hubiese sido complicado llegar hasta este punto; a los estudiantes que serán siempre la razón de ser y de querer impulsar proyectos que busquen su bienestar y aprendizaje, permanentes consejeros y luz en la incertidumbre; a Wilmar Ángel Ramírez Balbuena, por su voz de aliento, más que un Rector un ejemplo digno de la profesión docente; a Willys, María Elena, Diana y Javier que sin saberlo un día sembraron una semilla para que esto fuese posible.

## Agradecimientos

Agradecimientos totales a quienes han estado de manera permanente y pasajera en este transcurso de enriquecimiento profesional y personal.

A mi madre, doña Yolanda, por su voz de aliento.

A Carolina por estar siempre presente y por su comprensión. Gracias por la poesía de tu sonrisa.

A Wilmar, por su acompañamiento y sus conocimientos aportados.

A Miguel Ángel por su asesoría, por estar presto a la comprensión y a la atención de dudas e interrogantes; por poner al servicio de mi formación todos sus conocimientos y por ser un amigo en el desarrollo de este ejercicio y demostrar ser un ser humano de increíbles cualidades en las situaciones difíciles.

A Walter, Liz, Gladys, Fernando, Nelson, por preguntar cómo va el asunto. A Rafael y las carcajadas que me roba.

A Willys, Diana, María Elena y Javier, amigos incondicionales de siempre y para siempre.

A Slayer, Mayhem, Kraken, Sepultura, los Catepecu Machu, Jorge Drexler, Rolling Ruanas y José Luis Encinas, que nunca sabrán que tuvieron un espacio en los agradecimientos de una tesis, porque su música estuvo en mi oído equilibrando el cosmos.

## Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación acción educativa y se ha desarrollado en la Institución Educativa San Antonio del municipio de Ráquira, departamento de Boyacá, donde se ha diseñado e implementado la propuesta del aprendizaje basado en proyectos como parte de la necesidad de orientar la enseñanza de la cátedra de historia desde lo local, acudiendo a las realidades propias de los estudiantes y su contexto; promoviendo la interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo; profundizando en el análisis y la reflexión sobre la práctica de enseñanza docente, desde la planeación, la ejecución de la planeación y la evaluación como elementos constitutivos de la misma, que se consideran necesarios para generar transformaciones en el ámbito educativo colombiano.

La implementación de las estrategias propuestas ofrece un horizonte distinto a las prácticas tradicionales que se han ejecutado dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, revitalizando el proceso de enseñanza y aprendizaje que se venía dando en la institución educativa en esta área y promoviendo la investigación en el grupo de estudiantes. Se busca el cambio de paradigma en la enseñanza de la historia ante los cambios representados y evidenciados día a día en el mundo con fenómenos como la globalización, que requieren de herramientas de interpretación y acción que promuevan el desarrollo de habilidades frente a estos retos, y de esta manera lograr un verdadero aprendizaje significativo, acorde a las necesidades de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico e histórico.

Palabras clave: *historia, historia local, aprendizaje basado en proyectos, práctica de enseñanza, enseñanza de las ciencias sociales.*

## **Abstract**

This work is part of the educational action research and it has been developed in the San Antonio School of Ráquira town, in the department of Boyacá, where the project-based learning proposal has been designed and implemented as part of the need to guide the teaching of the history cathedra from the local area, going to the realities of the students and their context; promoting interdisciplinarity and cooperative work; deepening the analysis and reflection on the practice of teaching, from planning, to the execution of planning and evaluation, as constitutive elements of it, which is considered necessary to generate transformations in the Colombian educational field.

The implementation of the proposed strategies offers a different horizon to the traditional practices that have been executed within the teaching of social sciences, revitalizing the teaching and learning process that had been taking place in the school in this area and promoting research in the group of students.

The paradigm shift is sought in the teaching of history in the face of the changes represented and evidenced day by day in the world with phenomena such as globalization, which require interpretation and action tools that promote the development of skills in the face of these challenges, and in this way to achieve a true meaningful learning, according to the needs of the students and the development of critical and historical thinking.

***Keywords:*** *history, local history, project-based learning, teaching practice, social science teaching.*

## Tabla de contenido

1.	Introducción .....	11
2.	Justificación.....	12
3.	Contexto .....	13
3.1.	Lo global .....	13
3.2.	El municipio de Ráquira: historia viva .....	14
3.3.	La Institución Educativa San Antonio .....	18
3.3.1.	Grupo de décimo B.....	21
4.	Planteamiento del problema .....	24
4.1.	Pregunta problematizadora .....	27
4.2.	Objetivos .....	27
4.2.1.	Objetivo general .....	27
4.2.2.	Objetivos específicos.....	28
5.	Marco teórico .....	28
5.1.	La historia, microhistoria e historia local.....	28
5.1.1.	La enseñanza de la historia desde lo local.....	35
5.2.1.	El rol del docente.....	45
6.	Metodología de investigación.....	47
6.1.	Enfoque de investigación.....	47
6.2.	Diseño .....	48
6.2.1.	La planificación .....	52
6.2.2.	Acción .....	52
6.2.3.	Reflexión .....	52
6.3.	Instrumentos de recolección de información .....	53
6.3.1.	Observación.....	53
6.3.2.	Entrevistas a profundidad .....	54
6.4.	Categorías de análisis .....	56
6.4.1.	Planeación .....	57
6.4.2.	Ejecución de la planeación .....	58
6.4.3.	Evaluación .....	58
7.	Plan de acción .....	58
7.1.	Fase preliminar a la acción .....	59
7.2.	Fase de acción .....	63
7.2.1.	Estrategia 1: Ráquira Historia Viva .....	63
7.2.2.	Estrategia 2: El que busca encuentra la información correcta .....	83

7.2.3.	Estrategia 3: Hagamos TIC (Transformar, Innovar y Crear).....	107
7.3.	Fase de observación.....	133
7.3.1.	Planeación .....	133
7.3.2.	Ejecución de la planeación .....	138
7.3.3.	Evaluación .....	143
7.4.	Fase de reflexión .....	146
8.	Análisis e interpretación de hallazgos .....	149
8.1.	Categoría Planeación .....	149
8.1.1.	Subcategoría: Flexibilización de la planeación .....	149
8.1.2.	Subcategoría: Trabajo cooperativo docente .....	151
8.1.3.	Subcategoría: Secuencias didácticas .....	153
8.2.	Categoría Ejecución de la planeación .....	156
8.2.1.	Subcategoría: Ambiente de aprendizaje.....	156
8.2.2.	Subcategoría: Rol del estudiante.....	158
8.2.3.	Subcategoría: Rol docente .....	160
8.3.	Categoría Evaluación.....	164
8.3.1.	Subcategoría: Emocionalidad y evaluación .....	164
8.3.2.	Subcategoría: Evaluación e innovación .....	166
9.	Conclusiones .....	167
10.	Recomendaciones.....	173
11.	Referencias .....	176
12.	Anexos .....	184

### **Lista de tablas**

Tabla 1.	Categorías de análisis .....	56
Tabla 2.	Líneas temáticas de Ráquira Historia Viva.....	63
Tabla 3.	Secuencias didáctica 1. Unidad 1. ....	65
Tabla 4.	Secuencia didáctica 1. Unidad 2.....	69
Tabla 5.	Líneas temáticas seleccionadas Ráquira Historia viva.....	73
Tabla 6.	Modelo presentación de microproyectos.....	75
Tabla 7.	Rúbrica de valoración fase 1. ....	78
Tabla 8.	Rúbrica de valoración fase 2. ....	79
Tabla 9.	Rúbrica de valoración fase 3. ....	79

Tabla 10. Rúbrica de valoración fase 4.....	80
Tabla 11. Secuencia didáctica 2. Unidad 1.....	84
Tabla 12. Secuencia didáctica 2. Unidad 2.....	88
Tabla 13. Rúbrica de valoración paso 1.....	95
Tabla 14. Rúbrica de valoración paso 2.....	98
Tabla 15. Rúbrica de valoración paso 3.....	100
Tabla 16. Rúbrica de valoración paso 4.....	102
Tabla 17. Producto Proyectos Ráquira Historia viva.....	102
Tabla 18. Secuencia didáctica 3. Unidad 1.....	108
Tabla 19. Secuencia didáctica 3. Unidad 2.....	111
Tabla 20. Gestión y planificación.....	115
Tabla 21. Las TIC y el desarrollo curricular.....	117
Tabla 22. Cultura digital.....	120
Tabla 23. Recursos e infraestructura TIC.....	123
Tabla 24. Productos herramientas TIC.....	130
Tabla 25. Reflexión y categorías.....	147

### **Lista de figuras**

Figura 1. IE San Antonio de Ráquira.....	15
Figura 2. Entrada de IE San Antonio de Ráquira, Boyacá.....	19
Figura 3. Ciclos Investigación Acción Educativa.....	51
Figura 4. Guías flexibilizadas de pandemia.....	60
Figura 5. Diarios de campo.....	77
Figura 6. Fuentes de información.....	97
Figura 7. Árboles de información.....	99
Figura 8. Resultados gestión y planificación.....	116
Figura 9. Las Tic y el desarrollo curricular.....	119
Figura 10. Cultura digital.....	122
Figura 11. Recursos e infraestructura TIC.....	125
Figura 12. Conceptos del taller audiovisual.....	127
Figura 13. Taller audiovisual estudiantes décimo B.....	127
Figura 14. Taller audiovisual salón parroquial.....	128

Figura 15. Aplicaciones de grabación y edición de video.....	128
Figura 16. Ciclo de reflexión planeación. ....	138
Figura 17. Ciclo reflexión ejecución de la planeación.....	143
Figura 18. Ciclo de reflexión evaluación .....	146
Figura 19. Categorías y subcategorías emergentes .....	149

## **1. Introducción**

Este trabajo pretende establecer una reflexión sobre la enseñanza de la cátedra de historia, teniendo como punto de partida el contexto local, la identidad, la memoria histórica y la interpretación de las realidades representantes en el municipio de Ráquira, y cómo estas pueden ser abordadas desde el aula.

Orientar las ciencias sociales se ha convertido en un reto, puesto que se han impuesto modelos que no han permitido el análisis de las problemáticas contextualizadas y, por el contrario, el rol del maestro que se ha impuesto ha dejado al estudiante relegado como centro del proceso educativo.

Abordar la historia desde el aprendizaje basado en proyectos posibilita una relectura de la práctica de enseñanza docente, donde las acciones ejecutadas a través de la investigación acción educativa, brindando la oportunidad de reconfigurar elementos que conlleven a una reflexión continua de la praxis, y desde las estrategias que el docente plantea como líder dentro de la comunidad educativa, orienten sus procesos y esfuerzos en la profundización de las problemáticas establecidas. De esta manera, se revalora el proceso educativo, apropiándose de concepciones propias de los escenarios actuales, que implican la introducción de herramientas digitales que se integran a los planes de estudio, asociadas a una planeación integral y flexible, que se acerque a los retos de nuestros días y como parte de la formación de estudiantes y su necesidad de adquirir habilidades que les permitan responder a las fluctuaciones sociales, económicas, culturales, políticas y tecnológicas en sociedades globalizadas.

De esta manera, el ejercicio investigativo desarrollado analiza, describe y reflexiona la experiencia vivenciada, confrontada con el estudio teórico que proporciona el enriquecimiento

de la metodología implementada y ha permitido establecer relaciones conceptuales con los hallazgos que se han recogido en la aplicación de la propuesta.

## **2. Justificación**

La educación como hecho social precisa de inmediatas e intensas transformaciones en los contextos en los que actualmente se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. La comprensión de las diferentes tensiones que se viven a nivel social, político, económico, tecnológico y cultural evidencian los retos que deben ser asumidos desde las Instituciones Educativas; el rol del maestro y su praxis debe encaminarse hacia procesos investigativos que logren plantear acciones concretas para encaminar sus estrategias metodológicas.

La globalización ha propuesto escenarios en los cuales los saberes deben estar relacionados con los cambios constantes que se presentan en el medio local e internacional. La educación debe proporcionar herramientas que le faciliten al sujeto asumir cada una de las manifestaciones globales que influyen en su devenir. Situaciones como las presentadas con la pandemia por covid han demostrado que es necesario mirar hacia el interior de nuestros contextos para poder resignificar las identidades y sus procesos de construcción histórica, a partir de los cuales el individuo pueda reflexionar frente a las problemáticas y responder mientras asume un papel que implique construir su propia historia y con la capacidad de transformar sus realidades.

La cátedra de historia se ha implementado en las Instituciones Educativas como una herramienta para pensar el mundo desde la memoria histórica y su poder unificador que trasciende las fronteras, una vez se establezcan bases sólidas que integren el pensamiento crítico. Es a su vez, una apuesta para afrontar el posconflicto y asumir el pasado como

parte elemental en la consecución de futuros que permitan la no repetición de los errores que han llevado a una nación a recorrer sendas oscuras.

Este proyecto busca crear estrategias que permitan integrar una enseñanza de la cátedra de historia desde lo local, desde las comunidades, desde los saberes propios de un contexto marcado por el desarrollo social y económico relacionado con las tradiciones populares, sin perder de vista los procesos de globalización, fortaleciendo la identidad y la memoria histórica, con el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas que permitan la visibilidad del conocimiento construido desde las realidades propias de este entorno.

La enseñanza de la historia a través del aprendizaje basado en proyectos, enfocados en la historia local, puede ser una manera de promover procesos de investigación desde el aula y con la comunidad, buscando que se transforme la vida escolar a partir de los temas que el estudiante pueda plantear como problemáticas, mientras se abre una posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico y una información integral donde se pueda desarraigar la apatía por los contenidos que muchas veces están desarticulados con las realidades y siguen atados a la enseñanza tradicional.

### **3. Contexto**

#### **3.1. Lo global**

¿Desde dónde hablamos? ¿Desde qué lugar el individuo precisa comunicarse?

Los seres humanos podemos decir que habitamos un lugar determinado dentro del planeta tierra. Es más, podemos asegurar que conocemos ese lugar que habitamos. Ese lugar que permite construir un pensamiento desde la cultura, la identidad, la memoria de su comunidad. Pero, al mismo tiempo, ese individuo está inmerso en una serie de relaciones con el mundo, de manera consciente o inconsciente. Ese individuo hace parte de una integración económica que funciona a nivel mundial y que mueve los hilos invisibles de la

vida de cada sujeto. Hay quienes sostienen que el tiempo histórico actual nos ha ubicado en una gran aldea global y, por lo tanto, somos ciudadanos globales que transitamos por caminos de información masiva, que en algunas partes llegan a ser carreteras y en otras tantas grandes autopistas. Sin embargo, el símil de cierta manera es incorrecto, porque las autopistas de información pueden extenderse a cualquier lugar del globo, así el desarrollo y las condiciones sociales sean dispares para buena parte de las poblaciones y el nivel de ciertos avances y adaptaciones a esos avances sean muy diferentes.

Las fronteras se rompen, pero hay campos en los cuales aún no hay disposición para dar pasos en otras direcciones, no necesariamente en la dirección que pregonan los mercados y las grandes corporaciones, pero sí intentando romper un esquema y un sistema que se ha convertido en zona de confort para el ejercicio de profesiones como la docencia. Se habla específicamente de innovación y de propuestas, teniendo en cuenta que las condiciones laborales para el profesorado, en general, no son las idóneas, punto que no debemos invisibilizar.

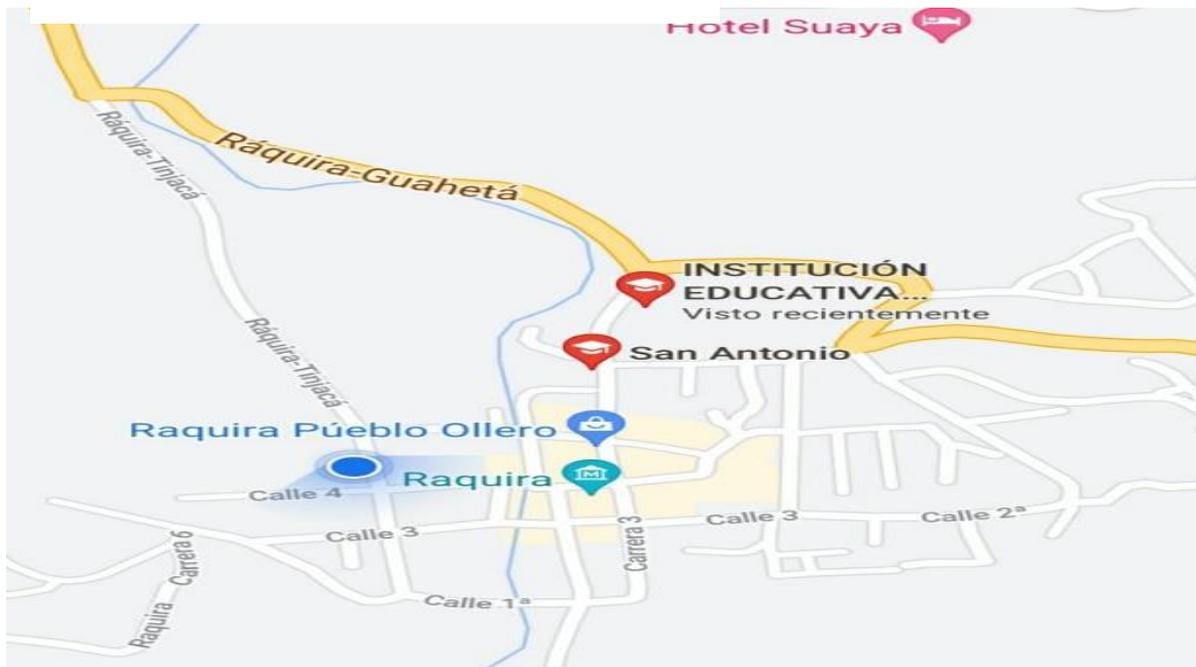
Y en medio de esta globalización avasallante, incorporando herramientas tecnológicas y educando nuestros sentidos para que las capacidades vayan al ritmo de los retos y las necesidades de los estudiantes, de las sociedades, en medio del vértigo de la inmediatez, del flujo de información y el bombardeo de datos constante, en circunstancias donde una pandemia de covid-19, originada en lugar apartado del nuestro, que se extiende por todo el mundo, que se asemeja más a una película de cine clase B mezclada con la ironía y la incapacidad de los gobernantes, ¿cómo se le puede ocurrir a alguien hablar de lo local como una posibilidad de comprensión del entorno y las realidades?

Pues por ese angosto sendero viene esta propuesta.

### **3.2. El municipio de Ráquira: historia viva**

En el contexto nacional, el municipio de Ráquira se identifica como un símbolo cultural para el país. En su territorio se desarrollan actividades relacionadas con la artesanía, representativa no solo en el marco local sino internacional. Sus calles son una muestra de la creatividad y la labor de sus artistas, llenas de color reflejan alegría y una particular muestra del significado de su producción cerámica. Al mismo tiempo, al nombrar a Ráquira se referencia la cuna de la música carranguera y del maestro Jorge Velosa, considerado uno de los principales impulsores de las tradiciones campesinas expuestas en sus letras y en la mezcla de buena parte de las músicas representativas de nuestro país en diferentes regiones. Pero como Velosa, múltiples músicos siguieron sus pasos como exponentes del género carranguero llevado a diferentes latitudes.

*Figura 1. IE San Antonio de Ráquira*



Fuente: adaptado de Google Maps

El municipio de Ráquira se encuentra ubicado en la región andina, más exactamente en el occidente del departamento de Boyacá, en la provincia de Alto Ricaurte. Geográficamente tiene un contraste, desde desierto hasta páramo, pasando por sabana y

bosques de roble, encenillo y otros arbustos nativos. En efecto, parte de su territorio conforma el famoso desierto de La Candelaria, tiene tierras en el Páramo de Rabanal, el bosque de Roble del Chaute, la sabana de Quicagota y San Cayetano, que colinda con la Laguna de Fúquene con tierras aptas para la ganadería. A su vez, se precia de tener hermosas cascadas naturales de singular belleza.

Ráquira limita con los municipios de Tinjacá, San Miguel de Sema y Sutamarchán al norte; Samacá y Guachetá al sur; encontramos Sáchica y Samacá al oriente y al occidente la imponente laguna de Fúquene.

Su división política administrativa está representada con veinte (20) veredas que son las siguientes: Carapacho, Candelaria Occidente, Candelaria Oriente, Casablanca, Chinguichanga, Gachaneca, Farfan, Firita Peña Arriba, Firita Peña Abajo, Mirque, Ollerías, Pueblo Viejo, Quicagota, Resguardo Occidente, Resguardo Oriente, Roa, San Cayetano, Tapias, Torres y Valero. En la parte del casco urbano encontramos ocho (8) barrios: Altamira, Antiguo Hospital, Chapitas, Centro, Miraflores, Santa Bárbara, Divino Niño y El Pino.

Según las estadísticas del DANE la población total es de 7.958 habitantes; 2.374 en la cabecera municipal y 5.584 en la zona rural.

El origen mitológico narra que de la laguna de Iguaque aparecieron los primeros seres humanos y la madre de todos ellos fue Bachue. De ahí que este lugar tenga un carácter sagrado. Más allá del mito, este lugar se encuentra protegido por la organización Parques Nacionales Naturales de Colombia por ser un páramo.

Según las referencias históricas encontramos que este territorio estuvo habitado por pueblos muisca; estos se encontraron con los españoles en expediciones adelantadas por Gonzalo Jiménez de Quezada hacia el año de 1537. El principal grupo recibía el nombre de

Táquira y habitaban el mismo lugar donde se asienta el municipio hoy en día. Junto a ellos habitaba también un pueblo llamado Mocatiba (Martínez, 2009, p.23.)

Además, cuenta Castellanos (2007, pp. 12-13), por ser Táquira el pueblo muisca principal, con el tiempo se fueron uniendo a este, bajo el mandato de un mismo cacique, los pueblos de Mocatiba y Uranchá.

Estas tierras contaron con la presencia de los religiosos Dominicos, Agustinos y Agustinos Recoletos, quienes se encargaron del proceso de evangelización. Aún se conserva el Monasterio de La Candelaria, lugar que es atractivo turístico, pero cuya principal función es la de servir como centro espiritual para los Agustinos.

La relación histórica de Ráquira como pueblo artesanal también tiene su arraigo en los muisca y su alfarería, que se podría creer estaba orientada únicamente hacia la fabricación de utensilios domésticos. Pero existía una práctica que estaba relacionada con la economía y el intercambio comercial que no se vio demasiado afectada con la llegada de los españoles y, por el contrario, se extendió hasta nuestro tiempo, y que iba de la mano con los oficios de la agricultura.

A nivel cultural y religioso se destacan sus festividades que recrean la idiosincrasia del pueblo raquireño. Tradicionalmente, en el primer fin de semana del mes de febrero se hace la romería en honor a Nuestra Señora de La Candelaria. A mediados de junio se celebran las fiestas patronales representadas en San Antonio de la Pared.

El 18 de octubre se celebra el día de la fundación de Ráquira, que fue erigida por el Padre Fray Francisco de Orejuela a quien se le considera el primer misionero que estuvo en este territorio y quien quiso que el poblado se vinculara con el orden gubernativo de la época. Este pertenecía a la Orden de San Agustín.

El 75% de la economía de Ráquira la representa la actividad de las artesanías, práctica que, como se mencionó anteriormente, ha permanecido con nuestros ancestros indígenas y con los habitantes que aún la mantienen, convirtiéndose en una población reconocida por su arte a nivel nacional e internacional.

La otra parte de la economía depende de la minería (carbón), la agricultura, la cestería y la tejeduría.

### **3.3. La Institución Educativa San Antonio**

Hasta el año de 1975 el municipio de Ráquira no contaba con una Institución Educativa que ofreciera formación a sus jóvenes. De esa manera, tenían que desplazarse hasta municipios cercanos para poder cursar sus estudios de secundaria. De la mano de los Padres Rafael Humberto Mejía y Alfonso Vanegas, decidieron fundar el Colegio Cooperativo El Sol de Ráquira.

Inicialmente, este colegio solo tenía treinta (30) estudiantes en grado sexto y su resolución indicaba que podían estudiar hasta el grado octavo. Ya en los años 80 se brindó el servicio educativo hasta noveno grado, es decir, Media. La primera promoción de estudiantes bachilleres se da en 1986 bajo la modalidad académica en la dirección del rector Hernando García García.

*Figura 2. Entrada de IE San Antonio de Ráquira, Boyacá*



Para el año de 1994 la institución cambia su nombre a Colegio Municipal El Sol de Ráquira. Es solo hasta 1995 que se le reconoce de manera oficial por parte del departamento como Colegio el Sol de Ráquira y en el 2002 se da la fusión con la denominada concentración urbana San Antonio. De esta manera se estableció el nombre Colegio San Antonio de Ráquira, al que se llegó en concertación con la comunidad educativa. La modalidad de profundización fue el área de artes, atendiendo a las necesidades del contexto. En el año de 2006 se unieron sedes rurales como Pueblo Viejo y Resguardo Occidente. Con estas fusiones vino un nuevo cambio de nombre y fue así como pasó a llamarse Institución Educativa San Antonio de Ráquira. En el 2008 se integraron sedes rurales como Mirque, Torres, Quicagota, Ollerías y San Cayetano.

En el 2021 la Institución Educativa cuenta con 810 estudiantes matriculados, siendo la cantidad de alumnos más alta en toda su historia, quienes, apoyados por docentes, directivos, padres de familia y la comunidad en general hacen que día a día se logre fortalecer el Proyecto Educativo Institucional. La planta docente está integrada por treinta y seis maestros (36), dos (2) coordinadores, una orientadora, además de dos auxiliares administrativos, un celador y dos personas de servicios generales. En la actualidad cuenta con la dirección del Dr. Wilmar Ángel Ramírez Valbuena quien ha encaminado a la IE en

proyectos que aciertan en la relación con la comunidad a pesar de las circunstancias de pandemia.

La institución educativa ha tenido dificultades con su infraestructura. Uno de los compromisos del rector Wilmar Ángel Ramírez ha sido exigir mejores condiciones de las aulas y dotación de baños para brindar un espacio adecuado y digno para el desarrollo de la educación y para reiniciar las labores en alternancia. Hasta que esas condiciones no puedan cumplirse es difícil reactivar un proceso educativo. Esta misma lucha comprende el seguimiento a unos lotes donados por corporaciones de carbón cuyo único fin es construir una nueva sede para la Institución Educativa, pero que por razones que no obedecen a dificultades administrativas, sino a diferencias personales entre la corporación y el actual alcalde, se priva a la comunidad educativa de continuar con un proceso que se llevaba realizando desde años atrás. En este orden de ideas, lo que queda es una construcción antigua, con difícil acceso en algunas temporadas del año y con el problema de contaminación que aqueja a ciertos sectores del municipio, pero sobre todo en donde se encuentra el colegio en la actualidad. Hay días como los miércoles, jueves y viernes, donde una nube espesa de humo cubre todo el colegio, a simple vista se asemeja a la neblina, pero el olor del barro cocido permite entender que somos abrazados por una difícil problemática.

Otra dificultad que se tiene es la conectividad, ya que no todas las sedes cuentan con internet. La misma sede central tiene dificultades para lograr una cobertura en la totalidad de la institución y con la alternancia estos recursos fueron necesarios para lograr trabajar en sincronía con aquellos estudiantes que no puedan asistir a las aulas. Sin embargo, gracias a la creatividad de los docentes y directivos, y al acompañamiento de los padres, se han superado estas dificultades.

No se tienen convenios en estos momentos con instituciones como el SENA o con Universidades como la UPTC.

### **3.3.1. Grupo de décimo B**

El grupo de Décimo B de la Institución Educativa San Antonio de Ráquira está conformado por veinticuatro (24) estudiantes. Se ha liderado trabajo con ellos desde la dirección de grado del año anterior y se ha podido adelantar un proceso en el área de Ciencias Sociales bastante productivo. Este año también se ha podido trabajar con ellos en el área de filosofía. Es un grupo muy responsable, que siempre destaca por sus bajos niveles de reprobación y entre los docentes se comenta que es el grupo más “tranquilo”, lo que hace que a muchos profesores les guste trabajar con ellos, y esa fue una constante durante la presencialidad. A raíz de la pandemia con el cambio en las metodologías y las formas de trabajo, por las dificultades que tienen nuestros estudiantes con la conectividad, ha sido difícil adelantar un proceso continuo y cercano, ya que muchos de los estudiantes viven en el sector rural, donde no solo es difícil que se conecten a través de plataformas digitales, sino que además es complicado que respondan una llamada. Para tener mayor claridad sobre este particular citaré que de los veinticuatro estudiantes, nueve de ellos viven en el pueblo o son cercanos al casco urbano. Los 15 restantes pertenecen a diferentes veredas.

En estas circunstancias cabe resaltar algunas características generales que entreveran lo que ha sido la experiencia con el grupo tanto a nivel presencial como desde los hogares. Por lo general, es un grupo que presta mucha atención a las explicaciones, aunque su participación es casi nula en cuanto a interrogantes o aportes para profundizar en temáticas. Es posible referenciar tres o cuatro nombres de estudiantes que demuestran ser mucho más activos que los demás. Es difícil encontrar liderazgos dentro del grupo que

logren unir y proponer alguna participación diferente en actividades. En este sentido, el grupo hace lo que los docentes les proponen, demuestran su esfuerzo para realizar esas actividades, pero no son muy proactivos y en muchos casos, si no está de por medio el término “obligatorio”, es difícil lograr una plena participación. Depende mucho del nivel de conexión que logran con los docentes. En la clase de Ciencias Sociales han demostrado mayor interés cuando se proponen sesiones que algunos de ellos creían que no se podían hacer, pero estamos hablando de la presencialidad, recorridos que se hicieron por las tiendas y supermercados del pueblo, hablando con los comerciantes sobre el conocimiento que tenían de términos de economía. Con el modelo de trabajo desde los hogares estas estrategias tienen que variar y es mucho más complicado ofrecer alternativas que permitan acercar el conocimiento desde otros escenarios donde las aulas también se transforman.

Otra de las características que se pueden destacar de este grupo es que varios de ellos tienen dificultades para expresarse en público y les cuesta mucho hilar ideas, conceptualizar, apropiarse significados y en algunos casos realizar descripciones. Son estudiantes que por diferentes motivos se concentran en el desarrollo de actividades tipo cuestionarios, talleres y guías que mantienen un formato que les permite que otras habilidades quizá se mantengan al margen, sin desarrollarse. De ahí que se pueda deducir que los docentes les consideren como un grupo “tranquilo”, porque básicamente siguen instrucciones, orientaciones y cumplen con un trabajo. Cuando se intenta plantear alternativas de trabajo aparecen algunas barreras que son difíciles de romper y se escuchan voces que dan una opinión sobre el otro como: *“es que es muy tímido”*, *“es que ella no habla”*, *“es que si le logra sacar una palabra es un milagro”*, *“es que esa niña es no conecta”*, *“profe, a ella no le gusta exponer porque cree que no hablan bien”*, *“a él no le pregunte, porque siempre piensa que no sabe”*, entre otras. En un aula de clase todos tienen una opinión sobre todos, y hay quienes lo expresan más abiertamente que otros.

Como en buena parte de los grupos se puede ver que hay pequeños grupitos definidos por afinidades; por ejemplo, quienes juegan fútbol, pero también el grupo de las juiciosas que siempre trabajan juntas y el grupo de las tímidas, y el grupo de los “recocheros” y el grupo de los relajados; los relajados se diferencian de los recocheros porque son siempre muy calmados, así haya un temblor, son muy tranquilos, mientras los recocheros pueden hacer unos cuantos chistes y luego se dedican plenamente a la actividad propuesta; el grupo de las que siempre se toman una foto para subir a redes antes de trabajar y después de maquillarse un poco. Básicamente, es como un gran ecosistema con diversidad de particularidades que hacen de este un grupo heterogéneo, pero que logra cumplir con los objetivos de aprendizaje que se proponen en general. Lo que sucede en algunas ocasiones es que es difícil lograr que estos grupos que se conforman puedan integrarse con otros. Se generan disputas, discusiones, diferencias que pueden terminar en algún tipo de agresión verbal, se incomodan y disminuye la posibilidad de un trabajo cooperativo, donde puedan dar lo mejor de cada uno. Al tomar alguna decisión es difícil lograr acuerdos basados en argumentos y sustentados en razones que sostengan un planteamiento, más bien diría que se adopta la democracia para zanjar diferencias y, como se dice popularmente, no necesariamente la mayoría tiene la razón y las diferencias que no logran dirimirse con propuestas sólidas pueden llegar a convertirse en un inconveniente en un tiempo futuro.

El trabajo con los padres es mancomunado, tanto en pandemia como en la alternancia y el regreso a la presencialidad. Hay permanente comunicación y desde los hogares los padres ocasionalmente dan informe a través de llamadas de cómo están trabajando los estudiantes. De la misma manera dan a conocer las dificultades que se presentan para desarrollar actividades o si tienen problemas para trabajar con docentes o para recibir las guías. Si entramos a explicar algunas particularidades de los contextos

familiares encontraríamos respuestas a diferentes situaciones que suceden desde los hogares con un grupo específico de estudiantes, sin situaciones que puedan redundar en algunos aspectos puntuales de su estudio.

En el grupo se cuenta con un estudiante de educación inclusiva con quien se realiza trabajo diferenciado. El estudiante cuenta con diagnóstico clínico de déficit cognitivo, con discapacidad intelectual leve y no hay refuerzo adecuado del proceso formativo en casa. Es un estudiante tranquilo, trabaja poco, despacio y de forma grupal, se evidencia que necesita supervisión constante, ya que cuando no entiende los temas claudica, observa cómo los compañeros desarrollan las actividades y les pide apoyo. Le gusta usar el computador, escuchar música, ver videos. Se observan buenas relaciones interpersonales con sus compañeros y docentes, es un poco tímido para realizar los cuestionamientos, aunque maneja procesos de lectura y escritura, realiza actividades que contribuyen al medio ambiente y es respetuoso en su trato con los demás.

#### **4. Planteamiento del problema**

En el año 2017 se expedía la ley 1874 en Colombia, por la cual se restablece la enseñanza de la historia dentro de los lineamientos que se plantean en el campo de las ciencias sociales en las instituciones educativas de Colombia, en básica y media.

Esta ley se fundamenta en permitir construir un conocimiento con base en la identidad sin perder de vista la diversidad cultural de nuestros territorios. De la misma manera, busca promocionar el pensamiento crítico en el marco de los procesos históricos y sociales que se han presentado en nuestro país. Pero no solo se queda en el contexto nacional, pues estos procesos deben relacionarse con el contexto mundial, buscando una interrelación de conocimientos y una apropiación de realidades con el territorio americano. Es claro que la ley es una consecuencia del proceso de paz que se adelantó con los grupos

insurgentes de las Farc Ep, y una parte importante de este proceso y los acuerdos es construir y reconstruir la memoria histórica de nuestro país, buscando que se puedan establecer lazos de reconciliación ante el cruento conflicto armado que ha sufrido la nación, desde el mismo momento de la independencia y que tendría periodos de guerras civiles sucesivas y más recientemente, en nuestra historia joven, la violencia bipartidista y como consecuencia de la misma, el surgimiento de los grupos armados de diferentes facciones, ideologías e intereses. Es una puesta en marcha para reflexionar sobre la memoria histórica como esencia de la reconstrucción del tejido social.

A partir de la sanción de esta ley las instituciones educativas deben adoptar la cátedra de historia dentro de los planes de estudio, específicamente en los lineamientos del área de ciencia sociales. Por supuesto, de alguna manera la historia y la geografía se siguen trabajando como ejes centrales en los procesos con los estudiantes, complementados con otras disciplinas como la sociología, la economía, democracia, competencias ciudadanas y antropología, aunque no de la misma manera como se hacía antes de la aparición del decreto 1002 de 1984, que planteó una reforma curricular en la que se decidió que la historia y la geografía comenzaban a integrar una sola asignatura llamada ciencias sociales.

El argumento utilizado para hacer el replanteamiento se centraba en los cuestionamientos que se hacían a la enseñanza de la historia y la geografía desde la memorística y los hechos episódicos que respondían a una tradición que se consideraba debía ser superada. En este sentido, cabe recordar que las instituciones educativas respondían a la enseñanza de unos valores encargados de forjar una identidad patria con el fin de consolidar la conformación del Estado-Nación a partir de la cual la identidad se establecía como un pilar que se inculcaba para unir a los ciudadanos alrededor del amor por el territorio, como lo indica Arias (2015), y la enseñanza de hechos, así como la exaltación de próceres de la mano de los intereses de los gobiernos de turno.

Sin embargo, lo que intentó hacer esta reforma curricular no conllevó realmente al fortalecimiento de un área del conocimiento, sino que, por el contrario, se siguieron presentando las mismas dificultades al no transformar las metodologías con las cuales los docentes venían trabajando. La enseñanza de hechos episódicos y la memorística se ha mantenido en las metodologías de enseñanza de las ciencias sociales. Hablar de una cátedra de historia en nuestros días parece significar para muchos el regreso a esa tradición como si fuese el rescate de aquello que se perdió alguna vez, y aunque las realidades en muchos sentidos siguen siendo muy semejantes a tiempos pasados, nos encontramos ante propuestas, alternativas, nuevas experiencias en el aula que hacen que sea necesario replantear la enseñanza de la historia de acuerdo a las necesidades presentes y coyunturales.

Hay que precisar que la ley 1874 se relaciona con la línea de lo planteado por Fontana (1982), quien insiste que la historia debe enfocarse en una visión global que permita ordenar hechos del pasado para interpretar el presente, haciéndose énfasis en proyectar las realidades sociales y esto se puede hacer sin desligar la historia de la lectura de la economía y la política en un contexto determinado.

Ahora, cuando hablamos de este contexto es necesario aterrizar en el escenario local, en nuestro caso el municipio de Ráquira y la enseñanza de la cátedra de historia en la Institución Educativa San Antonio. Atendiendo al restablecimiento de la cátedra de historia se deben plantear unos parámetros metodológicos que nos permitan construir una historia desde lo local, aprovechando las riquezas existentes a nivel histórico, cultural, patrimonial y artístico que ofrece el municipio, con base en la comprensión de lo que se posee, el lograr una identidad con lo propio, a partir de los hallazgos que el mismo estudiante pueda lograr a través de procesos que se originen en la indagación, las dudas, las problemáticas propias y los vacíos en la construcción de esta historia; de este modo se permitirá que una

cátedra logre ser vivenciada, y que partiendo de la formación del pensamiento histórico y de las propuestas que se puedan crear, puedan elaborarse estructuras conceptuales para lograr reflexiones interrelacionadas con los momentos históricos que se viven.

Conocer, estudiar y lograr un sentido de identidad con la historia local nos permitirá asociar y relacionar hechos globales, interpretarlos y comprenderlos, asociarlos a las realidades propias de una cultura y economía desarrolladas en este municipio, así como cada uno de los fenómenos sociales que se presentan.

Se considera que hay una dificultad en el enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales y en particular de la historia porque no se han involucrado las estrategias suficientes para la creación de espacios para la construcción de un conocimiento participativo y cooperativo que tenga como centro las realidades locales a partir de las cuales se pueda establecer unos lazos con una historia global.

Es por ello que se piensa en el aprendizaje basado en proyectos (en adelante ABpr), como un modelo que al ser aplicado según sus bases, contribuye a la resignificación de la práctica de enseñanza en cuanto a la planificación, ejecución de la planeación y la evaluación, revitalizando las estrategias que permitan que el estudiante sea el centro del proceso educativo y concentrándose en una lectura del contexto que pueda conllevar a la generación de conocimiento de acuerdo a las realidades presentadas en este territorio.

#### **4.1. Pregunta problematizadora**

¿Qué características debe tener la práctica de enseñanza con la aplicación del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de la cátedra de historia desde lo local?

#### **4.2. Objetivos**

##### **4.2.1. Objetivo general**

Comprender la transformación de la práctica docente desde la implementación del aprendizaje basado en proyectos que permita orientar la enseñanza de la cátedra de historia.

#### **4.2.2. Objetivos específicos**

- Analizar la transformación de la planeación docente orientada a la enseñanza de la cátedra de historia a través de la implementación de un modelo metodológico que permita al estudiante ser el centro de la enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar estrategias metodológicas que permitan la aplicación del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la Cátedra de Historia en educación secundaria.
- Reflexionar sobre el proceso de evaluación desarrollado a partir del aprendizaje basado en proyectos e implementado en la enseñanza de la cátedra de historia.

## **5. Marco Teórico**

### **5.1.La historia, microhistoria e historia local**

Inicialmente se introducirá en una visión general de algunos planteamientos que se hacen alrededor de la idea de la historia local. Pero también es necesario abordarlo conociendo el lugar que ocupa la historia local en el panorama de las tendencias historiográficas más importantes.

Antes de la aparición de la Escuela Histórica Alemana que se denominó historicismo se tenía una historia que básicamente se encargaba de narrar como si fuese una especie de crónica. El mejor ejemplo de ello lo encontramos con los documentos que han propiciado el

estudio del proceso de conquista y colonización de América escritos por cronistas de la época, con la particularidad que algunos de estos cronistas eran contratados directamente por la Corona con el fin de enaltecer los acontecimientos que se sucedían en las nuevas tierras que implicaba la participación de los españoles.

Con Leopold Von Ranke la historia adquiere una base científica donde se establece una metodología. De acuerdo a lo planteado por Guerra (s.f.), la característica fundamental de este tipo de Historia estará comprendida por el carácter nacionalista e identitario que se pretende construir a partir de la conjunción de tradiciones populares que lograrán legitimar a nivel político el Estado-Nación alemán en el siglo XIX. Es decir, que para este caso la función de la corriente historicista es la de legitimar.

El método utilizado en el historicismo es el denominado heurístico, donde se le da una primordial atención a las fuentes. Sin embargo, no deja de ser un relato histórico episódico y descriptivo.

Pero es en Francia al finalizar la década de los años veinte, posterior a la Primera Guerra Mundial, que aparece un enfoque historiográfico diferente centrado en la historia económica y social. Se abre un espacio para el estudio de los procesos históricos y el papel del hombre como protagonista de los mismos. Comúnmente a esta tendencia se le conoce como la corriente de los Annales, aunque se hizo popular bajo el nombre de la Escuela de los Annales, así ninguno de sus integrantes estuviese de acuerdo con aquella denominación. El nombre nos remite a la *Annales d'Histoire économique et social*, publicación donde se exponían sus ideas, métodos, ensayos y por varias generaciones la construcción de un conocimiento que ha fundamentado buena parte de la historiografía moderna.

A partir de los años 70 se entra en un periodo en el cual se habla de una crisis de la historia por la fragmentación en la cual se cae, que responde a las tensiones entre varios

campos del saber y se comienza a hablar, en lugar de una historia total como lo planteaba Fernand Braudel, de la micro historia, las historias de vida, la historia regional, la historia de las mujeres, la historia cultural y la misma historia local.

A los aportes epistemológicos construidos por la escuela de los Annales se pueden adicionar las corrientes de pensamiento que contribuyeron en el análisis histórico y social. Un ejemplo de ello es la Escuela de Birmingham, que introduce una especie de análisis microsociológico a través de los estudios culturales como un nuevo modelo descriptivo (Muñoz, 2009, p. 63). En esta escuela se les da prioridad a las tradiciones socioculturales, se profundiza en la cultura popular y la producción cultural y su relación con la sociedad de masas.

A finales de los sesenta y como respuesta a la crisis de la segunda generación de los Annales, aparece la microhistoria italiana. Esta se define como una práctica de carácter experimental en la historiografía, delimitando los procesos analíticos alrededor de la historia de las mentalidades, historia social, política y económica (Hernández, 2016, p.76). Este método implementado por la microhistoria ofrece una manera diferente de acercarse al archivo, así como proponer narrativas que apelan a las sensibilidades de los sujetos. Sin embargo, hay que hacer claridad que el método busca reformular hipótesis microhistóricas desde el nivel micro, es decir, donde se someten a prueba hipótesis macrohistóricas. Por lo tanto, el objetivo no es estudiar pequeñas historias o, centrarse en una historia regional, este espacio local es más bien un laboratorio de experimentación.

En este sentido guarda gran diferencia con la microhistoria e historia regional mexicana, que trataba de hacer un relato “verdadero, concreto y cualitativo del pretérito de la vida diaria, del hombre común, de la familia y el terruño” (Arias, 2006, p. 181). El análisis buscaba una contextualización del ambiente natural, el entorno, el espacio físico donde se

estudiaba el sujeto o grupo de personas. Ese espacio transformado por el ser humano, construido, con el que se convivía a diario. De esta manera era susceptible de ser tratado por la microhistoria, al igual que proponía la escuela de Birmingham, lo cotidiano, el acontecer diario, las creencias y las costumbres, sin dejar de lado las relaciones con la organización social, lo político y económico, es decir, lo local y sus conexiones con lo macro.

Como vemos, la Historia puede tener una especie de sectorizaciones, acudiendo a las tendencias historiográficas que las han determinado, desde lo universal, con esa Historia que identifica hechos trascendentales para la humanidad y que han repercutido en las transformaciones del mundo entero; las narrativas particulares y específicas, la explicación de los cambios estructurales de una nación y que responden a las construcciones propias de un Estado; la Historia Regional, enmarcada en la especificidad de aspectos concretos de lugares y hechos que analizados y vistos en perspectiva soportan procesos y aportes que ofrecen una generalización; y la Historia Local que se acerca a fenómenos nutridos de fuentes orales, monumentos, fuentes escritas, entre otras que pueden ofrecer información y datos para la construcción de una historia global.

En muchas de estas aproximaciones y caminos abordados por los historiadores, se trata de reducir la escala de análisis de tal manera que se puedan brindar descripciones, explicaciones y análisis de fuentes y a su vez de hechos.

Para aproximarnos a una definición de Historia Local Álvarez (2010) sugiere que la historia local reduce las escalas mediante las cuales se puede interpretar, es decir, que fenómenos macro pueden reducirse a lo micro, mientras que el análisis global se puede traer a las particularidades de lo local. De esta manera, la historia que se describe desde lo general se puede ver reflejada en las veredas, los barrios o los pueblos, realizando un trabajo con la

memoria de una comunidad que se habilita con base en los sujetos que integran la sociedad que vive y siente en estos ambientes y contextos.

Y es que hablar de memoria en nuestros días obedece a una necesidad. Cuando se plantea la ley 1874 de 2017 mediante la cual regresa la enseñanza de la historia a las aulas de clase colombianas, es a su vez una apuesta por la reconstrucción de la memoria histórica que permita abrir diferentes caminos a aquellos que se han trazado para generaciones anteriores que ciertamente tomaron caminos desacertados.

Respecto a la memoria histórica, Domínguez (2015) considera que la memoria se convierte también en un terreno de luchas y tensiones entre diferentes facciones que pugnan por definir aquello que se debe recordar y lo que se debe olvidar. Se debe entender la memoria histórica como el proceso activo donde se realizan construcciones simbólicas dotadas de sentido en la búsqueda de la elaboración de identidad.

Hablar de memoria histórica en nuestras instituciones debe ser parte de un enfoque que lleve a la comprensión de los contextos y ser el resultado de diversas interacciones con problemáticas y conflictos que constituyen nuevos marcos conceptuales para darle una fundamentación pedagógica a los contenidos y a las acciones, con el fin de comprender el desarrollo del conflicto armado en Colombia, ya que hablar de memoria histórica está ligado a la reconstrucción de las historias de las víctimas del conflicto y a la búsqueda de la reparación y la no repetición.

Al hablar de Historia Local se deben hacer varias precisiones en cuanto al concepto. Zuluaga (2005) hace una aproximación que relaciona cómo el ser humano se sitúa en un contexto determinado y alrededor de este confluyen las diferentes manifestaciones históricas ligadas con lo político, lo cultural y económico, en una relación concreta con la identidad que

ese individuo dentro de una comunidad pueda tener. Es decir que, a partir de estas construcciones de identidad, se vincula una conciencia histórica ante la globalidad.

Es así como Navarro (2013), siguiendo a Luehmann (2009), habla de identidad, refiriéndose al individuo que tiene la capacidad de reconocerse dentro de un determinado contexto social y siendo participe de sus prácticas. Es decir que, cuando un sujeto está en la capacidad de vincularse a un grupo social por el sistema de normas o a una comunidad, se puede interpretar que pertenece y se involucra con la misma.

Este concepto, a su vez, es variable de acuerdo a los contextos culturales e históricos que se puedan dar. Así pues, las características van desde lo que hace del sujeto un ser viviente diferente de otros seres, con identidad cultural, física, psíquica, social y moral. Iñiguez (2001) considera que en un contexto social es lo que nos permite diferenciarnos de otros al mismo tiempo que relacionarnos.

Cuando se reflexiona sobre las problemáticas existentes alrededor de la identidad en nuestros días, se analizan los patrones de dependencia histórica a su vez que las mismas imposiciones colonialistas que siguen imperando. En Colombia al querer hablar de una identidad nacional se tropieza con ese deseo de homogeneidad, al encontrar que desde nuestra diversidad cultural y geográfica se levanta un muro que se extiende por la misma multiplicidad política y sus intereses.

Irénéé (1999) decía que la historia no solo podía hacerse con base en documentos escritos, sino basándose en todas aquellas herramientas disponibles, desde los paisajes, hasta los signos, con los eclipses de luna, si es necesario, y podemos sumar las músicas, los utensilios, el barro (en el caso de Ráquira) y todo lo que adicione una información mínima, que en un contexto o territorio determinado conlleve a una explicación del presente y su significación, pero detenidos en esas piezas del pasado.

Lo anteriormente planteado tiene asidero en la propuesta de las epistemologías del sur, donde se plantea que la oralidad, por ejemplo, rompe con el conocimiento de las disciplinas y de los espacios que se han delimitado. El conocimiento predominante está enmarcado en aquello que se escribe. En este sentido, una historia que retome la oralidad, el relato, de quienes tienen una historia por contar queda anulada y no precisa de validación frente a los criterios académicos e históricos tradicionales (Santos, 2019, pp. 94-95).

Además, agrega Santos

“Para las epistemologías del sur, la valoración del conocimiento, la cultura y la tradición orales no tiene nada que ver con cualquier tentación romántica de idealizar el pasado. Simplemente, es el resultado del papel de la oralidad y la cultura oral en las luchas sociales, un papel muchas veces infravalorado por la cultura escrita que prevalece en nuestro tiempo y que frecuentemente controla los protocolos normativos que legalizan el ejercicio de la dominación capitalista, colonialista y patriarcal.” (Santos, 2019, p. 102).

Por su parte desde la óptica de Prats (1999), lo local brinda de manera particular una visión del territorio y todo lo que implica la reflexión de lo económico, lo cultural, el detalle de índole político y religioso, y cómo los contenidos orientados desde allí pueden contribuir a la construcción de una reflexión más compleja.

Esas discusiones epistemológicas y metodológicas entre lo universal y lo particular han sido objeto de debate a lo largo de los últimos años. En su momento Immanuel Wallerstein consideraba que las ciencias sociales se debían abrir no solo a este tipo de construcciones conceptuales, haciendo claridad que en los últimos doscientos años en el mundo académico se impusieron los problemas de orden político a la actividad intelectual en

sí misma, y desde esas posturas políticas se ha buscado definir los fenómenos de orden particular y local a interpretaciones universales (Wallerstein, 2006, p. 86).

La conclusión de los debates que se han establecido a lo largo del último tiempo en el campo de las ciencias sociales lleva a afirmar a Wallerstein lo siguiente:

“Las ciencias sociales deberían emprender un proceso de apertura muy amplio hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas (sus ciudades, pueblos) en la búsqueda de un universalismo pluralista renovado, ampliado y significativo.” (2006, p 97).

Se asume que esta postura, a pesar de abrir un espacio más amplio para establecer categorías de análisis que puedan partir de lo local, no deja de plantear la imposición de lecturas que no brindan la posibilidad de establecer escalas de valores efectivas, que puedan construirse con base en las necesidades de los pueblos dominados y sujetos a la construcción histórica que ha sido dominante.

### **5.1.1. La enseñanza de la historia desde lo local**

La búsqueda de alternativas que lleven a una reconfiguración de la enseñanza de las Ciencias Sociales y específicamente de la Historia, ha sido propuesta desde las corrientes de pensamiento crítico en diferentes partes de Latinoamérica, en el marco de la reconstrucción de una historia que promueva la identidad y la memoria histórica, pero alejándose de los planteamientos tradicionales.

En Argentina, por ejemplo, se ha propuesto una reforma curricular, ya que según Angelini, Bertorello, Hurtado y Miskovski (2015), es necesario que haya un vínculo entre los procesos de enseñanza de la historia a nivel general, con los aportes que puedan registrarse desde la cotidianidad, desde los aspectos de la vida social de los individuos y su relación con los contenidos más amplios. De esta manera, cuando se parte de un

encuadre de contexto y se sitúa en territorios con una escala fragmentada, donde se puedan analizar las singularidades de esos lugares específicos, es posible la contribución a una reflexión que determine explicaciones de lo general, escenificándose la diversidad contextual y que cada uno de sus rasgos puedan evidenciarse desde el aula.

Este análisis hecho por los autores es desarrollado también por Canedo (2010), quien expone que en la República Argentina sucede algo particular en cuanto a los diseños curriculares y el espacio que le dan a la Historia Local, dejándola en los primeros grados, quizá porque se considera un poco más simple o sencilla. A partir de esto, dice la autora que al existir corrientes historiográficas y metodológicas dominantes que se imponen sobre propuestas que nacen de lo local, se origina una imagen que simplifica los aportes al ámbito educativo que pueden realizarse desde otras construcciones, limitando los procesos y encontrando una barrera que evita la difusión de alternativas de conocimiento.

Recoger estas propuestas venidas desde Argentina es también darle una mirada a las epistemologías del sur planteadas por diversos autores, las cuales están dedicadas al estudio y análisis de conocimientos con base en una visión diferente a la eurocentrista; epistemologías que plantean modelos posibles y diferentes a los hegemónicos con el fin de recuperar la sabiduría y conocimientos de los pueblos originarios.

Desde las epistemologías del sur se ha planteado por Boaventura de Sousa Santos ir a los orígenes y a partir de allí construir conocimientos, apartándose de las lógicas dominantes donde se ha dejado de lado y se han considerado irrelevantes los saberes populares y espirituales, por considerar que no están dentro de las escalas de universalidad y que pertenecen únicamente a lo local. Si se miden bajo estas escalas de lo universal y lo global, las construcciones que implican lo particular y local estarían al margen y, por ende, incapacitadas. Es necesario iniciar procesos que permitan producir y valorar los

conocimientos donde se reconozcan las prácticas de las clases y grupos sociales que históricamente han sufrido marginación y que a raíz de la lectura occidental y capitalista han causado desigualdad a raíz del colonialismo. Esto como una práctica de resistencia y de resignificación de las relaciones entre los conocimientos tanto científicos como los no científicos (Santos, 2018, pp. 28-29).

Tomar distancia de las interpretaciones eurocentristas de nuestra historia no significa que la construcción de la mismas deba ser descartada como si no hubiese existido, entrando en las posturas canceladoras que otros referentes contemporáneos han establecido; por el contrario, significa que se debe asumir un tiempo en Latinoamérica donde sea posible una sociología transgresiva que se contrapone a las epistemologías dominantes, por las epistemologías del sur, una sociología de las ausencias y emergencias. (Santos, 2010, p. 26).

Por sociología de las ausencias se entiende la búsqueda desde la investigación de “transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” (Santos, 2010, p. 22). Esas no existencias han conllevado a borrar sujetos de análisis y reflexión y les ha convertido en entidades descalificadas y marginadas.

Ahora, dentro de las categorías para establecer las ausencias y modos de producir las mismas, se incluye lo local o particular. Estos modos de interpretación se establecen a partir de una lógica dominante que impone su escala y todo lo que queda fuera es irrelevante. En la modernidad occidental la escala adopta dos formas: lo universal y lo global. Lo universal descalifica realidades y contextos. En la lectura global las realidades que se privilegian son todas aquellas que tienen importancia y se extienden a nivel del globo. Lo contrario es lo local, lo que se anula y por ser definido como particular queda incapacitado dentro de las escalas globales o universales (Santos, 2010, pp. 23-24). Desde

una sociología de las emergencias se procede a un tipo de investigación que busca la ampliación de saberes y prácticas.

Las experiencias vivenciadas alrededor de la enseñanza de la Historia Local son diversas en América y particularmente en Colombia. En La Dorada Caldas, Rodríguez (2018) desarrolló una experiencia de enseñanza de Historia Local con estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa Dorada Centro. La implementación de esta estrategia lo llevó a resaltar la importancia del trabajo cooperativo y de reconstrucción de memoria histórica, entendiendo que se trata de un ejercicio de reflexión tanto a nivel pedagógico como social.

En un comienzo se hace un proceso de sensibilización con estudiantes y docentes sobre la importancia de la historia de La Dorada, con videos y fotos a partir de los cuales se reconstruye la memoria histórica, y también a través de los relatos de las personas locales. El investigador buscó apoyarse en el trabajo comunitario con las Juntas da Acción Comunal (JAC) y con el estudio de la historia de los barrios. Trabajando con fuentes primarias, se registraron ejercicios comparativos con fotos de las casas en cada uno de los sectores del municipio.

De acuerdo con Rodríguez (2018), las ciencias sociales deben establecer puentes que relacionen contenidos y cotidianidad, para transformar la visión tradicionalista de los datos que se acumulan sin aproximarse a las realidades de los sujetos. En este sentido, se rompería con las concepciones tradicionales de ver la enseñanza de las ciencias sociales sencillamente como una descripción sumativa de hechos, personajes y acontecimientos para entrar en estrecha relación con una realidad próxima al sujeto. De esta manera, se permite involucrar al estudiante directamente con lo que sucede a su alrededor y se encamina hacia el pensamiento crítico que surge de manera procesual posterior a la

reflexión, donde el contexto sirve para explicar las causas que han producido las situaciones actuales y, de esta manera, poder adquirir un conocimiento científico social.

### **5.1.2. La enseñanza de la historia en nuestro contexto**

La enseñanza de la Historia en básica y media se ha dado dentro de la asignatura de Ciencias sociales luego del cambio curricular hecho en 1982.

En el 2004, con la aparición de los Estándares Básicos de Competencias, se presentaban como un desafío. ¿Y cuál es el desafío? Formar sujetos con conocimientos, destrezas y habilidades para lograr resolver problemas en un contexto determinado. De acuerdo a los estándares, las ciencias sociales buscan que saberes tradicionales fundamentados en la evolución de las culturas locales, que ofrecen explicaciones llenas de sentidos y significados, puedan relacionarse con los saberes propuestos desde la academia que posibilitan la comprensión de las realidades.

De acuerdo con lo anterior, se propone que la academia, y más exactamente las instituciones educativas, deben fortalecer las construcciones sociales con base en los saberes populares y locales, para poder identificarse dentro de unos contextos determinados y, al entrar en contacto con todas las redes establecidas en un mundo globalizado, sea posible hacer esa lectura macro de las necesidades que puedan tener los individuos.

Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) aparecen en el año 2016, siendo complementarios a los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias. Estos buscan hacer explícitos los aprendizajes como conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes que son explícitos para el contexto histórico y cultural de los estudiantes. Estos DBA están sujetos a la articulación que logren realizar las instituciones educativas junto con las metodologías y estrategias que aporten los docentes en los

contextos donde se desarrollan. Es decir que están en función de los procesos de los estudiantes, siendo flexibles. En el documento expuesto por el MEN dice claramente:

“El profesor podrá –según los aprendizajes- desarrollar experiencias que aporten al alcance de varios de los aprendizajes propuestos por los DBA simultáneamente.” (MEN, 2016, p.7).

Uno de los retos de la globalización también describe el hecho que el estudiante pueda reflexionar sobre el desarrollo de su historia y su cultura en un contexto determinado, y a partir del mismo construir un proceso que tenga en cuenta los valores identitarios con base en las construcciones colectivas fruto de años de integración de las sociedades y los grupos humanos. Pero ese reto debe ser asumido con lectura crítica de sus pretensiones y, más bien, adaptarse al reconocimiento del territorio y sus interacciones, con sus potencialidades y posibilidades.

La enseñanza de la historia se sigue debatiendo porque se entiende que al estar inmersa en lo que se ha denominado, de manera generalizante, como las ciencias sociales, se sigue dejando de lado la formación de los estudiantes con bases que puedan aportar en saberes científicos, para ser soporte a las sociedades y sus gobiernos en la construcción de unidad.

Ya en Colombia se había hecho una transición de la historia tradicional a la Nueva Historia De Colombia, por lo menos teóricamente. Esta nueva historia era una abierta y clara invitación para abordar temas de análisis con relación a los fenómenos históricos de manera renovada, pues según sus fundamentadores como Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, el país con referencia a otros se estaba quedando rezagado.

Sin embargo, posterior a esta corriente se viene dando un viraje hacia la enseñanza de la historia con base en la tradición oral, las historias de vida y la memoria histórica. De esta

manera se puede reconocer esa otra historia que se cuenta desde las clases populares y los diferentes movimientos sociales, teniendo una gran influencia por parte de la microhistoria.

En el momento histórico que atraviesa el país, es necesaria la reconstrucción histórica a partir de lo local, de las microhistorias, las historias de vida que puedan contarse a partir de las necesidades de los estudiantes en sus contextos de formación.

Vega (2007), desde una visión aterrizada de lo que significa la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, dice que es visible la separación y la falta de congruencia entre la investigación social, desde las disciplinas y lo que se enseña en las aulas, ante las transformaciones evidentes del mundo actual. De acuerdo a esto han desbordado las metodologías mediante las cuales se pretende un proceso de asimilación de los saberes.

Este podría parecer un panorama no muy esperanzador, pero que liga la imposibilidad de asociar una correcta enseñanza de las ciencias sociales y la problemática académica que se da desde las mismas universidades y que repercute en el hecho que no se desarrollen procesos investigativos desde el aula, para atender las necesidades de un mundo globalizado que nos cuestiona constantemente.

Desde la lectura propuesta por Vega se puede sostener que proyectos como la misma aplicación de una cátedra de historia se deben sobre todo a la relativización de las ciencias sociales, que intentan ligar acciones inmediatas ante eventos coyunturales y no profundizan en las verdaderas realidades pedagógicas desde donde se deben plantear soluciones construidas a partir de la intervención del currículo.

Vega, además, sugiere que la enseñanza de las ciencias sociales debe proporcionar herramientas que permitan un análisis de las realidades en el aquí y ahora, y que esto permita reconocerse como sujetos transformadores y participes de las situaciones que se representan. De ahí que la enseñanza de la historia cumpla con un papel fundamental en las instituciones

educativas. Más precisamente el autor asegura que se deben revisar diferentes aspectos de la enseñanza de la historia para enfocar hacia una reivindicación de la democracia, detenerse en el rol de las mujeres en la historia de las sociedades, la relación con el entorno y la naturaleza, en la crítica al capitalismo desde sus postulados como el consumismo, el lujo, la propiedad privada, el mercado; la crítica al progreso, dejar de lado las visiones eurocéntricas y reevaluar los fundamentalismos feudales tanto culturales como religiosos.

Sin duda este tipo de posturas hacen más tensionante la discusión entre lo local y lo global, porque ejemplifican el total rechazo al modelo imperante, desde el mismo sistema de competencias hasta las políticas estatales de los diferentes gobiernos y sus apuestas por intentar estar a la par de sistemas extranjeros y, a partir de allí, la inmersión en la mediación a partir de pruebas estandarizadas.

## **5.2. Aprendizaje Basado En Proyectos**

La estrategia que se busca para mejorar la enseñanza de la cátedra de historia a partir de la historia local está fundamentada en el aprendizaje basado en proyectos.

De esta manera, es necesaria la vinculación del contexto real con la construcción de una historia por cada uno de sus protagonistas, reconociendo en el entorno su pasado y presente y los elementos para proponer un diálogo directo entre las metodologías de abordaje de la historia y las problemáticas identificadas en los ambientes de aprendizaje.

Como herramienta didáctica el ABPr supone generar prácticas educativas donde los estudiantes tengan una relación más cercana con los contextos y a partir de allí se puedan generar procesos de comprensión desde las planeaciones e implementaciones de proyectos que estén conectados con la cotidianidad (Barquero, 2020, p. 6).

El ABPr está situado dentro de una estrategia que dinamiza el aprendizaje activo que se opone a las prácticas que han dominado los diferentes campos de la enseñanza directa o por

instrucción, donde su objetivo central es el de transmitir un conocimiento. Uno de los problemas que se ha tenido con la aplicación de estas metodologías ha sido el de privilegiar un aprendizaje memorístico, que no contribuye de manera suficiente a los estudiantes y que a su vez no les incluye como centro del proceso educativo; por el contrario, sugiere problemáticas mayores que se ven reflejadas en los resultados, a los que se les da mayor preponderancia que al proceso en sí mismo.

Siguiendo a Jones, Rasmussen y Moffitt (1990) citados por Medina y Tapia (2017)

“...el aprendizaje basado en proyectos es un conjunto de tareas de aprendizaje basadas en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás.”  
(Medina y Tapia, 2017, pp. 239).

En el caso de la enseñanza de la historia es muy común que en las aulas persista aún la idea de una transmisión del conocimiento, donde se propende por la erudición a través de distintas rutinas que buscan la memorización de datos sin una construcción del saber histórico-social desde una visión crítica, que impide la comprensión histórica en un micro y macro contexto y se limita la resolución de problemas y las habilidades sociales con las cuales se puede construir conocimiento de manera colectiva (Jerez, 2012, p. 46).

A diferencia de lo anterior, cuando se habla de un aprendizaje activo se plantean estrategias en las cuales el docente adquiere un papel de orientación, donde el proceso es importante y busca despejar una serie de preguntas en el desarrollo del mismo.

Históricamente el ABPr ha tenido sus bases en corrientes que se han influenciado por la psicología, que luego redundarían en la propuesta de Escuela Nueva sustentada por el aprendizaje por descubrimiento de Bruner; Vigotsky, con la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo y Ausubel, con el aprendizaje significativo.

Otra lectura de los referentes para la sustentación de la base psicológica del ABPr la proponen Orst, Luz y Falgàs (2012), quienes contemplan las teorías humanistas de Carl Rogers y Abraham Maslow, porque se puede desarrollar la curiosidad, la motivación por aprender y una búsqueda de los medios a través de los cuales se pueda llegar a resultados. También encuentran características de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan porque favorece tres de las condiciones psicológicas de los seres humanos:

“Facilita la satisfacción de la necesidad de competencia al resolver los casos y las dificultades que puedan plantear; la de autonomía, al tomar las propias decisiones; y la de vinculación, pues el trabajo cooperativo permite establecer relaciones afectivas y el mutuo conocimiento.” (Deci & Ryan, 2012, p. 20).

Sostienen, además, que del constructivismo de Piaget y Bruner toma que los nuevos aprendizajes exigen unos conocimientos previos que se producen en la relación del individuo con el contexto social.

De acuerdo a Parejo y Pascual (2014), William Heard Kilpatrick originó un movimiento pedagógico de tipo progresista a comienzos del siglo XX, a través del cual planteaba que el aprendizaje significativo se lograba cuando los temas y contenidos partían de los intereses de los estudiantes. De esta manera se podían considerar cuatro fases: propuesta, planificación, elaboración y evaluación.

De la misma manera Cadrecha (1990) considera que otros de los pedagogos cuya figura es de vital importancia para sentar las bases del ABPr lo encontramos en John Dewey, quien consideraba que la educación debe conllevar a una experiencia en permanente construcción, cuyo objetivo principal es educar para la vida, comprendiendo la interacción social de los individuos.

Dentro de las características generales que describen el ABPr encontramos que los contenidos están centrados en los intereses y desafíos de los estudiantes de acuerdo a sus problemáticas; logra proponer y estimular el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la presta resolución de conflictos; el papel de la investigación en el desarrollo de la actividad es primordial y, a través de esta, se fomenta la práctica de competencias científicas. Los estudiantes, además, deben generar resultados de acuerdo a sus hallazgos a partir de interpretaciones y reflexiones de las realidades que les permiten construir explicaciones a sus problemáticas.

Es importante tener en cuenta que otra de las dificultades en las aulas de clase obedece a los ritmos de aprendizaje. Frente a esto Corral (2017) considera que el ABPr incluye estos ritmos porque al existir un seguimiento permanente de los proyectos se pueden asimilar de mejor forma las singularidades de cada estudiante, así como las capacidades diversas que puestas en conjunto ofrecen funcionalidad para el desarrollo y la conclusión de las tareas propuestas. En el transcurso de los proyectos el docente puede ofrecer estrategias para aquellos estudiantes que evidencien un ritmo diferente a los demás, como las tutorías o un nivel de exigencia diferente y flexible que permita la construcción con base en el aprendizaje significativo y en la experiencia del estudiante.

### **5.2.1. El rol del docente**

Históricamente, el rol que desempeña el docente en el aula ha evolucionado y se enmarca en nuevas necesidades que se requieren de acuerdo a los contextos y a las complejidades que se escenifican en el siglo XXI. Bauman (2012) considera que la labor educativa se ha complejizado en el mundo globalizado como consecuencia de la mediación de las tecnologías que han marcado las diferencias existentes entre quienes tienen acceso a ellas y quienes no.

De esta manera, cada docente debe apropiarse de conocimientos en el campo disciplinario que le corresponde para enfrentar esos retos, actualizando de manera constante sus propuestas y apuestas, y siendo consecuente con la responsabilidad social que su trabajo conlleva. Ese conocimiento del cual es portador debe comunicarse, buscando despertar la curiosidad de los estudiantes a partir de las herramientas que disponga. Pero, al mismo tiempo, se debe proponer un diálogo de saberes que se logra a través de la interdisciplinariedad.

En el ABPr, según Johari y Bradshaw (2008), el docente se encarga de garantizar que haya un equilibrio entre las habilidades y los desafíos que los proyectos representen para los estudiantes. El profesor estimula al estudiante para que aplique las estrategias y acciones correctas en el proceso.

De acuerdo a El programa Aprendizaje Basado en Proyectos: un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje hoy de Chile (2021), el nuevo rol del docente es el de facilitar los aprendizajes y, con ello, conseguir que el estudiante sea un protagonista real. De la misma manera, debe diseñar diferentes instrumentos relacionados con el currículo.

La importancia de la planificación curricular en el desarrollo de estrategias que tengan características particulares es fundamental para lograr definir acciones que conlleven la transformación de las prácticas docentes en el aula.

A la hora de plantear estrategias que rompan con el esquema tradicional, que aún se encuentra protegido a la sombra de un aparente constructivismo, se generan propuestas que terminan cambiando el currículo escolar. Es así como a partir de los intereses de los estudiantes puede llegar a convertirse en un ejercicio que transversalice las áreas. Ventura y Hernández (1998) consideran que la implementación del aprendizaje basado en proyectos en instituciones educativas debe transformar la planeación curricular, convirtiéndola en flexible y haciendo de esta una posibilidad de reflexión.

## **6. Metodología de investigación**

### **6.1. Enfoque de investigación**

El enfoque de la presente investigación es cualitativo puesto que, como lo indica Ramírez (2011), “se constituye en un modo particular de acercarse a la realidad (...), que busca interpretarla para comprenderla y así orientar la acción de los actores de las comunidades educativas, de manera que sus acciones sean razonadas y responsables.” (2011, pp 86-87).

De esta manera, se toma un contexto que es sometido a un proceso de comprensión y permite abordarlo desde las diferentes acciones que conlleven a una reflexión, buscando la modificación de las realidades iniciales.

La indagación permanente que se obtiene de la observación y la planificación de estrategias que contengan un significado educativo son valoradas a través del análisis de información recogida por los diferentes métodos que la posibiliten, atendiendo las realidades expuestas y a partir de ellas resignificando las prácticas en el aula. Es así como la praxis se enriquece y se nutre de las teorías que aportan a la conceptualización de las respectivas problemáticas presentadas y que deben ser validas por la labor investigativa llevada a cabo.

Creswell (1998) planteaba que la investigación cualitativa debe conllevar un proceso interpretativo en el cual se somete a un examen los problemas sociales, buscando la

construcción holística y analizando el lenguaje en situaciones naturales presentadas en los contextos.

En las instituciones educativas se presentan una serie de fenómenos que deben ser comprendidos en el escenario donde se vivencian las prácticas educativas y, a raíz de estas, de los descubrimientos y hallazgos tomar decisiones que permitan organizar los conocimientos que surjan en estos ámbitos (Sandín, 2003, p. 86).

Mason (1996) considera que este enfoque debe permitir que se generen datos flexibles y que sean sensibles al contexto en el cual se están instrumentalizando.

## **6.2. Diseño**

El diseño que se trabaja en este proyecto está basado en la investigación acción educativa. Se reconoce al ser humano como el resultado de procesos de interacción y socialización en los cuales la educación constituye uno de los ejes fundamentales que contribuyen a la configuración de la cultura y su sistema de símbolos, significados, construcciones colectivas e individuales, en escenarios públicos y privados.

Históricamente la investigación acción proviene del método utilizado por Kurt Lewin en intervenciones comunitarias, tanto en Alemania, en sus orígenes, como en los Estados Unidos, una vez llega a este país posterior a la Segunda Guerra Mundial. Para Lewin el proceso de Investigación-Acción se puede dividir en tres pasos: la planificación, la ejecución y la observación-evaluación. En este proceso donde se involucran cada uno de los tres pasos en interrelación continua se permite flexibilidad de acuerdo a la evaluación permanente que ofrece la oportunidad de ir y venir sobre los objetivos y las metas a alcanzar.

Estos trabajos comunitarios desarrollados por Lewin serán abordados en Europa por Elliot y Stenhouse, quienes lograrán orientar la idea del docente como investigador en el aula.

En este sentido Runge y Muñoz (2012) consideran que la praxis educativa ha servido para lograr la supervivencia humana, ya que reactualiza los procesos culturales y logra que las sociedades sostengan sus dinámicas.

Sin embargo, las prácticas del ser humano están constantemente sometidas a transformaciones, cambios y reestructuraciones, ya sea porque el contexto lo exige, a nivel de las fluctuaciones sociales y culturales, o porque políticas locales lo determinan. A su vez, los fenómenos de mercados internacionales, en la esfera económica, obligan a proponer alternativas para que las relaciones desarrolladas sean analizadas y se piense, a partir de las necesidades, aquello que es necesario adoptar. En efecto, la incidencia de la globalización y su sistema de redes ha impuesto lógicas que han forzado diferentes cambios y el campo educativo no es ajeno a ello.

Pero para lograr cambios también hay que asumirlos como sujetos transformadores, en este caso maestros y estudiantes deben ser la base de esa transformación dentro de las instituciones educativas, abordando las particularidades de sus espacios y lugares para desde allí plantear lo que desea ser transformado. Muchas veces incluso hay que separarse de esas necesidades que reclaman ciertos lineamientos generales para concentrarse en las experiencias que se vivencian en un momento determinado, para reconfigurar esos elementos repetitivos que se convierten en una mala práctica que afecta los procesos de enseñanza aprendizaje. Siguiendo a Giuliano (2017) hay que hacer una propuesta que no se trate únicamente de asistir al aula, también hay construir escuela en ella, desde adentro.

Para lograr resolver estas inquietudes que puedan presentarse a la hora de ejemplificar en el aula las experiencias que pareciera quedan truncadas ante la aridez de ciertas repeticiones, es inminente que el maestro proponga formas de romper con sus métodos, con aquellos que se ha sentido cómodo, con esos mismos que incluso le han dado resultados. De repente, en educación, no es necesario practicar la máxima que funciona en otros ámbitos, como el

futbolístico, donde se afirma que el equipo que gana y da resultados no se toca. Una fórmula como esta puede funcionar en la enseñanza durante un tiempo determinado, hasta que se agote y pierda vigencia y quede descontextualizada ante los embates de los tiempos que exigen que todo se dé a prisa.

La oportunidad está dada para que el docente desde el aula fomente la exploración en el campo investigativo, que llegue a una profundización en su actividad desde cualquiera de las áreas de aprendizaje, que se logre una participación educativa entre estudiantes, maestros, padres y directivos. Investigar desde el aula va a permitir, como lo indican Aguirre y Jaramillo (2008), que los planes de estudio dejen de presentarse de manera rígida, centrados en asignaturas que privilegian contenidos por sobre problemáticas reales. Investigar desde el aula significa sentir una necesidad por cuestionar y a la vez hallar respuestas que encuentren fundamentación en el proceso de reflexionar sobre esas problemáticas. Estamos habituados a repetir caminos, a tratar de enderezar sobre el trayecto lo que ya estaba y venía mal, pero se trata de corregirlo sin mirar las raíces profundas que causan ciertas malas prácticas avaladas porque ha sido lo que siempre funciona.

El ejercicio de reflexión que los docentes hacen sobre sus prácticas se ha denominado Investigación-Acción educativa, y busca que se analicen esas diferentes estructuras que se han establecido para el desarrollo de los aprendizajes, y que al actuar sobre ellas se logren transformar de manera positiva (Restrepo, 2009, 106).

Las aulas (entendiendo el concepto de aula no solo como el lugar físico, sino también sus extensiones hacia resignificaciones del espacio), son el escenario donde las prácticas del saber pedagógico se relacionan con las teorías y postulados, al mismo tiempo que se debaten, de acuerdo a las vivencias que se enfrentan en distintas condiciones.

Para lograr esa transformación efectiva se debe llegar a un ejercicio que logre evidenciar que hay seguimiento a procesos a través de la sistematización de información y reflexión.

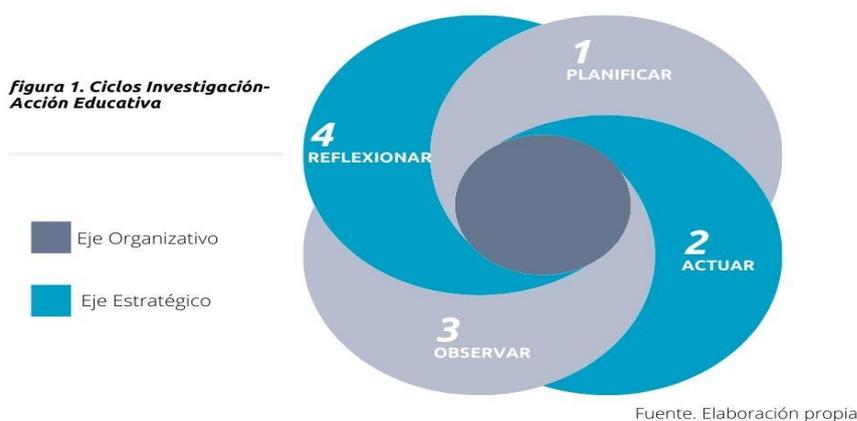
Restrepo (2004) asegura que, cuando esa sistematización se hace de manera rigurosa, el aula es un verdadero laboratorio donde la teoría y la acción pedagógica logran una transformación tanto intelectual como práctica.

Dentro de las características que pueden describir la Investigación-Acción Educativa encontramos que es participativa y colaborativa.

Es participativa en el sentido que se propone la integración de la comunidad educativa para la construcción de soluciones a una problemática en común. Y tiene un rasgo colaborativo, ya que se precisa y es necesario el trabajo en equipo para evidenciar un cambio de las realidades estudiadas.

Se distinguen cuatro pasos en el desarrollo del proceso de desarrollo de la Investigación-Acción Educativa: Planificación, Acción, Observación y Reflexión.

*Figura 3. Ciclos Investigación Acción Educativa*



Fuente: elaboración propia

### **6.2.1. La planificación**

Lo primero que se debe lograr dentro de estos ciclos planteados es documentar el problema por el cual se ha mostrado un acercamiento. En otras palabras, hace parte de un diagnóstico que nos lleve a plantear y delimitar el problema.

La planificación también conlleva estrategias e ideas de mejora para desarrollarse dentro de un ambiente escolar determinado, es decir, que a partir de imaginar la planificación de una estrategia ideal se pueda describir para llegar a concretarla.

En esta parte se hace hincapié en la observación y seguimiento que se ha tenido del grupo de estudiantes, así como la revisión de documentos que nos permite adentrarnos en el análisis crítico de la enseñanza de la Cátedra de Historia en la Institución Educativa San Antonio de Ráquira, pero también en Colombia.

### **6.2.2. Acción**

Este plan de acción requiere de propuestas y estrategias que lleven a la mejora de la problemática. Latorre (2005) asegura que la investigación está al servicio de la acción, ya que esta última es el centro del proceso y de su diseño depende el éxito de cualquier proyecto o intervención comprendida dentro del marco de la Investigación-Acción Educativa.

Los planes de acción deben ser abiertos, es decir, que, ante los imprevistos, situaciones logísticas, políticas o epidemiológicas, puedan ser flexibles.

Es importante la sistematización de la información para lograr evidenciar los cambios que se vayan presentando, que sean evidentes y propongan claramente una posible reflexión.

### **6.2.3. Reflexión**

Las acciones deben ofrecer una reflexión con base en las realidades analizadas. Esta fase, aunque se muestre como culminativa del ejercicio de Investigación-Acción, se debe realizar de manera continua, aplicada al mismo tiempo en cada uno de los momentos.

Básicamente se procede a un análisis de los datos y su respectiva interpretación que se puede hacer a través de categorías o unidades de análisis minucioso, y deben aportar avances significativos, así como conceptualizaciones pertinentes. De este proceso pueden hacerse validaciones relevantes, resignificaciones y permitir una teorización que oriente la reflexión.

Para esta fase es necesaria la recopilación de información, realizar una transcripción con base en las herramientas aplicadas y sacar ideas principales para luego poder categorizarlas. Una vez esta información ha sido reducida se debe representar mediante gráficas que pueden incluir diagramas y matrices que ofrezcan claridad del producto que se está obteniendo.

Se procede a validar esta información para que cumpla con características de credibilidad y se pueda pasar a la interpretación y teorización para suscitar nuevas acciones.

### **6.3. Instrumentos y técnicas de recolección de información**

#### **6.3.1. Observación**

Esta observación se direcciona hacia la acción que proporciona la información de lo que sucede con las estrategias implementadas y permite recoger los insumos que se utilizarán para explicar y comprender el sentido de las acciones aplicadas.

En la observación es necesario utilizar diferentes técnicas para recolectar datos. Estos ejercicios de observación deben someterse a una evaluación, valoración y verificación del trabajo realizado y de comprobación de lo hecho.

Las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizarán en nuestro proceso investigativo serán las siguientes:

#### **6.3.1.1. Diario de campo**

Este es un instrumento que se encuentra dentro de las técnicas de observación más utilizadas y en este caso servirá tanto para el investigador como para los estudiantes.

En este diario se recogen las diferentes observaciones, también las reflexiones que se pueden hacer sobre el alcance del proceso y posibles interpretaciones.

En este proyecto el diario de campo se utilizará como parte del registro continuo y de recolección de datos. Se busca que, a partir de la descripción de diferentes eventos, se pueda tomar información que profundice puntualmente en situaciones particulares. También ayudará a recoger alguna conversación importante, aunque en este sentido, el registro escrito presenta la limitante de no poder reproducir puntualmente lo que se logre conversar, pero sí proporcionar un relato aproximado de una idea central que pueda llevar a un análisis y reflexión.

#### **6.3.2. Entrevistas a profundidad**

La entrevista es un instrumento que permite obtener información sobre los conocimientos, las opiniones, puntos de vista y los aspectos subjetivos de las personas involucradas en la investigación, como lo indica Latorre (2005).

Permite, a partir de la conversación, obtener manifestaciones puntuales sobre lo que piensa el actor-participante, buscando dilucidar un tema y realidades observables, así como los acontecimientos en un contexto y realidades específicas.

Las entrevistas pueden tener características en cuanto a su estructura, al ser abiertas o cerradas y tienen una finalidad, es decir, que se plantean con unos objetivos específicos.

Según Latorre (2005), estas entrevistas se pueden dar de manera informal y pueden ser dirigidas, biográficas, focalizadas y en este caso, de acuerdo al diseño de la investigación, en profundidad.

El registro que se propone para el ejercicio investigativo aquí planteado se basará en tomar notas, así como grabaciones en medios digitales para darle un carácter fidedigno. Esto conllevará a una transcripción que permita la obtención de datos claros y concisos que conlleven al mismo tiempo una selección de los fragmentos importantes.

#### **6.3.2.1. Medios audiovisuales**

Esta técnica logra captar información focalizada, es decir, que a partir de un objetivo trazado se busque este registro.

El medio puede ser fotográfico como una prueba del contexto en el que se desarrollan las estrategias y actividades planteadas. Este sistema puede traducir una realidad de manera creíble y ayuda a la realización de descripciones precisas. A su vez, las fotografías pueden probar la participación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, una herramienta más precisa es el video, donde se recoge información para someterla a un análisis más profundo y pormenorizado de situaciones que de repente puedan escaparse de la toma de notas u observación directa por distintos factores.

Este recurso puede ser utilizado en cualquier momento, teniendo claras unas metas sobre aquello que desea observarse dentro del aula o fuera de ella.

#### **6.3.3. Rúbricas de evaluación**

La rúbrica, de acuerdo a Torres y Perera (2010), es un instrumento de evaluación que puede tener como bases escalas tanto cuantitativas como cualitativas, esto buscando una medición de las actividades y acciones en cuanto a un producto concreto.

La rúbrica permite unos criterios flexibles, conteniendo un proceso dialógico que puede establecer elementos de negociación con quienes se aplica. De esta manera, conlleva establecer elementos objetivos que posibilitan consideraciones claves de cómo se evalúa una tarea, facilitando al maestro y al estudiante orientaciones definidas sobre el instrumento y su pertinencia.

#### 6.4. Categorías de análisis

Se han establecido como categorías de análisis la planeación, la ejecución de la planeación y la evaluación, puesto que son los elementos centrales que componen la práctica de enseñanza docente, dentro de los cuales se puede analizar y reflexionar sobre el proceso que se implementa en el aula. Estas categorías permiten la identificación de las acciones que se dan lugar en el contexto de la ejecución de las estrategias, su impacto y cómo a partir de las mismas se establecen las interpretaciones correspondientes que allanan el camino para las transformaciones que se requieren desde la praxis, en interacción con la comunidad educativa.

A continuación, se hace una relación entre las categorías de análisis, con sus respectivas técnicas y los instrumentos de investigación.

*Tabla 1. Categorías de análisis*

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>APLICACIÓN</b>
<b>Planeación</b>	Analizar la transformación de la planeación docente orientada a la enseñanza de la catedra de historia a través de la implementación de estrategias que permitan tener al estudiante como el centro	Entrevistas	Entrevistas a profundidad	Aplicadas a estudiantes del grado décimo sobre la enseñanza de la historia

	de la enseñanza-aprendizaje.			
<b>Ejecución de la planeación</b>	Diseñar estrategias metodológicas que permitan la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos para la enseñanza de la Cátedra de Historia en educación secundaria.	Diarios de Observación	Diarios de campo	Desarrollado por el docente investigador en el desarrollo del proyecto
<b>Evaluación</b>	Reflexionar sobre el proceso de evaluación desarrollado a partir del aprendizaje basado en proyectos e implementando en la enseñanza de la cátedra de historia.	Rúbricas de evaluación	Rúbricas de evaluación	Implementadas para valorar el desarrollo del proyecto implementado con los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

#### 6.4.1. Planeación

La planeación pedagógica es un ejercicio continuo y flexible que debe permitir la organización, el diseño y la estructuración de los diferentes procesos y experiencias que se activan en el aula.

La planeación, a su vez, es la manera como se indaga y se proyecta la estructura de las acciones a ejecutar, fortaleciendo las relaciones y las construcciones que se llevan a cabo en el aula, contando con las múltiples posibilidades y las singularidades de los grupos de estudiantes.

De acuerdo al MEN, “la planeación permite no solo proyectar lo que se quiere hacer y a dónde se quiere llegar, sino que, además, posibilita la toma de decisiones en relación con lo que se debe continuar haciendo.” (2018, pp. 10). Esto significa que a través de la planeación se indica el qué, el por qué, el para qué y el cómo realizaremos nuestras actividades académicas.

#### **6.4.2. Ejecución de la planeación**

En esta parte el docente lleva a cabo las actividades junto con las diferentes estrategias de acuerdo a los grupos y a los recursos disponibles, y que estos estén en función de los objetivos a cumplir. Una vez se ha planeado, se procede a la ejecución de cada una de esas estrategias que se han organizado.

Esta categoría es importante porque sitúa al maestro frente al paso a paso que se ha propuesto seguir, valorar la participación de los estudiantes, el impacto que tienen sus estrategias, los alcances y significados que se traducen en la descripción, análisis, reflexión y resolución de las problemáticas propuestas; el ambiente en el aula y el reconocimiento de las dificultades, así como el posible replanteamiento de alternativas frente a aquello que surja.

#### **6.4.3. Evaluación**

De acuerdo a González y Ayarza (1996), la evaluación es un instrumento que sirve para sensibilizar el quehacer académico y busca la innovación. Básicamente, la evaluación responde a un reto del proceso de mejoramiento continuo de la experiencia educativa tanto para estudiantes como para los docentes. Para los estudiantes porque indaga sobre los progresos que han obtenido mediante las acciones educativas desarrolladas por sí mismos y por los docentes, y para el docente porque le permite tomar decisiones referentes a sus prácticas, ajustar las estrategias o fortalecerlas, reformularlas o crear unas nuevas.

### **7. Plan de acción**

## **7.1. Fase preliminar a la acción**

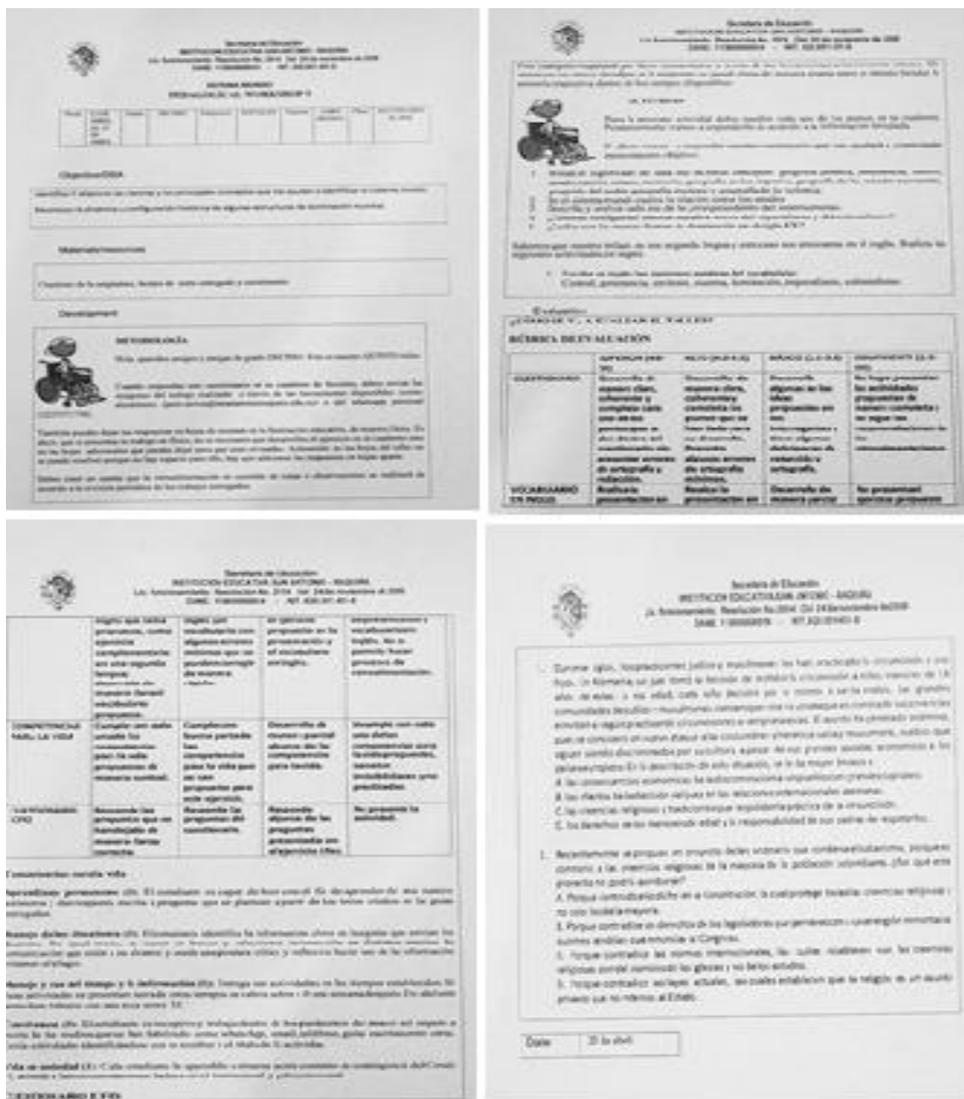
En mes de julio del año 2021, posterior al receso de mitad de año, se plantea en la Institución Educativa San Antonio de Ráquira el regreso de los estudiantes a las aulas, mediante un comunicado en el cual se citaba la Resolución No. 777 de 2021, emitida por el Ministerio de Salud y Protección Social, y la misma Directiva Ministerial No. 05, expedida por el Ministerio de Educación Nacional y la Circular No. 076, del 25 de junio de 2021, emanada de la Secretaría de Educación del Departamento de Boyacá, donde se ordenaba a las instituciones educativas el regreso a clases de manera presencial, implementando los debidos protocolos de bioseguridad.

Durante el tiempo que se trabajó de manera virtual se desarrollaba un ejercicio de tutorías complementario a una hora de clase semanal que se brindaba en el área de Ciencias Sociales. Por lo tanto, con cada grupo se ofrecía una clase con periodo de tiempo de una hora, y de manera particular se hacía un seguimiento a los estudiantes en sus hogares a través de llamadas o video llamadas.

Las dificultades que se presentaban en el ejercicio, tanto de las clases como de las tutorías, estaban centradas en las barreras de comunicación representadas por diferentes motivos. Tenemos estudiantes que viven en los sectores rurales donde muy pocas veces hay señal de celulares y el contacto o diálogo se hace casi imposible. Algunos de estos estudiantes recibían sus guías de trabajo de manera física, contando con el apoyo de personal en la institución educativa que desarrollaba este accionar. Se lograron adelantar procesos para no perder el hilo de las temáticas y, sobre todo, el seguimiento a los procesos desarrollados por los estudiantes. Se contó con la colaboración de los padres y de la institución en cuanto acercar a aquellas familias que por diferentes circunstancias tenían dificultades en su proceso académico.

Si se reflexiona sobre los procesos de planeación, quincenalmente se enviaban guías de aprendizaje para que fuesen desarrolladas por los estudiantes. Estas guías constaban de un tema, el Derecho Básico de Aprendizaje, los recursos, metodología, la actividad, la evaluación y formas de entrega, competencias para la vida a desarrollar y un cuestionario Icfes. Se daba una fecha límite de entrega y luego se procedía a valorar los talleres y entregar vía Whatsapp o correo electrónico la retroalimentación para mejorar el ejercicio pedagógico. Esta fue la estrategia institucional durante la pandemia.

Figura 4. Guías flexibilizadas de pandemia



Fuente: elaboración propia

En el inicio de la presencialidad hay un trabajo de adaptación al aula y al grupo nuevamente. Como docente me costaba un poco adaptarme al espacio físico en cuanto al tono de voz y el desplazamiento en el salón. Se notaba que estaba demasiado estático y faltaba conectar el discurso en cuanto a darle sentido a ciertos términos que se hacían repetitivos. También había un cambio en cuanto al método utilizado para el desarrollo de las clases, porque, si bien se planeaba para tener un espacio corto de explicación de los temas y darle mayor participación a los estudiantes, iniciamos con el temor de no poder realizar trabajos en grupo o salir de los salones para hacer actividades que permitiesen el trabajo colaborativo. Este era un reto que necesitaba de días para poder adecuarse a estas nuevas circunstancias.

Con relación a las clases que se tenían de manera virtual se han podido implementar rutinas de entrada y actividades lúdicas que permiten que los estudiantes logren entrar en un ambiente de aprendizaje antes de abordar un tema. Esto no se había hecho y ha sido un aporte que se ha tomado de las enseñanzas de los docentes de la maestría en Pedagogía e investigaciones en el aula. También depende de los tiempos con los cuales se puede contar.

El regreso a las aulas ha permitido detenerse en aquellos detalles que de pronto habían perdido notoriedad, como, por ejemplo, la participación activa de los estudiantes ante las preguntas orientadoras o los cuestionamientos sobre talleres dejados en la virtualidad, porque les costaba hablar u ofrecer una respuesta fluida. Al mismo tiempo, se notaba como aún dejaban de lado las preguntas sobre lo que no habían entendido, es decir, que siendo conscientes de que un tema no estaba claro, decidían no preguntar para que hubiera claridad, así luego se hicieran las correcciones y sobre estas se dejaban las actividades de refuerzo. Cuando se indagaba si lo habían comprendido bien, desde un comienzo sus respuestas hacían comprender que no les había quedado claro. De acuerdo a lo anterior, el hallazgo concreto está relacionado con la falencia en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes en este último tiempo, porque la realización de los talleres no necesariamente ha significado la

comprensión de los temas y la validación de estos aprendizajes, sino por el contrario, grandes vacíos al respecto.

De acuerdo al Informe Covid-19 de la CEPAL y la UNESCO (2020), los procesos de evaluación formativa deben realizarse bajo diagnósticos y seguimientos que conllevarán a realizar posteriores retroalimentaciones para poder concretar las metas de aprendizaje propuestas. Y es precisamente ante lo anterior que los mecanismos utilizados no han podido asegurar o verificar el proceso de preparación y el progreso en los aprendizajes, de acuerdo a las barreras y las experiencias sucedidas en nuestro contexto. El regreso a la presencialidad bajo el sistema denominado de alternancia ha confirmado que los progresos han sido inequitativos de acuerdo a cada situación, y aunque no se puede afirmar que ningún estudiante haya podido cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos, sí se puede corroborar que buena parte de ellos tienen dificultades.

De esta manera, se hacía necesario realizar un proceso de repaso de contenidos y ajuste de las temáticas propuestas desde la planeación del área, en las primeras semanas, para intentar mitigar los efectos que a nivel de desarrollo de competencias y contenidos se pudieran tener con el grado décimo B.

Se sentía que había cierta expectativa por lo nuevo que traería el docente para implementar en el aula. Los estudiantes saben que en las clases de sociales muchas veces se trabaja teatro, el café histórico y el cine foro, en donde se intenta implementar el trabajo al aire libre, espacios diferentes al aula de clase y a partir de allí construir conocimiento. En la mayoría de casos ha sido positivo el impacto de esas estrategias, aunque siempre se encontrarán algunas situaciones que no permiten el despliegue necesario para el desarrollo de esas actividades.

De esta manera, concebir un cambio en las metodologías y apostar por el ABPr se hacía pertinente, buscando el acercamiento con otras áreas del conocimiento para planear en conjunto algunas actividades y, de esta manera, integrar la interdisciplinariedad en ese nuevo comienzo descrito.

## **7.2. Fase de acción**

### **7.2.1. Estrategia 1: Ráquira Historia Viva**

La implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos obedece a un cambio estructural que se debe desarrollar desde el análisis de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales que se han venido ofreciendo en la Institución Educativa San Antonio y la necesidad de implementar una iniciativa que vincule la enseñanza de la Cátedra de Historia de acuerdo a lo establecido en la Ley 1874 de 2017, ya que desde la expedición de la misma no se ha tenido claridad en la formulación de metodologías elaboradas y sustentadas en las necesidades de los estudiantes, sus posibilidades y las maneras como estos pueden abordar el aprendizaje de una manera activa.

En este sentido, se pretende que junto con los grupos de estudiantes se pueda generar un conocimiento con base en los saberes locales que contribuyan a la construcción de significados de la historia colombiana, logrando que el estudiante sea parte central del análisis y reflexión histórica que provenga de sus propios hallazgos.

A partir de lo anterior se ha presentado una modificación en el plan de estudios para uno de los periodos lectivos en la Institución en el área de Ciencias Sociales que se pueda generar a partir de ejes temáticos, como se presenta a continuación:

*Tabla 2. Líneas temáticas de Ráquira Historia Viva*

<b>RÁQUIRA HISTORIA VIVA</b>		
<b>LÍNEA TEMÁTICA</b>	<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>	<b>OBJETIVO</b>

<b>Historial oral de Ráquira</b>	¿Cuáles son las historias orales tradicionales de Ráquira?	Identificar parte de la historia oral identitaria del municipio de Ráquira a partir del acercamiento a nuestros ancestros.
<b>Historia de las músicas campesinas</b>	¿Cuál es el origen y evolución de las músicas campesinas en el municipio de Ráquira?	Establecer la evolución de las músicas campesinas originarias en el municipio de Ráquira y su impacto en la sociedad actual.
<b>Historia del Patrimonio cultural</b>	¿Qué lugares u objetos pueden considerarse patrimonio del municipio?	Identificar sitios u objetos que puedan considerarse patrimonio del municipio de Ráquira.
<b>Historias de vida</b>	¿Qué personajes podríamos resaltar por su aporte histórico, cultural, político o económico al municipio de Ráquira?	Identificar historias de vida que puedan ser relevantes en la construcción de memoria histórica del municipio de Ráquira.
<b>Historia de la artesanía</b>	¿Cuál ha sido la evolución histórica de la artesanía en Ráquira?	Explicar la consolidación de la artesanía como referente cultural de Ráquira y su incidencia en la historia nacional.
<b>Historia de la religión</b>	¿Qué elementos de la religión permiten la construcción de memoria histórica?	Explicar la influencia de la religión en la evolución y construcción histórica del municipio de Ráquira, sus permanencias e imaginarios.
<b>Historia política</b>	¿Cómo la historia política de Ráquira se enmarca dentro de las dinámicas internacionales, nacionales y locales?	Identificar las principales características de los proyectos políticos que se han vivenciado en el municipio.
<b>Historia de cargueros</b>	¿Cuál es el valor histórico de los cargueros dentro del imaginario cultural local?	Analizar el origen y evolución de los cargueros en la historia local y su importancia.

<b>Historia de las violencias</b>	¿Cómo las violencias se han manifestado en el contexto local y sus consecuencias en la historia?	Analizar las violencias que han impactado históricamente al municipio de Ráquira.
<b>Historia del deporte</b>	¿Cómo las actividades deportivas tienen impacto en el imaginario histórico local?	Reflexionar sobre la importancia del deporte en el desarrollo histórico del municipio.
<b>Historia Económica</b>	¿Cómo se establecen relaciones entre las diferentes fuentes económicas del municipio y en la historia en tiempos de globalización?	Analizar los procesos económicos vivenciados en el municipio y el impacto de la globalización en las fuentes de sustento locales.

Fuente: elaboración propia.

### 7.2.1.1. Secuencias didácticas

Para la ejecución de la estrategia 1 (Uno) se han planificado las siguientes secuencias didácticas.

Tabla 3. Secuencias didácticas 1. Unidad 1.

Responsable Jairo Novoa	
Fecha: del 2 de agosto al 20 de agosto	Tiempo: 2 horas (por cada burbuja)
<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b>	
<b>Definiendo nuestro proyecto</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<b>General</b>	
Establecer el ABPr como método de enseñanza de la Cátedra de Historia en el grado décimo B de la Institución Educativa San Antonio de Ráquira, Boyacá.	
<b>Específicos</b>	
Desarrollar microproyectos en la Cátedra de Historia enfocados en la historia local y la identidad histórica del municipio de Ráquira.	
Reflexionar con base en la historia local sobre la implementación de la Cátedra de Historia, partiendo de las necesidades de los estudiantes como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	
<b>Actividades de motivación:</b>	
<b>Gafas de motivación</b>	

Con nuestras gafas imaginarias vamos a mirar lo positivo que haya a nuestro alrededor. No nos detendremos a mirar cosas negativas ni juzgaremos a nadie, solo se vale mirar lo positivo. En dos filas, mirándonos de frente, vamos a mencionar todo lo positivo que tiene la persona al frente.

**Actividades de entrada:**

De seguro que ya hemos escuchado la palabra proyecto en muchas oportunidades. Pero, ¿qué nos viene a la mente cuando nos hablan de un proyecto?

**Produciendo nuevos conocimientos**

A partir de esta clase, se inicia un modelo de trabajo diferente al que se venía trabajando. Iniciaremos con una metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales basada en proyectos. Esto significa que básicamente estaremos haciendo un acercamiento a la historia del municipio a partir de lo que podamos generar con nuestras propias herramientas.

Personalmente, hemos querido iniciar esta metodología con el grupo de 10 B por la cercanía que tenemos y porque considero que es un grupo ejemplar con el cual se pueden desarrollar cada una de las actividades que se van a proponer.

Para esta primera parte queremos brindarles orientación sobre lo que he llamado líneas de investigación, es decir, sobre los temas a partir de los cuales puede trabajar. Las elecciones pueden ser “libres” siempre y cuando estén dentro de estos temas.

Una preocupación que puede surgir es cómo buscar la información para abarcar determinado tema, y en ese caso hay que procurar buscar fuentes primarias. ¿A que le llamamos fuentes primarias? A entrevistar y hablar con personas cercanas a cada uno de nosotros acerca las temáticas que usted escoja para investigar.

Esbozamos a grandes rasgos las líneas de investigación:

- Historia oral de Ráquira
- Historia de las músicas campesinas
- Historia de lugares y espacios que puedan considerarse patrimonio del municipio
- Historias de vida (personalidades sobresalientes del municipio).
- Cargueros y su historia
- Historia de la artesanía
- Historia de la religión en el municipio
- Historias de las violencias
- Historia del deporte (personalidades sobresalientes a nivel deportivo)
- Historia económica del municipio
- Historia política del municipio.
- Género e historia

Otro tema, ¿cuál sería?

Ante la pregunta de si se puede trabajar un proyecto en grupo: sí. Máximo tres personas.

Si se dan cuenta, damos un espacio para un tema diferente a los planteados que pueda tenerse en cuenta para su trabajo.

**Recursos metodológicos:**

**Recursos didácticos:**

**Actividad**

<p>1. Lo primero que haremos será plantear un tema de la lista dada u otro que sea de su interés.</p> <p>2. Usted planteará una pregunta problémica.</p> <p>3. Realizará una descripción del problema.</p>	<p><b>¿Cómo elegimos un tema de investigación?</b></p> <p>1. Seleccione los temas más interesantes</p> <p>De acuerdo a las líneas planteadas, realiza una lista de preguntas que le motiven a profundizar y buscar más información sobre ellas. Hay que ordenarlos de acuerdo a las necesidades que considere pertinentes de conocer.</p> <p>2. Realice una búsqueda de la información disponible</p> <p>Es necesario hacer una búsqueda de información previa que nos permita acercarnos al tema o pregunta planteada. De acuerdo a esa revisión nos daremos cuenta si se cuenta con suficiente información que nos permita profundizar.</p> <p>3. Formule una pregunta</p>
--	--

**Actividad de salida:**

¿Cómo le ha parecido esta nueva estrategia?

Como actividad complementaria para nuestro trabajo presencial, dejamos como ejercicio para la casa escribir y pulir muy bien esta primera parte de la propuesta. Se revisarán en la primera tutoría los avances correspondientes.

**Rúbrica de evaluación**

FASE 1	SUPERIOR (4.6-5.0)	ALTO (4.0-4.5)	BÁSICO (3.1-3.9)	INSUFICIENTE (1.5-3.0)
Definió el tema de investigación.	Define un tema de investigación a partir de las líneas planteadas o propone un tema de su preferencia.	Tiene la idea clara del planteamiento del tema a proponer, pero aún no concreta la idea.	Se aproxima a la elección del tema, pero no lo define.	Aún no define el tema y no tiene la claridad suficiente sobre qué hacer, pero presenta la disposición para la ejecución del proyecto.
Identificó las áreas del conocimiento que pueden apoyar la búsqueda de la información.	Relaciona su tema elegido con otras áreas del conocimiento.	Tiene claridad sobre algunas áreas que podrían relacionarse con su tema.	Presenta una idea inicial no concretada sobre áreas relacionadas con su tema.	No define las áreas del conocimiento que pueden relacionarse. Presenta confusión.

Definió el problema de investigación.	Describe el problema de investigación con claridad y coherencia	Se acerca a la redacción correcta de su problema.	Tiene una idea inicial de cómo redactar su problema de investigación.	Aún no ha redactado ni definido el problema de investigación.
Elaboró la pregunta problémica.	Escribe de manera correcta, clara y precisa la pregunta problema.	Tiene acercamientos al planteamiento de la pregunta problémica.	Presenta dificultades para plantear la pregunta problema,	Aún no ha redactado la pregunta problémica.

### **Reflexión y ajuste para la próxima unidad**

En esta sesión de presentación de la actividad se ha encontrado un nivel alto de aceptación de la propuesta. Algunos estudiantes han manifestado que les parece interesante porque nunca se les había propuesto trabajar de esta manera, y que quizá sea una buena oportunidad para comprender parte de la historia local, sobre muchos de los temas que a veces no se trabajan en las clases con normalidad.

En los primeros ejercicios de plantear una pregunta y hacer la respectiva descripción, se han tenido falencias en la escritura, ya que carecen de profundidad los planteamientos que se hacen. En este sentido, se hace necesario profundizar y aclarar cómo podemos mejorar en las razones y los argumentos que nos permitan sustentar lo que pretendemos investigar. La redacción carece, en la mayoría de los casos, de una estructuración que nos permita someter un tema a un análisis más exhaustivo.

Los estudiantes hacen uso de sus teléfonos celulares para la búsqueda de información, algo que es inusual, porque lo normal es que no se permita utilizarlos en clase. Esto de entrada causa un impacto importante.

Se le ha regalado a cada estudiante un cuaderno, donde deben ir notando sus avances con relación al proyecto. Esto se hace dándole énfasis al carácter de diario de campo o bitácora de la experiencia.

Algunos estudiantes han decidido comenzar su experiencia trabajando en grupo. De acuerdo a esto, se les recomienda tener en cuenta las medidas de bioseguridad. Otros optan por trabajar de manera individual.

Por ser la primera clase trabajada de esta manera, se ha tenido que invertir buena parte del tiempo en la explicación de la metodología y la presentación del ejercicio.

Destaco el deseo de buena parte de los estudiantes de comenzar con entusiasmo esta actividad. Me detengo en algunos casos que aún no han comprendido muy bien de qué se trata. Así que les explica de manera particular cómo se puede hacer. El ejercicio de tutorías inicia más o menos en el segundo periodo de clase cuando ya se están presentando las primeras propuestas. Me sorprende que haya estudiantes que desde el primer momento tengan muy claro lo que desean trabajar y las razones que hay detrás de su elección. Por ejemplo: hay un estudiante que desea hacer la historia del taller de su familia. Considera que puede ser importante para un proyecto que desean emprender donde los turistas tengan acceso a talleres de artesanía. Un grupo de estudiantes plantean la posibilidad de hacerle una historia de vida de un personaje que consideran importante para la historia del municipio. Una estudiante desea contar la importancia de los cargueros, aprovechando que tiene cerca a varios abuelos que recuerdan las épocas en las cuales se hacía esto. Otro grupo de estudiantes aseguró que el tema de las artesanías está

muy trillado y que les gustaría profundizar en otras alternativas económicas para el municipio. Una estudiante venezolana quiere hacer una historia alrededor del tema de la pintura, porque es a lo que se ha dedicado últimamente y desea comprender mejor algunas técnicas. Una estudiante plantea la necesidad de describir los problemas ambientales que se tienen en el municipio.

Poco a poco los estudiantes van exponiendo sus ideas de proyecto y por qué es importante profundizar en las mismas.

Se hace énfasis en la importancia que tiene organizar el tiempo que disponemos en la semana que no se viene a la institución educativa, para dedicarle un espacio a analizar y escribir sobre nuestro proyecto.

Tabla 4. Secuencia didáctica 1. Unidad 2.

Responsable Jairo Novoa	
Fecha: del 23 de agosto al 3 de septiembre	Tiempo: 2 horas (por burbuja)
<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b> <b>Tracemos objetivos</b>	
<b>Objetivos:</b>	
<b>General</b> Establecer el ABPr como método de enseñanza de la Cátedra de Historia en el grado décimo B de la Institución Educativa San Antonio de Ráquira, Boyacá.	
<b>Específicos</b> Desarrollar microproyectos en la Cátedra de Historia enfocados en la historia local y la identidad histórica del municipio de Ráquira.	
Reflexionar con base en la historia local sobre la implementación de la Cátedra de Historia, partiendo de las necesidades de los estudiantes como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.	
<b>Actividades de motivación:</b>	
Nos invitaron a una fiesta y cada uno va a llevar algo. Pero a medida que cada estudiante nombre lo que va a llevar, el siguiente tendrá que decir lo que lleva el anterior y algo más que llevará él. Así, hasta que completemos todo el grupo. Una vez lleguemos al último, nos devolvemos, de tal manera que quien inició tendrá que decir todo lo que llevarán sus compañeros a esa fiesta.	
<b>Actividades de entrada:</b> hablemos sobre algunos objetivos que tenemos para cumplir en nuestra vida a corto plazo.	
<b>Produciendo nuevos conocimientos</b>	
El estudiante comprenderá y podrá redactar objetivos generales y específicos, precisando que los objetivos generales nos sirven para plantear metas que se deben cumplir y que marcarán la pauta para el desarrollo de la investigación.	

Que se plantean a partir de verbos e infinitivo, para mayor claridad, los que terminan en ar, er, ir... deben ser oraciones claras, precisas y concisas.

El objetivo general nos servirá para resumir la meta que pretendemos alcanzar al final de nuestro proyecto. Tendrá como finalidad orientar el proyecto y englobar el tema principal de estudio.

Por su parte los objetivos específicos son metas claras y precisas que se desprenden del objetivo general. Son como el camino que nos permite llegar a cumplir el objetivo general.

Estos deben ser concretos y señalar una finalidad en sí mismos.

Ahora, para plantear una justificación, debemos exponer las razones que respaldan la ejecución de nuestro proyecto. Es decir, por qué debe hacerse la investigación y sumado a ello qué aportes hará este proyecto al tema propuesto en diferentes campos. Por ejemplo, que contribuciones hace su trabajo a la historia local y regional; qué contribuciones hace para la vida académica institucional; qué aporta para un análisis, cultural, social, económico del municipio de Ráquira, o qué respuestas les ofrece a cuestionamientos que pueden hacerse en la comunidad sobre su tema en específico.

**Recursos metodológicos:**

1. Vamos a plantear los objetivos, tanto generales como específicos.
2. Vamos a plantear la justificación de nuestro proyecto.

**Recursos didácticos:**



**Actividad de salida:**

¿Qué hemos aprendido hoy?

**Evaluación**

<b>FASE 1</b>	<b>SUPERIOR (4.6-50)</b>	<b>ALTO (4.0-4.5)</b>	<b>BÁSICO (3.1-3.9)</b>	<b>INSUFICIENTE (1.5-3.0)</b>
---------------	--------------------------	-----------------------	-------------------------	-------------------------------

Formuló el objetivo general, teniendo en cuenta los verbos sugeridos.	Formula los objetivos siguiendo las recomendaciones de verbos sugeridos y estos son pertinentes para el desarrollo de su proyecto.	Formula los objetivos teniendo en cuenta los verbos sugeridos, pero tiene falencias en la pertinencia de los mismos.	Tiene dificultades para la formulación de los objetivos.	No ha realizado los objetivos.
Ha formulado los objetivos específicos, considerando los verbos sugeridos.	Formula los objetivos específicos y son pertinentes para el desarrollo de su proyecto.	Formula objetivos específicos que se acercan a la pertinencia exigida de acuerdo al tema.	Tiene dificultades para redactar los objetivos específicos.	Presenta dificultades para avanzar en la redacción de los objetivos específicos.
Ha formulado la justificación del proyecto.	Ha seguido los pasos recomendados para plantear la justificación de manera correcta.	Su formulación de la justificación se acerca a los planteamientos de pertinencia y redacción.	Presenta confusión en la redacción de la justificación.	Tiene dificultades para redactar la justificación de acuerdo a las orientaciones ofrecidas.

**Reflexión y ajuste para la próxima unidad**

Se ha hecho el ejercicio lúdico que ha significado una conexión con la revisión de las tareas propuestas. En su mayoría los estudiantes han traído avances significativos. Hay un par de estudiantes con quienes se debe iniciar a reforzar la parte de plantear el tema y la pregunta problema, porque aún no han logrado redactarlo. Es decir, son muy buenos diciendo lo que quieren hacer, o por lo menos hablando sobre un mar de ideas que a la hora de escribirse no se concretan. Y en otros casos, se escriben, pero el lenguaje utilizado debe ser pulido, al igual que el uso de signos de puntuación.

Después de esta parte del ejercicio hablamos sobre los objetivos y cómo deben plantearse. Se les habla a la vez que se utilizan ejemplos en el tablero. Se les hizo llegar través del Whatsapp un ejercicio de infografías donde estaban los verbos que se pueden utilizar. En el tablero escribimos varios ejemplos. Lo mismo hacemos con la justificación.

El siguiente paso nos lleva a poner por escrito esas ideas que se tienen para objetivar las propuestas de cada estudiante. Hay quienes logran rápidamente captar con precisión. En esta parte se desvelan diferentes ritmos de aprendizaje. Así que se trabaja con cada estudiante de manera breve, pero que permita concretar su trabajo. En la mayoría de casos no podemos lograr el objetivo propuesto para nuestra sesión. Así es que se programan para las horas de la tarde llamadas y encuentros a través de la plataforma Meet para poder avanzar.

Trato de brindarle mayor asesoría a quienes presentan dificultades y no habían podido avanzar con la pregunta y el planteamiento del problema. Considero que se puede concretar con grupos de estudiantes la parte de los objetivos y la justificación en sesiones cortas en la tarde. De esta manera reúno estudiantes que se pueden conectar por Meet y los demás por llamadas.

Tengo dificultades con quienes viven en la vereda de Torres y Firita Peña Arriba porque la llamada se corta continuamente y no puedo cumplir con la meta de asesorías. Así que planteo que la próxima sesión inicio con estos estudiantes, para que podamos abordar la siguiente parte en igualdad de condiciones.

Nota: tuve dificultades con un par de estudiantes que estaban jugando durante la sesión en sus teléfonos celulares. La primera vez les pedí el favor de tomar conciencia del ejercicio que se estaba realizando y de los tiempos que se tenían para ejecutar nuestro trabajo. Luego me di cuenta que seguían haciéndolo, así que les llamé para mirar los avances y nos centramos en desarrollar las dificultades que se les habían presentado. Habían llegado a la justificación, pero se sentían confusos en cómo formularla. Avanzamos sobre una idea general y ellos lograron complementarlo.

El desarrollo de la estrategia, de acuerdo al ABPr, requiere plantear por fases su planeación y ejecución. Estas fases son la de activación, investigación, realización o desarrollo, presentación y evaluación.

#### **7.2.1.2. Fase 1. Activación**

En la fase de activación nos reunimos con los estudiantes para plantear una estrategia que permita la incorporación de la Cátedra de Historia desde el contexto local. De ahí se procedió a plantear las líneas generales que podrían orientar el proyecto, pero al mismo tiempo indicando que cada estudiante podría formular sus objetivos de acuerdo a la línea temática seleccionada. Se plantean una serie de actividades para presentar la estrategia y lograr que el estudiante comprenda qué es aquello que se quiere lograr. Aunque la estrategia lleva un nombre genérico, la pregunta para los estudiantes ha sido: ¿Cómo hacemos de Ráquira una historia viva? En esta pregunta se encuentra enmarcado el contexto, es decir, lo local, aquello que siempre ha estado ahí, pero que necesitamos observar, analizar a profundidad y explicar. Y el camino para hacerlo es a través de la historia, pero no la historia que siempre nos han planteado, más bien aquella historia viva, aquella que nace y florece cada día en nuestro entorno, la del pasado, pero con una vigencia; la historia del presente, pero con futuro; y esa historia del y para el futuro la deben narrar nuestros estudiantes.

La fase de activación ha sido un video desarrollado por el docente y estudiantes del grado undécimo, en el cual se cuenta a través de personajes creados por artesanos, hechos de

barro y de fique, qué es Ráquira Historia Viva y qué se puede hacer con esta iniciativa. ([Ráquira Historia Viva](#)).

Una vez desarrollada esta primera actividad se procedió a la selección de las líneas temáticas, con la asociación de las áreas del conocimiento que acompañarían las propuestas, donde encontraremos que cada una de esas líneas planteadas inicialmente fueron abordadas, menos la historia del deporte pues, por el contrario, un grupo de estudiantes planteó realizar una historia de la gastronomía de Ráquira.

Tabla 5. Líneas temáticas seleccionadas Ráquira Historia viva.

<b>RÁQUIRA HISTORIA VIVA</b>			
<b>LÍNEA TEMÁTICA</b>	<b>PREGUNTAS ORIENTADORAS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>Historia de la artesanía</b>	¿Cómo puede la expresión del arte liberador tener mayor reconocimiento artístico en comparación con las pinturas que se basan en las tradiciones del municipio de Ráquira?	Analizar las técnicas de pintura en artesanías típicas del municipio de Ráquira.	Ética, Filosofía, Ciencias Sociales y Artes
	¿Cuál ha sido la evolución histórica del taller Táquira en el municipio de Ráquira y qué aportes ha hecho a la construcción artesanal del municipio?	Analizar la evolución histórica del taller Táquira en el municipio de Ráquira y dar a conocer el valor que se merecen los artesanos y mostrar cómo se realizan las artesanías.	
	¿Qué métodos y técnicas se utilizan en la fabricación de la artesanía en la actualidad en el municipio de Ráquira?	Identificar las técnicas de la fabricación de artesanía en el municipio de Ráquira en el año 2021.	

<b>Historial oral de Ráquira</b>	¿Por qué las costumbres de contar mitos y leyendas del municipio de Ráquira se están perdiendo?	Identificar mitos y leyendas de Ráquira a través de la tradición oral en el municipio de Ráquira	Ética, Filosofía y Ciencias Sociales
<b>Historia de la religión</b>	¿Por qué es importante conocer la historia del Monasterio de La Candelaria en el municipio de Ráquira?	Explicar la importancia del Monasterio de la Candelaria para el municipio de Ráquira.	Ética, Filosofía, Religión y Ciencias Sociales
<b>Historia de las violencias</b>	¿Por qué se presentan casos de violencia intrafamiliar en el municipio de Ráquira entre los años 2020-2022?	Explicar las razones por las que ocurre violencia intrafamiliar en el municipio de Ráquira en el periodo 2020 -2021.	Ética, Filosofía, Ciencias Sociales
<b>Historia de cargueros</b>	¿Por qué es importante para los raquireños recordar la historia de los cargueros?	Recopilar las historias de cargueros a través de la tradición oral, en el municipio de Ráquira	Ética, Filosofía, Ciencias Sociales y Artes
<b>Historia política</b>	¿Cuáles han sido los alcaldes del municipio de Ráquira desde la elección por voto popular y cuál ha sido su legado?	Identificar los alcaldes del municipio de Ráquira desde el voto popular.	Ética, Filosofía, Ciencias Sociales
<b>Historias de vida</b>	¿Cómo resaltar las técnicas tradicionales de producción de cerámica a través de la historia de la vida de la señora Cecilia Mendieta?	Resaltar técnicas tradicionales de producción de cerámica a través de la historia de vida de Cecilia Mendieta.	Ética, Filosofía, Ciencias Sociales
	¿Cómo reconocer al artesano Saul Valero en su propio pueblo, Ráquira?	Reconocer al artesano Saul Valero en su propio pueblo, Ráquira	
<b>Historia Económica</b>	¿Cuáles son las diferentes fuentes económicas del municipio de Ráquira?	Explicar las diferentes fuentes económicas del municipio de Ráquira	Ética, Filosofía,

	¿Cuál es el camino que hubiese tomado Ráquira si se enfocara en un sector económico alternativo a la artesanía?	Reconocer qué camino hubiera tomado Ráquira si no se hubiera enfocado en la artesanía como pilar económico.	Ciencias Sociales
<b>Historia de la gastronomía</b>	¿Qué estrategias se pueden implementar para fortalecer las tradiciones orales de herencia narrativa transmitida de padres a hijos durante siglos sobre la gastronomía raquireña dando a conocer sus inicios y apoyar el turismo del sector?	Implementar estrategias que fortalezcan las tradiciones orales de herencia narrativa transmitida de padres a hijos durante siglos sobre la gastronomía y etnobotánica propia del municipio de Ráquira.	Ética, Filosofía, Ciencias Sociales y Artes

Fuente: elaboración propia.

En una segunda actividad se planteó un taller sobre cómo plantear objetivos, paso por paso, y con infografías ver qué verbos se podían utilizar, así como la importancia de un objetivo para cada una de sus temáticas.

De la misma manera el taller se aplicó para ver las partes de una justificación y la relevancia que tiene dentro del desarrollo del proyecto.

En esta fase de activación se llegó al acuerdo de los productos finales que se debían presentar como parte de la presentación final y la evaluación. Por un lado, se acordó entrega cada uno de sus resultados de manera escrita siguiendo normas APA de manera esencial y básica.

*Tabla 6. Modelo presentación de microproyectos.*

TÍTULO	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	PREGUNTA PROBLÉMICA
OBJETIVOS	GENERAL
	ESPECÍFICOS
JUSTIFICACIÓN	

MARCO TEÓRICO	ANTECEDENTES
	MARCO CONCEPTUAL
METODOLOGÍA	ENFOQUE
	TIPO DE INVESTIGACIÓN
	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
	CONCLUSIONES
REFERENCIAS (NORMAS APA)	

Fuente: elaboración propia.

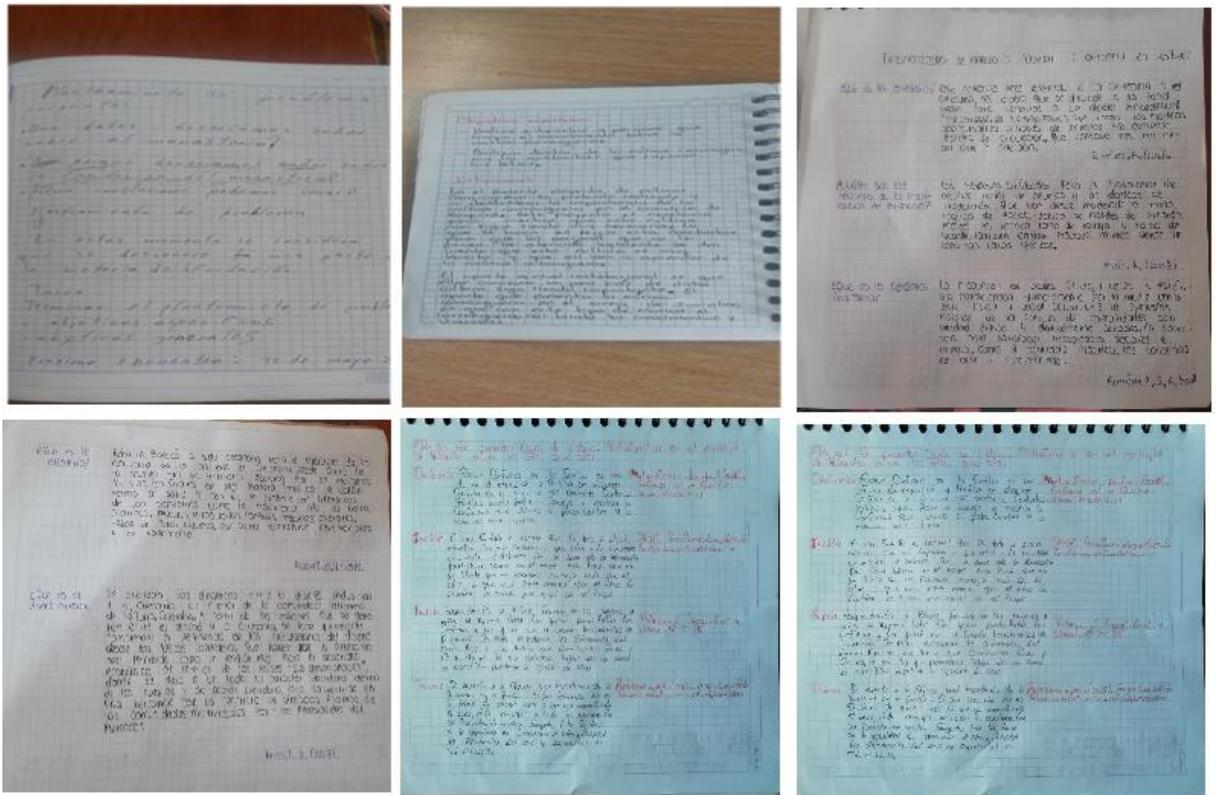
### 7.2.1.3. Fase 2. Investigación

En el desarrollo de esta fase fue necesario rastrear antecedentes de cada uno de los proyectos. Para su ejecución se planeó tutorías por cada estudiante para orientar la búsqueda de la información existente y las recomendaciones para lograr responder a cada uno de los conceptos básicos presentados en la búsqueda de la información. En este punto es necesario aclarar que se desarrolló la ejecución de una segunda estrategia llamada *El que busca encuentra la información correcta*. La aclaración es pertinente, teniendo en cuenta que no fue planeada como una actividad más, sino como una forma de fortalecer las competencias necesarias para la búsqueda de la información, es decir, que tenía sus propios objetivos. La idea en el desarrollo de este proyecto ha sido que las tres estrategias a desarrollar estén activas y encadenadas como si fuesen una sola y buscando la resolución del problema planteado inicialmente. Aclarando esta parte se recomienda ver el apartado destinado a la segunda estrategia *El que busca encuentra la información correcta*.

Posteriormente, al tener la información de cada uno de los grupos, se propuso organizarla para proceder a responder cada uno de los objetivos planteados, desde los temas elegidos por los estudiantes. Esta sistematización se hacía con la utilización de un diario de campo que cada estudiante debía llevar. Se resaltó la importancia de diferenciar entre el típico cuaderno de apuntes y el diario, como un instrumento que les permitía llevar de manera

sistemática cada uno de los hallazgos que consideraban pertinentes para el desarrollo de su proyecto.

Figura 5. Diarios de campo



Fuente: Elaboración propia

### 7.2.1.4. Fase 3. Desarrollo

En esta fase se desarrolló el trabajo de campo, planteado a partir de la búsqueda de fuentes primarias en las cuales se pudiesen indagar para lograr responder las preguntas planteadas por cada uno de los estudiantes. Dentro de la misma se especificaban tareas en cada una de las tutorías, y con la resolución de estas tareas se planeaban los ajustes necesarios para seguir profundizando en la búsqueda de la información que permitiera la elaboración escrita de su producto.

Este desarrollo implicó que cada estudiante trabajase a su propio ritmo, tanto quienes estaban más interesados como quienes por múltiples causas no podían desarrollar algunas de las actividades y quedaba pendiente la respectiva corrección de sus tareas. En este sentido es importante la flexibilidad que ofrece el trabajar por proyectos, siempre y cuando el estudiante tenga claro que se debe asumir una responsabilidad frente a los acuerdos establecidos.

#### **7.2.1.5. Fase 4. Presentación**

En esta fase se han expuesto cada uno de los proyectos desarrollados por los estudiantes como una manera de socializar los hallazgos y aprendizajes. Ha sido importante lograr la concreción de las ideas y resultados para ver evidenciados los progresos. Esta sustentación se hace de manera oral y requiere de un apoyo con herramientas tecnológicas. El docente realiza los comentarios didácticos y de enriquecimiento pedagógico para cada una de las actividades.

#### **7.2.1.6. Fase 5. Evaluación**

El proceso de evaluación es constante y no se centra en la valoración numérica, por el contrario, está basado en cada tutoría y las retroalimentaciones realizadas en cada una de las fases. Esto permite que al llegar al final del proceso con cada estudiante se valore el cumplimiento de los acuerdos y, en general, del desarrollo de la estrategia, incluyendo la autoevaluación del ejercicio y la coevaluación por parte de alguno de sus compañeros.

A continuación, se presentan las rúbricas de evaluación para las diferentes fases desarrolladas.

*Tabla 7. Rúbrica de valoración fase 1.*

RÚBRICA DE VALORACIÓN FASE 1		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1. Definió el tema de investigación.		
2. Identificó las áreas del conocimiento que pueden apoyar la búsqueda de la información.		
3. Definió el problema de investigación.		

4.	Elaboró la pregunta problémica.		
5.	Formuló el objetivo general, teniendo en cuenta los verbos sugeridos.		
6.	Ha formulado los objetivos específicos, considerando los verbos sugeridos		
7.	Ha formulado la justificación del proyecto.		
8.	Se ha apoyado en el grupo para enriquecer su propuesta (trabajo colaborativo).		
9.	Ha sido parte activa de las tutorías desarrolladas.		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Rúbrica de valoración fase 2.

RÚBRICA DE VALORACIÓN FASE 2		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1.	Identifica las fuentes primarias, secundarias o terciarias.	
2.	Identifica diversas fuentes de Internet para el tema seleccionado.	
3.	Encuentra y utiliza diferentes fuentes de consulta.	
4.	Utiliza las palabras claves correctas para la búsqueda en internet, a través de los motores de búsqueda.	
5.	Cita correctamente la información que apoya su selección de la información.	
6.	Selecciona por lo menos tres fuentes que le proporcionen la información correspondiente para resolver la pregunta de investigación.	
7.	Utiliza correctamente las referencias, siguiendo las normas APA 7.	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Rúbrica de valoración fase 3.

RÚBRICA DE VALORACIÓN FASE 3		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1.	Selecciona correctamente la información pertinente de cada una de las fuentes escogidas.	
2.	Redacta correctamente el desarrollo de su marco teórico	
3.	Consulta cada uno de los conceptos claves para el desarrollo de su marco conceptual.	
4.	Establece relaciones entre conceptos.	
5.	Analiza y valora la información que proporcionan las fuentes.	

6. Redacta a partir de su comprensión de los conceptos las ideas que sustentas sus hallazgos.		
7. Logra responder a la pregunta principal a través de la información proporcionada por las fuentes encontradas.		
8. Logra una comprensión del tema de manera global.		

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Rúbrica de valoración fase 4.

RÚBRICA DE VALORACIÓN FASE 4		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1. Ha realizado su proyecto escrito, siguiendo cada paso.		
2. Demuestra a través del proyecto que ha seguido cada una de las fases con su respectiva aplicación.		
3. Utiliza herramientas digitales para evidenciar los resultados del trabajo realizado.		
4. La herramienta presenta la información clara para todo tipo de público.		
5. La sustentación oral es coherente, clara y fluida en su contenido.		
6. Se exponen las ideas centrales de manera clara, concreta y coherente.		
7. Se reconoce en su sustentación las referencias a las fuentes utilizadas.		
8. Sus conclusiones son pertinentes de acuerdo al proceso realizado.		

Fuente: elaboración propia.

### 7.2.1.7. Reflexión

Una cátedra de historia necesita la implicación de los estudiantes con respecto a la responsabilidad que deben asumir en la construcción de su propia historia. Al enfocarse en la identificación de temas susceptibles de ser tratados y profundizados, se da una mirada a aquello que siempre ha estado ahí como propio de un contexto, que hace parte de la vivencia diaria, de la construcción de una identidad y la misma memoria histórica que se ejemplifica en la cultura, la política, la economía y en la sociedad.

La estrategia se planeó buscando la activación de los saberes presentes en cada miembro de la comunidad raquireña, pero al mismo tiempo en la búsqueda de un método que permitiese establecer que somos parte de una sociedad que necesita responderse interrogantes de lo que sucede a su alrededor y de los orígenes de las tradiciones y los vínculos que estas tienen con el constructo social actual.

Cuando el estudiante se pregunta por el estado de una problemática, por el origen de una costumbre, por el desarrollo de una actividad económica y la trascendencia que se da a los hechos que hacen parte de los imaginarios, tanto de los habitantes del municipio como de aquellos que vienen de otras partes del país y del mundo, estamos ante un cercamiento directo de la explicación del hecho histórico y sus representaciones.

Es preciso enfrentarse a los vacíos que puede tener cada estudiante respecto a complementar una pregunta, un problema susceptible de ser investigado, los objetivos que se pueden plantear y cómo acercarse a las fuentes primarias y secundarias, para de esta manera proceder a explicar la importancia del método histórico y la validez que se le puede dar a cada uno de los hallazgos.

Lo primero que resiste un análisis es el cambio metodológico de ir más allá del trabajo por talleres y guías desarrollado durante la pandemia. Se trata de superar ese ritmo que significó cierto estancamiento y la reactivación a través de una estrategia diferente. Pero ante una alternativa planteada se encuentra que el estudiante puede adaptarse a estos cambios metodológicos siempre y cuando conlleven una planificación que les brinde un reto y al mismo tiempo que les permita desarrollar su autonomía, siendo parte activa de la construcción de un cambio.

En esta estrategia el estudiante ha sido quien a través de las orientaciones ha construido y reconstruido saberes. Ha encontrado una forma diferente de ser partícipe en el desarrollo de

actividades, que han significado un paso en el cambio de la mentalidad que dicta que la historia únicamente se puede trabajar con base en libros de texto, en los cuales sigue presente la visión eurocentrista y tradicional que obliga a adoptar una ubicación concreta en el aula de clase y una valoración de conocimientos dados únicamente por la memorización y la repetición de datos, que muchas veces no se conectan con las realidades propias de cada uno de ellos.

En el aula se siente que algo ha cambiado, que hay una disposición diferente y no solo por quienes han logrado captar rápidamente la idea de lo que significa trabajar el ABPr, también por quienes se pueden sentir incómodos, porque no comprenden las razones por las cuales se presenta un cambio tan radical, donde el docente no está durante toda una sesión de clases hablando y explicando una temática, respaldada por una guía o por un libro de texto, o porque las presentaciones en el televisor ya no son el Power Point o el video de History Channel. Por el contrario, es el mismo docente quien aparece allí durante un corto tiempo planteando una pregunta, un interrogante y partir de allí una tarea, y esa tarea significa indagar, leer textos un poco más complejos de lo acostumbrado que obligan a buscar significados, conceptos y a su vez acercarse para pedir una explicación en la tutoría.

Un estudiante al comienzo del proyecto, al terminar la jornada académica, esperó en el camino para abordarme y preguntarme con cara de tragedia, por qué razón ya no se podía seguir desarrollando las guías. Él sentía que le brindaban mayor facilidad para cumplir con las tareas asignadas en esos cuestionarios, mientras que en el proyecto le parecía muy complicado porque tenía que leer mucho para sacar una idea propia. Mi respuesta fue sencilla, si hay una idea propia, ya hemos ganado demasiado, porque se ha creado un significado a partir de una información concreta y se ha transformado a partir del proceso de pensamiento y asimilación. Y con este estudiante ha sido necesario hacer un seguimiento diferente, porque su ritmo es más lento que los demás. También se presentó el caso del estudiante que después de realizar una entrevista sobre la violencia intrafamiliar, salió asombrado de lo mucho que ignoraba sobre el

tema y que había aprendido solo con hablar con la orientadora escolar. Y emocionado me comentaba como había varios tipos de violencia y estos como se “enmascaraban” en acciones concretas diarias, que muchos ejecutábamos sin darnos cuenta. La estudiante venezolana se sumergió en la historia de los diferentes estilos de pintura que desarrollan los artesanos de Ráquira y logró ampliar su idea del trabajo de estas personas que han creado técnicas con base en su experiencia. En este sentido, se demuestra cómo la historia permite este proceso de educación inclusiva y equitativa, en la cual un estudiante extranjero puede comprometerse con la construcción de la historia en el lugar que habita y puede relacionar lo que sucede en ese contexto actual, interpretando lo que sucedía en su país de origen y, a su vez, identificando que muchas de las personas que pintan diferentes utensilios en Ráquira también provienen de otros lugares y se han adaptado a las prácticas culturales y sociales locales a través de la artesanía.

### **7.2.2. Estrategia 2: El que busca encuentra la información correcta**

En esta era digital nos hemos visto abocados a un bombardeo constante de información. Toda la información que se requiere está ahí, disponible, a un par de clics. En las instituciones educativas se ha planteado desde los Manuales de Convivencia que el plagio de un trabajo o actividad es una falta leve que merece un llamado de atención y una reconvención inicialmente y, ante la reincidencia, se convierte en grave. Pero aquí viene una de las inquietudes que surgen a partir de esta situación y es cómo el maestro aplica una falta ante una evidente presentación del plagio, si posiblemente buena parte de la vida académica de un estudiante difícilmente se le enseña y orienta frente a cómo citar y referenciar las fuentes de las cuales extrae la información. Es en este mismo camino que se plantea abordar un ejercicio de investigación con los estudiantes, partiendo de una pregunta y cómo desde allí

se puede generar un árbol de respuestas que nos lleve a unir conceptos y transformar nuestro ejercicio de acercamiento a un tema, en un aprendizaje significativo.

La utilización de las TIC se convierte en un proceso importante en nuestros días, evaluando también las limitaciones que pueden tener nuestras instituciones educativas frente al uso de algunas herramientas.

Ahora, si lo trasladamos al escenario de la pandemia, es claro que puede que haya más preguntas que respuestas, pero uno de los interrogantes acerca de la accesibilidad deja al descubierto la profunda brecha existente en una buena parte de la población del municipio de Ráquira que puede tener una conectividad ilimitada y quienes aún no poseen este beneficio.

De acuerdo al reciente estudio publicado por la compañía de tecnología educativa BlinkLearning (2021), se evidencian algunas claves para comprender la importancia de las TIC en pandemia y pospandemia, entre ellas la exigencia de los maestros por mejorar la conectividad, la infraestructura y la formación. De esta manera, es posible afirmar que la tecnología transforma, siempre y cuando a nivel estructural haya una verdadera solución. Se evidencia que aún hay ausencia de trabajo autónomo, desde los hogares o lugares diferentes al aula; que existe un alto nivel de desinformación y que a la hora de desarrollar actividades y enviar mensajes existen faltas ortográficas. Otro de los hallazgos, que no sorprende, es que el uso del teléfono móvil es el dispositivo más usado para acceder a la información.

#### **7.2.2.1. Secuencia Didáctica**

Para la ejecución de las actividades previstas en este apartado se ha planteado el desarrollo de la siguiente secuencia didáctica:

*Tabla 11. Secuencia didáctica 2. Unidad 1.*

Responsables Jairo Novoa y Rafael Joya	
Fecha: del 6 de septiembre al 17 de septiembre	Tiempo: 2 horas (por burbuja)

## TÍTULO DE LA UNIDAD

### El que busca encuentra la información correcta

#### Ciencias Sociales

##### Objetivos

##### Objetivo general

Identificar las fuentes de información adecuadas para el desarrollo de las competencias para el manejo de la información.

##### Específicos

- Diseñar el árbol de información de acuerdo a la búsqueda de fuentes y sus respectivas citas y referencias.
- Identificar motores de búsqueda de información de fuentes académicas y herramientas en la red.

#### Filosofía

##### Objetivo general

Comprender el uso de las formas de argumentación y el uso de los criterios.

##### Específicos

- Analizar el planteamiento de argumentos y los soportes para sacar conclusiones.
- Desarrollar ejercicios donde se demuestre la ejecución del proceso argumentativo.

#### Ética

##### Objetivo general

Identificar las implicaciones éticas de citar y referenciar un trabajo de investigación correctamente.

##### Específicos

- Reflexionar sobre la importancia del trabajo cooperativo.
- Estudiar la importancia del trabajo comunitario y la transformación del contexto a partir de nuestras acciones.

#### Actividades de motivación:

Conformamos dos grupos de estudiantes. Un grupo será la red, mientras que los otros serán peces. La red debe contar con la unión de los estudiantes en un círculo, pero sin tomarse de las manos. Se utiliza una música de fondo, y mientras esta suena, los pecillos pueden entrar y salir, bailar, si desean. Pero, cuando la música deje de sonar los estudiantes de la red se unen y la red se cierra. Es así como los estudiantes que sean capturados conformarán en adelante la red. De esta manera el juego se repite hasta que los atrapemos todos.

#### Actividades de entrada:

Vamos a buscar, a partir de un tema, información en la red. ¿Qué procedimiento siguen? ¿Cómo saben que la información es confiable? ¿Qué otras fuentes utilizan para confirmar la información?

#### Produciendo nuevos conocimientos

Se busca que el estudiante, a través de una serie de pasos y subpasos, logre desarrollar competencias para el manejo de la información.

Cada uno de estos pasos se ejecuta teniendo como base la pregunta que han planteado para el desarrollo de su tema de investigación señalado en la estrategia anterior.

Una vez se tiene clara la pregunta inicial y las preguntas secundarias (se puede tener en cuenta el ejercicio que plantea la construcción del árbol de información), podemos proceder a la búsqueda en las diferentes fuentes que no pueden ofrecer respuestas a cada uno de nuestros interrogantes.

A medida que se le da una búsqueda a esta información, el estudiante debe organizarla, clasificarla y comenzar a generar una serie de relaciones, conexiones e interpretaciones desde las cuales pueda construir su conocimiento y llegar a las conclusiones en los avances presentados.

**Recursos metodológicos:**

Actividad 1. El docente procede a tomar un tema de ejemplo que se esté trabajando en los proyectos y, a continuación, realiza la búsqueda de la información a través de diferentes motores de búsqueda, señalando la importancia de las palabras claves.

Actividad 2. A través de ejemplos concretos basados en los proyectos que se desarrollan, se ejemplifican búsquedas en la red, con motores de búsqueda que nos direccionen a información confiable.

De manera voluntaria, un estudiante procede a realizar el ejercicio para todos mientras se proyecta en el televisor el proceso de búsqueda. Otro estudiante utiliza el tablero para organizar información que consideren importante.

Actividad 3. Se utilizan ejemplos de árboles de información que se trabajan en el tablero y que señalan un camino de cómo realizar la actividad.

Área de ética

Se organiza una mesa redonda donde se discute la importancia de citar los trabajos que sean consultados y de referenciar esas actividades.

Se utilizan diferentes ejemplos que parten de situaciones cotidianas donde se relaciona con los usos que se le da a la información y casos donde se presentan reclamaciones y demandas por mal uso de la información y no utilizar correctamente las normas que establecen unos parámetros para orientar nuestros procesos de búsqueda de información.

**Recursos didácticos:**

Motores de búsqueda

Entre los motores de búsqueda académicos señalados se sugieren:

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Dialnet

Google Scholar (Google Académico)

Scholarpedia

ScienceResearch.com

**Actividad de salida:**

¿Qué hemos aprendido hoy?

<b>Evaluación</b>				
<b>FASE 1</b>	<b>SUPERIOR (4.6-50)</b>	<b>ALTO (4.0-4.5)</b>	<b>BÁSICO (3.1-3.9)</b>	<b>INSUFICIENTE (1.5-3.0)</b>
Pregunta inicial	Elabora una pregunta inicial que debe contener con precisión lo que se pretende explorar.	La pregunta contiene algunos de los elementos que se han sugerido.	Tiene dificultades para plantear la pregunta inicial.	No ha elaborado la pregunta inicial.
Delimitación del tema	La pregunta planteada delimita el tema de manera concreta.	La pregunta planteada se acerca a la delimitación correcta del tema.	La pregunta elaborada tiene falencias en la delimitación del tema.	La pregunta no delimita el tema sugerido.
Pregunta y contexto	La pregunta inicial obedece a un problema real en el contexto en el cual vive.	La pregunta contiene algunos elementos que permiten acercarse al contexto.	La pregunta está descontextualizada.	La pregunta no ha sido planteada alrededor de un problema real o contextual.
Pregunta y fuentes de información	La pregunta puede ser abordada desde distintas fuentes de información.	La pregunta puede ser abordada desde algunas fuentes de información.	Se tienen dificultades para hallar fuentes que sustenten la pregunta planteada.	La pregunta planteada no registra posibles fuentes de seguimiento de información.
La pregunta y las áreas del conocimiento	La pregunta es viable y susceptible de ser abordada desde una o más áreas del conocimiento.	La pregunta puede ser abordada desde un área del conocimiento.	No se especifica con claridad las áreas del conocimiento desde las cuales se puede abordar la pregunta.	Se le dificulta relacionar la pregunta con un área del conocimiento específica.

<b>Reflexión y ajuste para la próxima unidad</b>
<p>Este ejercicio suscitaba, desde antes de su aplicación, bastantes interrogantes acerca de cómo sería abordado por los estudiantes. Se tenía claridad que el acercamiento del grupo a motores de búsqueda era nulo; desafortunadamente no se había tenido un acercamiento al manejo de la información que proporcionara un método de búsqueda para darle sentido a un proceso, que involucrara el seguimiento a partir de una serie de preguntas.</p> <p>En un comienzo fue complicado acercar a los estudiantes a los motores de búsqueda. Se hizo referencia a la importancia de comprender los pasos y aplicarlos de manera organizada. El planteamiento de las preguntas es básico, así como el árbol de información. En unos pocos casos nos hemos dado cuenta de</p>

que incluso se tenía inconveniente para plantear las preguntas. Es decir, que no sabemos preguntar. Así que se hizo un proceso importante con estos estudiantes para poder orientarles el proceso.

La clave para el desarrollo de la actividad y que hubiese una motivación para no decaer, se presenta cuando ellos encuentran información muy valiosa sobre sus proyectos. Se dan cuenta que hay experiencias que cuentan no solo la historia de Ráquira, sino que también se centran en algunas de las preguntas que ellos habían planteado. Entonces el ejercicio recibe un respaldo en cuanto al mismo proceso que se ejecuta y cómo reorientar algunas acciones.

Es claro que los estudiantes tienen presente su trabajo de campo, en el cual acuden a fuentes primarias relacionadas con la comunidad, a partir de las cuales pueden hacer un ejercicio de interpretación de información brindada. En este caso, ellos comprenden que se debe hacer un proceso de relación de conceptos, que hay ideas que se pueden aterrizar desde el abordaje conceptual y de esta manera darle un mayor sentido a los significados que se pueden encontrar en la información de campo.

Una vez se ofrecen las explicaciones generales con el grupo, es necesario hacer los acercamientos con cada uno de los estudiantes y sus proyectos; revisar, en sus teléfonos celulares, las particularidades de la búsqueda de su información que se ajuste a cada experiencia.

En horas de la tarde me he reunido con varios grupos para trabajar en una cafetería sobre sus avances. El tiempo de las clases es limitado, entonces se desarrollan este tipo de sesiones cuando es posible.

Tabla 12. Secuencia didáctica 2. Unidad 2.

Responsables Jairo Novoa y Rafal Joya	
Fecha: del 20 de septiembre a 1 de octubre	Tiempo: 2 horas (por burbuja)
<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b> <b>Construyendo saberes</b>	
<b>Ciencias Sociales</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Objetivo general</b>	
Identificar las fuentes de información adecuadas para el desarrollo de las competencias para el manejo de la información.	
<b>Específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar el árbol de información de acuerdo a la búsqueda de fuentes y sus respectivas citas y referencias.</li> <li>• Identificar motores de búsqueda de información de fuentes académicas y herramientas en la red.</li> </ul>	
<b>Filosofía</b>	
<b>Objetivo general</b>	
Comprender el uso de las formas de argumentación y el uso de los criterios.	
<b>Específicos</b>	

- Analizar el planteamiento de argumentos y los soportes para sacar conclusiones.
- Desarrollar ejercicios donde demuestre la ejecución del proceso argumentativo.

### Ética

#### Objetivo general

Identificar las implicaciones éticas de citar y referenciar un trabajo de investigación correctamente.

#### Específicos

- Reflexionar sobre la importancia del trabajo cooperativo.
- Discutir sobre la importancia del trabajo comunitario y la transformación del contexto a partir de nuestras acciones.

#### Actividades de motivación:

Nos hemos dado cuenta de que muchas veces siendo jóvenes nos gusta hacer lo contrario a una indicación que nos ofrecen. Es por eso que en este juego podemos conformar grupos de cuatro personas. Uno de los integrantes de un grupo desafía a otro, de un grupo contrario, ejecutando una acción como tocarse un pie, pero dice que está saltando. La persona que es desafiada debe responder que está tocándose la cabeza cuando en realidad la acción que ejecuta es arrodillarse. Si el desafiado tarda en responder o hace algo de acuerdo a lo que dice hacer, entonces el equipo desafiante gana un punto.

#### Actividades de entrada:

¿Cómo nos ha parecido el ejercicio de citar y referenciar? ¿Qué aporte nos ofrece para la construcción de nuestra vida académica?

#### Produciendo nuevos conocimientos

Para esta clase tenemos ya una información base a través de la cual podemos escribir, citando y referenciando, las fuentes que nos sirven para sustentar teóricamente nuestro proyecto. Al mismo tiempo, existe un respaldo de la información recogida en campo, porque se han seleccionado las técnicas y los instrumentos de recolección de información.

Lo que se busca es crear conexiones e interpretar la información recogida, logrando cruzar los diferentes datos y generando información con base en lo que se ha recogido.

Hemos identificado nuestras fuentes y las hemos seleccionando de acuerdo a los objetivos de nuestro proyecto. Estos pasos, que complementan nuestro árbol de información, nos llevan a crear información original y que sustenta el desarrollo de los procedimientos que se han explicado y que son importantes para la obtención de aportes valiosos, que configuran, a su vez, la resolución de nuestra pregunta de investigación.

#### Recursos metodológicos:

Actividad 1: se exponen los pasos que nos lleven a reconocer nuestras fuentes y se procede a delgar tareas con el trabajo de campo respectivo a desarrollar de manera externa a la insititucion educativa.

Actividad 2: se prosigue con el ejercicio de tutorías y valoraciones de los pasos en los cuales se ha podido avanzar y se ofrece el

#### Recursos Didácticos:

Motores de búsqueda

Entre los motores de búsqueda académicos señalados se sugieren:

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Dialnet

Google Scholar (Google Académico)

Scholarpedia

<p>seguimiento correspondiente a cada una de las actividades que se ejecutan desde cada microproyecto. Se especifican tareas y se explican los procedimientos que se pueden realizar en campo con la comunidad que se trabaja.</p> <p>Actividad 3: se hace la revisión de los primeros resultados con base en el seguimiento de los acordados y la construcción de los microproyectos.</p> <p>Área de ética:</p> <p>Se realiza un diálogo acerca de los principales aportes que realiza la comunidad (entendida como parte del trabajo de campo que se realiza en el proceso de recolección de información) y desde este intercambio de ideas se plantea una escala axiológica que debe ser tomada en cuenta para el abordaje desde el estudiante, como parte de una sociedad que espera que personas en proceso de formación aporten a la construcción de valores transformadores del trabajo cooperativo y sustenten la proyección de nuestra institución en el contexto local y regional.</p>	<p>ScienceResearch.com</p>
--	----------------------------

**Actividad de salida:**

¿Qué ha sido lo más sorprendente que hemos encontrado en el desarrollo de nuestro proyecto?

**Evaluación**

FASE 1	SUPERIOR (4.6-50)	ALTO (4.0-4.5)	BÁSICO (3.1-3.9)	INSUFICIENTE (1.5-3.0)
Relación de conceptos y proceso de escritura	Establece relaciones entre conceptos que le permiten crear significados y orientar un proceso de escritura original.	Establece la relación de algunos conceptos y su proceso de escritura fluye de acuerdo a los hallazgos con las fuentes.	Tiene dificultades para establecer relación entre conceptos e ideas que han surgido.	Tiene dificultades en el proceso de escritura y de relación de ideas y conceptos.
Resolución de pregunta inicial	Resuelve la pregunta inicial planteada a partir de la información recolectada de las diferentes fuentes.	Resuelve la pregunta inicial, logrando relacionar buena parte de los conceptos que se han generado a	Resuelve en buena parte la pregunta inicial estableciendo, relaciones básicas de conceptos y	Tiene dificultades para resolver la pregunta inicial planteada.

		partir de las fuentes halladas.	conexiones de ideas.	
Interpretación y reflexión	Establece una reflexión a partir de la resolución de la pregunta inicial planteada.	Establece interpretaciones de la información encontrada y se configuran relaciones con la pregunta inicial.	Establece una reflexión básica a través de la información recolectada.	Tiene dificultades con la generación de interpretación de ideas y generación de reflexiones alrededor de la información.
Trabajo final	Presenta trabajo final escrito con las respectivas correcciones sugeridas.	Presenta en buena parte el trabajo final acordado.	Presenta una parte del trabajo final y se acuerdan correcciones para mejorar el producto.	No se ajusta a los tiempos establecidos de presentación de producto final.
Producto final integrado con TIC	Plantea la creación de un producto mediada por una herramienta TIC para la siguiente actividad.	Tiene una idea inicial de lo que pretende realizar utilizando herramientas TIC.	Se encuentra en proceso de elaboración de propuesta con herramienta TIC.	No ha planteado la integración de su proyecto con herramienta TIC.

### **Reflexión y ajuste para la próxima unidad**

Me sorprenden gratamente los avances con cada uno de los grupos y los proyectos que los estudiantes desarrollan. Ha sido significativo el trabajo en cuanto a lograr esa conexión con un ejercicio que no se había desarrollado anteriormente. La apertura de los estudiantes ha sido total, y el reto de hacer un trabajo de campo que implica emplear tiempos, que de repente antes se enfocaban hacia el trabajo individual, y abarcar el acercamiento a la comunidad es realmente enriquecedor. He tenido la oportunidad de hablar con el maestro Saúl Valero, con quien trabaja un grupo de estudiantes en la historia de vida y me ha comentado que el enfoque de este ejercicio le ha parecido novedoso, y que ya era hora que la institución educativa con sus estudiantes se acercara al trabajo del artesano desde la investigación. De la misma manera, los comentarios de los directivos que han tenido la oportunidad de seguir de cerca este trabajo han sido bastante halagadores.

La construcción de los proyectos que se están presentando me emociona, en el sentido estricto de llegar a recoger un producto, fruto de un proceso que ha tenido dificultades, pero que ofrece, cerca de su finalización, la posibilidad de vislumbrar un horizonte prometedor.

Se ha mejorado el tema de la evaluación, en cuanto a quitar presión sobre ese tipo de evaluaciones tradicionales que generaban el estrés de buscar un resultado acorde con notas altas, pero que, de acuerdo a los seguimientos, es el estudiante quien reconoce su proceso y lo valora a partir de sus progresos.

Este mismo proceso de escribir, sobre la práctica de enseñanza, brinda esa oportunidad de lectura y relectura del proceso desarrollado y permite resignificar las acciones que se están ejecutando.

Me he sentado a revisar cada proyecto enfocado a los hallazgos que los mismos estudiantes han construido. Aquí hay orientaciones generales que han pretendido focalizar el estudio de la información, pero buena parte del registro de sus resultados es conocimiento obtenido en su trabajo de campo. Lo considero valioso y una experiencia totalmente nueva y alentadora. Es abrir fronteras hacia un campo que no había sido explorado en los años que llevo como docente del área de sociales. Siempre he buscado cosas nuevas para llevarlas al aula con diferentes resultados, pero en estos momentos lo percibo como una oportunidad de seguir construyendo conocimiento desde el contexto local y que podría hacerse en diferentes lugares, siempre y cuando haya una debida planificación y lectura del entorno y sus oportunidades.

## **Actividades**

La aplicación de esta estrategia está encaminada al desarrollo de las habilidades que permitan la búsqueda de información precisa. Una de las principales deficiencias en nuestros estudiantes es la búsqueda de información que permita responder a los interrogantes planteados en el desarrollo de actividades que requieren la profundización en un tema, señalando que esta proviene de determinados autores o búsquedas en internet que no quedan claros. Es interesante encontrar cómo un Manual de Convivencia en uno de sus artículos señala que el plagio es una falta leve y su reiteración conlleva a una falta grave. Sin embargo, el estudiante desconoce cómo debe citar y referenciar la información que permita verificar que esta ha sido seleccionada y procede de autores que fueron consultados antes de ser plasmada en una entrega. El plagio termina siendo la copia de un trabajo de otro estudiante, que a su vez, posiblemente, también ha plagiado porque no ha citado la fuente de la cual proviene la información.

La actividad hace parte de la Fase 2 de investigación del proyecto planteado para la implementación de la cátedra de historia, y se ha considerado la pertinencia de valerse de un modelo que permita fortalecer la búsqueda de la información. Es por ello que tiene como base la utilización del Modelo Gavilán diseñado por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe como una solución al uso efectivo del Internet entendido como una de las fuentes de información a las que tienen acceso nuestros estudiantes. Este modelo propone una serie de pasos y

subpasos a partir de los cuales se pueden llegar a ejecutar acciones que permitan resolver problemas de información. Se ha hecho una adaptación de estos pasos y una serie de talleres que se han propuesto para su desarrollo, de acuerdo a las necesidades de las propuestas.

### **7.2.2.2. Paso 1: Definir el problema de información y qué se necesita indagar para resolverlo**

#### **7.2.2.2.1. Pregunta inicial**

Para resolver este primer paso se plantea una pregunta inicial donde se describe la búsqueda de aquello que se desconoce y debe ser resuelto a través de la indagación en diferentes fuentes de información. En este subpaso se busca la comprensión de la importancia de una pregunta y cómo esta marca el derrotero para delimitar el tema que se pretende abordar.

La pregunta debe formularse teniendo en cuenta el contexto real y una situación específica que implique el análisis y aplicar las fuentes de información de las cuales se pueda disponer como lo son páginas web, libros, revistas, etc.

A continuación, se presentan algunas de las preguntas iniciales planteadas por los estudiantes en sus proyectos:

- ¿Cómo puede la expresión del arte liberador tener mayor reconocimiento artístico en comparación con las pinturas que se basan en las tradiciones del municipio de Ráquira?
- ¿Cuál ha sido la evolución histórica del taller Táquira en el municipio de Ráquira y qué aportes ha hecho a la construcción artesanal del municipio?

- ¿Qué métodos y técnicas se utilizan en la fabricación de la artesanía en la actualidad en el municipio de Ráquira?
- ¿Por qué las costumbres de contar mitos y leyenda del municipio de Ráquira se están perdiendo?
- ¿Por qué es importante conocer la historia del Monasterio de La Candelaria en el municipio de Ráquira?
- ¿Por qué se presentan casos de violencia intrafamiliar en el municipio de Ráquira entre los años 2020-2022?
- ¿Por qué es importante para los raquireños recordar la historia de los cargueros?
- ¿Cuáles han sido los alcaldes del municipio de Ráquira desde la elección por voto popular y cuál ha sido su legado?
- ¿Cómo resaltar las técnicas tradicionales de producción de cerámica a través de la historia de la vida de la señora Cecilia Mendieta?
- ¿Cómo reconocer al artesano Saúl Valero en su propio pueblo, Ráquira?
- ¿Cuáles son las diferentes fuentes económicas del municipio de Ráquira?
- ¿Cuál es el camino que hubiese tomado Ráquira si se enfocara en un sector económico alternativo a la artesanía?
- ¿Qué estrategias se pueden implementar para fortalecer las tradiciones orales de herencia narrativa transmitida de padres a hijos durante siglos sobre la gastronomía raquireña, dando a conocer sus inicios y apoyando el turismo del sector?

Al tener la pregunta principal, se hace el análisis de la viabilidad de la misma y qué información se necesita buscar para resolverla. Se plantea el tema central y qué áreas del

conocimiento pueden responder a este cuestionamiento. Algunas de estas preguntas pueden conducir a involucrar varias áreas y desde allí tejerse una interdisciplinariedad.

#### 7.2.2.2.2. Plan de investigación

De acuerdo al tema planteado y a la pregunta orientadora, se realiza un esquema en el cual los estudiantes calculan los tiempos en los cuales su pregunta puede ser resuelta de acuerdo a cada uno de los pasos descritos.

#### 7.2.2.2.3. Evaluación

Se evalúa el proceso desarrollado hasta este punto y cómo se han resuelto cada uno de los pasos anteriormente mencionados, para iniciar el acercamiento al paso 2. La valoración se hace a través de la siguiente rúbrica:

Tabla 13. Rúbrica de valoración paso 1.

RÚBRICA DE VALORACIÓN PASO 1		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1. Elabora una pregunta inicial que debe contener con precisión lo que se pretende explorar.		
2. La pregunta planteada delimita el tema de manera concreta.		
3. La pregunta inicial obedece a un problema real en el contexto en el cual vive.		
4. La pregunta puede ser abordada desde distintas fuentes de información.		
5. La pregunta es viable y susceptible de ser abordada desde varias una o más áreas del conocimiento.		

Fuente: elaboración propia.

#### 7.2.2.3. Paso 2. Buscar y evaluar fuentes de información

##### 7.2.2.3.1. Identificar y seleccionar las fuentes de información más adecuadas

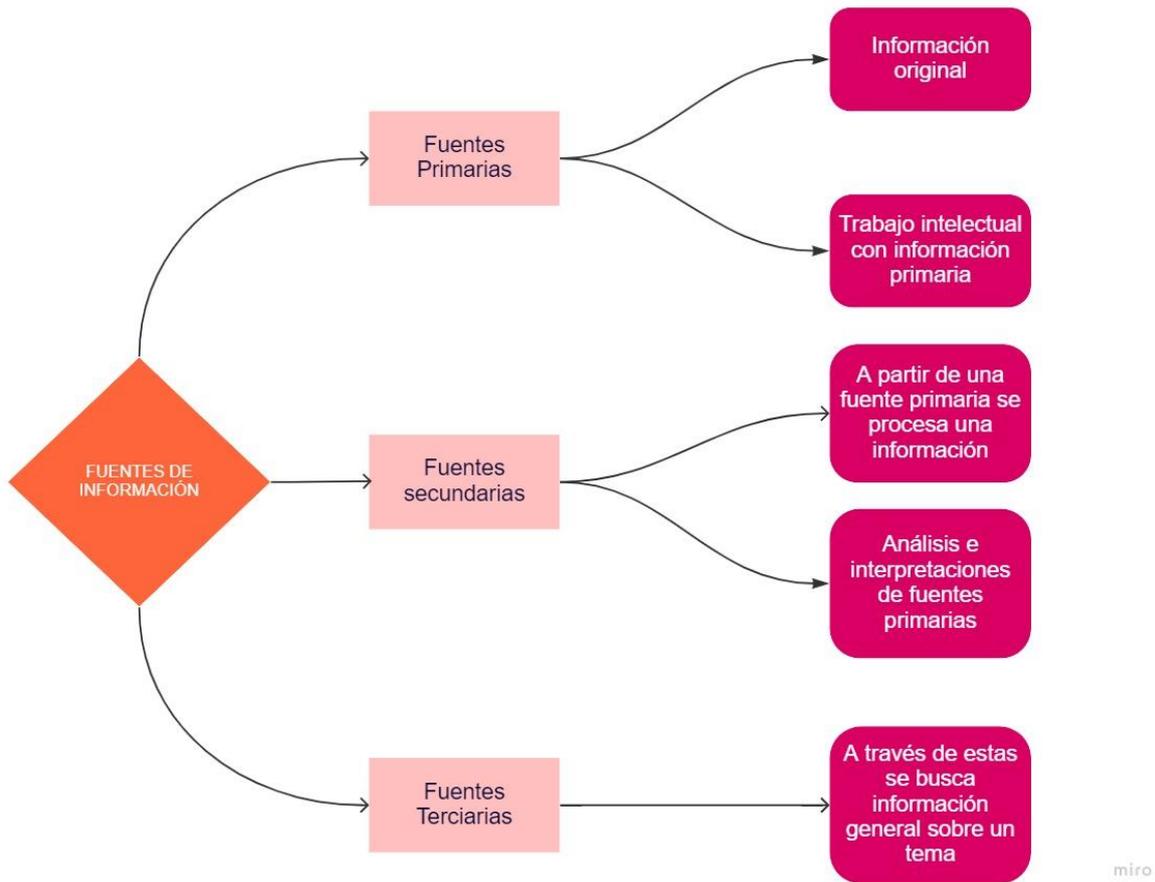
Este paso se encamina a fortalecer la búsqueda de información a la hora de utilizar Internet. Se ha explicado la manera de acceder a fuentes como Google académico, Scielo y Redalyc, como fuentes confiables donde se puede hallar el material necesario para el desarrollo de cada una de sus preguntas planteadas. Se hace énfasis en la importancia de valorar las fuentes que se utilizan y se recomienda que para cualquier tipo de consulta se haga una revisión de estas herramientas antes de emprender el ejercicio de respuesta ante preguntas planteadas.

#### **7.2.2.3.3. Acceder a las fuentes de información seleccionadas**

Se hace un ejercicio en el cual se explican los diferentes tipos de fuentes existentes y la importancia de reconocer la veracidad de la información que se halle en estas.

De acuerdo a Maranto y González (2015), una fuente de información proporciona datos que servirán para la reconstrucción de hechos que sustentan la base de un conocimiento. Estas fuentes se convierten en un instrumento que logra una mejor búsqueda y acceso a la información.

Figura 6. Fuentes de información.



Fuente: elaboración propia.

Se entiende por fuentes primarias aquella información que se obtiene de primera mano y son originales. Esta información no ha sido interpretada o manipulada por otras personas.

La información puede provenir de libros, periódicos, tesis, documentos oficiales, monografías, informes, conferencias, seminarios, testimonios, videos, entre otros.

Las fuentes secundarias, por lo general, son aquellas fruto de un proceso de información de una fuente primaria. Por lo tanto, han sido interpretadas y analizadas.

Las fuentes terciarias son las que logran recopilar fuentes primarias y secundarias. Están centradas en brindar una idea general sobre determinado tema.

#### 7.2.2.3.4. Evaluar las fuentes encontradas

Se procede a utilizar los motores de búsqueda seleccionados, tales como Google Chrome y Mozilla Firefox. Para ello es importante identificar palabras clave que nos lleven a la información precisa, utilizando operadores booleanos como AND, OR, y NOT. Se recomienda utilizar el Google Académico, Scielo y Redalyc, teniendo en cuenta el tipo de información que se pretende encontrar. Sin embargo, no se descarta que puedan ser utilizadas otro tipo de páginas que incluyan videos, presentaciones, blogs, noticias, etc.

#### 7.2.2.3.5. Evaluación

En este paso se procede a evaluar cada uno de los pasos desarrollados por los estudiantes en la búsqueda de la información requerida y los respectivos hallazgos. La siguiente es la rúbrica con la cual se evalúa este proceso:

Tabla 14. Rúbrica de valoración paso 2.

RÚBRICA DE VALORACIÓN PASO 2		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1. Diferencia entre fuentes primarias, secundarias y terciarias.		
2. Utiliza fuentes confiables para la búsqueda de la información en Internet.		
3. Se utilizan correctamente palabras claves mediante las cuales se puede obtener precisión en la búsqueda.		
4. Utiliza operadores booleanos en sus búsquedas.		
5. Descarta aquellas fuentes que ha considerado que no aportan a la solución de su proyecto.		

Fuente: elaboración propia.

#### 7.2.2.4. Paso 3: Analizar la información

##### 7.2.2.4.1. Elegir la información más adecuada para resolver las preguntas secundarias

Este paso nos lleva a la elección de la información que sea acorde a cada pregunta planteada. Se hace un especial énfasis en cómo citar y referenciar la información, la diferencia que existe entre estos dos aspectos, y cómo a través de un árbol de información, donde se plantean las preguntas secundarias, podemos añadir allí los hallazgos, los autores, el nombre del texto del cual hemos sacado la información y si es necesario parafrasear o utilizar esta información tal como aparece en los textos.

Figura 7. Árboles de información.



#### 7.2.2.4.2. Leer, entender, comparar, y evaluar la información seleccionada

Una vez se cuenta con la información seleccionada se procede a analizarla y revisar la pertinencia de la misma para responder a las preguntas secundarias planteadas. Aquello que se considere debe omitirse se elimina y se procede a realizar una conceptualización con base en cada uno de los hallazgos.

Se procede a responder las preguntas secundarias de acuerdo a la información encontrada y al análisis que se ha hecho anteriormente, estableciendo relaciones y conexiones entre cada una de las respuestas. Si se requiere información complementaria es necesario regresar a los pasos anteriores para iniciar una búsqueda que permita resolver los vacíos presentados.

#### 7.2.2.4.3. Evaluación

Se evalúa el desarrollo de cada uno de los subpasos, se hacen las correcciones y se establece un diálogo con el estudiante para detallar el avance y progreso en el avance, buscando las respuestas a cada uno de sus interrogantes planteados y cómo se siente con el desarrollo de la actividad. Se desarrolla la siguiente rúbrica:

*Tabla 15. Rúbrica de valoración paso 3.*

RÚBRICA DE VALORACIÓN PASO 3		
	VALORACIÓN 1 A 5	N/A
1. Selecciona la información haciendo énfasis en la respectiva citación.		
2. Realiza el árbol de información para organizar los conceptos y los respectivos autores y fuentes de donde se ha extraído la información.		
3. Analiza y revisa la información para determinar la pertinencia de la misma con respecto a su proyecto.		

4. Plantea preguntas secundarias.		
5. Establece relaciones y conexiones entre los conceptos.		

#### **7.2.2.5. Paso 4. Sintetizar la información y utilizarla**

##### **7.2.2.5.1. Resolver la pregunta inicial**

De acuerdo a las respuestas encontradas para las preguntas secundarias, estas deben evidenciar una serie de conexiones y relaciones que permitan establecer un acercamiento a la resolución de la pregunta central propuesta. Estas relaciones se encuentran en la identificación de términos claves que establecen significados, logrando unificar la información para establecer una reflexión sobre la pregunta central y cómo es resuelta con la información hallada.

##### **7.2.2.5.2. Elaborar un producto concreto**

Se pide no solo crear un texto unificado que dé cuenta de la resolución de la pregunta inicial, también se pide desarrollar una herramienta concreta que sea mediada por TIC en dónde muestre cuáles han sido esos hallazgos, de manera creativa, libre y atendiendo a una estrategia planteada llamada **Hagamos TIC (Transformar, Innovar y Crear)**.

##### **7.2.2.5.3. Evaluación**

En la parte final no solo se hace una valoración del proceso de este último paso, también de la realización de actividades en general, ver las dificultades, los progresos y lo que se pueda mejorar a futuro con la aplicación de esta propuesta. Pero, sobre todo, se trata de reflexionar sobre la importancia de la selección de la información y cómo de cita y se referencia, no solo para los ejercicios escolares y académicos, también cuando corresponda

dar los créditos por una actividad o propuestas que surjan de segundas personas y que sean utilizados para nuestra formación.

Tabla 16. Rúbrica de valoración paso 4.

RÚBRICA DE VALORACIÓN PASO 4		
	VALORACIÓN	N/A
	1 A 5	
1. Establece relaciones entre conceptos que le permiten crear significados y orientar un proceso de escritura original.		
2. Resuelve la pregunta inicial planteada.		
3. Establece una reflexión a partir de la resolución de la pregunta inicial planteada.		
4. Presenta trabajo final escrito con las respectivas correcciones sugeridas.		
5. Plantea la creación de un producto mediado por una herramienta TIC para la siguiente actividad.		

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera, se relaciona en la siguiente tabla cada uno de los proyectos realizados por los estudiantes como parte de la culminación de las fases 1, 2, 3 y 4.

Tabla 17. Producto Proyectos Ráquira Historia viva.

RÁQUIRA HISTORIA VIVA	
TÍTULO DE PROYECTO	ENLACE
Alternativas económicas en Ráquira	<a href="https://docs.google.com/document/d/1Yr0N_tqYzEl9OqK6wa_F-721GmX3SxDx/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rt=pof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1Yr0N_tqYzEl9OqK6wa_F-721GmX3SxDx/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rt=pof=true&amp;sd=true</a>

Cargas del pasado	<a href="https://docs.google.com/document/d/1wSK6k1-HJ4pkcYK3j5J8tcQUxMrTDkLn/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1wSK6k1-HJ4pkcYK3j5J8tcQUxMrTDkLn/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
El arte como fuente liberadora	<a href="https://docs.google.com/document/d/15uyHrSFKO0ufmHUEowdroKLbhGAUF5xu/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/15uyHrSFKO0ufmHUEowdroKLbhGAUF5xu/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia de vida de Cecilia Mendieta	<a href="https://docs.google.com/document/d/17HRjWy6dp0mw0bOLTX6JJ2KD6J78IgsG/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/17HRjWy6dp0mw0bOLTX6JJ2KD6J78IgsG/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Saúl Valero: el maestro que convierte la arcilla en obra de arte	<a href="https://docs.google.com/document/d/1zo7Ky_xx6scp-N1quOBg6M7q4ej902Yd/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1zo7Ky_xx6scp-N1quOBg6M7q4ej902Yd/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia política de Ráquira a partir del voto popular	<a href="https://docs.google.com/document/d/1DLqPa-JP8w0Dnn-TaIOk8Y0SLUZ1CN5W/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1DLqPa-JP8w0Dnn-TaIOk8Y0SLUZ1CN5W/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Monasterio de La Candelaria	<a href="https://docs.google.com/document/d/1cVi_Hapr81m2u5Kr-uPqqDrf75-ncwA1/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1cVi_Hapr81m2u5Kr-uPqqDrf75-ncwA1/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia del taller Táquira	<a href="https://docs.google.com/document/d/1YoZxyhVe7ATf4GWkOkvOCm5NKKTlomp-/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1YoZxyhVe7ATf4GWkOkvOCm5NKKTlomp-/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia sobre la violencia intrafamiliar	<a href="https://docs.google.com/document/d/15H10HPxq0GX7heezxwly7GwWYH5AbZTH/edit?usp=sharing&amp;">https://docs.google.com/document/d/15H10HPxq0GX7heezxwly7GwWYH5AbZTH/edit?usp=sharing&amp;</a>

	<a href="https://docs.google.com/document/d/1-4RvnY56VOirXKPocbHfUIUgpqSFl7gz/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1-4RvnY56VOirXKPocbHfUIUgpqSFl7gz/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia del esparto en Ráquira con base en la tradición oral del municipio de Ráquira	<a href="https://docs.google.com/document/d/1MQ72GHK6OxhiLNfNIu0s3vDyYedd0Xzf/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1MQ72GHK6OxhiLNfNIu0s3vDyYedd0Xzf/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Actividades que constituyen la economía de Ráquira y su orden de importancia en la generación de ingresos y empleo	<a href="https://docs.google.com/document/d/1ifTul7nolnKA9zxffFIPFQMFcd5mXXbb/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1ifTul7nolnKA9zxffFIPFQMFcd5mXXbb/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Perpetuando tradiciones de la gastronomía propia del municipio de Ráquira- Boyacá	<a href="https://docs.google.com/document/d/1oyPGXr38gJkrmoz1KtBQO7UiUkmQa6Oc/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1oyPGXr38gJkrmoz1KtBQO7UiUkmQa6Oc/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia de Patio de Brujas	<a href="https://docs.google.com/document/d/1KNukfwYwQ1IU7NNnuUSgHgWlpSt5SJR5/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1KNukfwYwQ1IU7NNnuUSgHgWlpSt5SJR5/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>
Historia de la contaminación en Ráquira	<a href="https://docs.google.com/document/d/1KNukfwYwQ1IU7NNnuUSgHgWlpSt5SJR5/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1KNukfwYwQ1IU7NNnuUSgHgWlpSt5SJR5/edit?usp=sharing&amp;oid=103591075891319474612&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>

### 7.2.2.6. Reflexión

Abordar problemas de investigación con estudiantes de secundaria es un reto, por los vacíos existentes en cuanto a implementar metodologías que propongan un trabajo diferente desde el aula y que no se convierta en una tarea más que se asigna para resolver situaciones, sino por el contrario, que haya una flexibilidad y autonomía para la resolución de problemáticas propias de nuestro contexto.

En el desarrollo de esta estrategia nos hemos visto abocados a varias situaciones, comenzando por el hecho de ignorar una serie de pasos dentro de la búsqueda estructurada de información. Por lo general, las tareas que se dejan en el aula de clase con resolución fuera de la institución educativa se convierten en una consulta que no propende por el reconocimiento de donde se extrae la información y cómo se presenta la misma. Esta falencia es repetitiva en el planteamiento mismo del docente y la manera de evaluar el proceso.

Al mostrar un camino, una secuencia y una estructura de planeación, elaboración y búsqueda de la información, al proponer herramientas que brinden un reconocimiento de un procedimiento que se acerque a las bases científicas, es que hallamos las problemáticas y cómo el estudiante intenta encontrar el camino más fácil, en el primer momento. Es decir, extraer una información de páginas con fuentes terciarias sin acercarse a la base fundamental.

Pero también está el abordaje de los documentos, el texto donde se halla un lenguaje que debe ser traducido, los términos que muchas veces no se comprenden por el estudiante y se acude a la búsqueda de un nuevo documento con la información más clara o por el contrario, se toma de allí un párrafo que de repente el estudiante considera que puede responder al interrogante planteado, pero que de manera general no comprende con exactitud. Al identificar un término clave decide tomarlo como si ahí estuviese la respuesta, pero no sin establecer una relación concreta con la pregunta secundaria y sin ser concluyente, más bien dejando en el aire una serie de interrogantes más profundos. De ahí la importancia de elaborar el árbol de preguntas secundarias que le van dando claridad a las conexiones y relaciones entre los conceptos y significados hallados.

Un renglón aparte merece el tema de las citas y las referencias. Se ha utilizado un modelo de cita APA, término que para los estudiantes es desconocido, básicamente porque no se les ha orientado sobre su existencia y la importancia de comenzar a dominarlo en la

presentación de producciones propias, sobre todo escritas. Para muchos estudiantes este ha sido uno de los temas donde mayor confusión se presentó. Mientras algunos han logrado identificar a primera vista cómo se debía estructurar un texto con citas parafraseadas y otras en bloque, se ha presentado con otros estudiantes que la apropiación de esta manera de citar sea más lenta y compleja. En este caso se ha tenido que repetir de manera conjunta e individual cómo hacerlo, utilizando ejemplos y tutoriales, recomendando lectura de textos donde se utilice esta manera de citar.

Para los estudiantes ha sido un descubrimiento utilizar el Google Académico y otro tipo de motores de búsqueda de trabajos académicos, que a la vez sirve para la estructura de su trabajo de grado que inician en grado décimo y culminan el próximo año. Estas herramientas les han brindado la posibilidad de ampliar su conocimiento en la búsqueda de fuentes de información y cómo integrarlas a diferentes actividades en su proceso académico.

Los estudiantes han logrado crear significados a partir de la relación de información y el establecer conexiones que les permiten describir, analizar y reflexionar sobre un hecho o situación expuesta que es aterrizada al problema propuesto, señalando los términos claves y partiendo de ellos para responder a los cuestionamientos establecidos inicialmente.

Una de las limitantes encontradas ha sido el uso de equipos y herramientas que faciliten el acceso a todos los estudiantes a la información dentro del aula de clase. El docente ha compartido sus datos para que aquellos que en un momento determinado del desarrollo de la clase no podían acceder a la búsqueda de la información, pudiesen eliminar esta barrera. En algún momento se presentó la situación de estudiantes que no contaban con un teléfono móvil o una computadora a la mano para poder hacer uso de esta herramienta, lo cual limita el progreso y los avances que puedan darse en el escenario del aula. En tales casos el ejercicio se

convertía en una tarea que con los días se transformaba en un pendiente si el estudiante no se apropiaba del ejercicio.

La herramienta utilizada para ejemplificar los ejercicios y mostrar ejemplos es un televisor de treinta y dos pulgadas con el que se cuenta en el aula. Y aunque parezca un dato insignificante, el tamaño es importante, porque entre los estudiantes se puede presentar la dificultad visual que no permite que la información sea captada de la mejor manera.

La aplicación de esta estrategia abre caminos para la aplicación de ejercicios constantes y significativos en el futuro próximo, teniendo en cuenta estas bases, que representan un aporte en la construcción de aprendizaje de una manera que para nuestros estudiantes es novedosa. Plantea entonces una alternativa en la profundización de la búsqueda de la información con un carácter riguroso y apuntando a mejorar las competencias para el manejo de la información que se requiere en nuestro tiempo, atendiendo a los retos de un mundo digitalizado donde la información fluye, pero donde se deben aplicar filtros en el consumo de la misma.

### **7.2.3. Estrategia 3. Hagamos TIC (Transformar, Innovar y Crear)**

En una sociedad hiperconectada que exige competencias y habilidades que permitan la creatividad, ser crítico en escenarios de complejidades sociales, económicas, culturales y políticas; que a su vez puedan desarrollar autonomía y que se adapten a las condiciones de un mundo cambiante, es necesario plantear alternativas de acuerdo al contexto de nuestros estudiantes.

Citando a Francesc Pedró (2013) en las 20 claves educativas para el 2020: “Hay que desarmar el estereotipo que supone que todos los jóvenes de alrededor de 15 años comparten, de modo homogéneo, los atributos de “nativos digitales”. Presuponer que al tener un teléfono móvil o una computadora nuestros estudiantes han adquirido las habilidades para crear y transformar sus realidades con el uso de estos dispositivos, es desconocer el atraso en el que nos hallamos en cuanto a los procesos de orientación, que desde las aulas se han podido realizar de manera interdisciplinar, y realmente estén encaminados a potencializar la

creatividad y la innovación, para que exista una transformación con modelos que se adapten a una mentalidad que trascienda el ámbito local, aprovechando nuestros saberes, pero llevándolos a otro nivel de análisis y explicación.

Cuando hablamos de innovación, el estudiante se enfrenta a la idea que se pide la invención de un artefacto del que jamás se haya escuchado hablar. La innovación es creación, es el aporte novedoso que se puede incorporar en los procesos. Y por novedoso no necesariamente debe entenderse lo nuevo, porque puede ser algo ya existente que se lleva más allá, a otro nivel de ejecución. En una época de múltiple información circulante, lo ideal sería saber relacionarse con esa información y crear conocimiento. Pero también ver qué hallamos en nuestro medio y pensar en las formas como podemos mostrarlo y no se ha hecho antes.

Esta estrategia está encaminada a crear a partir de las herramientas que poseemos, para mostrar la historia local a través de las TIC y que, mediante una narrativa construida con base a un trabajo de investigación realizado por los estudiantes, puedan enseñar un producto que sea compartido de manera libre a través de diferentes canales.

### 7.2.3.1. Secuencias didácticas

Para la ejecución de las actividades presupuestas se ha creado y planificado la siguiente secuencia didáctica:

Tabla 18. Secuencia didáctica 3. Unidad 1.

Responsable Jairo Novoa y Nelson Sosa	
Fecha: del 9 de octubre a 29 de octubre	Tiempo: 2 horas (por burbuja)
<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b>	
<b>Ciencias Sociales</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Objetivo general</b>	
Crear contenidos a través de herramientas TIC que permitan al estudiante ser prosumidor a través de las iniciativas de Historia local propuestas.	
<b>Específicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnosticar a través de la matriz TIC la percepción de los estudiantes frente al estado de las herramientas ofrecidas por la Institución Educativa San Antonio y cómo son asumidas para el aprendizaje.</li> <li>• Identificar herramientas TIC que puedan facilitar la creación de contenidos a través de narrativas diseñadas por los estudiantes de décimo B.</li> </ul>	

- Desarrollar el proceso de aprendizaje vivencial que transforme el escenario de construcción de conocimiento y permita la innovación en la enseñanza de la historia local.

## Artes

### Objetivo General

Identificar herramientas TIC que contribuyan a la creación de producto innovadores.

### Específicos

Crear un producto que vincule el arte con la historia y la tecnología.

Reflexionar sobre el aporte del arte y la artesanía a la historia local.

### Actividades de motivación:

Iniciaremos con un tema musical de Los Fabulosos Cadillacs llamado Matador. Buscaremos identificar qué historia nos está narrando la banda a través del personaje de la canción y con qué logramos relacionarlo.

[https://www.youtube.com/watch?v=3\\_HmlJIyIU&ab\\_channel=IvanPerez](https://www.youtube.com/watch?v=3_HmlJIyIU&ab_channel=IvanPerez)

### Actividades de entrada:

Hablemos sobre esas aplicaciones que ha descubierto últimamente y le han llamado la atención. ¿Qué tienen de diferente? ¿Por qué accede a ellas?

### Produciendo nuevos conocimientos

Este ejercicio nos lleva a descubrir herramientas digitales que puedan ser útiles para elaborar el producto final, relacionado con el proyecto de investigación que cada estudiante ha elaborado. Una vez se reconoce esta herramienta, se debe profundizar en su manejo, las posibilidades que nos brinda, las oportunidades que nos genera trabajar en ella y explorarla para sacarle el máximo provecho.

A través de los talleres de audiovisuales nos concentramos en aquellas herramientas que nos permitan realizar videos y editarlos desde nuestros celulares. Reconocer las principales técnicas y aplicarlas en el trabajo de campo.

### Recursos metodológicos:

Actividad 1: se le presentan a los estudiantes diferentes herramientas digitales que pueden utilizar para la realización de su producto. Se les muestra el paso a paso de cómo entrar y registrarse, así como el menú y las posibilidades y limitantes que tienen estas herramientas.

Actividad 2: tutorías permanentes a para asesoría de herramientas digitales.

### Artes

Actividad 1: taller de audiovisuales con Odilere en el salón parroquial, en horas de la tarde, donde se brindarán las herramientas necesarias para grabar y editar videos.

### Recursos Didácticos:

Se escuchará un podcast de Diana Uribe sobre la historia de los medios de comunicación, específicamente sobre la radio.

Se utiliza una serie de videos tutoriales que nos acercan a las herramientas digitales que podemos utilizar:

Video sobre herramienta Canva:

[https://www.youtube.com/watch?v=Dyxvm3QYCx8&ab\\_channel=Digitaldemy](https://www.youtube.com/watch?v=Dyxvm3QYCx8&ab_channel=Digitaldemy)

Video sobre herramienta genially:

[https://www.youtube.com/watch?v=oWBk1Lxt5oU&ab\\_channel=Genially](https://www.youtube.com/watch?v=oWBk1Lxt5oU&ab_channel=Genially)

Video sobre herramienta Cospaces:

<p>Actividad 2: tutorías permanentes para asesoría de elaboración de producto relacionado con herramientas digitales.</p>	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=970tJxn7YVw&amp;ab_channel=GarajeImagina">https://www.youtube.com/watch?v=970tJxn7YVw&amp;ab_channel=GarajeImagina</a></p> <p>Video sobre herramienta audacity:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ge6s3ZSO26U&amp;ab_channel=InstitutoCardan">https://www.youtube.com/watch?v=ge6s3ZSO26U&amp;ab_channel=InstitutoCardan</a></p> <p>Video sobre herramienta anchor:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=6TRQvlfhV4Q&amp;ab_channel=LifetimeCinema">https://www.youtube.com/watch?v=6TRQvlfhV4Q&amp;ab_channel=LifetimeCinema</a></p> <p>Video sobre herramienta sobre H5P</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=xrEuHU2Ni8E&amp;ab_channel=Gram%C3%A1ticaconSergio">https://www.youtube.com/watch?v=xrEuHU2Ni8E&amp;ab_channel=Gram%C3%A1ticaconSergio</a></p> <p>Video sobre herramienta powtoon:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=5Ig9nmv-090&amp;ab_channel=TuttoTIC">https://www.youtube.com/watch?v=5Ig9nmv-090&amp;ab_channel=TuttoTIC</a></p> <p>Video sobre herramienta Pixton:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=iYqrqHEOLsI&amp;ab_channel=SalvadorContreras">https://www.youtube.com/watch?v=iYqrqHEOLsI&amp;ab_channel=SalvadorContreras</a></p>
---	---

**Actividad de salida:**

¿Qué herramienta escogería?

**Evaluación**

<b>FASE 1</b>	<b>SUPERIOR (4.6-50)</b>	<b>ALTO (4.0-4.5)</b>	<b>BÁSICO (3.1-3.9)</b>	<b>INSUFICIENTE (1.5-3.0)</b>
Herramienta digital	La herramienta digital seleccionada es acorde con el proyecto y facilita la presentación de la información.	La herramienta seleccionada le representa facilidades al estudiante para la ejecución de la actividad.	La herramienta seleccionada tiene posibilidades, pero se podría relacionar con algunas que le ofrecen mejores oportunidades.	Tiene dificultades para elegir una herramienta que le permita elaborar un producto de acuerdo a su proyecto.
Desarrollo de herramienta	De acuerdo a las posibilidades de cada herramienta TIC la ha explorado de la mejor manera.	Ha generado la exploración de la herramienta, encontrando algunas posibilidades de conexión con el tema trabajado.	Ha desarrollado elementos básicos que se relacionan con su propuesta, sin profundizar en las posibilidades que le ofrece la aplicación.	Tiene dificultades para desarrollar de manera correcta la herramienta TIC.

Producto	La herramienta seleccionada ha ofrecido una muestra integral del desarrollo del proyecto	La herramienta presenta amplias posibilidades y se han explotado algunas de estas para la presentación del proyecto.	Se utilizan propiedades básicas de la herramienta digital, sin llegar a explorar las oportunidades que la misma ofrecía.	Tiene dificultades para presentar el producto final.
Socialización	La socialización de su herramienta ha mostrado la apropiación del tema y la representación a través del producto final	La socialización se ha acercado a la generalización de sus propuestas, presentado los principales elementos a tener en cuenta.	La socialización ha tenido reflejado los aspectos básicos del desarrollo del proyecto y la herramienta TIC.	No se realiza la socialización de la actividad.

### Reflexión y ajuste para la próxima unidad

No es sorprendente que los estudiantes quieran adentrarse en sus smartphones y comiencen a explorar las herramientas que se les socializan; no es sorpresa que encuentren dificultades y que algunas de estas herramientas las descarten porque no se adaptan a sus necesidades. De hecho, hace parte del ejercicio. Algunos estudiantes están motivados a partir de los talleres de audiovisuales que les ofrecieron. Encontraron que tienen una herramienta que siempre está con ellos, sus teléfonos, que puede ser potencializada con aplicaciones que les permiten crear y contar historias. Porque básicamente este es el objetivo de hacer un video: contar una historia. Pero como no todos van en la misma dirección y hay quienes prefieren otras herramientas que hagan sobresalir sus propuestas, entonces se verán inclinados por algunas de las presentadas en clase. Así como hay estudiantes que consideran que tienen un buen celular para hacer el video que desean, hay quienes optan por trabajar en un computador o prefieren esperar para pensar muy bien la propuesta. Tienen en cuenta, por supuesto, el trabajo que se hace con la comunidad.

En general encuentro muchas preguntas: profe y con esta aplicación puedo hacer un juego; si cuento una historietta puedo introducir fotos aquí o allá; el podcast cómo lo hago, qué me recomienda; cuál de todas me recomienda para mi producto... es un bombardeo genial de preguntas, de observaciones, de ideas, que moviliza al colectivo de estudiantes en la búsqueda de que se pueda considerar la mejor herramienta.

Tabla 19. Secuencia didáctica 3. Unidad 2.

Responsables Jairo Novoa y Nelson Sosa	
Fecha: del 1 de noviembre a 12 de noviembre	Tiempo: 2 horas (por burbuja)
<b>TÍTULO DE LA UNIDAD</b>	
<b>Ciencias Sociales</b>	

**Objetivos****Objetivo general**

Crear contenidos a través de herramientas TIC que permitan al estudiante ser prosumidor a través de las iniciativas de Historia local propuestas.

**Específicos**

- Diagnosticar a través de la matriz TIC la percepción de los estudiantes frente al estado de las herramientas ofrecidas por la Institución Educativa San Antonio y cómo son asumidas para el aprendizaje.
- Identificar herramientas TIC que puedan facilitar la creación de contenidos a través de narrativas diseñadas por los estudiantes de décimo B.
- Desarrollar el proceso de aprendizaje vivencial que transforme el escenario de construcción de conocimiento y permitan la innovación en la enseñanza de la historia local.

**Artes****Objetivo General**

Identificar herramientas TIC que contribuyan a la creación de producto innovadores.

**Específicos**

Crear un producto que vincule el arte con la historia y la tecnología.

Reflexionar sobre el aporte del arte y la artesanía la historia local.

**Actividades de motivación:**

¿QUIÉN SOY? Se distribuyen nombres de diferentes autores, pintores y referentes de la vida cultural actual. Se entrega el nombre para que cada estudiante se lo pegue en la espalda y debe adivinar de quién se trata.

**Actividades de entrada:**

Análisis del cuadro La República de la artista Débora Arango.

Se les entregará la imagen del cuadro La república de Débora Arango y la idea es que cada uno en cinco minutos pueda escribir una interpretación de la imagen y luego pueda hacer una breve socialización.

La biblioteca de Juan (7 de noviembre de 2011). Arte: Lectura Interpretativa "La República" Débora Arango. <http://bibliotecadejuan.blogspot.com/2011/11/arte-lectura-interpretativa-la.html>

**Produciendo nuevos conocimientos**

En esta sesión se asistirá a la culminación de las actividades relacionadas con el proyecto y los microproyectos, en donde cada estudiante o grupo de estudiantes socializa sus productos, los muestra y cuenta cuál ha sido el proceso desarrollado y las conclusiones de esta experiencia.

De acuerdo a estos resultados nos comenta qué ha significado para su formación elaborar estas actividades y cuáles son los principales aprendizajes.

<p><b>Recursos Metodológicos:</b></p> <p>Sociales</p> <p>Actividad</p> <p>Los estudiantes socializan sus proyectos. Muestran la herramienta TIC que trabajaron. Se dispone del televisor, computador y el grupo está en mesa redonda.</p> <p>Se envía al grupo de Whatsapp los enlaces a las herramientas elaboradas para que estos puedan ser vistos posteriormente.</p>	<p><b>Recursos Didácticos:</b></p> <p>Cada una de las herramientas TIC desarrolladas por los estudiantes y expuestas a sus compañeros dentro de la socialización de productos finales.</p>
---	--

**Actividad de salida:**  
¿Qué proyecto les gustaría desarrollar el próximo año?  
¿Qué problemática les gustaría abordar?

**Evaluación**

<b>FASE 1</b>	<b>SUPERIOR (4.6-50)</b>	<b>ALTO (4.0-4.5)</b>	<b>BÁSICO (3.1-3.9)</b>	<b>INSUFICIENTE (1.5-3.0)</b>
Herramienta digital	La herramienta digital seleccionada es acorde con el proyecto y facilita la presentación de la información.	La herramienta seleccionada le representa facilidades al estudiante para la ejecución de la actividad.	La herramienta seleccionada tiene posibilidades, pero se podría relacionar con algunas que le ofrecen mejores oportunidades.	Tiene dificultades para elegir una herramienta que le permita elaborar un producto de acuerdo a su proyecto.
Desarrollo de herramienta	De acuerdo a las posibilidades de cada herramienta TIC, la ha explorado de la mejor manera.	Ha generado la exploración de la herramienta, encontrando algunas posibilidades de conexión con el tema trabajado.	Ha desarrollado elementos básicos que se relacionan con su propuesta, sin profundizar en las posibilidades que le ofrece la aplicación.	Tiene dificultades para desarrollar de manera correcta la herramienta TIC.
Producto	La herramienta seleccionada ha ofrecido una muestra integral del desarrollo del proyecto.	La herramienta presenta amplias posibilidades y se han explotado algunas de estas para la presentación del proyecto.	Se utilizan propiedades básicas de la herramienta digital, sin llegar a explorar las oportunidades que la misma ofrecía.	Tiene dificultades para presentar el producto final.
Socialización	La socialización de su herramienta ha mostrado la	La socialización se ha acercado a la	La socialización ha tenido reflejado los	No se realiza la socialización de la actividad.

	apropiación del tema y la representación a través del producto final.	generalización de sus propuestas, presentado los principales elementos a tener en cuenta.	aspectos básicos del desarrollo del proyecto y la herramienta TIC.	
--	---	---	--	--

### **Reflexión y ajuste para la próxima unidad**

El ejercicio de las sustentaciones y terminación de las estrategias con la muestra de las herramientas empleadas, evidencia que el estudiante solo necesita el acompañamiento debido y la motivación para activar su creatividad, para esforzarse en la búsqueda de los objetivos que nos hemos propuesto. El seguimiento hecho a cada uno de los proyectos ha dado resultados, que personalmente son sorprendentes. Aparte del esfuerzo que se ha empleado para la elaboración de los productos, encontramos que hay aportes reales a la construcción de la memoria histórica, la identidad y la descripción de situaciones en un contexto local que aún no habían sido trabajadas desde la institución educativa, desde la educación secundaria.

Como docente, abrir este camino supone una mayor responsabilidad en la planeación de estrategias de la misma índole. El proceso de evaluación ha sido continuo y el estudiante, en este caso, ya no tiene como prioridad la nota final que va a obtener. Más bien está preocupado porque su trabajo sea lo más perfecto posible, y sabe que el esfuerzo en la búsqueda de la información y en la creación de su herramienta, ha sido fruto de un seguimiento por parte del docente y que no tendrá dificultades. Además, porque conoce de antemano cómo ser valorado y ha cumplido con los ítems preestablecidos y de acuerdo a ello ha procedido.

La presentación de las herramientas ha sido diversa: podcast, videos, presentaciones interactivas, historietas, etc., es decir, se ha tenido en cuenta lo que se sustentó desde un comienzo, en algunos casos, se buscaron herramientas similares que les permitiera el desarrollo de sus actividades.

### **7.2.3.2. Acciones**

La primera acción que se desarrolla busca la realización de un diagnóstico que nos acerque a la información que los estudiantes tienen sobre las TIC y cómo se implementan en la Institución Educativa San Antonio de Ráquira. Se considera pertinente, ya que a través de esta matriz se contextualizan las problemáticas a nivel de las TIC, desde su comprensión, su uso y cómo se pueden aplicar en el aula y fuera de ella en el proceso educativo. Esta matriz es una adaptación de la matriz TIC Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas de María Teresa Lugo y Valeria Kelly (2011).

El primer componente que se valora es el de Gestión y planificación y cuál es la visión que tienen los estudiantes acerca de este.

### 7.2.3.2.1. Gestión y planificación

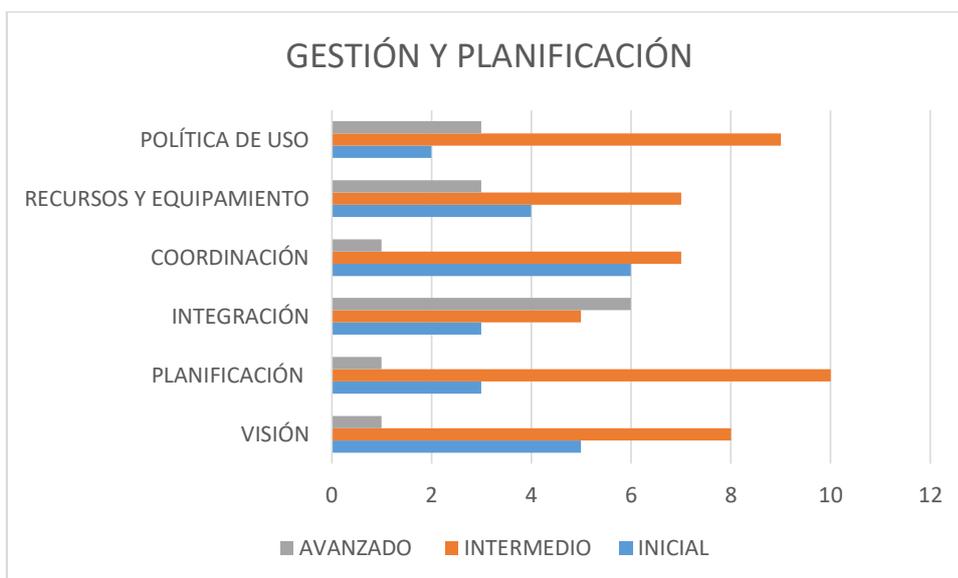
Tabla 20. Gestión y planificación.

		<b>INICIAL</b>	<b>INTERMEDIO</b>	<b>AVANZADO</b>
<b>GESTIÓN Y PLANIFICACIÓN</b>	<b>Visión</b>	La visión de la integración de TIC se enfoca sobre todo en el equipamiento.	La visión está orientada por el desarrollo profesional docente y la cultura digital.	Las TIC están totalmente integradas en el conjunto de la visión escolar.
	<b>Planificación</b>	Desde la dirección se diseña un proyecto institucional para integrar las TIC.	El proyecto TIC institucional es diseñado por un equipo TIC, integrado por directivos y docentes.	El diseño del proyecto TIC está liderado por el equipo directivo o el equipo TIC, con la participación activa y aceptación de la comunidad escolar.
	<b>Integración</b>	Se desarrolla un proyecto de integración TIC que involucra a alguna materia o área en particular.	Se desarrolla un proyecto de integración de TIC transversal a las diferentes áreas.	Se adopta un enfoque estratégico de equipo para el planeamiento y la integración de las TIC en la institución.
	<b>Coordinación</b>	Un docente o directivo coordina de hecho la integración de las TIC en la institución.	Un docente o grupo de docentes es designado para asumir la responsabilidad de las TIC en la institución.	Hay un docente designado específicamente para coordinar la implementación de la integración de las TIC, con tareas y responsabilidades claramente definidas.
	<b>Recursos y equipamiento</b>	No se ha llevado a cabo un relevamiento de los recursos TIC en la institución	Se ha iniciado el proceso de identificación de los recursos relevantes de equipamiento y <i>software</i> .	Se lleva a cabo un relevamiento anual y una evaluación de necesidades de la infraestructura de las TIC, en términos de las necesidades del proyecto en todos los cursos, materias por área y necesidades especiales.

	<b>Política de uso</b>	No existe una política de uso de Internet.	Existe una política básica del uso del Internet para docentes y alumnos, que contempla normas relativas a la salud y la seguridad.	Existe una gama de políticas escolares relacionadas (uso del Internet, uso del <i>software</i> , temas de salud y seguridad, administración de los recursos TIC), con la implicación de los padres y la comunidad.
--	------------------------	--	--	--

Fuente: adaptado de Matriz TIC. Lugo y Kelly (2011).

Figura 8. Resultados gestión y planificación.



**Política de uso:** se considera que en la Institución Educativa existe una política de uso de las TIC y esto se debe a las campañas que ha desarrollado la Institución para orientar el buen manejo de plataformas, pero también a las directrices que se han enviado a los hogares sobre pautas a seguir en cuanto a presentación de actividades, previniendo situaciones en cuanto al uso inadecuado de las TIC.

**Recursos y equipamiento:** en este sentido se puede hacer una lectura de las respuestas desde la visión que tiene el estudiante que durante la pandemia tuvo acceso a equipos que la institución educativa facilitó para continuar con su proceso de aprendizaje en casos de quienes lo han requerido. Pero al mismo tiempo, un porcentaje de estudiantes que considera que algunos de los equipos no son funcionales y se necesitan actualizar en cuanto a *software*.

**Coordinación:** en la institución Educativa existe un docente encargado de los equipos de cómputo en un área específica y, además, es quien se encarga de manejar las herramientas de comunicación vía página web. Algunos estudiantes tienen en cuenta la variable de docentes en las áreas de Inglés y Ciencias Naturales quienes también manejan equipos en sus respectivas áreas y hacen efectiva su utilización. A su vez, hay docentes que se encargan de manejar redes sociales institucionales, publicando información y actividades, facilitando interacción con la comunidad.

**Integración:** este punto es interesante porque la percepción de los estudiantes es que institucionalmente hay una planificación que logra abarcar las diferentes áreas en la búsqueda de la integración de las TIC, y esa percepción se desarrolla a partir de lo sucedido en la pandemia y la forma como se logró llegar a los estudiantes desde el hogar de cada maestro hasta las familias, cómo se implementaron diferentes estrategias que aún se sostienen en el proceso de alternancia.

**Planificación:** el estudiante tiene claro que se desarrolla un proyecto TIC a partir de los directivos junto con los docentes en el cual se planean estrategias que logren impactar a buena parte de la comunidad educativa.

**Visión:** se considera que los docentes han logrado orientar sus conocimientos de la mano con la cultura digital y la necesidad imperiosa de acudir a ella, respondiendo a esos retos, mientras otra buena parte de los estudiantes consideran que se ha logrado integrar en la vida escolar las TIC de manera complementaria en cada una de las asignaturas.

#### 7.2.3.2.2. Las TIC y el desarrollo curricular

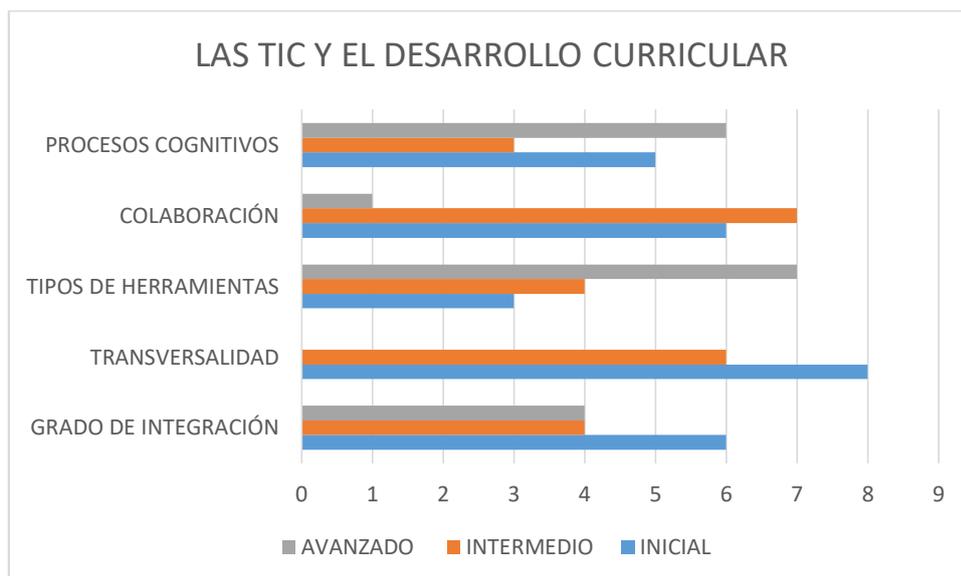
Tabla 21. Las TIC y el desarrollo curricular

		<b>INICIAL</b>	<b>INTERMEDIO</b>	<b>AVANZADO</b>
<b>LAS TIC Y EL DESARROLLO</b>	<b>Grado de Integración</b>	Los estudiantes adquieren habilidades básicas sobre las TIC (aprender sobre las TIC).	Las TIC están integradas en las propuestas de enseñanza y en actividades de aprendizaje de varias materias (aprender con las TIC).	Las TIC están integradas como un medio para la construcción de conocimiento (aprender a través de las TIC).

<b>Transversalidad</b>	El uso de las TIC se limita a las materias directamente relacionadas con el tratamiento y la comunicación de información, la programación, la informática, etc.	Las TIC se integran en el dictado de varias materias curriculares.	El uso de las TIC es inherente a las actividades de todas las materias.
<b>Tipos de herramientas</b>	El desarrollo curricular se da a través de computadoras aisladas (sin conexión) utilizadas por los estudiantes.	Se incorpora el correo electrónico para actividades curriculares de comunicación y de investigación.	Los maestros y los estudiantes utilizan las TIC para crear contenidos digitales (por ejemplo, presentaciones de proyectos, diseños Web y multimedia, portafolios electrónicos del estudiante).
<b>Colaboración</b>	La colaboración entre alumnos se da principalmente a través del correo electrónico y la navegación en la Web.	La colaboración entre alumnos mediada por las TIC se implementa como parte de la enseñanza general en clase.	Los estudiantes usan las TIC para trabajar colaborativamente en las actividades del programa, tanto dentro de la institución, como con otras instituciones.
<b>Procesos cognitivos</b>	El uso de las TIC es experimental y se tiende a un énfasis en el <i>software</i> de aplicación, como los procesadores de textos.	El uso de las TIC refuerza las actividades ya existentes del diseño curricular.	Las TIC apoyan y favorecen actividades enmarcadas en los enfoques de solución de problemas y aprendizaje por proyectos.

Fuente: adaptado de Matriz TIC. Lugo y Kelly (2011).

Figura 9. Las Tic y el desarrollo curricular



**Procesos cognitivos:** es importante ver reflejado cómo existe una visión de que trabajar proyectos tiene una validez desde el enfoque de la solución que se le puede dar a los problemas de la cotidianidad y brinda soluciones desde la utilización de las TIC, y hay otra buena parte de estudiantes que considera que está siendo complementario a las propuestas que se han venido desarrollando por parte de la institución educativa desde las áreas. Hay que advertir que una de las maneras de llegar a los estudiantes durante el periodo de pandemia fue a través de talleres que obedecían al cumplimiento del diseño curricular.

**Colaboración:** en este punto se resalta el hecho que haya colaboración para desarrollar actividades programadas desde las clases, para lo cual los estudiantes sienten que han podido hacer uso e implementación de las herramientas TIC, y una buena parte de ellos comprende que los mecanismo básicos como la navegación en la web y el correo electrónico son los que más uso han tenido en estas recientes experiencias.

**Tipos de herramientas:** en un alto porcentaje se valora la implementación del uso de las TIC con la creación de contenidos digitales que permiten la sustentación de actividades, presentación de tareas, crear y diseñar blogs y páginas. Seguido de esto está la incorporación del correo electrónico, dado que la institución educativa les facilitará a los estudiantes la creación de un correo institucional para el uso de plataformas de presentación de actividades.

**Transversalidad:** es importante y podría parecer contradictorio frente a otras respuestas, pero tal como están sugeridas, los estudiantes en este caso han comprendido que

las TIC en buena parte son asumidas por un área en particular, sobre todo por aquella que tiene equipos de cómputo en la institución educativa. Es decir, existe aquí un equívoco aún en lo que significa exactamente el concepto TIC o por lo menos, el valor que se le da a la propuesta de buena parte de las áreas en impactar con sus actividades. Hay otro grupo de estudiantes que considera que, si bien son varias las asignaturas que han propendido por la utilización de herramientas TIC, no se trata de todas, ya que hay ausencia de este tipo de herramientas en algunas de ellas.

**Grado de integración:** al parecer esta respuesta es una de las que ha suscitado mayor paridad en cada uno de los niveles. La mayoría considera que se adquieren habilidades básicas, que se relacionan con aprender sobre las TIC, es decir, diferente a aprender con y a través de las TIC, desde las cuales se pueda construir conocimiento. En este sentido, hay un grupo de estudiantes que considera que ha sido así, mientras que otros han logrado aprender con las TIC, es decir, que se integran en las materias y a través de elementos mediadores que los docentes logran involucrar en el aprendizaje de los estudiantes.

#### 7.2.3.2.3. Cultura digital

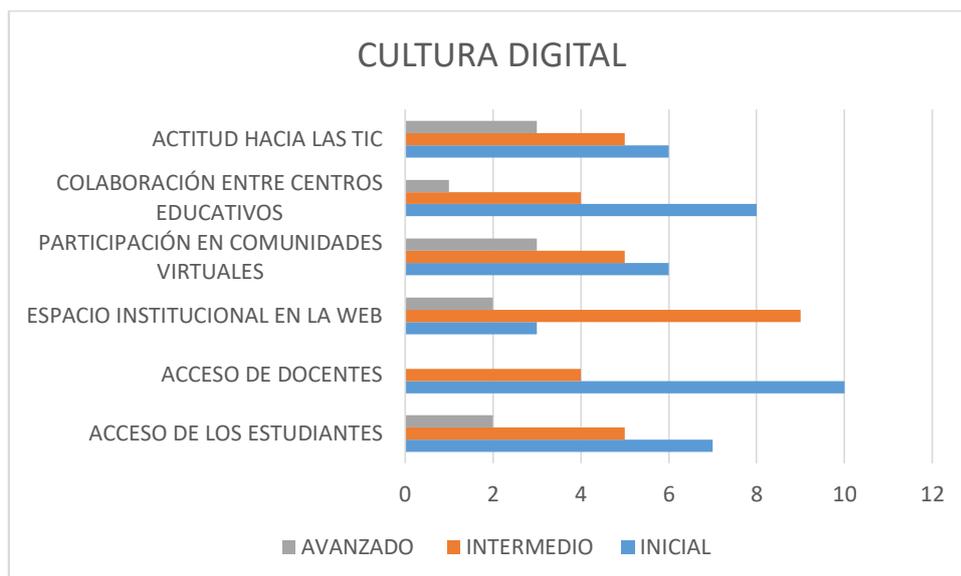
Tabla 22. Cultura digital

		<b>INICIAL</b>	<b>INTERMEDIO</b>	<b>AVANZADO</b>
<b>CULTURA DIGITAL</b>	Acceso de los estudiantes	Se garantiza a los estudiantes al menos un turno semanal en las computadoras.	Hay una organización de turnos para que los estudiantes puedan acceder a las TIC durante el horario escolar en diferentes momentos.	El entorno escolar estimula el uso independiente de las TIC tanto por parte de los maestros como de los estudiantes.
	Acceso de los estudiantes	Los maestros tienen acceso limitado a las computadoras durante el horario escolar.	Se facilita el acceso a las TIC en la institución fuera del horario de clases.	Se estimula el uso de las TIC fuera del horario de clases.

Espacio institucional en la web	El centro educativo no tiene ningún espacio institucional en la web.	El centro educativo tiene un espacio institucional en la web para brindar información interna y externa. Docentes y estudiantes se involucran de alguna manera.	El espacio web del centro educativo es diseñado y actualizado por docentes y estudiantes, se centra en actividades estudiantiles y recursos para el desarrollo curricular, e incorpora herramientas de aprendizaje colaborativo o plataformas de e-learning.
Participación en comunidades virtuales	No se plantean espacios escolares virtuales en redes sociales, blogs y otros entornos de la web 2.0	La institución favorece en docentes y alumnos el uso de herramientas de la web 2.0 para el desarrollo curricular.	Internet y sus herramientas de comunicación, colaboración e intercambio de recursos funcionan como una extensión de la institución.
Colaboración entre centros educativos	El centro escolar no se compromete con otros centros en lo concerniente a las TIC.	El centro se involucra en proyectos de TIC locales, nacionales o internacionales.	El centro es visto por otras instituciones escolares como un ejemplo de buenas prácticas.
Actitud hacia las TIC	Los docentes son renuentes al uso de las computadoras.	La institución se considera un espacio “amigo” de las TIC.	En general, en la institución existe una cultura positiva y de apoyo hacia las TIC.

Fuente: adaptado de Matriz TIC. Lugo y Kelly (2011).

Figura 10. Cultura digital



**Actitud hacia las TIC:** los estudiantes reconocen que algunos docentes son renuentes al uso de las herramientas TIC y más específicamente de las computadoras. Puede que identifiquen que este uso no es complementario al trabajo en cada una de sus áreas y que aún es mayor el porcentaje de uso de libros de texto. Otro porcentaje menor al anterior considera que la Institución puede considerarse un espacio amigable con estas herramientas y menor aún quienes han visto que, de manera general, se presenta una institucionalización de las TIC y que estas son parte central en el día a día del desarrollo de las actividades académicas.

**Colaboración entre centros académicos:** hay un alto porcentaje que aún no ve notaría la participación de la institución en relación con otras instituciones que ofrezcan un uso de las TIC o por lo menos no se ve reflejado. En menor medida hay quienes ven de alguna manera esa vinculación a través de algunos programas locales o nacionales que permiten esa colaboración externa.

**Participación en comunidades virtuales:** los estudiantes consideran que aún no hay espacios donde la institución plantee su participación a nivel virtual o, por lo menos, no se promocionan lo suficiente. Otro porcentaje menor considera que la institución sí favorece estos espacios para docentes y alumnos dentro del desarrollo curricular y, en menor medida, hay quienes destacan el esfuerzo institucional por manejar herramientas que permiten un intercambio de información y comunicación como parte de la proyección de la misma.

**Espacio institucional en la web:** la mayoría de estudiantes reconocen que existe un espacio en la web que es utilizado para brindar información y que permite una relación con los estudiantes, tanto en el presente como en el periodo más difícil de la pandemia. Los estudiantes se involucran de alguna manera, aunque parece que no existe la información suficiente para que logren esa vinculación de una manera más concreta.

**Acceso de docentes:** esta comprensión de los estudiantes acerca del acceso de los docentes a computadoras durante el horario de clase es comprensible, si se entiende que no todos pueden tener en sus clases el uso ilimitado de estos recursos para poderlos utilizar con cada estudiante. Sin embargo, todos los docentes poseen un equipo brindado por la institución educativa tanto para la planificación como para el desarrollo de sus temáticas en el aula y de manera externa. Las respuestas indican que esta información no es manejada por los estudiantes.

**Acceso de los estudiantes:** en estas respuestas se evidencia que el acceso a las computadoras se da en horarios establecidos para la respectiva utilización, al menos una vez a la semana. Es interesante el porcentaje mayor que indica que hay un estímulo para que se haga un uso independiente de las TIC en diferentes contextos, no solo para los estudiantes sino para los maestros en general.

#### 7.2.3.2.4. Recursos e infraestructura TIC

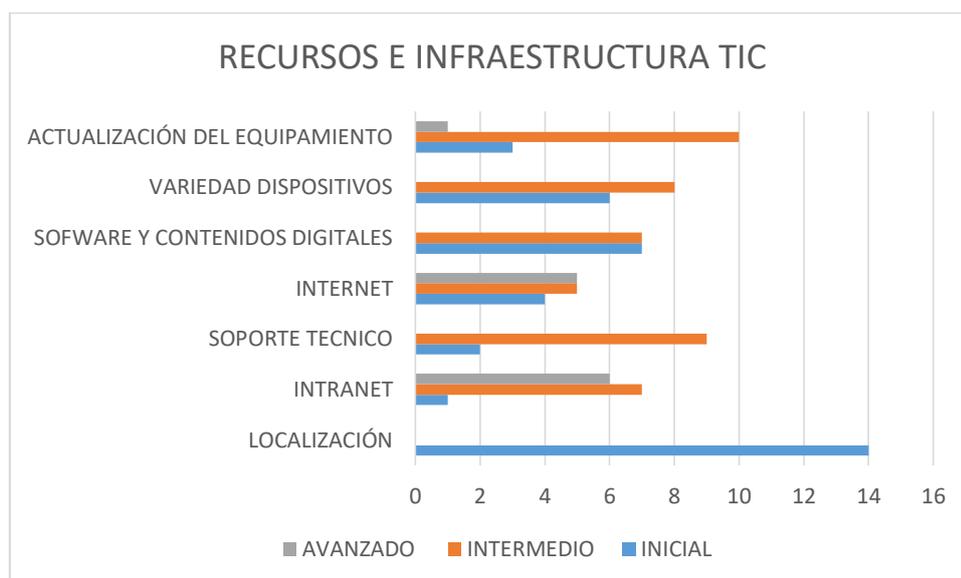
Tabla 23. Recursos e infraestructura TIC

		<b>INICIAL</b>	<b>INTERMEDIO</b>	<b>AVANZADO</b>
<b>RECURSOS E INFRAESTRUCTURA TIC</b>	<b>Localización</b>	Las computadoras están en el laboratorio de informática o espacio similar.	Las computadoras están en los salones de clase.	Los alumnos y docentes cuentan con un dispositivo de uso personal, en la institución y en el hogar.
	<b>Intranet</b>	Las computadoras no están en red.	Las computadoras se conectan entre sí en el laboratorio de computación, pero no en toda la institución.	Todas las computadoras están en red; el acceso a la información está disponible en toda la institución.
	<b>Soporte técnico</b>	No hay provisión de soporte técnico.	Hay una provisión puntual para el mantenimiento o reparación de las computadoras y los	La institución cuenta con diferentes estrategias para el soporte técnico: estudiantes, voluntarios, empresas, etc.

		periféricos relacionados.	
<b>Internet</b>	La conexión a Internet se hace a través de una línea telefónica conectada a una computadora.	La conexión a Internet se hace a través de una línea telefónica digital (ISDN) a la mayoría de computadoras.	La conexión a Internet para todas las computadoras se hace a través de ISDN múltiple, ADSL, cable de banda ancha y conexiones inalámbricas.
<b>Software y contenidos digitales</b>	Hay disponibilidad limitada de <i>software</i> (no todas las clases o todas las materias).	Algunos recursos de <i>software</i> e Internet están disponibles para cada nivel escolar; se han obtenido licencias para uso de toda la clase.	Se han identificado recursos apropiados de <i>software</i> en Internet y se han puesto a disposición según edad, materia o necesidad especial.
<b>Variedad de dispositivos</b>	Hay una o dos computadoras para uso del equipo directivo.	Hay computadoras de escritorio e impresoras para uso de alumnos y docentes.	Se utilizan otros dispositivos como cámaras digitales, pizarras electrónicas, portátiles, móviles, escáner para uso de alumnos y docentes
<b>Actualización del equipamiento</b>	Algunos equipos no sirven y no han sido reparados o reemplazados.	El equipo es reparado o reemplazado solo cuando es absolutamente necesario.	Se hace una provisión para una renovación regular del equipo.

Fuente: adaptado de Matriz TIC. Lugo y Kelly (2011).

Figura 11. Recursos e infraestructura TIC



**Actualización del equipamiento:** buena parte de los estudiantes reconoce que los equipos son reemplazados cuando llegan al límite de uso o se reparan y que esto se hace solo en este caso específico. Es decir, que se garantiza el acceso a los recursos.

**Variiedad de dispositivos:** la mayoría de estudiantes coinciden que hay computadoras para el uso de alumnos y docentes. Hay que clarificar que como tal las impresoras no están al servicio de los estudiantes y únicamente los docentes tienen acceso a ellas. La percepción de otra buena parte de los estudiantes es que hay variedad de dispositivos únicamente para docentes y directivos.

**Software y contenidos digitales:** de acuerdo a los estudiantes los *softwares* son limitados no solo para las clases sino también dentro de las asignaturas en las cuales se desarrollan actividades que requieren de los mismos. La otra mitad de estudiantes consideran que sí hay *softwares* disponibles para cada uno de los grados y que hay las suficientes licencias para que puedan ser utilizadas por cada estudiante.

**Internet:** una buena parte de los estudiantes tiene claro que la conexión de la institución es a través de cable de banda ancha, mientras los demás consideran que aún se maneja la línea telefónica. En este sentido, no hay mucha claridad por parte de ellos de cómo se adquiere el servicio.

**Soporte técnico:** se considera que aquí hay alguien encargado de prestar ese servicio en el momento indicado.

**Intranet:** los estudiantes tienen claro que las computadoras tienen una conexión en red dentro del aula destinada a Tecnología, pero no en toda la institución.

**Localización:** en un ciento por ciento se considera que las computadoras están en un lugar específico destinado a informática y en los casos de otras asignaturas se utilizan únicamente en esos espacios. Es importante hacer claridad que en el periodo de pandemia los computadores fueron dejados a disposición de aquellos estudiantes que requerían de los mismos para el desarrollo de sus actividades escolares en el hogar.

Esta matriz nos ha descrito en parte la situación de nuestros estudiantes frente al uso de las TIC en la Institución Educativa San Antonio.

### **7.2.3.3. Hagamos TIC (Transformar, Innovar y Crear)**

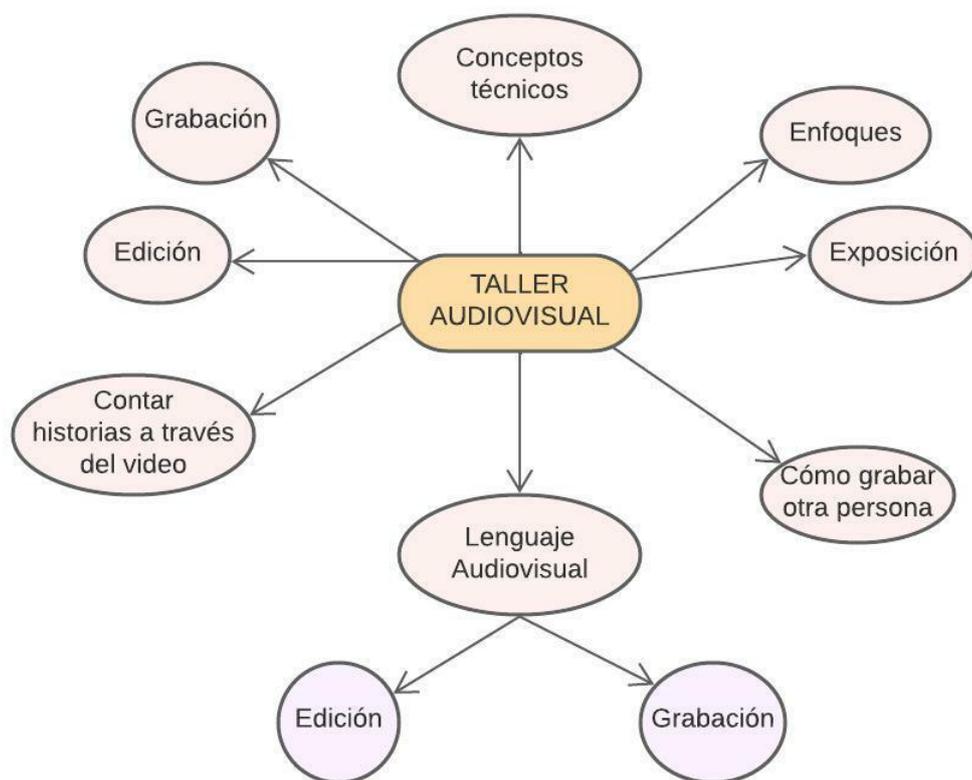
De acuerdo a la fase cuatro y cinco del ABPr se desarrollan cuatro ciclos para la ejecución de la actividad. Estos pasos son: actividad, análisis, conceptualización y conexión.

#### **7.2.3.3.1. Actividad**

Las actividades propuestas fueron acogidas como parte de un proceso de selección de herramientas digitales; es decir, se aprende haciendo. Se trata entonces de desarrollar una experiencia en la cual se tiene la oportunidad de crear contenidos con base en la creatividad de cada estudiante. Se convocó inicialmente para desarrollar un taller de fundamentación y creación audiovisual. Desde el mismo momento en el cual se hizo la invitación para asistir a los talleres de audiovisuales se pudo comprobar el compromiso de los estudiantes para lograr adquirir habilidades que permitiesen proponer la creación de un producto digital.

El taller se enfoca en explicar la importancia de sacarle provecho a los teléfonos móviles para la realización de videos; conceptos técnicos; enfoque y exposición; cómo grabar a otra persona; lenguaje audiovisual en grabación y en edición; contar historias a través del video; grabado de video y, por último, la edición.

Figura 12. Conceptos del taller audiovisual



El desarrollo de estos talleres se hace extra clase en el salón parroquial del municipio de Ráquira y cuenta con la participación de la mayoría de estudiantes que desarrollan ejercicios proactivos con la tallerista Odilere, miembro de la comunidad, persona externa a la institución.

Figura 13. Taller audiovisual estudiantes décimo B





Los estudiantes desde el mismo momento en el cual se les presenta este tipo de herramientas se enfrentan a la novedad de reconocer la existencia de lo que desconocen, y de esta manera preguntan cómo hacer para llevar una idea y plasmarla mediante su utilización. Esa disposición hace que el ejercicio planteado motive y logre un impacto distinto en el estudiante y la manera cómo plasmará lo aprendido en esta estrategia.

Posteriormente, los talleres ejecutados estuvieron mediados por video tutoriales de cómo utilizar las diferentes aplicaciones y el conocimiento que los estudiantes tenían de ellas. Ninguno de ellos sabía o había escuchado de su existencia, lo cual permitía una oportunidad de descubrir, al mismo tiempo que intentaban seleccionar una de estas para desarrollarla en su trabajo final. Se dio libertad de elección de la herramienta y se permitió que si hallaban semejantes a las expuestas se podrían utilizar.

#### **7.2.3.3.2. Análisis**

Con cada estudiante o grupo se realizó el ejercicio de revisar la herramienta seleccionada para el desarrollo de su actividad. Dentro de las herramientas seleccionadas la mayoría estaban enfocadas a los videos y se hicieron acuerdos acerca de la posibilidad de crear un contenido concreto, no tan extenso, pero que lograra plasmar un resultado fruto de su proceso de investigación y relacionado con los proyectos de Ráquira Historia Viva. Los avances de esa actividad debían ser presentados para realizar las correcciones correspondientes.

#### **7.2.3.3.3. Conceptualización**

Se buscó dejar clara la narrativa para los videos, las presentaciones, las historietas y podcast. Que se tuviese una estructura y cómo esta se ejemplificaría en el diseño y construcción de la herramienta que daría cuenta del cumplimiento del objetivo del ejercicio. Cada grupo y estudiante tuvo un espacio para comentar sus avances, los aprendizajes que había logrado y también algunas frustraciones cuando se daba cuenta que por algún motivo no podían descargar su trabajo o compartirlo de la manera correcta para que este fuese valorado.

#### **7.2.3.3.4. Conexión**

Se realiza una actividad de cierre donde muestran cada una de las herramientas desarrolladas y los hallazgos y aprendizajes a partir de las mismas. Algunos estudiantes destacaron que se inclinaron por utilizar algunas que ya conocían y que no les suponía mayor dificultad, mientras que una buena parte se decidió por conocer y apostarle a la novedad de lo

expuesto. Fue valioso escuchar cómo algunos resaltaron que si hubiesen utilizado otra herramienta quizá hubiesen logrado un resultado con mayor impacto.

A continuación, se presenta una relación de los proyectos y el producto con herramientas TIC.

Tabla 24. Productos herramientas TIC

RÁQUIRA HISTORIA VIVA		
TÍTULO DE PROYECTO	FORMATO	ENLACE
Alternativas económicas en Ráquira	Presentación	<a href="https://view.genial.ly/6181fca3ce67150d88f3a6cc/presentation-presentacion-iconos">https://view.genial.ly/6181fca3ce67150d88f3a6cc/presentation-presentacion-iconos</a>
Cargas del pasado	Video	<a href="https://drive.google.com/file/d/1_e8xnCDSjJP5s38UQhf8xroYVBF AfDBN/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1_e8xnCDSjJP5s38UQhf8xroYVBF AfDBN/view?usp=sharing</a>
El arte como fuente liberadora	Historieta	<a href="https://drive.google.com/file/d/1zDrMczymzAEduLDr9d-OV7R-ORpqlaQ/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1zDrMczymzAEduLDr9d-OV7R-ORpqlaQ/view?usp=sharing</a>
Historia de vida de Cecilia Mendieta	Video	<a href="https://drive.google.com/file/d/1TZDrmXN1GijjMzoXZwE4qpg7pIbdvkUj/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1TZDrmXN1GijjMzoXZwE4qpg7pIbdvkUj/view?usp=sharing</a>
Saúl Valero: el maestro que convierte la arcilla en obra de arte	Libro virtual	<a href="https://www.calameo.com/subscriptions/6982267">https://www.calameo.com/subscriptions/6982267</a>
Historia política de Ráquira a partir del voto popular	Realidad virtual	<a href="https://edu.cospaces.io/FEM-VAJ">https://edu.cospaces.io/FEM-VAJ</a> <a href="https://edu.cospaces.io/FEM-VAJ">https://edu.cospaces.io/FEM-VAJ</a>
Historia de la artesanía	Video	<a href="https://drive.google.com/file/d/1XbnK7vLIY8L8qy2ujzkw23nUNP7YP8MG/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1XbnK7vLIY8L8qy2ujzkw23nUNP7YP8MG/view?usp=sharing</a>
Historia del taller Táquira	Video	<a href="https://drive.google.com/file/d/1NLqIKrqor">https://drive.google.com/file/d/1NLqIKrqor</a>

		<a href="https://drive.google.com/file/d/10HaFz4nrM4I5nJN8g3OzpFDbZrFZAipg/view?usp=sharing">VatpUhVOyZ31ZR6Nxt7746o/view?usp=sharing</a>
Historia de las músicas campesinas	Video	<a href="https://drive.google.com/file/d/10HaFz4nrM4I5nJN8g3OzpFDbZrFZAipg/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/10HaFz4nrM4I5nJN8g3OzpFDbZrFZAipg/view?usp=sharing</a>
Historia del esparto en Ráquira con base en la tradición oral del municipio de Ráquira	Video presentación	<a href="https://view.genial.ly/618dc6655ce5060d2bad53b5/video-presentation-vp-mariposas">https://view.genial.ly/618dc6655ce5060d2bad53b5/video-presentation-vp-mariposas</a>
Actividades que constituyen la economía de Ráquira y su orden de importancia en la generación de ingresos y empleo	Podcast	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1sDx25jMoMJcXGBpAReiE4ccEjzcaTs9W?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1sDx25jMoMJcXGBpAReiE4ccEjzcaTs9W?usp=sharing</a>
Historia de la contaminación en Ráquira	Historieta	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/14WUVsL5dlUIRePbceIRLjh8tUWaUGXJE?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/14WUVsL5dlUIRePbceIRLjh8tUWaUGXJE?usp=sharing</a>
Historia de Patio de Brujas	Historieta	<a href="https://drive.google.com/file/d/11_F3tQogDg3ZlzhIVbpHCCGgoiHA4m6B/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/11_F3tQogDg3ZlzhIVbpHCCGgoiHA4m6B/view?usp=sharing</a>
	Podcast	<a href="https://drive.google.com/drive/folders/1DM73yx6Tlv5uGAFeaFumJRnqGnqQiAKA?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/1DM73yx6Tlv5uGAFeaFumJRnqGnqQiAKA?usp=sharing</a>

Fuente: elaboración propia

#### 7.2.3.3.5. Reflexión

La pandemia presentada desde el año 2020 provocó que los docentes buscásemos herramientas con las cuales poder llegar de manera comprensible y accesible a nuestros estudiantes. Esta búsqueda permitió para muchos de nosotros iniciar un proceso de adaptación y ejecución de estrategias metodológicas que permitiesen adquirir conocimientos sobre estas herramientas, y poder aplicarlas en nuestras clases.

Esta estrategia se lleva a cabo en el regreso a la presencialidad en la Institución educativa San Antonio, lo que permite enfrentarnos a un escenario en el cual la mayoría de estudiantes y sus familias adquirieron diferentes equipos mediante los cuales se adaptaron, en la medida de lo posible, al periodo de virtualidad. Varias preguntas se planteaban ante esta nueva perspectiva: ¿Cuál había sido el uso de estos equipos celulares? ¿Qué herramientas habían descubierto nuestros estudiantes? ¿Cuáles seguían siendo las problemáticas de accesibilidad?

Efectivamente, tener acceso a un equipo de cómputo o de teléfono inteligente no significa que estos hayan sido puestos a disposición únicamente de la educación en virtualidad, porque el desconocimiento en general de aplicaciones que permiten contribuir a la formación seguía en vilo y se planteaba la necesidad de orientar este proceso de descubrimiento y adaptación.

El impacto en un primer momento es de sorpresa, porque en el área de sociales no es común abordar herramientas digitales como parte del desarrollo de las actividades. Es decir, el docente utiliza diferentes formas de presentaciones, videos, juegos, mapas interactivos, pero no es común que se plantee la utilización del celular para la creación de un contenido que permita demostrar un aprendizaje. En este sentido es novedoso y rompe con el esquema de la guía del libro de texto, que parecía ser la manera más sencilla de abordar una temática, y a partir de allí plantear cuestionarios y debates alrededor de temas específicos.

Pero con esta estrategia hablamos de desarrollar habilidades digitales, usar la tecnología de manera efectiva, al mismo tiempo que se fomenta la responsabilidad en el manejo de los dispositivos y cómo hacerlo de manera segura. Se plantea retar la creatividad para crear contenidos digitales y plasmar las ideas sobre las realidades que viven nuestros estudiantes con relación a la historia local y cómo esta puede ser captada y expuesta en un mundo global, digitalizado y en constante transformación.

Las herramientas utilizadas por los estudiantes han sido la culminación de un proceso alrededor de la historia local y cómo evidenciar sus aprendizajes. La mayoría optó por el video, ya que los talleres desarrollados alrededor de este tema les ofrecieron un mayor acercamiento a las aplicaciones de edición que se encuentran. Además, porque las temáticas centradas en el tema de la artesanía, gastronomía, las músicas campesinas, historias de vida, les facilitaba un acercamiento y contacto con las personas que deseaban grabar. También estaba de por medio el hecho que su trabajo fuese expuesto a través de la plataforma Youtube

en el canal del proyecto Ráquira Historia Viva y que desde allí aparecieron como creadores de contenido, donde contaron con el apoyo de sus familias y personas cercanas. Por ejemplo, uno de los videos acerca de la gastronomía, evidenció el gusto de los estudiantes por la cocina, de tal manera que contó el proceso de preparación de los platos más apetecidos por los visitantes en los restaurantes locales. Quienes se inclinaron por las historietas buscaron alternativas a Pixton, que les permitiera trabajar con las imágenes que consideraban pertinentes para plasmar su narrativa. El Genially fue utilizado para realizar gamificación a través de un juego que permite retar a la persona que le sea compartido y responder las preguntas acerca del Monasterio de La Candelaria.

Cada pieza elaborada por los estudiantes demuestra que es posible invitarlos a que exploren y encuentren formas de construir el conocimiento desde diversas áreas, en nuestro caso, conectando la historia local con estos canales que permitirán que las pequeñas historias que fueron construidas y reconstruidas desde los saberes populares, sean compartidas para todo tipo de personas que accedan a la red con el interés de saber un poco más sobre Ráquira.

Queda también el compromiso de promocionar estos contenidos y llevarlos a escenarios pedagógicos y académicos, donde se pueda dialogar acerca de cómo elaborar contenidos con herramientas que permitan la enseñanza de la cátedra de la historia, que impliquen el desarrollo de habilidades digitales, que se aborden desde las situaciones propias de cada estudiante y sus intereses en la construcción del conocimiento.

### **7.3. Fase de observación**

#### **7.3.1. Planeación**

Lo primero que se plantea cómo método de trabajo es sentarse con los compañeros de las áreas de ética y artes para dialogar sobre los objetivos que orientarán el proceso y en qué fases se puede ofrecer un acompañamiento interdisciplinario, teniendo como punto de partida las propuestas de los estudiantes. Es decir, que en este sentido hay dos transformaciones y cambios importantes en la planeación con relación a lo que se realiza normalmente.

El primero es plantear unos objetivos iniciales de lo que se quiere hacer y cómo se debe hacer. La presentación de las actividades y estrategias configura el paso inicial que es lograr la conexión de los estudiantes con la nueva propuesta, sin dejar de lado que se venía de un trabajo totalmente diferente, en el cual los ritmos de aprendizaje han variado y se tienen unos vacíos que solo se pueden ir identificando a medida que se adelanta la elaboración de los proyectos. En este sentido, no hay que perder de vista cierto nivel de apatía y de ritmo diferenciado que se ha generado a raíz de la quietud y del contacto directo con el aula, y con el ámbito socializador normal de la institución educativa, al retomar procesos en la presencialidad. Cuando hablamos de apatía no necesariamente nos referimos a la falta de deseo por asistir a las clases presenciales. Más bien, que existe un grupo de estudiantes que contaban con espacios externos al escenario educativo donde tenían labores que les generaban ingresos en el sector de la artesanía, como oficio propio de sus familias y hogares que se veía representados en un factor económico que dejan de percibir al entrar de nuevo a las aulas. A su vez, en el sentido positivo, se analiza y reflexiona sobre el entusiasmo de buena parte de los estudiantes por estar de nuevo en el espacio físico del aula, compartir con sus compañeros y retomar actividades alrededor de sus respectivas necesidades de formación; gozar de los espacios que habían sido vedados y generar esas construcciones propias de los jóvenes más allá de la misma formación académica.

El segundo cambio importante está relacionado con los docentes, el hecho de aunar esfuerzos, dialogar sobre los procesos que se pueden adelantar alrededor de un proyecto que puede abrirse a la participación de varias áreas, esa construcción colectiva que no siempre es sencilla. Por eso quizá es que este ejercicio se plantea con compañeros cercanos con los cuales se pueden sugerir ciertos cambios e iniciativas que puedan redundar en mejoras y, sobre todo, en un reacondicionamiento de las labores académicas que permita cierta flexibilidad a la hora de valorar los progresos de los estudiantes. Existe cierta visión que

puede considerarse normalizada en el magisterio, en la cual cada quien se cierra en su área y campo de saber, y desde ahí genera propuestas que no muchas veces tiene aportes interdisciplinarios por varios factores. Esencialmente, la comunicación entre docentes y los fallidos intentos por adelantar propuestas que involucran diversos puntos de vista; y en un segundo lugar, las metodologías que cada uno de los maestros utiliza y dentro de las cuales tiene el manejo de tiempos y de valoraciones, de lo cual se gesta una barrera que se impone y se niega a ser derrumbada. De ahí que lo primero, sentarse a dialogar sobre las posibilidades que puede tener una propuesta alrededor de proyectos y cómo se pueden vincular las áreas, es esencial y estimulante.

De acuerdo a lo anterior, se plantearon objetivos que se podían desarrollar para las fases. Es así, como en la Fase Uno (1) se plantearon objetivos para el área de Ciencias Sociales; en la Fase Dos (2) se tuvo la participación de las áreas de ética y filosofía. En el caso de filosofía es un área que corresponde a la asignación académica del investigador. En consecuencia, se planteó la unificación de áreas para facilitar los tiempos y el cumplimiento de objetivos en común con el área de ciencias sociales. Y finalmente, en la Fase Tres (3) se contó con la participación del área de artes.

De acuerdo a lo anterior se pueden señalar los siguientes cambios presentados en la categoría de planeación:

- Se puede facilitar una planeación integradora e interdisciplinaria, a partir de objetivos en común que se puedan ser señalados de acuerdo a los planes de estudio.
- El diálogo y la buena comunicación entre los docentes redundan en la facilidad de generar ideas y propuestas que se lleven al aula, y se implementen con los estudiantes.

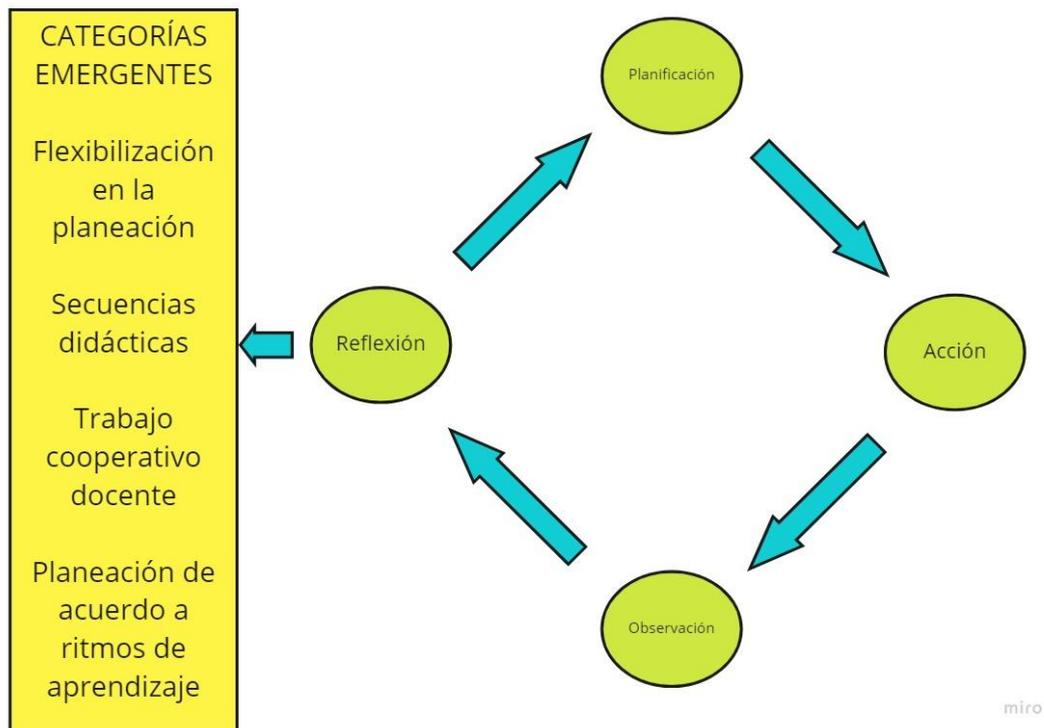
- La intención de los docentes por realizar proyectos interdisciplinarios está presente y latente, pero se necesita de líderes que puedan gestionar la integración y el trabajo en equipo, para transformar esas ideas en proyectos ejecutables.
- La planeación se realiza de manera flexible atendiendo las necesidades de los estudiantes y del contexto, de sus realidades y la intención de profundizar en preguntas que se han hecho alrededor de la historia, el patrimonio, la política, las artes, la economía y en general las representaciones sociales locales.
- Es posible identificar actividades comunes que puedan traducirse en estrategias que apunten a la construcción de conocimientos desde postulados diferentes a los tradicionales.
- Es importante tener claro lo que se quiere lograr y dejarse sorprender por las novedades continuas que se presenten tras el desarrollo de cada una de las planeaciones; de esta manera, se deja abierto el camino para los pasos subsiguientes y el abordaje que se le pueda dar a esas posibilidades que van emergiendo desde la necesidad del estudiante.
- Una buena planeación permite indagar de manera permanente sobre lo que funciona y aquello que es necesario fortalecer. Básicamente, es reconocer que no necesariamente significa que partimos del ensayo-error, pero sí que es necesario tener un carácter autocrítico para asumir aquello que en ocasiones fracasa y debe ser reestructurado inmediatamente. Por ejemplo, cuando tenemos un estudiante que tiene un ritmo diferente y nos concentramos en la mayoría que trabaja al ritmo que se indica o que se quisiera. Entonces encontramos que dentro de las actividades a desarrollar se brinda un espacio para lograr fortalecer las falencias de aquellos estudiantes que trabajan de manera diferenciada. En nuestro caso, esto también ha significado

dedicarle tiempos adicionales al trabajo en las clases para ofrecer asesorías y tutorías adicionales, llamadas por celular y el envío de información complementaria.

- En necesario destacar el cambio que se ha hecho en los formatos de planeación institucional y que contaron con el aval del coordinador académico, llegando al acuerdo que estos tuviesen como base la esencia del formato inicial planteado por la institución. ¿Qué significa esto? Básicamente que el formato propuesto para estas planeaciones es mucho más completo y logra integrar acciones complementarias que no discuten un espacio con los formatos anteriores, más bien los fortalece.

- La virtualidad nos llevó a organizar unas guías bastante completas, muchas veces cargadas de mucha información, en varios casos que no llegaba a ser comprendida por los estudiantes y que generaba cierta apatía, porque si el estudiante tiene guías supremamente extensas en todas las materias y a estas se suman a las situaciones particulares de los hogares, se genera un rechazo que se veía evidente en algunos casos de estudiantes que dejaban de presentar las actividades o que presentaban retrasos, a pesar de los tiempos amplios que se ofrecían para las entregas de las mismas. En este sentido, la presencialidad permite tener mayor control y un seguimiento más cercano con estos procesos.

Figura 16. Ciclo de reflexión planeación.



Fuente: elaboración propia

### 7.3.2. Ejecución de la planeación

La primera respuesta de los estudiantes ante la propuesta realizada fue receptiva y comprensiva, en el sentido de proponer un ejercicio flexible que les permitía adecuar sus avances de acuerdo a los pasos propuestos. No faltaron las dificultades iniciales a la hora de plantear preguntas de investigación y planteamientos de los problemas, pero se facilitó el acercamiento a cada una de las propuestas a través del trabajo tutorial y el seguimiento ofrecido. Una de las limitantes fue el tema del tiempo, por el hecho de trabajar dos horas semanales en el área de sociales, pero se enriquecían con el espacio desde las áreas de filosofía, ética y artes.

En el ambiente del aula se generaba una manera diferente de organización. Muchas veces se sostiene la idea de las filas, las mesas redondas o los trabajos grupales. Con el

desarrollo del proyecto ese tipo de organización en el aula se rompe. El estudiante tiene la libertad de trabajar como desea, haciendo uso de sus teléfonos celulares para la búsqueda de información, ubicándose en el lugar que considera le es conveniente trabajar de mejor manera y desarrollando actividades con los compañeros que le pueden aportar. El estudiante es dueño de su tiempo y de su espacio. El salón es un lugar común que puede ser utilizado de acuerdo a la necesidad de cada uno de los estudiantes, siempre y cuando se respeten las normas básicas de sana convivencia. Pero en nuestro caso, al plantear proyectos que necesitan de recolección de información de fuentes primarias, en muchos casos, de entrevistas y encuentros con otras personas en el exterior, es que podemos hablar de ampliar el aula de clase, de hacerla extensiva a otros escenarios que la indagación obliga, es abrir la escuela para conectar con la comunidad. Esta parte es importante porque cuando se plantea el regreso a la presencialidad también se limita la asistencia de los grupos tal y como aparecen registrados en la matrícula. Es decir, que todo grupo se divide a partir de 15 estudiantes. Esta división la conocemos como “burbujas”. Tenemos la asistencia de la “burbuja a” y “la burbuja b”. Los estudiantes de cada burbuja asisten una semana, mientras la siguiente permanecen en sus hogares. Esto representa cuestiones positivas y negativas. Las negativas, que los seguimientos a los procesos pierden fuerza y eficacia, por cuanto no se puede tener continuidad en las asesorías en contacto directo, la tutoría permanente y necesaria. Sin embargo, para nuestro caso nos ofrece una posibilidad y es que se asignan una serie de tareas que representa la búsqueda de información, de indagación y esto significa tiempos que el estudiante puede aprovechar para complementar las tareas asignadas. El docente se convierte en un orientador y mediador. Orientador de su propuesta, para ofrecerle un horizonte y enriquecer la búsqueda, el análisis, la interpretación de la información sobre las temáticas seleccionadas; y mediador entre la construcción de los significados y la conexión de conceptos previos, y los que asimila a medida que profundiza en su investigación.

Al inicio de cada sesión se propone una actividad de entrada, que por lo general es un juego corto que nos lleva a un estado de relajación antes de iniciar las tutorías. En algunos casos, se propuso una breve salida de la institución para reconocer lugares que nos permitan reflexionar sobre la construcción histórica a partir del patrimonio cultural local.

Se podía evidenciar el impacto de las estrategias en la medida que un estudiante lograba la comprensión de la estructuración de la información encontrada y cómo llegar a convertirla en un texto que hacía parte de los avances y hallazgos. Facilitar el proceso de conexión con los conocimientos de otras áreas y tener claros los presupuestos éticos a la hora de citar y referenciar la información encontrada, así como el descubrimiento de herramientas tecnológicas que algunos de ellos catalogaron como “chimbos”, dentro de la jerga escolar que se traduce en un entusiasmo por construir a partir de elementos tecnológicos que han estado ahí, pero que desconocían.

Cuando el maestro logra tener la sensación que sus estudiantes han llegado a la construcción de significados que no consideraba previamente, demuestra que la generación de propuestas alternativas puede superar el nivel de los objetivos que se pueden plantear y que realmente las limitaciones se generan desde el momento que consideramos la posibilidad que no se logre un resultado más allá de lo catalogado como básico. Reconocer superadas las expectativas en los resultados concretados por parte de los estudiantes, transforma la mentalidad del docente y el impacto que produce logra que nuevas ideas para propuestas emergentes que fortalezcan el proyecto comiencen a darse un lugar. Es decir, alimentan la inquietud, los interrogantes y ayudan a perfeccionar la labor.

Las limitaciones presentadas tienen lugar con los estudiantes que les cuesta adaptarse a la nueva metodología. Claramente se presentó un caso en el cual el estudiante manifestaba que no se adaptaba a la propuesta, cuestionaba a los docentes sobre el porqué no se seguía con

las guías. Él consideraba que le era más fácil responder los cuestionarios y hacer las lecturas propuestas de los textos facilitados por la institución, presentarlos y recibir una valoración. Se analizaba con este estudiante, que estaba en una zona de confort en la cual buscaba la facilidad para la concreción de un producto y que de esta manera se viese evidenciada una nota que correspondiese con ese trabajo elaborado. Proponer una pregunta de investigación e iniciar con la búsqueda de la información, donde su rol cambiaba y dejaba de ser un sujeto pasivo para activar un método de estudio diferente, apropiándose de las herramientas, los tiempos y espacios para construir su proyecto, no lo contemplaba como viable.

En este caso se sugirió un acompañamiento permanente para facilitarle el planteamiento de buena parte del proyecto, intentando retarlo continuamente y demostrando que podía hacer sus propios hallazgos, probando sus capacidades a un nivel que rompiera con lo que consideraba se le facilitaba, de tal manera que no se convirtiera en una carga, más bien una experiencia que le mostraba otras maneras de aprendizaje.

Entonces, encontramos que al ser el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante asumir una responsabilidad frente al trabajo autónomo y la construcción del conocimiento por sí mismo, donde el rol del docente cambia y el estudiante descubre, analiza, escribe, comprende o se equivoca, reflexiona, replantea y se encarga de hallar los vacíos a partir de la orientación del docente. Cuando el estudiante encuentra que hay un manejo adecuado de la información indagada, al mismo tiempo es portador de una manera propia de interpretar esa información y de buscarle un camino para la elaboración de su proyecto.

Otro de los cambios importantes ha sido la introducción de llevar un diario de campo por parte de los estudiantes, que posibilita hacer un seguimiento a su propio proceso de investigación. Resaltar la diferencia entre llevar un cuaderno de apuntes y este diario donde se

analiza y reflexiona desde la información que se recolecta, nos llevó a reflexionar sobre la importancia de abrirnos a otras maneras de gestionar los procesos tradicionales de tomar apuntes.

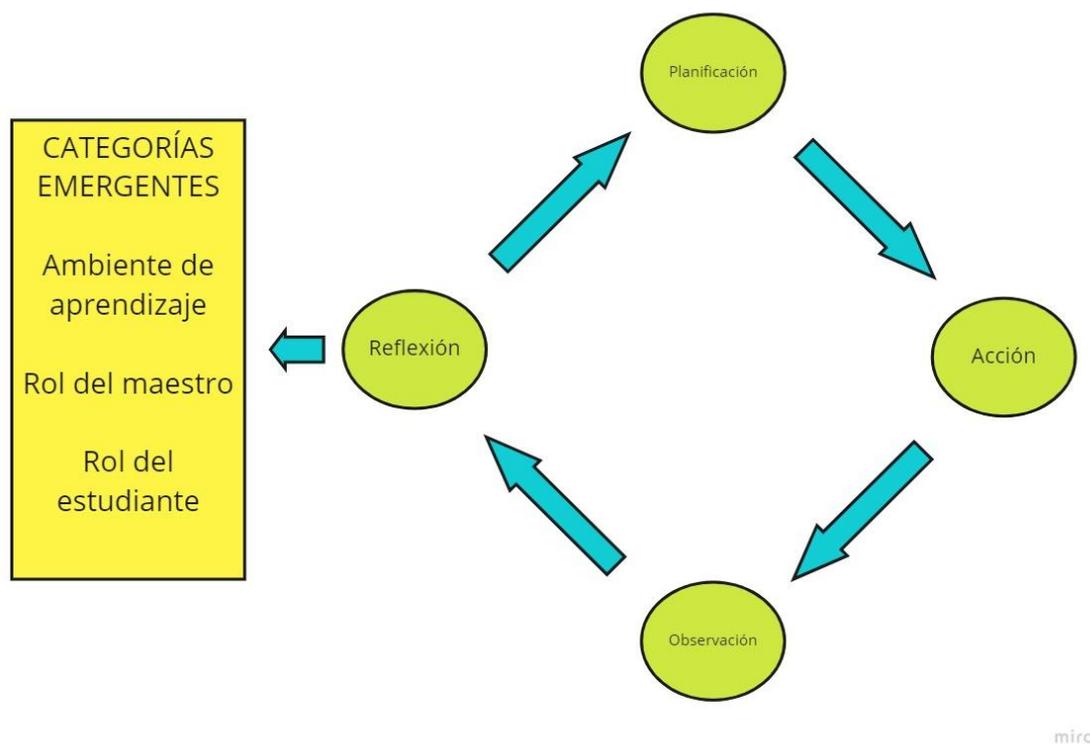
Los estudiantes seguían utilizando los canales de comunicación que se adoptaron durante pandemia, como correo electrónico, Whatsapp y las llamadas para comunicar inquietudes, reportar avances, plantear dudas, propiciar diálogos a partir de situaciones concretas que iban encontrando a medida que progresaban en el desarrollo de cada una de las fases del proyecto. En este sentido, se necesita una amplitud de los tiempos del docente en las que se consideran horas no laborales para llevar a cabo estos seguimientos.

Constantemente, estaban relacionando los aportes en las áreas de ética y artes para señalar alternativas a las propuestas referidas en las tutorías.

Se crearon vínculos con otros espacios históricos del municipio y se hallaron personajes que fuera del colegio les colaboraron con entrevistas, videos, les ofrecieron información sobre los talleres, sobre la historia política, sobre la economía; los estudiantes encontraron que incluso en sus propios hogares había una historia digna de reconstruir, para conocimiento del municipio y enriquecimiento de la memoria histórica.

Ha sido importante el apoyo que desde la rectoría se ofreció para el desarrollo del proyecto y la colaboración del coordinador académico y los maestros que conocieron la propuesta, ofreciendo sus aportes. Es necesario resaltar este apoyo, porque cuando hay una institución educativa que le ofrece a sus docentes la posibilidad de aplicar nuevas metodologías y de respaldarlas, se ofrece una alternativa de vivenciar el quehacer docente desde las prácticas y ejecuciones de estas propuestas sin limitaciones, por el contrario, valorándolas y resaltándolas constantemente.

Figura 17. Ciclo reflexión ejecución de la planeación



Fuente: elaboración propia

### 7.3.3. Evaluación

El proceso evaluativo ha generado varios puntos sustanciales a tener en cuenta. Debido a que durante la pandemia se tenía especificado en cada guía una rúbrica mediante la cual se valoraban los trabajos presentados, realmente no se podía evidenciar con certeza si se cumplía con esos objetivos, porque los canales para facilitar la misma debilitaban la debida confrontación con lo que se consideraba se había logrado. Es decir, que los objetivos de aprendizaje se limitaban a ser valorados de acuerdo a un trabajo escrito, pero no se podía garantizar que lo hubiese hecho el estudiante o que, de esa ejecución de actividades, se hubiese podido tener una comprensión de la totalidad de los objetivos. Si bien se intentó tener cercanía a través de los contactos que se establecían con los estudiantes, estos en todos los casos no se podían dar.

Otra limitación de la valoración de aprendizajes durante la pandemia estaba dada por la desconexión representada en la baja asistencia a la mayoría de las clases virtuales. De esta manera, los seguimientos no podían verse reflejados en la participación activa de los estudiantes.

Ahora bien, si vamos un poco más atrás, en lo que se consideraba la normalidad antes de la llegada de la pandemia, los procesos valorativos estaban dados por ejercicios de evaluaciones generales, el proceso continuo de entrega de tareas y actividades de exposición. Sin embargo, se podían determinar deficiencias en cuanto a la sensibilización que este proceso traía consigo, sobre todo por parte del estudiante como parte activa del mismo.

Uno de los cambios a señalarse a partir del desarrollo del proyecto se evidencia en la sujeción a rúbricas que están planteadas para ser resueltas por los mismos estudiantes, a partir de la ejecución de sus actividades y del nivel de conocimiento puntual y satisfactorio que pudo darse, o en su defecto, las falencias que podían tener. Sin embargo, ante las posibles deficiencias que podían notarse en la resolución de las rúbricas, se puntualiza en lo cualitativo y la manera como estas ofrecen la posibilidad de complementar aprendizajes y rediseñar las actividades que presentaban irregularidades. Al proceder con un trabajo personalizado y tutorial, este ejercicio propendía por el mejoramiento continuo y por la indagación en los vacíos, tanto procedimentales como conceptuales que pudiesen hallarse, y de acuerdo a estos proceder a enriquecer el factor cognitivo. De esta valoración dependería la planeación de las subsiguientes actividades, teniendo en cuenta cada elemento representado en las rúbricas y señalando las particularidades de cada caso.

Esto, sin duda, representa mayor dedicación por parte del docente para tomar decisiones que fortalecieran las dinámicas propias del grupo en general y de las particularidades de cada estudiante en la ejecución de su proyecto. Para el estudiante no

dejaba de ser un elemento motivador si esta valoración no se convertía inmediatamente en una calificación que diera cuenta de sus deficiencias, más bien, ofrecía la posibilidad de mejora de acuerdo a su ritmo. Esta flexibilidad proporciona mayores niveles de asertividad en la ejecución de las actividades, donde los tiempos deben ser ajustados teniendo en cuenta las valoraciones de los estudiantes.

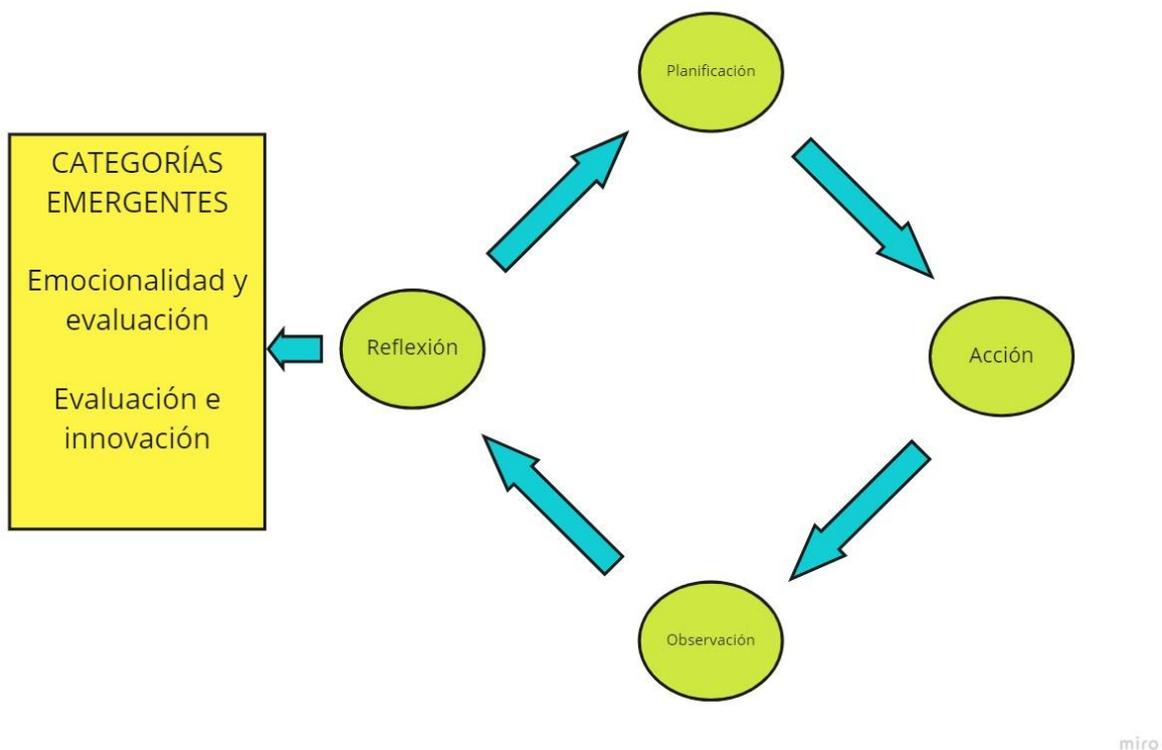
Las rúbricas en sí mismas recogen información sobre diferentes tareas adelantadas que se han propuesto a lo largo de una fase o paso a seguir. Dan cuenta de los progresos o debilidades en las cuales hay que replantear y ajustar la misma estrategia. La participación activa del estudiante en su proceso valorativo se ve reflejado en determinar de manera autónoma y responsable su nivel de aprendizaje y basado en las experiencias vividas. Un ejemplo de ello se presentó con un estudiante que para hacer su trabajo de campo tuvo que caminar tres horas y realizar una entrevista. Al encontrar que la entrevista no le brindaba la información suficiente, estuvo buena parte del día recorriendo la vereda, conociendo personas, acercándose a sus casas para poder recoger la información que consideraba pertinente. A la hora de hacer su ejercicio con la rúbrica, consideró comentar cuál había sido su vivencia y de acuerdo a ese esfuerzo hacer una exposición de su reflexión acerca de por qué se podía considerar una valoración que se asemejara a la ejecución de sus acciones, que para el momento de diligenciar la rúbrica aún no estaban puestas por escrito.

Como esa situación presentada con este estudiante, luego aparecerían semejantes, con todas las experiencias recogidas del trabajo de campo que reflejaban dificultades, que de repente no estaban concretadas en la rúbrica, pero que a la hora de diligenciarlas eran comentadas y argumentadas, de tal manera que el ejercicio se veía enriquecido, ampliando el análisis y la reflexión sobre cómo deberían ser los procesos de evaluación de nuestros estudiantes, teniendo en cuenta los factores que inciden en los resultados esperados, o cómo la

superación de las dificultades de orden contextual y del entorno también deben ser consideradas a la hora de la valoración definitiva de un estudiante.

Con lo anterior se hace referencia a una parte importante de la reflexión sobre la evaluación y es su carácter sensibilizador y dialógico en el proceso formativo, que se traduce en cómo las emociones pueden afectar con el cumplimiento de los objetivos esperados.

Figura 18. Ciclo de reflexión evaluación



Fuente: elaboración propia

#### 7.4. Fase de reflexión

Atendiendo a cada una de las fases de la IAE, encontramos que a la terminación de cada acción se ha realizado una reflexión concienzuda de lo que se ha observado y analizado, y se ha procedido a describir de manera detallada los hallazgos respectivos. Sin embargo, a

continuación, se presenta una concreción de los aspectos más relevantes que se consideran significativos en nuestro proceso.

De acuerdo a Restrepo (2004), en esta fase “(...) el docente recapacita sobre su satisfacción personal frente al cambio que se ensaya y acerca del comportamiento de los estudiantes ante los nuevos planteamientos didácticos y formativos, una y otro indicadores subjetivos de efectividad.” (pp. 52). Esta reflexión se propone con los puntos centrales en cada una de las categorías propuestas.

*Tabla 25. Reflexión y categorías*

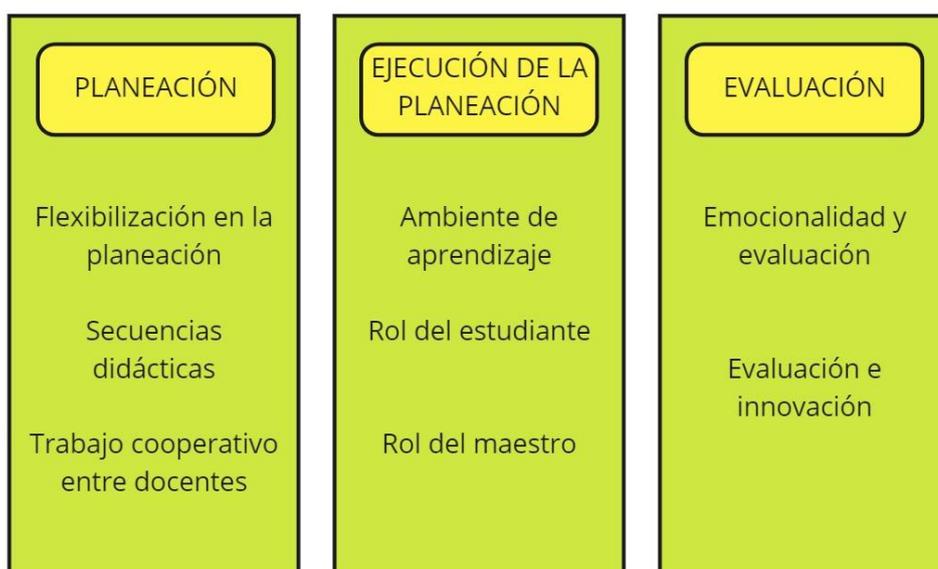
<b>CATEGORÍAS</b>		
<b>PLANEACIÓN</b>	<b>EJECUCIÓN DE LA PLANEACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>
<p>Se planea de acuerdo a una activación de conocimiento desde el contexto: su historia, la identidad y la memoria histórica.</p> <p>Se resalta el trabajo colaborativo entre docentes e interdisciplinario entre las áreas del saber.</p> <p>Se reflexiona sobre la superación de las barreras preconcebidas a partir de la apropiación de la idea de área cerrada, hacia las áreas en busca de objetivos de aprendizajes comunes.</p> <p>Se incorporan herramientas tecnológicas desde la planeación misma para el desarrollo de actividades.</p> <p>Se cambia la planeación a partir de guías y talleres a secuencias didácticas.</p> <p>La implementación de secuencias didácticas ofrece</p>	<p>Se transforman los ambientes de aprendizaje, generando un clima en aula asertivo y colaborativo.</p> <p>Se genera un trabajo personalizado y adecuado al desarrollo de las actividades propuestas.</p> <p>Se incorporan las TIC en el aula como parte fundamental del desarrollo de actividades.</p> <p>Se fortalece la autonomía del estudiante.</p> <p>Se transforma el proceso de apropiación del conocimiento, eliminando como eje central la memorística para acoger la conexión del estudiante con conceptos y significados.</p> <p>El docente es orientador y facilitador en el proceso, garantizando un acompañamiento continuo y personalizado.</p>	<p>Se construye de manera dialógica con el estudiante.</p> <p>Es constante y permanente, ofreciendo cambios inmediatos en la planeación.</p> <p>Se le da un valor primordial a lo cualitativo.</p> <p>Genera mayor sensibilidad respecto a los procesos desarrollados por los estudiantes.</p> <p>Genera puentes para una evaluación inclusiva, partiendo de ritmos de aprendizaje diversos.</p> <p>Genera reflexiones en las particularidades de las experiencias de los estudiantes.</p> <p>Fortalece la argumentación desde la autoevaluación y la coevaluación.</p>

<p>una planeación enriquecida e integral.</p> <p>Se han generado cambios constantes en las actividades posteriores de acuerdo a los ritmos de aprendizaje.</p>	<p>Se propende por la indagación continua y la confrontación de la información.</p> <p>Se logra la apropiación de conceptos ligados a la construcción del conocimiento a partir del contexto.</p> <p>Se ha propiciado la búsqueda de fuentes diversas susceptibles de ser analizadas, interpretadas y explicadas.</p> <p>Se ha motiva la creatividad, el liderazgo y la competencia crítica.</p> <p>Se facilita la apropiación de la búsqueda de la información y su debido tratamiento como competencia fundamental.</p> <p>El aula se transforma en un laboratorio de construcción del conocimiento, desde el contexto, en análisis del mismo y la interpretación de las fuentes de información.</p> <p>Se ha permitido la flexibilización del desarrollo de actividades presenciales y en el hogar con tareas específicas y complementarias.</p> <p>Ha permitido la adaptación a la presencialidad de manera procesual.</p> <p>Se ha generado conciencia sobre el uso de las tecnologías en el aula.</p>	<p>Permite la reflexión del estudiante sobre el proceso valorativo.</p>
--	---	---

## 8. Análisis e interpretación de hallazgos

De acuerdo a los ciclos de reflexión desarrollados en la aplicación de las estrategias se han identificado una serie de subcategorías emergentes de la práctica de enseñanza que se exponen a continuación:

Figura 19. Categorías y subcategorías emergentes



miro

Es así como se analizan y se describen los hallazgos encontrados en cada una de estas categorías y subcategorías descritas de la siguiente manera:

### 8.1. Categoría Planeación

#### 8.1.1. Subcategoría: Flexibilización de la planeación

En esencia las planeaciones de las clases siempre deberían ser flexibles. Sin embargo, en la práctica, estas terminan obedeciendo al cumplimiento de programaciones generales que no siempre se ajustan a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en una especie de formalidad que, si bien al ser ejecutadas dan cuenta de un proceso de planificación

que el docente sigue a cabalidad, presentan vacíos que no siempre permiten el análisis de las prácticas y su respectivo ajuste o reestructuración, de acuerdo a necesidades particulares.

Shavelson y Stern (1985) consideran que no coinciden las exigencias de la enseñanza con el aprendizaje dentro de un modelo de planeación lineal y estático. Más bien, cuando la planeación se entiende de manera flexible es creciente y progresiva, es decir, tiene en cuenta las retroalimentaciones que pueden presentarse a partir de las experiencias. De esta manera, el punto de partida para que esto suceda es la lectura del contexto educativo, que sugerirá las adaptaciones que haya que hacerse, rompiendo incluso con los objetivos que se han dado de manera estandarizada, para aterrizarlos en objetivos precisos de acuerdo a las necesidades educativas presentes.

Lo que se busca con las planeaciones flexibles, según Monroy (1998) es que se llegue a reconocer perspectivas más humanas.

De acuerdo a la ejecución del proyecto se presentan los siguientes hallazgos:

- La planeación ha permitido reconocer los niveles diferenciados de los estudiantes y se han adaptado a esas necesidades, promoviendo un apoyo constante desde el análisis y la reflexión de las secuencias didácticas. Esto ha representado una reconceptualización del docente investigador con respecto de su práctica de enseñanza anterior a la pandemia y durante la pandemia.
- Si bien se replantean concepciones acerca de la planeación, estas mantienen sus lazos operativos con respecto al plan de estudios. Pero a su vez sugiere enriquecerlos y ofrecer alternativas de rutas posibles para cumplir con los objetivos básicos de aprendizaje orientados por el Ministerio de Educación Nacional. Al realizar el análisis del planeamiento de actividades de manera interdisciplinar, se han reconocido vacíos en los planes de estudio en cuanto a la existencia de relaciones

temáticas que pueden ser accionadas de manera conjunta, pero que ante la ausencia de una lectura colectiva no se han proyectado de esta manera.

- Una planeación a partir de secuencias didácticas ha invitado a ser analizada ante la comunidad académica de la institución educativa, por considerarse pertinente ser adoptada como un modelo institucional. Ante esta perspectiva se tienen concepciones dispares. En un sentido, hay docentes que sostienen que implementar un nuevo modelo de planeación puede contribuir a un trabajo conjunto entre áreas del saber. Pero, por otra parte, se ha buscado en diferentes momentos de discusión académica que este tipo de propuestas se ajusten a la “facilidad”, para que el docente pueda diligenciarla y que evite la complejidad en el proceso de elaboración. Se considera que describir algunas acciones concretas es innecesario por cuanto existen metodologías que son desarrolladas desde otro tipo de acciones. En un sentido general, son discusiones que se prefieren eludir por cuanto en la mayoría de las ocasiones su abordaje no se presenta desde argumentos pedagógicos.

- La planeación ha ofrecido un espacio de participación del estudiante, en cuanto se ha ajustado a cada uno de los microproyectos propuestos, y aunque se ha propendido por la generalización de actividades conjuntas, garantiza un espacio para la contribución del grupo y para lograr una pertinencia equitativa e incluyente.

### **8.1.2. Subcategoría: Trabajo cooperativo docente**

Fundamental en el desarrollo interdisciplinario que propone el ABPr es el trabajo cooperativo entre docentes, para plantear los objetivos y darle curso a un apoyo mancomunado en el desarrollo de la propuesta.

Siguiendo a Chirinos y Padrón (2010) las prácticas originadas del trabajo entre docentes logran una mayor eficacia en los procesos de aprendizaje por el impacto positivo que genera como resultante de una planeación conjunta.

La buena relación establecida entre los docentes propicia espacios que se contraponen a la competencia que se puede suscitar entre las metodologías que cada individuo en el aula propone, para sostener una propuesta que teje el trabajo en equipo, al considerar que “la relación que se establece entre los miembros de un mismo equipo de aprendizaje cooperativo es una relación que se caracteriza por la ayuda mutua y no por la competencia ni por la indiferencia” (Sáenz, Jiménez y Ruiz, 2018, p. 79).

Se han identificado en el desarrollo del trabajo cooperativo docente las siguientes interpretaciones:

- Los docentes dialogan sobre la práctica docente y cómo esta ha representado una evaluación en su labor en los años de práctica de enseñanza. Se revela que, si bien por una parte hay docentes que llevan poco tiempo ejerciendo la profesión, cada aplicación de temáticas y metodologías ha representado un aprendizaje constante resultante de las reflexiones acaecidas de sus procesos, en la mayoría de casos positivas.
- Se han generado espacios de planificación de objetivos conjuntos y de diseños de actividades que han permitido profundizar en la búsqueda de información que pudiese fortalecer la propuesta. Es decir, que se ha necesitado acudir a otras experiencias investigativas de cómo se han desarrollado proyectos similares, para poder aportar desde el área de ética y artes, enriqueciendo los postulados iniciales. Este intercambio de ideas ha permitido un mutuo aprendizaje, en la medida que se intercambian conceptos y las experiencias en el aula, suscitando respetuosas

discusiones, facilitando la creación de un conceso alrededor de la implementación de una actividad y cómo esta puede ser reestructurada en el transcurso de la planeación del proyecto.

- La comunicación asertiva permite construir desde la empatía y lograr evidenciar que se pueden suceder problemáticas a raíz de las situaciones vividas durante la pandemia. Se crean ambientes de confianza en escenarios diferentes al ámbito de trabajo donde es posible distensionar el proceso de planeación para facilitar el trabajo grupal. En algunas ocasiones se utilizaron espacios externos a la institución como cafeterías y almuerzos donde se comentaban algunas particularidades del proceso y cómo podían ser tratadas. Alrededor de estos escenarios se comparten sentimientos, visiones más amplias y desde otros ángulos, incluso la posibilidad de conocer situaciones presentadas con los estudiantes que son compartidas con los docentes y que merecen conocerse para brindar alternativas de solución a problemáticas particulares. De esta manera, se puede fortalecer la solidaridad entre compañeros, a su vez que se permite reconocer en el otro las vivencias que hay detrás de las prácticas profesionales, desde lo emocional, que son factores que inciden en el ejercicio mismo de la práctica de enseñanza.

### **8.1.3. Subcategoría: Secuencias didácticas**

A simple vista parece que no hay mayores cambios entre lo que se presentaba como planeación en la institución educativa y la propuesta de secuencia didáctica. Pero al detenerse en la estructura de esta forma de planeación, ofrece un claro espacio para lo lúdico, la estructura de la clase en sí misma y la reflexión que se debe dar posterior a la aplicación de las acciones.

Puntualmente, las planeaciones que se presentaban antes de la pandemia obedecían a una descripción muy general de lo que se pretendía, con algunas actividades que no

incorporaban algún medio digital, y que tampoco presentaban una flexibilidad en cuanto a los procesos diseñados con los estudiantes.

Las secuencias didácticas “...son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. (Zavala, 2008, p.16). Es decir que la importancia de establecer unos objetivos a cumplir de manera secuencial también depende del conocimiento que los estudiantes tengan de esa planeación, que debe ser compartida para poder reafirmar la búsqueda y los propósitos de la misma. Que el estudiante conozca este procedimiento posibilita que las secuencias puedan adaptarse a las necesidades problemáticas propuestas de acuerdo al contexto.

De acuerdo a lo anterior, se pretende precisar algunos puntos centrales a tener en cuenta:

- Durante la pandemia el proceso de planeación se redujo a la elaboración de guías. En ese sentido, la institución educativa le dio prioridad a los seguimientos que se tenían que hacer con los estudiantes y a la retroalimentación de las actividades resueltas que presentaban, y que eran enviadas a través de los canales dispuestos para su recepción. Se pretendió hacer flexible el proceso de elaboración de las guías que, a su vez, tenían aspectos generales de la planeación, como lo ha venido planteando a la institución: tema, objetivos básicos de aprendizaje, metodología, desarrollo de la actividad, recursos, evaluación y cuestionario Icfes. Estas guías no tenían en cuenta las posibles dificultades que podían tener algunos estudiantes con acceso a información complementaria que les facilitara la resolución de las actividades (se obviaba), que estaban basadas en textos escolares que la institución le ofreció a cada estudiante en cuatro áreas del conocimiento, para que pudiesen tener un respaldo en su proceso

educativo desde casa. Estas guías daban cuenta de mejorar las competencias de interpretación de textos, el proceso de escritura y las propuestas que se podían ofrecer con base en las problemáticas de actualidad. El diseño seguía unos parámetros generales que se ajustaban con lo enmarcado por la institución.

- De nuevo en la presencialidad, se manifestó por parte de la institución el regreso a los modelos de planeación anteriores a la pandemia, sin modificación alguna. Sin embargo, como parte del proceso que ya se venía gestando del presente proyecto, se solicitó hacer una adecuación de ese modelo de planteamiento a uno nuevo de secuencia didáctica. En este punto es importante precisar que, si bien los modelos de planeación son importantes como elemento constitutivo de la práctica docente, la ejecución y cómo se aborde esa planeación es lo que termina reivindicando las fortalezas de uno u otro modelo. Si cada paso ejecutado obedece a los objetivos y permite flexibilizar la práctica y el aprendizaje del estudiante, es donde el modelo por sí mismo justifica su aplicación.

- Para la aplicación de las secuencias se han definido tres estrategias: Ráquira historia viva, El que busca encuentra la información correcta y Hagamos TIC (Transformar, Innovar y Crear). A través de la aplicación de Ráquira historia viva se desarrollaron microproyectos en la Cátedra de Historia enfocados en la historia local y la identidad histórica del municipio de Ráquira, se logró fortalecer desde el análisis del contexto y las necesidades de los estudiantes, un análisis, interpretación y reflexión de información que permitió darle visibilidad a la historia local, desde las emergencias, como un ejercicio totalizador, pero a su vez, deteniéndose en las particularidades de las realidades representadas. En la estrategia El busca encuentra la información correcta se enriqueció la búsqueda de información a partir de la identificación de las fuentes adecuadas para el desarrollo de las competencias para el

manejo de la información. Se logró que el estudiante tuviese conocimientos sobre motores de búsqueda de información de fuentes académicas y herramientas en la red, que les brindara elementos para organizar su proceso investigativo. Y finalmente, mediante la estrategia Hagamos TIC (Transformar, innovar y crear), se logró elaborar contenidos a través de herramientas TIC que permitieron al estudiante ser prosumidor, a través de las iniciativas de Historia local propuestas. Se desarrolló un proceso de aprendizaje vivencial que potenció las habilidades digitales de los estudiantes, transformando el escenario de construcción de conocimiento y permitiendo la innovación en la enseñanza de la historia local.

## **8.2. Categoría Ejecución de la planeación**

### **8.2.1. Subcategoría: Ambiente de aprendizaje**

Cuando hablamos de la idea del ambiente en el aula nos remitimos no solo al espacio físico y las condiciones; también están implícitos los múltiples factores que pueden determinar el buen desarrollo de una clase. Es así como reconocemos elementos como lo cultural, lo social, psicológico y lo pedagógico. Esto último depende mucho de la relación que haya entre estudiante y docente y de las construcciones a nivel personal que se representen en el espacio compartido. Al referirnos a los elementos anteriormente citados estamos acercándonos a un concepto integral y complejo donde intervienen múltiples variables.

Hoyuelos (2005), considera que cuando existe una relación recíproca entre el ambiente y el ser humano al cual está integrado, se facilita hallar un sentido de identidad, logrando una relación respetuosa con quienes se hayan en las mismas condiciones y se sienten acogidos.

La planta física de la institución también merece atención, en cuanto la infraestructura, que puede percibirse como ese lugar agradable al cual se acude, o el desagradable donde se tiene que ir. Se precisa que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de

interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos”. (Herrera, 2006, p. 2).

En consecuencia, hemos encontrado lo siguiente:

- En el regreso a clases presenciales se han tomado las medidas preventivas de bioseguridad recomendadas por el Ministerio de salud y el Ministerio de Educación Nacional, lo que ha representado tener espacios con máximo 15 estudiantes dispuestos en las llamadas burbujas. Esto permite, sin duda, unas condiciones diferenciadas a las que se tenían habitualmente en cuanto a distribución de estudiantes en el aula y el contacto que pueda darse entre ellos. Sin embargo, es inevitable que haya un ambiente de compañerismo y de cooperativismo que se ve evidenciado en el disfrute del espacio. Cada estudiante tiene alcohol para lavar sus manos, tapabocas y el salón ofrece una buena ventilación.
- La planta física de la institución ha estado deteriorada desde hace varios años. En muchos sentidos es obsoleta y no garantiza desplazamientos seguros en los exteriores; se carece de aulas suficientes y las que hay están mínimamente equipadas. Sin embargo, existen condiciones que pueden ser aprovechadas. En el aula se cuenta con puestos suficientes, la mayoría en buenas condiciones. Existen dos tipos de puestos, ambos unitarios. Uno llamado tipo universitario, que son la mayoría, y hay otros puestos, planos y más cómodos que los primeros, que facilitan sobre todo el trabajo en las clases de artes. La razón de que existan dos tipos de puestos en el aula se debe a que la profundización dada en años anteriores era centrada en el área de artes y se requerían para las aulas especializadas de este tipo de puestos. Una vez la modalidad cambió, se distribuyeron en todos los salones del colegio. Sin duda, los estudiantes prefieren estos últimos. Sumamos al mobiliario un televisor de 32 pulgadas que funciona correctamente, pero cuya pantalla es muy pequeña y no todos

pueden ver bien algunas presentaciones. Un tablero en buenas condiciones, que ya muy pocas veces se usa, no en el desarrollo del proyecto, solo en aclaraciones específicas y para resolver preguntas que lo requieran.

- Existen unas normas básicas de convivencia que se acuerdan en un comienzo. Una vez establecidos estos compromisos, buena parte de las clases donde se desarrollan tutorías, el estudiante es dueño de su tiempo y del mismo espacio físico, así como del uso que hace de los elementos personales, o de los que encontramos en el aula. La ausencia de rigidez en el aula permite que haya lugar para hacer algún chiste, contar alguna historia, comentar entre ellos o compartir un hallazgo que le puede servir a otros compañeros. La idea es partir de la responsabilidad, el autocuidado y no llamar la atención ante cualquier anomalía que debe ser comprendida en el escenario del trabajo con jóvenes.

### **8.2.2. Subcategoría: Rol del estudiante**

Las preguntas sobre el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje son permanentes y obedecen a la reflexión continua que se elabora sobre las prácticas de enseñanza, pero también sobre los contextos en los cuales se orientan estas prácticas. Las inquietudes que conllevan a resignificar el proceso educativo son necesarias siempre que el interés esté centrado en la valoración de las diferentes fases que corresponden a la labor dentro y fuera del aula.

Philippe Meirieu en una entrevista para Vincent Vives (2020), decía que “el papel de la educación es intentar transformar «el niño que cree saber» en un «niño que busca saber”. Lo anterior refiriéndose que el niño y los jóvenes siempre están en procesos donde probablemente no les interesa aprender, y que, si pudiesen saber hacer sin tener que aprender, sería fantástico. Pero el aprendizaje requiere de tiempo y de espacios para lograr llegar a él.

En el desarrollo del proyecto se ha identificado que el estudiante puede asumir un rol distinto, siempre y cuando tenga claro el resultado que se pretende alcanzar, y bajo esta claridad sus esfuerzos estarán enfocados en obtener ese resultado esperado.

El papel transformador del estudiante debe verse ejemplificado en características precisas como las relacionadas por el mismo Meirieu: “[el estudiante] es una persona que tiene dudas, que hace preguntas, que busca información, que verifica sus hipótesis y acepta la contradicción para poder entrar en debates.”

Cuando en el nuevo rol del estudiante se le ofrecen tareas específicas para desarrollar, al mismo tiempo que se le garantiza la asesoría y acompañamiento necesario, su autonomía está a prueba, pero también es la manera de garantizar que sus errores pueden favorecer la construcción de conocimiento, y que sus aciertos van más allá de la conversión de una tarea realizada en una nota cuantitativa que no habla de los alcances presupuestados.

En la fase de ejecución de la planeación se han evidenciado momentos claves, que conllevan a una reflexión sobre los significados que estos precisan en el proceso de aprendizaje. A saber:

- La autonomía y el autoaprendizaje se hacen notorios en la medida que el estudiante comprende la necesidad de búsqueda de la información a través de las fuentes; la apropiación de la pregunta de investigación; el seguimiento a los objetivos y el cumplimiento a cabalidad de los mismos; la ejecución de las acciones correspondientes al trabajo de campo; la comprensión de los presupuestos éticos en la relación de citas y referencias; la creación de productos a través de herramientas tecnológicas y como estas permiten la potencialización de habilidades para la vida y los retos que contiene un mundo globalizado; la conexión de conceptos a través de la creación de textos dotados de análisis e interpretaciones de la información; la relación

interdisciplinar que hallaron entre sus proyectos y la ejecución de un futuro proyecto de grado de bachilleres.

- La ejecución de proyectos le permite al estudiante asumir el control de sus ritmos de aprendizaje y, a través de los cuestionamientos, dudas, vacíos, reinterpretación de datos, generar un constante intercambio de información con el docente; se posibilita el diálogo con base en las experiencias del estudiante investigador. El estudiante debe asumir una responsabilidad frente al aprendizaje, de tal manera que se ejemplifica su papel activo que conlleva a procesos de fortalecimiento del pensamiento crítico.

- La ejecución de los microproyectos de los estudiantes obedeció a problemas concretos representados en un contexto local, tomando como punto de partida la historia, la identidad, la memoria histórica y el patrimonio cultural. Al alrededor de estos inició de la búsqueda de fuentes y las construcciones propias que les permitieron sus hallazgos, se favoreció la potencialización de una propuesta que en sí misma está centrada en las búsquedas de los estudiantes. Se ha favorecido el trabajo con la comunidad, entendiendo que las instituciones educativas se alejan de las problemáticas de su entorno y del estudio de los fenómenos presentes en las realidades de cada sujeto que pertenece a la institución educativa. Enriquecer estos vínculos permite una apropiación del contexto y una relación con las experiencias compartidas de la comunidad.

### **8.2.3. Subcategoría: Rol docente**

Pensar el rol del maestro es quizá una de las cuestiones que nos llevaría a discusiones entre diferentes posturas que se fundamentan en diferentes tradiciones epistémicas. Sin embargo, estas discusiones, lejos de lograr una unificación de criterios, enriquecen el carácter propositivo, por una parte, nutriendo las alternativas que revelen reflexiones desde las

distintas experiencias que se vivencian en las aulas, de acuerdo a las consideraciones de los maestros. Quizá una de las preguntas más frecuentes que muchos se han realizado tiene que ver precisamente en cómo romper con los esquemas impuestos y autoimpuestos, ir más allá de lo que se promulga como necesario, vencer la desmotivación y el confort que constantemente están como animales de presa asechando el quehacer docente y llamando a la quietud, en lugar de la inquietud, que es aquella que generalmente trae consigo las ideas que en algún momento se convierten en propuestas.

De acuerdo a Salinas (2004), el docente debe transformar su práctica de tal manera que aborde su papel desde la mediación en la construcción del propio conocimiento de los estudiantes. Es un promotor y facilitador del aprendizaje. Esto ofrece una apertura diferente y un enfoque que cambia su labor de enseñanza. El docente cumple con un papel de acompañamiento, de asesor, de guía, siempre en permanente diálogo con el estudiante, desvelando sus dudas e incertidumbres y respondiendo a sus necesidades de aprendizaje a través del planteamiento de retos.

El docente ha dejado de ser quien tiene verdades absolutas en el aula de clase. Es necesario ceder ese papel centralizador cuyos ojos se detienen en él como único poseedor del conocimiento y como transmisor del mismo. En esta misma línea se sugiere que

“El aprendizaje es, cada vez menos, la obtención de un material cuidadosamente preparado por un experto y se convierte, cada vez más, en un asunto de saber a quién preguntar, dónde encontrar una experiencia importante, cómo puede uno mismo combinar, contrastar, extraer un mensaje que sea útil para su propia situación.” (Collins & Moonen, 2006.)

Estas interpretaciones de las realidades existentes alrededor del rol docente nos llevan a analizar los cambios y hallazgos que se encontraron en el desarrollo del proyecto representados en los siguientes puntos centrales:

- El docente es un generador de ideas para la transformación de la interpretación del entorno y del contexto desde la historia. En el desarrollo del proyecto se inició por sembrar una inquietud de cambio en el ejercicio de su labor, presentado una alternativa de actividades para enseñar las ciencias sociales. Esto centrado en un cambio en la concepción del funcionamiento del aula, que se convierte en un espacio de diálogo, construcción conjunta de conocimiento y apertura a las realidades representadas en el lugar donde ejerce su profesión. El estudiante ha asumido que la identificación que tiene de su profesor, en esencia, sigue siendo la misma, porque se parte de una relación respetuosa que está dotada de antecedentes que han permitido la comunicación asertiva y el apoyo constante durante la pandemia. Pero lo que se manifiesta es que procede de una manera diferente en sus procesos didácticos, garantizándole al estudiante un papel protagónico y central, dentro y fuera del aula.

- Los recursos que dispone el docente también son sometidos a variaciones en cuanto a su utilización. Se reemplaza la utilización del cuaderno de apuntes. Se facilita el trabajo con el diario de campo donde ya no se consignan transcripciones de información o contenidos; por el contrario, esta herramienta se convierte en un elemento de seguimiento de las actividades que el estudiante realiza con su proyecto. De la misma manera, se abre un espacio a las herramientas tecnológicas como los celulares, tablets y computadores, que antes de la pandemia, de alguna manera, eran sometidos a cierta satanización, porque no eran incorporados como parte del trabajo en el aula. En este sentido, pueden ser herramientas que

aportan, dependiendo del uso que le da el estudiante. De la misma manera se le da cabida a la presentación de aplicaciones y herramientas tecnológicas que pueden ser abordadas para la elaboración de productos que el estudiante debe crear.

- El docente realiza acompañamientos extra clase para apoyar trabajo de campo con sus estudiantes de acuerdo a las necesidades. Es decir, que se presentan situaciones en las cuales el estudiante solicita un apoyo complementario para la búsqueda de una información concreta y esta se le facilita en tiempos diferentes de las clases dentro del aula. La virtualidad permitió que la comunicación con algunos estudiantes fuese constante. Con aquellos con quienes fue una limitante se les ha dado prioridad en los espacios del aula. El proceso de las tutorías en el aula ha hecho que el proceso de resignificación del aprendizaje sea personalizado y responda a las inquietudes inmediatas que manifiestan los estudiantes. Esto permite que se sugieran lecturas complementarias y búsquedas a partir de palabras claves que corresponden únicamente con los intereses particulares de cada experiencia.

- Durante el proceso de elaboración de proyectos de sus estudiantes el docente también se convierte en un receptor de nueva información, profundiza en temáticas y en abordajes de saberes que no conocía, permitiendo la apropiación de información y la relación que se establece con el contexto donde labora, así como con los estudios e investigaciones que se han trabajado por expertos en las temáticas propuestas por sus estudiantes. Esto permite una actualización constante y generar interrogantes que se resuelven en conjunto con el estudiante investigador. De esta manera, el docente tiene el reto de responder a las inquietudes manifestadas por los estudiantes de acuerdo a su propio proceso de búsqueda de información complementaria. En su defecto, el reconocimiento de un vacío en su saber posibilita el aprendizaje desde las interpretaciones y reflexiones dialógicas.

### **8.3. Categoría Evaluación**

#### **8.3.1. Subcategoría: Emocionalidad y evaluación**

Imposible resulta suprimir las emociones en los procesos educativos. Quizá uno de los momentos en los cuales la parte emotiva del estudiante entra en escena es precisamente en la valoración de actividades, ya que para el estudiante significa el reconocimiento de sus capacidades, el esfuerzo que ha empleado para desarrollar una actividad y la construcción que ha generado su accionar de aprendizaje, el sobreponerse a las dificultades presentadas en el desarrollo de sus tareas y retos. Lo anterior implica que el proceso de evaluación influye en la motivación posterior o, en su defecto, la desmotivación que pueda presentarse a raíz de la evidencia de los resultados representada a través de las notas.

Como lo indican Benavidez y Flores (2019), la motivación se desprende del componente emocional e influye en el proceso de aprendizaje por cuanto tienen unos efectos en el cerebro.

Hoy en día se habla del fortalecimiento que debe darse alrededor de las competencias emocionales que permitan un desarrollo integral de las personas, para que a través de estas capacidades resuelvan conflictos, logren adaptarse a diferentes circunstancias cambiantes, mejoren en general su calidad de vida, puedan tomar decisiones determinantes en momentos cruciales, desarrollar actitudes que permitan la buena comunicación y una convivencia sana y amena en el mundo circundante (Bisquerra, 2005, p.12).

Se ha considerado que se presentaron los siguientes hallazgos en el desarrollo del proyecto y en esta subcategoría:

- Este trabajo se ha logrado separar del paradigma tradicional, que básicamente se ha centrado en los contenidos y en valoraciones de tipo rígido

concentradas en la memorización. Esto ha servido para comprender que las emociones en los estudiantes juegan un papel fundamental, que enriquecen y aportan en la búsqueda de mejoras en el proceso de aprendizaje. El ejercicio de las tutorías permite un encuentro directo con el estudiante y valora el proceso mediante el cual ha logrado un resultado determinado y cómo se ha presentado su accionar hasta la culminación, en este caso de los microproyectos.

- La motivación para desarrollar los microproyectos ha sido parte esencial en la conclusión del ejercicio propuesto y el cumplimiento de los objetivos, puesto que estaba ligando un todo, que no solo correspondía a la resolución de tareas. Se acudía al diálogo y la comunicación de inquietudes y la autovaloración de aquello en lo cual se había fallado, y el reconocer las responsabilidades que se habían acordado para cumplir con los objetivos de aprendizaje. De esta manera, a través de la comunicación que se tenía con los estudiantes se podían conocer situaciones que vivían en los hogares y en la adaptación a la institución educativa en el regreso a la presencialidad.

- Ahora bien, en lo que corresponde al docente investigador, se logra reconocer las falencias que se tenían respecto a la emocionalidad en el aula, ya que en ocasiones se puede confundir la pasión por llevar a cabo acciones pedagógicas, con exteriorizar sentimientos que pueden repercutir en la motivación de los estudiantes. Teniendo esto presente, el ABPr permite que al organizar muy bien la estructura de lo que se hace y tener claro el objetivo propuesto, la comprensión del acto educativo se transforme y esto se irradie al grupo con el cual se está trabajando. Las percepciones cambian, se genera un trabajo ameno y se rompe con la rigidez a la hora de las valoraciones, porque hay una actitud abierta a razonar las apreciaciones de la labor desarrollada.

### **8.3.2. Subcategoría: Evaluación e innovación**

La evaluación debe conllevar a la mejoría y reestructuración de la planeación de actividades futuras, acciones y propuestas que se puedan adaptar al contexto en el cual de ejemplifica la labor docente. Las preguntas e inquietudes que se suscitan pueden ser categorizadas y abordadas en los diálogos entre pares, en planteamientos que se expongan a nivel institucional para recibir el aporte y retroalimentación de quienes, subjetivamente, corroboren o resignifiquen los cuestionamientos y cómo estos se pueden aplicar en las instituciones educativas.

López, Pérez-García y Rodríguez (2015), señalan que se hace necesario abrirse camino a innovaciones en la evaluación, aplicando la interdisciplinariedad y asumiendo compromisos conjuntos, y esto se puede lograr mediante el intercambio docente a la hora de diseñar y desarrollar el proceso de evaluación. Esta invitación no es sencilla de aplicar, atendiendo a los diferentes paradigmas que convergen en las instituciones y sus discusiones que representan escuchar argumentos relacionados con la autonomía del docente y las barreras que se imponen. Generar ese diálogo es importante desde el liderazgo y el impacto que pueda tener aportar elementos claramente sustentados para proponer estos diálogos.

Es importante tener claro que “las evaluaciones deben basarse en tareas auténticas, problemas del mundo real que resulten significativos para los estudiantes.” (Cobo, 2016, p. 116). En esta medida, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de abrirse a múltiples maneras de evaluación que rompan los esquemas establecidos y a los cuales los mismos estudiantes se han acostumbrado.

A continuación, se expresan los hallazgos de esta subcategoría:

- Si bien el sistema de rúbricas no es novedoso para los estudiantes, sí lo es el hecho que estas sean construidas con base en los aprendizajes que ellos

consideran que deben ser tenidos en cuenta. Estos se reconocen desde diálogo y la retroalimentación que se va dando durante el proceso de aplicación del proyecto.

- Se han orientado procesos valorativos constantes y permanentes que han permitido llegar a la finalización de los respectivos proyectos, con una claridad sobre los progresos y los hallazgos que reconstituyeron acciones de mejora durante la ejecución de las propuestas. Se eliminaron las pruebas y cuestionarios que se aplicaban al finalizar cada temática; se ha reestructurado la autoevaluación a partir del diálogo y la revisión cualitativa de la efectividad en los aprendizajes. Se ha propuesto un ejercicio de coevaluación con participación activa de los estudiantes, manifestada en la expresión de argumentos que validaban el trabajo cooperativo hecho por cada uno de sus compañeros o, en su defecto, identificaban falencias y posibilidades para la mejoría.

- Es necesario diseñar modelos de evaluación que impliquen herramientas tecnológicas y que permitan una verificación de los saberes. Este es uno de los retos que han quedado pendientes, y cuyos elementos deben ser investigados y puestos en contexto para lograr fortalecer la aplicación de las TIC dentro y fuera del aula.

- La evaluación ha servido para la estructuración de planificaciones que se basan en las problemáticas de los estudiantes; estas ofrecen la información suficiente para conllevar a una planificación más completa e integral que determine los objetivos precisos que se deben comunicar a los estudiantes.

## **9. Conclusiones**

La realización y puesta en marcha de este proyecto se ha orientado hacia el análisis, la interpretación y la reflexión acerca del quehacer docente en el aula, su rol investigador, su

papel como sujeto transformador en un contexto, en el cual se ha pretendido causar un impacto en la enseñanza de la cátedra de historia y los alcances que la práctica pueda tener a partir de acciones concretas.

Se ha evidenciado a lo largo de este camino que las características que debe tener la práctica de enseñanza, aplicando el aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la cátedra de historia a partir de la historia local son las siguientes:

- Se debe partir de problemáticas que aquejan al contexto donde se desarrolla la investigación, teniendo como punto neurálgico la integración de las necesidades de los estudiantes, sus propuestas, sus visiones y aquello que les relaciona con procesos activos que les proponen ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente es el orientador, la guía, quien les va señalando unas pautas para desarrollar sus propuestas sin dejar de lado sus intereses primordiales.

El hecho de presentar y acercar al estudiante a un método para recolectar información, útil para reflexión y comprensión de ese constructo histórico con base en las fuentes consultadas, es un cambio fundamental en la enseñanza de la historia, porque se ejemplifica el aprender haciendo, abordando una temática con el nivel de rigurosidad que va más allá de la consulta tradicional y proyectando objetivos específicos a alcanzar en cada fase desarrollada. Cuando las fuentes documentales escasean, los relatos y narraciones se hacen fundamentales para la elaboración de esa historia social que se enriquece con el aporte de cada estudiante y su recolección de información que le da sentido a la memoria colectiva. A su vez, estamos haciendo una historia que nace de las emergencias, construida por y para los pueblos. Se enmarca de una interpretación desde el aula de secundaria que revaloriza el ejercicio de observación y de construcción del relato de quienes han sido excluidos de la narrativa historiográfica tradicional. Se ha encontrado que para conocer lo que sucede a nivel

local, se necesita de la construcción de un conocimiento local. Lo global no deja de ser importante, pero en nuestros contextos lo global está presente en las formas de comercialización de la artesanía, en las economías alternativas que se han descrito en algunos trabajos de los estudiantes; en la minería que se desarrolla en este territorio, en los mismos problemas medioambientales que aquejan a la población y que tienen relación con fenómenos universales. Las interpretaciones que se generen de estos fenómenos producen reflexiones y acciones con las situaciones presentes en una escala más amplia y universal.

- Al realizar un análisis sobre el momento en la práctica de enseñanza correspondiente a la planeación, se puede decir que esta se ha transformado en el sentido de una construcción cooperativa, con el abordaje interdisciplinar y teniendo en cuenta las posibilidades de interrelacionar las temáticas sugeridas desde un comienzo por el proyecto y las necesidades de los estudiantes. Se han creado espacios en los cuales el diálogo entre los docentes ha enriquecido la propuesta paulatinamente, proponiendo la reestructuración de la planeación y la ejecución de la misma en la medida que se iba desarrollando. La planeación interdisciplinar obedece a la necesidad de articulación que debe darse en la enseñanza de las áreas del conocimiento en secundaria, que debería estar basada en problemas centrales del contexto. El abordaje de cada una de las fases planteadas refleja que la planeación de este tipo de estrategias debe encaminar al maestro en la búsqueda de herramientas que logren plantearle retos al estudiante y, a su vez, favorezcan su relación con la comunidad. El método tal y como se plantea puede ser aplicado de manera interdisciplinar y adaptado a las necesidades de aprendizaje que se puedan generar en cualquier entorno. Son los paradigmas de la educación los que deben cambiar a partir de la descolonización del pensamiento y de la pedagogía.

- La ejecución de la planeación y la aplicación de las estrategias ha conllevado al enriquecimiento de las habilidades para el desarrollo de las competencias para el Manejo de la Información; se ha generado una visión renovadora de la importancia de aplicar un método para la búsqueda de herramientas que generen análisis y reflexión desde preguntas problematizadoras, que conlleven a preguntas secundarias y se resuelvan estos interrogantes en un escenario de construcción de conocimiento cooperativo. Cada uno de los ejercicios planteados genera el impacto de aquello que se desconoce y ofrece una posibilidad de construir interrogantes, desde el reconocimiento de tener falencias en la utilización de la red y las fuentes de la información, hasta el encuentro con los motores de búsqueda y páginas especializadas que permiten hallar información confiable. Sin embargo, el reto sigue siendo la construcción de significados, relaciones y conexiones entre conceptos que signifiquen una conceptualización pertinente que aclare las preguntas planteadas.

La información tratada correctamente y llevada al campo de la interpretación y la reflexión grupal confirma la importancia de la acción colectiva y cómo esta puede contribuir a fortalecer prácticas de resistencia, de instituir nuevos órdenes como seres sociales y políticos que somos, que nos permitan reflexionar constantemente sobre la identidad y la capacidad que se tiene de reinventarse.

- Se puede concluir que otro de los aportes importantes del desarrollo de la estrategia es el acercamiento a las Normas APA y el proceso de citas y referencias, que en un comienzo suscita confusión, pero a medida que se avanza y se establece un nivel de apropiación de los pasos, se obtiene un resultado óptimo, donde se reconoce que hay un aprendizaje significativo alrededor de plasmar los resultados en los trabajos escritos, fruto de la sistematización y organización de la información. Los estudiantes confirmaban que una de las consecuencias de las estrategias aplicadas se

veía reflejada en cómo estas les brindaban elementos que se aplican a otras actividades de la vida académica, como el enriquecimiento de sus proyectos de grado, que iniciaron a planificar y que deben concluir antes de graduarse, donde tomaron cada uno de los pasos para la ejecución de la búsqueda de la información del marco teórico. Esta relación que los estudiantes llevaron a cabo sustenta de manera clara la importancia que ha tenido la ejecución de las estrategias y el impacto que supera lo previsto. Al producirse este ejercicio interdisciplinario, los estudiantes han logrado un avance en su producción escrita, desde la búsqueda, análisis y reflexión de la información.

- En un comienzo podría pensarse que la historia local únicamente puede concretar la apropiación de un conocimiento referido a las construcciones sociales y los imaginarios que enriquecen la Historia del municipio de Ráquira. Pero la propuesta ha tomado como punto de partida esos hallazgos de los estudiantes en sus microproyectos para llevarlos al escenario de las herramientas digitales propuestas y aquellas que se lograsen identificar en el proceso de desarrollo general del proyecto. Se llegó a la comprensión clave de proponer al estudiante como prosumidor de contenidos, es decir, transformar algunas de las herramientas que se hallan en la red como videos, historietas, juegos, podcast y lograr que sean ellos, desde sus experiencias, quienes generaran los contenidos, a partir de la historia local, como una manera de mostrar el proceso ejecutado y sistematizado. Ha sido importante el proceso de mostrarles a los estudiantes herramientas como Pixton, CoSpaces, Genially, Audacity, Canva, Picktochart, la mayoría de ellas desconocidas, y aquellas que se hallaron en la búsqueda y que se adaptaron a cada una de las propuestas. Estas herramientas digitales y las habilidades desarrolladas a través del uso de las mismas suscitan la reflexión alrededor de las mediaciones entre la virtualidad y la

presencialidad, el aprendizaje permanente y la disposición para estimularlo. Se deja la noción que se requieren personas que estén creando más que consumiendo, que puedan ser usuarios de las tecnologías sin que estas tengan que absorberlos y se pierda la humanidad del estudiante.

- La evaluación ha sido una experiencia de reflexión continua que le ha dado un papel de participación amplia a los estudiantes y le ha ofrecido los elementos necesarios para que ellos logren cumplir sus objetivos de aprendizaje.

Desde el rol del docente la evaluación ha logrado cumplir propósitos multidimensionales, centrándose en el impacto integral que promueve habilidades inmersas en las complejidades de nuestro tiempo, conocimientos que permiten analizar e interpretar el contexto, así como complementar el ejercicio de autoevaluación y coevaluación. El docente, al verse implicado en un proceso de transformación de sus prácticas, produce una reflexión de la evaluación más allá de lo instrumental, identificando los progresos y a su vez los vacíos que reconfiguren las acciones pertinentes para sugerir cambios en las prácticas.

La evaluación en el aprendizaje basado en proyectos se ha reconfigurado como un espacio dentro de un paradigma colaborativo que obedece a la autonomía de los estudiantes, buscando generar las posibilidades de mejoría y promoviendo escenarios inclusivos, donde los errores nos proporcionan oportunidades de mejoría constante. Esto contribuye en la motivación como factor emocional para orientar y fortalecer la eficacia en los procesos a desarrollar.

- El proyecto ha contribuido al logro de un alto nivel de empoderamiento de la institución educativa para abrir espacios que impacten en la comunidad a través de la integración de herramientas TIC como parte de los procesos de formación. Se entiende que durante la pandemia se tuvo un acercamiento, uso y aprovechamiento de

dichas herramientas, que fueron incorporadas en las estrategias implementadas y, de esta manera, propiciaron un trabajo cooperativo desde la planeación, ejecución y evaluación de sus aportes. Boude y Cárdenas (2016) consideran que:

“[...] empoderar a una institución en la incorporación de TIC al proceso de formación, implicaría dotar de poder a la institución para tomar decisiones acerca de cómo desarrollar sus procesos, hacerlas participe de éstos y realizar los ajustes necesarios, de tal forma que se puedan generar cambios positivos.” (p. 31).

A partir de la ejecución del proyecto se ha pensado en acciones que puedan conllevar que la institución educativa tenga un impacto más allá de las aulas, a través de la creación de contenidos que integran herramientas TIC con grupos de estudiantes. Esto significa lograr un trabajo mancomunado entre directivos, docentes y estudiantes con el objetivo de darle visibilidad a la IE San Antonio de Ráquira a nivel regional.

Esta experiencia de ejecución del proyecto El aprendizaje basado en proyectos aplicado a la enseñanza de la cátedra de historia desde la historia local, ha posibilitado el aprendizaje constante en el rol docente, la fundamentación de sus estrategias y la implementación de las mismas, la experimentación de enfrentarse a un reto exigente que permite concluir que la investigación de las prácticas de enseñanza debe ser una constante y debe ofrecer pautas para generar propuestas que construyan un conocimiento científico, para que a partir de este se susciten lecturas de los contextos educativos encaminadas a tejer redes y grupos de investigación que promuevan este tipo de ejercicios permanentes desde el aula.

## **10. Recomendaciones**

El proceso que se ha descrito a lo largo de esta propuesta nos confirma la necesidad de que las instituciones de nivel superior fortalezcan sus ofertas de posgrados enfocados en la investigación acción educativa, para que los docentes del país profundicen en las realidades del contexto colombiano y reflexionen sobre sus prácticas de enseñanza. Muchos hemos tardado en la continuación de nuestro proyecto de formación continua, porque precisamente los programas que se venían ofertando limitan las posibilidades de proponer proyectos que se centraran en la labor que se desarrolla en el aula, así como las limitantes de calidad que se pueden analizar en sus planes de estudio. La Universidad de La Sabana se ha preocupado por impactar en comunidades de docentes que, de otra manera, difícilmente podrían acceder a una educación de calidad y de carácter humanista, que debe seguir siendo enriquecedora y pensada en otorgarle al docente herramientas para innovar y construir procesos educativos desde el aula, que visionen los retos que las sociedades imponen.

En cuanto al contexto institucional en el cual se ha desarrollado el proyecto, se ha demostrado que es pertinente abordar el aprendizaje basado en proyectos ampliando la interdisciplinariedad, es decir, logrando una mayor participación, desde la planeación hasta las acciones que puedan permitir el abordaje de temáticas que sugieran la construcción del conocimiento en un contexto determinado y a partir de las necesidades de los estudiantes.

Lo anterior representa, a su vez, una transformación en las prácticas de enseñanza y un reaprender a partir de la lectura de las realidades, el acercamiento teórico a las metodologías alternativas y el desarrollo de estrategias que vinculen a la institución con este tipo de propuestas, confrontando lo que se ha realizado a nivel pedagógico y abriendo espacios de discusión acerca de nuestro quehacer.

Es factible, lograr una implementación de la cátedra de historia en secundaria de la IE San Antonio de Ráquira desde grado sexto, permitiendo que desde los planes de área de cada

uno de los grados se vincule la planeación y ejecución de acciones que hagan efectiva su implementación en el área de ciencias sociales, integrando los proyectos de democracia, derechos humanos y catedra de la paz, con una visión que rompa con cualquier revisionismo del tradicionalismo histórico y el historicismo que se ha impuesto en las aulas, para encaminarnos hacia una enseñanza totalizadora que comprenda las necesidades de la implementación de estrategias que involucren lo local, pero también la incorporación de las TIC, para que la reflexión histórica sea llevada a un nivel de exposición a través de las diferentes herramientas digitales.

Es importante enfatizar en la activación, desde todas las áreas del saber, de un método de búsqueda y análisis de la información que le permita al estudiante estar actualizado con relación a las fuentes y la aplicación de las normas internacionales como APA. En este sentido, se ha planteado en diálogo con otras áreas que se implemente un espacio dedicado a la metodología de la investigación desde grado sexto. Esta idea, que surge desde la informalidad, se propone sea socializada para convertirla en una propuesta institucionalizada, que tenga como punto de partida los resultados de la aplicación de la estrategia *El que busca encuentra, la información correcta*. La reflexión tiene como sustento la conclusión de la importancia que los estudiantes han encontrado para la construcción de sus proyectos de grado, donde deben acercarse a un proceso de investigación experimental y se hallan ante elementos que no han sido trabajados durante su enseñanza secundaria, y lo encuentran cerca de la terminación de su proceso académico. Cada maestro debería involucrar las competencias para el manejo de la información desde las mismas consultas propuestas en cada asignatura, hasta la presentación de trabajos escritos y herramientas digitales.

Además, es pertinente sugerir que, dentro de las metas institucionales, se proyecte a 2025 fortalecer el manejo de las habilidades de búsqueda de la información que se integren con el Proyecto Educativo Institucional y con el énfasis en una segunda lengua que tiene la

Institución Educativa. Esto requiere que se rompa con el esquema de tener aula especializada únicamente para el área de tecnología y se enfatice en fortalecer el equipamiento en cada aula, para que los estudiantes tengan acceso a herramientas que permitan un mejor desarrollo de estas estrategias, es decir, que se desarrolle un verdadero proyecto TIC que involucre a todas las disciplinas y áreas del conocimiento. Y esto requiere tener una red con la capacidad de proveer internet a todos los miembros de su comunidad educativa activos, dentro y fuera del aula.

## 11. Referencias

Aguirre, J. C. & Jaramillo, L. G. (2008). Consideraciones acerca de la Investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11 (1), 43-54.

Álvarez, M. N. (2010). La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 14(34), 149-164.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5928>

Angelini, B., Betorello, S., Hurtado, E. & Miskovski, S. (2015). La invisibilidad de la enseñanza de la historia local y regional en los diseños curriculares de ciclo secundario de la provincia de Córdoba: alternativas posibles de innovación. En A. M. Hernández, C. R. García & J. L. de la Montaña (Eds) *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, España: Universidad de Extremadura, pp. 95-108.

Arias, D. (2015) La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. En: *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 134-146.

Arias, P. (2006). Luis González. Microhistoria e historia regional. Desacatos, 21, pp. 177-186. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n21/n21a12.pdf>

Barquero, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en el área de formación ciudadana. Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica, (21), p.1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/rp.21.2>  
<http://www.revistas.una.ac.cr/perspectiva>

Bauman, Z. (2012). Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global. Fondo de Cultura Económica.

Benavidez, V. & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. Wimblu. Estudios de Psicología UCR, 14(1), pp. 25-53.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 19 (3).  
[redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411927006.pdf)

Boude, O. & Cárdenas, M. (2016). Cómo empoderar a las instituciones de educación básica en la incorporación de las TIC. Revista Academia y Virtualidad, 9, (2), pp. 27-40.

Canedo, M. (2010). La historia local entre el ámbito educativo y las prácticas historiográficas. Consideraciones a partir de la Historia de los Pueblos en Buenos Aires. Revista Escuela De Historia, 9 (1-2).

Castellanos, D. (2004). Cultura material y organización espacial de la producción cerámica de Ráquira, Boyacá. Un modelo etnoarqueológico. (Tesis de pregrado) Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales, Banco de la Republica.

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de pandemia de Covid-19.

[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Monte.
- Collis, B. & Moonen, J. (2006). Tecnología de la información en la educación superior: paradigmas emergentes. Mesa redonda en línea. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 2 (2).
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1409299>
- Corral, M. (2017). El Método de Proyectos y las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Universidad de Murcia.
- Creswell, J. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions. Thousand Oaks. Sage
- Domínguez, J. D. (2015) La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. Polisemia (20), pp. 57 - 72.
- EduTEKA. (2007). Modelo gavilán 2.0 una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información (CMI).
- <http://www.eduteka.org/pdfdir/ModeloGavilan.pdf>
- Escamilla, J. (s.f.). Aprendizaje vivencial y el futuro de la educación.
- <http://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-27/aprendizajevivencial-y-el-futuro-de-laeducacion/>
- Fontana, J. (1982) Historia: análisis del pasado y proyecto social. Austral, p. 9.
- Francisc P. (2013). 20 claves educativas para el 2020: ¿Cómo debería ser la educación del siglo XXI? Encuentro Internacional de Educación. Fundación Telefónica.
- <http://encuentro.educared.org>

- Giuliano, F. (2017). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria. Revista Iberoamericana de filosofía, Política y Humanidades*, 19 (38), pp. 265-284.
- González, L. & Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRESALC-UNESCO
- Google. (s.f.). Ubicación Institución Educativa San Antonio, Ráquira, Boyacá. Recuperado el 22 de abril de 2021 de <https://www.google.es/maps/search/iE+San+Antonio+de+R%C3%A1quira/@5.539785,73.6285502,16.42z>
- Guerra, C. (s.f.). Modelos epistemológicos y metodológicos en el desarrollo de la Historia. Universidad de Luján. <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/MODELOS%20EPISTEMOL%C3%93GICOS%20Y%20METODOLOGICOS%20EN%20EL%20DESARROLLO%20DE%20LA%20HISTORIA.pdf>
- Hernández, E. (2016). Microhistoria italiana, antropología y archivos judiciales. *Historia y Sociedad*. (30), pp. 75-104
- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista*

- Iberoamericana de Educación, 38(5), pp. 1-19. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía. Editorial Graó, pp. 166-175.
- Iñiguez, L. (2001). Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual. Crespo, E. y Soldevilla C. (Eds.) La constitución social de la subjetividad. Catarata.
- Irénée, H. (1999). El conocimiento histórico. Idea Book.
- Jerez, P. (2012). Recreando una feria de la Edad Media con el ABP y el método de proyectos. Aula de innovación educativa, 216, pp. 44-48.
- Johari, A. & Bradshaw, A. (2008). Project-based learning in an intership program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. Educational Technology Research and Development. 56, pp. 329-359.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.
- López, M.C., Pérez-García, M.P., & Rodríguez, M.J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. Revista de Investigación Educativa, 33(1), pp. 179-194. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.189811>
- Lugo, M. & Kelly, V. (2011). La matriz TIC Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas. UNESCO.

Maranto, M. & Gonzalez, M. (2015). Fuentes de información. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

<https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/16700/LECT132.pdf>

Martínez, M. (2009). “Como si no hubiera tierra”. Ráquira apropiación territorial. Una mirada en el camino del desarrollo. (Tesis de pregrado) Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Mason, J. (1996). Qualitative Researching. Londres: Sage.

Medina, M. & Tapia, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 14 (46), pp 236-246

MEN (2018). Planeación pedagógica.

<https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Planeacion.pdf>

Monroy, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales el colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades. Tesis. México: UNAM. Facultad de Psicología.

Muñoz, B. (2009). La Escuela de Birmingham: La sintaxis de la cotidianidad como producción social de la conciencia Blanca Muñoz (Universidad Carlos III de Madrid). Revista Científica de Información y Comunicación, 6, pp21-68.

<https://core.ac.uk/download/pdf/51396254.pdf>

Navarro, C. (2013). Aprender historia y construir identidad en la escuela. Pensamiento Psicológico, 11(2), pp. 125-141.

- Orts, M., Luz, E. y Falgàs, D. (2012). Consideraciones sobre la fundamentación psicopedagógica del ABP. *Aula de Innovación educativa*, 216, pp. 19-23.
- Prats, J. (1999). El estudio de la Historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la historia? *Íber Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*.
- Ramírez, E. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4 (1), pp. 81-91
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), pp. 45-55.
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), pp. 103-112.
- Rodríguez, Y. (2018) La cátedra local, como estrategia de aula, para formar identidad histórica y cultural. *Revista Palobra*, 18(19), pp. 176-195. doi: 10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2170
- Runge, A. K. & Muñoz, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*, 8 (2), pp. 75-96.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 1 (1).  
<https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v1n1-salinas/228-1150-2-PB.pdf>

- Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill.
- Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- Santos, B. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En Meneses, M. & Bidaseca, K. (Coord/s.). Epistemologías del Sur. (pp. 25-62). CLACSO. Universidad de Coímbra-Centro de Estudios Sociales, CES.
- Santos, B. (2019). El fin del imperio cognitivo. Trotta.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. Gimeno Sacristán y Pérez, A. (comp). (1989). La enseñanza: su teoría y práctica. Akal, pp. 372-419
- Torres, J. & Perera V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación De los aprendizajes en el foro online en educación superior Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 36, pp. 141-149.  
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Vega, R. (2007). Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ventura, M., & Hernández, F. (1998). La organización del currículum y proyectos de trabajo. Es un calidoscopio. Calidoscopio, pp. 1-25.
- Vives, V. (15 de septiembre de 2020). Philippe Meirieu: “La educación solo es aceptable si se articula desde la libertad”. Entrevista. <https://blog.vicensvives.com/philippe-meirieu-la-educacion-solo-es-aceptable-si-se-articula-desde-la-libertad/>

Yopasa, M. (2013). Memorias de barro. Conocimientos tradicionales en producción cerámica: Aguabuena, Ráquira. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Zavala, A. (2008). La práctica educativa. Cómo enseñar. Grao, pp. 16.

## 12. Anexos

### Anexo A. Entrevista a estudiantes

#### Entrevista a profundidad

Enfoque: cualitativo

Diseño: Investigación Acción-Educativa

Técnica: Entrevista a profundidad

Instrumento: Registro en audio

Población: décimo B, IE San Antonio de Ráquira

Tema: Ciencias sociales e Historia

Objetivo: Reflexionar sobre el papel de la identidad y la memoria histórica a partir de la implementación de la Cátedra de historia desde lo local en la Institución Educativa San Antonio de Ráquira.

**Nombre:** \_\_\_\_\_

#### CUESTIONARIO

1. ¿Cómo entiende el concepto de historia?
2. ¿Cómo entiende la idea de historia local?
3. ¿Qué tanto cree que conoce la Historia de Ráquira?

4. ¿Qué opina de las metodologías utilizadas por los docentes de ciencias sociales para en la enseñanza de la Historia?
5. ¿Qué temáticas le gustaría abordar desde la Historia?

### Anexo B. Formato bitácora de experiencias

BITÁCORA DE EXPERIENCIAS		
 Universidad de <b>La Sabana</b>		
Fecha :	Lugar	Hora:
Actividad:		
Grupo o persona observada:		
Observador: Jairo Novoa		
Registro de Observación:		
Interpretación:		

### Anexo C. Rúbricas de autoevaluación y coevaluación

Enfoque: cualitativo

Diseño: Investigación Acción-Educativa

Técnica: Rúbrica

Instrumento: Rúbrica

Población: docente investigador y décimo B, IE San Antonio de Ráquira

Objetivo: valorar la práctica de enseñanza en sus elementos constitutivos de planeación, ejecución de la planeación y evaluación, orientada en el aula de clase a partir de la implementación del aprendizaje basado en proyectos.

RÚBRICA DE VALORACIÓN	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN 1 A 5

PLANEACIÓN	
1. Los objetivos de aprendizaje se encaminan a un proceso de planeación integral y flexible	
2. Los planteamientos teóricos obedecen a una planeación contextualizada de acuerdo a las realidades institucionales y se relacionan con el plan de estudios	
3. Las secuencias de aprendizaje se ajustan a parámetros de calidad y aportan a una construcción alternativa de la enseñanza de la cátedra de historia de acuerdo a lo propuesto por el MEN	
4. La planeación obedece a objetivos y criterios interdisciplinarios	

RÚBRICA DE VALORACIÓN	
CRITERIOS DE EJECUCIÓN DE LA PLANEACIÓN	VALORACIÓN 1 A 5
EJECUCIÓN PLANEACIÓN	
1. Las estrategias implementadas están contextualizadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, la institución educativa y la comunidad.	
2. Las actividades están organizadas y se desarrollan de acuerdo a las fases sugeridas dentro de la secuencia del ABPr	
3. Las estrategias son flexibles y permiten desarrollar un modelo inclusivo en el proceso de enseñanza aprendizaje	
4. Se posibilita el trabajo interdisciplinario en la ejecución de las actividades planteadas	
5. Las actividades promueven el trabajo cooperativo y comunitario de acuerdo al diseño presentado y acordado	
6. El docente promueve el trabajo autónomo, el pensamiento crítico y el pensamiento histórico	
7. El docente es respetuoso de la diversidad e interpreta el aula como un laboratorio multicultural donde la libre expresión y el respeto son la base de la comunicación y de las normas acordadas en el aula	
8. El docente es dinámico en la activación de las propuestas, logrando un trato horizontal que permite un clima armónico en el aula	

RÚBRICA DE VALORACIÓN	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN 1 A 5
EVALUACIÓN	
1. Se implementa el diálogo permanente con el estudiante promoviendo el intercambio de saberes y generando un espacio para interrogantes sobre su proceso de valoración	

2. Se fortalecen los procesos de autoevaluación y coevaluación de las actividades a través de la argumentación	
3. La evaluación es flexible de acuerdo a las situaciones presentadas en el aula y en el trabajo de campo	
4. Las actividades desarrolladas por los estudiantes demuestran apropiación del conocimiento y resolución de las preguntas y problemas planteados	
5. Se adapta a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus niveles de desempeño	

#### **Anexo D. Evidencias Proyectos de estudiantes**

**Link:**

<https://drive.google.com/drive/folders/15If3YxKo3GE1Ok2jTkdAteyT5upYkuFc?usp=sharing>

#### **Anexo E. Evidencias productos herramientas digitales**

**Link:**

[https://drive.google.com/drive/folders/1pkNm\\_Pc8P8mIGHShVtfBKnl7CNIH3CqN?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1pkNm_Pc8P8mIGHShVtfBKnl7CNIH3CqN?usp=sharing)