

**LA REFLEXIÓN COMPRENSIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**MADÉLIN CASTRO ARÉVALO**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CHÍA, 2021**

**LA REFLEXIÓN COMPRENSIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS  
SOCIALES**

**MADÉLIN CASTRO ARÉVALO**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN  
PEDAGOGÍA**

**ASESORA:**

**DIANA CAROLINA ACERO RODRÍGUEZ.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
CHÍA, 2021**

## DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a Dios, a mi familia; padres y hermanos y amigos que, en el recorrido de esta parte de mi vida con su apoyo, afecto y amor, hicieron parte y colaboraron en el proceso y resultados de la siguiente investigación.

También dedicó la tesis a los compañeros y colegas que compartieron sus ideas, pensamientos y opiniones en momentos de discusiones académicas, y se convirtieron en pares válidos y críticos del proceso.

No menos importante, dedico este documento a mis estudiantes, que son la razón de mi vocación, como de la toma de conciencia de mi ejercicio profesional como pedagoga. A ellos les reitero mi afecto y las siguientes palabras del escritor Ernesto Sábato “yo creo que la verdad es perfecta para las matemáticas, la química, la filosofía, pero no para la vida. En la vida, la ilusión, la imaginación, el deseo, la esperanza cuentan más”.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios fuente de sabiduría, amor y fortaleza.

Agradezco a mi familia y amigos, por ser apoyo, ejemplo y bastión no solo en este recorrido académico, sino a lo largo de mi vida.

También agradezco a la Secretaría de Educación del Distrito y a la Universidad de La Sabana por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios y aportar a lograr la meta de una formación constante que aporte al trabajo pedagógico y reto educativo en el país.

Agradezco a mi asesora y docentes de la maestría por orientarme y ser ejemplo de profesionales docentes de alta calidad, a través de sus experiencias, conocimientos y puntos de vista, me proporcionaron herramientas para llevar a buen puerto mi trabajo de grado.

Por último, agradezco a los directivos, compañeros y mis estudiantes del Colegio los Comuneros Oswaldo Guayasamín, por dar sentido a mi vocación docente a su disposición, aportes y participación en el desarrollo de esta investigación, con miras a mi desarrollo profesional.

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	9
JUSTIFICACIÓN .....	10
CAPÍTULO 1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiada .....	11
CAPÍTULO 2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza.....	14
2.1 Aspectos pedagógicos y didácticos en la Institución Educativa Distrital Oswaldo Guayasamín.....	16
CAPÍTULO 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación.....	17
3.1 Planeación.....	22
3.2 Implementación .....	23
3.3 Evaluación.....	25
CAPÍTULO 4. Descripción de la investigación.....	29
4.1 Problema de la investigación .....	29
4.2 Objetivos de la investigación .....	33
4.3 Ruta metodológica en el análisis de la información .....	35
4.4. Categorías de análisis en la práctica de enseñanza .....	36
4.4.1 Categoría: Orientación pedagógica y didáctica de la docente.....	37
4.4.2 Categoría: Características y contexto de los estudiantes y de la práctica de enseñanza .....	42
CAPÍTULO 5. Ciclos de reflexión.....	46
Ciclo I: Primeros años de experiencia en la práctica de enseñanza .....	47
a. Acuerdos sobre contenidos .....	47
b. Habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	49
c. Descripción de actividades diseñadas y propósitos.....	50
d. Propósitos .....	51
e. Planificación: evidencias y datos.....	52
f. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	54
g. Uso de las evidencias y referentes teóricos en la interpretación de la acción.....	55
Ciclo II: Del sector privado al sector público .....	56
a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	56
b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos.....	60
c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación.....	61
d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	62

e. Reflexión .....	64
Ciclo III: Reorientación didáctica y pedagógica en el horizonte institucional del Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín IED .....	64
a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	64
b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos.....	66
c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación.....	67
d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	69
e. Reflexión .....	70
CICLO IV: La reflexión comprensiva a partir de la autorreflexión.....	71
a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	71
b. Descripción de actividades diseñadas .....	72
c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación.....	74
d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	75
e. Reflexión .....	75
Ciclo V: Configuración de la estrategia de enseñanza en el área de ciencias sociales a partir de la reflexión comprensiva .....	76
a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	76
b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos.....	80
c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación.....	81
d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	82
e. Reflexión .....	83
Ciclo VI: Orientación y reformulación sistemática de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales .....	84
a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	84
b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos.....	86
c. Planificación .....	87
d. Puesta En Escena De Lo Planeado Y Evaluación .....	89
e. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	96
f. Reflexión .....	97
Ciclo VII: Resultados de la investigación en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales	99
a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección.....	99
b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos.....	100
c. Planeación.....	100

d. Puesta en escena de lo planeado y evaluación.....	102
e. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos) .....	113
f. Reflexión .....	114
CAPÍTULO 6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos .....	115
6.1 Transformaciones en las acciones de planeación, implementación y evaluación .....	118
6.2 Triangulación y tendencias en las acciones de planeación, implementación y evaluación	120
6.2.1 Orientación pedagógica y didáctica de la docente .....	125
6.2.2 Características y contexto de los estudiantes y de la práctica de enseñanza .....	134
CAPITULO 7. Conclusiones y recomendaciones.....	144
Bibliografía .....	150

### Lista de Figuras

Figura 1. Línea de tiempo de la trayectoria profesional.....	11
Figura 2. Formación de hitos en la práctica de enseñanza.....	14
Figura 3. Modelo Pedagógico de la Institución Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en el Manual de Convivencia 2018. ....	17
Figura 4. Marco de la Enseñanza para la Comprensión.....	23
Figura 5. Categorías de la investigación.....	36
Figura 6 Entornos en la vida académica y social del estudiante.....	86
Figura 7. Consumo de SPA en el entorno y contexto estudiantil .....	104
Figura 8. Relación entre categorías y objetivos de la investigación. ....	118
Figura 9. Fases de reflexión de la práctica de enseñanza.....	120
Figura 10. Niveles de comprensión categoría 1 y subcategorías de análisis. ....	132
Figura 11. Niveles de comprensión categoría 2 y subcategorías de análisis. ....	139

### Lista de Tablas

Tabla 1. Evaluación de la práctica de enseñanza.....	28
Tabla 2 Formato de análisis Ciclo I.....	53
Tabla 3. Formato de análisis Ciclo II.....	62
Tabla 4. Formato de análisis Ciclo III.....	68
Tabla 5. Formato de análisis Ciclo IV.....	74
Tabla 6. Formato de análisis Ciclo V.....	82
Tabla 7. Formato de análisis Ciclo VI.....	95
Tabla 8. Respuestas a la pregunta del tópico generativo de la unidad didáctica.....	107
Tabla 9. Reflexión Comprensiva en el juego de roles en la conmemoración del Bicentenario.....	111
Tabla 10. Formato de análisis Ciclo VII. ....	112
Tabla 11. Matriz de análisis de las fases de la investigación de la Práctica.....	140

## Anexos

Anexo 1 : Planeación por Epc de clase Ciclo III .....	157
Anexo 2 : Planeación de clase por Epc Ciclo IV .....	161
Anexo 3 : Planeación de clase por Epc Ciclo V .....	165
Anexo 4: Planeación de clase por Epc Ciclo VI.....	169
Anexo 5: Matriz Lesson Study Ciclo VI .....	174
Anexo 6: Planeación de clase por Epc Ciclo VII.....	180



## RESUMEN

¿Cuál es el principal objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales en el mundo contemporáneo? El rastreo de situaciones, así como el análisis sistemático de la información relacionada con la práctica de enseñanza, se considera una oportunidad para reflexionar sobre la responsabilidad de los docentes, en el desarrollo de las capacidades sociales, cognitivas y emocionales de los individuos; tarea que muchas veces queda relegada por las vicisitudes comunes de la vida escolar.

Por lo anterior, más allá de la relación costo – beneficio que supone la formación continua del profesorado, es más importante ver en ella una oportunidad para pensar situaciones como: ¿qué modelo de persona es la que estamos formando? y ¿cuál es el modelo de persona que realmente los docentes queremos formar? Al respecto, este documento expone el análisis hecho acerca de la relación entre la práctica docente, la orientación formativa de la institucionalidad y los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales. En síntesis, luego de analizar los esquemas de comportamiento y los supuestos básicos que subyacen en la orientación pedagógica y didáctica de la enseñanza de las ciencias sociales, se procede a determinar de qué forma la observación y reflexión sistemática al interior de la práctica, dan lugar a la generación de conocimiento profesional docente, de manera que permita promover la autorreflexión, la empatía y el pensamiento crítico, tanto en la docente como en los estudiantes del Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín IED. Uno de los retos de la profesión docente, como el de muchas otras profesiones, es modificar o reinventar creencias, hábitos y comportamientos que incidan en las actividades y situaciones de la cotidianidad. En este sentido, la presente investigación se consolida como un ejercicio dialéctico entre el análisis introspectivo, en el que se abordan situaciones relacionadas con la apropiación y normalización de prácticas, los aportes metodológicos de la Investigación - Acción y las contribuciones epistemológicas y pedagógicas de diferentes autores e investigadores. Análisis dialéctico cuyo propósito general es incentivar acciones de mejoramiento en el desarrollo de los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales.

Palabras clave: Pensamiento crítico, comprensión, enseñanza de las ciencias sociales, práctica de la enseñanza, investigación pedagógica, competencias del docente, desarrollo humano.

## **JUSTIFICACIÓN**

El análisis reflexivo al interior de la práctica de enseñanza es un aspecto fundamental en la formación continua del profesorado. Lo anterior implica afrontar la profesión docente bajo un compromiso investigador, es decir, examinando las diferentes variables que intervienen en el aula de clase, tarea que, en este caso, se adelanta a través de los aportes metodológicos de la Investigación – Acción. El propósito de la introspección reflexiva es analizar la relación existente entre las dinámicas institucionales, las tradiciones escolares y la formación de hábitos y rutinas en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje.

En términos generales, a lo largo del documento se expone y argumenta cómo la profesionalización docente es fundamental para reflexionar acerca de la función liberadora y pedagógica de la enseñanza de las ciencias sociales, y con ello, definir el siguiente cuestionamiento: ¿la estrategia de enseñanza utilizada por la docente está diseñada para dar respuesta, tanto a los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, como a los retos sociales, económicos y familiares que afrontan los estudiantes de la institución educativa Oswaldo Guayasamín?

Con el fin de dar respuesta a esta inquietud, se realizó el análisis de algunas etapas de la práctica de enseñanza, desde los antecedentes, los procesos de planeación, implementación y evaluación, elementos con los que finalmente se definieron los aspectos de la estrategia de enseñanza sobre los que es importante realizar ajustes y/o modificaciones.

Ahora bien, tomar una posición crítica respecto a la práctica de enseñanza es realizar una lectura profunda y concienzuda de los elementos que forman parte del ejercicio docente, por lo anterior, y de acuerdo a los objetivos de la investigación, se reflexionará sobre: la intencionalidad pedagógica, la orientación didáctica de los contenidos, el contexto educativo y el impacto de lo mencionado en las representaciones

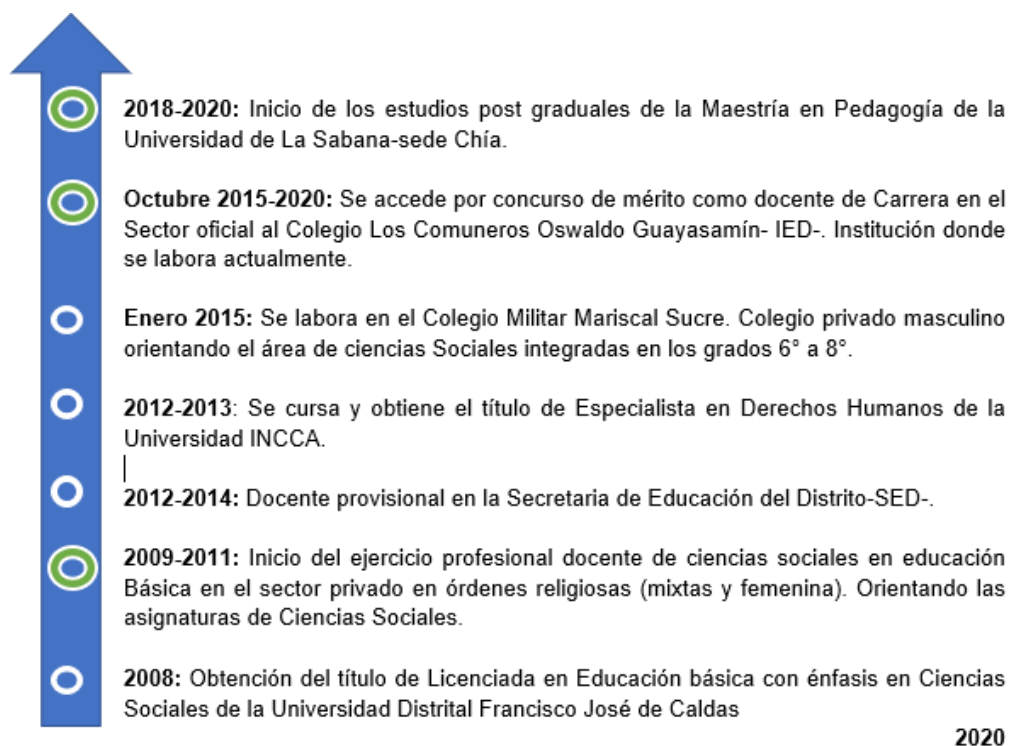
del profesorado. Lo anterior supone dirigir la mirada hacia el pasado a través de las vivencias y experiencias, sin perder con ello la objetividad de la investigación.

## CAPÍTULO 1. Antecedentes de las prácticas de enseñanza estudiada

No cabe duda que en los últimos años ha tomado fuerza la investigación sobre el conocimiento profesional docente. La relación entre el manejo de contenidos, las intencionalidades del profesorado y la orientación didáctica son elementos que, en efecto, integran y dan forma a la práctica de enseñanza. Pasar por alto uno de estos elementos, es desconocer la red de situaciones que se teje alrededor de la subjetividad en la labor docente.

Es así que, durante el desarrollo de la investigación se reflexiona sobre la dialéctica entre el conocimiento profesional y el disciplinar, es decir, entre la teoría y la práctica. En razón a lo anterior, la investigación toma como punto de partida el abordaje de los antecedentes de la práctica de enseñanza, o, en otras palabras, inicia con la trayectoria profesional y académica de la docente investigadora.

Figura 1. Línea de tiempo de la trayectoria de la docente investigadora.



Nota: Elaboración propia basada en experiencia profesional de la investigadora

La docente investigadora es titulada en Educación básica, con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y especialista en Derechos Humanos de la Universidad INCCA. Su práctica de enseñanza actualmente se lleva a cabo en el Colegio República Dominicana IED, institución adscrita a la Secretaría de Educación Distrital (SED), ubicada en la localidad de Suba, Bogotá. Luego de obtener el título en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (2008), la docente inicia su trayectoria profesional en instituciones educativas del sector privado, tiempo en el que, a partir de los aprendizajes, las intencionalidades y la experiencia, comenzó a perfilar los derroteros didácticos y pedagógicos en el área de ciencias sociales. Sin embargo, con el pasar del tiempo (seis años en el sector privado) se fueron imprimiendo creencias, comportamientos y hábitos respecto al ser y al quehacer de la práctica de enseñanza en el marco de la institucionalidad. Al respecto, Solar y Díaz (2009) plantean la estrecha relación entre las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos. Tema que será fundamental para desarrollar los propósitos de la presente investigación.

Respecto a la situación descrita, es importante señalar que, durante los primeros años de la práctica, las intencionalidades de la docente estaban enfocadas a mejorar sus aptitudes técnicas, lo que en otras palabras se traduce en un proceso de adaptación a las estructuras curriculares. Situación que refleja la disociación aún existente entre el desarrollo profesional y el desarrollo curricular, provocando que este último se convierta en un medio de vigilancia y control sobre el quehacer de la enseñanza.

La adaptación a los esquemas y normas institucionales se consolida entonces como determinante para orientar el enfoque pedagógico y las herramientas didácticas utilizadas por la docente; si bien este proceso de adaptación a las tradiciones escolares, es necesario para enfrentar las dificultades del profesor novel, también deja a un lado los objetivos pedagógicos fundamentales de la enseñanza de las ciencias sociales, entre ellos generar condiciones para promover la reflexión comprensiva. Ahora bien, al hablar de reflexión, autores como PP, Badilla, Ramírez, Rizo y Rojas (2014) exponen la necesidad de buscar prácticas formativas emancipadoras, mediante las cuales los docentes puedan reestructurar su acción en función de una realidad dinámica y

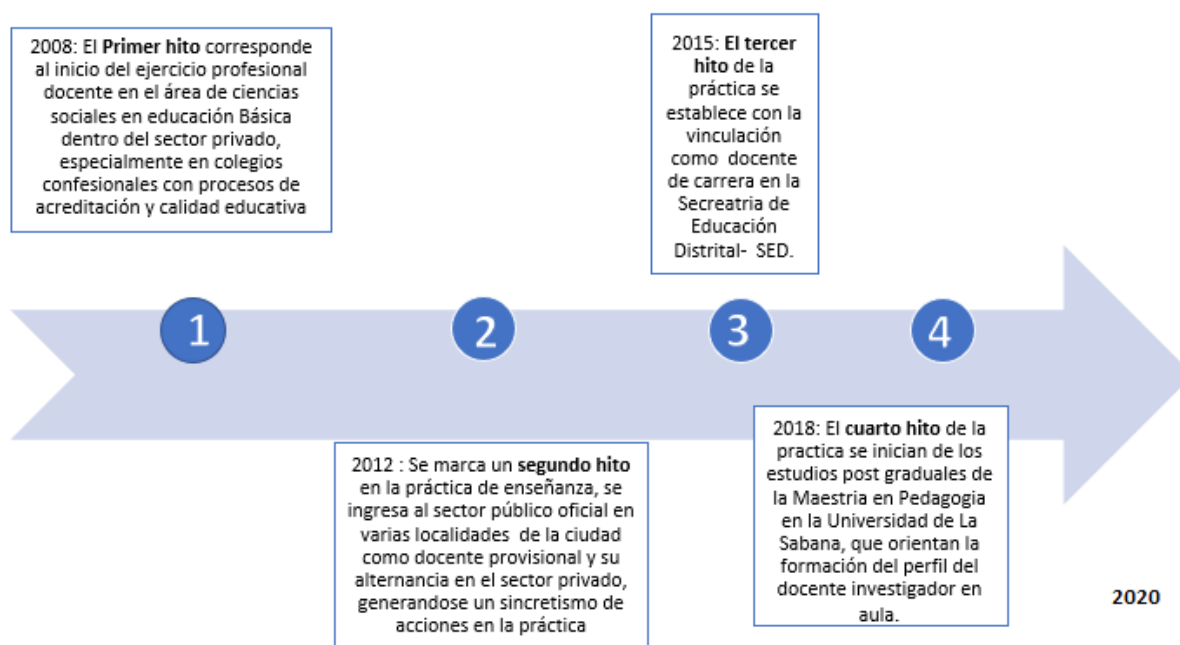
cambiante, es decir, orientada hacia una intervención innovadora, pertinente y contextualizada, pero, sobre todo, crítica y autoevaluada.

En este sentido, surgió el interés por reflexionar en torno a las causas de la ruptura entre las actividades investigativas y/o de análisis reflexivo, propias de la etapa universitaria y las situaciones particulares o cotidianas de las prácticas escolares, ruptura que se ve permeada por situaciones como: la orientación académica de la formación inicial del profesorado, las culturas formadas en los centros educativos y, como resultado de lo anterior, la difícil comunicación entre la teoría y la práctica.

En síntesis, la presente investigación busca aportar a la reorientación de la práctica docente desde la reflexión sistemática, entendida por Sandín (2003) como la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales que permiten el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Ahora bien, lograr una comprensión de los fenómenos educativos, requiere una orientación y estrategia clara en la investigación, que, en el presente caso, y teniendo en cuenta el objetivo de la misma, se apoyará en la investigación – acción, entendida por Kemmis (1984) como una ciencia crítica, orientada a realizar una indagación autorreflexiva, en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones en que estas prácticas se realizan.

En razón a lo anterior la investigación tendrá la siguiente ruta de trabajo: la creación de ciclos de Investigación – Acción, con los cuales, y de acuerdo a los aportes de Lewin (1973), se abordará la enseñanza de las ciencias sociales como un proceso de investigación y de búsqueda continua; la comprensión socio – histórica de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales; la adopción de un enfoque realista (estableciendo puentes de análisis entre los entornos: macrosistemas y microsistemas) y; finalmente, la reorientación pedagógica y didáctica de la práctica docente.

Figura 2. Formación de hitos en la práctica de enseñanza.



Nota. Elaboración propia.

## CAPÍTULO 2. Contexto en el que se desarrolla la práctica de enseñanza

Como se mencionó anteriormente, la práctica de enseñanza actualmente se lleva a cabo en el Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín (sede B), de la localidad de Usme, barrio el Virrey en la Jornada Tarde (12:30 pm - 6:20 pm), allí la investigadora tiene a cargo la asignatura de ciencias sociales integradas en los grados sexto, séptimo y octavo de bachillerato (12-15 años de edad), con una intensidad horaria de cuatro horas semanales, organizadas en bloques de una hora y cuarenta minutos.

La estructura organizacional del colegio está conformada por rectoría, las coordinaciones académica y convivencial, y la planta docente, compuesta por 24 maestros, la mitad de ellos vinculados mediante la modalidad de provisionalidad. En total a la institución asisten 1.400 estudiantes. La filosofía pedagógica e institucional se basa en el Aprendizaje Significativo, entendido por Ausubel (2002) como la capacidad de edificar conocimientos de forma armónica y coherente, buscando con ello construir un aprendizaje construido a partir de conceptos sólidos; por su parte, la malla curricular está organizada por campos de pensamiento, áreas y asignaturas, las cuales varían según los grados y ciclos respectivos conforme a los requerimientos actuales de la Ley de

Educación 115 de 1994, las exigencias de la Secretaria de Educación Distrital y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

El IED los Comuneros Oswaldo Guayasamín se caracteriza por ser una de las pocas instituciones que mantiene vigente el programa denominado “Volver a la escuela” (2007); propuesta de integración social para jóvenes en condición de extra-edad y proceso de restitución de derechos, cuyo fin es su reincorporación al sistema educativo convencional, por medio de un trabajo personalizado y en aulas aceleradas. La población estudiantil proviene principalmente de barrios aledaños, la mayoría de ellos de estrato cero y uno. Barrios en su mayoría ubicados en tierras baldías y, por lo mismo, en condiciones de habitabilidad precarias. En su mayoría, la población residente en estas zonas son personas que han sido víctimas del desplazamiento forzado, especialmente de las regiones Caribe y Andina.

En términos generales, los estudiantes de los grados referidos previamente expresan no tener un acompañamiento familiar en el campo educativo, en muchos de estos casos los padres tienen empleos con horarios extensos en actividades como: oficios varios, construcción y vigilancia. En este sentido, la calle y la camaradería se convierten en sus principales medios de socialización; situación que, sumada a las problemáticas mencionadas, coadyuva a la presencia de situaciones de riesgo como: el consumo de sustancias psicoactivas -SPA-, el ingreso a bandas delincuenciales, problemas de convivencia, apatía por el estudio, entre otras.

En efecto, uno de los retos y desafíos de la investigación es identificar, analizar y comprender las relaciones entre los contextos: situacional (las relaciones sociales al interior de la institución), mental (supuestos básicos y marcos de referencia) y lingüístico (las interacciones comunicativas) al interior de la práctica de enseñanza (De Longhi, 2009). Los resultados del análisis se expondrán más adelante, específicamente en los ciclos de reflexión y en el ejercicio de triangulación.

Ahora bien, en el desarrollo de la presente investigación se abordarán estos retos y desafíos teniendo en cuenta las experiencias, adquiridas en el ejercicio de la enseñanza; reflexión que además ha permitido poner “sobre la mesa” temas importantes en el desarrollo de una práctica reflexiva. La IED Oswaldo Guayasamín es un establecimiento urbano con diversidad socio – cultural y lingüística, diversidad que pone

al descubierto las interacciones que se tejen entre los entornos inmediatos y los contextos más grandes en los que estos se encuentran incluidos, relaciones además condicionadas, entre otras cosas, por la insatisfacción de necesidades básicas, violencia intrafamiliar y, en general, por la exposición a las diversas situaciones de riesgo alrededor de la institución educativa.

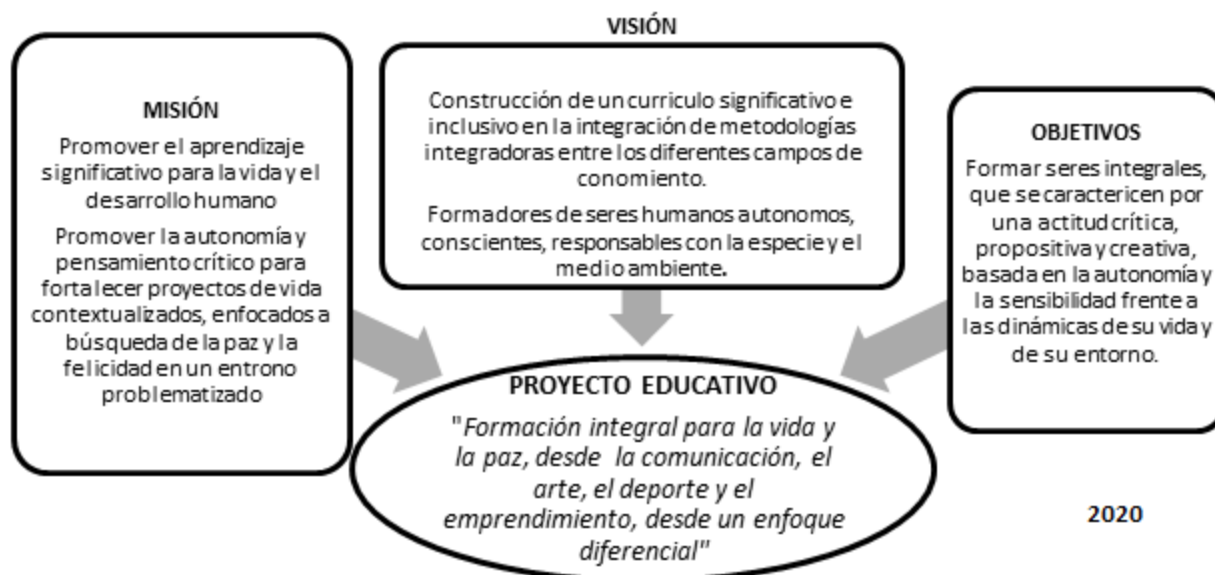
## **2.1 Aspectos pedagógicos y didácticos en la Institución Educativa Distrital Oswaldo Guayasamín**

De acuerdo al Ministerio de Educación de Colombia, las instituciones educativas deben promover los derechos básicos de aprendizaje (DBA) entendidos como “la conjunción de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para edificar el desarrollo futuro del individuo” (Mineducación, 2016, p. 6). En el mismo sentido, para el año 2018, por iniciativa del profesorado de la IED Oswaldo Guayasamín, se realizaron cambios en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el propósito de fortalecer la articulación entre el modelo pedagógico, la visión, la misión y los objetivos sociales y académicos. El colegio se enmarca dentro del modelo pedagógico del Aprendizaje Significativo (Guayasamín, Colegio los Comuneros Oswaldo, 2018).

Dentro de la propuesta educativa institucional, se expone el interés por el desarrollo de la autonomía en el estudiante, esto es que sea “capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico teniendo en cuenta muchos puntos de vista tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kammi, 1982, pág. 2). En conclusión, la IED Oswaldo Guayasamín parte de una concepción constructivista del conocimiento, y de una acción de enseñanza y aprendizaje basada en la significatividad. Objetivos, en teoría, coherentes con la intención de promover el pensamiento complejo, la comprensión, la transformación participativa y la formación de sujetos críticos frente a las problemáticas sociales emergentes. El PEI de la institución tiene la siguiente estructura:



Figura 3. Modelo Pedagógico de la Institución Los Comuneros Oswaldo Guayasamín en el Manual de Convivencia 2018.



Nota: Elaboración propia. Basado en el PEI del IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín

### CAPÍTULO 3. Prácticas de enseñanza al inicio de la investigación

Es necesario mencionar que el mayor desafío para la docente durante el proceso investigativo ha sido interpretar y comprender los elementos visibles y no visibles que forman parte de la práctica de enseñanza en el área de ciencias sociales. En razón a lo anterior, y con base en la estructura investigativa de Porlán, Rivero & Martín del Pozo (1997), como uno de los objetivos de la investigación se planteó identificar la intencionalidad pedagógica de la docente, consecuencia, en este caso, de analizar la dialéctica entre la escolaridad, los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, los supuestos básicos del ejercicio docente y las necesidades y problemáticas al interior de la IED Oswaldo Guayasamín. Estudio que, en la primera parte de la investigación, se orientó a identificar y reflexionar las relaciones entre las creencias, los hábitos y las conductas asumidas en el ámbito institucional.

A través de los primeros encuentros de la maestría, surgieron inquietudes respecto a los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales. Como resultado de estos acercamientos, se evaluó una problemática que, en medio de las situaciones

cotidianas, pasa desapercibida, esto es: la formación de hábitos, creencias y prácticas en el ejercicio docente.

Con la presente investigación se ponen en evidencia las discrepancias entre los discursos pedagógicos y los hechos habituales al interior de las instituciones educativas; discrepancias que hunden sus raíces en la evolución histórica (intereses y objetivos) de la escolarización y su impacto en la ausencia de espacios dedicados a la elaboración sistemática de conocimiento profesional en el campo de la docencia. Precisamente, Porlán, Rivero & Martín del Pozo consideran que el conocimiento tradicional y predominante de la práctica docente:

No es el resultado de decisiones libres y conscientes de cada uno de los profesionales de la enseñanza, es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva, a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela (1997, p. 160).

Por supuesto, en aras de focalizar la problemática de la investigación y los resultados esperados al interior del aula, se estableció el siguiente derrotero metodológico: 1. Definir un objetivo común entre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y los propósitos de la docente investigadora, 2. Estudiar el desarrollo que en los últimos años han tenido los procesos de enseñanza – aprendizaje, y con ello aportar a la generación de conocimiento profesional docente (relacionado con la orientación pedagógica de los contenidos, las opciones didácticas y el lugar que ocupan los contextos en el aprendizaje) y, finalmente, diseñar e implementar una estrategia de enseñanza que promueva el desarrollo y fortalecimiento de la reflexión comprensiva al interior del aula de clase.

Ahora bien, antes de abordar cada uno de estos puntos, es importante señalar una premisa metodológica que será fundamental en la presente investigación, a saber,

que es imperativo en el desarrollo de conocimiento profesional docente, interpretar adecuadamente la información, o en palabras de Perafán (2015) “sacar a la luz la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que teje el profesorado cuando produce un orden discursivo en función de la enseñanza” (p. 37). Interpretación y reflexión sistemática basada en: intervenciones, grupos de discusión y reflexión, comparación de resultados, uso de fuentes bibliográficas, grabaciones alrededor de lo que sucede al interior del aula, análisis de los instrumentos utilizados y seguimiento a la estrategia de enseñanza. Como resultado de lo anterior, fue posible extraer una serie de situaciones que posteriormente se consolidaron como insumo para el ejercicio de sistematización y triangulación.

Desde el inicio de la investigación se estableció como objetivo el analizar la relación entre los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales y lo que realmente sucede al interior de la práctica de enseñanza. En otras palabras, si la intención es realizar ajustes o cambios en la práctica de enseñanza, es imperativo iniciar este trabajo con la siguiente pregunta: ¿cuál o cuáles son los objetivos pedagógicos que se deben promover a través de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, teniendo en cuenta el contexto social de la Institución Educativa Distrital Oswaldo Guayasamín? Pregunta de análisis que será fundamental para determinar la orientación pedagógica, las opciones didácticas y los ajustes a la estrategia de enseñanza utilizada por la docente en el área de ciencias sociales.

Reflexionar sobre estas inquietudes, incidió en la búsqueda de teorías y conceptos que permitieran examinar y definir, en el contexto educativo, cuál o cuáles deberían ser los objetivos pedagógicos de la enseñanza de las ciencias sociales. En medio de esta búsqueda surgió el interés por la investigación del profesor Francisco Cajiao (1989), quien resaltaré que el objetivo central de las ciencias sociales es:

Lograr que la persona sea capaz de hacer una *reflexión comprensiva* acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, ubicarse, amarse, defenderse,

expresarse, producir e interpretar la realidad; proceso que tiene sentido en cuanto permite intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales. (p. 23)

El esquema conceptual de Cajiao (1989) tiene una lógica que resulta útil y operativa en el proceso de construir conocimientos en el campo de la profesionalización docente. Ahora bien, toda vez que la intención de la investigación es realizar una indagación sistemática y de análisis crítico a la práctica de enseñanza, en las próximas líneas se abordarán los aportes metodológicos de la Investigación – Acción, en tanto estrategia que permite “mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procura una mejor comprensión de dicha práctica, articula de manera permanente la investigación, la acción y la formación” (Latorre, 2005, p.28)

Con la ruta metodológica de la Investigación – Acción, se desarrollaron ciclos de reflexión que permitieron extraer información relevante respecto al mejoramiento de la práctica y al fortalecimiento de la Reflexión Comprensiva de los estudiantes de la IED Oswaldo Guayasamín.

La educación es una actividad construida y permeada a través de símbolos sociales, es decir, a través de la forma en que nos relacionamos con el mundo, con los hechos históricos y sociales. En este sentido, abordar fenómenos tales como la pobreza, la desigualdad, la exclusión y la violencia demanda desarrollar destrezas que permitan realizar lecturas complejas y críticas. Al respecto, Cajiao (1989) expresa fuertes críticas a la escolaridad, en tanto que, según él, en la escuela circulan dos mundos separados: el mundo real y el mundo ideal; situación que demanda reorientar las prácticas y poner a los niños, niñas y adolescentes como protagonistas de los procesos sociales y educativos.

La relación entre la Investigación – Acción, entendida como una “espiral autorreflexiva”, y los objetivos pedagógicos de la docente, suscitó la necesidad de reorientar la práctica de enseñanza, en búsqueda de formas pedagógicas que conduzcan las inquietudes de los niños, niñas y adolescentes hacia la reflexión comprensiva, crítica

y dialéctica de los contextos y contenidos, esto como consecuencia del análisis que se realizó a los primeros años de la práctica profesional de la docente, el cual arrojó una (Stone, 1999) serie de revelaciones que condujeron a repensar el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales.

En cuanto a la práctica educativa, autores como Kemmis y MacTaggart (1998, p. 4), proponen que no es posible modificar sus resultados si no se logra una mejor comprensión de la misma, al respecto, consideran la pertinencia de la Investigación - Acción, en tanto que posibilita:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Como parte de las estrategias metodológicas de la Investigación – Acción, cuya intención es el mejoramiento continuo de la práctica de enseñanza, se desarrollaron ciclos de reflexión a partir del registro, recopilación, análisis de los propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre al interior de la práctica. Lo anterior se visibiliza en los procesos de planeación, implementación, evaluación y reflexión. A partir de este propósito, se implementó una metodología de corte cualitativo, teniendo en cuenta los aportes y principios del paradigma socio crítico, a saber: conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica, es decir, conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; implicar al docente a partir de la autorreflexión (Mosteiro y Porto, 2017, p. 19) y el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EPC) planteado por Perkins y Tina (1994).

Por lo anterior, se hace necesario estudiar los resultados de la reflexión sistemática en dos momentos: en el primero, la docente analiza los resultados de las sesiones planeadas, teniendo en cuenta los objetivos y categorías de la investigación,

trabajo que se adelantó en los ciclos de reflexión V, VI y VII; en el segundo, los insumos fueron puestos a consideración de un grupo interdisciplinar de docentes (ciencias sociales y ciencias naturales), quienes realizaron aportes basados en su experiencia investigativa y académica. Aportes que fueron de gran importancia, tanto en la etapa evaluativa, como en el ejercicio de triangulación.

### **3.1 Planeación**

El primer ejercicio de planeación consciente, orientado a abordar una de las preguntas problema que todos los días enfrentamos los docentes, esto es, ¿Cómo lograr que los alumnos se interesen, comprendan y utilicen los conocimientos que les enseñamos?, se propuso a través del Seminario de enseñabilidad, con el cual se pensó no solo en el aprendizaje de contenidos, sino también en el desarrollo de competencias o habilidades, objetivo inherente al marco de la Enseñanza para la Comprensión (Perkins y Tina, 1994), al respecto, estos autores nos recuerdan que la importancia de la enseñanza para la comprensión radica en la posibilidad de que el estudiante desarrolle la capacidad de usar sus conocimientos, conceptos y habilidades para resolver nuevos problemas o temas no previstos, dentro y fuera del contexto escolar.

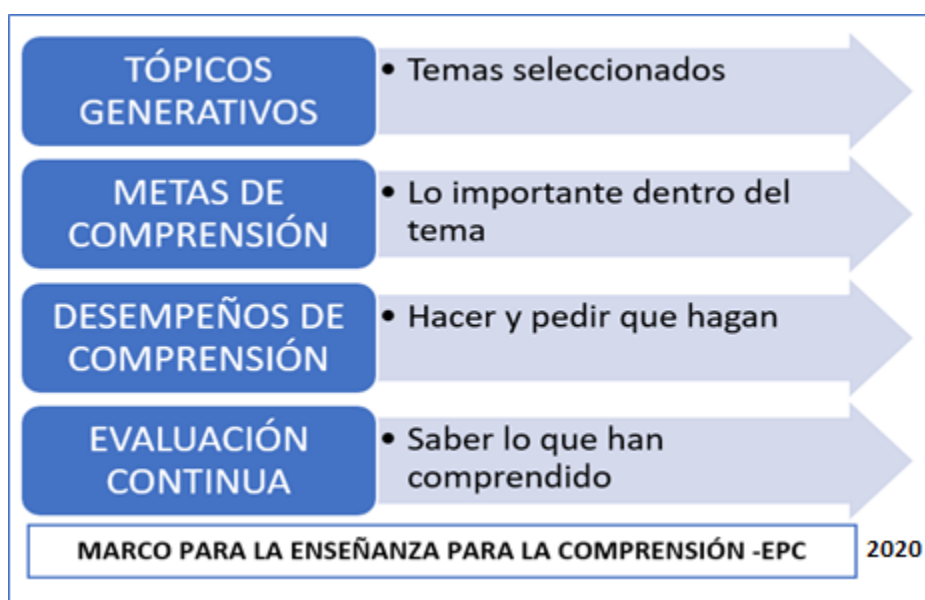
Lo anterior no quiere decir que el desarrollo de esta premisa en torno a la relación entre los conocimientos, los conceptos y las habilidades previamente no se hubiera tenido en cuenta para el diseño e implementación de la estrategia de enseñanza, lo que sucede es que ahora se busca realizar un trabajo más sistemático y reflexivo en torno a cómo orientar la práctica de enseñanza hacia el fortalecimiento de la comprensión crítica, compleja y reflexiva de los contenidos de las ciencias sociales. No es, por supuesto, la búsqueda de un recetario didáctico lo que impulsa la actitud investigadora de la docente, sino la valoración compleja y crítica de lo que sucede dentro y fuera de la práctica de enseñanza.

En concordancia, una virtud de la Investigación – Acción es que permite adelantar un proceso sistemático de mejora continua, entendido como el diseño y la orientación intencional de pautas reflexivas, organizativas y eficientes, que, para el caso actual, se

relaciona con los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales, entre los cuales se destaca el desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión comprensiva.

Para el diseño de las lecciones, se utilizó el marco conceptual de la EPC, en tanto forma de articular los elementos constitutivos de la práctica, sin desconocer los objetivos pedagógicos y didácticos de la docente. Cabe reiterar que uno de los objetivos de la investigación es reflexionar en torno a dos preguntas que han tomado fuerza en los últimos años, a saber: ¿por qué? y ¿para qué se ha enseñado y se enseñan las ciencias sociales?, por lo anterior, se valida la idoneidad de los instrumentos utilizados y los marcos conceptuales, teóricos y metodológicos utilizados para orientar la investigación.

Figura 4. Marco de la Enseñanza para la Comprensión.



Nota: Elaboración propia, Basado en Perkins y Tina, (1994).

### 3.2 Implementación

La puesta en práctica de estrategias, acciones y compromisos es determinante para identificar y establecer una ruta de mejora continua en cualquier campo profesional. Con la intención de revertir el problema focalizado, es decir, la ausencia de acciones articuladas para el fortalecimiento de la reflexión comprensiva en la práctica de enseñanza, se comenzó a reflexionar sobre la implementación de instrumentos

pedagógicos y didácticos que permitieran innovar los ejercicios de enseñanza de las ciencias sociales.

Por supuesto, existen hechos puntuales y críticos en el desarrollo de la práctica, que de cualquier forma intervienen en las intenciones de la docente al momento de realizar cambios en el proceso enseñanza – aprendizaje, y en el desarrollo de sus clases, los cuales, están necesariamente relacionados con las dinámicas institucionales, entre ellas: la estructura disciplinar del currículo; la normalización y adaptación a los procesos de enseñanza tradicional y, no menos importante; la implementación de acciones improvisadas, más derivadas del sentido común, que de una cultura investigativa y/o de profesionalización docente. Estas situaciones sumadas a otras, necesariamente inciden en la generación de hábitos relacionados con la organización espacio – temporal de las actividades escolares.

Tanto en la planeación como en la implementación de acciones, de acuerdo a Flore, E. y Leymonié, J (2007) se debe, en primer lugar, identificar y articular los resultados esperados con los contextos reales y/o situaciones de la vida cotidiana. Por lo anterior, al igual que en el caso de la planeación, la implementación de acciones tuvo como enfoque la creación de puentes que conectaran el análisis crítico, la autorreflexión, el pensamiento complejo y la reflexión comprensiva con situaciones comunes y cotidianas del estudiante.

Como se estableció en la planeación, y de acuerdo a los objetivos de la presente la investigación, la estrategia de enseñanza se implementó bajo las líneas metodológicas de la EPC, de acuerdo a sus componentes: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica. Es importante reiterar que uno de los propósitos de la docente fue direccionar la estrategia de enseñanza teniendo en cuenta las características específicas del entorno y de los estudiantes que asisten a la IED Oswaldo Guayasamín.

Para la implementación, se examinó la pertinencia y efectividad de las acciones desarrolladas en el aula de clase. Al respecto, se tuvieron en cuenta dos categorías de



análisis previamente desarrolladas en el marco de la investigación<sup>1</sup>: 1) orientación pedagógica y didáctica y 2) características y contextos de los alumnos. Durante el proceso de análisis se implementó una estructura metodológica, diseñada para extraer y organizar datos cuantitativos y cualitativos relacionados con: los objetivos de la investigación, los recursos didácticos y la inclusión del marco metodológico de la EPC.

### 3.3 Evaluación

De acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2003) las ciencias sociales brindan herramientas y conocimientos fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía, tales como los mecanismos, las instancias y las dinámicas de participación democrática, habilidades que les permita a los estudiantes ir más allá de la memorización y adquisición de conocimientos. Ahora bien, un elemento clave de la evaluación es la autorreflexión, al respecto el modelo socio – crítico, propuesto por Arnal (1992) permite entender la evaluación como un proceso que promueve la participación del estudiante, dando respuesta a problemas específicos presentes en el seno de cada comunidad. En este sentido, durante los ciclos de reflexión se buscó orientar la evaluación hacia el desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión comprensiva de contenidos, a partir de situaciones y problemas específicos, lo que supone un cambio significativo en la práctica y en las acciones tradicionales usadas por la docente durante los procesos de evaluación.

De acuerdo a Tobón, Sánchez, Carretero et al. (2006) “en la evaluación tradicional se asignan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen, centrándose más en los errores que en los logros, sin tener en cuenta la participación de los alumnos” (p. 133). Al respecto, la EPC propone un proceso de retroalimentación, en el que además de los test o exámenes, se empleen otros medios como la observación diaria del aula, el análisis de las producciones de los alumnos, entrevistas y diarios de campo, entre otros. De esta forma, los docentes tienen más elementos y mayores

---

<sup>1</sup> Categorías que, a partir de unas líneas de investigación, se fueron perfilando en los ciclos de reflexión. La forma en que estas se construyeron, y la definición de cada una de ellas es abordada en el capítulo 4.

conocimientos respecto a la dialéctica entre la práctica de enseñanza, los avances y las dificultades de cada estudiante.

En el caso de la investigación, la EPC es una estrategia que permite colocar los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales en el lugar central de las actividades evaluativas. De acuerdo a Stone (1999), la articulación consiente y sistemática de los tópicos generativos, las metas, desempeños de comprensión y la evaluación continua:

clarifica lo que los estudiantes deben comprender articulando metas claras y centradas en comprensiones claves; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrados en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión (p. 96).

En el contexto de la EPC, la evaluación diagnóstica es entendida como un proceso de retroalimentación, teniendo como punto de referencia la mejora continua de los desempeños de comprensión de los estudiantes. Para efectos de lograr una evaluación integral y sistémica de lo que sucede en la práctica de enseñanza, así como de sus resultados en el aula de clase, se verificó la articulación de las acciones con las metas y objetivos de la investigación, es decir, la inclusión de actividades orientadas al desarrollo de la autorreflexión, la motivación y el pensamiento crítico.

En el caso de la evaluación, Perkins (1999) expone cómo la EPC es una herramienta que integra criterios claramente definidos con metas de comprensión, es así que, en este proceso de retroalimentación, no solo se evalúan los resultados del estudiante, sino también la capacidad, disposición y compromiso de la docente para integrar los diferentes elementos (subjetivos y objetivos) en la práctica de enseñanza.

Por supuesto, el proceso evaluativo en la enseñanza está siempre expuesto a una serie de incertidumbres, por ejemplo: ¿son los exámenes escritos instrumentos válidos

para medir el aprendizaje de los estudiantes? y ¿de qué manera lograr que el estudiante perciba el proceso evaluativo como una oportunidad de retroalimentación y de reflexión comprensiva?

La evaluación es un proceso que congrega tanto a docentes como a estudiantes, en otras palabras, los resultados de la evaluación sirven como derrotero para determinar cuál o cuáles son los ajustes que cotidianamente deberían realizar los docentes, tanto en la evaluación, como en los demás procesos de la práctica de enseñanza.

Así mismo, Clavel y Torres (2010) recuerdan que la evaluación tiene que ser un proceso integral en el que se deben contemplar, tanto las experiencias, como las capacidades adquiridas durante el año escolar: juicio crítico, manejo de vocabulario, interés por la asignatura, originalidad, etc. A partir de estas consideraciones, respecto a la necesidad de abordar la evaluación de manera integrada se acogió la estructura metodológica y de retroalimentación de la propuesta creada y utilizada, entre otras cosas, para reivindicar la autonomía de los docentes frente a la imposición de los currículos estandarizados, denominada Lesson Study (Elliot, 2015).

Al respecto, es importante mencionar que las Lesson Study es un método que surgió a finales del siglo XIX, mediante un movimiento nacido en Hong Kong denominado Lesson and Learning Studies; movimiento que reivindica la autonomía de los docentes frente a la imposición de los currículos nacionales estandarizados (Elliot, 2015).

Al igual que la Investigación – Acción, las Lesson Study parten de una premisa fundamental para nuestra investigación, esto es: de qué forma el trabajo colaborativo y el autoconocimiento son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y, con ello, entender la forma en que aprenden los estudiantes en el contexto real de las aulas. En este sentido, un aporte de las Lesson Study al enfoque de la investigación será el estudio colaborativo de lo que sucede en la práctica de enseñanza, mediante un formato de evaluación, como se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Evaluación de la práctica de enseñanza.

<b>Formato de evaluación de la práctica de enseñanza desde el aporte de las Lesson Study</b>		
<b>Pasos</b>	<b>Observaciones y sugerencias</b>	<b>Acciones de mejora implementadas</b>
<b>Clarificar</b> <b>Valorar</b> <b>Expresar inquietudes</b> <b>Hacer sugerencias</b>	Se tendrá en cuenta las observaciones y sugerencias del equipo interdisciplinar de docentes	Como resultado de la retroalimentación se implementarán acciones de mejora en cada uno de los ciclos

*Nota: Elaboración propia basada en la experiencia de práctica de enseñanza de la investigadora*

Para este trabajo de estudio y de evaluación colaborativa, se tuvo en cuenta: la definición del problema, el diseño y desarrollo cooperativo de la lección (bajo el marco conceptual de la EPC), la organización y evaluación de evidencias.

En cuanto a la metodología una virtud del modelo Lesson Study en el marco de los objetivos teórico – prácticos, es su coherencia con la apertura de escenarios y condiciones para el fortalecimiento de la reflexión comprensiva y del pensamiento crítico, tanto en docentes como en estudiantes, en consecuencia, en esta fase, al igual que en el caso de la planeación y la implementación, se realizó la retroalimentación continua de la lección de forma sistemática, teniendo en cuenta los pasos de cada lección, los aportes o sugerencias de los pares académicos y las acciones de mejora continua implementadas.

## **CAPÍTULO 4. Descripción de la investigación**

Uno de los mayores retos de la educación no es encontrar el método de enseñanza y aprendizaje perfecto, sino saber articular durante cada lección los elementos que dan forma a una práctica fecunda, es decir, los contenidos, la pedagogía, el currículo, el aprendizaje, los contextos y, por supuesto, los fines educacionales. Este reto hunde sus raíces, de acuerdo con Álvarez (2013), en la ruptura y falta de comunicación entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos elaborados sobre educación y las prácticas reales de enseñanza.

Generar y promover conocimiento en el campo de la docencia que suscite pequeños, pero importantes cambios en el desarrollo de una reflexión comprensiva en las ciencias sociales, exige cerrar brechas entre teoría y práctica; entre las actividades escolares y la apertura de espacios orientados a “construir una nueva visión del aula como espacio de investigación y desarrollo profesional” (Latorre, 2005, p. 5).

### **4.1 Problema de la investigación**

La normalización en la educación surge como una expresión de resistencia a la diferencia y, en términos de Anzaldúa y Yurén (2011) como la reproducción de esquemas justificados a través de prácticas y discursos legitimados, entre ellos la implementación de una serie de procedimientos que tienden a condicionar y a homogeneizar las prácticas educativas, especialmente a través de formalidades que se extienden a lo largo de las diferentes instituciones educativas, entre ellas: el diligenciamiento de formatos, la medición de metas carentes de objetivos pedagógicos, la realización infructuosa de reuniones, entre otras. Aspectos administrativos que, de acuerdo a Illich (1985) conducen a confundir los procesos escolares con la formación educativa. Tal situación, por supuesto, suscita cambios en las expectativas de los docentes, sosiega la autonomía y limita la práctica a los tecnicismos del sistema educativo.

En este sentido Cajiao (1994), refiriéndose a la normalización, como perspectiva del poder, establece que:

La normalización no garantiza siempre el éxito personal de niños y niñas, ni el éxito del proceso de socialización que conduciría a contar con cohortes renovados de actores sociales con arraigadas convicciones democráticas y fortaleza de carácter suficiente para defender principios, promover cambios y encarnar valores humanos más elevados (p. 72).

Son muchas, y muy conocidas, las críticas hechas al sistema educativo. La tarea de los docentes está en encontrar el camino hacia las posibilidades de contribuir al desarrollo de prácticas innovadoras, creativas y reflexivas. En otras palabras, se requieren acciones concretas y conscientes que permitan articular las problemáticas del entorno educativo con los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales. Esta es una de las razones por las que en el año 2018 se tomó la decisión de ingresar a la Maestría en Pedagogía (Universidad de La Sabana).

La ausencia de espacios que permitan, además de cumplir las obligaciones institucionales, incentivar nuevos procesos de interacción entre docentes y alumnos se consolida como uno de los motivos para dirigir la investigación bajo la reflexión sistemática de la práctica, permitiendo con ello aclarar las intenciones pedagógicas y profesionales, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos, sistematizar los resultados de la investigación e incluir acciones que vinculen a los estudiantes en la formación crítica y reflexiva del conocimiento.

Para lograr el entendimiento de los hechos históricos, es fundamental apreciar y profundizar las relaciones contextuales. Al interior del aula, en términos generales, es evidente que además de transmitir contenidos, le corresponde al docente de ciencias sociales promover el desarrollo de facultades que permitan organizar, interpretar y realizar juicios reflexivos, críticos y complejos de los entornos a través de los contenidos de las ciencias sociales. Sin embargo, surge una inquietud, ¿cómo se puede desarrollar la reflexión comprensiva y crítica de contenidos, si previamente no somos los docentes críticos con las creencias, los hábitos y los prejuicios alrededor de la escolarización y de las situaciones diversas que acompañan el ejercicio de enseñanza?

Precisamente, uno de los problemas al interior de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, que limita el análisis crítico y una lectura compleja de los temas y contenidos, ha sido distanciar la teoría de la práctica; distancia que hunde sus raíces en la forma que docentes, instituciones y sociedad en general perciben y forman una comprensión de la acción educativa, en términos de, por ejemplo: dar por sentado que la escolarización garantizará la formación de habilidades y la adquisición de conocimientos fundamentales para el desarrollo personal, social y académico.

Esta distancia entre teoría y práctica en la enseñanza de las ciencias sociales, cobra mayor fuerza a través de situaciones derivadas, entre otras cosas, de la “escuela expansiva” y de la “tecnología educativa”, conceptos que, a pesar de ser duramente cuestionados por docentes e investigadores, según Martínez (2016), son la base de lo que el autor denominará, una ingeniería de la educación.

En consecuencia, la necesidad de focalizar las actividades hacia el cumplimiento de los objetivos de la escolarización tiende a repercutir en la falta de un compromiso investigativo y teórico en el desarrollo de la práctica de enseñanza. Esta situación, recurrente en las instituciones educativas, incide en la falta de acciones encaminadas a la construcción de conocimiento profesional docente.

Es en razón de estas falencias que Kemmis y McTaggart (1988), establecen el papel protagonista del docente en todo el proceso educativo como agente fundamental en la mejora de la enseñanza. Este modelo sostiene que el profesorado, a partir de la reflexión sistemática sobre su práctica, puede aclarar y desarrollar sus valores y opciones profesionales, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos, además de comunicar y replicar los resultados de su investigación.

En este orden de ideas, una de las propuestas para cerrar las brechas entre teoría y práctica, es decir, entre las actividades escolares y la apertura de espacios orientados a la generación de conocimiento profesional docente, es la Investigación – Acción, propuesta que, para el caso en mención, permitió realizar un análisis retrospectivo e introspectivo al interior de la práctica de enseñanza.

Ahora bien, la comprensión y el análisis crítico de lo que sucede en la práctica debe contribuir a desarrollar instrumentos pedagógicos y didácticos que permitan enlazar los objetivos pedagógicos con las subjetividades visibles y no visibles en las

interacciones docente – alumno. En este sentido, la Investigación – Acción se implementa como un modelo de comprensión y de “reflexión sistemática de los docentes y alumnos, para pensar y actuar desde y sobre su contexto” (Álvarez, 2015, p. 185).

En cuanto a la experiencia académica de la docente investigadora, los encuentros al interior de la maestría han hecho énfasis en la urgencia de desarrollar una tradición de investigación en la que los docentes ocupen un papel protagónico. Al respecto, según lo plantea Stenhouse (1975, p. 144), “la profesionalización prolongada” del docente es fundamental y tiene como características principales:

- El compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza, como base para el desarrollo.
- El compromiso y la destreza para estudiar la propia enseñanza.
- El interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de estas destrezas.

Con base en estas premisas, la “profesionalización docente” permite comprender y asumir el oficio del maestro como “una actividad comprometida, desde el punto de vista social y ético, con la función social que la educación y la escuela tienen” (Camargo et al 2004, p. 80).

Por lo anterior la reflexión, entendida como un medio para de adentrarse a la función social y ética de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, especialmente en la valoración consiente de los propósitos y resultados de las actividades de aprendizaje, fue determinante para elegir el foco de la investigación, esto es: generar cambios en la práctica que contribuyan a fortalecer y promover la reflexión comprensiva de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín, y con ello aportar a la función liberadora de las ciencias sociales.

Para lograr este objetivo se abordaron fuentes primarias y secundarias, relacionadas con el pensamiento crítico, la reflexión comprensiva, la pedagogía dialogante, el enfoque de las capacidades, el diseño y la implementación de estrategias didácticas.



## 4.2 Objetivos de la investigación

La presente investigación se centró en afrontar, desde la pedagogía y la didáctica, las relaciones entre el conocimiento sobre la educación y las experiencias reales de enseñanza, guiados por el interés de la docente en saber, ¿con qué propósito y de qué forma enseñar ciencias sociales en el contexto educativo, social y cultural del colegio Oswaldo Guayasamín?

Este ejercicio dialéctico pretendió contribuir a superar o disminuir las brechas entre la teoría y la práctica de la enseñanza, para ello, con base en el análisis crítico, se estableció la falta o ausencia de comunicación entre el lenguaje de los académicos frente al lenguaje utilizado en las prácticas. En este mismo sentido, la investigadora Álvarez (2015), señala que: “El lenguaje de los académicos suele ser más amplio y riguroso y no siempre remite a aspectos concretos de la educación; en cambio, el lenguaje de los maestros suele ser más simple y restringido, y suele estar más contextualizado” (p. 179).

En razón a esta dicotomía, y teniendo en cuenta la importancia de fortalecer las competencias y habilidades significativas para la vida, la investigación propugna por ampliar la comprensión de los fenómenos educativos, realizar una reflexión sistemática de la práctica, y por supuesto, exponer cualitativa y cuantitativamente los avances y resultados de la investigación.

Con las consideraciones previas, el convertir el aula de clase en un espacio de indagación, observación y reflexión, y determinar la correlación entre la práctica de enseñanza en ciencias sociales y la formación de la reflexión comprensiva, requirió acotar los objetivos de la docente investigadora.

En ese orden de ideas, para el desarrollo de la investigación se planteó como objetivo general:

- **Analizar, reflexionar e implementar acciones orientadas al mejoramiento de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales y al fortalecimiento de la reflexión comprensiva de los estudiantes de grado séptimo del colegio Oswaldo Guayasamín.**

Para el desarrollo de los objetivos específicos de la investigación se tuvieron en cuenta las fases cualitativas: exploratoria, descriptiva – explicativa, reconstructiva y evaluativa. En términos generales, la relación entre la práctica de enseñanza y el fortalecimiento de la reflexión comprensiva, en consecuencia, con el objetivo general, es abordado a partir de los siguientes objetivos específicos:

1. Abordar críticamente los propósitos pedagógicos de las ciencias sociales para reorientar la estrategia de enseñanza.
2. Identificar los supuestos básicos, rutinas y hábitos normalizados en la práctica de enseñanza.
3. Orientar las acciones de planeación, implementación y evaluación de la práctica de enseñanza hacia una formación que promueva la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico.
4. Identificar cambios en la práctica de enseñanza que contribuyan al desarrollo de la reflexión comprensiva, teniendo en cuenta los aportes del enfoque de las capacidades.
5. Transformar el espacio educativo en una experiencia continua de retroalimentación, en el que se promueva la autorreflexión y la participación conjunta en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje.

Con base en la orientación pedagógica y en la ruta metodológica de la Investigación – Acción, con los ciclos de reflexión se buscó responder las siguientes preguntas: ¿de qué forma conciliar las obligaciones institucionales con los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales?, ¿cómo evaluar la efectividad en el uso de la estrategia de enseñanza, encaminada a desarrollar la reflexión comprensiva en la docente y en los estudiantes? y finalmente, ¿de qué forma organizar el tiempo en el aula para que la estrategia de enseñanza realmente incentive el desarrollo integral de los estudiantes, no solo al interior sino también por fuera del aula de clases?

### 4.3 Ruta metodológica en el análisis de la información

Una vez se determinan los objetivos de la investigación, surgen nuevos interrogantes, por ejemplo, ¿qué orientación metodológica y pedagógica es coherente con los propósitos de la docente investigadora? y, más específicamente, ¿qué orientación pedagógica y didáctica es coherente con la práctica de enseñanza para que los estudiantes del colegio Oswaldo Guayasamín sean capaces de hacer una reflexión comprensiva de su acontecer individual, y desarrollen habilidades que les permita involucrarse en la construcción de la cambiante e inestable realidad social y cultural? De ahí la importancia de la investigación y reflexión sobre la acción, con el objeto de establecer parámetros claros de planificación, sistematización y evaluación de resultados.

Con base en esta reflexión argumentativa, se otorgó especial atención a las intenciones, acciones y decisiones de la docente, a partir de una dinámica que permitiera establecer relaciones entre la teoría, entendida como un ejercicio de análisis crítico al proceso de enseñanza aprendizaje, y la práctica, esto es, la creación e implementación de ciclos de Investigación – Acción en un proceso de transformación personal, educativa y profesional.

En términos generales, la Investigación – Acción se desarrolla en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y reflexión. De acuerdo a Latorre (2005, p.36), el modelo de Kemmis es un proceso que se resume en cuatro fases: El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo. Un acuerdo para poner el plan en práctica. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.

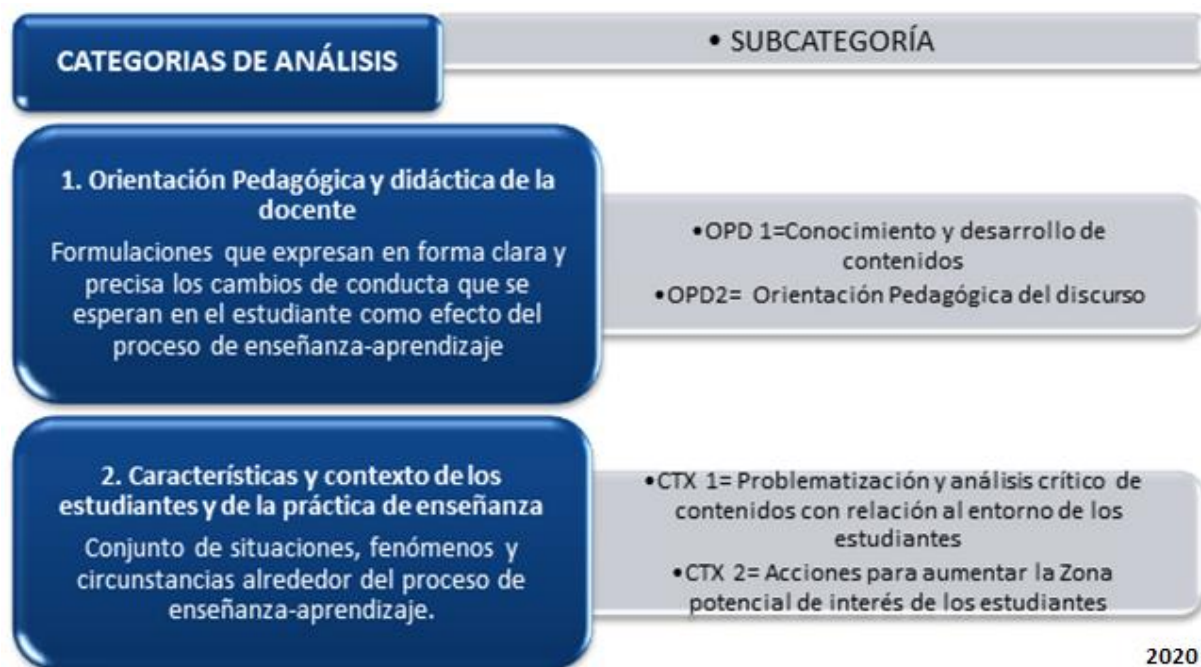
#### 4.4. Categorías de análisis en la práctica de enseñanza

A continuación, se expondrá el lugar que ocuparon las categorías de análisis en la estructura del trabajo investigativo. Es evidente que el análisis, la estructuración y claridad de la investigación, depende de que se establezcan categorías claras a lo largo del proceso. En este caso, las categorías de análisis representan un elemento tanto teórico como operativo, es decir, responden a la necesidad de crear unos parámetros conceptuales que faciliten el proceso de generar cambios en la práctica de enseñanza. Ahora bien, cabe resaltar que las categorías fueron construidas a partir de la formulación del problema, entendiendo que estas permiten orientar y estructurar, tanto el diseño de instrumentos como el análisis e interpretación de la información.

Al respecto, y teniendo en cuenta el problema de la investigación, esto es, ¿de qué forma generar cambios en la práctica que contribuyan a fortalecer y promover la reflexión comprensiva de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín, y con ello aportar a la función liberadora de las ciencias sociales? Se tuvieron en cuenta las siguientes categorías y subcategorías: **1. C1.** Orientación pedagógica y didáctica y de la docente; OPD1. Conocimiento y desarrollo de contenidos; OPD2. Orientación pedagógica del discurso. **2. C2.** Características y contexto de la docente y de la práctica de enseñanza; CTX 1. Problematización y análisis crítico de contenidos con relación al entorno de los estudiantes; CTX 2. Acciones para aumentar la zona potencial de interés de los estudiantes.

Con cada una de las categorías se exploran las diferentes variables que dan forma a la práctica de enseñanza, en el caso de la C1 se explora: la presencia de las creencias y los hábitos, tanto en el desarrollo didáctico de los contenidos como en la formación y orientación discursiva de los mismos. En el caso de la C2 se establecen puentes de análisis entre el contexto socio – educativo y las posibilidades de aumentar la producción crítica e intencional de conocimientos. El propósito de estas categorías es encontrar un punto medio entre el trabajo investigativo y las experiencias de la práctica, permitiendo con ello una reflexión permanente en torno a cómo el aula de clase se puede convertir en un laboratorio de experiencias en torno a la reflexión comprensiva y a la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables.

Figura 5. Categorías de la investigación.



*Nota: Elaboración propia a partir de la experiencia investigativa*

#### 4.4.1 Categoría: Orientación pedagógica y didáctica de la docente

Esta primera categoría corresponde a la experiencia de la docente, para la cual en los ciclos de reflexión se analizaron las opciones didácticas utilizadas durante el trayecto profesional de la misma. Es importante reiterar que la orientación, pedagogía y didáctica en los primeros años de práctica se basó en la adaptación y asimilación de hábitos, creencias y acciones institucionales: la clase magistral, el aprendizaje, la memorización y la reproducción de contenidos. Allí también se destaca el escaso empleo de actividades en las que se utilizaron métodos activos de aprendizaje (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en retos).

Es con la reflexión sistemática, producto de la investigación, que se hace visible la importancia de incluir cambios didácticos y pedagógicos en la planeación, desarrollo y evaluación de contenidos, y que adicionalmente, entre sus resultados, genera el interés para comenzar a reflexionar sobre la forma de articular los propósitos y objetivos

pedagógicos de las ciencias sociales con la estrategia de enseñanza los cuales están encaminados a promover la autorreflexión y la autoconciencia.

Las dos categorías de análisis se desarrollaron con el propósito de reorientar la práctica de enseñanza hacia el enfoque de las capacidades, incentivando la autonomía, la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico, haciendo que la relación entre la educabilidad humana y la autorrealización sea determinante en la apuesta pedagógica de la docente. En tal sentido, la propuesta ética del enfoque de las capacidades de Nussbaum (2012), ocupa un lugar determinante en la investigación, ya que permite realizar una lectura distinta a la de la formación en las escuelas, basada en el desarrollo humano y en la justicia social.

La pedagogía implícita, tanto en el enfoque de las Capacidades, en las reflexiones de Cajiao (1989), como en la postura crítica de Martínez (2016) y en las experiencias teórico – prácticas de diferentes autores, relacionadas con la orientación crítica y liberadora de la educación, proporcionan un piso metodológico y pedagógico en el desarrollo de la investigación, respecto a las condiciones de posibilidad para la construcción de un discurso pedagógico y didáctico, dotado de sentido para el desarrollo integral del ser humano, que sirve además como expresión de antítesis al enfoque educativo centrado y condicionado por la racionalidad instrumental, pues, ¿qué utilidad puede tener la transmisión y memorización de contenidos académicos, si con ello no se potencian las capacidades y habilidades fundamentales para el desarrollo y bienestar integral de las personas?

Ahora bien, utilizar la enseñanza como dispositivo para incentivar las capacidades humanas requiere la formación continua del profesorado, es decir, la articulación sistemática del conocimiento profesional docente con estrategias y actividades que se adecuen a las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes.

Con base en esta premisa, un aspecto fundamental de la investigación fue explorar cómo, a través de la narrativa, se hace posible potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión comprensiva de contenidos. Por lo anterior, un elemento primordial que se analiza en la investigación es el lugar que ocupa, y debería ocupar, en la estrategia de enseñanza y en los propósitos pedagógicos de la investigación, la orientación narrativa y discursiva de los contenidos.

#### **4.4.1.1 Subcategoría: Conocimiento y desarrollo de contenidos**

Durante los primeros años de la práctica, la enseñanza de las ciencias sociales se basó casi de manera exclusiva en el relato, la lectura y la memoria, es decir, en la aceptación y en el encadenamiento aparentemente causal de hechos y datos históricos; no obstante, en poco tiempo se puso en evidencia que la enseñanza basada en la memorización de datos y conceptos no solo era ineficaz, sino, además, obsoleta en un mundo saturado de información.

Transformar información en conocimiento exige desarrollar unas destrezas de razonamiento, no solo en los estudiantes, sino también en los docentes; destrezas basadas en la reflexión, en el análisis crítico y en la indagación. De acuerdo a Contreras y Vásquez (2007), para desarrollar estas destrezas en el aula se requiere fortalecer: la observación, la sistematización de datos, el planteamiento de hipótesis y la acción.

Es claro que el conocimiento en el mundo contemporáneo surge de aprovechar la abundante información y analizarla “de forma crítica, compleja y organizada mediante la articulación del trabajo personal autónomo con el trabajo colaborativo, conociendo y relacionándose con los entornos físicos y sociales” (Gómez, C.J.; Ortuño, J.; Miralles, P.; p. 84).

Con la intención de reforzar el análisis crítico de los contenidos, en los primeros años de la práctica se realizaron algunos cambios al interior del aula, cambios que, sin embargo, no seguían una ruta metodológica de enseñanza definida; y se implementaban a través de actividades relacionadas con la inclusión de preguntas como el desarrollo de mesas redondas, actividades rompe hielo, entre otras.

Entonces, uno de los retos actuales es precisamente planificar, organizar y desarrollar acciones que sigan pautas más o menos precisas y técnicas, más concretas en el desarrollo de los contenidos (Quinquer, 2004).

Ahora bien, considerando que la importancia de incluir los contenidos como categoría de análisis está en el lugar que estos ocupan o deberían ocupar en el desarrollo de los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, se procedió a examinar la orientación didáctica de los contenidos con base en la Investigación – Acción, que, en el caso de la estrategia de enseñanza utilizada por la docente, se apoyó en la exploración narrativa de situaciones y temas de las ciencias sociales, en tanto que las narraciones

tienen la virtud de “entroncar con narraciones (o situaciones) similares de nuestras vidas y las vidas de otros, permitiendo que la educabilidad se vuelva posible” (Modzelewski, 2012, p. 94). Esta escritora pone de ejemplo una situación en la que se pone en juego la empatía y la compasión, como ella misma lo expresa, la exposición a situaciones propicias para el ejercicio compasivo contribuye tanto a una mayor sensibilidad, como a un acceso a universos que de otra forma nos serían ajenos.

Diferentes autores enfatizan en la inclusión de las características y problemáticas del contexto social en la construcción de conocimiento escolar, en este caso, se propuso una estrategia en la cual los contenidos se relacionan con la cotidianidad del estudiante a través de la exploración narrativa. Vale la pena señalar que esta exploración tiene el propósito de incentivar la auto responsabilidad, la intencionalidad y la autorreflexión, como actitudes fundamentales para la valoración reflexiva y crítica de la individualidad en medio de las situaciones que dan forma a la historia, a la cultura y a la sociedad.

#### **4.4.1.2 Subcategoría: Orientación pedagógica del discurso**

Se entiende por orientación pedagógica del discurso, la articulación sistemática entre los objetivos pedagógicos de la investigación, las reflexiones en torno a la práctica de enseñanza y las interacciones discursivas entre docente y estudiante.

De acuerdo a Edwards y Potter (1992), el discurso es una acción social que construye realidades e identidades; al respecto, Modzelewski (2012) se enfoca en la ética del discurso, en tanto que “presenta al sujeto como aquel que muestra o podría mostrar competencias comunicativas, de modo que debemos considerar a todo ser humano como un interlocutor facultado para decidir acerca de la corrección de las normas que le afectan” (p. 269). En consecuencia, la comprensión del sujeto, como un ser que en potencia está facultado para tomar decisiones sobre las normas que le afectan, permite, según la escritora, contemplar e incluir en los procesos de enseñanza, la interacción comunicativa como una relación de reconocimiento recíproco.

Como se ha expresado previamente, uno de los objetivos de la investigación es la articulación sistemática de los hechos recurrentes de la vida en sociedad con los discursos y lenguaje de las ciencias sociales. Para analizar la construcción discursiva del conocimiento, con base en la orientación metodológica de la Investigación – Acción, se



tuvieron en cuenta situaciones como: el habla espontánea del estudiante, relacionada con su contexto natural y social; la proximidad y relación discursiva entre los conocimientos; las creencias, la narración y los significados compartidos.

Ahora bien, de acuerdo a la orientación pedagógica de la investigación, uno de los propósitos de la docente es abordar la interacción comunicativa como una relación de reconocimiento recíproco, es decir, como un intercambio de argumentos e ideas en el que, de acuerdo con Modzlewski (2012, p. 270) no hay solo un vínculo lingüístico, sino también de valores, normas y emociones.

Se identifica entonces la pertinencia del enfoque de las capacidades, pues no solo ofrece una mirada diferente del desarrollo humano, además aborda criterios para entender al sujeto más allá de sus circunstancias locales y considera a todo ser humano como un interlocutor, con las capacidades de participar de forma significativa en la vida política, en deliberaciones y decisiones acerca de las normas y situaciones que le afectan.

Es así que los estudios adelantados en la presente investigación se basan en la comprensión ética del sujeto. En este sentido, el uso del diálogo y la exploración de la narrativa como formas de abordar los conocimientos de las ciencias sociales, tienen como propósito promover en el individuo el reconocimiento recíproco; reconocimiento que, en términos de Modzelewsky (2012), se da a través de la autorreflexión, es decir, de la capacidad que en potencia tenemos todos los seres humanos de colocarnos cognitiva y emocionalmente en el lugar del otro.

Al aterrizar este panorama a la práctica de enseñanza, surge el interés de reflexionar acerca de la estrategia en la cual es posible incentivar la empatía por los temas y problemas que se abordan en las ciencias sociales mediante la orientación pedagógica y narrativa del discurso de enseñanza de las ciencias sociales.

Posteriormente, tras haber profundizado en la evolución histórica de la enseñanza de las ciencias sociales, y analizado lo que realmente sucede en las prácticas educativas, surgió el interés por discernir de qué forma y bajo qué principios orientar las acciones pedagógicas discursivas.

Al respecto, Modzlewsky (2012) propone el siguiente principio procedimental, basado en la ética discursiva, esto es que: “todos los seres capaces de comunicación

lingüística deben ser reconocidos como personas, y que no se renuncie a ningún interlocutor y a ninguno de sus aportes virtuales a la discusión” (p. 345). Por supuesto, el reconocimiento de la capacidad argumentativa y comunicativa, es una tarea primordial en el ejercicio de la enseñanza, pero insuficiente para suscitar o promover la reflexión comprensiva, crítica y democrática.

Entonces, corresponde a los docentes, además, generar condiciones que motiven la autorreflexión, es decir, la capacidad del estudiante para intervenir y participar reflexiva y críticamente en el desarrollo de su proceso formativo. Por lo anterior, y en función de articular el reconocimiento de la capacidad argumentativa y discursiva con la apropiación de nuevos elementos relacionados con la orientación pedagógica del discurso, se retomaron los siguientes criterios:

- Articular de manera coherente el *ethos* de la formación en ciencias sociales con las acciones por las cuales esta cobra sentido.
- Postular claramente los valores, principios y actitudes relacionados con el objetivo de la praxis educativa.
- La evaluación permanente de estos valores, principios y actitudes a la luz de las situaciones concretas de la realidad social y cultural de los estudiantes.

#### **4.4.2 Categoría: Características y contexto de los estudiantes y de la práctica de enseñanza**

No cabe duda de la importancia que ocupa el contexto en la formación educativa, sin embargo, y a pesar de esta aparente obviedad, la escuela sigue manteniendo prácticas que homogenizan el ejercicio de la enseñanza, esto es: la estandarización de contenidos, la división de estudiantes por edades, la presunta igualdad de condiciones y posibilidades, y como resultado de lo anterior, la falta de opciones para incluir el contexto en las acciones formativas del sistema escolar. Ante esta evidente debilidad, propia del sistema escolar, es imperativo abordar el lugar que ocupan los contextos en las prácticas de enseñanza que, en el presente caso, intentará incluir, como más adelante se podrá observar, factores socio – emocionales en la formación y aprehensión intencional de

contenidos, permitiendo con ello, finalmente, generar una zona potencial para el desarrollo de la reflexión crítica y comprensiva.

#### ***4.4.2.1 Subcategoría: Problematización y análisis crítico de contenidos a partir del contexto de los estudiantes***

Si bien la categoría contexto no era contemplada como necesaria en los procesos pedagógicos y didácticos de la práctica de enseñanza, es decir, aparecía como una variable accidental en el desarrollo de las actividades educativas, el paso de la docencia al sector público permitió visibilizar con mayor certeza la importancia de orientar las estrategias pedagógicas y didácticas a partir del contexto y de las características socio – culturales y económicas del estudiante.

En cuanto a la enseñanza basada en las características de los estudiantes, son muchos los estudios y las experiencias cuyos objetivos se han enfocado en cerrar las brechas entre la formación de conocimientos, las intencionalidades pedagógicas y las vivencias de cada estudiante; pero entonces, ¿por qué a pesar de esto, en las instituciones persisten situaciones (e intereses) que inciden en la prolongación de prácticas de enseñanza basadas en la transmisión de contenidos y en el desarrollo técnico y mecánico de habilidades, hábitos y comportamientos de manera homogénea?

Para dar respuesta a esta pregunta es importante abordar la evolución que en los últimos años ha tenido la formación pedagógica del profesorado, en la que, de acuerdo a Klein (1992), dos situaciones no pueden pasar desapercibidas, esto es: la orientación anacrónica de un sistema educativo que relega la investigación docente por el dominio de un determinado temario, y como resultado de lo anterior, la insuficiente formación pedagógica del profesorado. Situaciones que, por supuesto, ponen en evidencia un problema que trasciende el ámbito de las intencionalidades pedagógicas de la docente, pues involucra la ruptura histórica entre las interacciones heredadas al interior de los centros educativos y el lugar que ocupa o debería ocupar la formación continua de los docentes. De acuerdo con Klein (1992):

Los mundos de los teóricos y profesionales (por separados que estén) son muy complejos y hay pocos incentivos para que ninguno de los grupos desee gastar un esfuerzo significativo para complicarse aún más la vida o para introducir factores de riesgo potenciales (p. 193).

Es así que, la presente investigación parte de una hipótesis derivada del modelo de proceso utilizado por Stenhouse (1975), esto es que: para incentivar una reflexión comprensiva de los contenidos, y con ello promover la generación de conocimiento en las instituciones educativas, es imperativo, no solo dar por sentado la presencia de los marcos sociales de referencia (creencias, valores y actitudes), sino que estos deben ser además incluidos en los procesos de comprensión y formación de conocimiento. Al igual que en la orientación pedagógica del discurso, la inclusión del contexto implica modificar hábitos, creencias y prejuicios interiorizados alrededor del qué y el cómo de la práctica de enseñanza (tanto en el ámbito académico como el ámbito laboral).

Al respecto, Solís (2015) señala que los docentes construyen creencias en función de tres factores: "(1) sobre los estudiantes, tomando en cuenta las características del grupo y el contexto en el que se encuentran, (2) sobre los aspectos fundamentales que deben enseñar, el contenido y la disciplina a la cual corresponden, y (3) sobre sus experiencias previas como estudiantes" (p. 230). No obstante, en este caso abordaremos una más, esto es, (4) sobre la escolarización, los procesos y procedimientos interiorizados respecto a la formación escolar. El problema entonces, se da cuando los docentes se aproximan a la valoración de resultados con dichas creencias, debido a que estas no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden (López y Basto, 2010).

Entonces, el análisis de la práctica de enseñanza no solo apunta a comprender lo que significa enseñar ciencias sociales en el mundo contemporáneo, sino también a deconstruir la forma en que las creencias heredadas y transmitidas por la docente repercuten en la formación y vida del estudiante.

Ahora bien, una manera de problematizar la relación entre la orientación de contenidos y el contexto del estudiante es analizar, sistemática y reflexivamente, el por

qué se enseña y cómo se enseña, por ejemplo, ¿qué sentido tiene, o de qué forma puede adquirir sentido, en el desarrollo académico del estudiante, la historia de las civilizaciones?

Así las cosas, la problematización da paso a un segundo momento, a saber, la valoración teórica y práctica de la narrativa, en tanto instrumento que, de acuerdo a la hipótesis del presente trabajo, posibilita la conexión entre los contenidos de las ciencias sociales, las vivencias y/o las experiencias del estudiante. Esta narrativa, como se expone más adelante, requiere cambios precisos y conscientes en los procesos de planeación, implementación y evaluación.

#### **4.4.2.2 Subcategoría: Elementos del contexto para repensar la motivación y la autorreflexión en la práctica de enseñanza**

Materializar los aportes epistemológicos y pedagógicos en acciones concretas siempre ha sido uno de los mayores retos de la academia, sin embargo, a diferencia de otras formas de conocimiento, en el estatuto epistemológico de la enseñanza se cruzan variables tanto prácticas como teóricas, a saber: las intencionalidades u objetivos generales de la enseñanza, la subjetividad en el desarrollo de los saberes académicos, y con ello, la emergencia de lo didáctico. Por estos motivos, se pone en evidencia que el conocimiento profesional docente parte de un principio fundamental: el desarrollo reflexivo, intencional y sistemático de los principios prácticos de actuación dentro y fuera del aula.

De lo anterior se deduce que, la práctica es en sí misma el fundamento epistémico del conocimiento profesional docente, es decir, de ella misma (sin por ello desconocer las reflexiones teóricas en torno al saber pedagógico) proceden las máximas que orientan la labor docente. Es por ello que, para el caso actual, no se puede hablar de la inclusión del contexto, si previamente no se realizaba un trabajo de autorreflexión, introspección y análisis, cuya tarea fue, en primer lugar, exponer los esquemas de actuación interiorizados (creencias, hábitos y rutinas), para posteriormente generar nuevos “esquemas de actuación cotidiana y experiencial” (Perafán, 2015, p. 27).

En consecuencia, la investigación docente fue una reflexión crítica de las creencias y conductas de la docente; reflexión basada en la reconstrucción de vivencias

a través de información comprobable, que permita explicitar la conducta al interior de los procesos de enseñanza.

Con las razones expuestas surgen nuevas inquietudes respecto a la relación entre los supuestos básicos que subyacen en la orientación de la enseñanza y la generación de acciones que promuevan y fortalezcan la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico, a través de los contenidos de las ciencias sociales. Luego de la deconstrucción surge la reconstrucción de la práctica, en este caso, a través de los ciclos de reflexión.

Como resultado de lo anterior, el foco de la investigación fue desarrollar actividades que involucren la narrativa y la educabilidad de las emociones; dos elementos que, en este caso, fueron fundamentales para dar respuesta a una de las inquietudes de la investigación, a saber: ¿cuál debe ser el propósito pedagógico de la enseñanza de las ciencias sociales? Para finalmente llevar a cabo un ejercicio de triangulación, exponiendo los cambios y resultados de la práctica, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías de la investigación.

## **CAPÍTULO 5. Ciclos de reflexión<sup>2</sup>**

De acuerdo a la Investigación – Acción, una forma de incentivar la profesionalización docente es a través de la reflexión sistemática de la práctica, al respecto, Kemmis y McTaggart (1988) elaboraron un modelo comprensivo de relaciones entre la teoría y la práctica, conforme a este modelo, la emancipación profesional del docente se logra, entre otras cosas, mediante la implementación consciente y crítica de unos ciclos de planeación, implementación, observación y reflexión. Consolidando la estrategia metodológica diseñada para sistematizar los hallazgos y realizar ajustes puntuales en la práctica de enseñanza.

Esta metodología investigativa ofrece una visión panorámica de la relación entre teoría y práctica, y permite la formación de un conocimiento profesional docente,

---

<sup>2</sup> La información completa de cada ciclo se puede consultar en la página [https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/madelincaar\\_unisabana\\_edu\\_co/EgtpEnMlxHhLpfUzsp8qD3IBO1qK1wGI4WcrP9n-Qgtzuw?e=ISkk74](https://unisabanaedu-my.sharepoint.com/:f/g/personal/madelincaar_unisabana_edu_co/EgtpEnMlxHhLpfUzsp8qD3IBO1qK1wGI4WcrP9n-Qgtzuw?e=ISkk74)

entendido como el “proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar y responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2009, p. 128).

Así mismo, la metodología permite realizar, tanto una comprensión sólida de la práctica, como una reconstrucción promisorio de la misma (Restrepo, 2004, p. 51) y, en este caso, dirigirla hacia el fortalecimiento de la reflexión comprensiva de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín.

A continuación, se desarrolla entonces el estudio sistemático de la práctica a partir de los siguientes elementos: A. Acuerdos sobre contenidos, B. Habilidades que orientaron el diseño de la lección, C. Descripción de actividades diseñadas, D. Propósitos, E. Puesta en escena de lo planeado y evaluación, F. Interpretación de la acción de enseñanza y G. Reflexión.

En los ciclos I, II y III se realiza una exposición descriptiva y reflexiva de los primeros años de experiencia en el campo de la docencia. A partir del ciclo IV, la investigación se focaliza en el estudio de las variables y categorías utilizadas para fortalecer la reflexión comprensiva, entendida en este caso, como la apropiación intencional y autorreflexiva de los contenidos de las ciencias sociales.

## **Ciclo I: Primeros años de experiencia en la práctica de enseñanza**

### ***a. Acuerdos sobre contenidos***

Una constante que se convirtió en objeto de análisis, respecto al desarrollo de los contenidos, fue si la planeación y la implementación en la práctica se desarrollan en función de los contenidos conceptuales, allí lo que se evalúa es la adquisición o memorización de esos mismos contenidos conceptuales.

Ahora bien, no cabe duda de que introducir elementos comprensivos en el estudio de la práctica genera incertidumbres en el ámbito de la investigación educativa, en términos de, por ejemplo, saber qué hábitos se formaron, permanecen y restringen las posibilidades de implementar propuestas innovadoras. Precisamente, el análisis retrospectivo y el uso de la Investigación – Acción fueron la base metodológica para

realizar un diagnóstico general en torno a la práctica de enseñanza y a la orientación pedagógica y didáctica de los contenidos.

En efecto, la elección y desarrollo de los contenidos se realizaba siguiendo los parámetros inherentes al proceso de la escolarización. El uso, la apropiación rigurosa de los manuales escolares y la adaptación cultural a las tradiciones escolares fueron situaciones decisivas en el desarrollo de hábitos relacionados con la planeación y con el lugar designado a los contenidos. Precisamente, la investigación permitió identificar y analizar los supuestos básicos que subyacen en la interpretación y orientación de los contenidos de las ciencias sociales, supuestos que, de acuerdo a diferentes autores, establecen normas, valores y creencias determinantes para regular el funcionamiento de la escuela (Tyack y Tobin, 1994).

En general, los supuestos básicos son entendidos de acuerdo con Deal y Peterson (2009) como el conjunto de reglas, tradiciones y expectativas permeadas a través de la cultura escolar. Si bien estos supuestos básicos generan respuestas y patrones para solucionar problemas, no siempre se adaptan a las necesidades reales de los contextos, por ejemplo, la importancia que ocupa, o debería ocupar, el fortalecimiento de la reflexión comprensiva, el análisis crítico y la inteligencia emocional en contextos educativos con altos índices de vulnerabilidad.

En este sentido, durante los primeros años de la práctica de enseñanza, la prioridad fue la adaptación a las estructuras curriculares; situación resultante de diferentes variables, entre ellas la ambigüedad conceptual de la práctica y su valoración funcional, es decir, la formación docente orientada a las demandas técnicas y mediáticas del sistema educativo. Al respecto, Klein (1992) nos recuerda que una de las razones que motiva la ruptura entre la teoría (la orientación investigativa) y la práctica (la interacción cotidiana entre profesores y alumnos) hunde sus raíces en la cultura circular que se desarrolla en los centros educativos, basada en normas, procesos organizativos y en la falta de incentivos para incluir factores de riesgo que alteren el status quo.

El analizar temas como los reinos europeos, las organizaciones políticas y sociales de la antigüedad, la edad media, la modernidad o la ubicación e identificación geográfica de las grandes civilizaciones, difícilmente se articulaba, durante estas



primeras experiencias, al desarrollo intencional y sistemático de la reflexión comprensiva, al análisis crítico de contenidos, y menos aún, a pensar la educabilidad de las emociones.

Ahora bien, al reflexionar sobre la orientación inicial de los contenidos surgen inquietudes respecto a los factores que influyen positiva y negativamente en los procesos de enseñanza – aprendizaje; como resultado de esta reflexión, se pone en evidencia que los contenidos adquieren sentido cuando se abordan desde su vitalidad histórica, social y cultural.

Por lo anterior, se puede decir que en este primer ciclo de reflexión se busca asumir, bajo una mirada diferente, la orientación pedagógica y didáctica de los contenidos, esto es, con el propósito de transformar, transmitir y adecuar un saber científico, en este caso, derivado de las ciencias sociales, a las necesidades, expectativas y capacidades del estudiante.

Esta reflexión sobre la orientación de los contenidos en la práctica de enseñanza, tiene efectos importantes en los objetivos de la investigación; efectos que se traducen en inquietudes como: ¿el desarrollo de qué habilidades y capacidades son fundamentales o necesarias para incentivar los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales? Pregunta que define, tanto el objetivo de la investigación como el diseño de la estrategia de enseñanza que se será implementada al interior del IED Oswaldo Guayasamín.

### ***b. Habilidades que orientaron el diseño de la lección***

Al igual que en la selección y desarrollo de contenidos, las actividades eran diseñadas de acuerdo a las obligaciones institucionales, no siempre vinculadas a los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales. Si bien, debería existir armonía entre los documentos institucionales (PEI, Manuales de convivencia y directrices del Ministerio de Educación) y la orientación didáctica y pedagógica de los docentes, lo cierto es que, en muchas ocasiones, la planeación de actividades se encuentra reducida al cumplimiento estandarizado de las normas establecidas por la escolarización.

Nuevamente, el análisis de estas etapas de la práctica refleja la ausencia de criterios y paradigmas claros que permitan articular las demandas institucionales con el

desarrollo de habilidades coherentes con los objetivos, valores e intenciones pedagógicos de las ciencias sociales.

Aun cuando el siglo XXI se ha caracterizado por el surgimiento de iniciativas que han generado cambios en la manera de entender la educación, las demandas del mundo globalizado siguen siendo determinantes en la lógica y en las dinámicas de la educación escolarizada. Esta situación es, por lo mismo, fuente de retos e incertidumbres, como es el caso de generar habilidades y desarrollar capacidades que se adecuen a las demandas de la sociedad actual, las cuales, en el caso de la educación, exigen “el diseño de currículos acordes con las competencias que los alumnos van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral” (OEI, 2010, p. 85).

Sin embargo, reducir la labor docente a este objetivo conduce a una tensión generalizada entre demandas y necesidades, es decir, entre las prioridades de las políticas educativas y las necesidades situadas y contextualizadas, tanto de docentes como de estudiantes, puesto que la no inclusión de los sujetos, desde sus particularidades, da lugar a la continuidad de prácticas que generan una actitud pasiva en el estudiante, como receptor de contenidos y conocimientos.

La apuesta que se empieza a configurar durante estos primeros encuentros de análisis y reflexión, es la implementación de acciones orientadas a la formación de capacidades y habilidades que cumplan la función de un trasfondo valorativo, es decir, capacidades y habilidades que susciten la aprehensión y comprensión intencional de contenidos.

### ***c. Descripción de actividades diseñadas y propósitos***

Entre las actividades implementadas se encuentran las actividades iniciales de motivación (rompe hielo), diseñadas para facilitar la comprensión de los contenidos; la clase magistral a partir de mapas conceptuales; la lectura e interpretación de textos e instrumentos que, en teoría, promovieran la autorreflexión y el análisis crítico, sin embargo, uno de los resultados de la investigación ha sido poner de manifiesto que el diseño de las actividades durante estas primeras etapas de la práctica, más allá de las intenciones de la docente, se basaba en el aprendizaje memorístico. Por supuesto, el uso de la memoria es un componente fundamental del aprendizaje, el problema es

orientar esta habilidad de forma repetitiva y rutinaria, sin comprender y profundizar en lo que se estudia.

Cabe señalar que, a partir de este ejercicio de autorreflexión, en los próximos ciclos se abordan estrategias que, en lugar de trabajar sobre la aprehensión de contenidos, se basan en la exploración de actividades y herramientas didácticas que permiten promover el pensamiento crítico, la inteligencia emocional y la reflexión comprensiva de los temas, conceptos y problemas de las ciencias sociales. Lo anterior con la intención de explorar cómo, a pesar de las condiciones generalizadas de la educación escolarizada, se pueden diseñar e implementar estrategias que fortalezcan las capacidades fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

En consecuencia, y luego de realizar una lectura introspectiva y sistemática de la práctica, los primeros años en el ejercicio docente son entendidos como una etapa adaptativa, esto es, como la asimilación de la docente a muchas de las estructuras y rutinas escolares vigentes, cuyo resultado es, necesariamente, una débil participación en la configuración crítica de la práctica de enseñanza.

En estos primeros ciclos de reflexión, el estudio de dicha etapa adaptativa se traduce en la identificación de la problemática y en la orientación epistemológica y práctica que tiene la investigación, esto es, la distancia entre la teoría y la práctica, entendida como la ausencia de espacios que, en medio de las obligaciones y rutinas escolares, garantice la formación de conocimiento profesional docente y que, en el caso de la presente investigación, permita pensar y encaminar las ciencias sociales hacia las relaciones entre los contenidos y las posibilidades de fortalecer las capacidades cognitivo – emocionales del estudiante.

#### ***d. Propósitos***

Como se estableció anteriormente, durante este periodo de adaptación, los propósitos de la docente se basaron en el cumplimiento de las obligaciones institucionales y en abarcar los contenidos contemplados en el plan de estudios, por lo

tanto, estos propósitos estaban enfocados en a asimilar lo ya establecido en la preparación de contenidos, como en el manejo de los tiempos de cada clase.

Lo anterior pone de manifiesto que la ausencia de espacios orientados a la producción de conocimiento profesional en el campo de la docencia, limita el desarrollo claro y preciso de los propósitos pedagógicos, tanto de las ciencias sociales como de cualquier otra área del conocimiento.

Como resultado de la investigación entonces, no solo se pone en tela de juicio la orientación didáctica y pedagógica de la docente, sino que, además, surge el interés por establecer objetivos precisos respecto a lo que se espera de la práctica de enseñanza, entre ellos, desarrollar y fortalecer habilidades cognitivo – emocionales, necesarias para realizar lecturas críticas y reflexivas de los contenidos, y la relación de estos con las estructuras sociales y culturales.

Esta primera etapa de indagación comparativa entre las actividades adelantadas en los primeros años de la práctica y la inclusión de actividades que permiten fortalecer la reflexión comprensiva de los contenidos, arroja como resultado la inclusión de nuevos propósitos, entre ellos, el desarrollo de un trasfondo valorativo que garantice la participación e intervención intencional del estudiante en el desarrollo de sus capacidades intelectuales y emocionales.

#### ***e. Planificación: evidencias y datos***

Existe una dicotomía entre las teorías pedagógicas y la experiencia en el campo de la docencia, la cual se hace más explícita en las experiencias del profesor novel. En efecto, las incidencias de la cotidianidad escolar no solo están relacionadas con el manejo y conocimiento de contenidos, sino también con factores o ideas vinculadas a la interpretación que, en el ámbito institucional, tienen conceptos como la disciplina, la atención y la disposición de los estudiantes. En estos primeros años de práctica, la puesta en escena de lo planeado, es un reflejo de la situación descrita.

Al respecto, el proceso de planeación se basaba en el diseño de actividades que facilitaran el desarrollo de las clases, y que, a su vez, se adaptaran al contexto

institucional. De aquí la importancia que toma en la investigación confrontar y articular los objetivos pedagógicos con los procesos de planeación, implementación y evaluación, a través de preguntas como, ¿realmente los docentes conocemos y comprendemos los objetivos pedagógicos de la enseñanza?, ¿desarrollamos los docentes competencias cognitivo – emocionales para abordar los desafíos socio – culturales de la práctica de enseñanza? y ¿de qué forma estamos articulando estos objetivos con las actividades realizadas en clase? En este orden de ideas, en el próximo cuadro se exponen los resultados del ejercicio de reflexión en torno a los primeros años de práctica en el área de ciencias sociales bajo el formato de análisis planteado.

Tabla 2 Formato de análisis Ciclo I.

<b>FORMATO DE ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS DESARROLLADAS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Ciclo I</b>
<b>Orientación Pedagógica</b>	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación? ¿De qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	Al inicio de la práctica de enseñanza, el proceso de planeación y la orientación pedagógica se encontraban adheridas a las líneas de trabajo establecidas dentro de las instituciones escolares. El lugar y propósitos de los contenidos en el ejercicio de enseñanza, se limitaban al cumplimiento de la política curricular de los estándares del MEN.
<b>Estrategia didáctica</b>	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños?, ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que se diera el aprendizaje?	Durante esta etapa de la práctica en la planeación se desarrollaban actividades desarticuladas con el propósito de enseñanza, así mismo, este no se orientaba a la reflexión, sino a la retención o memorización de información. El enfoque de habilidades o competencias cognitivo-emocionales en el área era difuso y limitado por la falta de un dominio y conocimiento que permitiera su inclusión en la etapa de diseño o de planeación.
<b>Lugar del contexto en la práctica de enseñanza</b>	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	El protagonismo del estudiante se encontraba limitado a la receptividad de información y contenidos orientados por el docente desde la secuencialidad de temas ajenos a las intenciones, intereses y contexto de los estudiantes. No se generaban estrategias de trabajo que ofrecieran la oportunidad intencional al estudiante para hacerse participe de su propio aprendizaje o de espacios de intercambio que potencializaran su construcción de forma colaborativa.

*Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia docente sobre los primeros años de práctica de enseñanza.*

***f. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)***

Como método de análisis e interpretación, la Investigación – Acción permite abordar analítica y reflexivamente la estructura de la práctica de enseñanza, y con ello, realizar transformaciones sistemáticas al interior de la misma, que, para el caso de la primera fase de la investigación, se orientó hacia el análisis e interpretación de los primeros años de la práctica.

Una de las virtudes que ofrece el uso de este método, es que facilita el análisis de evidencias y coadyuva a realizar una lectura compleja y crítica del contexto escolar. En este orden de ideas, un punto importante en el proceso investigativo es detectar y luego sistematizar los factores que, de acuerdo a Liceras (2000), influyen en el aprendizaje de las ciencias sociales, a saber:

- Factores pedagógicos y didácticos: aquellos relacionados con la capacidad del docente para orientar la práctica hacia el aprendizaje, mediante la articulación de la atención, la comprensión, la memorización y la reflexión. Ahora bien, es evidente que no todas las personas aprendemos de la misma forma, ni desarrollamos las mismas habilidades, existen diferencias intelectivas que determinan los distintos rendimientos, sin embargo, al respecto hay que tener cuenta que la inteligencia se expresa en la interacción del individuo con el entorno, situación que será determinante para promover la reflexión comprensiva en el área de ciencias sociales.
- Factores socio – culturales: factores relacionados con el entorno familiar, las condiciones socio – culturales, económicas y escolares. La familia por supuesto es uno de los pilares que directamente influye en los procesos cognitivos y emocionales del individuo, tanto favorable como desfavorablemente. De acuerdo a las condiciones socioculturales y económicas, es innegable que los colegios

privados, sobre todo los ubicados en zonas centrales presentan mejor rendimiento por parte del alumnado, esto viene marcado por el contexto social principalmente. Claramente la escuela es un reflejo de los valores, las creencias, los comportamientos y las normas de cada sociedad.

- Factores cognitivo – emocionales: estos factores hacen referencia, tanto a las capacidades intelectivas como a la disposición, motivación e interés del estudiante por el conocimiento y el aprendizaje. Entender la relación entre estos dos factores será determinante para lograr que el estudiante desarrolle una reflexión comprensiva a partir de conocimientos propios de las ciencias sociales. Más adelante se profundiza en la correlación entre el pensamiento crítico y las habilidades socio – emocionales.

Entendiendo que la mayoría de estos factores no pueden ser modificados a través de la práctica de enseñanza, la tarea de la docente se encamina al estudio y desarrollo de habilidades y capacidades cognitivo – emocionales relacionadas con el pensamiento crítico y con la reflexión comprensiva; actitudes y capacidades, que de acuerdo a la autora Martha Nussbaum (2006), más que responder a las necesidades o demandas del sistema escolar, deben garantizar y reforzar los derechos básicos y la justicia social. (p. 37).

#### ***g. Uso de las evidencias y referentes teóricos en la interpretación de la acción***

Los primeros encuentros de análisis al interior de la maestría permitieron visibilizar elementos y situaciones recurrentes al interior de la práctica de enseñanza, por ejemplo: el desarrollo deductivo de los contenidos sin tener en cuenta los conocimientos, las expectativas y el contexto de los estudiantes, la no focalización clara y sistemática de los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, y con ello, la ausencia de una propuesta

didáctica que permitiera organizar los procesos de planeación, implementación y evaluación.

En términos generales, se pone en evidencia la fractura entre la teoría y la práctica, es decir, entre el “conjunto de conocimientos y valores tácitos que sustentan las acciones y las explicaciones racionales de las prácticas educativas” (p.71) como lo afirma Álvarez (2015) señalando la definición de García (2007) y el conjunto de situaciones y actividades que desarrolla el profesorado en los centros educativos, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas.

A partir de estos hallazgos, se contempla en los próximos ciclos la posibilidad de incluir en la práctica de enseñanza, una estrategia de enseñanza que, a modo de propedéutica, incida en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las ciencias sociales, es decir, que aborde las posibilidades de promover la autorreflexión, el pensamiento crítico y la autoconfianza. Sin embargo, en el segundo ciclo se aborda otra etapa de la práctica, entendida, en este caso, como asimilación o interiorización de situaciones y creencias en el esquema comportamental.

## **Ciclo II: Del sector privado al sector público<sup>3</sup>**

### ***a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección***

De acuerdo a la Ley General de Educación 115 de 1994 del Ministerio de Educación de Colombia, el estudio de la historia nacional y mundial tiene el propósito de facilitar el análisis de las condiciones actuales de la realidad social y, por su parte, el Decreto 230 de 2002, establece las finalidades y alcances del currículo, de la promoción de los educandos y de la evaluación institucional.

Se trata de documentos elaborados para disminuir los bajos índices de calidad en la educación, y en los que, a su vez, se ponen en evidencia los problemas tradicionales

---

<sup>3</sup> Castro, M. [mmmmmmmm]. (2019, junio 29). Video 1: PRIMERA CLASE GRABADA [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=63Ni-F0MTro>



del sistema escolar, como, por ejemplo, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2002):

La continuidad de programas curriculares, con sus objetivos, temas y contenidos, y la adopción acrítica de los textos elaborados por las casas editoriales, recayendo en las costumbres que se han querido superar cual es la del énfasis principal, sino único, en los contenidos dejando de lado los procesos (p. 56).

El Estado colombiano con la resolución 2343 de 1996 regula las áreas contempladas en la Ley 115, y establece los indicadores de logro para cada una de ellas, con base en estos documentos se abre camino para definir los lineamientos curriculares de los Estándares Básicos de Competencias que sustentan actualmente los procesos académicos en la básica y media, y Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), consolidados en el año 2016.

En el caso específico de las ciencias sociales, los estándares Básicos de Competencias en Ciencias (Ministerio de Educación Nacional, 2006) se establecen a partir del documento: Guía número siete del Ministerio de Educación Nacional -MEN- “Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer”, propuesta curricular alrededor de lo que se debe enseñar y las habilidades que los estudiantes deben desarrollar en la escuela (Ministerio de Educación, 2006).

Por su parte, y como resultado de las reflexiones educativas, se ha empezado a establecer los “Derechos Básicos de Aprendizaje” (Mineducación, 2016), documento que, si bien se encuentra en construcción con su segunda versión, expone el conjunto de conocimientos y aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar. En teoría, los DBA, junto a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), deben articular conocimientos, habilidades y actitudes para otorgar un contexto cultural e histórico, y con ello sentar las bases para edificar el futuro del individuo.

Este diagnóstico expone los cambios que, en los últimos 20 años, se han intentado implementar en los procedimientos (cómo enseñar), los contenidos (qué enseñar) y por

supuesto, los aspectos pedagógicos y epistemológicos de la enseñanza (para qué enseñar); aun así, las experiencias en la práctica exponen la heterogeneidad de situaciones alrededor de los procesos educativos, de ahí que autores como el profesor Alberto Martínez Boom examine los intereses desarticulados entre los lineamientos generales del sistema escolar y las necesidades alrededor de los contextos específicos.

En términos del profesor Martínez (2015), aunque las instituciones educativas perciben con cierto optimismo la ampliación del nivel educativo de los docentes, no siempre logran conciliar estos avances en la formación docente con las necesidades propias y cotidianas de la educación y de la práctica de enseñanza.

Al aterrizar este panorama a la experiencia docente, se expresa la asimilación a las tradiciones de la cultura escolar, abriendo paso a la encrucijada entre orientar la enseñanza de los contenidos hacia lo que se pregunta en las pruebas, y, de manera paralela, fortalecer habilidades fundamentales para el desarrollo del individuo. No obstante, convertir los lineamientos en el fin del sistema educativo, sin atender las necesidades de cada contexto, da lugar a que docentes y directivos prioricen el aprendizaje y la memorización de contenidos, suscitando con ello la tecnificación y desprofesionalización de la función docente.

En esta misma dirección, uno de los propósitos de la investigación fue exponer y repensar la asimilación de prácticas didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales, basada en el convencimiento de que un buen proceso de enseñanza dará como resultado un buen producto o, en otras palabras, que todos los estudiantes deben estar listos para alcanzar unos mismos resultados.

Como se estableció anteriormente, la intención de la investigación es explorar la implementación de una estrategia de enseñanza y de articulación entre los lineamientos curriculares, los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales y las situaciones reales del contexto del IED Oswaldo Guayasamín.

Es a partir de los ejercicios de reflexión, relacionados con la evolución histórica de las ciencias sociales en Colombia y el análisis crítico a los supuestos básicos que subyacen en la práctica de enseñanza, que se adelanta un estudio sistemático de los momentos actuales de la práctica, especialmente de cómo lograr a través de la reflexión comprensiva del profesor Cajiao (2017) y del enfoque de las capacidades de Nussbaum

(2006), una etapa de reorientación de los objetivos didácticos y pedagógicos en la enseñanza de las ciencias sociales; reorientación que tiene el propósito de articular el desarrollo de competencias y habilidades, tanto cognitivas como emocionales.

En teoría, un objetivo actual de la escolarización es el desarrollo de habilidades, a través de los Estándares Básicos de Competencia, es decir, el saber ser, el saber hacer y el saber - saber. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional establece que los estándares deben devolverles el derecho a los estudiantes de preguntar para aprender, de ahí la importancia de promover habilidades que les permita explorar fenómenos y resolver problemas. En términos generales, los propósitos de los lineamientos curriculares se deben enfocar en:

La comprensión de la realidad para transformar la sociedad, el fomento de la participación activa con conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diversidad, el conocimiento y práctica de los derechos y deberes, la propensión por la construcción de ciudadanos en y para la vida y la preparación para responder a las exigencias de la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral (Ministerio de Educación. 2002, p. 13).

Sin embargo, **¿qué es lo que realmente sucede en las instituciones y qué deberíamos hacer los docentes para fomentar la participación con conciencia crítica a través de las actividades escolares y académicas?** Dar respuesta a esta pregunta es uno de los mayores retos la enseñanza. Al interiorizar creencias y hábitos relacionados con el cumplimiento de las obligaciones institucionales, no se generan procesos de concienciación respecto a la articulación focalizada de los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, los lineamientos curriculares y las particularidades del contexto institucional.

Al respecto, la desarticulación entre la profesionalización docente y las realidades sociales de las instituciones, incide en la orientación didáctica de las lecciones, que, en términos de los estándares de competencia se tienden a reducir al saber - saber, es decir, a la adquisición de conocimientos teóricos.

### ***b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos***

A partir de la ley 115 de 1994, se reglamentaron las normas generales de educación en Colombia, que, en lo que respecta al sector público, son el foco de las confusiones y diferencias alrededor de los objetivos institucionales, sociales y pedagógicos. Bajo el discurso de la calidad, se advierte que las demandas educativas quedan reducidas a intereses, tanto políticos como económicos, por esto, más allá de las discusiones pedagógicas sobre la naturaleza y propósitos de las disciplinas escolares, en el imaginario social, las pruebas estandarizadas siguen siendo el rasero para medir la calidad educativa.

Bajo esta tendencia, surgen dos modos de entender y situar al docente, en el primero, según Martínez (2015), se realiza “una lectura analítica en proximidad a los objetivos de la enseñanza”, en tanto que en el segundo se le vincula a “las lógicas y demandas sociales del aprendizaje” (p. 25). En otras palabras, si lo importante es una formación que realmente empodere, dignifique, emancipe y genere una participación reflexiva y crítica, corresponde una labor de construcción y diálogo entre lo que ocurre en las instituciones educativas, los cambios producidos en la producción de los saberes, las representaciones culturales y simbólicas y, no menos importante, las relaciones de los maestros con su propia experiencia.

Respecto a las primeras experiencias en el sector público, entendidas, en este caso, como una etapa de asimilación, las actividades estaban diseñadas de acuerdo a las lógicas y demandas elementales del aprendizaje, que, en el caso del IED Oswaldo Guayasamín, se orientaban a la transmisión de saberes y al desarrollo de competencias. Como resultado del proceso adaptativo y de asimilación, la mayoría de las clases y actividades eran planeadas bajo las premisas de la clase magistral: una introducción a los objetivos de la clase, la exposición de contenidos, el uso del tablero y el desarrollo de guías didácticas. Es importante reiterar que, durante este periodo de la práctica, el diseño de las actividades no seguía una ruta metodológica y pedagógica claramente definida.

La reflexión hecha sobre el desarrollo de la práctica de enseñanza, puso de relieve la ausencia de acciones y propósitos vinculados a la enseñanza para el aprendizaje y

para la comprensión. Aunque los propósitos de la enseñanza estuvieron orientados, al igual que en los primeros años de práctica, hacia el desarrollo de competencias y hacia el estudio de los procesos históricos y sociales, la consolidación de hábitos, respecto al cumplimiento de obligaciones institucionales, contribuyó a generar una visión imprecisa alrededor de los propósitos y acciones pedagógicas en torno a las ciencias sociales.

El método Investigación – Acción, junto al análisis reflexivo y pedagógico de la práctica, pone de manifiesto que la enseñanza de las ciencias sociales es un asunto que, sin salirse de las obligaciones institucionales, se debe abordar desde, y para, el desarrollo y fortalecimiento de capacidades, habilidades y competencias.

Ahora bien, no basta con reflexionar sobre cuáles son los propósitos de la enseñanza, se requiere establecer un camino en el que, además de identificar las limitaciones sociales e institucionales alrededor de la práctica, le permita a la docente apropiarse y posicionarse del saber y conocimiento profesional docente. Cabe advertir que es a partir del ciclo III que se implementan cambios sistemáticos en la práctica relacionados, como se verá más adelante, en la enseñanza para la comprensión, en el enfoque de las capacidades y en el desarrollo de la reflexión comprensiva.

### ***c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación***

En estos primeros años en el sector público, se presentaron situaciones importantes y determinantes alrededor de la práctica, una de ellas fue la posibilidad de pensar con mayor libertad el desarrollo de actividades y contenidos. Ahora bien, de acuerdo al proyecto educativo del IED Oswaldo Guayasamín, los, y las docentes deben promover el *aprendizaje significativo* para la vida y para el desarrollo de la vida.

Estas dinámicas abrieron un panorama de posibilidades en la planeación, desarrollo y evaluación de actividades, sin embargo, son posibilidades condicionadas, no solo en esta sino en la mayoría de las instituciones educativas por las situaciones cotidianas y reales del contexto, por los hábitos interiorizados en el desarrollo de la práctica y por las circunstancias culturales y sociales de los estudiantes. Tal combinación de situaciones, y la ausencia de políticas educativas integrales que contemplen estas

diferentes variables, llevan a que el ejercicio docente se reduzca a la transmisión de saberes y a la evaluación estandarizada de contenidos.

En el cuadro se expone cómo la adaptación y la normalización fueron dos variables determinantes en los primeros años de la práctica.

Tabla 3. Formato de análisis Ciclo II.

FORMATO DE ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS DESARROLLADAS		
Categoría	Preguntas orientadoras	Ciclo II
Orientación Pedagógica	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación? ¿De qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	Dentro del trabajo retrospectivo de la práctica en el sector público, se evidencia la continuidad y asimilación de prácticas desarrolladas durante la trayectoria profesional en el sector privado. Prevalece, en la orientación de los contenidos, un modelo tradicional de enseñanza, basado en la clase magistral y en el predominio de la transmisión pasiva de contenidos.
Estrategia didáctica	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños?, ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que el aprendizaje se diera?	La adaptación y la asimilación constituyen dos caras de la misma moneda, es decir, la formación de hábitos, creencias y comportamientos encaminados a facilitar el trabajo dentro y fuera del aula. Al respecto, no existe, durante estos años de práctica una participación clara e intencional en la elaboración metodológica y pedagógica de instrumentos y/o construcciones didácticas.
Lugar del contexto en la práctica de enseñanza	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	No hay una articulación sistemática e intencional entre los ejercicios de enseñanza con la realidad de los entornos próximos del estudiante. No existe una planificación que dé cuenta de un proceso encaminado hacia la comprensión y adquisición de competencias socio-emocionales que fortalezcan la autonomía del estudiante y la apropiación de su proceso de aprendizaje.

*Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de la docente en el proceso de adaptación dentro de la IED Oswaldo Guayasamín.*

Como resultado de la investigación, en el próximo ciclo se exponen los primeros avances en la implementación de la estrategia didáctica, basada en la Enseñanza para la Comprensión y para el Desarrollo de la reflexión comprensiva de los contenidos.

#### **d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)**

Con las reflexiones hechas alrededor de la práctica, surge todo un panorama de posibilidades, tanto en el ámbito didáctico como pedagógico. La Investigación – Acción, como método de análisis e interpretación ha sido una herramienta fundamental para

identificar las problemáticas que dificultan las relaciones entre el conocimiento sobre educación y las prácticas reales de enseñanza.

Para dar respuesta a estas problemáticas y encaminar la práctica hacia el desarrollo de la reflexión comprensiva, se exponen a continuación los momentos a tener en cuenta en los ciclos de reflexión:

- Planeación: de acuerdo a Feldman (2010), en su libro *Didáctica general: Aportes para el desarrollo curricular*, le corresponde al docente planear cada uno de los momentos de la clase, disminuyendo las posibles contingencias e incertidumbres. Así mismo, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), establecen que el docente tiende a desarrollar saberes que obedecen a la experiencia, pero no al análisis crítico de la práctica. Al respecto, la propuesta investigativa se enfocó en el desarrollo de competencias y capacidades previas, en el campo cognitivo y emocional, para potenciar la reflexión crítica y comprensiva de contenidos.
- Implementación: entendida como el segundo momento de la práctica pedagógica, referente a la relación y dominio de dos tipos de conocimiento: el primero relacionado al conocimiento de los contenidos de la asignatura y el segundo, de acuerdo a Shulman (1986), al conocimiento y creencias pedagógicas de la docente sobre la enseñanza y aprendizaje. A pesar del lugar que en la escolarización ocupan los contenidos, la investigación y reflexión de lo que pasa en la implementación, enfatizó en las creencias de la docente sobre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.
- Evaluación: para el proceso de evaluación se retomaron las dimensiones y niveles de comprensión, basados en el modelo de la Enseñanza para la Comprensión (EpC). De acuerdo a Stone (1999), las dimensiones que sintetizan el proceso evaluativo, son: contenido, método (capacidad del estudiante para mantener el pensamiento crítico), propósitos (conciencia y capacidad del estudiante para identificar los propósitos de la construcción de conocimiento), formas de comunicación (uso efectivo de símbolos, teniendo en cuenta la audiencia y contexto).

### **e. Reflexión**

Como resultado de la investigación, y del análisis crítico hecho a la práctica de enseñanza, especialmente al interior de las instituciones del sector público, se empezaron a perfilar los objetivos de la investigación, entre estos: abordar críticamente los propósitos pedagógicos de las ciencias sociales para reorientar la estrategia de enseñanza.

Esto llevó a que se pusiera en tela de juicio una serie de comportamientos, hábitos y creencias respecto a qué pautas pedagógicas y didácticas se deberían implementar en la práctica de enseñanza. Como resultado del análisis, se observó: la continua disociación de propósitos, la falta de ejercicios que fortalecieran la apropiación de conceptos, la inclusión superficial de problemáticas socio – culturales y, en términos generales, la ausencia de una planeación sistémica, reflexiva y organizativa.

### **Ciclo III: Reorientación didáctica y pedagógica en el horizonte institucional del Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín IED<sup>4</sup>**

#### **a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección**

La reflexión en torno a los primeros años de la experiencia docente, permitió abordar y analizar las problemáticas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En el caso de los contenidos, se constató la apropiación y normalización de hábitos debido a la encrucijada que representa: preparar la enseñanza según las preguntas de las pruebas, y, de manera paralela, fortalecer habilidades fundamentales para el desarrollo del individuo.

---

<sup>4</sup> Castro, M. [mmmmmmmm]. (2018, octubre 17). Video 2: Derecho humanos y revolución francesa Enseñabilidad 1 LESSON 2 [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/jtszmOP35AU>



En esta fase de reorientación se ponen a consideración las posibilidades de fortalecer, a través de la enseñanza de las ciencias sociales, habilidades cognitivas y emocionales mediante la articulación y los aportes de diferentes autores, teniendo en cuenta: el modelo la EPC, el enfoque de las capacidades y la reflexión comprensiva.

Un hecho determinante en la práctica de enseñanza corrió por cuenta de los cambios hechos al horizonte institucional, ya que se adelantaron reuniones en las que se pusieron sobre la mesa temas diversos respecto a cuál debería ser la orientación de la malla curricular. En este sentido, se concertó poner mayor énfasis en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y referente a los contenidos, aunque al igual que sucede en otras instituciones, se deben seguir los parámetros del MEN, los docentes tienen un amplio margen de posibilidades, toda vez que les corresponde a ellos organizar su malla curricular. Ahora bien, en medio de este panorama, se plantea la inclusión de nuevas dinámicas en el desarrollo de los contenidos, tanto en relación a su pertinencia como al lugar que ocupan en la práctica de enseñanza.

Respecto al lugar de los contenidos en la estrategia de enseñanza, estos se utilizan como medios para suscitar o provocar situaciones, basadas en la autorreflexión y, por lo tanto, en experiencias de reconocimiento y conexión que no son necesariamente intelectuales.

En este sentido, durante esta fase de la investigación, se implementa la EPC, como medio de aprendizaje para desarrollar la autorreflexión y la intencionalidad, entendidas, en este caso, como capacidades fundamentales para promover la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico. Por supuesto, los contenidos ocupan un lugar importante, pero secundario, tanto en la investigación, como en la estrategia de enseñanza.

En efecto, los contenidos que se brindan a través de la instrucción, si bien sirven como materia prima, solo adquieren valor cuando dan lugar a ideas independientes de la información impartida, es decir, cuando se integran a la vida del alumno. Esto se ve reforzado por la tesis de Modzelewski (2012), quien considera que cualquier área del conocimiento tiene que ver con la formación ética, en tanto que el ejercicio de transmitir información influye, necesariamente, en el comportamiento humano. En efecto, como se

estableció en los objetivos de la investigación, se utiliza la narrativa para realizar puentes entre la individualidad y los diferentes temas de las ciencias sociales.

Como parte de los cambios realizados en la práctica de enseñanza y siguiendo con la ruta metodológica de la EPC, se tuvieron en cuenta las siguientes herramientas: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua. El tópico que se abordó en esta fase de la investigación fue: la vitalidad histórica y el lugar actual de los derechos humanos en el contexto colombiano. La intención fue articular situaciones y dinámicas del contexto de los estudiantes con las particularidades históricas y sociales de la violencia en Colombia, para lo cual, se adelantó un ejercicio de análisis de casos, buscando realizar una tipología histórica de los derechos humanos en el contexto colombiano.

Posteriormente, se empezó a considerar la influencia de la realidad sociocultural en el proceso de enseñanza - aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades cognitivas y emocionales. Como meta de comprensión, se buscó que los estudiantes comprendieran la importancia histórica de los derechos humanos, en tanto normas y prescripciones sustentadas en la dignidad humana.

Ahora bien, en razón a los objetivos de la investigación, se empezaron a implementar actividades narrativas que permitieran desarrollar vínculos cognitivos y emocionales, como el abordaje de situaciones cotidianas de realidad local y nacional y, situaciones vinculadas a las problemáticas alrededor de las diferentes formas de violencia en contra de los grupos poblacionales que habitan en el país.

Estas actividades, como se estableció anteriormente, para todo el trayecto de la investigación propenden el desarrollo de la comprensión reflexiva y crítica a través de la autorreflexión, la empatía y la intencionalidad de la docente investigadora.

### ***b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos***

De acuerdo a la Investigación – Acción aplicada al estudio de las prácticas de enseñanza, se requiere un seguimiento objetivo, sistemático y acucioso de los resultados, no obstante, en estos primeros encuentros de reorientación, en términos de

modificar la estrategia de enseñanza, no se contempló una ruta clara y metódica en torno a los procesos de planeación e implementación.

De ahí, que no se incluyeran actividades que realmente modificaran la estructura didáctica utilizada previamente en el desarrollo de las clases: en la primera etapa se realizó una exposición de los hechos históricos alrededor del surgimiento de los derechos humanos, luego, se planteó una serie de preguntas y, finalmente, se abrió un espacio de narración para analizar y reflexionar casos concretos acerca de la violación de derechos humanos en el territorio nacional.

Respecto a la investigación, el objetivo general de la estrategia es incluir ejercicios que promuevan la autorreflexión y la intencionalidad, en tanto capacidades fundamentales para incentivar el pensamiento crítico y la reflexión sistemática y comprensiva de contenidos. En cuanto a la lección, el objetivo pedagógico de la docente fue articular el surgimiento de los derechos humanos con situaciones cotidianas de la realidad local y nacional (**Ver anexo 1**), no obstante, con la sesión se pone en evidencia la necesidad de involucrar en la materialización de los objetivos, acciones que, tanto en la planeación como en la implementación, se orienten al desarrollo de la autorreflexión, entendida, en términos de Modzelewski (2012), como una capacidad que posibilita tanto la educación, como la regulación de las emociones y creencias alrededor del hecho educativo.

### ***c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación***

En términos generales, los Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales (2006), establecen un derrotero para abordar conocimientos alrededor de la historia, la cultura y sus relaciones con el presente, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en los diferentes momentos del tiempo y analicen críticamente diferentes puntos de vista. A pesar que, en la práctica, los estándares contribuyen a revitalizar el conocimiento conceptual, en tanto propuesta que promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, su efectividad está en el compromiso y la capacidad de los docentes para diferenciar y, al mismo tiempo articular, los objetivos pedagógicos de la enseñanza con las obligaciones institucionales.

Al respecto, el paso por la maestría abrió un panorama de nuevas posibilidades en términos de cómo orientar las actividades y el propósito pedagógico de la docente en el área de ciencias sociales. La inclusión de la investigación – acción, la posibilidad de construir conocimiento profesional docente a través del trabajo colaborativo y la necesidad de abrir espacios de análisis crítico en torno al ejercicio de la enseñanza, permitió modificar las prioridades y actitudes de la docente, esto es, en lugar de la memorización y resolución de preguntas, se dio mayor importancia al desarrollo de habilidades como la comprensión, la autorreflexión, la motivación y la intencionalidad. Durante esta primera etapa surgió además un interés por el diseño y uso de la evaluación, encaminándola hacia el lugar e importancia de la retroalimentación.

Para la sesión planeada e implementada en el tercer ciclo, se tuvo en cuenta: la reorientación didáctica de las actividades y la inclusión sistemática del contexto a través de unas metas definidas de comprensión, articulando las dimensiones: conceptual, procedimental, actitudinal y comunicativa. La intención de la clase fue desarrollar en el estudiante comprensión y reflexión crítica sobre la importancia sociocultural de conocer los principios y situaciones que dieron origen a la declaración de los derechos humanos (DD-HH).

En el caso del Ciclo III, el proceso de planeación arrojó los siguientes resultados:

*Tabla 4. Formato de análisis Ciclo III.*

<b>FORMATO DE ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS DESARROLLADAS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Ciclo III</b>
Orientación Pedagógica	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación? ¿De qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	Se enfatiza, desde el campo teórico, en el sentido pedagógico de la planeación, a través de preguntas como: ¿de qué manera debemos los docentes participar en la formación ciudadana e integral del estudiante? Aspecto fundamental para reorientar los contenidos y darles viabilidad como ejes de articulación en el desarrollo del pensamiento y comprensión reflexiva.

Estrategia didáctica	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños?, ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que el aprendizaje se diera?	Se diseñan de manera sistemática e intencional los desempeños de clase: exploración del tópico, la etapa guiada y el proyecto final de síntesis. Se propone un "estudio de caso" para promover en el aula la discusión y la construcción colectiva de argumentos. Posteriormente se invitó a la reconstrucción narrativa de los hechos, esperando con ello reconocer los diferentes puntos de vista en el estudio del tema visto durante la clase.
Lugar del contexto en la práctica de enseñanza	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	El contexto del estudiante, se incluye en el diseño a nivel macrosocial, es decir, en el estudio de casos que relatan, en el contexto colombiano, la violación de los DDHH. Sin embargo, no se evidenció mayor conexión entre el estudiante y los hechos analizados, en la medida que siguen manteniendo un bajo nivel de abstracción, lo que imposibilita entablar relaciones con sus entornos, por ejemplo, con situaciones familiares, sociales y personales.

*Nota Fuente propia. Basado en la experiencia de la docente durante el proceso de reorientación didáctica.*

#### **d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)**

Si bien, hasta este momento, no se contaba con una estrategia de enseñanza totalmente definida, frente a los propósitos de la investigación, es importante señalar cómo la articulación entre los objetivos pedagógicos de la docente, la reflexión sistemática propuesta por la Investigación – Acción y los aportes del marco de la EPC, permitieron contemplar situaciones, condiciones y actitudes que normalmente pasaban desapercibidas, como por ejemplo: el contexto de los estudiantes, el lugar mediático de los tópicos generativos, el diseño e implementación de una ruta didáctica clara y objetiva, y, en general, la complejidad de situaciones externas e internas que intervienen en el desarrollo del pensamiento, reflexión y el análisis crítico.

Los estándares curriculares de las ciencias sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004) enfatizan en el desarrollo de habilidades y actitudes para explorar fenómenos y resolver problemas. En el mismo sentido plantean “la responsabilidad de promover una educación crítica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente” (p. 6). Pero entonces ¿por qué pareciera que, en muchas instituciones se está reproduciendo un modelo anacrónico de formación, centrado en unos resultados

académicos y en el éxito aparente, alejado de las verdaderas necesidades de las personas?

Durante la implementación de actividades, se constató una premisa respecto a lo que está sucediendo en la educación escolarizada, expuesta por Marc Prensky (2011), esto es: “Hay tanta diferencia entre cómo piensan los alumnos y cómo piensan los profesores... estamos fracasando cada vez más a la hora de dar a los alumnos lo que necesitan, en las formas que lo necesitan” (p. 12).

Para el caso actual, aunque el análisis de los Derechos Humanos abre todo un abanico de posibilidades, no se realizó un trabajo pedagógico de articulación claro y escalonado entre el tópico generativo, las metas y los desempeños de comprensión puesto que, en la implementación de acciones, se priorizó la transmisión y revisión de los saberes conceptuales alrededor de la Revolución Industrial y su papel en el surgimiento de los Derechos Humanos, dejando, hasta cierto punto de lado, lo que en la cotidianidad de los entornos significa conocer, defender y promover los Derechos Humanos.

#### ***e. Reflexión***

La inclusión de los docentes en el diseño del horizonte institucional, junto a los aportes de la EPC, permitió que se realizara un trabajo más cuidadoso en el diseño e implementación de la estrategia de enseñanza, pero la pretensión de modificar la práctica hace más notorio el carácter normativo de la enseñanza, en tanto se empiezan a enfrentar, por un lado, la consolidación de acciones diseñadas a partir de los hábitos y las obligaciones institucionales, y por el otro, la reorientación y/o redefinición de los objetivos pedagógicos.

Con base en esta reflexión, en el siguiente ciclo se pone en marcha una segunda etapa, esto es, de reorientación pedagógica y didáctica. En el primer caso, se sitúa mayor énfasis en el trasfondo valorativo de la reflexión, la comprensión y el pensamiento crítico, es decir, en cómo, el hecho de articular el contexto del estudiante, la autorreflexión y la educabilidad de las emociones puede incidir en el desarrollo de una reflexión comprensiva y crítica de la historia y de la cultura. Respecto al orientación didáctica, se

continúa con la exploración de las posibilidades de la narrativa, y, por tanto, en la habilidad presente en todas las personas de imaginar y, hasta cierto punto, de experimentar como propias, situaciones y manifestaciones externas.

#### **CICLO IV: La reflexión comprensiva a partir de la autorreflexión<sup>5</sup>**

##### ***a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección***

En el ciclo IV se confrontan las creencias y hábitos de la docente frente a los cambios implementados a través de la investigación; en primer lugar, se reitera cuál es el objetivo pedagógico de la docente investigadora: promover la reflexión comprensiva de los contenidos mediante ejercicios narrativos que motiven la autorreflexión, que, de acuerdo al profesor Cajiao (1989) es "lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, proceso que tiene sentido en cuanto permite ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales" (p. 23). Durante este ciclo, se llevaron a cabo dos clases, en la primera se abordó el impacto ambiental de la producción industrial. En la segunda se trabajó el impacto social, cultural y económico de la modernidad industrial en el continente africano.

Como se estableció anteriormente, el propósito de la docente investigadora fue orientar su práctica de enseñanza hacia el fortalecimiento de la reflexión comprensiva y del pensamiento crítico, pero, ¿qué implica esto? Establecer como punto de referencia la reflexión comprensiva y crítica es dar por sentado que esta habilidad ocupa un lugar importante o determinante en la enseñanza de las ciencias sociales, por tal razón, antes de exponer los cambios al interior del aula de clase, se procede a esclarecer las razones

---

<sup>5</sup> Castro, M. [mmmmmmmm]. (2018, Julio 18). Video 3: ENSEÑABILIDAD 2 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4wbgceleWw0&t=11s>

por las cuáles se abordará la reflexión comprensiva como elemento constitutivo, no solo de la práctica, sino de los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales.

Comprender algo va más allá de entenderlo, implica, además de hacer propio lo que se entiende, también actuar de manera congruente con ello. En este sentido, la reflexión comprensiva es la capacidad de dirigirse intencionalmente a pensar, analizar y confrontar situaciones con rigor y detenimiento. Al respecto, Francisco Cajiao (1998) enfatiza en la importancia de comprender claramente el significado de la educación, como un proceso de formación integral, no solo respecto a la comprensión intelectual de ciertos campos del saber, sino como un proceso cuyo objetivo es formar hombres y mujeres capaces de analizar y transformar el mundo.

Con base en lo anterior, el propósito de la investigación es diseñar e implementar una estrategia de enseñanza en el campo de las ciencias sociales que profundice en la forma que se produce la enseñanza y los diferentes factores del entorno que conforman la personalidad y las intencionalidades del estudiante, como lo son sus intereses, capacidades, creencias, necesidades y aptitudes. Es así como se incluyó la narrativa como herramienta de enseñanza y de articulación para incentivar habilidades cognitivas y socioemocionales; articulación entre los saberes conceptuales, los problemas y situaciones concretas del contexto inmediato y mediato de los estudiantes. Al tener en cuenta estas variables, surgió la siguiente inquietud y problemática: ¿cómo involucrar el contexto de los estudiantes en la estrategia de enseñanza?

### ***b. Descripción de actividades diseñadas***

El tópico generativo de la primera sesión invitó a identificar los efectos ambientales en nuestra vida cotidiana, de la producción lineal, propia de la modernidad industrial, en ella, se proyectó el documental "historia de las cosas"; video en el que se exponen las problemáticas sociales culturales y ambientales resultantes de los sistemas de producción. Posteriormente, a partir de los planteamientos hechos en el video, se dio paso a la segunda parte de la sesión, la cual se orientó a identificar, analizar y problematizar las formas de producción, principalmente basadas en el desarrollo industrial. Para finalizar la sesión y antes de dar por terminada la clase se abrió un



espacio de reflexión en torno a la situación del relleno sanitario Doña Juana, ubicado en zona rural del sur de Bogotá.

La segunda clase, diseñada bajo el marco de la EPC, se enfocó en el impacto social y cultural de la revolución industrial en el continente africano; la ruta metodológica de las actividades fue: la realización de un ejercicio de cartografía social, la identificación puntual de problemáticas y la asociación de la situación actual del continente a la luz de la modernidad y de la revolución industrial.

Una observación puntual y crítica, relacionada con la estrategia de enseñanza, fue poner en duda la implementación tradicional del proceso enseñanza – aprendizaje, en este caso, debido a la orientación deductiva de los conocimientos, situación que redundaba en la desarticulación de los contenidos frente a las situaciones reales de los contextos inmediatos y mediatos del estudiante.

La tesis doctoral de la escritora Helena Modzelewski (2012), ofrece un panorama de posibilidades en la formación y promoción de la reflexión comprensiva, mediante ejercicios narrativos y de autorreflexión. En este sentido, dice la escritora que, la literatura tiene la virtud de permitir la aparición y desarrollo del espectador juicioso, considerado como alguien que, al atestiguar una situación externa, se involucra emocional y cognitivamente en ella y, a su vez, se conecta con la vida del otro principalmente a través de la imaginación.

Con base en las reflexiones alrededor del espectador juicioso, en cuanto a los propósitos específicos de la clase, se buscó que los estudiantes se colocaran en el lugar de las personas que actualmente sufren las consecuencias de la situación social y ambiental en el continente africano y, con ello, realizaran una lectura crítica y compleja de los efectos ambientales y sociales, tanto en África como en el resto de los continentes.

En este sentido, la intención pedagógica de usar la metodología de la Enseñanza para la Comprensión fue focalizar y articular con mayor claridad y precisión las actividades de enseñanza con el desarrollo de las capacidades, en este caso, en la formación de la empatía, la intencionalidad y la autorreflexión.

### c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación

Clase 1. Consecuencias ambientales de la producción industrial: la clase se llevó a cabo de acuerdo a la ruta previamente diseñada, para ello, se proyectó el video "la historia de las cosas"; luego, los estudiantes plasmaron en carteles cuáles son las posibles alternativas al sistema consumista y cómo modificar los procesos de extracción producción, distribución, consumo y disposición. Finalmente, se realizó una retroalimentación a partir de las exposiciones hechas por los estudiantes.

Clase 2. Consecuencias políticas y sociales en África de la modernidad industrial: al inicio de la clase se realizó el ejercicio de caracterización territorial, para identificar y ubicar el continente africano. En segundo lugar, se dio paso a un ejercicio de cartografía social: se les indicó que, sobre una serie de mapas, dieran respuesta a tres preguntas generadoras, esto es: qué veo, qué pienso y qué me pregunto; finalmente, con base en la información suministrada, se abrió el espacio para reflexionar sobre el impacto que tuvo el desarrollo industrial en el continente y en sus habitantes. **(Ver anexo 2)**

Tabla 5. Formato de análisis Ciclo IV

FORMATO DE ANÁLISIS DE LA PLANEACIÓN DESDE LAS CATEGORÍAS DESARROLLADAS		
Categoría	Preguntas orientadoras	Ciclo IV
Orientación Pedagógica	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación? ¿De qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	Con las reflexiones alrededor de las diferencias entre las especulaciones teóricas y lo que sucede en la práctica, surgió el interés por entender el lugar que ocupa el ejercicio de enseñanza en la vida y entornos del estudiante. Así mismo, se organizó de manera más sistemática e intencional la sesión, a través de los elementos constitutivos del marco de la EPC, orientándolos hacia la reflexión comprensiva, el pensamiento crítico y complejo de la realidad.
Estrategia didáctica	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños? ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que el aprendizaje se diera?	La propuesta metodológica sigue aún patrones de planeación utilizados durante la trayectoria profesional, como, por ejemplo, la exposición deductiva de contenidos, situación que, en muchos casos, limita los procesos de autorreflexión y aprendizaje intencional. Por esta razón, cobra importancia en la práctica docente y en la didáctica, la exploración inductiva y reflexiva de los contenidos, de manera que permita motivar en el estudiante procesos de aprendizaje desde la autorreflexión.

Lugar del contexto en la práctica de enseñanza	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	Aunque en el discurso docente se insertaron elementos intencionales para motivar procesos de reflexión y autorreflexión, exponiendo referentes cercanos al contexto del estudiante, como son el “botadero de Doña Juana” y se incorporó una rutina de pensamiento para visibilizar los conocimientos previos del estudiante, la propuesta desarrollada no logró conectar los contextos del macrosistema, articulados principalmente al contenido de la clase, a los entornos del microsistema, representado en los roles, interacciones interpersonales y valores culturales. A pesar de las actividades para lograr un papel más activo del estudiante, que aumentarán el nivel de comprensión crítica a través de la deliberación, la elaboración de preguntas y el trabajo grupal, es importante romper con patrones en el ejercicio de enseñanza, relacionados con la inclusión consciente y pertinente del contexto.
--	---	---

*Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de la docente en el proceso de reflexión comprensiva a partir de la autorreflexión*

#### **d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)**

Como resultado de los ejercicios de diálogo y análisis a través de las Lesson Study se reflexionó en torno al lugar que ocupa la planeación en el desarrollo de acciones conscientes al interior del aula, esto es, acciones diseñadas para que, además de transmitir conocimientos, promuevan un pensamiento crítico y una reflexión comprensiva de los contenidos. En efecto la planeación constituye un momento crucial de la práctica, toda vez que

Sin embargo, ¿qué cambios se están generando en el proceso de enseñanza? y como corolario, ¿qué resultados se están produciendo en el aprendizaje de los estudiantes? En términos generales, se concluyó que la investigación en el aula es un ejercicio de reflexión sistemática basada, tanto en la formación profesional docente, en términos pedagógicos y didácticos, como en las situaciones, preocupaciones y necesidades reales de estudiantes y docentes, tarea que, como se verá más adelante, aún presenta vacíos en los ejercicios de planeación e implementación.

#### **e. Reflexión**

Lograr una reflexión comprensiva y crítica en el estudiante, demanda una articulación acuciosa de las acciones. Si bien las actividades recaen sobre el estudiante, es el docente quien debe enfrentar una serie de desafíos, relacionados con "la

comunicación, el contexto, los recursos y las estrategias que permitan la transmisión de un saber o experiencias para ser aprendidas por el estudiante" (Londoño & Calvache, 2010). Sin necesidad de realizar demasiadas precisiones, la primera acción a modificar tiene que ver con la motivación, es decir, con la forma en que la docente define, interpreta y orienta las acciones de enseñanza.

Como se estableció anteriormente, el proceso investigativo abrió paso al objetivo de la investigación, esto es, generar cambios en la estrategia de enseñanza que redundarán en el desarrollo de la autorreflexión, capacidad fundamental para fortalecer la reflexión comprensiva. De aquí el interés por los deseos y la motivación, es decir, por los elementos constitutivos de la intencionalidad, entre ellos, los factores contextuales.

En las ciencias sociales, diferente a lo que sucede en otras disciplinas, se conecta de manera directa la construcción de conocimiento con la capacidad de acceder y participar críticamente en la realidad social, razón por la cual no basta con exponer, transmitir y memorizar contenidos, se requiere dar respuesta a unas preguntas clave en el campo de las ciencias sociales, a saber, ¿por qué tipo de sociedad apostamos?, ¿qué modelo de persona es el que queremos formar?

### **Ciclo V: Configuración de la estrategia de enseñanza en el área de ciencias sociales a partir de la reflexión comprensiva<sup>6</sup>**

#### ***a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección***

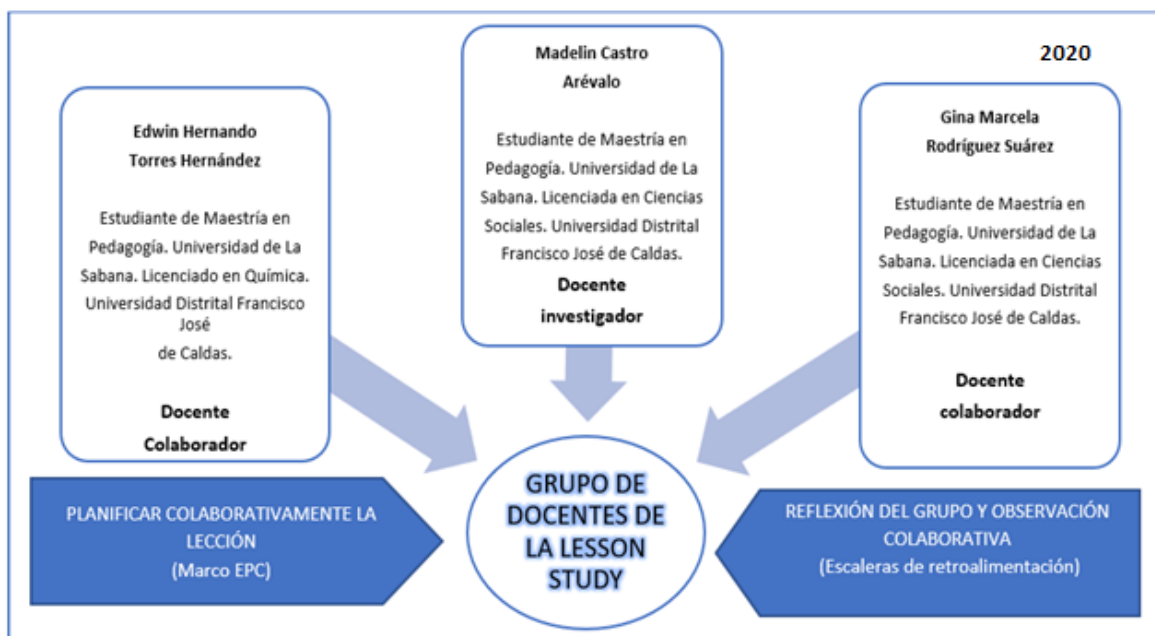
Aunque en sesiones anteriores se tuvo en cuenta el trabajo colaborativo y los aportes hechos por los pares académicos, solo hasta el ciclo V se comenzó a realizar un trabajo metódico a partir de las Lesson Study. Para ello, se diseñó una lección que fusionara los objetivos del grupo de docentes investigadores; en razón a esto se concertó elegir *La Ciencia* como el tema de la lección.

De acuerdo a los objetivos pedagógicos y a las reflexiones en torno a la práctica, en esta ocasión los contenidos ocuparon un lugar secundario o mediático, teniendo en

---

<sup>6</sup> Castro, M. [mmmmmmmm]. (2019, abril 27). Video 5: Lesson 2- Organización social-Roma [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jHKb4HauQCc>

cuenta el objetivo central, es decir, el desarrollo de la reflexión comprensiva. En la siguiente figura se expone el grupo de trabajo colaborativo y un resumen de su trayectoria profesional:



Nota: Elaboración propia

El objetivo de la lección, en el caso de la docente de ciencias sociales, fue motivar la reflexión comprensiva explorando las relaciones entre las ciencias y la evolución histórica de las civilizaciones. Ahora bien, para lograr esto se modificó la estructura didáctica de la lección, diseñando e implementando acciones que permitieran relacionar las habilidades cognitivas y emocionales.

Sin embargo, antes de exponer los resultados de la lección, es importante profundizar en la importancia que, para la presente investigación, representa incluir la inteligencia emocional en la formación académica de los estudiantes. De acuerdo al enfoque de las capacidades de Nussbaum (2007), un principio de la justicia social es el desarrollo de las libertades sustanciales, es decir, el desarrollo del conjunto de oportunidades que permiten fortalecer las capacidades físicas, emocionales y mentales de cada individuo.

El interés de incluir el enfoque de las capacidades en la investigación se encuentra precisamente en la intención de Nussbaum de ofrecer una base para la comprensión de

la justicia social y de la dignidad humana. Al respecto, vale la pena señalar la diferencia, que la escritora establece entre el enfoque de las capacidades y la justicia procedimental, de acuerdo a la autora, el error de la justicia procedimental está en que no tiene en cuenta si los resultados son consecuentes con las necesidades, problemáticas y situaciones particulares, basta con, según esta idea de lo procedimental, tener una idea general de la dignidad humana y de la justicia social para justificar y confiar en los procedimientos Nussbaum (2007). Lo mismo ocurre en la escuela, la confianza que han depositado, todos los que forman parte del sistema escolar, en los procedimientos de la escuela, da lugar a que se dé mayor prioridad a los procesos escolares sin atender o contemplar los fines de la educación, esto es, las necesidades y problemáticas reales de cada contexto.

Ahora bien, en aras de fortalecer los lazos entre la escolaridad y la dignidad humana, en la presente investigación se analiza la importancia del enfoque de las capacidades en el desarrollo de la práctica de enseñanza en el área de ciencias sociales; no obstante, entendiendo que la dignidad humana es, de acuerdo a Nussbaum, el resultado de generar oportunidades para el desarrollo de las capacidades, ¿qué pueden hacer los docentes en el aula, en medio de las actividades escolares, para generar oportunidades que incidan en el desarrollo de las capacidades humanas?

Con base en lo anterior, es importante reiterar que los aspectos procedimentales de la enseñanza que se abordan en la presente investigación, no se orientan a modificar o mejorar la estructura didáctica (colocando nuevamente mayor interés en los medios y no en los fines escolares), sino, lo más importante, se orientan a promover o generar posibilidades que incidan en las capacidades del estudiante.

Esta exploración dialéctica entre los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje, dio lugar a una serie de situaciones que, por lo menos en el presente caso, permitieron modificar la percepción y algunos prejuicios de la docente, entre estos, considerar que, si los procedimientos escolares no generan los mismos resultados, se debe a la falta de “responsabilidad”, “interés” o “compromiso” de los estudiantes. Como se puede observar a lo largo del documento, uno de los propósitos de la tesis, es colocar los objetivos pedagógicos y sociales de la enseñanza en el lugar central de la investigación y, con base en ello, analizar si la orientación didáctica da respuesta, o no, a estos objetivos.

Es cierto que los docentes no cuentan con los medios suficientes para abordar el desarrollo de las capacidades humanas, sin embargo, de acuerdo a la hipótesis de la investigación, el hecho de trabajar sobre la formación cognitiva y emocional, abre un abanico de posibilidades, como, por ejemplo, que el estudiante modifique sus percepciones, y con ello sus hábitos, respecto a las actividades escolares y al lugar que estas ocupan en el desarrollo de sus vidas. De ahí que, el trabajo sobre la inteligencia emocional constituya hoy, para muchos investigadores, un objetivo fundamental de la enseñanza, en tanto forma de pensar y reflexionar acerca de los retos y propósitos de la educación.

Por lo anterior, durante esta y las siguientes lecciones, el objetivo de la docente fue enfocar la planeación e implementación de actividades hacia el fortalecimiento de las siguientes capacidades<sup>7</sup>: la emoción, el pensamiento y la imaginación. Estas capacidades favorecen la articulación fundamental, no solo para promover la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico, sino también para incentivar un cambio de paradigma respecto al significado, fines y alcances del ejercicio enseñanza – aprendizaje.

En este orden ideas, abordar la ciencia en el desarrollo de las civilizaciones, como tópico generativo, no tiene otro propósito diferente a promover la reflexión comprensiva, personal e intencional, es decir, en relación tanto con el valor histórico de la ciencia como con la forma en que esta se relaciona, directa o indirectamente, con muchas situaciones que parecen comunes en la cotidianidad. Es evidente que la intencionalidad y el interés son la base del aprendizaje, a pesar de esto, estas actitudes ocupan un lugar secundario en el ejercicio de enseñanza. Por supuesto, una de las razones de esta situación está en la estandarización de procedimientos sin tener en cuenta las diferencias sociales y

---

<sup>7</sup> Martha Nussbaum (2007) expone la lista de las capacidades humanas básicas en su libro *Las Fronteras de la Justicia*. Lista que la escritora aclara se encuentra abierta a las modificaciones del análisis crítico. De momento, nos dirá la escritora, la versión actual contempla: la vida, la salud física, la integridad física, los sentidos, **la imaginación, el pensamiento, las emociones, la razón práctica**, la afiliación (Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social / Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás), Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural y tener control político y cultural sobre el propio entorno.

culturales de los estudiantes. Razón suficiente para, en la medida de las posibilidades, reorientar la práctica de enseñanza.

### ***b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos***

Con base en los objetivos de la docente investigadora, la clase se dividió en los siguientes momentos (**Ver anexo 3**): en la primera parte se llevó a cabo una fase de exploración, es decir, de orientación del aprendizaje hacia el contexto inmediato del alumnado. En la segunda parte, se abrió un espacio de investigación guiada. Antes de finalizar la clase se planea realizar un proceso de síntesis y retroalimentación. Se planteó la siguiente ruta metodológica: aplicación de la rutina “Antes pensaba Ahora pienso”; proyección de tres videos acerca de: 1. La historia del átomo. 2. La importancia de la geografía y 3. ¿qué es la carta astral? Con base en los videos se le solicitó al estudiante responder la pregunta: ¿cuál o cuáles de los casos considera está relacionado con la ciencia y por qué? finalmente, la clase concluye con la elaboración y socialización de un cartel grupal en el que, a partir de lo visto en clase, se realice una exposición del concepto.

Con la rutina de pensamiento “Antes pensaba Ahora pienso” propuesta por Ritchhart, Church y Morrison (2014) en el libro *Hacer visible el pensamiento*, se realizó un diagnóstico de la percepción y conocimientos del estudiante en torno a la ciencia, y al impacto de esta en el desarrollo de sus vidas. En el segundo paso de la sesión se realizó la proyección de un video en torno al significado de la ciencia, y sus diferencias respecto a las especulaciones que no se basan en la experimentación y en el método científico. Antes de finalizar la clase, se realizó un ejercicio de retroalimentación con el propósito de acentuar los conceptos, procedimientos y propósitos de la ciencia. Ahora bien, respecto a los objetivos de la investigación, se abrió un espacio para que los estudiantes narraran el impacto de la ciencia en sus vidas.

Con el análisis hecho a partir de la EPC y el enfoque de las capacidades, se realizó un análisis sistemático sobre cada una de las fases de la práctica: planeación, implementación y evaluación. La sesión tuvo dos propósitos: analizar los cambios en la metodología de enseñanza, teniendo en cuenta aspectos como la innovación, la



flexibilidad para abordar el tema, la habilidad para involucrar la realidad circundante y la capacidad de incidir en el aprendizaje del estudiante; el segundo propósito de la sesión, en el marco de la investigación, fue enfocar la acción educativa hacia el desarrollo de habilidades y capacidades para la vida, objetivo principal de la docente investigadora.

### ***c. Puesta en escena de lo planeado y evaluación***

La clase se realizó con 27 estudiantes del grado 702. Con ellos, se estableció el derrotero a seguir, se enunció cuál sería el tema, el propósito y la ruta metodológica de la sesión. Un primer hábito que se buscó modificar fue la tendencia a iniciar la clase desde una perspectiva deductiva, sin contemplar e involucrar el contexto inmediato de los estudiantes. En razón a lo anterior, primero se implementó el instrumento “Antes Pensaba, Ahora Pienso”, instrumento en el que se plantearon las siguientes preguntas: ¿qué es la ciencia?, ¿qué estudia la ciencia?, ¿qué utilidad tienen las ciencias?, ¿qué piensa de la ciencia? Por supuesto, no basta con implementar y modificar los instrumentos de la práctica, su efectividad está sujeta a la orientación intencional y objetiva de las actividades.

Ahora bien, uno de los retos de la docente sigue siendo la articulación entre el conocimiento pedagógico y el contexto social en el que se desarrolla la práctica de enseñanza. A través de los estudios y reflexiones hechas en los primeros ciclos, se identificaron situaciones que repercuten en la continuidad de prácticas descontextualizadas; situaciones como la ambigüedad y poca valoración epistemológica alrededor de lo que sucede al interior de las prácticas de enseñanza, dando lugar a la ausencia de estudios claros, objetivos y orientadores en torno a la relación entre los contextos y el éxito o fracaso de las estrategias de enseñanza.

Lo anterior se pudo evidenciar en algunos momentos de la clase, como, por ejemplo, en la exposición de preguntas elaboradas sin tener en cuenta las experiencias y contextos del estudiante. Al llevar a cabo la proyección de videos, se abrió un espacio para debatir la naturaleza de la ciencia, en este ejercicio se comparó el método científico frente a las especulaciones hechas por la astrología, lo cual arrojó dos resultados importantes: por una parte, un aumento de la participación, pero también, una elaboración superficial y poco elaborada de los conceptos.

Tabla 6. Formato de análisis Ciclo V

Formato de análisis de la planeación desde las categorías desarrolladas		
Categoría	Preguntas orientadoras	Ciclo V
Orientación Pedagógica	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación? ¿De qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	Un hallazgo importante para la investigación, que además permitió reorientar el propósito pedagógico de la investigación, fue el concepto de justicia social, propuesto por la escritora Martha Nussbaum (2012), y su importancia en el desarrollo integral de las capacidades. En este sentido, se buscó que los contenidos abordados, no solo respondieran a la formación académica, sino también a la exploración y empoderamiento de las capacidades de los estudiantes, motivo por el cual se abordó la utilidad de la ciencia en sus vidas, y cómo a través de esta mejoramos, o empeoramos nuestra calidad de vida.
Estrategia didáctica	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños?, ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que el aprendizaje se diera?	En este ciclo, se implementó como herramienta didáctica, la rutina de pensamiento “ <i>Antes Pensaba, Ahora Pienso</i> ”, utilizada para identificar las ideas previas de los estudiantes. Sin embargo, el análisis reflexivo evidenció que las preguntas formuladas estuvieron más orientadas a la definición conceptual de la ciencia, que a la comprensión del lugar que esta ocupa en el desarrollo cotidiano de nuestras vidas. Se abrió un espacio de diálogo abierto para explorar habilidades de interpretación y de argumentación, pero persisten situaciones que reflejan una problemática recurrente en la formación escolar: el desinterés y la falta de motivación.
Lugar del contexto en la práctica de enseñanza	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	<b>El contexto no tuvo mayor protagonismo en la planeación e implementación de la rutina de pensamiento</b> , las preguntas abiertas formuladas siguieron enfocadas al propósito del contenido, como se evidencia más claramente en el proyecto de síntesis, donde, luego de pedir a los estudiantes que expusieran cuál es, en sus términos, el sentido que, en el desarrollo de sus vidas, tiene o ha tenido la ciencia, un porcentaje alto de la clase se enfocó en dar respuestas que no fueron vinculantes. Aunque el rol del estudiante en los diferentes momentos de la sesión, fue mucho más notorio y protagónico, siguió dejando de lado un razonamiento crítico y autorreflexivo de los contenidos.

*Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia dentro del proceso de configuración de la estrategia de enseñanza*

#### **d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)**

Es un hecho que la falta de estudios objetivos alrededor de los elementos que intervienen en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, suscita la implementación de estrategias descontextualizadas. Esto se evidenció toda vez que, siendo el primer ejercicio bajo la metodología de las Lesson Study, no se consideraron situaciones y particularidades que desbordan la planeación compartida. Aunque en términos

epistemológicos la lección se encaminó al análisis comparativo de la ciencia frente a otras actividades que realizan especulaciones sin tener en cuenta el método científico, la implementación se limitó a seguir la ruta didáctica utilizada tradicionalmente en el desarrollo de la práctica, esto es: una explicación magistral del tema, la apertura de un espacio para resolver inquietudes, la realización de un ejercicio grupal para finalmente terminar con un proceso de retroalimentación y/o evaluación de resultados.

Ahora bien, una síntesis reflexiva de la lección, puso de relieve la ausencia de acciones que articularan de forma clara cuatro criterios de la práctica, a saber: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y los guiones y, los marcos sociales de referencia. En razón a los objetivos de la docente, a la propuesta metodológica de la investigación y a los resultados de la lección implementada, bajo el marco de la EPC, para la siguiente lesson se incluyeron elementos coherentes con el desarrollo de la investigación, entre ellos: el conocimiento previo de los estudiantes, la complejidad del tema, el uso adecuado del tiempo y una orientación más consciente de las pautas pedagógicas y didácticas relacionadas con la reflexión comprensiva y con el enfoque de las capacidades.

#### **e. Reflexión**

Con base en los resultados del ejercicio, en las siguientes sesiones se involucran los elementos no visibles durante el desarrollo de la clase; elementos que son abordados a partir de las siguientes líneas de investigación: el marco social de referencia del estudiante, la orientación pedagógica y didáctica de la docente, la estrategia argumentativa y una permanente reelaboración del discurso. En términos generales, en los próximos ciclos se abordan situaciones y actividades más puntuales en torno al trabajo didáctico y pedagógico, al mejoramiento de la estrategia de enseñanza y al fortalecimiento de la reflexión comprensiva de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín.

## **Ciclo VI: Orientación y reformulación sistemática de la práctica de enseñanza de las ciencias sociales<sup>8</sup>**

### ***a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección***

En el presente ciclo de reflexión se analiza la implementación de la segunda Lesson Study. La intención del ciclo V fue poner en marcha una estrategia didáctica que contribuyera a desarrollar y promover la reflexión comprensiva. El tópico generativo de la lección es la organización social de Roma y su relación con la organización social del Estado colombiano.

En este sentido, se realizaron ejercicios de indagación mediante una serie de conceptos generadores, esto es: “Pan y Circo”, Familia y Normas. De acuerdo a Paulo Freire (1997), “la enseñanza no solo debe suscitar el aprendizaje de prácticas y técnicas, sino procurar procesos de concienciación, es decir, “liberar las conciencias con vista a su integración en la realidad nacional” (p. 16). Con base en esta premisa, el propósito de la lección es profundizar e incluir en el marco social de referencia de los estudiantes, situaciones y conceptos que les permita comprender, en palabras de Freire, que no solo estamos en el mundo, sino también con el mundo.

En relación a los resultados de los ciclos anteriores, las características de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín y los objetivos pedagógicos de la docente investigadora, para el presente ciclo se abordan las relaciones entre el uso social del lenguaje y la formación de la autorreflexión.

A diferencia de otras facultades, el habla no es una función instintiva, se trata de una actividad y facultad que se desarrolla necesariamente a través de hábitos, encuentros y creencias, conformemente, la forma en que el estudiante desarrolla un vínculo con el lenguaje define la percepción y aprehensión de la realidad. En este sentido, pretender que el estudiante se apropie inmediatamente de un acervo conceptual es obviar las condiciones básicas del aprendizaje, a saber, la adaptación, la estructuración y la reconstrucción del mundo que le rodea. En otras palabras, aspirar a que los

---

<sup>8</sup> Castro, M. [mmmmmmmm]. (2019, abril 27). Video 5: Lesson 2- Organización social-Roma [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jHk4HauQCc>

estudiantes desarrollen una actitud crítica y una reflexión comprensiva sin tener en cuenta las relaciones básicas entre las estructuras mentales y las exigencias del ambiente, tiende a generar espacios formativos que suscitan la indiferencia, la apatía y el desinterés.

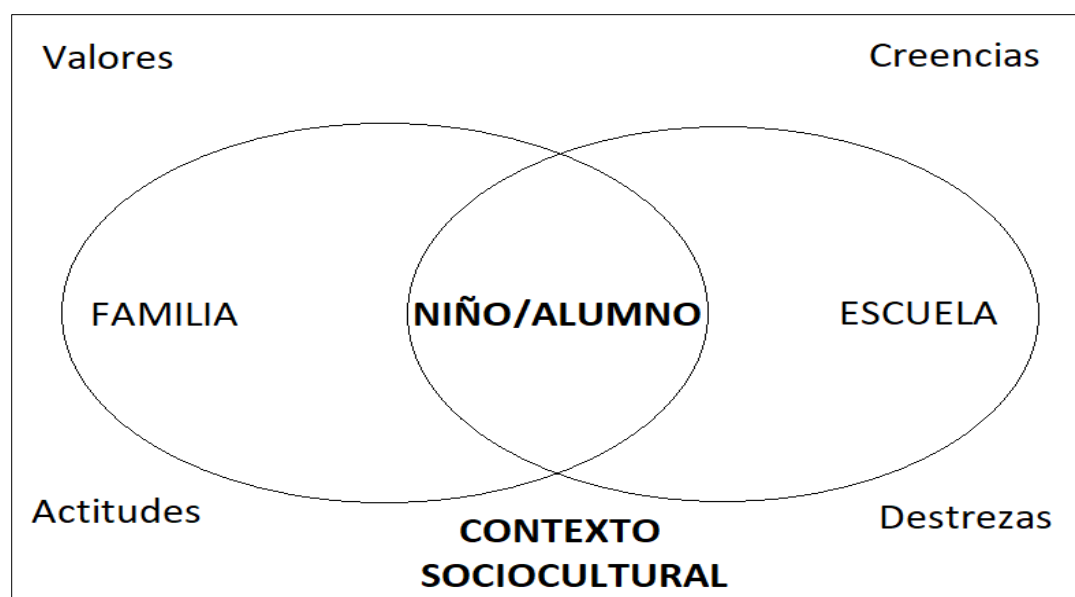
Durante esta clase se buscó reestructurar la intención argumentativa de la docente, orientarla hacia el diálogo interactivo, la enseñanza significativa y por supuesto, la autorreflexión. Lo anterior orienta uno de los principales objetivos de la investigación: redefinir el rol pedagógico de la docente investigadora.

En razón a lo anterior, el diseño e implementación de la estrategia es un intento de integrar las esferas cognitiva, afectiva, volitiva y emocional en la práctica de enseñanza, proceder didáctico que se ha desarrollado a través de actividades que se dirigen a promover el autoconocimiento mediante el análisis de las vivencias y problemáticas del contexto.

El contexto, en tanto categoría de análisis, ocupó un lugar determinante en el diseño de las actividades; la utilidad de tomarlo en cuenta es que permite abordar la interacción de los entornos que participan en la práctica de enseñanza, y su influencia en la formación de los estudiantes.

En el marco de estos planteamientos, se acogió la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), y su idea respecto a las interacciones externas e internas entre la familia y la escuela. En el siguiente grafico se ilustra cómo, de acuerdo al escritor, se interconectan estos entornos en la vida académica y social del estudiante.

Figura 6 Entornos en la vida académica y social del estudiante.



Nota: adaptado de " La escuela desde una perspectiva ecológica," por Tejada, M. (p. 4), 2008, Caracas.: Entretemas; Vol 5, No 9. [http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Enfoque\\_ecologico\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2015/02/Enfoque_ecologico_en_la_escuela.pdf)

En este sentido, luego de abordar el significado denotativo de la organización social y su consolidación a través de la historia, se abre un espacio para suscitar el diálogo en torno a situaciones de la cotidianidad, relacionadas con la organización social en el contexto local y nacional; bajo esta concepción, la articulación entre el lenguaje, las vivencias y la historia de la organización social, se orientó al desarrollo de nuevos aprendizajes.

De acuerdo a la intención de incluir acciones en la práctica que promuevan la reflexión comprensiva, la lección se diseñó teniendo en cuenta las categorías (C) y subcategorías (SC) de la investigación, a saber: C1. Orientación pedagógica y didáctica de la docente: SC1. Conocimiento y desarrollo de contenidos, SC2. Orientación pedagógica del discurso, C2. Características y contexto de los estudiantes en la práctica de enseñanza. SC1. Problematicación y análisis crítico de contenidos a partir del contexto de los estudiantes. SC2. Acciones para aumentar la zona potencial de interés de los estudiantes

## **b. Planificación**

Para el ejercicio de planeación se contemplaron las características poblacionales y territoriales de los estudiantes, en este sentido se profundizó en las problemáticas recurrentes en sus entornos sociales y familiares, lo que permitió que se incluyera entre las características el contexto en el desarrollo de la planeación.

Por lo anterior, se eligió como tema de trabajo la Organización Social, tema que además de estar incluido en la malla curricular, permite profundizar en el marco social de referencia, es decir, en las experiencias y conocimientos compartidos en torno al significado e importancia que tiene en la vida los estudiantes la Organización Social.

Si bien, de acuerdo al currículo académico el grado séptimo debe conocer la trayectoria social, política y cultural de Roma, el propósito de la clase fue lograr que el estudiante analizara, comprendiera y reflexionara sobre el impacto y la importancia de la Organización Social en el Estado colombiano, especialmente en los entornos inmediatos del estudiante. **(Ver anexo 4)**

En razón al segundo criterio utilizado para incentivar la reflexión comprensiva, la primera parte de la planeación estuvo orientada a resaltar los elementos comunes y esenciales que dan forma a toda Organización Social. Así mismo, entendiendo que es la primera sesión del tema, durante el proceso de exploración se planea realizar una descomposición semántica del concepto.

Una vez más, la planeación contempla la inclusión de la rutina de pensamiento “Antes Pensaba Ahora Pienso”, sin embargo, en la sesión anterior se comprobó que el uso exploratorio del instrumento es poco útil cuando no se tienen en cuenta variables como: los conocimientos previos del estudiante y la elaboración escalonada de los conceptos. Por lo anterior, en lugar de ahondar en los conocimientos del estudiante respecto a la Organización Social de Roma, se pretende analizar el significado del concepto en sus entornos (colegios, familias, amigos, etc.). Solo después de generar un lenguaje común, se procedió a incluir contenidos relacionados con las costumbres, creencias y comportamientos de la Organización Social de Roma.

En términos generales, en lugar de abarcar demasiados conceptos, el objetivo central de la sesión es promover un ejercicio de comprensión dialéctica entre la sociedad romana y las características de la Organización Social colombiana.

Por supuesto, las dinámicas convencionales de la escolarización generan hábitos que repercuten en el aprendizaje de los estudiantes. Generar cambios en las estrategias de enseñanza, que realmente incidan en el desarrollo académico, exige realizar ajustes permanentes en las prácticas docentes, ajustes y cambios que subviertan la percepción utilitarista y mecanicista de la formación académica.

Sin embargo, no es tarea de los docentes reformar las dinámicas internas del sistema educativo, su tarea, aunque menos ambiciosa, es tomar el escenario escolar y convertirlo en un espacio que promueva el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

A pesar de las diferencias conceptuales para definir los propósitos pedagógicos de la educación, existe un objetivo común en la historia de la misma: formar a los individuos para que tengan la capacidad de afrontar los diferentes retos que les pone la vida.

No obstante, es claro que, para incentivar la concienciación, el pensamiento crítico y la reflexión comprensiva, se requiere ir más allá de las teorías y de las estrategias pedagógicas; le corresponde al docente integrar en su práctica elementos y situaciones propias del entorno, del contexto y de las circunstancias específicas de los educandos. Por consiguiente, parte fundamental de la estrategia didáctica es promover la autorreflexión como condición necesaria para el desarrollo de la autonomía y la participación.

Así pues, la reelaboración del discurso no se basó en la repetición mecánica de conceptos, sino en la construcción compartida del conocimiento, esto quiere decir que, en lugar de replicar las ideas y los conceptos utilizados para analizar la estructura de la Organización Social de Roma, se establecieron relaciones entre las expresiones consignadas en el instrumento “Antes pensaba Ahora pienso” y los conceptos resultantes de los videos y demás fuentes académicas.

Finalmente, es importante señalar que toda la clase estará orientada a partir de cuatro preguntas generadoras, estas son: ¿qué se entiende por Organización Social?, ¿cómo es la Organización Social de su familia?, ¿qué utilidad tiene la Organización Social?, ¿qué cree que debería cambiar en la Organización de Colombia? y ¿qué



considera que se necesita dentro de cualquier Organización Social y por qué? (**Ver anexo 4 y 5**)

### ***c. Puesta En Escena De Lo Planeado Y Evaluación***

La clase siguió la metodología previamente señalada, en ella, se presentaron contingencias que incidieron en el desarrollo de las actividades, así como en los resultados de la sesión. En las siguientes líneas se expone de manera detallada la ruta metodológica, así como de las situaciones que se presentaron.

Con la intención de promover la participación, se dio inicio a la clase realizando una socialización de los entornos comunes de los estudiantes, este ejercicio permitió que se establecieran relaciones entre situaciones de la cotidianidad y las características de la Organización Social. Acto seguido, se expuso cuál sería la metodología programática de la clase, a saber: la implementación del instrumento Antes Pensaba, Ahora Pienso, la colocación de un video relacionado con la Organización Social de Roma, la socialización de los elementos comunes al interior de las diferentes formas de Organización Social (Roles, normas, costumbres y jerarquías), la apertura de un espacio de participación y análisis de los conceptos a la luz del Estado colombiano, y finalmente la implementación de la segunda parte del instrumento “Antes Pensaba Ahora Pienso”.

La orientación inicial de la clase generó mayor receptividad en los estudiantes, pues el incluir las experiencias de la cotidianidad suscitó una participación más activa y propositiva. A pesar de la receptividad lograda, un punto crítico, no solo en esta, sino en la mayoría de las clases, fue la inclinación del estudiante por utilizar de manera descontextualizada palabras en la elaboración de sus argumentos e intervenciones. Entendiendo que esto es resultado de las dinámicas necesariamente doctrinales de la escolarización, y de la percepción mecanicista del aprendizaje, le corresponde a la docente, especialmente en el área de ciencias sociales, promover el pensamiento complejo, reflexivo y crítico respecto al sentido vivencial de los contenidos.

En razón a esto, cada una de las actividades de la estrategia didáctica fue diseñada para que el estudiante descubriera el potencial del aprendizaje, esto es, entender que el propósito de los recursos educativos no es otro que ayudarle a definir y lograr sus propias metas.

Es así que, la elección de la Organización Social como tema de trabajo no fue accidental, en este caso lo que se buscó fue articular el objetivo de la investigación con los contenidos de la clase, en otras palabras, evidenciar que los contenidos y los objetos usados en el desarrollo del aprendizaje cumplen su propósito cuando adquieren un valor existencial. Por supuesto, toda vez que uno de los retos de la práctica docente es generar actividades didácticas coherentes con la orientación pedagógica, el presente documento pretende dilucidar, sistematizar y analizar los elementos de la estrategia que promueven la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Ahora bien, para profundizar en la forma que los contextos mental y lingüístico condicionan las relaciones entre el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de los/las estudiantes, se requiere un trabajo de análisis cualitativo y cuantitativo permanente; trabajo que, en el presente caso, involucra la apertura de espacios de participación, diálogo y comprensión en torno al lenguaje, las creencias y la cultura, tanto de los estudiantes como del entorno educativo.

La apertura de espacios para explorar los conocimientos previos del estudiante arrojó una serie de resultados y situaciones alrededor de la Organización Social, entre ellos, una participación más dinámica en la elaboración conjunta del concepto, teniendo en cuenta las relaciones entre el lenguaje formal de la academia y el lenguaje utilizado por los estudiantes.

Cuando se aspira a que los estudiantes desarrollen una actitud crítica y una reflexión comprensiva, sin tener en cuenta las relaciones básicas entre las estructuras mentales y las exigencias del ambiente, se tiende conformemente a generar espacios formativos que suscitan la indiferencia, la apatía y el desinterés. En lugar de caer en estos errores, lo que de paso lleva a generar culpas en el estudiante por sus fracasos socio – académicos, la reflexión en torno a la estrategia de enseñanza está orientada a reestructurar, tanto la acción pedagógica de la docente, orientándola hacia el diálogo interactivo, la enseñanza significativa y la reflexión comprensiva; como a la vez, a modificar la percepción del estudiante respecto al lugar de la educación en sus vidas. Lo anterior establece uno de los principales objetivos de la investigación: redefinir el rol pedagógico de la docente.

No obstante, es claro que las dinámicas escolares, entre otras variables, generan pautas comportamentales que se extienden al interior de la mayoría de las prácticas educativas. Intentar modificar hábitos en el comportamiento y en las actitudes del estudiante, demanda compromisos y la implementación continua de acciones que permitan reorientar el lugar de los contenidos académicos en la vida del estudiante.

Si bien, la intención argumentativa de la docente intentó circundar entre el lenguaje utilizado por los estudiantes y las implicaciones sociales y culturales de la sociedad romana, se presentaron situaciones y expresiones recurrentes al interior del aula de clases, como confusión, desinterés y desmotivación. Sobre este punto es importante reflexionar acerca de los hábitos y las destrezas de la docente.

En términos generales, la experiencia permite evidenciar que los ajustes sobre las intenciones argumentativas de la docente, requieren una autoevaluación de los hábitos y prácticas que inhiben la tolerancia y la aceptación, actitudes indispensables para enfrentar las diferencias y la heterogeneidad de los estudiantes.

Respecto a la implementación del instrumento “Antes Pensaba Ahora Pienso”, se utilizaron preguntas vinculadas al entorno de los estudiantes, para que fueran ellos quienes asumieran una postura personal frente al lugar que ocupa en sus vidas la Organización Social, esta es una de las muestras del instrumento:

#### Unidad de Registro Número 1

- *Docente: ¿Qué es Organización Social?*
- *Estudiante 1 (E): Una organización social es donde hay grupos sociales, ejemplo: abogado, alcalde, presidente. En la organización social debe haber organización, orden y distribución*
- *Docente ¿Cuál es la organización social en la familia y en el colegio?*
- *E1: En la organización social en la familia y en el colegio se construye con normas, organización, jerarquía, ejemplo: hombres en la antigüedad cazaban y las mujeres recolectaban frutos o cebollas.*
- *Docente: ¿Qué utilidad tiene la organización social?*

- *Estudiante 2: La utilidad que tiene es la distribución que hay entre las personas y los grupos que se arman con orden.*
- *Docente ¿Qué cree que debería cambiar en la organización social?*
- *Estudiante 3: Debería cambiar en la organización social de la familia, sería hablarnos más, ayudarnos más, tenernos confianza y apoyarnos.*

Dando continuidad a la sesión, cuando finalizó el video se abrió un espacio de socialización para luego realizar la exposición magistral de contenidos, orientándola hacia los niveles de atención, interpretación y comprensión del estudiante. No obstante, a pesar de la sencillez conceptual del video, la estrategia argumentativa y la intención de comprender e identificar los conocimientos actuales del estudiante, se presentaron situaciones en las que no hubo mayor receptividad; sus respuestas adolecieron de argumentos y justificaciones; se lanzaban palabras sueltas y descontextualizadas, y finalmente, los últimos 20 minutos, los estudiantes perdieron interés por el tema; hubo bajos niveles de atención, concentración y escucha. Ahora bien, la situación descrita pone en evidencia dos situaciones, en primer lugar la predisposición del estudiante frente a las dinámicas escolares y, en segundo lugar, pero no menos importante, la continuidad de acciones que evidentemente no son coherentes con los propósitos y derroteros de la Enseñanza para la Comprensión, entre ellos, abandonar la orientación prescriptiva de la enseñanza, pretendiendo implementar modelos mentales que en nada aportan a la flexibilidad del conocimiento y, menos aún, en términos de Perkins (1999) al desarrollo de una comprensión incluyente, flexible y gradual.

En efecto, el comportamiento de los estudiantes al finalizar la sesión, caracterizados por la dispersión y falta de atención, hace parte de un fenómeno vinculado a diferentes factores, entre los cuales se encuentra la continuidad de prácticas que distorsionan el lugar que ocupa la educación en el desarrollo integral del ser humano, por tal razón, incluir esta variable como indicador de seguimiento al ejercicio docente, permite profundizar en las dinámicas socio – culturales que permean el proceso de enseñanza – aprendizaje. La intención de comprensión corresponde a la disposición que debe tener cualquier docente para profundizar en las circunstancias y hechos que, directa e indirectamente, intervienen en el rendimiento de los estudiantes, convirtiendo

el contexto en una variable que influye, y que, por tanto, debe ser incluida de manera flexible en los desempeños de comprensión.

En cuanto a la estrategia didáctica, la intención de comprensión se refleja inicialmente en el instrumento “Antes Pensaba Ahora Pienso”, luego en la inclusión del contexto del estudiante en el desarrollo de los conceptos y en el análisis reflexivo de los avances y dificultades de cada estudiante.

En términos generales, el ejercicio de la docente se orientó a: 1. motivar en los alumnos el análisis y la comprensión causal del fenómeno social, 2. darle un significado más cercano a lo que puede ser significativo para el alumno sobre la Organización Social y 3. conducir la clase a través de preguntas hacia procesos que susciten el razonamiento, la argumentación y la reflexión comprensiva.

Por supuesto, a diferencia del tema visto en la sesión anterior, la Organización Social de Roma es un tema que, en ciertos aspectos, facilita la participación de los estudiantes, no obstante, con el pasar de los minutos los estudiantes perdieron interés por analizar y comprender el sentido de los conceptos. En sus respuestas prepondera el uso de monosílabos y palabras sin contexto. En términos generales, estas fueron algunas de sus respuestas:

#### Unidad de Registro Número 2

- *Docente: ¿por qué fue que se expandió Roma? (...) ¿Cuál fue el gran logro de Roma?*
- *Estudiante 1 (E): expandirse. ¿No?*
- *Docente: Expandirse ¿Para convertirse en qué?*
- *Estudiante 1: en imperio*
- *Docente: en un imperio*

#### Minuto 17

- *Docente: por lo tanto, ¿cuál es la característica del imperio, la expansión territorial? ¿Cuál era el propósito social de la organización social de Roma?*
- *Estudiante 2: tener más recursos... ser el más grande...*
- *Docente: ¿Dónde podríamos colocar el tema la expansión de Roma?*

- E1: *En roles.*
- E2: *En roles. Sí.*
- Docente: *¿En roles?*
- E1: *Obvio no en la, como en la....*
- Docente: *¿En jerarquía?*
- E2: *Si*
- Docente: *O sea los que mandaban la expansión ¿Dónde podríamos colocar la expansión?*
- (...)
- E3: *yo lo pondría en roles.*
- Docente: *En roles, Bueno. ¿Qué más encontramos ahí?*
- E1: *(no se entiende) En un grupo social.*
- E2: *En la jerarquía.*
- Docente: *¿Qué es la jerarquía?*
- E4: *Jerarquía era el que mandaba.*
- Docente: *¿Quién mandaba en Roma?*
- E5: *Ehh (...)*

Durante los últimos 15 minutos de la clase se llevó a cabo la reelaboración del discurso, trabajo que se adelantó parafraseando los conceptos y argumentos utilizados por los estudiantes; empero, es un hecho interesante y recurrente en los primeros grados de bachillerato la desarticulación entre situaciones y conceptos; al realizar nuevamente la exposición del tema, algunos estudiantes no comprenden, o no logran relacionar conceptualmente los elementos socio – culturales de Roma con la Organización Social de los entornos comunes de Colombia.

En la implementación de la segunda parte del instrumento “Antes Pensaba Ahora Pienso”, a pesar de estar elaborado con preguntas abiertas, los estudiantes mencionan no tener claridad sobre lo que deben responder, esto es, si deben circunscribirse a los hechos históricos o deben contestar de acuerdo a las experiencias de su contexto. Se evidencia que la reelaboración del discurso debe entonces motivar, con mayor claridad,

las relaciones de análisis y reflexión que se espera generar entre los contenidos de las ciencias sociales y los contextos del estudiante.

Tabla 7. Formato de análisis Ciclo VI

Formato de análisis de la planeación desde las categorías desarrolladas		
Categoría	Preguntas orientadoras	Ciclo VI
<b>Orientación Pedagógica</b>	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación? ¿De qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	Dentro del proceso de planeación del ciclo, se buscó modificar el esquema de trabajo. Se tuvo en cuenta el marco social de referencia, primero a través de una caracterización del grupo de estudiantes, y segundo, haciendo énfasis en la elaboración de preguntas vinculantes al interior de la rutina, de manera que permitieran integrar los esquemas cognitivos y socio afectivos de los estudiantes. El propósito de la sesión fue analizar el significado social e histórico del concepto organización social, tanto en los albores de su formación como en el significado vivencial que este adquiere en la organización de nuestras vidas cotidianas.
<b>Estrategia didáctica</b>	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños?, ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que el aprendizaje se diera?	En el diseño de la unidad didáctica se utilizó una metodología inductiva-deductiva que permitiera a los estudiantes participar en la elaboración del tema, a partir de experiencias de su realidad. Se generó un espacio previo de contextualización dirigido por el docente, orientado a familiarizar y dar a conocer las intenciones y propósitos de la sesión, esperando con ello generar un trasfondo valorativo para el desarrollo de las actividades. Se buscó, a diferencia de sesiones anteriores, fortalecer capacidades y competencias básicas de aprendizaje, esto es, la autorreflexión, la intencionalidad, la interpretación, la argumentación y el análisis comparativo de la información. Finalmente, se puso a prueba la capacidad de la docente para reorientar el discurso, en términos de resolver inquietudes y “aterrizar” los diversos puntos de vista alrededor del tema.
<b>Lugar del contexto en la práctica de enseñanza</b>	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	El contexto del estudiante se abordó en la rutina de pensamiento, vinculando los espacios cercanos y comunes de interacción, el entorno familiar y escolar. Así mismo, se buscó que, con la elaboración de preguntas vinculantes, los estudiantes asumieran una posición crítica frente a las instituciones, y a la organización de estas en torno a la sociedad. En términos generales, se notó una mayor intervención y participación en el estudiante, en tanto se hizo un uso más espontáneo de los conocimientos y significados compartidos en su cotidianidad. Aunque hasta estos momentos no se tienen suficientes insumos para sacar conclusiones definitivas, el ejercicio puso en evidencia mayores niveles de autorreflexión, análisis y participación.

Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de la docente en el proceso de orientación y reformulación sistemática de la práctica de enseñanza.

#### ***d. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)***

Para el diseño de la lección, se analizaron el cumplimiento de los objetivos de la investigación y de la práctica docente. En este apartado, el diálogo entre docentes dio lugar a reflexionar los siguientes tópicos:

- La educación debería enfocarse en la articulación reflexiva y sistemática entre conocimientos, habilidades y destrezas.
- Con base en el paradigma de Desarrollo Humano<sup>9</sup>, lo que debe importar en la educación es la generación de oportunidades y el desarrollo de las "capacidades" que cada persona tiene, en áreas clave que van desde la vida, la salud y la integridad física, hasta la libertad política y la participación política.
- Las dinámicas institucionales dan más prioridad al contenido y no al desarrollo de competencias, lo que incide en que:
  - ◆ Los docentes están más inmersos en la filosofía tradicional del sistema educativo, orientada al contenido, la instrucción y al cumplimiento de demandas de las instituciones.
  - ◆ El reto para desarrollar el pensamiento sería más sencillo si todos los docentes compartieran una visión conjunta de lo que esperan de la educación, especialmente de las ciencias sociales.
  - ◆ La profesionalización docente, debe ser una tarea continua, para acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde luego, estas consideraciones han formado parte de los estudios e investigaciones en las ciencias sociales, sin embargo, la inclusión del conocimiento profesional docente a la enseñanza de las ciencias sociales, permitió realizar una

---

<sup>9</sup> Concepto que aparece inicialmente en los años ochenta, como resultado de cuestionar las premisas utilitaristas del desarrollo y crecimiento económico. Sin embargo, en el presente texto se acoge el concepto elaborado por Amartya Sen (2000) quien define el desarrollo como un proceso de ampliación de las capacidades.



reflexión más sistemática en torno a los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales y a la orientación didáctica de la enseñanza.

Con base en estos tópicos, se decidió vincular el enfoque de las capacidades en el desarrollo de la reflexión comprensiva, pues queda claro que, la educación no solo debe apuntar al desarrollo de contenidos, sino a la forma en que estos contenidos mejoran las competencias socio – cognitivas del estudiante.

Para generar indicadores que permitan hacer un seguimiento de los avances en cada una de las prácticas, se eligió trabajar sobre tres objetivos, a saber:

- Desarrollar actividades de interpretación que promuevan las habilidades cognitivas y emocionales para que el estudiante comprenda el sentido y significado del conocimiento científico.
- Generar espacios de trabajo grupal e interacción de los estudiantes, para reconocer diferentes puntos de vista y establecer sus propias posturas.
- Asociar el conocimiento científico con el contexto del estudiante. Se propone como foco, dentro de la enseñanza, el fortalecimiento de la interpretación en los estudiantes por medio de los conocimientos y propósitos de las ciencias.

Con base en los diferentes objetivos del grupo de docentes se determinó que, en aras de mejorar la interpretación, es necesario incentivar el pensamiento crítico, es decir, que el estudiante esté en la capacidad de manejar, organizar y dominar las ideas en función de comprender la naturaleza de los problemas y su impacto en un contexto determinado.

#### ***e. Reflexión***

En este ciclo se dio cuenta de las principales y más relevantes situaciones resultado del trabajo bajo la modalidad de las Lesson Study. Respecto al resultado de la interpretación, como objeto de estudio del grupo de docentes en ciencias exactas y sociales, se evidenciaron situaciones concretas que son tenidas en cuenta en el próximo proceso de planeación, entre estas:

- Falta regular la escucha: de acuerdo a las observaciones hechas por los docentes, no se están canalizando con suficiente rigurosidad los aportes del estudiante, lo que en sus términos genera falta de atención y comprensión de los conceptos elaborados en el transcurso de la sesión.
- Otra observación hecha por los docentes es el uso inadecuado de algunas preguntas, puesto que, en lugar de suscitar el pensamiento crítico y la autorreflexión, conducen a generar respuestas sueltas y descontextualizadas.
- Se sugiere profundizar en la realización de ejercicios que susciten la escucha y el diálogo entre los estudiantes.
- De igual forma, se sugiere buscar estrategias que permitan configurar y mejorar las preguntas para problematizar el contexto del estudiante.

De acuerdo al análisis y al proceso de retroalimentación se evidenció que en cada una de las fases de la clase es importante realizar una serie de ajustes. Respecto a la importancia y lugar del marco social de referencia, se toma la decisión de modificar la estructura deductiva de la práctica. Antes de abordar un concepto o contenido, la siguiente clase debe iniciar explorando, desde la narrativa, situaciones cotidianas relacionadas con el tópico generativo. Lo anterior teniendo en cuenta, además, una situación y hábito aún recurrente en los procesos tradicionales de la enseñanza, esto es, fomentar el aprendizaje memorístico sin contemplar necesariamente la funcionalidad y significatividad de los contenidos en la vida cotidiana de los estudiantes.

En este mismo sentido, se implementó un instrumento que, de manera más puntual, le permitió a la docente identificar, comprender y valorar los conocimientos previos del estudiante; con el mismo, se logró evidenciar que, no se está profundizando y valorando cuáles son, por un lado, los conocimientos previos del estudiante y, por el otro (en las condiciones específicas del entorno socio académico), cuáles son los niveles de comprensión e interpretación que manejan los estudiantes.

En razón a lo anterior, el instrumento que se emplea, analiza tres elementos fundamentales: la percepción y conocimiento previo del estudiante, la articulación entre los conocimientos previos y conceptos utilizados en clase y, finalmente, la apropiación cognitiva y emocional del tema por parte de los estudiantes.

Por supuesto, es importante reiterar que cada uno de los ejercicios e instrumentos de la clase se están diseñados y reestructurados en función de promover la reflexión comprensiva del estudiante.

## **Ciclo VII: Resultados de la investigación en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales**

### ***a. Acuerdos sobre contenidos y habilidades que orientaron el diseño de la lección***

En cada uno de los ciclos se han analizado los diversos elementos que intervienen en la práctica docente, lo anterior estimuló que, durante el transcurso de la investigación surgieran situaciones y conceptos que inicialmente no formaban parte de los objetivos pedagógicos de la docente, por ejemplo, la formación de hábitos y creencias alrededor del sistema educativo, el impacto de las emociones en la disposición del estudiante frente a los contenidos de las ciencias sociales y la codependencia entre el contexto sociocultural, las actitudes y el desempeño académico.

En el primer caso, se establece que uno de los objetivos de las ciencias sociales es la construcción gradual de conocimiento para acceder a la realidad social. Por su parte, el estudio que realiza Nussbaum (2006) permite abordar la compleja naturaleza del ser humano y el lugar que ocupan las emociones en el bienestar de la sociedad. En ese sentido, el análisis de estas categorías conceptuales, a la luz de la práctica docente, puso en evidencia la urgencia de re-direccionar la investigación, buscando con ello explorar las posibilidades de la educabilidad de las emociones en el desarrollo de la reflexión comprensiva y del pensamiento crítico.

Es así que, para promover la motivación, la autorreflexión y la aprehensión vivencial de los contenidos, la lección se diseñó con base en las siguientes metas de comprensión:

- A. Interpretar reflexiva y críticamente diferentes fuentes de información.
- B. Tomar y argumentar su posición.

- C. Generar condiciones para promover el pensamiento histórico, mediante el análisis de cómo se construye la identidad nacional.

Lo anterior teniendo en cuenta las actitudes mencionadas, como la toma de posición, reflexión, argumentación y contraste. En este sentido, la fase de exploración estuvo orientada a estudiar, a través de la narración, los hechos sociales alrededor de la libertad y la independencia. La celebración del Bicentenario fue un pretexto para explorar el uso de instrumentos orientados a promover el pensamiento histórico y la reflexión comprensiva. Con base en lo anterior, durante el proceso de planeación se incluyeron preguntas que, como se refirió en el ciclo VI, no estaban enfocadas en el análisis deductivo, sino en mostrar las relaciones entre los procesos independentistas y el paradigma del desarrollo humano.

#### ***b. Descripción de actividades diseñadas y propósitos***

Con base en los propósitos de la docente investigadora, se incluyeron cambios didácticos en el desarrollo de la lección, entre estos: iniciar la clase abordando situaciones cotidianas del estudiante, problematizando los contenidos a la luz de las situaciones y problemáticas sociales actuales, generando situaciones narrativas para motivar la empatía y, en términos generales, articulando la propuesta de enseñanza con el paradigma y/o enfoque de las capacidades.

#### ***c. Planeación***

Para este proceso en la fase de exploración se desarrolla un ejercicio de motivación encaminado a analizar y discutir los diferentes factores que inciden en actitudes y comportamientos discriminatorios y de opresión en sus entornos.

Por su parte, la fase de desarrollo tiene el propósito de promover puentes de diálogo entre el meta – conocimiento, tanto en la forma de pensar, actuar y sentir; como en las circunstancias experimentadas por los diferentes grupos sociales de la época colonial (sus cosmovisiones, los problemas y las características culturales). Este ejercicio

está apoyado en la tesis de Modzelewski (2012), respecto a la posibilidad de experimentar situaciones a través de la literatura u otro tipo de narraciones que no necesariamente exponen situaciones de la cotidianidad.

Para concluir, y haciendo de nuevo al estudiante protagonista de sus comprensiones, se busca que ellos estructuren ideas respecto a la importancia que tuvo y tiene este hecho histórico en el desarrollo de sus vidas.

A nivel general, el proceso de planeación se llevó a cabo teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje del curso 702, grupo en el cual priman los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico. Ahora bien, siguiendo con la teoría de Nussbaum (2012), en el enfoque de las capacidades, el interés por las problemáticas sociales, los hechos históricos, o cualquier otro tema de las ciencias sociales, están directamente relacionados con la autorreflexión y con la empatía, ambos conceptos fundamentales en la teoría de la escritora estadounidense.

Sin realizar demasiadas precisiones, los ajustes y cambios hechos a la estrategia didáctica, se exponen a continuación las fases de la planeación:

1. Exploración y empatía: En primer lugar, el docente presenta el tópico generativo y las metas de comprensión. Se pide a los estudiantes que escriban brevemente sus pensamientos en una hoja alrededor de las siguientes preguntas: ¿qué sientes cuando alguien te obliga a hacer algo que no quieres? ¿crees que la apariencia y los rasgos físicos de una persona define quiénes son o deberían ser?, posteriormente, se propone compartir las respuestas y abrir un espacio de diálogo y discusión en torno a los diferentes puntos de vista. **(Ver anexo 6)**
2. Socialización: Se busca que compartan sus respuestas con un compañero, el propósito es intercambiar ideas escritas en el papel que les permita ampliar, replantear o reafirmar sus respuestas. Se realiza esta rotación con tres compañeros diferentes con el fin de abrir espacios de diálogo. En ese momento se les pide que expresen brevemente cómo se sintieron y qué les llamó la atención de las respuestas elaboradas junto a sus compañeros. Se retoman

las ideas que sean pertinentes a los propósitos de la sesión y que potencialicen el trabajo restante.

3. Asumiendo el Rol: se abre una mesa redonda para discutir en torno a la siguiente pregunta: ¿qué significa para el Bicentenario? si yo fuera.... Se busca que los estudiantes construyan una narración coherente, justifiquen su postura y asuman un rol a partir de un determinado grupo social. Esta actividad se realiza a través de la rutina de pensamiento: palabra, tres ideas y dos preguntas.
4. La docente realiza un ejercicio de cierre retomando las ideas generales del grupo e invitando a los estudiantes a que piensen y den respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué significado considera que tiene o debería tener en su vida la conmemoración del Bicentenario de la Batalla de Boyacá? La intención es que no se dé respuesta de manera inmediata, sino que la piensen y desarrollen en la próxima sesión.

#### ***d. Puesta en escena de lo planeado y evaluación***

La clase inició socializando el tópico propuesto y las metas de comprensión. Aquí, se puso en evidencia la necesidad de modificar la forma en que la docente expone la ruta metodológica y el propósito pedagógico de la sesión. Claramente, un error común que ha estado presente en el proceso de implementación ha sido la exposición descontextualizada de conceptos, lo que normalmente incide en situaciones de apatía, desinterés e indiferencia. Lo anterior se puede evidenciar a través de la siguiente transcripción:

Unidad de registro 3.

- *Docente: Vamos a trabajar esta semana un tópico que se titula: ¿Qué pensaría sobre el Bicentenario si yo fuera...?*
- *Estudiante 1 (E1): ¿cómo así?*
- *Docente: ¿Qué pensaría del Bicentenario si yo fuera...?*
- *Estudiante 2 (E2): ¿si yo no fuera?*

- *Docente: Antes de planear esto, pregunto ¿qué entienden ustedes por el Bicentenario?, no quiero escuchar celulares ni nada. ¿Qué es el Bicentenario para ustedes?*
- *Estudiante 3 (E3): Es el cumpleaños de doscientos años de independencia.*
- *Docente: ¿doscientos años de Independencia de quién?*
- *Estudiante 4 (E4): de Bogotá.*
- *E3: De Colombia.*
- *Docente: De Colombia. ¿Nos independizamos de quién?*
- *Estudiantes: (en coro) De los españoles.*
- *Docente: Esto es más o menos lo que se trabaja doscientos años, desde de que nos independizamos a partir de la batalla de Boyacá.*
- *Estudiante 5: Y mañana será.*
- *Docente: la cuestión acá y que vamos a trabajar es: ¿Qué pensaría del Bicentenario si yo fuera? ¿Ustedes qué creen que vamos a hacer acá?*
- *E3: Ponernos en el papel de un personaje del Bicentenario,*
- *Docente: su compañero tiene toda la razón. Pero para colocarme en el papel de un personaje, debo tener claro quién es ese personaje.*

Para dar respuesta a las preguntas, relacionadas con hechos de opresión y discriminación, los estudiantes utilizaron más tiempo del previsto; las preguntas, aunque de un contenido sencillo, sirvieron como dispositivos para abordar situaciones cargadas de emociones y sentimientos relacionados con rabia, tristeza e impotencia; situaciones relacionadas con la opresión, la discriminación, las estigmatizaciones basadas en los prejuicios y las diferentes vivencias que han sufrido algunos estudiantes y/o grupos familiares.

Una situación importante de mencionar es la forma en que algunas “creencias absurdas” participan en la percepción de los hechos históricos. En este sentido, Wineburg (1996) expresa cómo los reportes históricos son concebidos como meras colecciones de hechos, lo que lleva a tener una concepción reduccionista de lo que significa aprender historia, como un proceso de aceptar y absorber información basada en hechos; y esto, tiende a ser una situación con repercusiones determinantes en los

procesos de aprendizaje, pues una vez se saca al estudiante de la zona de confort del aprendizaje memorístico o repetitivo, este se tiende a quedar sin argumentos para plantear, elaborar y exponer razonamientos.

Lo anterior se reflejó en el ejercicio de retroalimentación. Los estudiantes presentaron dificultades para opinar, comentar o cuestionar las posturas expuestas por sus compañeros. A fin de conseguir la autorreflexión y superar las deficiencias discutidas anteriormente, se puso mayor énfasis en la importancia de los factores contextuales, de forma que, a través de las experiencias, los estudiantes fueran partícipes en sus procesos de aprendizaje. De esta manera, un hecho diciente del ejercicio fue la exposición cognitivo – emocional que un estudiante realizó frente a las actitudes de opresión relacionadas con el consumo de SPA en las instalaciones del IED Oswaldo Guayasamín

*Figura 7. Consumo de SPA en el entorno y contexto estudiantil*



Fuente: Elaboración propia. Registro fotográfico estudiante del curso 701

Ahora bien, el ejercicio de implementación permitió comprobar que la inclusión de las situaciones particulares del estudiante, es determinante para desarrollar la autorreflexión, el meta conocimiento y la empatía, esta última definida como la capacidad de comprender y sentir los estados emocionales de otros.

Sin embargo, para lograr esto, Carrasco (2004) señala que también el docente tiene que aprender a enseñar desarrollando su propio potencial autorregulatorio, con el objeto de enseñar estratégicamente los contenidos curriculares. Lo anterior quiere decir que, los cambios hechos a la estrategia de enseñanza, tienen que ser flexibles y con



posibilidades de adaptarse a las diferentes situaciones que se presentan en las prácticas educativas.

Las reflexiones sobre la práctica pusieron en evidencia que la autorregulación de la docente es un elemento fundamental para el desarrollo de la autorreflexión en el estudiante. Ahora bien, según autores como Kirschner y Whitson (1997), es importante que el aprendizaje autorregulado se dé en relación al ambiente social, contextual y cultural; aprendizaje que en este caso permitió diseñar la estrategia a partir de las siguientes inquietudes: ¿para qué se enseña?, enfatizando en la relación entre la orientación didáctica de los contenidos y las características del grupo de clase; ¿cómo son las estrategias de enseñanza por aplicar?, en cuanto a los efectos esperados y producidos según los objetivos de la clase; y finalmente, ¿por qué se han utilizado determinadas estrategias a partir de las circunstancias del proceso de enseñanza?, encaminada a definir si la acción fue eficaz o no, y determinar las modificaciones necesarias.

Bajo esta perspectiva, el aprendizaje se da esencialmente a través de la participación en actividades y contextos sociales y culturales. Ahora bien, una estrategia de enseñanza pertinente para los propósitos pedagógicos y didácticos de la investigación, entre ellos crear oportunidades de reflexión comprensiva, autorregulación y autorreflexión basadas en los contextos, fue articular las actividades curriculares con la filosofía ética del enfoque de las capacidades, especialmente en lo relacionado a la educabilidad de las emociones a través de ejercicios y actividades de corte narrativo.

La desconexión conceptual y vivencial es una de las problemáticas al interior de la práctica de enseñanza. La inclusión de ejercicios narrativos es, de acuerdo a la propuesta de Modzelewski (2012), fundamental para el desarrollo de la autorreflexión, la creatividad y el núcleo para la educabilidad de las emociones. El ejercicio de apropiación y descripción de los roles sociales permitió a los estudiantes abordar las diferentes situaciones y problemáticas alrededor de tres momentos históricos: durante la colonia, después de la colonia y la relación de esta con los hechos de la vida actual.

- Otro cambio importante en el desarrollo de la práctica de enseñanza ha sido la inclusión de las rutinas de pensamiento como herramientas que contribuyen a generar movimientos de pensamiento concretos. En este sentido, Ritchhard,

Church y Morrison (2014) establecen que “las rutinas de pensamiento son efectivas y realmente cobran vida en el aula cuando emergen y están vinculadas a los esfuerzos por hacer visible el pensamiento” (pág. 82). Es así que la rutina utilizada en este caso estuvo encaminada a profundizar en el significado y sentido que en el pensamiento de los estudiantes adquieren conceptos como la libertad, la igualdad y el uso violento de la fuerza. A continuación, se expone una transcripción de la rutina final Palabra, tres ideas y dos preguntas, donde cada grupo socializo la palabra escogida:

#### Unidad de registro

- *Docente: Señorita española. ¿Cuál es la palabra que usted cree que debería celebrarse en el Bicentenario?*
- *Estudiante 1 (E1): Igualdad.*
- *Docente (D): y, ¿por qué la igualdad?, si vinieron a conquistarnos, a nosotros los indígenas nos quitaron todo.*
- *E1: porque sabían que la corona tenía más riquezas que ellos,*
- *Docente: Aja y ¿por qué deberían ustedes celebrar la igualdad?*
- *Estudiante 2 (E2): Pues, que no se crean mayores que el resto del mundo.*
- *Docente: ¿Por qué creen ustedes que se debería festejar la igualdad?*
- *E1: Porque llegaron a esclavizar los indios para gobernar.*
- *Docente: Por eso ustedes llegaron a gobernar a los indígenas y ustedes creen que la palabra que se debe conmemorar es la igualdad.*
- *Estudiante 3 (E3): No.*
- *Estudiante 2 y Estudiante 4: No, es otra cosa.*
- *D: ¿Cuál creen ustedes que es la palabra que se debería festejar como españoles?*
- *Estudiante 5 (E5): Escoria.*
- *E1: ¿Qué es esa cosa?*
- *E2: Derrocamiento, porque hace doscientos años ellos bajaron de...*

- *D: Derrocamiento me están diciendo acá. Escoria, es lo más feo de la sociedad. ¿Qué deberían celebrar ustedes señores españoles? Ellos dijeron nosotros la igualdad, ellos la libertad, yo como indígena dije también la libertad, ustedes dicen que creen que debería celebrarse...*
- *E5: La victoria.*
- *E2: No, porque hace doscientos años ellos bajaron a los españoles de...*
- *D: Ayudémosle el resto, a ella que está sola. ¿Creen ustedes que la igualdad es una palabra que debería representar a los españoles?*
- *E: (Todos) Nooo.*
- *D: ¿Que otra palabra?*
- *E2: derrocamiento, ya.*
- *D: ¿Por qué derrocamiento?*
- *E2: Porque hace doscientos años, se reunieron varias razas y ayudaron a derrocar a la corona española.*
- *D: Ayudaron a derrocar a la corana española, o sea que para ellos fue una perdida.*

Tabla 8. Respuestas a la pregunta del tópico generativo de la unidad didáctica.

<b>¿Qué significa el bicentenario o debería celebrarse?, si yo fuera...</b>			<b>SÍNTESIS INTEGRADA</b>
GRUPO -ROL SOCIAL	701	702	Como se evidencia en la mayoría de las respuestas a la pregunta del tópico generativo: ¿Qué significa el bicentenario o debería celebrarse?, si yo fuera... en la rutina “palabra, dos preguntas, tres ideas”; la mayoría coincidió en que era la libertad e igualdad. Por lo tanto, en un alto porcentaje los estudiantes alcanzaron a identificar y comprender la importancia de la libertad y la igualdad social como elementos fundantes y necesarios para la consolidación de una sociedad democrática. Incluso, las otras dos palabras propuestas como “paz” y “discriminados”, se siguen enmarcando en los principios rectores de justicia y convivencia que identifican también a una sociedad democrática. Solo un grupo hace alusión a la conquista, y está se corresponde más al papel que representaron en el juego de roles, como españoles, aspecto que demostró un acercamiento al desarrollo de una empatía histórica.
<b>Grupo 1- españoles</b>	Conquista	Igualdad	
<b>Grupo 2- Mujeres</b>	Libertad	Igualdad	
<b>Grupo 3- Indígenas</b>	Paz	Libertad	
<b>Grupo 4- Mestizos</b>	Libertad	Igualdad	
<b>Grupo 5- Negros</b>	Libertad	Discriminados	

Nota: Elaboración propia. Basado en la implementación de la estrategia didáctica.

Respecto a la evaluación, Otálora (2009) recuerda que, en el marco de la EPC, la evaluación es un proceso en el que se exige que los criterios de evaluación sean claros y coherentes con las metas de comprensión y que el estudiante reciba oportuna y continuamente retroalimentación sobre la evolución de sus desempeños.

En términos generales, antes de implementar un proceso evaluativo es necesario determinar el propósito de la evaluación, es decir, ¿qué vamos a evaluar y para qué queremos evaluar? Ahora bien, reconocer el lugar que ocupan diferentes variables en el proceso enseñanza – aprendizaje, entre ellas, el contexto, los hábitos y las creencias relacionadas con las prácticas educativas, permite que las actividades formativas no queden circunscritas a la enseñanza mecánica y sistemática de unos contenidos académicos, sino que además posibilite reconocer y valorar la compleja red de situaciones que intervienen en los diferentes procesos de aprendizaje.

Como resultado de lo anterior, la investigación ha puesto en evidencia la necesidad de transformar la evaluación en un instrumento de retroalimentación, entendida como un ejercicio que invita a reforzar la comprensión y la autorreflexión.

El ejercicio se llevó a cabo en los siguientes términos. En primer lugar, se evaluaron las dificultades que tuvieron los estudiantes para emitir juicios respecto a la interpretación de los contenidos y a los procesos de aprendizaje. En este sentido, el trabajo que se adelantó respecto a los procesos de independencia, y su relación con las manifestaciones de discriminación y de opresión, permitió analizar el nivel de interpretación, la capacidad de estructurar ideas alrededor del tema, la correspondencia entre los contenidos y los juicios emitidos y, en términos generales, las capacidades argumentativas del estudiante. Los estudiantes realizaron afirmaciones como:

### **La libertad**

- "Gracias al esfuerzo de los guerreros pudimos ganar nuestra independencia. Que nosotros ya no somos esclavos".
- "Pss yo aprendí a valorar lo que tengo, porque los de la Colonia perdían sus familiar y creencias para ser esclavizados".

### **La independencia representa:**

- "Que pudimos ganar y desde que la ganamos tenemos nuestra independencia, que podemos ser libres y podemos tener nuestras costumbres", "significa mucho porque fue ese momento cuando mis ancestros fueron libres".
- "Que fuimos victoriosos gracias a nuestros guerreros y por ellos tenemos nuestra independencia, nuestra propia vida, costumbres etc.".
- "Que sirvió para que demostráramos nuestros derechos y para no hacer lo que ellos querían".

### El Bicentenario

- "Pues para mí el Bicentenario es la expresión que tuvieron en la libertad y cada año la recuerda con mucho amor porque gracias a eso somos libres",
- "Pss para mí el Bicentenario significa que cumplimos 200 años de la guerra con los españoles y pss desde ahí ya todos somos libres sin importar nuestro color de piel".
- "Representa los derechos que las mujeres indígenas batallaron, gracias a ellas hoy tenemos derechos y somos libres".

Tabla 9. Reflexión Comprensiva en el juego de roles en la conmemoración del Bicentenario

Matriz de análisis para el tratamiento de la categoría Reflexión Comprensiva en los estudiantes a partir del juego de roles				
CATEGORÍA	Informantes			Síntesis Integrada
	1	2	3	
<b>Valoración ética y personal del hecho histórico estudiado</b>	Yo aprendí a valorar lo que tengo, porque los de la Colonia perdían sus familiar y creencias para ser esclavizados	Pues para mí el bicentenario es la expresión que tuvieron en la libertad y cada año la recuerda con mucho amor porque gracias a eso somos libres	Yo aprendí a no ser racista, porque si a nosotros no nos gusta que nos traten mal los negros tampoco	El producto común de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en este ítem, radica en el uso de términos que interpretan el hecho histórico desde una perspectiva personal que involucra emociones o juicios de valor.
<b>Interpretación histórica del fenómeno estudiado</b>	Gracias al esfuerzo de los guerreros pudimos ganar nuestra independencia. Que nosotros ya no somos esclavos	Que sirvió para que demostráramos nuestros derechos y para no hacer lo que ellos querían	Representa los derechos que las mujeres indígenas batallaron, gracias a ellas hoy tenemos derechos y somos libres.	En este grupo de respuestas el hecho histórico es interpretado por los estudiantes desde la lectura del marco de sujetos de derechos en este sentido, establecen la conexión entre la importancia de este acontecimiento histórico y del

				disfrute actual de la condición de la condición de ciudadano.
<b>Apropiación desde el contenido</b>	Me sirvió para comprender mejor como vivían o como eran los mestizos en aquella época y aprendí algunas de sus costumbres y labores	Yo aprendí como los españoles esclavizaban, recogían recursos, como nos dejaron costumbres y como gobernaban en américa indígenas		Este grupo de respuestas de los estudiantes se perfilan desde las posibilidades que ofrece la meta de contenido, es decir, desde el estudio fáctico de los hechos. Sin embargo, lo más importante de resaltar es que en ambos casos los estudiantes demuestran en sus respuestas procesos de metacognición.
<b>Dialéctica entre el acontecer individual, el entorno social y los hechos históricos</b>	Que pudimos ganar y desde que la ganamos tenemos nuestra independencia, que podemos ser libres y podemos tener nuestras costumbres", "significa mucho porque fue ese momento cuando mis ancestros fueron libres	Que fuimos victoriosos gracias a nuestros guerreros y por ellos tenemos nuestra independencia, nuestra propia vida, costumbres etc.	pss para mí el bicentenario significa que cumplimos 200 años de la guerra con los españoles y pss desde hay ya todos somos libres sin importar nuestro color de piel	Las respuestas de este grupo de estudiantes, se caracteriza por reflexionar cómo este hecho histórico de la independencia, celebrada en el Bicentenario, favoreció el desarrollo de sus condiciones actuales de existencia: libertad, costumbres, formas de vida, al romper las dinámicas establecidas por el sistema colonial. Obviamente la unidad propuesta sobrepasa las posibilidades de analizar los rezagos de este sistema y los hechos posteriores a la independencia.

Nota: Elaboración propia. Basado en la implementación de la estrategia didáctica.

Así mismo, sobre el segundo ejercicio, orientado a la caracterización de los grupos sociales de la época colonial, se evaluó la capacidad cognitivo – emocional de los estudiantes para colocarse en el lugar del otro. La intención fue exponer la situación y condiciones socio – culturales de la época colonial y con ello generar ejercicios narrativos que les permitiera percibir las vivencias de cada grupo social. El ejercicio “juego de roles” suscitó expresiones como:

- "Que tengamos el valor de enfrentar nuestros derechos y no hacer lo que otros digan",
- "Pss me sirvió mucho pork me puse en el lugar de los negros y sentí lo que ellos sintieron y se siente feo ser tratado de esa manera",

- "Pss aprendí a no ser racista porque si a nosotros no nos gusta que nos traten mal a los demás tampoco",
- "Yo aprendí como los españoles esclavizaban, recogían recursos, como nos dejaron costumbres y como gobernaban en América a los indígenas",
- "Me sirvió para comprender mejor como vivían, como eran los mestizos aquella época y aprendí algunas de sus costumbres y labores".

Por supuesto, el ejercicio no expone a profundidad ni arroja información suficiente para establecer los niveles de comprensión, interpretación, empatía y autorreflexión, pues ¿hasta qué punto las expresiones son respuestas reguladas o condicionadas por la intervención de agentes externos, tales como la calificación? No teniendo información aun suficiente para responder a esta pregunta, lo cierto es que, más allá de los móviles que intervienen en las respuestas del estudiante, la intención del proceso evaluativo consistió, como se indicó anteriormente, en reforzar una serie de capacidades, entre ellas la comprensión, la autorreflexión y la empatía, elementos fundamentales para incentivar la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico.

Ahora bien, la evaluación y retroalimentación, entendida en este caso como proceso sistemático de análisis, reflexión e indagación, se llevó a cabo teniendo en cuenta herramientas como las observaciones hechas en torno a las decisiones tomadas, a las narraciones, a la fluidez de los procesos y a otra serie de elementos claves para el seguimiento metodológico a la estrategia de enseñanza.

En lo que respecta a los resultados de las observaciones hechas a la presente lección, surgen las siguientes situaciones y consideraciones:

- Los procesos de asimilación, aprehensión y autorreflexión requieren entrenamiento, por lo que, si bien el juego de roles puede ser un ejercicio de apropiación de experiencias y emociones, se requiere una elaboración más consiente y precisa, tanto del personaje como de las situaciones particulares experimentadas, en este caso, durante la época colonial.
- Es necesario triangular los elementos que, más allá de las diferentes y diversas actividades propuestas en el aula de clase, integran la práctica de enseñanza,

esto es: identificar e incluir el contexto socio – cultural en el desarrollo de los contenidos, promover acciones que incentiven el meta conocimiento, el desarrollo de emociones vinculadas a los procesos de aprendizaje, y, en términos generales, flexibilizar el desarrollo de los contenidos teniendo en cuenta las características particulares de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín.

Tabla 10. Formato de análisis Ciclo VII.

Formato de análisis de la planeación desde las categorías desarrolladas		
Categoría	Preguntas orientadoras	Ciclo VII
<b>Orientación Pedagógica</b>	¿Qué cambios pedagógicos se implementaron durante el proceso de planeación?, ¿de qué forma la docente articuló en la planeación el objetivo de la investigación con el desarrollo de contenidos?	<p>En los últimos ciclos se profundizó en el sentido personal y profesional del trabajo pedagógico, lo que puso en evidencia la necesidad de reevaluar hábitos y creencias interiorizadas y asimilados en la práctica de enseñanza, respecto al lugar de los entornos y las emociones en el aprendizaje del estudiante. Un objetivo que, a partir del ciclo anterior, se afianzó como determinante para guiar las actividades profesionales e investigativas de la docente, fue: la consolidación de la disposición tanto cognitiva, como emocional, y con ello orientar el aprendizaje de las ciencias sociales hacia la reflexión comprensiva de contenidos y del acontecer socio-cultural individual.</p> <p>En la planeación del ciclo, por lo tanto, se motivó el reconocimiento de las ideas previas, explorando percepciones e interpretaciones relacionadas con situaciones de opresión y/o discriminación. En adelante se abordan las relaciones entre la educabilidad de las emociones con el desarrollo de un pensamiento reflexivo.</p>
<b>Estrategia didáctica</b>	¿Qué construcciones didácticas fueron propuestas por el docente para desarrollar los desempeños? ¿cómo se abordaron las habilidades propuestas para que el aprendizaje se diera?	<p>La estrategia didáctica, basada en el marco metodológico de la Enseñanza para la Comprensión, se orientó a la complejización de la realidad. La sesión fue diseñada de forma inductiva. Se inicia con una fase de preguntas provocadoras, para vincular las experiencias socio – emocionales con situaciones de opresión y discriminación.</p> <p>Posteriormente y queriendo explorar las posibilidades de la empatía y el lugar de la imaginación en el desarrollo de la conciencia histórica, se diseña un juego de roles, para explorar las posibilidades narrativas de abordar la época Colonial, desde la simulación y apropiación de situaciones, problemáticas y eventos históricos.</p>
<b>Lugar del contexto en la práctica de enseñanza</b>	¿Cómo se vinculó el contexto del estudiante dentro de la planeación? ¿Cuál es el papel que se le otorga al estudiante en las ciencias sociales?	<p>El contexto, en este último ciclo, se convirtió en un ingrediente fundamental de la sesión. En los diferentes momentos, se invitó al estudiante para elaborar argumentos reflexivos a partir de sus experiencias y vivencias alrededor de los conceptos de libertad e igualdad. En un primer momento, se realizaron preguntas relacionadas con los entornos del microsistema; en el segundo momento, a partir del ejercicio roles de la época Colonial, se facilitó la articulación entre los conocimientos previos y los hechos históricos: conmemoración del Bicentenario de la independencia de Colombia. El rol del estudiante en este ciclo, se orientó al desarrollo de procesos de autorreflexión desde la</p>



---

elaboración narrativa de sus propias respuestas, pasando de la memorización de conceptos hacia un trabajo de análisis introspectivo y consciente.

---

Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de acuerdo a los resultados de la investigación en la práctica de enseñanza de las ciencias sociales

***e. Interpretación de la acción de enseñanza (evidencias y referentes teóricos)***

La capacidad de pensar de manera crítica, e interactuar con los demás, afirma Orlich (2002), es un propósito en la enseñanza que debe partir de dos premisas esenciales: la primera, que los problemas y las preguntas que sean objeto de estudio deben ser importantes para la cultura y para la sociedad en general y la segunda, que deben ser importantes, relevantes y de interés para los estudiantes. Es claro que el desarrollo de un pensar reflexivo, analítico y crítico es un proceso que requiere entrenamiento, en el que cada sujeto pase de resolver problemas de su entorno a involucrarse en situaciones mucho más complejas.

El ejercicio de implementación arrojó distintos resultados, relacionados tanto con la práctica docente como con la participación y las actitudes de los estudiantes. Si bien la intención de iniciar la clase a partir de las experiencias y vivencias del estudiante es fundamental para suscitar el análisis crítico de los hechos alrededor de la época colonial, la modificación de hábitos es un proceso expuesto a situaciones contingentes e imprevisibles, razón por la cual se concluyó que, es imperativo mantener la orientación y los objetivos de la estrategia didáctica, y con ello, hacer de ella un elemento capaz de adaptarse a las diversas situaciones que se presentan durante el desarrollo de cada clase.

Con base en estas premisas, es importante señalar que la estrategia se encuentra orientada a profundizar en las posibilidades que ofrece la educabilidad de las emociones, explorar el rol de las narraciones en el desarrollo de las capacidades y, con ello fortalecer la autorreflexión, por ser esta una capacidad necesaria para distanciarse de los deseos particulares y hacer un análisis introspectivo del auto aprendizaje.

## **f. Reflexión**

La investigación en el entorno social, académico y cultural del IED Oswaldo Guayasamín, ha sido fundamental para evidenciar que, la planeación e implementación de una estrategia didáctica es un proceso que debe estar abierto a las múltiples circunstancias que intervienen en la práctica de enseñanza. Por lo anterior, es claro que, no es posible definir con absoluta certeza cuál o cuáles son las estrategias más útiles en el desarrollo del pensamiento crítico y de la reflexión comprensiva, se trata de un proceso expuesto a las contingencias y, por tanto, a la articulación de elementos subjetivos y objetivos que desbordan los intereses y las intencionalidades pedagógicas del docente en el área de ciencias sociales.

Con base en esta premisa, la reflexión sistemática de la práctica puso de relieve que la misma, de acuerdo a Perafán (2015), es un sistema de ideas integradas, como saberes académicos, la experiencia (relacionada con los principios y creencias que determinan la actuación del docente) y los supuestos básicos que subyacen, tanto en la práctica de enseñanza, como en la institucionalidad. No obstante, toda vez que el foco de la reflexión está en crear oportunidades de reflexión comprensiva, autorregulación y autorreflexión basadas en la exploración narrativa de contenidos, se acogió la propuesta del enfoque de las capacidades, cuyo propósito es, de acuerdo a Guichot, V. (2015) “posibilitar que las personas posean ciertas capacidades que les faciliten una vida digna, decente, ‘feliz’” (p. 55) y con ello promover que los seres humanos ‘sean dueños de su propio pensamiento y voz’, esto es, sean reflexivos y críticos.

Bajo las siguientes premisas, se estableció que era fundamental orientar las acciones educativas hacia la formación de un trasfondo valorativo realmente coherente con las vivencias, problemáticas y necesidades de los estudiantes, esto es, potenciar la originalidad, la autorreflexión y la empatía. La primera, de acuerdo a la filósofa estadounidense, donde la educación es uno de los principales terrenos en los que tiene lugar la conformación de una simpatía políticamente apropiada, en los que se desalienta la adopción de formas inapropiadas de odio, asco y vergüenza; y la segunda, es que una de las tareas de la educación, quizás la más importante, es promover que los seres humanos “sean dueños de su propio pensamiento y voz”, esto es, que sean reflexivos y críticos.

Es innegable que el juego de roles es un ejercicio que contribuye a potenciar la autorreflexión y a ponerse en el lugar de los otros. Sin embargo, consideramos que la información es aún insuficiente para sacar conclusiones definitivas respecto a los resultados de la estrategia didáctica. Por otra parte, lo que sí podemos exponer son los cambios hechos a la práctica, a saber: la implementación de estrategias inductivas de análisis y descomposición de problemas, acciones pedagógicas encaminadas a promover el meta-conocimiento y la generación de situaciones que promueven emociones y actitudes positivas hacia los campos académicos y de aprendizaje.

A modo de conclusión, en las últimas semanas se evidenció que el desarrollo de las competencias cognoscitivas requiere un trasfondo valorativo, que potencie la autorreflexión, la introspección y la empatía, facultades indispensables para modificar, lo que para Freire (1997), se denomina la conciencia transitiva ingenua, entendida, de acuerdo al autor, como “la simplicidad en la interpretación de los problemas” (p. 54).

## **CAPÍTULO 6. Hallazgos, análisis e interpretación de los datos**

Teniendo en cuenta el objetivo pedagógico de la docente, la orientación metodológica de la estrategia didáctica y unas líneas de investigación previamente concertadas, se hace una exposición de la forma en que se organizó la información, los elementos validados a través de las categorías y el ejercicio de triangulación. Claramente la práctica de enseñanza se construye a través de elementos y variables que trascienden el encuentro docente – discente; y que ocupan un lugar fundamental en la orientación pedagógica y didáctica de la docente.

Es un hecho que, al iniciar el análisis de la práctica, surgió un panorama amplio de posibilidades; panorama que, por lo mismo, inicialmente desbordó y originó una serie de incertidumbres respecto al rumbo que tomaría la investigación. Empero, ¿qué utilidad puede tener navegar por las múltiples situaciones de la práctica si no hay claridad sobre los objetivos pedagógicos, tanto de la docente como del área, en este caso de las ciencias sociales?

Esto motivó a leer la práctica de enseñanza como un conjunto de ideas y situaciones integradas por los saberes académicos, los saberes basados en la

experiencia, las rutinas y los guiones y, los marcos sociales de referencia. Aquí, cabe resaltar que, un punto importante en el rastreo de conceptos y situaciones realizado por la docente investigadora, a través de las diferentes fuentes y autores, fue encontrar un elemento común: el compromiso por la formación crítica y reflexiva de los estudiantes.

Ahora bien, más que aportar a la reflexión teórica de las ciencias sociales, el propósito de la investigación es diseñar una estrategia de enseñanza que responda a los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales y al contexto de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín. Esto llevó a buscar experiencias y conceptos que dieran cuenta de las posibilidades de fomentar, en escenarios concretos, habilidades y competencias asociadas a la autorreflexión e intencionalidad; habilidades para suscitar la reflexión comprensiva y sistemática de los hechos sociales e históricos. Durante esta búsqueda surge el interés por la tesis del profesor Francisco Cajiao (1989), según la cual, uno de los objetivos de las ciencias sociales es que el sujeto pueda “intervenir como persona y como colectividad en la modificación de las condiciones de la vida heredadas, con el fin de ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales” (p. 4).

Por otra parte, la narrativa, desde el punto de vista de la educabilidad de las emociones, es una fuente valiosa para el desarrollo de la autorreflexión. La investigación doctoral de Modzelewski (2012) establece una correlación entre el método narrativo y el distanciamiento reflexivo, la cual da lugar a la toma de conciencia y que, en este caso, busca motivar la reflexión comprensiva de los contenidos.

Sin embargo, se comprobó que era apresurado pensar en el desarrollo de habilidades sin antes contemplar y reflexionar sobre lo que realmente sucede al interior del aula. En este sentido, el aporte de Díaz, Martínez, Roa & Sanjueza (2010) permitió evidenciar cuáles son las creencias que participan en el quehacer educativo, según expresan los escritores, estas se definen como “un sistema en el cual subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica” (p. 5). En el caso de la investigación, las creencias de la docente responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita, es decir que, no son necesariamente coherentes con el *ethos* pedagógico de la enseñanza. En este proceso de estudiar el lugar de las creencias, las rutinas y los hábitos en la práctica, se emprendió la tarea de modificar, tanto la concepción epistemológica del quehacer educativo, como

los esquemas de actuación al interior del aula, elementos fundamentales para el diseño de la estrategia de enseñanza basada en la narrativa y en la educabilidad de las emociones.

Estos insumos conceptuales permitieron desarrollar un trabajo más cuidadoso respecto al diseño e implementación de la estrategia de enseñanza. Si bien, sabemos que el análisis sobre el quehacer educativo es inagotable, cada práctica, así como cada sujeto es un mundo de posibilidades, es importante realizar esta aclaración toda vez que los aportes pedagógicos y didácticos utilizados en la presente investigación, así como las condiciones específicas de la práctica, fueron determinantes para elegir el foco de la investigación: indagar el impacto del conocimiento profesional docente en el desarrollo de la reflexión comprensiva de los estudiantes.

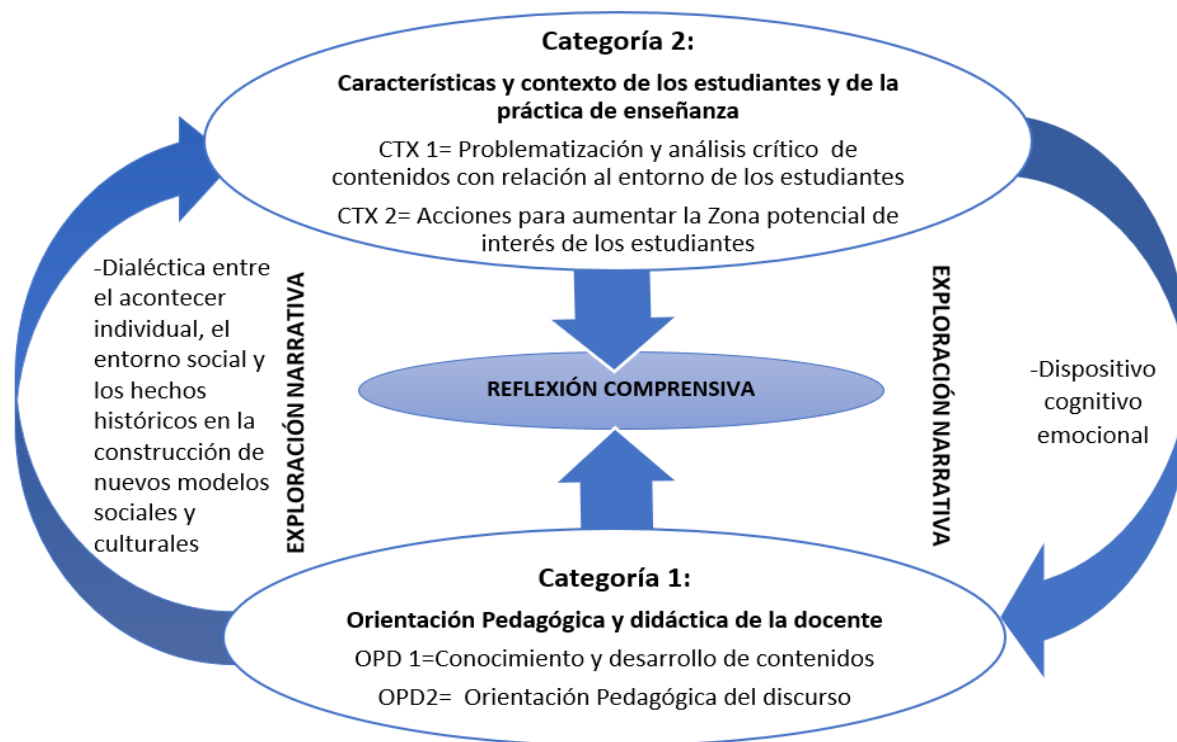
Con el objetivo de medir los resultados y las modificaciones hechas a la práctica, se utilizaron diversos instrumentos de evaluación y seguimiento, a saber, matrices de planeación estratégica, unidades de registro, rejillas de seguimiento, escalera de retroalimentación y otra serie de instrumentos de valoración cualitativa y cuantitativa. Es importante señalar que a partir del ciclo III, teniendo en cuenta los aportes epistemológicos y pedagógicos de los pares académicos, se estructuró y desarrolló una ruta metodológica al interior de la estrategia de enseñanza.

A su vez, el análisis cronológico ejecutado a través de los ciclos de reflexión, permitió realizar una lectura sistemática y cuidadosa de las evidencias; actividad que se adelantó mediante la ruta metodológica de la investigación – acción, la orientación teórica y las reflexiones hechas en cada uno de los ciclos. Como resultado de lo anterior, se plantearon las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

- Orientación Pedagógica y didáctica de la docente, comprende OPD 1 = Conocimiento y desarrollo de contenidos y OPD2 = Orientación Pedagógica del discurso.
- Características y contexto de los estudiantes y de la práctica de enseñanza, comprende CTX 1 = Problematización y análisis crítico de contenidos con relación al entorno de los estudiantes y CTX 2= Acciones para aumentar la Zona potencial de interés de los estudiantes.

Sobre estas categorías se fueron generando indicadores para analizar y contrastar los resultados de cada clase, la intención fue determinar cómo relacionar una postura pedagógica y una estrategia didáctica para incidir en el fortalecimiento de la autorreflexión y la reflexión comprensiva mediante la práctica de enseñanza en las ciencias sociales.

Figura 8. Relación entre categorías y objetivos de la investigación.



Nota: Elaboración propia de la docente investigadora. Basado en la experiencia investigativa de categorización

## 6.1 Transformaciones en las acciones de planeación, implementación y evaluación

La práctica de enseñanza es un proceso integral, aunque cada etapa tiene sus propias características, todas se abordaron bajo un propósito común, esto es: elaborar e implementar un proyecto pedagógico basado en la realidad social e institucional. Al respecto, se exponen los resultados que arrojó la investigación, siguiendo la estructura del ciclo PIER: planeación, implementación, evaluación y reflexión. En palabras de Zilberstein (2016):

La función de la planificación garantiza que el profesor pueda dirigir de manera científica el proceso de enseñanza aprendizaje. La planeación es una actividad creadora; mientras más se planee el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos (p. 199).

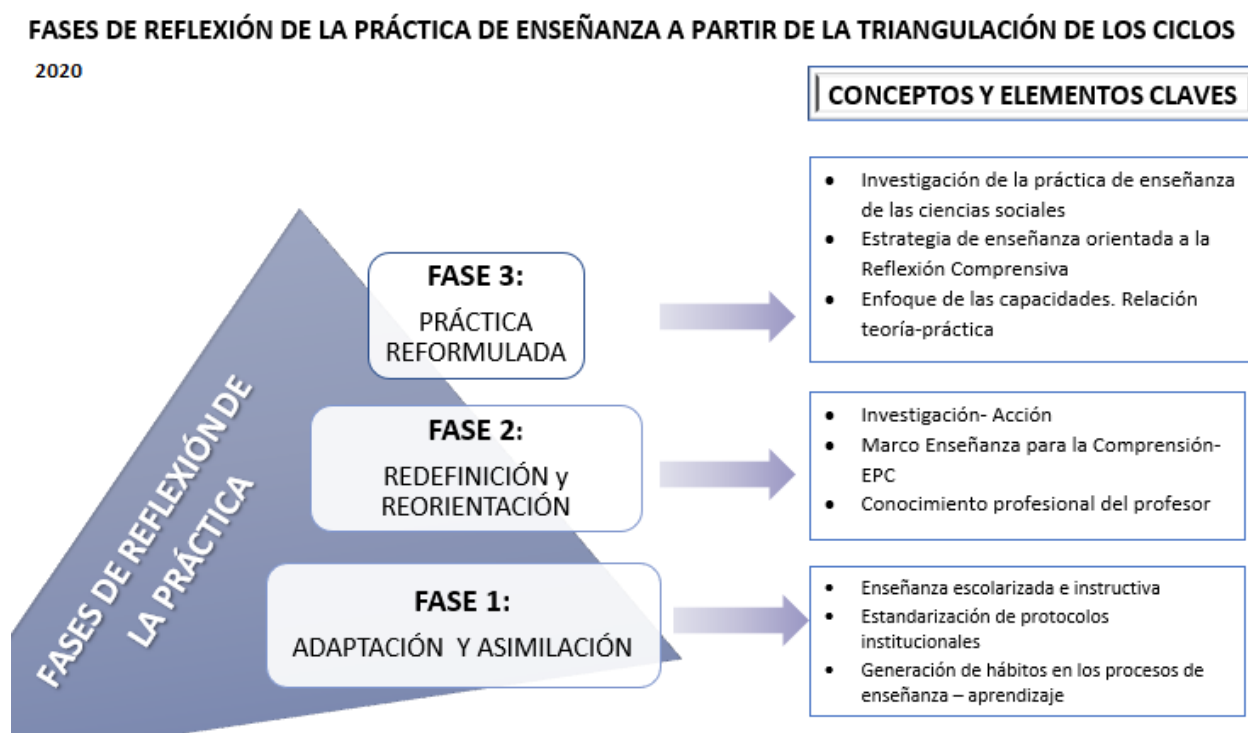
Tanto la apuesta pedagógica como la estructura metodológica de la investigación – acción, han sido fundamentales para diseñar, organizar y orientar el ejercicio de planeación. Aun cuando, frecuentemente la experiencia vuelve resistentes a los docentes, al punto de convertirlos en sujetos rutinarios, por ello orientar las actividades con profesionalismo permite adentrarse en un proceso consciente, intencional y de emancipación. Esta situación es connatural a todas las actividades humanas; culpar al estudiante de su fracaso escolar, es desconocer y obviar el papel que ocupa, tanto el docente como la realidad social, en la desidia, apatía y desinterés por los procesos educativos y por los fenómenos sociales. La intencionalidad, así como la autorreflexión no son procesos que necesariamente derivan de la escolarización, nacen de la concienciación, proceso que solo es posible cuando la educación se toma como un fin en sí mismo y no como un proceso mediático para alcanzar un status social.

Bajo estas premisas, la investigación sobre la práctica de enseñanza, entendida como las acciones adelantadas por la docente para garantizar la orientación sistemática y objetiva del proceso de enseñanza aprendizaje, se adelantó, más que para mejorar la práctica, para incentivar la reflexión comprensiva y crítica, tanto en la docente como en el estudiante. En ese orden de ideas, los cambios, respecto a promover la reflexión comprensiva a través de las acciones de planeación, implementación y evaluación arrojaron una serie de resultados que se exponen a continuación a la luz de las categorías y subcategorías.

## 6.2 Triangulación y tendencias en las acciones de planeación, implementación y evaluación

La investigación gira en torno a una reflexión hecha a la práctica de enseñanza, basada en los objetivos pedagógicos de la enseñanza en ciencias sociales. Como resultado de los ciclos de reflexión, se analizaron las diferencias entre la visión tradicional de la escolarización, los propósitos y retos actuales de la educación. En los primeros ciclos, se analizó la adaptabilidad del docente novel a las tradiciones de la cultura escolar, adaptabilidad que, como se puede observar en la figura 9 incidía en la orientación pedagógica y didáctica de la docente, en ese sentido, el objetivo central de la práctica estaba centrado en instruir, a quien aprende, en los conceptos y paradigmas arraigados en los procesos de escolarización.

Figura 9. Fases de reflexión de la práctica de enseñanza.



Nota: Elaboración propia de la docente investigadora. Basado en la experiencia investigativa de categorización

La segunda etapa de la investigación, denominada asimilación a las tradiciones de la cultura escolar, se estudió como un proceso de encauzamiento y normalización de



hábitos y rutinas al interior de la práctica de enseñanza. A diferencia de la fase anterior, aquí se abordó la apropiación consciente e inconsciente de creencias alrededor de los procesos de planeación, implementación y evaluación. La puesta en marcha de la reflexión sistemática de la práctica, a través de la Investigación – Acción generó interrogantes alrededor de los objetivos de la enseñanza en el área de ciencias sociales; interrogantes que dieron lugar a un abanico de situaciones relacionadas con la orientación pedagógica y didáctica de la docente, entre ellas:

- El diseño de acciones y rutinas basadas en pruebas estandarizadas, y la afirmación de unas prácticas alrededor del discurso institucional.
- A su vez, la reducción de los estándares de competencia al saber- saber, es decir a la exposición, adquisición y memorización de conocimientos teóricos.
- Realizar una lectura compleja y crítica de la práctica de enseñanza como un conjunto y/o sistema de ideas y situaciones integradas: saberes académicos, los supuestos básicos o teorías implícitas que subyacen en la práctica, tanto en el sujeto, como en el inconsciente institucional y, en términos generales, la interacción entre el mundo de la subjetividad escolar y los objetivos educativos de la enseñanza.

A partir del ciclo III se abrió una nueva etapa en la investigación, de reorientación didáctica y pedagógica; se introdujo la reflexión comprensiva en los propósitos pedagógicos de la docente, y se comenzó a perfilar el horizonte metodológico, teniendo en cuenta elementos y teorías derivadas de la Investigación - Acción, entre ellas, el marco de la EPC. La docente se apropió de conceptos antes no utilizados en la práctica de enseñanza, como tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación continua. La reflexión sistemática tuvo repercusiones, tanto en la orientación pedagógica, como en el diseño de la propuesta didáctica. Sin embargo, el punto de inflexión fue pensar en la posibilidad de crear condiciones de pensamiento crítico y reflexión comprensiva.

Concienciar la práctica de enseñanza es, además, poner en diálogo teoría y práctica. Con la apertura a la creación de conocimiento profesional docente, se acogió el

paradigma del desarrollo humano de Amartya Sen y el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, con la intención de establecer un puente entre la responsabilidad epistémica y ética de la enseñanza de las ciencias sociales con la profesionalización continua del profesorado.

La tesis de Amartya Sen (2002), desde el punto de vista de la economía, contribuye a iluminar las cuestiones centrales de la justicia social, por lo que, en este caso, fue utilizada para diseñar y pensar una propuesta de enseñanza basada en la formación integral del estudiante. Por su parte, Nussbaum (2007) considera que la fuente de una sociedad pluralista y realmente liberal se basa en el estudio, comprensión y desarrollo de las capacidades humanas. Aunque la teoría de la escritora establece que el estudio de las capacidades es un tema abierto, sujeto a los cambios experimentados en el tiempo, Nussbaum (2007), pone de relieve que estas no son otra cosa que la libertad basada en las relaciones entre las necesidades para gozar de una vida digna y las posibilidades de toda persona para suplirlas. Un ejemplo de lo anterior lo coloca Sen (2002), quien establece que una persona que pasa hambre y otra que ayuna tienen el mismo funcionamiento en lo que a su nutrición respecta, pero no disponen de la misma capacidad, pues la que ayuna es capaz de no hacerlo, mientras que la hambrienta no tiene elección (p. 45).

Ahora bien, ¿qué relación, en este caso, tuvo el enfoque de las capacidades de Nussbaum con las reflexiones de la docente en torno a la reflexión comprensiva y a la enseñanza de las ciencias sociales?, para responder esta pregunta basta con incluir dos nuevas preguntas, pero, en este caso, relacionadas con el lugar de la enseñanza, y especialmente de las ciencias sociales, esto es, ¿qué significa la mejora continua de la enseñanza?, y ¿qué modelo de persona es la que los docentes quieren formar? En términos generales, en la presente investigación se establece que de nada sirve modificar la estructura metodológica de la práctica de enseñanza, si previamente los docentes no tienen claridad sobre los objetivos sociales y pedagógicos de la educación y de la escolarización.

Como resultado de estas reflexiones, se determinó utilizar el enfoque metodológico de la Investigación – Acción, y con ello comprender la relación entre las variables alrededor de la práctica de enseñanza y la posibilidad de generar condiciones

para fortalecer la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico en los estudiantes del grado 702 del IED Oswaldo Guayasamín.

Sin embargo, ¿cómo incluir todos estos elementos en la práctica de enseñanza? y, por lo mismo, ¿de qué forma modificar los hábitos, creencias y supuestos básicos interiorizados? En razón a este propósito, y a la reflexión sistemática centrada en la Investigación – Acción, surgió en el ciclo IV el interés por la autorreflexión y la autorregulación, es decir, por la creación de un trasfondo valorativo que responda a los objetivos de la investigación, entre ellos, promover, a través de la enseñanza de las ciencias sociales, la reflexión comprensiva y el pensamiento crítico. En consecuencia, a partir del ciclo IV se incluye la narrativa, en tanto herramienta para involucrar al estudiante desde sus vivencias, en la interpretación histórica y epistemológica de los fenómenos sociales.

Al respecto, Modzelewski (2012) se enfoca en la posibilidad de formar valores democráticos a través de la literatura, considerando que, a través de esta, el estudiante no solo se involucra en la vida de los personajes, sino que, además, puede “alentar la empatía y la reflexión por las causas sociales de la desgracia” (p. 217). En este sentido, la intención de incluir la narrativa en la didáctica de la práctica de enseñanza, es que el estudiante realice una reconstrucción cognitiva y emocional de los fenómenos estudiados en las ciencias sociales. Sin embargo, la intención de generar o alentar la empatía a través de la narrativa, no es reducir la enseñanza a la interpretación emotiva de los hechos sociales, sino, en términos generales, promover la autorreflexión y la autorregulación.

Para lograr la autorreflexión, surge la figura del espectador juicioso, entendida como una forma de trascender la empatía a una reflexión neutral o externa. De acuerdo a la tesis de Nussbaum (1997), para que esta forma de empatía se dé adecuadamente, deben darse dos situaciones: una evaluación distante y, lo más importante, una reflexión acerca de situaciones que pueden ser modificables. Este se convierte entonces en uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta en la estrategia de enseñanza: incluir narrativas que susciten la empatía y la autorreflexión acerca de las causas evitables o inevitables de los fenómenos estudiados en las ciencias sociales.

Las reflexiones acerca de la propia práctica resultan esenciales para comprender y reorientar los procesos de enseñanza. Concretamente el marco de la EPC, permitió definir y conectar los objetivos pedagógicos de la investigación con la estrategia de enseñanza, es decir, adelantar una revisión sistemática de la práctica y, con ello, redefinir el rol investigativo y pedagógico de la docente en el área de ciencias sociales. Según lo expuesto, se fueron generando cambios en las diferentes fases del ciclo PIER, cambios orientados a promover, tanto en la docente como en los estudiantes, un trasfondo valorativo y las condiciones necesarias para dar lugar al espectador juicioso.

Ahora bien, generar autorreflexión sobre situaciones sociales requiere tener un derrotero claro respecto a la organización didáctica de las actividades. A partir del ciclo V, se buscó la afirmación de una estrategia de enseñanza diseñada para promover la empatía, la autorreflexión y la autorregulación, elementos constitutivos de lo que Cajiao denomina Reflexión Comprensiva.

La reflexión cíclica (planeación, implementación, evaluación y reflexión) en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en el IED Oswaldo Guayasamín, permitió, a partir del ciclo V, articular y enfocar con mayor claridad los objetivos de la docente investigadora con los momentos de la práctica de enseñanza. Como resultado de la reflexión, se analizaron los resultados de la estrategia teniendo en cuenta las categorías de análisis: orientación pedagógica y didáctica de la docente y, características y contexto de los estudiantes y de la práctica de enseñanza.

Para los dos últimos ciclos se buscó la apropiación e integración de los estudios sobre la práctica al contexto de enseñanza, especialmente al contexto del IED Oswaldo Guayasamín. Como se estableció anteriormente, la investigación gira en torno a uno de los objetivos centrales de la enseñanza de las ciencias sociales:

Que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, resultado de un proceso histórico a lo largo del cual los grupos humanos han construido formas de organizarse, relacionarse, expresarse, e interpretar la realidad (Cajiao, 1989, p. 23).

En efecto, uno de los indicadores para analizar los resultados de la investigación sobre la práctica de enseñanza, fue entonces reflexionar sobre el por qué y el cómo articular la narrativa (desde el enfoque de las capacidades) con los contextos reales del estudiante. Esta, se consolida como una de las mayores apuestas de la investigación y de los dos últimos ciclos de reflexión: poner la práctica de enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la convivencia y al desarrollo de las capacidades humanas. De acuerdo a Ibarra (2010) “el reconocimiento de las capacidades permitirá por un lado un fortalecimiento en la cohesión social y, por otro, la creación de identidades que puedan asumir un papel activo en su comunidad” (p. 107).

Ahora bien, lograr esto es uno de los mayores retos de la educación y de la pedagogía. En este caso, en los ciclos VI y VII se pueden apreciar dos cambios fundamentales en el diseño e implementación de la lección: el desarrollo inductivo de los conceptos y la articulación integral de acciones para desarrollar o provocar la reflexión comprensiva y participativa de los/las estudiantes. En las siguientes páginas se aborda la evolución que tuvo la investigación y sus resultados en la práctica de enseñanza.

### ***6.2.1 Orientación pedagógica y didáctica de la docente***

#### **6.2.1.1 Conocimiento y desarrollo de contenidos**

En los ciclos I y II se abordaron retrospectiva e introspectivamente los primeros años de experiencia en el campo de la docencia y se evidenció una primera problemática: la disociación aún existente entre la orientación académica y teórica de las universidades y las experiencias alrededor de la práctica de enseñanza. En teoría, los docentes noveles no tienen necesariamente un conocimiento profundo de los contenidos impartidos en el aula de clase, estos se adquieren en el mismo desarrollo de la práctica, teniendo en cuenta el plan de estudios de las instituciones educativas. A lo anterior se suma la necesidad de adaptarse a las políticas y tradiciones del sistema escolar.

En este sentido, la formación docente en el área de ciencias sociales, diferente a lo que sucede en otras disciplinas, presenta problemas alrededor de la relación entre la teoría y la práctica. Esta transacción de comprensión retrospectiva hizo visibles los

problemas relacionados con el manejo de los contenidos en la orientación pedagógica y didáctica de la docente. Problemas relacionados con:

- Ausencia de acciones pedagógicas que permitan la adecuación de los contenidos a contextos específicos.
- Diferenciación entre la intención de las universidades de utilizar el contenido para abordar una situación problema y la tradición escolar de enfocar el proceso de enseñanza, hacia la transmisión y memorización de contenidos.
- La orientación mecánica de contenidos, sin tener en cuenta el desarrollo de capacidades y habilidades.

En los ciclos III y IV se reflexionó sobre la importancia de producir conocimiento profesional docente, teniendo como punto de referencia los objetivos pedagógicos de la educación, y el lugar de las ciencias sociales en el desarrollo del pensamiento histórico, de la autorreflexión y del pensamiento crítico. Tarea que, en el caso de la didáctica, permitió redefinir el uso y valor mediático de los contenidos. Con base en el marco de la EPC, los contenidos ocuparon un lugar diferente en la práctica de enseñanza. Se contempló el diseño curricular teniendo en cuenta los niveles de comprensión y la generación de redes conceptuales.

Al respecto, la EPC se adecuó a uno de los propósitos de la docente, es decir, articular el ethos de la enseñanza de las ciencias sociales con las actividades o técnicas didácticas para motivar la reflexión comprensiva, es así que, la inclusión de la EPC dio lugar a nuevas opciones en la estrategia de enseñanza, entre ellas, adaptar los contenidos (tópicos generativos) a los intereses del estudiante, reorientar las acciones mecánicas hacia las metas de comprensión y reflexionar sobre la diferencia y/o articulación entre lo qué se enseña y el cómo se enseña.

De esta forma, en el propósito de articular el *qué* enseñar con el *cómo* enseñar se incluyó la tesis de la escritora Nussbaum (2012), concerniente al enfoque de las capacidades. Las reflexiones de la escritora, junto al análisis histórico de la escolarización en el campo de las ciencias sociales, dio lugar a que en los ciclos III y IV se abordara la autorreflexión y la concienciación a través de la narrativa, en tanto instrumento que, de acuerdo a Modzelewski (2012), permite:

La ampliación de la racionalidad pública, por un lado, y la conformación de una sociedad más igualitaria por otro; una sociedad democrática donde la imaginación abrace al diferente, se tenga en cuenta las emociones del prójimo y sea así más posible una sociedad más tolerante y menos violenta y discriminatoria. (p. 127).

Con base en estas reflexiones, se determinó de qué forma articular los valores y principios pedagógicos de las ciencias sociales con la estrategia de enseñanza, en términos de convertir los ejercicios de la práctica en medios para incentivar la empatía y la reflexión comprensiva; habilidades fundamentales para intervenir o reflexionar desde la individualidad, acerca de las problemáticas sociales y hechos históricos. Se determinó, en este sentido, incluir ejercicios de exploración y reflexión narrativa que, desde la propuesta metodológica de la EPC, dieran lugar, entre otras cosas, a la intervención, al diálogo incluyente y a la reconstrucción participativa de los contenidos.

En los ciclos VI y VII se abordó con mayor sistematicidad esta relación entre los contenidos y el desarrollo de capacidades y habilidades, la docente abordó el planteamiento de situaciones problema a partir de una visión crítica y reflexiva, en relación, tanto al entorno escolar, como a la realidad social y cultural de la institución educativa. Utilizar tópicos generativos y preguntas generadoras bajo una intención pedagógica, permitió que los contenidos se abordaran de manera integrada, es decir, en función de unas metas de comprensión. Otro elemento que se incluyó en la práctica de enseñanza fue las rutinas de pensamiento, estrategia pedagógica que, en este caso, se utilizó para aumentar los niveles de participación y autorreflexión en los estudiantes.

### **6.2.1.2 Orientación pedagógica del discurso**

Por otro lado, en el análisis de la orientación pedagógica del discurso, en los dos primeros ciclos de reflexión, se analizó la adaptación y la asimilación de prácticas escolares relacionadas con la transmisión de contenidos. En este mismo sentido, se realizó una lectura de la evolución histórica y cambios que ha tenido la enseñanza de las

ciencias sociales que, de acuerdo a Álvarez (2004) “ha estado ligada con asuntos estratégicos referidos a la manera cómo funciona el poder en el proceso de configuración de las naciones” (p. 46). Con base en estos estudios, y las reflexiones de la práctica, se pudo evidenciar que la orientación pedagógica del discurso de la docente, se encuentra, en muchos aspectos, vinculada a los fenómenos socio – culturales de la escolarización, entre ellos, al valor mediático, instrumental y funcional del conocimiento. Como resultado de lo anterior, se empezó a analizar la correlación entre las pruebas estandarizadas y la afirmación de unas prácticas alrededor del discurso. Afirmación que tendrá repercusiones importantes en el ejercicio de enseñanza de las ciencias sociales.

Así mismo, en el ciclo I se analizaron los supuestos básicos, entendidos por Deal y Peterson (2009) como el conjunto de reglas, tradiciones y expectativas permeadas a través de la cultura escolar. De acuerdo a estos autores, si bien los supuestos básicos generan respuestas y patrones para solucionar problemas, no siempre se adaptan a las necesidades reales de los contextos. Pensar la práctica de enseñanza bajo el propósito de integrar las características y las problemáticas del contexto social de los estudiantes con la construcción de conocimiento escolar y, con ello, lograr que la persona haga una reflexión comprensiva de su acontecer individual, inmerso en su entorno social, alterará, entre otras cosas, la visión y orientación del discurso en la práctica de enseñanza.

En el ciclo III, se apreciaron los aportes teóricos de la investigación a la luz del conjunto de situaciones, actividades y procedimientos que integran la práctica de enseñanza. Analizar el discurso, como elemento constitutivo de la orientación pedagógica y didáctica de la enseñanza, implica una reflexión acerca de la comunicación educativa y su lugar en el aprendizaje. Comunicación compuesta por mensajes que permiten manifestar ideas, opiniones y, así mismo, estados afectivos. De ahí que Van Dijk (1999, 2016), sostenga que el discurso es, en esencia, interacción social.

Es un hecho que el discurso es un factor potencial en el desarrollo, no solo intelectual, sino también emocional, moral y social del educando. Entendiendo, por lo tanto, que en, y a través del discurso, se generan secuencias complejas y flexibles de mensajes conceptuales y emocionales, en los primeros ciclos se analizó la existencia (o no) de una orientación intencional del discurso pedagógico y didáctico. Como se pudo ver en los primeros ciclos, la adaptabilidad y la asimilación fueron actitudes naturalizadas



en la práctica de enseñanza, derivadas de los prejuicios y retos que enfrenta el profesor novel, entre ellos la inseguridad que conlleva el surgimiento de diferentes miedos: miedo a lo inesperado (Bozu, 2010) miedo a mostrar una actitud incorrecta hacia al alumnado y miedo a que el alumnado tenga una actitud incorrecta hacia el docente.

A partir del ciclo III, como se estableció más arriba, se empezó a considerar la narrativa como una herramienta metodológica para enlazar la teoría, entendida como el “conjunto de leyes, enunciados e hipótesis ordenados en conjuntos que explican un fenómeno o una parcela de la realidad” (Gimeno, 1998, p. 28-32) y la práctica, entendida en este caso, no solo como las actividades diseñadas e implementadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también las relaciones entre los diversos factores contextuales, internos y externos que intervienen en la práctica de enseñanza. De las razones expuestas, surgió la necesidad de evaluar los elementos particulares que forman parte de la orientación discursiva. A continuación, se exponen estos elementos y su lugar en el análisis de la narrativa:

- Riqueza argumentativa.
- Distribución expositiva.
- Terminología técnica y científica, según las distintas materias o asignaturas.
- Lenguaje claro y riguroso.
- Predominio de la objetividad.
- Sencillez sintáctica.
- Diálogo con los alumnos.
- Lenguaje favorecedor de la intersubjetividad.
- Subjetividad, expresión de estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo.
- Valoraciones positivas sobre los alumnos.
- Importancia de la comunicación no verbal
- Predomina la función expresiva.

De lo expuesto, se empezó a reconfigurar y reorientar el discurso. En este sentido, la EPC aportó elementos fundamentales para los objetivos de la investigación. En las actividades del ciclo VI, surgió una pregunta que precisamente problematizaba la

orientación discursiva, a saber, ¿cómo involucrar el contexto de los estudiantes en la estrategia de enseñanza? Trasegar por la historia de la educación de las ciencias sociales y utilizar la Investigación – Acción para analizar la práctica de enseñanza, puso de relieve una situación que, aunque tiende a pasar desapercibida, es inherente a la enseñanza y a los objetivos de las ciencias sociales, esto es, la construcción de procedimientos y conocimientos pertinentes para acceder a la realidad social.

A partir del ciclo V se pone mayor énfasis en el contexto. Sin embargo, vale la pena esclarecer la relación que, en el caso de la presente investigación, tiene el contexto con lo que es denominado la cultura del reconocimiento. Según una frase utilizada por Charles Taylor “en el contexto de una cultura que reconoce a otra cultura, toda cultura debe ser considerada como potencialmente valiosa, teniendo como origen la idea de que todos los seres humanos somos igualmente dignos de respeto” (p. 65). Es propio de las ciencias sociales reconocer legítimamente el valor de una cultura, reconocimiento que, por esta razón, trasciende la valoración conceptual o epistemológica de las culturas. Es debido a esto que se acogió el enfoque de las capacidades en el desarrollo de la investigación, en tanto considera que una educación liberal:

Es verdaderamente “adecuada para la libertad” solo si produce ciudadanos libres, ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes. Hombres y mujeres, nacidos esclavos y nacidos libres, ricos y pobres, se han mirado a sí mismos y han desarrollado la habilidad de distinguir entre el mero hábito y la convención, y lo que pueden defender con argumentos. Son dueños de su propio pensamiento y voz, y esto les confiere una dignidad que está mucho más allá de la dignidad exterior de clase y rango (Nussbaum, 2001, p. 327).

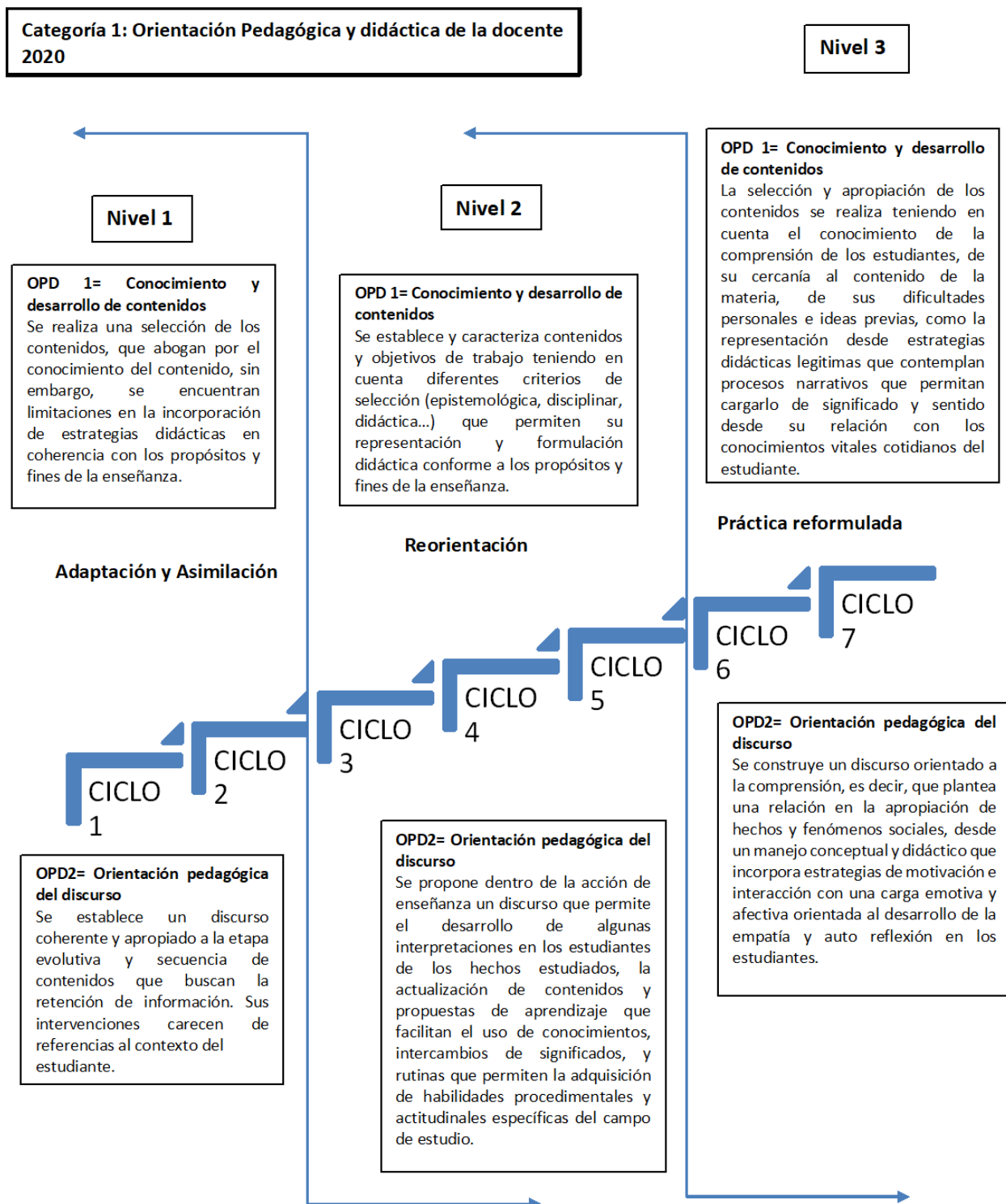
Al contemplar la educación, no solo en el área de ciencias sociales, sino en cualquier área del conocimiento, como el conjunto de acciones para la formación de ciudadanos libres, dueños de sus propias mentes, surge la necesidad de reorientar e

implementar nuevos elementos en las acciones discursivas de la docente. Un ejemplo claro de lo anterior, se relaciona con el uso del lenguaje favorecedor de la intersubjetividad. La revisión y el análisis reflexivo de los primeros ciclos, exteriorizó la ausencia de acciones discursivas premeditadas en el desarrollo de contenidos y conocimientos. Solo a partir del ciclo V, se tuvieron en cuenta en la planeación e intervención, elementos particulares de la exploración narrativa y de la orientación discursiva. En el ejercicio de planeación, por ejemplo, se orientó sistemáticamente el tópico generativo (qué es la ciencia), con los diversos elementos asociados a la narrativa. Sin embargo, los resultados pusieron en evidencia la persistencia de hábitos y tradiciones escolares, entre ellas, la exposición y transmisión magistral de contenidos.

Respecto a los ciclos VI y VII, como se refleja en la matriz, se puso mayor atención al desarrollo intersubjetivo y narrativo de los contenidos. La modificación articulada de acciones concretas en la planeación e intervención, bajo un propósito común, y siguiendo las pautas metodológicas de la EPC, dio lugar a la aparición de situaciones flexibles alrededor de la educación, entre ellas: una mayor apertura al diálogo y a la intersubjetividad. Educación que nos recordará Freire (1997)

Posibilita a la persona la discusión valiente de las problemáticas, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo, para que consciente de ellos, gane el valor y la fuerza para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio "yo", sometido a las prescripciones ajenas. (p.85)

*Figura 10. Niveles de comprensión categoría 1 y subcategorías de análisis.*



Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de la docente investigadora en cada una de las fases de la investigación

## **6.2.2 Características y contexto de los estudiantes y de la práctica de enseñanza**

### **6.2.2.1 Problematización y análisis crítico de contenidos con relación al entorno de los estudiantes**

La profesionalización intencional de la docente permitió incorporar un nuevo propósito en la práctica de enseñanza, esto es: pasar de la transmisión y exposición mecánica de contenidos a desarrollar actividades narrativas que permitieran generar vínculos cognitivos y emocionales entre los presaberes del estudiante y el conjunto de conocimientos impartidos por la docente, logrando con ello generar conexiones significativas basadas en la autorreflexión y en el análisis crítico.

Para Álvarez (2015), la continuidad mecánica de prácticas, la crisis de identidad profesional y una socialización entre docentes sin inquietudes, son los ingredientes para hacer que el docente deje de buscar formas de relacionar teoría y práctica, haciendo frente a las tradiciones establecidas en los centros educativos. La etapa de adaptación y estabilización conduce a que, con el pasar de los años, las situaciones relacionadas con la práctica de enseñanza se reproduzcan sin ser sometidas a revisión.

En estas condiciones, ¿qué cabe esperar y hacer por parte de los docentes para recuperar el interés por los propósitos pedagógicos y liberadores de la enseñanza? En efecto, una forma de recuperar el interés por la formación continua y por los objetivos de la enseñanza es abordar y reflexionar las relaciones entre teoría y práctica, es decir, convertir la práctica de enseñanza, con todas las variables inmersas en ella, en un objeto de conocimiento, análisis, reflexión e innovación.

Con base en lo anterior, en la revisión crítica y compleja de la orientación didáctica de los contenidos, se adelantó una reflexión sistemática del lugar que estos ocupan en el proceso enseñanza – aprendizaje. Con el rastreo e interpretación de situaciones se concluyó que uno de los retos de la docente ha sido desarrollar mecanismos innovadores de enseñanza que articulen el contexto del estudiante con los contenidos de las ciencias sociales, puente que, en este caso, se abordó a través la narrativa, en tanto forma de incentivar la educabilidad de la empatía, la intencionalidad y la autorreflexión. Por supuesto, aún quedan muchas inquietudes respecto a la efectividad de la estrategia, sin embargo, las modificaciones hechas en el desarrollo de la práctica, y el uso de la

Investigación – Acción, arrojó pequeños, pero importantes resultados en la orientación narrativa de los contenidos, entre estos:

- El diseño de tópicos generativos teniendo en cuenta las situaciones y necesidades reales de los estudiantes, buscando con ello incentivar la exposición narrativa y la participación dialéctica entre los/las estudiantes y la docente.
- Realizar un trabajo de articulación en torno a las metas de comprensión, de forma que, además del aprendizaje de contenidos, estos adquieran una significatividad cognitiva y socioemocional.
- Elaborar desempeños de comprensión coherentes con los objetivos pedagógicos de la docente investigadora.
- El uso de herramientas metodológicas y didácticas, basadas en la narrativa y en ejercicios de diálogo, para promover la reflexión comprensiva.
- La valoración relevante, continua e integral de la práctica de enseñanza.
- En términos generales, incluir ejercicios de exposición narrativa que motiven la reconstrucción personal y conceptual de situaciones y eventos de las ciencias sociales.

#### **6.2.2.2 Elementos del contexto para repensar la motivación y la autorreflexión en la práctica de enseñanza.**

Al respecto de la formación docente, cabe recordar una premisa de Torres (2018), según la cual: es imperativo para el presente y futuro de la educación, es entender la formación docente como “una formación integral, rigurosa y exigente de, y con los docentes” (p.15). En el caso de la presente investigación, la reconstrucción reflexiva de lo que sucede en la práctica de enseñanza de ciencias sociales, puso en evidencia la necesidad de redefinir los propósitos pedagógicos y didácticos del ejercicio docente. La situación muchas veces contradictoria que actualmente enfrentan las escuelas, respecto a: satisfacer las obligaciones institucionales y al mismo tiempo generar resultados efectivos, innovadores y creativos, da lugar a que la formación continua del docente se convierta en un instrumento clave en los procesos de reforma y mejora escolar. Pensar y hacer de otra manera la formación y práctica docente, supone adoptar estrategias y

experiencias que permitan resolver las encrucijadas actuales de la formación escolar, entre ellas, la ruptura entre lo que establece la teoría y lo que sucede en la práctica.

En razón a disminuir las brechas entre teoría y práctica en la enseñanza de las ciencias sociales, se determinó problematizar la práctica en el contexto del IED Oswaldo Guayasamín. Con la problematización surgió el interés por profundizar en las relaciones entre las acciones didácticas, la autorreflexión y el pensamiento crítico. Con especial atención en las relaciones intersubjetivas, se partió de una premisa en el análisis de cómo orientar las acciones de enseñanza – aprendizaje, de acuerdo a la cual, el foco de atención para motivar la autorreflexión, más que en la “interacción de inteligencias” se encuentra en la “la experiencia del encuentro”, en tanto forma de incorporar la memoria y el carácter narrativo y subjetivo de los contenidos.

Es un reto modificar las creencias y hábitos que orientan las prácticas de enseñanza. En el transcurso de las diferentes fases de la investigación se intentó responder una pregunta, a saber: ¿de qué forma orientar las acciones dentro y fuera del aula para promover la reflexión comprensiva de los estudiantes? En respuesta, se determinó reconstruir y analizar las experiencias de la práctica docente, colocando especial atención a las singularidades del contexto educativo, las cuales llevaron a potenciar el aprendizaje en medio de los factores de riesgo alrededor del IED Oswaldo Guayasamín. En este escenario, inmerso en profundas problemáticas sociales, se retomó la importancia de incluir el contexto en la apropiación e implementación de conocimientos y prácticas pertinentes para la formación y fortalecimiento de la autorreflexión.

Inicialmente se revisó la orientación didáctica y pedagógica de la práctica, en procura de analizar los hábitos y creencias de la docente alrededor del significado, o lugar que ocupaba en el desarrollo de sus actividades, la categoría contexto. La segunda parte de este ejercicio investigativo, fue la reconstrucción reflexiva y sistemática de la práctica, a partir de uno de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales: “lograr que la persona sea capaz de hacer una reflexión comprensiva acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social”. Ahora bien, el lugar de la narrativa en la orientación discursiva de los contenidos ocupa un lugar importante en la formación educativa, cuando comprende los problemas esenciales y estructurales, tanto del



individuo, como de la sociedad. En este sentido, a partir del ciclo IV, el problema no fue determinar la pertinencia, o no, de los contenidos, sino determinar de qué forma orientar la enseñanza de las ciencias sociales hacia la formación de la autorreflexión, la empatía y la intencionalidad.

Puede decirse que, de la reflexión sistemática alrededor de la práctica, surgió un mayor interés por la relación entre la enseñanza de las ciencias sociales y la formación de un trasfondo valorativo asentado en el desarrollo de la autorreflexión. Ahora bien, ¿de qué forma incidir, desde la práctica de enseñanza, en el desarrollo de la autorreflexión? Aquí surgió el interés por convertir la narrativa en un mecanismo para articular los entornos del estudiante con los contenidos de las ciencias sociales; actividad apoyada en la orientación ecológica de Bronfenbrenner (1987), quien, en su teoría explicativa del desarrollo humano, expone la importancia de comprender la relación entre las conductas y los contextos mundanos, entendidos por el autor como *nuestra vida diaria*.

De acuerdo a la propuesta de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo humano se basa en los “cambios perdurables en el modo que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23). En los últimos años, han cobrado mayor fuerza los estudios que profundizan en las interacciones entre las percepciones y los entornos. En su teoría, Bronfenbrenner (1987) establece que las conductas se encuentran mediadas por la forma en que los estímulos (el ambiente) dan lugar a las interpretaciones, vivencias y experiencias. La relación causal entre el ambiente y la interpretación, es determinante para, en el caso de la presente investigación, orientar la estrategia de enseñanza hacia el fortalecimiento de la reflexión comprensiva. De acuerdo al autor, el desarrollo se mide a través de la capacidad que tenemos los seres humanos para desarrollar una concepción amplia, diferenciada y válida del ambiente ecológico.

La aplicación de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner permitió diseñar una estrategia de enseñanza en el área de ciencias sociales que contemplaran la inclusión sistemática del contexto, especialmente a través de las diferentes relaciones que se tejen entre los escenarios endógenos y exógenos en los que se desarrolla el individuo, como lo son: familia, padres, escuela – condiciones sociales, culturales y rasgos generales de los entornos. Así, con base en esta teoría, y sus aportes a la investigación, se incluyó en cada fase del ciclo PIER, elementos particulares del contexto, desarrollados desde la

interacción con las problemáticas o situaciones inmediatas del entorno de los estudiantes.

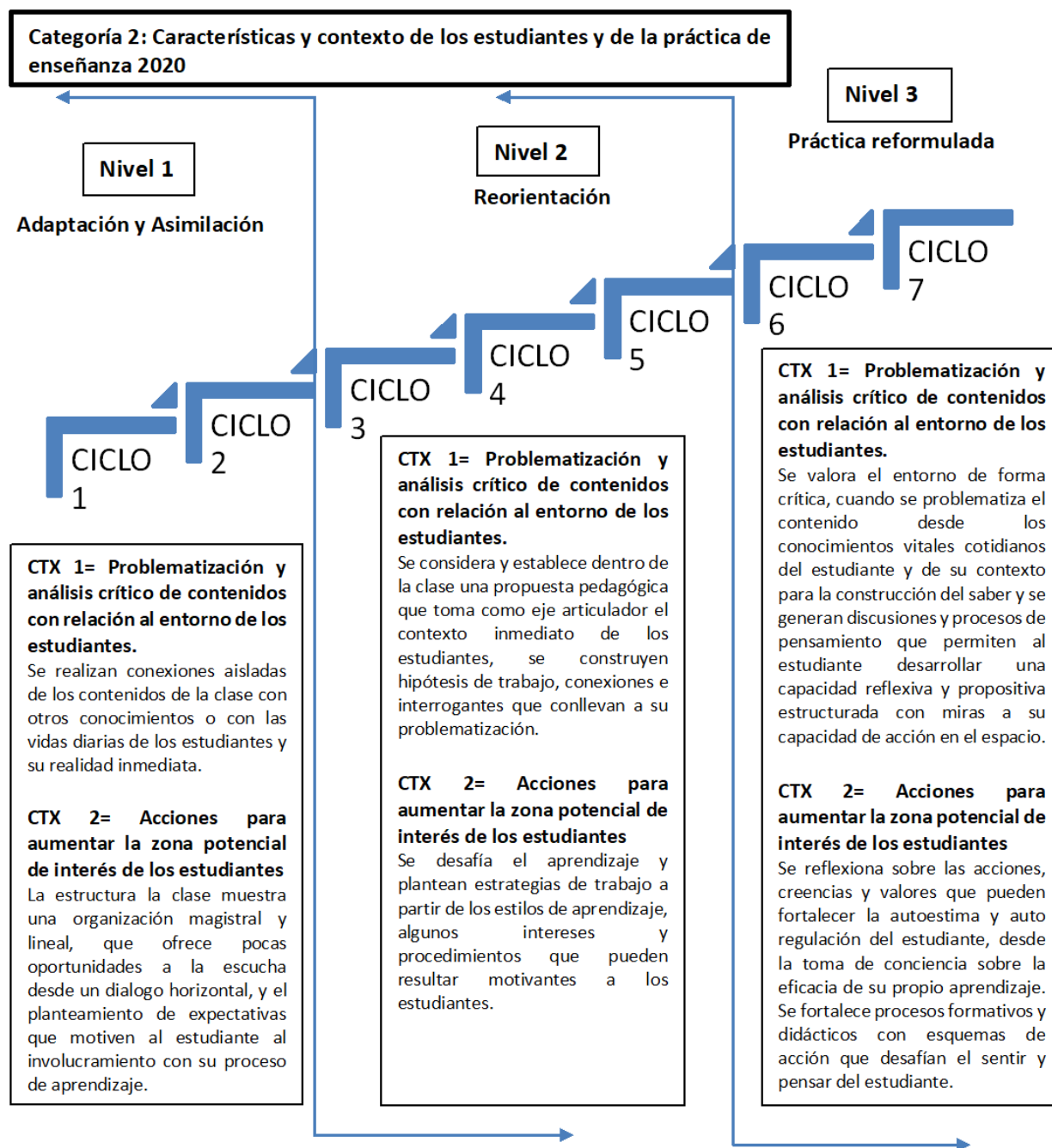
En los últimos ciclos de reflexión se realizó este ejercicio teniendo en cuenta las dificultades comunes en el ejercicio de enseñanza, es decir, el uso excesivo de la memoria, presentando conocimientos aparentemente acabados y cerrados, el paso de la descripción al desarrollo de una enseñanza explicativa y, finalmente, abordar la enseñanza de las ciencias sociales bajo un enfoque interdisciplinar. En resumidas cuentas, la inclusión reflexiva y sistemática del contexto en el desarrollo de los contenidos, a partir del ciclo IV se realizó, y seguirá realizando, explorando las virtudes de la narrativa y de lo que Adela Cortina (1993) denomina, relatos emancipatorios, es decir, relatos que ofrecen una visión novedosa y crítica de un acontecimiento; relatos que apunten a “desarrollar personas dialógicas, capaces de respetar los mínimos de justicia y los valores necesarios para la convivencia, y capaces también de participar en la sociedad” (Modzelewski, 2012, p. 343).

A modo de conclusión, el trabajo que se adelantó respecto a la funcionalidad de los entornos tuvo el siguiente propósito: modificar y reorientar las creencias alrededor de la práctica de enseñanza.

En síntesis, se concluyó que, en el caso de buscar transformaciones al interior de la escuela, de poco sirve analizar los objetivos y la evolución histórica de la enseñanza de las ciencias sociales, si al mismo tiempo no se generan cambios en la representación y en la percepción que, tanto los docentes como los estudiantes tienen de la educación y de la escolarización.

En la siguiente tabla se describirán los cambios en las acciones de planeación, implementación y evaluación, teniendo en cuenta el impacto que tuvo en la práctica la reorientación pedagógica y la inclusión sistemática y reflexiva de los entornos en el desarrollo de los contenidos de las ciencias sociales.

Figura 11. Niveles de comprensión categoría 2 y subcategorías de análisis.



Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de la docente investigadora en cada una de las fases de la investigación

Tabla 11. Matriz de análisis de las fases de la investigación de la Práctica.

<b>Matriz de análisis de las fases de la investigación de la Práctica</b>					
<b>FASE</b>	<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ciclos</b>	<b>Alcance</b>	
1	Adaptación	Esta etapa correspondió a los momentos iniciales de la práctica, y que caracterizan las acciones iniciales del maestro novel. Aquí se estudió la acción de enseñanza, a partir de las dinámicas convencionales del sistema educativo institucional: jerarquías, tiempos, organización, uso de recursos y formas de evaluación que se convierten, según Porlán y Martín (1991), en conductas profesionales mayoritarias de la manera tradicional de enseñar.		<p>En el análisis retrospectivo de la práctica de enseñanza, se observaron ciertas limitaciones respecto al ejercicio de enseñanza y a las funciones del sistema educativo. Aunque existe una familiaridad con el sistema por las experiencias personales previas del docente, el conocimiento profesional se ve desafiado por alcanzar un dominio mínimo de las opciones didácticas del contenido, los recursos convencionales de enseñanza (libro de texto, tablero), la gestión en el aula, y otra serie de elementos que definen el inicio y hacen parte del desarrollo del conocimiento en la práctica de enseñanza (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).</p> <p>Otra problemática identificada en la etapa de adaptabilidad fue la ausencia de acciones que enlazarán teoría con práctica, como resultado de “nuestra larga y escasamente cuestionada cultura docente [...] conformada por automatismos funcionales y también por muchos mitos y errores pedagógicos, que contribuyen a fosilizar nuestra forma de actuar” (Pozo, 2014, como se citó en Pérez, Soto, Serván, 2015, p.84) y consolidan una práctica descontextualizada y normalizada.</p>	
	Asimilación	La etapa de asimilación, a diferencia de la anterior, expone la normalización y/o continuidad automática de prácticas por parte de la docente, lo que puesto en términos de Klein (1992) se traduce en la forma cómo los docentes mantienen el <i>Status Quo</i> , toda vez que parece más cómodo y más seguro que el cambio. Los mundos de los teóricos y profesionales (por separados que estén) son muy complejos y hay pocos	II	<p>El estudio y análisis de esta etapa reflejó la normalización de hábitos, así como la adquisición de cierto nivel de experticia, cimentando rutinas y guiones de acción en el aula, tanto en el sector privado, como en el sector público.</p> <p>Aunque hay una intención de articular, en la práctica de enseñanza a las condiciones contextuales, no se evidencia una reflexión pedagógica profunda, rigurosa y sistemática que permita analizar, comprender y trabajar sobre los diferentes elementos que dan forma a la praxis docente.</p>	

incentivos para que ninguno de los grupos desee gastar un esfuerzo significativo para complicarse aún más la vida o para introducir factores de riesgo potenciales (p. 179).

Se cimientan unos paradigmas en el proceso de enseñanza, relacionados con el aprendizaje memorístico, el conocimiento como verdad acabada y, en definitiva, acciones que carecen de un proceso sistemático, racional y objetivo alrededor de las acciones que el docente adelanta dentro y fuera del aula.

En conclusión, se perpetua una serie de hábitos y creencias alrededor de la escolarización y que inciden en la práctica de enseñanza; no se tiene una ruta metodológica y pedagógica claramente definida.

- |   |              |  |        |  |
|---|--------------|--|--------|--|
| 2 | Redefinición | La redefinición de las acciones en el aula surge cuando la docente se vincula a la propuesta de la Investigación - Acción, reflexiona y problematiza su propia práctica de enseñanza, convirtiéndola en objeto de estudio.   | III-IV | Para lograr la emancipación de algunos esquemas y hábitos de la práctica, inicialmente se indagó sobre la evolución histórica de la enseñanza de las ciencias sociales, colocando especial atención en las relaciones entre los requerimientos socioeconómicos del desarrollo y los procesos de escolarización. Esta reflexión y de análisis crítico, dio lugar a estudiar y redefinir los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales, entre ellos la formación de sujetos que realicen, desde su individualidad, una reflexión comprensiva de la historia y de la sociedad. Redefinidos los objetivos de la enseñanza, se puso en marcha una de las tareas más significativas y determinantes de la investigación: la planificación reflexiva y sistemática de lo que sucede en el aula, por medio del diseño de acciones didácticas orientadas a suscitar un trasfondo valorativo basado en la autorreflexión, la comprensión y la intencionalidad. La incorporación del marco metodológico de la EPC, tuvo como propósito, en esta etapa de la investigación, modificar los hábitos asociados a la clase magistral, y con ello implementar estrategias de pensamiento |
|   |              | Iniciar este proceso, exige del maestro resignificar el lugar de la enseñanza, de sus acciones constitutivas y en general, del sistema de creencias y hábitos que circunscriben la toma de decisiones en el aula, pero que pasan desapercibidas en medio de la rutina escolar. |        |  |

Reorientación	<p>En la etapa de reorientación, el docente investigador parte de un ejercicio diagnóstico e implementa las acciones de mejora continua en fases cíclicas reflexivas de construcción y reconstrucción de los procesos alrededor de la práctica de enseñanza. Durante esta etapa, además, se analizaron las interconexiones entre la formación educativa y los demás entornos en los que se desarrolla el sujeto, concluyendo que era necesario incluir herramientas didácticas que fortalecieran la motivación cognitiva y emotiva del estudiante, en este caso, a través de la narrativa.</p>	IV-V	<p>enfocadas en desarrollar un aprendizaje significativo, intencional, crítico y reflexivo.</p> <p>La propuesta metodológica de la Investigación Acción, de Kemmis y McTaggart (1988) establecen que la profesionalización docente es un trabajo sistemático y reflexivo, en el que se debe otorgar un papel protagónico al docente. A este respecto, la reflexión de forma y contenido en torno a los procesos de planeación, implementación y evaluación, a través del marco conceptual de la EPC, dio como resultado trabajar sobre dos puntos clave de la práctica de enseñanza: la orientación (objetivos) pedagógica y didáctica de la enseñanza y la problematización del contexto, como un ingrediente fundamental del proceso enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Sumado a lo anterior, en estos ciclos se fortalece el trabajo colaborativo a través del análisis y uso de las Lesson Study, con el fin de realizar un estudio colaborativo de lo que sucede al interior de la práctica de enseñanza.</p>
3 Práctica Reformulada	<p>La etapa de práctica reformulada, se constituye como un trabajo de articulación teórico – práctico entre los aportes pedagógicos y lo que realmente sucede en las clases y en los entornos académicos.</p> <p>En la práctica reformulada, se evidencia una transformación significativa en el pensamiento y actuar de la docente sobre su práctica, colocando en tela de juicio creencias respecto a las funciones de la docente y reformulando las rutinas utilizadas al interior del aula.</p>	VI-VII	<p>En lugar de complejizar el cómo modificar el ejercicio de enseñanza, la investigación se desarrolló con la intención de responder la siguiente pregunta: ¿con qué propósito y de qué forma enseñar ciencias sociales en el contexto educativo, social y cultural del IED Oswaldo Guayasamín? En este sentido, la investigación se orientó a discernir, cuestionar y reorientar hábitos, creencias y paradigmas alrededor de la práctica y del lugar que ocupa la escolaridad en la formación y desarrollo integral del sujeto.</p> <p>Con base en lo anterior, en los dos últimos ciclos se abordó el enfoque de las capacidades y cómo a través de este, se pueden genera cambios sustanciales e innovadores en la práctica, por ejemplo, mediante la incorporación de la narrativa para suscitar la educabilidad cognitiva y emocional.</p>

---

Después de una continua construcción y reconstrucción de las acciones de enseñanza, mediante las categorías de análisis, surgió un mayor interés y compromiso por incluir la narrativa y el enfoque de las capacidades en el desarrollo de la estrategia de enseñanza.

Durante esta etapa de la investigación los ciclos de reflexión coinciden en la importancia de volver a fortalecer una formación humana, desde un trabajo pedagógico y didáctico cimentado en la educabilidad de las emociones y en la inclusión del contexto del estudiante. Solo se alcanza el desarrollo de un pensamiento reflexivo cuando los intereses, motivaciones e intenciones del estudiante son tenidos en cuenta y validados en las actividades del sistema escolar, tarea que, en muchas ocasiones, tienden a ocupar un lugar secundario.

El fortalecimiento de la interacción, maestro-estudiante y estudiante-estudiante es otro elemento que cobró relevancia en la práctica reformulada; se identifican las particularidades del grupo de estudiantes y con ello se redefine la cultura del aula.

---

Nota: Elaboración propia. Basado en la experiencia de la docente investigadora en cada una de las fases de la investigación

## CAPITULO 7. Conclusiones y recomendaciones

Es un hecho que las ciencias humanas y sociales tienen un papel preponderante en el estudio y comprensión de la naturaleza humana. Al respecto, corresponde a los docentes, ser críticos en las prácticas frente al lugar que ocupa la enseñanza de las ciencias sociales en la vida y desarrollo de las nuevas generaciones. En medio de este panorama, la profesionalización docente permite abordar las problemáticas actuales de la educación; problemáticas que durante muchos años han puesto en tela de juicio la pertinencia de los currículos y, en términos generales, los principios que sostienen la escolarización de masas. Profundizar en la historia de la enseñanza, permitió analizar la evolución histórica que en Colombia ha tenido la enseñanza de las ciencias sociales, pues se analizó la relación que durante mucho tiempo tuvo el surgimiento de las ciencias sociales con las expresiones nacionalistas, basadas en la identidad, y en la pregunta ¿quiénes somos?

Profundizar en los modos que surgió la enseñanza de las ciencias sociales, generó nuevos propósitos en la investigación, entre ellos, comprender el estado de la situación actual de la enseñanza y el papel que desempeña la docente para abordar dos preguntas esenciales, estas son: ¿qué modelo de persona es la que se está formando? y ¿cuál es el modelo de persona que realmente los docentes quieren o deben formar? Por supuesto, la enseñanza es un reflejo de lo que pasa en la sociedad. El paso del nacionalismo a la educación escolarizada marca un derrotero determinante en los fines del desarrollo y, en lo que Martínez (2004) denomina, la tecnología educativa. Ahora bien, la época del desarrollo ha sido duramente cuestionada por la academia, entre otras cosas, por el afán de las instituciones de formar personas que se adapten a las necesidades del mercado y a la sociedad del consumo.

Como resultado de lo anterior, en el transcurso de la investigación se estudió uno de los efectos que ha tenido en las prácticas de enseñanza la escolarización de masas, a saber, la división entre teoría y práctica, representada en la escisión de dos mundos: la escuela y la universidad, situación que, en términos de Álvarez (2014), llevó a exonerar a los maestros de pensar los contenidos, dejándole esta tarea a las ciencias, ahora universitarias (p. 58). En respuesta a esta, y otras problemáticas de la educación escolarizada, en los últimos años ha cobrado mayor fuerza el interés y compromiso por



la profesionalización docente, concepto que, si bien tiene diversas aproximaciones enunciativas, fue entendido, en la presente investigación, como el compromiso intencional de la docente para atender las necesidades, problemáticas y retos del proceso enseñanza – aprendizaje.

En este orden de ideas, el objetivo central de la investigación fue encontrar o labrar el camino para conciliar teoría y práctica en el ejercicio de la enseñanza. Esto constituyó un cambio de paradigma respecto al significado y propósitos de la práctica docente, en términos de, por ejemplo, diferenciar entre las actividades escolares y los objetivos pedagógicos y sociales de la educación. Además, el hecho de profundizar, tanto en la historia como en los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, suscitó un nuevo propósito en la docente investigadora: diseñar una estrategia de enseñanza capaz de articular los contenidos académicos con las situaciones y problemáticas reales de los estudiantes del IED Oswaldo Guayasamín. La profesionalización docente abrió todo un panorama de posibilidades, pero, sobre todo, resignificó la práctica de enseñanza.

A lo largo de la investigación, la meta fue transformar la visión entre medios y fines, es decir, entre los procedimientos utilizados por la docente para impartir un conjunto de conocimientos y la generación de conexiones que fueran significativas para la formación crítica del estudiante. Al respecto fue necesario abordar situaciones alrededor de las diferencias y, hasta cierto punto, problemas de comunicación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, tal como lo señala Klein (1992), en realidad son muchas las causas de la ruptura entre teoría y práctica, de las cuales se abordó la siguiente: la resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar y su escaso contacto con el conocimiento pedagógico disponible. No obstante, esta sola situación fue suficiente para comprender la importancia de conciliar conocimiento con acción. De ahí la necesidad de pensar en lo que sucede al interior del aula de clase, pero no solo desde el aula, sino también desde algunas propuestas orientadas a superar la ruptura entre la teoría y la práctica, entre ellas: la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Kemmis y Mc Taggart (1982); la construcción de conocimiento profesional docente. Porlán y Rivero (1997); la enseñanza para la comprensión. Perkins (1999).

Ahora bien, como resultado de la anterior, se incluyeron categorías de análisis que permitieron modificar las acciones constitutivas de la práctica (planeación,

implementación y evaluación) orientándolas a: promover la vitalidad social, cultural e histórica de los contenidos académicos, favoreciendo con ello el aprendizaje gradual pero flexible, es decir, coherente con la vida y los conocimientos previos del estudiante, razón por la cual, antes de encontrar una fórmula mágica para abordar los temas de las ciencias sociales, se determinó que era más importante definir, reflexionar y pensar las posibilidades de configurar un trasfondo valorativo, es decir, precisar cómo, teniendo en cuenta las múltiples variables que intervienen en el desarrollo de la práctica de enseñanza, es posible incentivar la autorreflexión, la empatía y el pensamiento crítico, no solo para abordar los contenidos de las ciencias sociales, sino también para pensar y participar en los problemas y temas que forman parte de los microsistemas y macrosistemas.

De esta manera surgió el interés por el enfoque de las capacidades, con especial atención en las oportunidades que ofrece el uso de la narrativa en el desarrollo de la reflexión comprensiva. La investigación en el aula, en los primeros ciclos, expuso la relación entre los propósitos de la enseñanza escolarizada y la asimilación de hábitos, creencias y comportamientos que, con el pasar de los años, desdibujó en la docente, la intención pedagógica de la de enseñanza de las ciencias sociales. La justicia social, el desarrollo humano, la conciencia crítica y la búsqueda de un bienestar integral, se consolidan los objetivos que en consecuencia empiezan a orientar la práctica de enseñanza y la profesionalización docente. Pero ¿de qué forma realizar ajustes en la práctica de enseñanza, que, en medio de la educación escolarizada, promuevan una educación orientada al desarrollo de capacidades y al bienestar social?

En la primera parte de la investigación, se reflexionó alrededor de dos etapas que configuraron la práctica de enseñanza, estas son, la adaptación y la asimilación de las dinámicas institucionales. Aquí se analizó cómo la inexperiencia del profesor novel y las obligaciones de la educación escolarizada, aportaron a la generación de hábitos, creencias y rutinas en la práctica de enseñanza. Sin embargo, el análisis retrospectivo, y los aportes de la Investigación – Acción abrieron todo un campo de posibilidades, la generación de conocimiento profesional docente. El análisis y la comprensión dialéctica de estos saberes, permitieron complejizar el ejercicio de enseñanza, a través de preguntas como: qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar. El estudio espacio –

temporal y la reconstrucción histórica del ejercicio de enseñanza, dio lugar a una nueva etapa investigativa, caracterizar de manera puntual los hábitos de la docente, y con ello determinar cuáles de ellos no aportan a los propósitos pedagógicos de las ciencias sociales.

En síntesis, el ejercicio de reflexión acerca de lo que sucede dentro y fuera del aula, puso de relieve la necesidad e importancia de incorporar en el ejercicio de enseñanza, la reflexión comprensiva de contenidos, trasfondo valorativo clave para modificar la orientación pedagógica, didáctica y discursiva de la docente. Teniendo claro el objetivo de la enseñanza, es decir, una enseñanza para motivar la comprensión, la reflexión y el desarrollo humano, se dio paso a la tercera pregunta, esta es, ¿cómo enseñar?

Pero, ¿por qué pasar directamente a la tercera pregunta, sin previamente dar respuesta al qué enseñar?, al respecto, surge el interés didáctico por la narrativa. Alcanzar los objetivos pedagógicos de las ciencias sociales, requiere, en el presente caso, el establecimiento empático con los hechos históricos, con la interrelación de los sistemas sociales, políticos, económicos y culturales, y con las relaciones que, a lo largo de la historia, el ser humano desarrolla consigo mismo y con la naturaleza. Desde luego, la formación en los contenidos de las ciencias sociales constituye una tarea elemental de la enseñanza, pero es en las capacidades que se define el lugar que estos ocupan en la vida y desarrollo de los estudiantes.

El interés, la intencionalidad y la autorreflexión constituyen, por lo tanto, la base de la reflexión comprensiva, del análisis crítico y del pensamiento complejo. En este punto, surge el aporte que se considera puede, desde la investigación, realizar al conocimiento pedagógico, a saber, convertir la narrativa en una opción para aumentar las posibilidades de incentivar una formación en las ciencias sociales, basada, tanto en el desarrollo de las capacidades como en la aprehensión empática de la realidad. Si bien estos aportes, tomados de los saberes académicos fueron fundamentales para definir el horizonte pedagógico y didáctico de la enseñanza, le corresponde a la docente, luego de analizar y profundizar en la experiencia profesional, convertirlos en instrumentos útiles y pertinentes para el desarrollo de los objetivos investigativos y profesionales.

A través de la Investigación - Acción, y de la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión, se evaluó el impacto de la narrativa en el proceso enseñanza – aprendizaje. En términos generales, la manera de articular teoría con práctica en la investigación fue generando ciclos que permitieran crear una estrategia de enseñanza basada en la narrativa y en el fortalecimiento de la reflexión comprensiva y del pensamiento crítico.

A lo largo de la investigación se especuló en torno a cómo incentivar la reflexión comprensiva en el estudiante, tomando como punto de referencia uno de los propósitos de las ciencias sociales, expuesto por el profesor y escritor Francisco Cajiao (1998): "lograr que la persona sea capaz de hacer una *reflexión comprensiva* acerca de su acontecer individual, inmerso en su entorno social (...)". No obstante, la reflexión comprensiva es un concepto que, si bien hunde sus raíces en las teorías del pensamiento crítico, en la presente investigación se buscó desarrollar, no solo desde las posibilidades del pensamiento, sino también desde las situaciones y desafíos de la cotidianidad. En este sentido, La enseñanza para la comprensión (EPC) se convirtió en una herramienta determinante para explorar y entender las posibilidades de la reflexión comprensiva, como, por ejemplo: pensar y actuar con flexibilidad dialéctica entre lo que uno sabe y la nueva información.

Pero además de los aportes de la EPC en torno a la reflexión comprensiva se tuvieron en cuenta otras teorías, como por ejemplo la educabilidad de las emociones de la escritora Helena Modzelewski (2012), ¿por qué? Porque no podemos desconocer, sobre todo en el campo educativo, que todo lo que sucede en el ámbito escolar, adquiere un valor emocional y/o vivencial, tanto en la vida de los estudiantes, como en la vida de las personas que formamos parte del fenómeno educativo. Al respecto, no tiene sentido hablar de reflexión comprensiva, sin abordar previamente los elementos que dan forma a la autorreflexión y a la autoconciencia. Es así que uno de los desafíos para lograr que el estudiante sea capaz de hacer una reflexión comprensiva, involucra el campo de la *intencionalidad*, esto es, la intención o creencia con la que cada uno de nosotros le asigna un valor personal a una situación u objeto.

Entonces ¿Qué es la reflexión comprensiva? De todo lo dicho, se puede concluir que ser capaz de hacer un uso de la reflexión comprensiva involucra procesos como: la autorreflexión, resultado de la intencionalidad; la comprensión, entendida como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe y, finalmente, la posibilidad de ser protagonistas en la construcción de nuevos modelos sociales y culturales, es decir que, en síntesis la reflexión comprensiva es la capacidad de actuar y pensar intencional y flexiblemente a partir de lo que uno cree, vive y sabe, logrando con ello crear nuevas conexiones significativas entre unos conceptos existentes y nuevos conceptos.

Como se puede observar, la reflexión comprensiva es un concepto orientado a crear conexiones entre la enseñanza, la vida y los entornos, entendidos estos últimos por Palacios (2017) como “el conjunto de factores contextuales y el espacio socio – físico que sirve como punto de partida con finalidades transformadoras de la realidad” (p. 3). A partir de ese momento, el proceso iniciado tendrá repercusiones en la práctica de enseñanza que difícilmente pasarán desapercibidos por la docente, como, por ejemplo: desarrollar sus clases sin intuir, pensar y actuar teniendo en cuenta que cada encuentro entre la docente y el estudiante se encuentra mediado, tanto por el lugar que ocupan los hábitos y las creencias en el desarrollo de sus clases, como por las conexiones indiscutibles entre el aprendizaje, los entornos y la vida del estudiante.

## Bibliografía

- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0185269815000264?token=85BAAEF2E279399C97DCCA57F2692FC24D6AD2D59902FE03D9C7594E0F26FBE9BE461654BF670D81FDC05552BC807435&originRegion=us-east-1&originCreation=20211118014158>
- Álvarez, G. A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagogía política. *Nómadas*(41), 45-61. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a04.pdf>
- Álvarez, M. d. (2015). La relación teoría práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, 363-371.
- Anovich, R., & Silva, M. (2009). *Las estrategias entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires : Aique Grupo Editor .
- Anzaldúa, J., & Yurén, T. (2011). La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles Educativos*, 88-113. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13219088006.pdf>
- Badilla, I., Ramírez, A., Rizo, L. y Rojas, K. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 209-231.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 55-72. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161/983>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales* . Bogotá: Tercer Mundo editores con coedición de la fundación para la educación superior (fes).
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 79-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Castro, M. [mmmmmmmm]. (2019, junio 29). Video 1: PRIMERA CLASE GRABADA [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=63Ni-FOMTro>
- Castro, M. [mmmmmmmm]. (2018, octubre 17). Video 2: Derecho humanos y revolución francesa Enseñabilidad 1 LESSON 2 [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/jtszmOP35AU>

- Castro, M. [mmmmmmmm]. (2018, Julio 18). Video 3: ENSEÑABILIDAD 2 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4wbgceleWw0&t=11s>
- Castro, M. [mmmmmmmm]. (). Video 4: Clase Lesson 1: Qué es y que no es ciencia [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/Sst6ch3By7U>
- Castro, M. [mmmmmmmm]. (2019, abril 27). Video 5: Lesson 2- Organización social-Roma [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jHKb4HauQCc>
- Clavel, M., & Tores, J. (13 -15 de Septiembre de 2010). ACCESO Y PERMANENCIA EN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD: LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO MARCO CONCEPTUAL PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA [MEMORIA].
- Contreras, D., & Vásquez, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63-72.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. . Madrid: Tecnos.
- De la Torre, S. (2008). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Aula Abierta UNED.
- De Longhi, A. (2009). Los desafíos desde los contexto situacional, ligúístico y mental. Enseñanza e investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. *II Jornadas de Enseñanza e Investigación* (pág. 21). La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.621/ev.621.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf)
- Deal, T., & Peterson. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises [Dar forma a la cultura escolar: trampas, paradojas y promesas]*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Díaz, B. F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F. : Mc Graw Hill .
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanjueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 9, 1-14.
- Edwards, D. y. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Elliot, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871003.pdf>
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General: Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires : Ministerio de Educación Nacional .
- Ferreya, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Flore, E. y. (2007). *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magno.

- Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire%20-%20La%20educacion%20como%20practica%20de%20la%20libertad.pdf>
- Gómez, C., Ortuño, J., & Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: OCTAEDRO S.L.
- Guayasamín, Colegio los Comuneros Oswaldo. (2018). Manual de Convivencia 2018. *Agenda Escolar 2018*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibarra, D. (2010). Génesis y horizontes de estudio de la teoría de las capacidades. *Open Insight - Volumen 1*. .
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Morata.
- Kammi, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría e Piaget. *Jornal for the Study of Education and Development*, 3-32.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes .
- Kirshner, D., & Whitson, J. (1997). *Cognición situada: perspectivas sociales, semióticas y psicológicas*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klein, F. (1992). Una perspectiva sobre la brecha entre la teoría y la práctica del currículo. *Teoría a la práctica*, 191 - 197.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Liceras, A. (2000). Las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales. *Revista ciencias de la educación*, 171-186. Recuperado de [https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37574/2000\\_CienciasEducaci%c3%b3n\\_182\\_3\\_Liceras%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37574/2000_CienciasEducaci%c3%b3n_182_3_Liceras%20Ruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Londoño, P., & Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: Aproximación conceptual. En R. F. Vasquéz, *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (págs. 11-32). Bogotá: Kimpres Universidad de la Salle .
- López, B., & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 275-291.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Anthropos.
- Martínez, A. (2015). Formación y experiencia en la universidad. *IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3775>



- Martínez, A. (Junio de 2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*(45), 34-49. Recuperado de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2016\\_Maestro\\_y\\_escolarizacion\\_en\\_Colombia.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2016_Maestro_y_escolarizacion_en_Colombia.pdf)
- Martínez, M. C., Calvo, G., Martínez, A., Soler, C., & Prada, M. (2015). *Pensar la formación de maestro hoy. Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Serie de investigación IDEP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20151029061130/Pensar-la-Formacion-Docente.pdf>
- Mineducación. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Recuperado el 19 de marzo de 2019, de [http://cedidguillermocanoisaza.edu.co/Archivos\\_Pdf/DBA/DBA\\_C.Sociales.pdf](http://cedidguillermocanoisaza.edu.co/Archivos_Pdf/DBA/DBA_C.Sociales.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional . (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar en ciencias ¡el desafío! lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No 7*. Proyecto Ministerio de Educación Nacional - Ascofade (Asociación. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf)
- Modzelewski, H. (2012). [Tesis doctoral]. *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Mosteiro, M., & Porto, A. (2017). La investigación en educación. *Scielo Books*, 13-40. Recuperado de <https://books.scielo.org/id/yjxdq/pdf/mororo-9788574554938-01.pdf>
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la Justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona : Paidós Estado y sociedad 145.
- Nussbaum, M. (2010). *Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires : Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona : Paidós.
- OEI-Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid. Recuperado de <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmlpbnVzZ2FnZSI6IkBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhjMIU2TUdVNE4zYzFieGF6WmpCa2QyY3pabVZ4Y0dSbWNYbHpjQVk2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQVpScGJteHBibVU3SUDacGJHVnVZVzFsUFNKa2lyTjFiV1Z1ZEc4Z1ptbHVZV3hmSUD4aElHVmtkV05oWTJsdllt>
- Orlich, H. (2002). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Limusa.
- Otálora, S. (2009). La Enseñanza para la Comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*, 121-130. doi: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.678>

- Palacios, N., & Ramiro, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales*, 1-22. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1204.pdf>
- Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógica*. Bogotá: Aula de Humanidades. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Gerardo\\_Perafan/publication/301677441\\_Conocimiento\\_profesional\\_docente\\_y\\_practicas\\_pedagogicas/links/5721427a08ae82260fab403f/Conocimiento-profesional-docente-y-practicas-pedagogicas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gerardo_Perafan/publication/301677441_Conocimiento_profesional_docente_y_practicas_pedagogicas/links/5721427a08ae82260fab403f/Conocimiento-profesional-docente-y-practicas-pedagogicas.pdf)
- Pérez, Á., Soto, E., & Serván, J. (2015). Lesson Studies : re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81-101.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone, *Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 69-92). Buenos Aires, Barcelona, México D.F.: Paidós.
- Perkins, D., & Tina, B. (1994). Ante todo la comprensión. *s.d.* Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/AnteTodoCompension.php>
- Porlán, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor un recurso para la investigación en el aula*. Serie Práctica. Recuperado de <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/4-porlan-rafael-el-diario-del-profesor.pdf>
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, A. (1997). Investigación Didáctica: conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 155-171.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Estados Unidos, Londres, Nueva Delhi: Ediciones SM. Recuperado de [https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2011/09/Ensenar\\_nativos\\_digitales.pdf](https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2011/09/Ensenar_nativos_digitales.pdf)
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia.*, 7-22.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 45-55. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Sandín, M<sup>a</sup> Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw and Hill Interamericana de España
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona : Planeta .
- Shulman, L., & Gudmundsdóttir, S. (2005). Conocimiento Didáctico en ciencias sociales . *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-12. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream>
- Solar, M. & Díaz, C. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria: una mirada desde las creencias de académicos de trabajo social y periodismo. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 181-197

- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 232.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development [Investigación y desarrollo del currículum]*. London: Heinemann.
- Stone, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M., & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Torres, R. (1994). *Paulo freire cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, México, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S.A. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
- Torres, R. M. (1994). Prólogo. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (págs. 11-17). Madrid, México, Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change? [La "gramática" de la escolarización: ¿por qué ha sido tan difícil de cambiar?]. *American Education Research Journal*, 453–479.
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* , 203-222.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos* , 22-36.
- Wineburg, S. (1996). La psicología del aprendizaje y la enseñanza de la historia. En D. B. (Eds.), *Manual de psicología educativa* (págs. págs. 423–437). Prentice Hall International.
- Zilberstein, J., Silvestre, M., & Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.
- Zubiria, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio .



## Anexos

## Anexo 1 : Planeación por Epc de clase Ciclo III

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
Docente: Madelin Castro	Asignatura: Ciencias Sociales	Grado: 8°	Periodo: 2
<b>HILO CONDUCTOR DEL AÑO: Identificar fenómenos sociales estableciendo relaciones espacio-temporales</b>			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSIÓN		
	Dimensión	Meta:	
<i>¿Por qué la apuesta de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, fue retomada por la ONU con los DDHH, y convertido en una esperanza para la humanidad?</i>	<b>Conceptual</b>	Los estudiantes desarrollarán comprensión sobre los principios y derechos que sustentaron la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano (libertad, igualdad, soberanía nacional) proclamados en la revolución francesa y su papel histórico en la consolidación de los derechos humanos. ¿Cuál es la relación que la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano con los actuales DDHH?	
<b>ESTÁNDARES (MEN)</b>	<b>Procedimental</b>	El estudiante comprenderá la utilidad, características y clasificación histórica de los Derechos humanos mediante un estudio de caso. ¿Por qué se puede afirmar que el caso estudiado constituye una violación a los derechos humanos?	
• Reconozco, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales	<b>Actitudinal</b>	El estudiante comprenderá la importancia del conocimiento y empoderamiento del discurso de los DDHH en la construcción y consolidación de una sociedad justa, libre y democrática. ¿Por qué debemos defender la dignidad humana y reconocer el valor de todo ser humano para construir una sociedad democrática?	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...)</li> <li>• Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina.</li> <li>• Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, religión, etnia...</li> </ul>	<p><b>Comunicación</b></p>	<p>El estudiante desarrollará comprensión de la importancia de una expresión clara, concisa y argumentada de sus ideas frente a interlocutores pares que estudian una situación conflictiva de la vida cotidiana. ¿Cuál es la importancia de escuchar y expresar mis ideas con claridad?</p>
<p><b>Referentes disciplinares</b></p>	<p>La siguiente referencia se revisó para el desarrollo de la planeación respectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valenzuela Maribel. La revolución francesa. Universidad de San Carlos de Guatemala facultad de humanidades departamento de posgrado maestría en docencia universitaria con especialidad en evaluación <a href="http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2011.pdf">http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2011.pdf</a></li> </ul> <p>Para el acercamiento a los DDHH se toma como referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC: La enseñanza de los Derechos Humanos Actividades prácticas para escuelas primarias y secundarias <a href="http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Participacion/SIMONU/Recursos/FuentesOficiales/4_ABC_Ense%C3%B1anza_DDHH.pdf">http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Participacion/SIMONU/Recursos/FuentesOficiales/4_ABC_Ense%C3%B1anza_DDHH.pdf</a></li> <li>• Declaración Universal comentada. COMISIÓN PRESIDENCIAL COORDINADORA DE LA POLÍTICA DEL EJECUTIVO EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS –COPREDEH. Guatemala. 2011 <a href="http://www.corteidh.or.cr/tablas/28141.pdf">http://www.corteidh.or.cr/tablas/28141.pdf</a></li> <li>• PREGUNTAS FRECUENTES SOBRE EL ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS EN LA COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO <a href="http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf">http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf</a></li> </ul> <p>Para la selección de los casos que se trabajaran en clase se hizo un acercamiento a los siguientes textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodríguez Víctor R. Casos hipotéticos para el estudio y capacitación en derechos humanos. Guía para el profesor. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. 2009 <a href="https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1516/casos-hipoteticos-guia-profs-2009.pdf">https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1516/casos-hipoteticos-guia-profs-2009.pdf</a></li> <li>• Centro de memoria histórica: <a href="http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/">http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/</a></li> <li>• Humanium: <a href="https://www.humanium.org/es/presentacion-humanium/">https://www.humanium.org/es/presentacion-humanium/</a></li> </ul>	
<p><b>Competencias científicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar información</li> <li>• Interpretar diferentes fuentes de información</li> <li>• Clasificar y relacionar información</li> <li>• Argumentar su posición</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar los resultados</li> </ul>		
<b>Actitudes personales y sociales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar los derechos humanos</li> <li>• Tomar posición frente a situaciones de injusticia</li> <li>• La disposición para trabajar en equipo</li> </ul>		
<b>Sesión N°: 1-2</b>		
<b>Fecha de Sesión: 5 y 7 de junio</b>		
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN		VALORACIÓN CONTINUA
MC	INICIO	
	<p><b>Repaso:</b> En esta etapa los estudiantes deben realizar una lluvia de ideas sobre los hechos más importantes que dieron paso a la revolución francesa y sobre los resultados que arrojó su tarea de consulta e interpretación de los artículos de la declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano. Los aportes que surjan de su participación, por medio de preguntas orientadoras de la profesora, serán consignados en el tablero.</p> <p><b>Explicación:</b> Posteriormente se le pedirá los estudiantes que de forma individual elaboren una definición de Derechos humanos, que creen ¿qué es? ¿Dónde han escuchado este término? Una vez elaborada la definición, se les pedirá a los estudiantes que socialicen o lean su definición.</p> <p>Con los anteriores insumos, se dará paso a la explicación del fundamento de los derechos humanos, clasificación y relación con el contenido trabajado por medio de un mapa conceptual de forma tal que se evidencie el aporte histórico de la declaración de los derechos del hombre y ciudadano a la consolidación de los DDHH.</p>	<p>Una vez se ha realizado un trabajo de repaso y contextualización de la clase, la docente procederá de forma rápida y concisa a explicar los elementos más significativos a nivel conceptual ofrecido por los estudiantes sobre la revolución francesa y los derechos del hombre y del ciudadano. En esta etapa se realizarán las precisiones conceptuales y aclaraciones a las que se deba dar lugar en caso de ser requerido. Por ejemplo: ¿qué es un derecho?, ¿qué era ser ciudadano?</p> <p>La amplitud de los anteriores conceptos se llevará a cabo con la incorporación de un nuevo conocimiento: los derechos humanos. El cual será evaluado con la elaboración de su definición individual sobre lo que conocen o creen que son los DDHH, se tendrá en cuenta claridad, síntesis y uso de vocabulario propio que son los criterios que se darán previamente para el desarrollo de la actividad.</p>
MC	DESARROLLO	

	<p><b>Trabajo grupal.</b> A cada grupo se le entregará un caso particular de vulneración de un derecho humano. La intención de trabajo es que los estudiantes analicen el caso presentado respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué actores están involucrados? ¿Dónde ocurrió? ¿hace cuánto ocurrió? ¿Es un caso de la vida real? ¿Conocen o han escuchado un caso similar en su comunidad o MMCC? ¿Qué ocurrió? ¿Con que actor te sientes identificado y por qué?</p> <p>Una vez estudiado el caso se procede a entregar una lectura con la declaración de los derechos humanos con el fin de relacionarlo con el caso analizado. ¿Qué artículo o artículos de la declaración universal de los DDHH se vulnera? ¿Por qué? ¿A qué generación pertenece? ¿Por qué? ¿Qué crees que se debería hacer? ¿De quién es la responsabilidad?</p>	<p><b>Trabajo Grupal:</b> Se llevará a cabo a través de la discusión que surja al interior de cada grupo, las apreciaciones y conclusiones que lleguen para responder a las preguntas formuladas. El uso de los instrumentos materiales para el trabajo y conceptos abordados a lo largo de la sesión.</p>
MC	<b>CIERRE</b>	
	<p><b>Socialización:</b> Cada grupo escogerá un vocero para que explique el caso y la conclusión a la que llegaron después del debate frente al derecho humano vulnerado.</p> <p><b>Profundización:</b> Como tarea se pedirá a los estudiantes que reelaboren su concepto sobre los derechos humanos, su importancia y relación histórica con la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano.</p>	<p>La evaluación de esta parte del proceso se llevará a cabo con la apropiación y facilidad para explicar los hechos del caso de estudio entregado y las conclusiones a las que llevaron a la luz de los DDHH.</p> <p>La reelaboración del concepto será otra forma de evaluar el proceso alcanzado de forma individual del estudiante después de la socialización, explicación y trabajo grupal propuestos.</p>
<b>Observaciones:</b>		
<p>En el aula hay tres niños con déficit cognitivo y dificultades en sus procesos de aprendizaje, se realiza con ellos el mismo trabajo propuesto al grupo, pero se evalúan conforme a sus capacidades. Siempre se busca el acompañamiento del maestro. Esta opción se ha escogido con el fin de no ralentizar sus procesos. Incluso se puede incluir un caso de estudio sobre discriminación por discapacidad.</p>		
<b>Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión</b>		

Fuente: elaboración propia



## Anexo 2 : Planeación de clase por Epc Ciclo IV

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
<b>Docente: Madelin Castro</b>	<b>Asignatura: Ciencias Sociales</b>	<b>Grado: Octavo</b>	<b>Periodo: 3</b>
CONTEXTO			
Situacional	Lingüístico	Mental	
<p>El colegio Oswaldo Guayasamín, es una institución pública, se ubica en la localidad 5 de Usme, dentro del barrio el Virrey 2da etapa. Es un contexto vulnerable al microtráfico con situaciones familiares complejas, que dificultan acompañamiento en casa.</p> <p>PEI: “Formación integral para la vida y para la paz, desde la comunicación, el arte, el deporte y el emprendimiento desde un enfoque diferencial”</p> <p>Modelo pedagógico: Enseñanza para la Comprensión con enfoque aprendizaje significativo.</p> <p>Grado 8° (dos grupos)</p>	<p><u>Lenguaje del contenido:</u> Continente, mapa, coordenadas geográficas, localización, ubicación, elementos físicos del espacio geográfico (Relieve, clima, hidrografía).</p> <p><u>Lenguaje propio del campo de pensamiento ciencias sociales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce, produce y enfrenta preguntas y problemas, indagación y observación.</li> <li>• Llegar a consensos y actuar en sociedad de acuerdo con ellos.</li> <li>• Plantear hipótesis que respondan provisionalmente preguntas.</li> <li>• Utilizar mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.</li> <li>• Identificar y estudiar los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).</li> </ul>	<p>Desarrollo de competencias científicas: Los estudiantes cuentan con habilidades para buscar y seleccionar información relacionada con procesos históricos, plantear preguntas. Sin embargo, se observa dificultades para relacionar hechos espacio-tiempo, hilar conceptos trabajados de las ciencias sociales y utilizar diferentes fuentes de información.</p> <p>Aspectos académicos: Son dos grupos que presentan disparidades significativas. 801 tiene un proceso pleno de aula regular mientras que 802 posee caso de estudiantes con discapacidad leve a nivel cognitivo y son estudiantes que proviene en su mayoría de primeras letras. Sin embargo, se puede afirmar que hay disponibilidad al trabajo de clase y hábitos de estudio.</p> <p>Aspectos convivenciales: Son grupos colaboradores, respetuosos de la autoridad y de sus compañeros, cumplidores de la norma.</p>	
HILO CONDUCTOR DEL AÑO: Identificar fenómenos sociales estableciendo relaciones espacio-temporales			
TÓPICO GENERATIVO (Conceptos estructurantes)	METAS DE COMPRENSIÓN		
¿Por qué el avance de las potencias europeas de la segunda mitad del siglo XIX, llevo a la repartición del mundo y a afectar las condiciones de vida de los territorios colonizados?	<b>Dimensión</b>	<b>Meta:</b> El estudiante desarrollará comprensión sobre las características actuales del continente africano haciendo uso de diferentes fuentes de información.	
	<b>Contenido - (Conceptual)</b>	Los estudiantes desarrollaran comprensión del continente africano y algunas de sus características fisiográficas y ubicación. ¿Por qué se caracteriza y diferencia el continente africano?	
<b>ESTÁNDARES:</b>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.</li> <li>• Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y Revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial...).</li> </ul>	<b>Método - (Procedimental)</b>	El estudiante leerá e interpretará información que viene de una imagen o mapa de África, socializará y establecerá por grupos las características que consideran más importantes ¿Por qué se puede afirmar que la imagen observada corresponde al continente africano y que información provee respecto a este continente?
	<b>Praxis o Propósitos - (Actitudinal)</b>	El estudiante comprenderá la importancia del conocimiento del continente africano como parte de la herencia cultural ancestral afrocolombiana ¿Por qué debemos identificar las raíces ancestrales africanas como parte de la construcción de nuestra identidad cultural?
	<b>Comunicación</b>	El estudiante desarrollará comprensión de la importancia de una expresión clara, concisa y argumentada de sus ideas, frente a interlocutores pares que observan y analizan conjuntamente una imagen ¿Cuál es la importancia de escuchar y expresar mis ideas con claridad frente a lo que observo?
<b>Referentes disciplinares</b>	Pedagógico: Richard, R. et al. (2014). Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires. Traducido por: María Barrera y Patricia León Agustí. <a href="https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_compreension.pdf">https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_compreension.pdf</a> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). <i>Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas</i> . Escribe y Edita. Obtenido de <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf</a> Disciplinar: Gómez R. –Moya, J. (2016). Los desafíos de África. Obtenido de: <a href="http://www.casafrica.es/casafrica/Economia-y-Empresa/los-desafios-de-africa-pdf">http://www.casafrica.es/casafrica/Economia-y-Empresa/los-desafios-de-africa-pdf</a> Iliffe, J. (2013) Historia de un continente: África. Madrid Obtenido de: <a href="https://aphuuruquay.files.wordpress.com/2014/08/c3a1frica-historia-de-un-continente-2a-ed-iliffe-john.pdf">https://aphuuruquay.files.wordpress.com/2014/08/c3a1frica-historia-de-un-continente-2a-ed-iliffe-john.pdf</a> Para datos: <a href="http://www.casafrica.es/casafrica/documentos/GuiaMundialFutbolCasaAfrica.pdf">http://www.casafrica.es/casafrica/documentos/GuiaMundialFutbolCasaAfrica.pdf</a> <a href="https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/eventos/mapa-de-africa-y-10-curiosidades-sobre-el-continente-olvidado">https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/eventos/mapa-de-africa-y-10-curiosidades-sobre-el-continente-olvidado</a> <a href="https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/pobreza-en-africa-analizamos-las-principales-causas?amp">https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/pobreza-en-africa-analizamos-las-principales-causas?amp</a>	
<b>Competencias científicas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar diferentes fuentes de información</li> <li>• Observación</li> <li>• Analizar y relacionar información</li> <li>• Argumentar su posición</li> </ul>		
<b>Actitudes personales y sociales:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La disposición para trabajar en equipo</li> <li>• Capacidad de escucha y respeto por el punto de vista del compañero</li> </ul>		
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>		<b>VALORACIÓN CONTINUA</b>

MC <sup>1</sup>	EXPLORACIÓN (INICIO)	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
3, 4.	<p><b>Repaso:</b> En esta etapa el docente retomara los aspectos más significativos del trabajo hecho en la clase anterior por grupos, a partir de la observación del video la “Historia de las cosas”. Se hará énfasis en la propuesta del documental y reflexión de la economía de las cosas hacia el reciclaje, reutilización etc. Tiempo: 30 minutos</p>	<p>Se recordará a los estudiantes los criterios para su participación en clase como: Respeto por la palabra, claridad en la exposición de la idea, respuesta con relación a la pregunta que se plantea, relaciones y argumentos presentados.</p>	<p>Informal: Se brindará por el docente al momento de analizar cada uno de los esquemas elaborados y de las intervenciones que realicen los estudiantes desde las preguntas provocadoras del docente. Esquema grupal: puntualidad entrega, claridad, calidad de las imágenes, relaciones y elementos expuestos, buena presentación</p>
MC	DESARROLLO	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
1, 3, 4.	<p><b>Explicación:</b> Posteriormente se le pedirá los estudiantes que, en parejas o grupos de tres estudiantes, respondan a tres preguntas a partir de la imagen que se les entregará. 1) que observa o información se presenta en la imagen, 2) qué elementos ya conocían? 3) Que afirmaciones pueden realizar a partir de lo que identificaron de los dos anteriores puntos? Una vez resueltas las anteriores cuestiones, se les pedirá que se organicen por grupo y comparen ambas imágenes, socialicen las apreciaciones que surgieron al interior de cada grupo y que elaboren otras afirmaciones o preguntas a partir de lo que concluyen al superponer ambas imágenes. Tiempo: 45 minutos</p>	<p>Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la realización de la lectura de la imagen: Desarrollo de las tres preguntas según contenido solicitado Claridad y coherencia de la idea Respuesta sustentada para la pregunta No 3 Participación al interior del grupo</p>	<p>Informal: A partir del acompañamiento que se realice al interior de cada uno de los grupos de trabajo, con relación a la imagen que le correspondió.</p>
MC	CIERRE	CRITERIOS	RETROALIMENTACIÓN
1, 2, 3, 4.	<p><b>Socialización:</b> Cada grupo escogerá un vocero para que explique el caso y la conclusión a la que llegaron después de la socialización de sus apreciaciones sobre las imágenes <b>Profundización:</b> Como tarea se pedirá a los estudiantes que busquen información nueva u otros mapas respecto a las características del continente africano. Tiempo:30 min.</p>	<p>Para la socialización de los resultados obtenidos se tendrá en cuenta los dos roles desarrollados el de expositor y auditorio, respecto al primero se tendrá en cuenta el: Dominio del tema y de la información analizada Claridad en la exposición El trabajo en equipo Respecto al segundo rol la capacidad de escucha y las contra preguntas frente a lo expuesto.</p>	<p>Informal: brindada por el docente durante el desarrollo de la actividad de socialización, teniendo en cuenta los aspectos más relevantes contemplados, la forma a la cual llegaron a esas conclusiones.</p>

**Observaciones:**

- Es posible que los estudiantes no traigan o no hayan completado los esquemas realizados la clase anterior a la semana de receso. Razón por la cual se utilizarán los del otro curso.

- La semana de receso se extienda por parte de algunos estudiantes o ingresen tarde a clases.
- Que se deba contextualizar de nuevo la clase por el receso.

#### **Estrategias de visibilización del pensamiento:**

Como rutinas para visibilizar el pensamiento se realizan las siguientes:

- *¿Qué te hace decir eso?*
- *Preguntas provocadoras*
- *Enfocarse*
- *ver, pensar, preguntarse*

Movimientos del pensamiento observables con la actividad, “lo que van a hacer para aprender” (Ritchardt R. et al,2014, p. 6-7):

1. Construir explicaciones e interpretaciones
2. Razonar con evidencia
3. Establecer conexiones
4. Tener en cuenta diferentes puntos de vista

Los anteriores elementos serán el resultado del trabajo por parejas o el trabajo grupal, es decir del trabajo colaborativo que se llevara a cabo desde las indicaciones brindadas por el maestro para tal fin, los tiempos respectivos, la resolución de las preguntas de forma escrita como la socialización de las mismas de forma verbal.

#### **Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión:**

Las evidencias del trabajo de la clase es la hoja con la imagen del continente africano y las respuestas al respaldo o parte inferior de la hoja, debidamente marcada.

Fuente: propuesto en la línea de investigación campo científico de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio

### Anexo 3 : Planeación de clase por Epc Ciclo V

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN	
<b>Área:</b>	CIENCIAS NATURALES – CIENCIAS SOCIALES
<b>Tema:</b>	Que es ciencia y que no es ciencia
<b>GRADO:</b>	Séptimo Y Noveno
CONTEXTO	
<p>El colegio <b>los Comuneros Oswaldo Guayasamín</b> se encuentra en la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá, cuenta con educación básica y media, esta última con las modalidades de técnico en gestión y administración, énfasis en artes y deporte. El modelo pedagógico es Aprendizaje significativo. El grado séptimo cuenta con dos grupos en promedio de 30 estudiantes, entre 12 - 14 años de edad de estrato 1 y 2.</p> <p>Los grupos de este nivel son diversos en cuanto a su comportamiento debido a la variación de edades, asunto que en varias ocasiones impide el desarrollo previsto de las actividades, esto por conflictos que se presentan continuamente en el aula.</p> <p>El 95% de los estudiantes llevan varios años en la institución (desde primaria) solo el 5% de ellos es nuevo o lleva menos de un año en la institución y el 5% son repitentes. Debido a que la mayoría de los estudiantes tiene un proceso de formación desde primaria en el colegio, esto permite que ya conozcan las pautas y normas de convivencia, tenga familiaridad con el PEI de la institución y una familiaridad con la estructura Y metodología de la clase dentro de cada área (ciencias naturales y ciencias sociales).</p> <p>Hay dos estudiantes que presentan diagnóstico de déficit de atención e hiperactividad, pero no se encuentran en control o tratamiento.</p> <p>El <b>Colegio SaludCoop Norte</b> pertenece a la localidad 1 de Usaquén, cuenta con educación básica y media El enfoque del colegio es Holístico productivo. El grado a ejecutar la planeación es noveno con los grupos 901 y 902 los cuales en promedio tienen 39 estudiantes, con un rango de edad de 13 a 15 años pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2.</p> <p>Los estudiantes del grado noveno presentan un nivel principiante en indagación y observación Santelices (1989), pues pueden identificar y denominar formas básicas y colores en objetos diversos, así como también en menor medida, describir, en términos elementales, sonidos, olores, objetos y seres, más sin embargo aún necesitan mayor formación en habilidades interpretativas ,ya que al realizar explicaciones o ejercicios de observación e indagación se quedan en lo literal y se les dificulta ir más allá de lo planteado, se comunican con mayor facilidad mediante la proposición de temas que contemplen su interés y del cual puedan representar sus experiencias.</p> <p>El 69% de los estudiantes llevan varios años en la institución (desde primaria), el 11 % de ellos es nuevo o lleva menos de un año en la institución, el 15% son repitentes y el 5 % de estudiantes presentan diagnóstico de déficit cognitivo leve, incluyendo un niño con parálisis cerebral, ellos se encuentran en un programa de flexibilización curricular en las áreas básicas y su escala valorativa es diferente a la del resto del grupo. Esto conlleva a que los procesos de planeación e intervención deben ser focalizados a incluir las diferentes dinámicas sicosociales de los estudiantes.</p>	
<b>Docentes:</b>	Madelin Castro, Marcela Rodríguez Suárez, y Edwin Hernando Torres Hernández

Dimensión	Metas de comprensión:	
<b>Contenido</b>	El estudiante desarrollará comprensión en la identificación de las características de la ciencia y del conocimiento científico	
<b>Método</b>	El estudiante desarrollará comprensión en la interpretación, descripción, explicación y contraste las características y tipos de conocimiento.	
<b>Propósito</b>	El estudiante desarrollará comprensión sobre la importancia de las ciencias en el desarrollo de conocimiento, como un proceso inherente al hombre en su interés por conocer el mundo y transformarlo.	
<b>Comunicación</b>	El estudiante desarrollará comprensión en la organización de información y presentación de la misma de forma escrita y oral de lo que considera ciencia y conocimiento científico.	
Desempeños De Comprensión		
Exploración		
Se desarrollará al inicio, la rutina de pensamiento Antes pensaba ahora pienso Making Thinking Visible (Ron Ritchhart, Mark	<b>Meta(s) de comprensión</b>	Propósito Y Comunicación

<p>Church, Karin Morrison, 2014 p 223, con el fin de generar un pensamiento inicial frente a la temática a abordar. (Ver anexo 1) Posteriormente se les mostrará a los estudiantes tres videos en donde observaran tres sucesos: 1. Historia del átomo. 2. La importancia de la geografía y 3. ¿Qué es la carta astral?  VIDEO 1: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=p59iyE1aVoo">https://www.youtube.com/watch?v=p59iyE1aVoo</a>  VIDEO 2: <a href="https://youtu.be/eppXJKRXYOM">https://youtu.be/eppXJKRXYOM</a>  VIDEO 3: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eYTQWvPLMKo">https://www.youtube.com/watch?v=eYTQWvPLMKo</a>  Con lo anterior se les pedirá a los estudiantes que de forma individual respondan los interrogantes:  ¿Cuál o cuáles de los casos considera está relacionado con la ciencia? Y ¿Por qué?</p> <p>Una vez los estudiantes respondan a la pregunta, se hará una socialización en donde el maestro desarrollará el papel de mediador entre la interpretación que realizan, la participación y paralelamente implementara una retroalimentación no formal. Esto con el fin de ir aclarando los puntos de vista de los estudiantes e incitando a que los estudiantes generen preguntas entre ellos y se fomente el debate.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p><b>Retroalimentación</b></p>	<p>30 minutos</p> <p><b>No formal – verbal</b>  Se desarrollará retroalimentación de forma oral a cada grupo, esto a partir de preguntas que surjan desde su presentación o socialización. Con el fin de dar posibilidad al estudiante de identificar qué aspectos no son claros y posibles dificultades que existen en las concepciones.</p>
<p><b>Investigación Guiada</b></p>	<p><b>Meta(s) de comprensión</b></p>	<p>Contenido Y Método</p>
<p>En este momento el maestro tomará la palabra y explicará a los estudiantes los aspectos que definen la ciencia. En primer lugar, aclarando que este concepto ha variado con el pasar del tiempo y que siempre ha estado ligado a un método y a la validación social (Vargas Guillen, 2006). Aclarado esto se explicará desde el mismo autor las consideraciones que determinan lo que puede ser ciencia y lo que no:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proclamación de un conocimiento por parte de un individuo o de un grupo, el cual está enfocado en un aspecto específico producto de un cuestionamiento o necesidad y que se pueden considerar que revolucionan o transforman la manera de ver el mundo.</li> <li>2. El objeto de estudio es aquello que el hombre está interesado en interiorizar pro medio de la observación, con el fin de extraer la realidad del mismo: su esencia.</li> <li>3. Es necesario un método que permita comprobar las ideas que de anticipado ha podido sustraer del objeto quien investiga.</li> <li>4. Se deben divulgar los resultados valiéndose de la argumentación como medio de persuasión para conseguir la validación social.</li> </ol> <p>A lo anterior se sumará una definición sobre lo que define la razón de la científica desde lo que describe Echeverría  funciona pues a base de construir sistemas peculiares de conocimiento del mundo, al objeto de poder explicar los fenómenos (y no sólo describirlos), y, lo que, es más, con la meta final de dominar la naturaleza, lo cual equivale en muchos casos a transformarla (1989, p. 78)</p> <p>Después de la explicación por parte del maestro se presentará a los estudiantes el video ¿Qué es ciencia?  <a href="https://www.youtube.com/gwatch?v=Nwe7M71Fqxo">https://www.youtube.com/gwatch?v=Nwe7M71Fqxo</a> con el fin de ir llegando a un consenso sobre una posible definición desde el manejo común de información.</p>	<p><b>Tiempo</b></p> <p><b>Retroalimentación</b></p>	<p>30 minutos</p> <p><b>No formal – verbal</b>  Se tendrá en cuenta las ideas y preguntas que se expongan en la discusión y a manera de síntesis el maestro socializara aspectos que encuentre en común y desde preguntas buscará que los estudiantes en un segundo espacio de discusión identifiquen las dificultades. En este punto se espera que los estudiantes también formulen preguntas en donde se dé la interacción entre pares y con el maestro, de esta forma se puedan construir representaciones y desde allí sean ellos quienes identifiquen las falencias y registren las nuevas concepciones_</p>

Con lo anterior se buscará la participación de los estudiantes desde el interrogante ¿Qué piensan del video? Esto para que el docente pueda escuchar las interpretaciones que realizan sobre el vídeo, y para fomentar que los estudiantes pueden hacer preguntas sobre aspectos que no tengan claros y si es posible que puedan asociar los conceptos trabajados a situaciones de su interés.		
<b>Proyecto De Síntesis</b>	<b>Meta(s) de comprensión</b>	Contenido, Método, Propósito Y Comunicación
Se pedirá a los estudiantes que se reúnan en grupos de 4 integrantes y que en un cartel plasmen su definición de ciencia y posteriormente se les indicara que respondan nuevamente las preguntas sobre los sucesos de los videos iniciales.	<b>Tiempo</b>	30 minutos
Al finalizar deberán completar la rutina Antes pensaba ahora pienso. Ritchard et al (2014). Con el fin de reflexionar y explorar si ha existido cambios en su pensamiento y el porqué de estos cambios.	<b>Retroalimentación</b>	<b>No Formal – escrita.</b> En este desempeño se tendrá en cuenta como el estudiante asume el rol de investigador y el conocimiento desde el desarrollo de habilidades científicas como: análisis de información, planteamiento de hipótesis y explicación de fenómenos (argumentación). Además del desarrollo de la habilidad interpretativa con el soporte de teorías científicas orientadas por el docente.

Fuente: propuesto en la línea de investigación campo científico de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio

Anexo 1

Rutina Antes Pensaba Ahora Pienso

Objetivo: esta rutina tiene como propósito de reflexionar sobre cómo y por qué ha cambiado su pensamiento desde las relaciones causa efecto.

Parte 1: En la columna de antes pensaba defina los conceptos que se aparecen en la primera columna.

Parte 2: En la columna de ahora pienso defina nuevamente los conceptos que aparecen en la primera columna.

Defina	Antes pensaba	Ahora pienso
Que es una hipótesis		
Que es una ley		
Que es ciencia		
Que es un fenómeno		
Que es un objeto estudio		
Que es una teoría		
Que estudia la ciencia		
Que utilidad tienen las ciencias		

### Referencias Bibliográficas

Echeverría, J. (1989). Introducción a la Metodología de la Ciencia, consultado en: 19 de febrero de 2019.  
Recuperado de:

[https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/979830/mod\\_resource/content/1/Echeverr%C3%ADa%20Javier%20-%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20metodolog%C3%ADa%20de%20la%20ciencia.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/979830/mod_resource/content/1/Echeverr%C3%ADa%20Javier%20-%20Introducci%C3%B3n%20a%20la%20metodolog%C3%ADa%20de%20la%20ciencia.pdf)

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Paidós, 2014.

Santelices, L. (1989). *Metodología de las ciencias naturales para la enseñanza básica*. Santiago de Chile: editorial Andrés Bello. Recuperado

de: [http://books.google.com.co/books?id=0PiRhLZzl8AC&printsec=frontcover&dq=la+ense%C3%B1anza+de+las+ciencias+naturales&hl=es&sa=X&ei=B0IIT52ZOY6ftwfxwvDTAg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=la%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%20naturales&f=false](http://books.google.com.co/books?id=0PiRhLZzl8AC&printsec=frontcover&dq=la+ense%C3%B1anza+de+las+ciencias+naturales&hl=es&sa=X&ei=B0IIT52ZOY6ftwfxwvDTAg&redir_esc=y#v=onepage&q=la%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%20naturales&f=false)

Vargas G. (2006). Tratado de epistemología: fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social, Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Sociedad De San Pablo. Pp. 39-59.



## Anexo 4: Planeación de clase por Epc Ciclo VI

<b>SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN</b>		
<b>Área:</b>	<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	
<b>GRADO:</b>	<b>Séptimo</b>	
<b>CONTEXTO</b>		
<p><u>Contexto situacional:</u> El colegio Oswaldo Guayasamín, es una institución pública, que cuenta con educación básica y media, esta última además tiene las modalidades: técnico en gestión y administración, énfasis en artes y deporte. Se ubica en la localidad 5 de Usme, dentro del barrio el Virrey 2da etapa.</p> <p>Es un contexto vulnerable con condiciones de pobreza visibles. (Secretaría de Planeación-Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p.143) con situaciones familiares complejas. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017)</p> <p>PEI: "Formación integral para la vida y para la paz, desde la comunicación, el arte, el deporte y el emprendimiento desde un enfoque diferencial"</p> <p>Modelo pedagógico: Aprendizaje significativo.</p> <p>El curso 702 tiene un promedio de 27 estudiantes, entre 12 - 16 años de edad de estrato 1 y 2</p>	<p><u>Contexto lingüístico del contenido:</u> imperio, costumbre, creencias, ciudad, sociedad, sistemas de organización social, evolución social.</p> <p><u>Lenguaje propio del campo de pensamiento ciencias sociales para grado 7mo en esta clase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce, produce y enfrenta preguntas y problemas, indagación y observación.</li> <li>• Llegar a consensos y actuar en sociedad de acuerdo con ellos.</li> <li>• Plantear hipótesis que respondan provisionalmente preguntas.</li> <li>• Identificar y estudiar los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).</li> <li>• Establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo.</li> </ul>	<p><u>Contexto Mental:</u></p> <p>La mitad de los estudiantes provienen de diferentes zonas del país, especialmente de entornos rurales, el resto de los estudiantes, han vivido la mayor parte de su vida dentro de la localidad de Usme, por lo tanto, desconocen otras realidades ajenas a la de su entorno, del cual afirman es inseguro y peligroso. Por tal razón, son referentes dentro de su contexto social la violencia, el pandillismo, el consumo, y una cultura en la que prima el más fuerte.</p> <p>Por otro lado, debido a los bajos niveles educativos, se considera más significativo el acceso al mundo laboral y la supervivencia que su formación escolar. Finalmente, debido a las complejas dinámicas familiares, son sus pares los referentes afectivos y de identidad.</p> <p><u>Desarrollo de competencias científicas:</u></p> <p>Los estudiantes del grado séptimos se ubican en un nivel de observación 2 y 3, de acuerdo a la taxonomía propuesta por Lucía Satelices. Si bien los estudiantes realizan descripciones de las características generales de los fenómenos y temas que se abordan al interior de la clase, no prestan suficiente atención a los detalles, lo que les impide realizar análisis complejos del conocimiento.</p> <p>Tendencia frente a los tipos de preguntas formuladas por los estudiantes: Respecto a los tipos de pregunta, dentro del grupo 702 se evidenció que las</p>

		<p>preguntas se orientan a solicitar información directa sobre la naturaleza de los fenómenos. Dentro de la categorización propuesta por Maloka, se establece un nivel 2 de comprensión, es decir, que los avances en el conocimiento se basan en el reconocimiento de hechos y términos concretos.</p> <p><u>Aspectos Académicos:</u> El 95% de los estudiantes llevan varios años en la institución (desde primaria). Solo el 10% de ellos lleva menos de un año en la institución, en tanto que el 5% son repitentes.</p> <p>Tendencias frente a estilos de aprendizaje de los estudiantes: En los estudiantes prevalece una sincronía en los estilos de aprendizaje (auditivo, visual). Sin embargo, se denota dificultad en la escucha, especialmente dentro de ellos mismos durante los espacios de socialización de actividades. Una de las mayores fortalezas es el desarrollo de actividades kinestésicas o pragmáticas: elaborar cuadros, imágenes, colorear, pintar etc.</p> <p><u>Aspectos Convivenciales:</u> Debido a que la mayoría de los estudiantes han permanecido en el colegio más de tres años, tienen un conocimiento elaborado de las pautas y normas de convivencia, tienen familiaridad con la institución y con la estructura metodológica de las clases.</p>
<b>Docentes:</b>	Madelin Castro	
<b>Hilo Conductor:</b>	Reconocer diferentes procesos sociales identificando en ellos continuidades y rupturas	
<b>Tópico Generativo:</b>	Los habitantes del imperio romano	
<b>Dimensión</b>	<b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b>	
<b>Contenido</b>	El estudiante desarrollará comprensión sobre la organización social de Roma y su impacto en occidente.	
<b>Método</b>	El estudiante desarrollará comprensión mediante un ejercicio de interpretación y comparación la organización social de Roma y la organización social de Colombia.	
<b>Propósito</b>	El estudiante desarrollará análisis y comprensión sobre el significado de la organización social.	
<b>Comunicación</b>	El estudiante desarrollará comprensión argumentativa del significado y de las características de la organización social.	
<b>Competencias científicas:</b>		

<p>A. Interpretar diferentes fuentes de información          B. Relacionar información          C. Argumentar su posición</p>		
<b>Actitudes personales y sociales:</b>		
<p>Disposición para escuchar          Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.          Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la confronto, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.</p>		
<b>Desempeños De Comprensión</b>		
<b>Exploración</b>		
<p>En primer lugar, se hará una corta exposición, por parte de la docente, de los elementos comunes del entorno que hacen parte de la organización social. Asimismo, se hará una descomposición semántica del concepto para profundizar en las implicaciones que ha tenido en el desarrollo de la historia.</p> <p>Luego se desarrollará la rutina de pensamiento “Antes pensaba ahora pienso” (Ron Ritchhart et al, 2014 p.223). Se les indicará que expongan, a través de una serie de preguntas, la organización social en sus entornos comunes (espacios privados y públicos). (Ver anexo 1)</p> <p>Con base en estos insumos, la docente orientará el tema hacia la organización social de Roma, enfatizando en las costumbres, comportamientos y creencias más determinantes de esta civilización. La didáctica se apoyará con la proyección del video “La Cultura Romana”, de la serie Grandes Civilizaciones. Enlace: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lgwnirCLDQY">https://www.youtube.com/watch?v=lgwnirCLDQY</a>          Cómo era la sociedad Romana:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3t4ysKLF9Ac">https://www.youtube.com/watch?v=3t4ysKLF9Ac</a>          Sociedad Romana:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SAz85ZerqLs">https://www.youtube.com/watch?v=SAz85ZerqLs</a></p> <p>Tiempo: 50 min          Observación del trabajo en hoja de la rutina de pensamiento          Competencia A</p>	<b>Meta(s) de comprensión</b>	Propósito y Método
	<b>Tiempo</b>	30 minutos
	<b>Retroalimentación</b>	<p><b>Hacia el estudiante</b>          Informal verba y escrita: brindada por el docente durante el desarrollo de la rutina de pensamiento y durante la clase magistral.</p> <p>Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para el diligenciamiento de la rutina de pensamiento como: claridad, orden, buena letra y manejo de los espacios.</p> <p><b>Del docente</b>          A partir de los elementos de la organización social identificados por los estudiantes, se hará una reelaboración del discurso, es decir se hará una contextualización de la organización social de la antigua Roma, y de sus vínculos con las organizaciones sociales de Colombia.</p>
<b>Investigación Guiada</b>	<b>Meta(s) de comprensión</b>	Método y Comunicación
<p>Una vez finalice el video, se abrirá un espacio de diálogo para identificar los elementos comunes entre la organización social de Roma y la organización social de Colombia.</p> <p>Se promoverá un ejercicio dialéctico de las semejanzas y diferencias entre Roma y Colombia, a través de los siguientes conceptos generadores: Pan y Circo, Familia y Normas. La participación estará mediada por la docente, quien orientará la discusión hacia la “reflexión comprensiva” del significado e importancia de la Organización Social. Durante esta fase se hará un uso permanente de ejemplos, a partir del marco social de referencia y del sistema de significados compartidos. A partir de las intervenciones se establecerán e identificarán los puntos menos comprendidos, lo que permitirá reestructurar el discurso y encaminarlo hacia una lectura reflexiva de la importancia histórica de Roma en la</p>	<b>Tiempo</b>	30 minutos
	<b>Retroalimentación</b>	<p><b>No formal – verbal</b>          Se tendrá en cuenta las ideas y preguntas que se expongan en la discusión y a manera de síntesis el maestro socializará aspectos que encuentre en común. En este punto se espera que los estudiantes también formulen preguntas en donde se dé la interacción entre pares y con el maestro, de esta forma se puedan construir representaciones y</p>

<p>formación de los Estados y en la organización social de Colombia.</p> <p>Tiempo: 25 min Observación de niveles de atención, escucha y la participación argumentada Competencia C</p>		<p>desde allí sean ellos quienes identifiquen las falencias y registren las nuevas concepciones_</p>
<b>Proyecto De Síntesis</b>	<b>Meta(s) de comprensión</b>	Contenido, Método, Propósito y Comunicación
<p>Una vez se resuelvan las inquietudes, nuevamente se les solicitará diligenciar la rutina de pensamiento “Antes pensaba ahora pienso” (Ron Ritchhart et al, 2014 p.223). Sin embargo, en esta ocasión, se les indicará que hagan mayor énfasis en la importancia de la organización social al interior de sus entornos comunes.</p> <p>Toda vez que el objetivo de la sesión será suscitar la reflexión comprensiva a partir de las pautas metodológicas establecidas para el desarrollo de la estrategia didáctica, durante la sesión se estarán analizando tres líneas de investigación, esto es: cuál es y de qué forma se articula el marco social de referencia de los estudiantes; la estrategia argumentativa utilizada por la docente, y la capacidad de reestructurar el discurso con el propósito de resolver inquietudes y facilitar la comprensión del tema. Con base en el ejercicio se determinará cuáles deberán ser los ajustes que se requieren al interior de la estrategia didáctica.</p> <p>Tiempo: 25min Observación del trabajo en hoja de la rutina de pensamiento Competencia B</p>	<b>Tiempo</b>	30 minutos
	<b>Retroalimentación</b>	<p><b>No Formal – Escrita.</b></p> <p>Se brindará por el docente al presentar a los estudiantes los criterios para el diligenciamiento de nuevo de la rutina de pensamiento como: claridad, orden, buena letra y manejo de los espacios</p>

Fuente: propuesto en la línea de investigación campo científico de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio

#### **Anexo 1: Rutina de pensamiento**

##### **Antes Pensaba Ahora Pienso**

Objetivo: esta rutina tiene como propósito de reflexionar sobre cómo y por qué ha cambiado su pensamiento desde las relaciones causa efecto.

Parte 1: En la columna de antes pensaba defina los conceptos que se aparecen en la primera columna.

Parte 2: En la columna de ahora pienso defina nuevamente los conceptos que aparecen en la primera columna.

##### **ANTES PENSABA AHORA PIENSO**

Contesta	Antes pensaba	Ahora pienso
¿Qué es organización social?		
¿Cuál es la organización social en la familia y en el colegio?		
¿Qué utilidad tiene la organización social?		
¿Qué cree que debería cambiar en la organización social?		
¿Qué se necesita dentro de la organización social y por qué?		

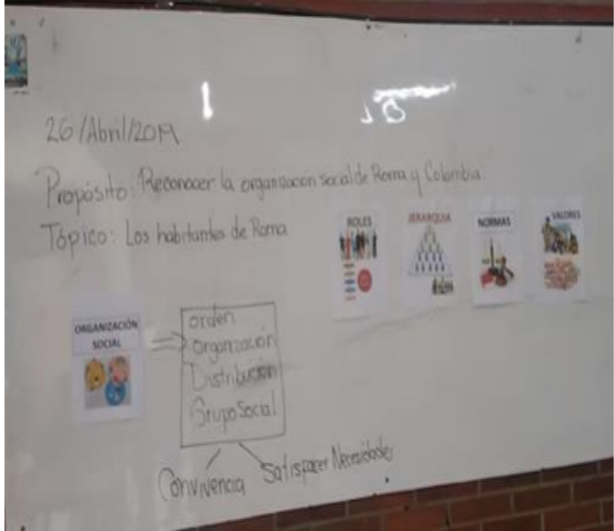
##### **Referencias Bibliográficas**


Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Paidós, 2014.

Uricoechea, F. (2002). Capítulo 1: La organización social y sus formas. En: *División del trabajo y organización social: una perspectiva sociológica*. (PP. 21- 70) . Bogotá. Grupo editorial Norma. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/1308/3/02CAPI01.pdf>

- Secretaria Distrital de Planeación instituto de estudios Urbanos-Universidad Nacional (2008). Caracterización localidad de Usme. Análisis especial: Georreferenciación de la Inversión local 2004-2007. Recuperado de: [http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/5\\_usme.pdf](http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/5_usme.pdf)
- Secretaria Distrital de Planeación y Alcaldía Mayor de Bogotá. Monografía 2017. Diagnóstico de los aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos. Bogotá D.C., septiembre de 2018. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/informacion-cartografia-y-estadistica/repositorio-estadistico/monografia-localidad-de-usme-2017%5D>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2017). Informe ejecutivo de Análisis de Condiciones, Calidad de Vida, Salud y Enfermedad: Localidad de Usme. Marzo Recuperado de: <http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnsticos%20distritales%20y%20locales/Local/2017/Subred%20Sur/USME.pdf>

## Anexo 5: Matriz Lesson Study Ciclo VI

UNIVERSIDAD DE LA SABANA -MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA CICLO N.º VI LESSON STUDY									
Estudiante - Profesor investigador: Madelin Castro		Fecha: 18 de mayo 2019		Área:		Ciencias Sociales		Nivel:	ciclo 3
Asesor:		Diana Acero			OBSERVACIONES GENERALES:				
<b>Resultados Previstos de Aprendizaje (RPA).</b>	Reconocimiento de su propia Práctica de enseñanza y sus acciones constitutivas como objeto central de investigación pedagógica. Determinación de un foco de estudio, diseño y planeación de la investigación sobre su propia Práctica de enseñanza como objetos de análisis desde su quehacer cotidiano como estudiante-profesor. Evaluación colaborativa de la práctica de enseñanza como estrategia que contribuye a su comprensión, transformación intencionada y sistemática. Apropiación metodológica de la Les son Sury a partir de las acciones de Planeación, Implementación, Evaluación y Reflexión sistemática de una Práctica de enseñanza como estrategia de transformación y desarrollo profesional.								
<b>Foco:</b>	Desarrollo de la interpretación como habilidad científica, que permita a los estudiantes alcanzar un pensamiento crítico.								
FASE DE PLANEACIÓN				FASE DE IMPLEMENTACIÓN			FASE DE EVALUACIÓN	FASE DE REFLEXIÓN	
ACTIVIDAD	PLANEACIÓN INICIAL	PROPÓSITO	PLANACION AJUSTADA	DESCRIPCION DE EVIDENCIAS RECOLECTADAS	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	EVIDENCIAS RECOLECTADAS	EVALUACIÓN	ARGUMENTOS	ACCIÓN
1	Corta exposición, por parte de la docente, de los elementos comunes del entorno que hacen parte de la organización social.	Acercar de forma conceptual a los estudiantes a la comprensión previa de los elementos comunes de la organización social. De forma tal que fuera más sencillo desde su descomposición semántica profundizar en las implicaciones que ha tenido en el desarrollo de la historia.	Teniendo en cuenta los resultados de la Les son anterior, se intentó esta vez por parte de la docente, crear un marco de inicio para el desarrollo de la rutina de pensamiento "antes pensaba", con el fin de no limitar el desarrollo del ejercicio a la definición conceptual, sino a abrir posibilidades de comprensión en el estudiante.	Fotografía se tomó por la docente durante la clase- El Video se llevó a cabo por un estudiante de otro grado.	La docente realizó una intervención corta para referenciar los cuatro elementos constitutivos de toda organización social: Roles, Normas, Jerarquía y Costumbres.		Se logro desarrollar por la docente una explicación introductoria al concepto, sin embargo, se evidencio dificultades para reorganizar el discurso y dar una explicación más clara del significado de organización. Por otro lado, y dando cuenta de la fotografía y la transcripción se redujeron las cuatro metas de comprensión a un solo propósito, que estableciera unas pautas iniciales y claras a los estudiantes del trabajo para la clase, sin embargo, se obvio durante esta aproximación enunciar la interpretación como meta procedimental de la clase.	Se cumplió por parte del docente por medio de su exposición una sencilla descomposición semántica del concepto, como insumo inicial para el desarrollo de la rutina. Sin embargo, se evidencio al inicio de la clase dificultades para reelaborar el discurso conforme a una amplitud del	Estimular al estudiante desde el inicio de la clase, por medio de la clarificación de las distintas metas de comprensión, pero además desde tópicos generativos llamativos.

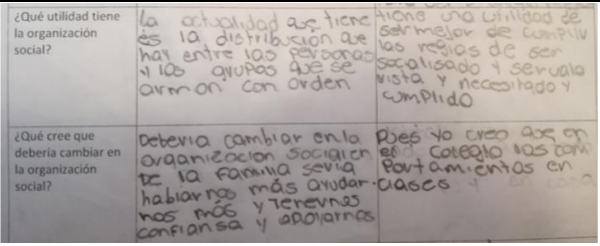
								concepto organización.	
2	Desarrolló de la rutina de pensamiento "Antes pensaba ahora pienso" (Ron Richard et al, 2014 p.223)	Identificar por medio de algunas preguntas orientadoras, la organización social en sus entornos comunes (espacios privados y públicos).	Se buscó con esta rutina, considerar la redacción de preguntas más cercanas a su marco social de referencia o contexto, con el fin de potencializar un aprendizaje significativo y posibilidades de comprensión	Fotografía se tomó por el estudiante que servía de camarógrafo. La foto del formato de la rutina de pensamiento se obtuvo del anexo de la planeación elaborada.	Se desarrolló la misma rutina de pensamiento de la primera Les son, para que no existiera mayor novedad o dificultades en su comprensión. Sin embargo, para unos estudiantes que llegaron tarde la clase anterior, no hubo recordación de este ejercicio, por lo tanto, se presentó algunas dificultades sobre su diligenciamiento. Pese a que se buscó que las preguntas fueran cercanas a los estudiantes para algunos fue difícil establecer al principio una relación entre lo que era la organización social y su entorno. Una niña expreso que no sabía que era una organización social. Se debió retomar la explicación inicial. La pregunta que mayor dificultad género fue:		El desarrollo de las preguntas establecidas en parte inicial de la rutina de pensamiento "Antes pensaba", permitió a los estudiantes con más naturalidad y confianza dar respuesta a las preguntas propuestas. Las inquietudes que surgían hacia la docente se dirigían principalmente a la reafirmación de sus respuestas. Solo dos estudiantes presentaron dificultades para diligenciar la rutina de pensamiento, debido a que perdieron la explicación dada durante la primera les son y el formato de la rutina era nuevo para ellos.	Los estudiantes en su mayoría alcanzaron a responder las preguntas propuestas en la rutina, debido primero a los aportes de la explicación inicial de la docente y de la familiaridad de la rutina. La formulación de las preguntas desde el contexto, les permitió a los estudiantes establecer más fácilmente relaciones y dar respuesta a las preguntas formuladas.	Desarrollar nuevas rutinas de pensamiento que se adecuen al grupo de trabajo, pero también a las intenciones o propósitos planteados por la docente para cada clase.
3	Proyección del video "La Cultura Romana", de la serie Grandes Civilizaciones	Utilizar la temática de la organización social del imperio romano, como elemento de interpretación, análisis y contraste con su propia	Buscar un solo recurso educativo, acorde a su edad, llamativo y concreto, que no saturara de información al estudiante, sino brindara posibilidades para	Transcripción del audio y del video- Hojas diligenciadas por los estudiantes de la rutina de Pensamiento	Durante la proyección del video hubo escucha por parte de los estudiantes. Algunos se encontraban desmotivados. Se intento esta vez aclarar por la docente un foco de observación e	<b>Fragmento 1</b> D: ¿por qué fue que se expandió Roma? E1: porque le faltaban recursos y entonces... (No sé entiende) D: ahí por la falta de recursos E5: porque no pudieron controlar la expansión entonces tuvieron que ... (No sé escucha) D: ahí porque no pudieron controlar la expansión y por eso continuo dividiéndose Roma. Pregunto cuál fue el gran logro de Roma	Como se evidencia en la trascripción del fragmento 1 y 2, el video ofreció información clara y concisa, posibilitando que los estudiantes realizaran un ejercicio de relación entre la información del video con la exposición de la docente. De acuerdo a lo anterior, los	Se alcanzaron por parte de los estudiantes procesos de interpretación, a partir del material brindado durante la clase (video,	Se podría contemplar la proyección de otro video, para observar su impacto e interés en los estudiantes.

		organización social.	su lectura e interpretación posterior.		interpretación del video, como elemento para su posterior discusión.	<p>E2: expandirse. ¿No?  D: Expandirse bien. ¿Para convertirse en qué?  E9: en imperio  D: en un imperio  Minuto 17  D: por lo tanto, cuál es la característica de en imperio, la expansión territorial. ¿Cuál era el propósito social de la organización social de Roma?  E2: tener más recursos  E4: ser el más grande  D: ser el más grande</p> <p><b>Fragmento 2</b>  D: Dónde podríamos colocar el tema la expansión de Roma  E8: En roles  E2: En roles. Si  D: ¿En roles?  E7: Obvio no en la, como en la....  D: ¿En jerarquía?  E4: Si  D: O sea los que mandaban la expansión. Donde podríamos colocar la expansión  D: ¡A ver las chicas! Al fondo las niñas. Donde podríamos colocar la expansión de roma.  Estudiante, donde podríamos colocar expansión de Roma  D: ¡Estudiante! Siéntese bien hágame el favor  E5: yo lo pondría en roles  D: En roles, Bueno. ¿Qué más encontramos ahí?  E8: (no se entiende) En un grupo social  E9: En la jerarquía  D: Qué es la jerarquía  E9: Jerarquía era el que mandaba  D: Quien mandaba en Roma  E9: He</p>	estudiantes afianzaron en contenidos propios de la materia y se observa además que el grupo empieza a adquirir ciertas habilidades del pensamiento crítico como la selección de información de acuerdo a las categorías de análisis ofrecidas por la docente en la exposición inicial de la clase: rol, jerarquía, normas y valores.	explicación, discusión) existieron según lo propuesto por Facione sobre la interpretación y sus subcategorías (2007, p. 4) intentos por categorizar los datos e información suministrada, poner en juego también sus concepciones y creencias de su propia organización social, decodificando su significado desde la relación espacio-tiempo. Sin embargo, sus apreciaciones aún carecen de conexiones y argumentos de más elaboración, autorregulados y menos impulsivos.	
4	Espacio de diálogo para identificar los elementos comunes entre la organización social de Roma y la organización social de	Orientar la discusión hacia la "reflexión comprensiva" del significado e importancia de la Organización Social, por medio	Teniendo en cuenta que uno de los elementos claves de análisis busca mejorar los niveles de interpretación en del estudiante y	Transcripción del audio y videos	La discusión del video, se realizó por la docente abordando en primera medida, los elementos característicos de la organización Social y cómo se evidenciaban en Roma. Posteriormente	<p><b>Fragmento 3</b>  D: ahí un spa, a una piscina a nuestro baños públicos ahora son las piscinas  El circo cuál es?. Shhhhh. Recuerden que uno de los elementos de los romanos era...era el Coliseo romano si ustedes miran la estructura del coliseo es circular. Pregunto: ¿qué infraestructura en la actualidad tiene la misma forma que el</p>	Se alcanzó el propósito de vincular el contexto o el marco social de referencia del estudiante dentro de la discusión de la sesión, se retomaron ejemplos que abarcaron desde sus entornos más cercanos como	Se cumplió con la elaboración del trabajo bajo las expectativas previamente establecidas, porque se pudo evidenciar	Incentivar al estudiante a la autorregulación durante los ejercicios de participación grupal, enfatizando en la



	<p>Colombia. Se promoverá un ejercicio dialéctico de las semejanzas y diferencias entre Roma y Colombia, a través de conceptos estructurantes.</p>	<p>de la mediación de la docente y la participación de los estudiantes desde la identificación de los elementos comunes entre la organización social de Roma y la organización social de Colombia (Marco social de referencia). Observación de niveles de atención, escucha y la participación argumentada</p>	<p>con ello de argumentación. Se posibilita un espacio de interacción que permita por parte de la docente identificar si logra a través de sus acciones de enseñanza especialmente la intervención, el desarrollo de una reflexión comprensiva en el estudiante.</p>		<p>hecho la diferenciación de los roles, jerarquías, normas y costumbres. Se procedió a la diferenciación con su entorno macro (Colombia) y micro (familia y barrio). Se evidencio dificultades en la disposición para la escucha y toma de la palabra. Por otro lado, muchas de las intervenciones de los estudiantes eran cortas, nombrando generalmente algunos aspectos del video (Los de su mayor interés). Sigue siendo una falencia la restructuración del discurso de la docente, para el desarrollo de cuestionamientos orientados a la argumentación e incentivar en ellos procesos explicativos. O en su caso generar otro tipo de actividades que les permita explicar con mayor propiedad sus puntos de vista (conocimientos, creencias, concepciones).</p>	<p>Coliseo romano? Estudiantes: el estadio D: y en el estadio que vemos E2: motos. Un autódromo D: ¿que vemos en los estadios y en los autódromos? Estudiantes:(Opinan de fondo la maestra repite) D: Bueno juegan fútbol, conciertos, sin embargo, la función de ellos, vean lo curioso de esto, vean lo curioso de esto. Cuando en Roma se inventaron el circo y se inventaron éste lucha de gladiadores que ponían a pelear era a los cristianos, incluso había algunos que ponía batallas navales o los ponían con tigres, que pelearán con tigre y era supremamente sangrientos la gente iba porque resulta que allá en esos lugares, había tanta hambruna en Roma que la única manera de conseguir alimento era ir a esos lugares para que les dieran un pan. Por eso es que hablaban ahí del pan y el circo. La gente, para no morir de hambre le tocaba asistir a esas luchas, y animar esos lugares para que le dieran comida. E: y si morían D: ¿pero quienes morían? Los gladiadores que estaban luchando, eran los que morían porque eran lo que estaban luchando pero como en esa época era la esclavitud Actualmente nosotros nos entretiene con los partidos de fútbol con las reinas de belleza para que olvidemos los asuntos políticos, en Roma los gladiadores hacían eso, a la gente para que nos e pusiera a pensar sobre los problemas que habían en Roma oiga la gente se está muriendo de hambre venga que hacemos para que la gente no se diera cuenta de eso era oiga miren allá el circo mire como se están matando y la gente boba. Por eso sí, es como cuando ustedes se agarran aquí en la esquina, que eso sí todo llegan allá a mirar se agarran dos y llegan ochenta E: el circulo D: en el círculo a mirar cómo se agarran E: en la esquina D: a mirarse como se agarran como gladiadores E: en el moracho D: y olvidan lo importante que era ver lo que estaba pasando alrededor la gente se está muriendo de hambre, en nuestro país hay partidos políticos,</p>	<p>la familia y el barrio, hasta la organización social del país, normas y estructura jurídica. Se establecieron puntos de convergencia entre el contenido de roma y su contexto social, como una mejor apropiación y elaboración del concepto de organización social, que era la meta de propósito establecida en la planeación. No obstante, la intervención demuestra la necesidad que el estudiante siga fortaleciendo su capacidad explicativa, argumentativa y la confianza necesaria para sustentar su punto de vista. Así mismo, es importante que la docente continúe ejercitando dentro de su práctica los procesos de elaboración discursiva hacia la comprensión, pero también a la argumentación del estudiante, teniendo en cuenta que en el propósito de mantener la dinámica de la discusión y lograr la participación de la mayoría de los estudiantes, se omitieron la formulación de preguntas hacia la visibilizarían del pensamiento como: ¿qué te hace decir eso? ¿por qué dices eso? Por otro lado, se debe continuar trabajando los procesos de escucha entre pares a través de nuevos procesos de</p>	<p>algunos ejemplos de transposición del contenido a ejemplos de su entorno inmediato y nacional.</p>	<p>escucha y el respeto al punto de vista de sus compañeros. Se puede modificar esta actividad, generando primero espacios de discusión y reflexión escrita en pequeños subgrupos y posteriormente una socialización de las conclusiones obtenidas al curso, como actividad de síntesis.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

								moderación de la palabra y protocolos de escucha en clase. Es claro, que el ejercicio sigue siendo insuficiente, para crear procesos de aprendizaje autónomos y significativos, sin embargo, se observa un cambio en la práctica de enseñanza de la docente a través de la inclusión del contexto como variable indispensable para una exitosa planeación e implementación.		
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

<p>5</p>	<p>Diligenciar la rutina de pensamiento "Antes pensaba ahora pienso" (Ron Richard et al, 2014 p.223).</p>	<p>Identificar por medio de algunas preguntas orientadoras, las nuevas comprensiones o ampliaciones en la comprensión de la organización social en sus entornos comunes (espacios privados y públicos), después de un trabajo guiado, interpretación de un video y la discusión con pares</p>	<p>Se buscó con esta rutina, considerar la redacción de preguntas más cercanas a su marco social de referencia o contexto, con el fin de potencializar un aprendizaje significativo y posibilidades de comprensión</p>	<p>Fotografía de las Hojas diligenciadas por los estudiantes de la rutina de Pensamiento</p>	<p>Se evidenció durante el desarrollo de la rutina que la principal dificultad para los estudiantes al momento de desarrollar las preguntas fue establecer si sus respuestas se debían enfocar en su contexto o en la organización social de Roma.</p>	 <p>¿Qué utilidad tiene la organización social? La utilidad que tiene es la distribución que hay entre las personas y los grupos que se armonizan con orden.</p> <p>¿Qué cree que debería cambiar en la organización social? Debería cambiar en la organización social por la familia sería habiarnos más ayudarnos más y tenernos confianza y amorarnos.</p> <p>¿Qué es organización social? Una organización social es donde hay grupos sociales, como el abogado, alcalde, presidente en la organización social hay haber organización, orden y distribución.</p> <p>¿Cuál es la organización social en la familia y en el colegio? En la organización social en la familia y en el colegio se conforma con algunas organizaciones, como la escuela, personas en la organización, como las mujeres, rector, los niños o niñas.</p>	<p>El ejercicio de la rutina de pensamiento en el estudiante permitió la reflexión sobre el cambio conceptual de los conocimientos previos, es decir sobre la base de estos conocimientos se va a establecer en principio la posibilidad de dudarlos y en consecuencia ampliarlos desde los nuevos saberes generados. Ahora bien, la rutina permitió evidenciar en los estudiantes que existe una evolución conceptual entre un antes y un después. El ejercicio de la rutina, se enmarcó en conceptos que han sido elaborados a partir de la historia, y en el caso particular que el niño los pensara desde su espacio temporal. El ejercicio exige por parte del estudiante atreverse a pensar el conocimiento de forma rigurosa; si no alcanza esta rigurosidad queda inconcluso el proceso de aprendizaje en el niño. La rutina permitió desarrollar interpretación en los estudiantes, sin embargo, sus apreciaciones se sujetaron a un pensamiento lateral más que vertical o lógico según Edward de Bono (citado por Huertas, 2015), eso significa que sus interpretaciones fueron libres, que se relacionaron con sus experiencias y formas de concebir el mundo.</p>	<p>No se cumplió con la elaboración del trabajo bajo las expectativas previamente establecidas, porque las respuestas de algunos estudiantes se vieron condicionadas por el contenido o tema propuesto de la organización social de Roma.</p>	<p>Desarrollar nuevas rutinas de pensamiento que se adecuen al grupo de trabajo, pero también a las intenciones o propósitos planteados por la docente para cada clase. Además, desarrollar conciencia sobre la importancia de este tipo de actividades como herramientas claves para su desarrollo personal y aprendizaje.</p>
----------	---	---	--	--	--	--	--	---	---

Fuente: Matriz de Les son Sury formato propuesto en la línea de investigación campo científico de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio

## Anexo 6: Planeación de clase por Epc Ciclo VII

SESIÓN DE CLASE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN			
<b>Docente:</b> Madelin Castro	<b>Asignatura:</b> Ciencias Sociales	<b>Grado:</b> Séptimo	<b>Periodo:</b> 3
CONTEXTO			
Situacional	Lingüístico	Mental	
<p>El colegio Oswaldo Guayasamín, es una institución pública, se ubica en la localidad 5 de Usme, dentro del barrio el Virrey 2da etapa. Es un contexto vulnerable al microtráfico con situaciones familiares complejas, que dificultan acompañamiento en casa.</p> <p>PEI: "Formación integral para la vida y para la paz, desde la comunicación, el arte, el deporte y el emprendimiento desde un enfoque diferencial"</p> <p>Modelo pedagógico: Enseñanza para la Comprensión con enfoque aprendizaje significativo.</p> <p>Grado: 7°</p>	<p><u>Lenguaje del contenido:</u> Invasión, proceso de conquista, indígenas, continente de América, continente de Europa, metrópoli, colonia, raza-etnia, esclavitud, mestizaje.</p> <p><u>Lenguaje propio del campo de pensamiento ciencias sociales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce, produce y enfrenta preguntas y problemas, indagación y observación.</li> <li>• Llegar a consensos y actuar en sociedad de acuerdo con ellos.</li> <li>• Plantear hipótesis que permitan abordar y analizar situaciones.</li> <li>• Utilizar mapas, cuadros, tablas, gráficas y cálculos estadísticos para analizar información.</li> <li>• Identificar y estudiar los diversos aspectos de interés para las ciencias sociales (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).</li> </ul>	<p>Desarrollo de competencias científicas: Los estudiantes cuentan con habilidades para buscar y seleccionar información relacionada con procesos históricos, plantear preguntas. Sin embargo, se observa dificultades para relacionar hechos (espacio-tiempo), hilar conceptos trabajados de las ciencias sociales y utilizar diferentes fuentes de información.</p> <p>Aspectos académicos: El grado séptimo cuenta con dos grupos en promedio de 30 estudiantes, entre 12 - 15 años de edad.</p> <p>Son dos grupos que presentan disparidades significativas. 701 tiene un proceso pleno de aula regular mientras que 702 posee casos de estudiantes repitentes o nuevos dentro de la institución.</p> <p>Aspectos convivenciales: Son grupos colaboradores, respetuosos de la autoridad y de sus compañeros, cumplidores de la norma.</p>	
<b>HILO CONDUCTOR DEL AÑO: Identificar fenómenos sociales estableciendo relaciones espacio-temporales</b>			
<b>TÓPICO GENERATIVO</b> (Conceptos estructurantes)	<b>METAS DE COMPRENSIÓN</b>		
	<b>Dimensión</b>	<b>Meta:</b>	

<p>¿Qué significa para mí el Bicentenario? si yo fuera....</p>	<p><b>Contenido - (Conceptual)</b></p>	<p>Los estudiantes desarrollaran comprensión del sistema social colonial y organización en Colombia. ¿Qué caracteriza y diferencia el sistema social en la época de la Colonia?</p>
<p><b>ESTÁNDARES:</b></p>		
<p>Identifico y comparo las características de la organización social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.</p>	<p><b>Método - (Procedimental)</b></p>	<p>El estudiante comprenderá a través de un juego de roles, las características más importantes de cada grupo social de la época Colonial en Colombia. ¿Por qué se puede afirmar que los juegos de roles permiten desarrollar la empatía, interpretar y dimensionar situaciones sociales y culturales?</p>
<p>Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa - América - África.</p>	<p><b>Praxis o Propósitos - (Actitudinal)</b></p>	<p>El estudiante comprenderá la importancia de la libertad y la igualdad social como elementos fundantes y necesarios para la consolidación de una sociedad democrática. ¿Por qué la libertad y la igualdad son principios fundantes de la actual sociedad colombiana?</p>
<p><b>DBA:</b> Evalúa las causas y consecuencias de los procesos de conquista y colonización en América llevado a cabo por los españoles.</p>	<p><b>Comunicación</b></p>	<p>El estudiante desarrollará comprensión de la importancia de una expresión clara, concisa y argumentada de sus ideas, frente a interlocutores pares que observan y analizan la explicación de su representación ¿Cuál es la importancia de escuchar y expresar mis ideas con claridad?</p>

Referentes disciplinares	Pedagógico: Richard, R. et al. (2014). Hacer visible el pensamiento: cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Buenos Aires. Traducido por: María Barrera y Patricia León Agustí. <a href="https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprension.pdf">https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprension.pdf</a> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2006). <i>Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas</i> . Escribe y Edita. Obtenido de <a href="https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf">https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf</a> <a href="https://journals.openedition.org/nuevomundo/72080">https://journals.openedition.org/nuevomundo/72080</a>	
	<b>Competencias científicas:</b> A. Interpretar diferentes fuentes de información B. Analizar y relacionar información C. Argumentar su posición	
<b>Actitudes personales y sociales:</b> D. La disposición para trabajar en equipo E. Capacidad de escucha y respeto por el punto de vista del compañero		
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>		<b>VALORACIÓN CONTINUA</b>
<b>MC<sup>1</sup></b>	<b>EXPLORACIÓN (INICIO)</b>	<b>RETROALIMENTACIÓN</b>
1,3.	<p>En primer lugar, el docente presentara el tópico generativo y las metas de comprensión a desarrollar durante la sesión. Se pedirá a los estudiantes que escriban brevemente sus pensamientos en una hoja alrededor de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué sientes cuando alguien te obliga a hacer algo en contra de tu voluntad?</li> <li>• ¿Crees que la apariencia y los rasgos físicos son aspectos suficientes para definir, conocer y determinar quiénes somos?</li> </ul> <p>Luego, se les solicitará compartir sus respuestas con un compañero, el propósito es intercambiar ideas que les permita ampliar, replantear o reafirmar sus respuestas. Se realizará esta rotación con tres compañeros diferentes con el fin de abrir espacios de diálogo.</p> <p>En ese momento se les pedirá que expresen brevemente como se sintieron y que les llamó la atención de las respuestas elaboradas junto a sus compañeros. Se retomará las ideas que sean pertinentes a los propósitos de la sesión y que potencialicen el trabajo restante. Esta fase</p>	<p>Informal verbal: de manera permanente se estará retroalimentando y orientando las intervenciones hacia los contenidos de la clase. Para ello se realizarán preguntas provocadoras y se promoverá una lectura y observación atenta a situaciones concretas. La intención es motivar la participación y, lo más importante, que los estudiantes expongan de manera clara, argumentada y reflexiva sus pensamientos alrededor de las diferentes situaciones del proceso independentista. Se pedirá claridad y concreción en la elaboración de sus respuestas.</p>

	de exploración busca motivar e invitar a los estudiantes para que analicen los factores que muchas veces inciden en actitudes y comportamientos discriminatorios y de opresión. Tiempo: 20 minutos	
<b>MC</b>	<b>DESARROLLO</b>	<b>RETROALIMENTACIÓN</b>
<b>1, 2, 3.</b>	<p><b>Explicación:</b> Posteriormente se les pedirá a los estudiantes que conformen grupos, se les entregará una ficha con información y contenidos relacionados con un solo grupo social de la época Colonial. Se les pedirá a los estudiantes que identifiquen y realicen una síntesis de elementos como: rasgos físicos, vestimenta, creencias entre otros.</p> <p>Una vez hecha la caracterización del grupo social, se les pedirá que piensen y elaboren afirmaciones a partir del rol asumido, teniendo en cuenta el tópico generativo, esto es: el significado del proceso independentista, dentro del marco de celebración y conmemoración histórica del Bicentenario. Las afirmaciones iniciarán con frases como: <b>Si yo fuera...</b>, pensaría que..., me gustaría..., creería que...Se busca incentivar el trabajo colaborativo, por lo que se les pedirá que elaboren las respuestas y afirmaciones de manera conjunta, estructurada y clara.</p> <p>Tiempo: 30 minutos</p>	<p>Informal- verbal:</p> <p>A partir del acompañamiento que se realice al interior de cada grupo de trabajo; se proyectarán inquietudes que les permita a los estudiantes orientar sus afirmaciones y que susciten una lectura compleja y crítica del lugar que ocuparon los diferentes grupos sociales en la independencia. Se presentará a consideración de los estudiantes los criterios para la toma de posición como claridad y coherencia en la elaboración de su respuesta. Así mismo, dentro de la participación grupal, se tendrá en cuenta su capacidad para escuchar y respetar las intervenciones de sus compañeros, y seguimiento de indicaciones del moderador elegido para brindar la palabra.</p>
<b>MC</b>	<b>CIERRE</b>	<b>RETROALIMENTACIÓN</b>
<b>1, 2, 3, 4.</b>	<p>Organizados en mesa redonda se dará paso a una corta exposición de cada grupo sobre su postura frente a la pregunta central del tópico propuesto: ¿Qué significa para mí el Bicentenario? si yo fuera.... Se buscará que los estudiantes elaboren un relato coherente y argumentado que justifique su postura en representación de un determinado grupo social y su situación actual.</p> <p>La docente realizará un ejercicio de cierre retomando las ideas generales del grupo e invitando a los estudiantes a través de la rutina de pensamiento: palabra, tres ideas y dos preguntas. a que piensen y den respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué significado consideras tiene o debería tener en tu vida la</p>	<p>Informal- verbal:</p> <p>Indicaciones y complementos a las intervenciones hechas por los estudiantes durante el desarrollo de la actividad; actividad de socialización, teniendo en cuenta las ideas y preguntas que se expongan en la discusión. El maestro delimitará aspectos comunes y hará una reelaboración discursiva de los conceptos más importantes de cada presentación. En este punto se espera que los estudiantes también formulen preguntas en donde se dé la interacción entre pares y con el maestro, de esta forma se puedan construir representaciones y desde allí sean ellos quienes identifiquen las falencias y registren las nuevas concepciones.</p>

<p>conmemoración del Bicentenario de la Batalla de Boyacá? La intención es que no se dé respuesta de manera inmediata, sino que la desarrollen en sus casas en caso de ser necesario. Tiempo:40 min.</p>	
<p><b>Observaciones:</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es posible que no asista la totalidad de los estudiantes por los cambios que se van a dar durante la semana que modifican los horarios académicos convencionales (salida pedagógica, paro docente) o que los estudiantes ingresen tarde a la clase durante el primer bloque.</li> <li>• Se espera desarrollar dentro de una sesión previa la proyección de un video que permita comprender la organización social de casta de la sociedad Colonial o que el video sea parte de la etapa de exploración, aspecto que exigiría el desarrollo de la planeación en dos sesiones, teniendo en cuenta los ritmos del grupo en el desarrollo de algunas actividades que exigen pensamiento.</li> </ul>	
<p><b>Estrategias de visibilización del pensamiento:</b></p>	
<p>Movimientos del pensamiento observables con la actividad, “lo que van a hacer para aprender” (Ritchardt R. et al,2014, p. 6-7):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construir explicaciones e interpretaciones</li> <li>2. Razonar con evidencia</li> <li>3. Establecer conexiones</li> <li>4. Tener en cuenta diferentes puntos de vista</li> </ol> <p>Los anteriores procesos de pensamiento se esperan desarrollar en los momentos de trabajo grupal propuesto, en la resolución de las preguntas provocadoras y en la toma de posición frente a un problema o hecho de estudio. Se busca potencializar dos fuerzas culturales en el aula, la interacción y el tiempo.</p>	
<p><b>Evidencias de los apartados de la sesión de clase de comprensión:</b></p>	
<p>Las evidencias del trabajo de la clase será el video, los audios y el desarrollo de la ficha informativa.</p>	

Posible propuesta de ficha informativa

GRUPO SOCIAL DE LA COLONIA (CASTA):		
IMAGEN:		
ASPECTO	DESCRIPCIÓN	SIGNIFICACIÓN DADA Y/O ELEMENTO DE SU COSMOVISIÓN QUE EXPRESAN
Ubicación geográfica		
Raza		
Organización política		
Organización social		
Cultura (creencias, lengua, cultura, formas de expresión, adelantos científicos....)		

Fuente: propuesto en la línea de investigación campo científico de la Maestría En Pedagogía Universidad de la Sabana. Diligenciamiento propio