

**Unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el área de ciencias sociales
para el fortalecimiento de la competencia pensamiento reflexivo en estudiantes de grado
séptimo de la Institución Educativa la Medalla Milagrosa**

René Parra Jaimes



Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bucaramanga

2017

**Unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el área de ciencias sociales
para el fortalecimiento de la competencia pensamiento reflexivo en estudiantes de grado
séptimo de la Institución Educativa la Medalla Milagrosa**

René Parra Jaimes

Tesis presentada como requisito para obtener el título de Maestría en Educación

Asesor:

Eduard Bacca Marín

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bucaramanga

2017

Nota de aceptación.

Presidente del Jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bucaramanga__

Estamos viviendo lo que fuimos
y estamos haciendo lo que queremos ser.

Luisa Barrera. (Estudiante grado 7-2)

Resumen

El presente proyecto de investigación acción parte del objetivo de fortalecer la competencia de pensamiento reflexivo a través del diseño e implementación de unidades didácticas en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa La Medalla Milagrosa ubicada en el municipio de Bucaramanga. Con base en el anterior planteamiento se realizó un ejercicio de caracterización de los niveles de reflexión en que se encontraban los estudiantes, para que, desde el diseño e implementación de unidades didácticas como estrategia de aprendizaje, se pudiese incidir a partir de las acciones planeadas en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Es de resaltar que el pensamiento reflexivo le aporta al estudiante habilidades descriptivas, explicativas y críticas desde las cuales se moviliza en procura de resolver en la escuela con el aprendizaje y en la cotidianidad en la interacción social, diversas situaciones o problemáticas generando soluciones creativas y efectivas para la vida escolar y social.

Palabras clave: Pensamiento reflexivo, unidades didácticas, investigación acción.

Abstract

This research project was made from the objective of strengthening the competence of reflective thinking through the design and implementation of didactic units in the seventh grade students of the Educational Institution La Medalla Milagrosa located in the municipality of Bucaramanga. Based on the above approach, an exercise was carried out to characterize the levels of reflection in which the students were, so that, from the design and implementation of didactic units as a learning strategy, it could be influenced from the actions planned in the processes of teaching - learning. It is noteworthy that reflective thinking gives the student descriptive, explanatory and critical skills from which he mobilizes in order to solve in school with learning and in daily life in social interaction, various situations or problems generating creative and effective solutions for school and social life.

Keywords: Reflective thinking, didactic units, action research.

Contenido

Introducción.....	12
1. Planteamiento del Problema	13
1.1 Contextualización de la investigación	13
1.2 Situación problémica	22
1.2.1 Pregunta de investigación.	22
1.2.2 Objetivos del proyecto.	22
1.3 Justificación	23
1.4 Contextualización de la Institución.....	25
1.4.1 Marco Demográfico.	25
2. Marco referencial.....	28
2.1 Antecedentes de investigación.....	28
2.1.1 Antecedentes internacionales.	28
2.1.2 Antecedentes nacionales.	31
2.1.3 Antecedentes locales.	34
2.2 Marco teórico.....	37
2.2.1 Aprendizaje constructivista.....	37
2.2.2 El pensamiento reflexivo.....	39
2.2.3 Investigación Acción.....	45
2.3 Marco legal	48
2.4 Fundamentos conceptuales	49
3. Diseño Metodológico	51
3.1 Tipo de investigación.....	51
3.2 Proceso de investigación.....	51

	8
3.3 Población y muestra.....	52
3.4 Instrumentos para la recolección de información	52
3.5 Validación de los Instrumentos.....	53
3.6 Análisis e interpretación de resultados	53
3.6.1 Descripción del proceso.	53
3.6.2 Revisión documental inicial.....	57
3.6.3 Implementación de pruebas diagnósticas.	57
3.6.4 Categorías de análisis.	71
3.6.5 Principios Éticos.....	83
4. Propuesta pedagógica	84
Conclusiones.....	107
Recomendaciones	109
Bibliografía.....	110
Apéndices	121

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Referentes abordados en el PEI</i>	14
Tabla 2. <i>Caracterización Niveles de reflexión</i>	43
Tabla 3. <i>Respuestas ¿qué es pensar y qué es reflexionar?</i>	60
Tabla 4. <i>Fases de la Unidad Didáctica</i>	88
Tabla 5. <i>Unidad Didáctica 1 (UD1)</i>	90
Tabla 6. <i>Unidad Didáctica 2 (UD2)</i>	95
Tabla 7. <i>Unidad Didáctica 3-UD3</i>	99
Tabla 8. <i>Unidad Didáctica 4 (UD4)</i>	103

Índice de figuras

Figura 1. <i>Ambiente Escolar – ISCE, 2016</i>	19
Figura 2. <i>Resultados Pruebas Saber 2014-2015. ISCE, MEN</i>	19
Figura 3. <i>Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en ciencias sociales y ciudadanas</i>	20
Figura 4. <i>Fases de la investigación acción estructurada por Elliot. P.90</i>	47
Figura 5. <i>Resultado pregunta ¿Qué es pensar?</i>	58
Figura 6. <i>Resultado pregunta ¿Qué es reflexionar?</i>	59
Figura 7. <i>Escogencia de Opciones</i>	62
Figura 8. <i>Ubicación secuencia de imágenes</i>	63
Figura 9. <i>Descripción de los cuadros</i>	64
Figura 10. <i>Compresión global a partir de la narración</i>	65
Figura 11. <i>Nivel Explicativo</i>	66
Figura 12. <i>Nivel Crítico</i>	67
Figura 13. <i>El pensamiento es</i>	68
Figura 14. <i>Reflexionar es</i>	69
Figura 15. <i>Pensamiento reflexivo es</i>	70
Figura 16. <i>Uso del Pensamiento Reflexivo</i>	71
Figura 17. <i>Categorías de Análisis</i>	82

Lista de apéndices

Apéndice A. <i>Consentimiento Informado</i>	121
Apéndice B. <i>Diario Pedagógico N° 1</i>	122
Apéndice C. <i>Diario Pedagógico N° 2</i>	128
Apéndice D. <i>Diario Pedagógico N° 3</i>	136

Introducción

En el ambiente educativo colombiano es común solicitar a los estudiantes que usen su pensamiento para resolver problemas cognitivos en diversas áreas del saber. Y cuando el estudiante siente que no es capaz de dar respuesta al problema planteado es común también que se le valore según un resultado, resaltando la necesidad de utilizar mejor sus habilidades para próximas ocasiones. El presente proyecto de investigación acción pretende aportar en la manera de favorecer mejores formas de pensar al caracterizar y fortalecer los niveles de pensamiento reflexivo en los estudiantes, a través del diseño e implementación de unidades didácticas como estrategia de aprendizaje que faciliten dicha tarea. Es de expresar que esta investigación es un punto de partida para ahondar en las competencias del área de ciencias sociales, en este caso la de pensamiento reflexivo, y la forma en que se pueden fortalecer desde los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los capítulos de la investigación son: en el capítulo I se describe el contexto de la investigación y la situación problemática desde la que se establecen los objetivos que orientaron el proceso de investigación acción. En el capítulo II se hace alusión a los antecedentes investigativos y se explican los fundamentos teóricos que orientaron el análisis de los resultados de la investigación; el capítulo III se enfoca en lo concerniente al diseño metodológico y los análisis de las pruebas aplicadas durante el proceso de investigación, y finalmente en el capítulo IV se encuentra la propuesta pedagógica en la que se muestra el proceso de diseño e implementación de las unidades didácticas como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo. Posteriormente las conclusiones y recomendaciones que surgen a partir del análisis de la información obtenida.

1. Planteamiento del Problema

El enfoque pedagógico constructivista del Proyecto Educativo Institucional de la I.E. La Medalla Milagrosa, orienta el quehacer educativo sobre la forma en que las estrategias de promoción de procesos de aprendizaje, utilizadas en el área de ciencias sociales, fortalecen el desarrollo de las competencias en los estudiantes, para el caso de la presente investigación la competencia de pensamiento reflexivo. Se tuvieron en cuenta documentos como el PEI, plan de área de ciencias sociales, los resultados de pruebas saber (2014-2015) y el Índice Sintético de Calidad (2014-2015), como puntos de partida en el planteamiento del problema y descripción general del contexto en que se realizó el trabajo de investigación.

1.1 Contextualización de la investigación

La Institución Educativa la Medalla Milagrosa en su (Proyecto Educativo Institucional, 2016) -PEI- intenta unificar los procesos de enseñanza-aprendizaje que debería orientar la práctica educativa de los docentes de la institución (p. 51). El modelo de la institución descansa en enfoques promotores del constructivismo como Piaget; socio-constructivismo, Vygotsky y aprendizaje significativo de Ausubel. En su descripción sobre el enfoque del modelo no se encuentran elementos diferenciadores que permitan comprender los aspectos que toma de cada uno de éstos para direccionarlo. Es de destacar que el PEI plantea la definición del modelo pedagógico como un proceso que se encuentra en construcción, pero sienta las bases de los referentes desde los diferentes modelos (Escuela nueva, Cognitivo, Constructivismo), elementos que tienen como fin transformar las maneras de enseñar y las formas de aprender en las aulas de clase. Los docentes de la institución han tenido experiencias en los diferentes modelos

Cognitivo (95%), Escuela Nueva (85%), Constructivismo (100%); pero sobresale el “Modelo Constructivista” como el de mayor aplicación (Proyecto Educativo Institucional, 2016) p. 51.

Tabla 1. Referentes abordados en el PEI

Referentes de la Escuela Nueva	Referente del Modelo Cognitivo	Referente del Modelo Constructivista
<ul style="list-style-type: none"> • La función de la escuela es aprender a hacer. • El estudiante es el eje del proceso académico • Construir conocimiento a través de la experiencia. • Se utilizan métodos lúdicos y activos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura la mente del individuo para saber hacer y pensar • El pensamiento se forma mediante los procesos • El propósito es desarrollar valores, habilidades y destrezas. • El maestro es un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje • Los contenidos son pretextos para conceptualizar y estructurar los procesos • El maestro estructura el desarrollo creando espacios y ambientes de trabajo cooperativo • El desarrollo es progresivo, secuencial para producir cambios conceptuales 	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante construye su conocimiento a partir de la acción. • El maestro debe propiciar un conocimiento a partir de los pre-saberes. • Los contenidos van enfocados hacia los procesos. • El maestro organiza los procesos en torno a la praxis. • El estudiante se evalúa cuando construye su propio conocimiento y fundamenta su saber hacer en la capacidad de pensar • El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo y los conocimientos previos

-
- El estudiante se humaniza en la interacción con el mundo y los demás
 - La escuela debe enseñar para saber actuar y construir conocimientos para la vida y la interacción social.
 - La evaluación se valora en la medida en que el alumno construye sus conocimientos para conocer el mundo.
 - El maestro debe propiciar los instrumentos para que el alumno estructure su propio conocimiento
-

Nota: Tomado de Documentos institucionales IE La Medalla Milagrosa, 2016.

Como estrategia metodológica del acto educativo (Proyecto Educativo Institucional, 2016), para promover los procesos de aprendizajes se plantea la “enseñanza problémica”, en la que el docente cumple un papel mediador u orientador sobre los problemas propuestos en el aula de clase, el cual tiene un derrotero pedagógico en el que se puedan motivar situaciones significativas en el aprendizaje: “una enseñanza problémica se concretiza porque parte de los problemas significativos del estudiante, agota el conocimiento de los mismos sobre distintas situaciones, potencializa a los estudiantes para construir sus principios y conocimientos,

desarrollando en el estudiante el espíritu científico y utilizando en formas flexibles distintas metodologías” (p. 46).

Es de referenciar que en el orden de presentación temática del documento PEI de la institución, la enseñanza problémica, como texto antecede la explicación, que trata sobre el tipo de modelo pedagógico, el cual orienta las prácticas educativas de los maestros, aunque exista un planteamiento metodológico en el documento, las variadas miradas que tienen los maestros sobre el constructivismo, y en el caso del área de ciencias sociales, puede evidenciar la posibilidad del uso de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje con los estudiante como parte de las actividades planificadas.

De forma adicional el (Proyecto Educativo Institucional, 2016) presenta diversos métodos y estrategias que consolidan el aprendizaje significativo, entre los que se encuentran: contexto y sensibilización, usar el contexto como punto para favorecer las formas de aprendizaje; preguntas problematizadoras, la pregunta como eje central orientadora de la solución; proyectos de aula, generar ambientes de aprendizaje agradables, orientados a promover la integración curricular y los proyectos pedagógicos considerados obligatorios a los que se incluirían unidades didácticas específicas (p. 55).

Los procesos de aprendizaje que se establecen en el PEI, aportan a la experiencia de los maestros de la institución, un camino diverso para promover aprendizajes significativos en sus estudiantes, no obstante, en la medida en que estos planteamientos al ser el referente para las áreas de conocimiento, en el caso de ciencias sociales, se deberían adecuar al área, se produce una desarticulación con la estrategia de enseñanza, los métodos de aprendizaje y el mismo modelo constructivista expuesto en el PEI, quedando en acciones educativas tradicionales o

actividades motivadoras sin conexión a una estrategia que dinamice el aprendizaje en los estudiantes en relación a sus realidades en el aula, la familia y la comunidad.

En lo que respecta al área de Ciencias Sociales, su (Plan de área, 2016) aborda la construcción del conocimiento social, asumiendo como objeto de estudio al ser humano en su interacción social y plantea como proceso la formación para la comprensión y transformación de la realidad social, pero no establece relación con la estrategia expuesta en el PEI, sino en planteamientos establecidos por la Asociación de Colegios Jesuitas- ACODESI (p. 6). Lo anterior deja entrever que, según la intencionalidad formativa del docente en Ciencias Sociales, establece parámetros que, aunque constructivistas, dejan a un lado el contexto de aprendizaje de los estudiantes y las mismas estrategias que desde el PEI se promueven usar en los docentes.

Las acciones planeadas para el proceso de enseñanza se encuentran orientadas hacia el aprendizaje de contenidos que imposibilita en diversos casos, conectar lo aprendido por el estudiante con su contexto local, nacional o mundial. A pesar de las tendencias educativas de promover en el aula una enseñanza activa, que suscite una participación recíproca en la construcción del conocimiento entre estudiantes y docentes, ésta se ve limitada a una enseñanza magistral, descontextualizada, memorística y que poco reconoce las habilidades y capacidades de los estudiantes.

Ante el panorama expuesto, la dinámica de aprendizaje referente a la motivación de los estudiantes en el aula desde el área de ciencias sociales, proporciona una lectura que se puede evidenciar bajo interés y en ocasiones, apatía entre los estudiantes hacia el aprendizaje de la asignatura, lo cual ocasiona poca disposición a la clase, dispersión en la realización de las actividades e incumplimiento de las responsabilidades extraescolares que dan paso a bajos

desempeños académicos en el área y al momento de enfrentar pruebas externas, se manifiesten dificultades al asumirlas en su saber, saber hacer y saber ser.

De igual forma, los estudiantes perciben que lo aprendido no se relaciona con su contexto de vida, no observan que tenga utilidad para su desenvolvimiento en la cotidianidad, que se encuentra desconectado con el fortalecimiento de sus capacidades y habilidades, además que las actividades en “ocasiones cansan” y hacen, en su sentir, aburridas las clases. Por otra parte, se evidencia un limitado acompañamiento por parte de los padres y madres de familia en la formación de los estudiantes y la ausencia de hábitos de estudio en casa que favorezcan y apoyen los procesos de aprendizaje.

Otro referente en la institución educativa que ayuda a comprender el contexto de la investigación son los resultados de las Pruebas Saber 11 y del Índice Sintético de Calidad para básica secundaria, buscando hacer énfasis en aquellos aprendizajes en los que se debe realizar acciones pedagógicas para el mejoramiento (MEN, 2016).

El informe que ofrece el Índice Sintético de Calidad (ISCE) permite comprender la dificultad de los procesos de aprendizaje manifiestos en el aula. En básica secundaria (Saber 9°) es posible referenciar un comparativo general de los aspectos medidos: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Es de considerar que ante las mediciones que hace el ISCE, se enfatiza en el aspecto de ambiente escolar, “pues es ahí donde comienzan y se anclan los procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (MEN, 2016). Los climas propicios de aprendizaje y los procesos de retroalimentación que los docentes hacen a sus alumnos se muestran en los resultados por debajo de la mitad de la escala valorativa. En la institución puede surgir que al no existir una dinámica institucional en el enfoque y los procesos de enseñanza - aprendizaje en los docentes, el ambiente escolar adecuado para los aprendizajes está expuesto a

situaciones en que los aprendizajes significativos disminuyan y el desarrollo de las competencias en las diversas áreas en el aula, tenga la misma tendencia.



Figura 1. Ambiente Escolar – ISCE, 2016

Fuente: Ministerio de Educación. Reporte de la Excelencia 2016.

Al enfrentarse a la prueba que mide en específico las áreas de lenguaje y matemática, bajo un panorama de aprendizaje en el ambiente escolar con dificultades, evidencia en los resultados de progreso, en promedio más del 55% de los estudiantes en las dos pruebas se encuentran entre un nivel mínimo e insuficiente, en éste último se halla en promedio el 49% de los estudiantes.

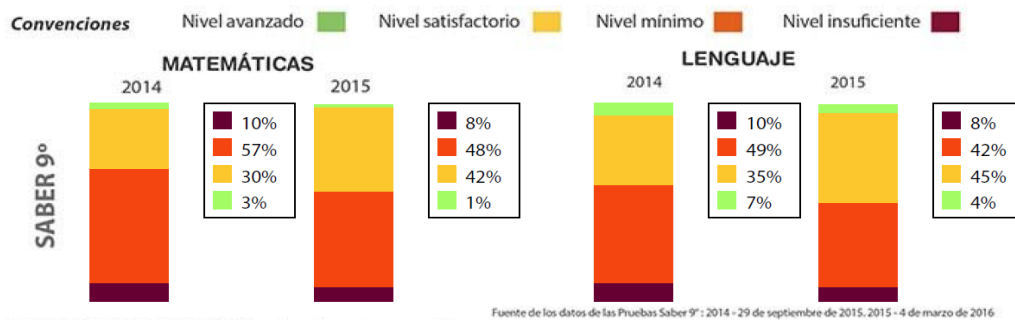


Figura 2. Resultados Pruebas Saber 2014-2015. ISCE, MEN.

Fuente: Ministerio de Educación. Reporte de la Excelencia, 2016.

Ahora bien, si los niveles son mínimos e insuficientes, las dificultades de aprendizaje se pueden relacionar con la tasa de aprobación de los estudiantes por grados. La eficiencia en la institución se ubica en el 91%. El 9% de los estudiantes reprueban el año, situación manifiesta más en los grados sexto y séptimo, los cuales aportan a la tasa general de 10 a 15 estudiantes por grado, al ser los cursos con mayor número de estudiantes en la jornada por aula (45 aproximadamente), en una población en básica secundaria cercana a los 400 estudiantes.

Respecto a los resultados de las pruebas saber el (Ministerio de Educación Nacional, 2016) para ciencias sociales el 72% de los estudiantes se encuentra entre los niveles 1 y 2; esto indica respectivamente como lo interpreta la prueba saber, que los estudiantes se limitan a identificar las tareas demandadas y están en capacidad de diferenciar los procedimientos posibles para realizar las tareas requeridas.

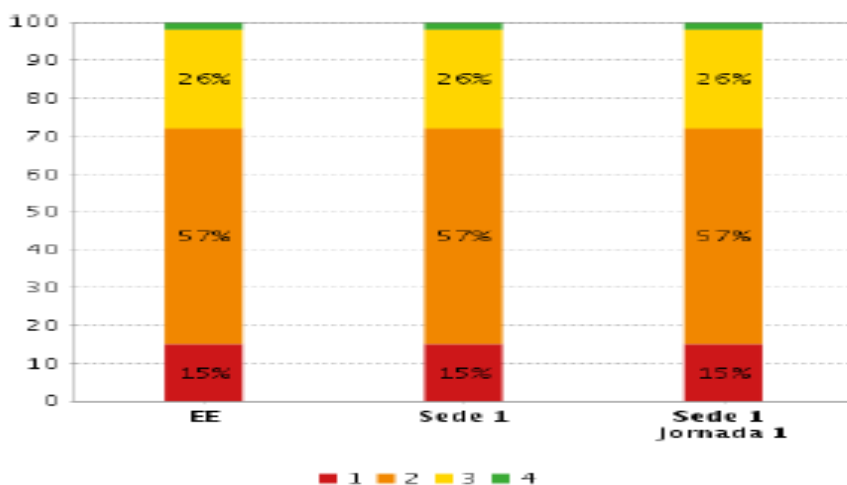


Figura 3. Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en ciencias sociales y ciudadanas.

Fuente: Ministerio de Educación. Reporte de Resultados Prueba Saber 11, 2016.

Lo anterior relacionado al promedio de respuestas incorrectas en la competencia de pensamiento reflexivo en las habilidades que deben desarrollar los estudiantes, manifiesta que un 38% tiene dificultad para identificar distintas dimensiones o ámbitos de la vida social, y para analizar los posibles efectos que tendría una medida o intervención sobre tales dimensiones, pero en la capacidad de evaluar el uso social de las ciencias sociales referenciado al conocimiento de modelos conceptuales y de sus posibles usos en determinados contextos el 69% presenta falencias.

Ante el contexto expuesto, sostener una visión y una práctica pedagógica del área de ciencias sociales enfocada hacia una labor memorística e informativa, que dude de la importancia del área en la formación de los estudiantes como sujetos sociales que comprenden, relacionan e interactúan con el contexto en que habitan, surge la necesidad de procurar la transformación e impacto positivo hacia la formación de ciudadanos proclives a la construcción de una sociedad favorable para el presente y futuro.

Por ello, los esfuerzos del área de ciencias sociales se deben enfocar a potenciar de forma progresiva el desarrollo de las competencias para el caso de investigación del pensamiento reflexivo, en la formación de los estudiantes, en el que los ambientes y estrategias de aprendizaje, se conciban desde una dinámica de aprovechamiento de sus capacidades y habilidades a través de unidades didácticas en que las estrategias propuestas promuevan un aprendizaje activo, colaborativo, contextualizado y responsable del conocimiento. Así, se podrán optimizar los ambientes de aprendizaje y convivencia haciéndolos más agradables, mejorando a su vez, de forma progresiva, los niveles de desempeño académico de la asignatura y las pruebas externas de la institución. El aprendizaje descontextualizado, no por las diferentes maneras de enseñar que pueda tener un docente, sino en relación a las actividades que dinamizan los

aprendizajes de los estudiantes, limita procesos claros en la construcción de secuencias didácticas que permitan promover las capacidades de los estudiantes, el desarrollo de competencias del área, seguimiento a los ritmos y procesos de aprendizaje o evaluación de los mismos.

1.2 Situación problémica

El objeto de estudio se referencia en la identificación de los niveles de reflexión que los estudiantes tienen en el área, reconociendo el uso de recursos didácticos para el diseño e implementación de estrategias didácticas que procuren mejorar los ambientes de aprendizaje y el fortalecimiento de la competencia de pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo.

1.2.1 Pregunta de investigación.

¿Cómo fortalecer la competencia de pensamiento reflexivo a partir de la implementación de unidades didácticas como estrategia de aprendizaje, con estudiantes de grado séptimo en el área de ciencias sociales de la Institución Educativa La Medalla Milagrosa?

1.2.2 Objetivos del proyecto.

1.2.2.1 General.

Fortalecer la competencia de pensamiento reflexivo en estudiantes de grado séptimo a través de la implementación de unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el área de ciencias sociales en la institución educativa La Medalla Milagrosa.

1.2.2.2 Específicos.

- Caracterizar los niveles de pensamiento reflexivo en que se encuentran los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa La Medalla Milagrosa.

- Diseñar e implementar unidades didácticas como estrategia de aprendizaje que fortalezcan los niveles de pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa La Medalla Milagrosa.

-Evaluar y comparar la pertinencia de las unidades didácticas implementadas como estrategia para el fortalecimiento de los niveles de pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa La Medalla Milagrosa.

1.3 Justificación

En este mundo de constantes cambios, la labor como educadores debe asumir el compromiso, como lo plantea (Hurtado, Hacia la comprensión de la lectura. Conceptualización del proceso lector., 2011) de “mantener una capacitación, reflexión y actualización constante que redunde en procesos de enseñanza de calidad para los estudiantes y las nuevas generaciones” (p. 9). Siguiendo este planteamiento, el área de ciencias sociales cumple un papel relevante en la formación social, política, económica, ambiental y cultural de los estudiantes de la institución, al reflexionar su quehacer, proponer cambios en la forma de enseñar y las maneras de aprender, para que los estudiantes hagan parte activa en la construcción de los conocimientos enlazados a una comprensión crítica de sus contextos de vida y la aplicabilidad de las competencias desarrolladas en el aula.

El fortalecimiento de la competencia de pensamiento reflexivo es la que se plantea como fin del ejercicio investigativo, que de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2015), debe tener en cuenta

“el horizonte de los cambios socioculturales que requiere el país y en la formación de seres humanos que se precisan para su viabilización (...) las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática. Dialéctica que debe asumirse desde un análisis crítico, que permita un diálogo (en la globalización contemporánea) y afronte la necesidad de desarrollo, sin ignorar las características y contextos del país; desde una opción cultural (partiendo de la pluriétnicidad) que posibilite la práctica”. (p. 7)

Para el desarrollo de las competencias cumple un papel importante la didáctica, entendiendo que ésta “se ocupa de la acción pedagógica, pero a su vez es oferente y dadora de la acción social, del conocimiento y de constitución de posibilidades emergentes para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela” (Moreno, 2011, p. 16). Se busca identificar los criterios de aprendizaje que los estudiantes tienen sobre el área y a su vez reconocer el uso de recursos didácticos por parte de los maestros, para así diseñar e implementar estrategias didácticas que procuren el fortalecimiento de las competencias en los estudiantes, se base en una evaluación formativa, mejore los ambientes de aprendizaje y convivencia haciéndolos más agradables, los niveles de desempeño académico de la asignatura y las pruebas externas de la institución.

1.4 Contextualización de la Institución

1.4.1 Marco Demográfico.

1.4.1.1 Contexto de la Institución.

La IE la Medalla Milagrosa fue creada el 20 de abril de 2005 como un establecimiento público, mixto, de carácter académico, en el que se imparte educación en los niveles de preescolar, básica y media, según la resolución 0562 del 20 de abril de 2005 emanada de la Secretaria de Educación Municipal de Bucaramanga. Actualmente se encuentra ubicada en la Carrera 7B N° 103-24 en el barrio el Porvenir.

Se trata de una institución oficial comprometida en una formación educativa y cultural, apoyada por personal idóneo y fundamentada en programas innovadores de alta calidad, que direccionan al estudiante hacia modalidades técnicas que le aseguran un desarrollo competitivo y de liderazgo frente a su comunidad, permitiéndole un desempeño eficiente, apoyado y complementado con su proyecto de vida. La institución ofrece programas en mantenimiento de computadores, robótica, proyecto lector, proyecto de competencias ciudadanas, proyecto de vida. También cuenta con excelente personal directivo, docente y administrativo.

1.4.1.2 Misión Institucional.

Somos una Institución oficial comprometida en una formación educativa y cultural, apoyada por personal idóneo y fundamentada en programas innovadores de alta calidad, que direccionan al estudiante hacia modalidades técnicas que le aseguran un desarrollo competitivo y de liderazgo frente a su comunidad, permitiéndole un desempeño eficiente, apoyado y complementado con su proyecto de vida.

1.4.1.3 Visión Institucional.

La Institución Educativa La Medalla Milagrosa será en el 2016 una institución educativa que lidere procesos de calidad, con un currículo innovador orientado a potenciar el desarrollo de las competencias en los educandos para direccionar y fortalecer su proyecto de vida. En la actualidad la visión se encuentra en revisión institucional.

1.4.1.4 Valores Institucionales.

La Institución Educativa la Medalla Milagrosa, como empresa educativa, asume e incluirá en su vida escolar, ciertos valores corporativos, para resaltar la dignidad de la persona y aprender a convivir, construyendo paz en equipo.

Los valores institucionales en que se basan tanto la Misión como la Visión de la institución y constituyen los factores claves de éxito institucional son:

- La Calidad: Es la excelencia en el servicio, basado en la idoneidad de los docentes, con metodologías pedagógicas innovadoras, en la obtención y divulgación de buenos resultados.
- La Innovación: Adecuación permanente de los programas pedagógicos con cambios para mejorar, dado que las actividades son ajustadas a la realidad de la comunidad educativa con apoyo en los avances tecnológicos actuales.
- La Competitividad: Ventajas evidentes frente a otras instituciones educativas que le permiten contender en la consecución de objetivos propios y comunes.
- El Liderazgo: La clave motora en el desarrollo de proyectos y programas, generando motivación para hacer las cosas de la mejor manera.

Respecto a la consideración de las ciencias sociales en la institución: de acuerdo a los nuevos cambios curriculares en el área de ciencias sociales y de la necesidad de responder a los retos del siglo XXI, para el mejoramiento de la ciudadanía, nos proponemos formar nuevas generaciones participativas en la sociedad del conocimiento, elevando la calidad educativa para mejorar su calidad de vida y utilizar el aprendizaje en el desarrollo de sus capacidades. Además, estamos convencidos que desde el área de ciencias sociales es necesario educar para una ciudadanía global, nacional y local, una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben proponerse tanto en la institución educativa como en el aula de clase.

2. Marco referencial

2.1 Antecedentes de investigación

Inicialmente es importante mencionar que se carece de estudios que aborden de forma particular el fortalecimiento de competencias como pensamiento reflexivo en ciencias sociales según las edades propuestas para esta investigación, para lo cual se resaltarán de los antecedentes locales, nacionales e internacionales, las experiencias encontradas y consultadas en la perspectiva de identificar elementos que favorecen el pensamiento reflexivo en la práctica desde la enseñanza y los aprendizajes.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

La propuesta de (Medina, 2008) p. 3 en su investigación *“Pensamiento reflexivo, aprendizaje recíproco y jerarquización de las ideas de texto como estrategia de aprendizaje”* se planteó como objetivo “analizar el desarrollo del pensamiento reflexivo, mediante la estructuración de tres estrategias: jerarquización de las ideas del texto, aprendizaje recíproco y pensamiento reflexivo”(p. 3). Desde dichas estrategias se debía procurar a los estudiantes “exponer su punto de vista, asumir posición crítica, realizar análisis o dar respuestas argumentativas ante la exposición de un problema o planteamiento surgido en cualquier contenido de la materia” (p.4). Medina (2008) coincide en la necesidad de fortalecer el pensamiento reflexivo favorecido por metodologías que aporten herramientas que faciliten los procesos de aprendizaje y fomentar el pensamiento reflexivo (p.9), en este sentido aborda la búsqueda de esas metodologías desde el lenguaje, acudiendo a la comprensión lectora desde la jerarquización de ideas en los textos. La dinámica de interacción en el aula estuvo direccionada

desde las comunidades de aprendizaje, en el que se estimula el aprendizaje recíproco como forma de trabajo conjunto y cooperativo entre los estudiantes. De su obra se resalta los aspectos que sobre pensamiento reflexivo propone al considerar que los aprendizajes puedan ser transferidos a otros ámbitos de la vida si son tenidas en cuenta metodologías que faciliten los procesos de pensamiento “que conlleva a realizar investigaciones con el fin de resolver dudas o conflictos y llegar a un estado de satisfacción” (p. 25), por ende, que propenda por la autonomía intelectual o autorregulación hacia el conocimiento.

Por su parte (Romero Nuñez, 2012) en su estudio sobre *“la influencia del programa desarrollo de pensamiento creativo-DPC, en el desarrollo del pensamiento crítico, en el área de ciencias sociales, en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la I.E. Cesar Abraham Vallejo Mendoza”*, a partir del método de investigación experimental, diseñó y validó una prueba para determinar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes. Para ello definió unas destrezas o habilidades como la interpretación, el análisis, la inferencia, la evaluación, la explicación y la metacognición; estas destrezas se hacen praxis en una serie de dimensiones o capacidades del pensamiento: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática, en que el pensamiento es evaluado según sus capacidades y desde la cuales construyó los test e implementó un andamiaje de actividades para medir los niveles de pensamiento crítico.

En este sentido, para (Romero, 2008) p. 32, el pensamiento crítico “es un tipo especial de pensamiento con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores”, cuando caracteriza en su estudio el pensamiento crítico, lo diferencia del pensamiento reflexivo y del pensamiento automático. Romero siguiendo a su vez a (Villarini Jusino, Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico, s.f), enfoca la atención en el pensamiento reflexivo o sistemático, al entenderse como una actividad vital histórico-cultural,

“el ser humano se relaciona con el mundo”. Dentro del proceso de pensamiento consciente y lo considera como un nivel al lado del pensamiento automático y el pensamiento crítico (p. 5).

Al igual que Romero, se considera el pensamiento reflexivo como un tipo de pensamiento, aunque dicho autor en su investigación sobre “*Desarrollo del pensamiento crítico*” utiliza las nociones que sobre pensamiento reflexivo ha dado Villarini para diferenciarlo, pasa por alto aspectos que sobre éste, relaciona con el aprendizaje: el detenerse a pensar exige asumir el uso de los recursos mentales disponibles para enfrentar un propósito pero desde una perspectiva de la construcción de conocimiento y para ello establece tres momentos de procesamiento de información para que se transforme en conocimiento: recopilación, interpretación y conclusión. Aunque no amplía la descripción sobre los tres momentos, éstos pueden asimilarse a una secuencia breve de un método para llegar a superar el propósito o meta. De la misma manera, (Villarini Jusino, Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico, s.f) menciona que cuando el estudiante está involucrado en una actividad reflexiva y de aprendizaje auténtica: “ejercita sus destrezas de pensamiento; planifica y supervisa su proceso de estudio y aprendizaje; autoevalúa los resultados de su aprendizaje” (p. 9).

De igual forma, (Iglesias Sobero, 2011) en su investigación , se propuso diseñar e implementar un “Programa Colaborativo orientado al fortalecimiento de prácticas reflexivas en los docentes que les permitiera examinar críticamente sus actitudes, pensamientos, creencias, valores y prácticas de enseñanza con el fin de contribuir a un mejor desarrollo profesional”(p. 23). De Iglesias se resalta la idea de fomentar como lo plantea Dewey, la acción reflexiva, en el caso de su estudio orientada desde lo que Schön define como práctica reflexiva.

Al considerar el pensamiento como una acción que se encuentra orientada desde la reflexión, para (Iglesias Sobero, 2011) esa capacidad reflexiva pretende formar un puente entre el individuo y su contexto, contribuir a la toma de decisiones, la evaluación y la auto-evaluación, ayudar a la resolución de problemas, consecución de objetivos y responder, además, a las demandas que exigen una educación comprometida con la sociedad (p. 8).

Se resalta de Iglesias la consideración que hace al retomar de (Dewey, 1993) en su planteamiento sobre el pensamiento y experiencia reflexiva, que la acción reflexiva se mantiene “activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 48). Asimismo, Iglesias relaciona siguiendo a Dewey y apropiando dichas nociones a su estudio, los pasos a tener en cuenta por el docente para salir del estado de duda y llevar a cabo un pensamiento reflexivo, lo que motiva a seguir construyendo desde las nociones principales que sobre el pensamiento reflexivo aporta Dewey.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

La propuesta de investigación de (Gonzalez Moreno & Solovieva, 2011) en su investigación “*Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas*”, plantea una forma de intervención gradual de la actividad intelectual dentro del aula de clase para niños y niñas de preescolar. Para ello los autores parten de la orientación de la actividad voluntaria de los niños y niñas a través de “(1) considerar el comportamiento de los demás, logros y errores; (2) considerar el comportamiento propio, logros y errores; (3) empatía y compasión y (4) competencia (cognición) social o sentido de las relaciones sociales” (p.425). Los aspectos anteriores se encuentran mediados por el pensamiento reflexivo en el que la

actividad de juego temática de roles sociales, se convierte en el punto de partida para la formación de la capacidad reflexiva. El estudio concluye que se contribuyó a la preparación de los preescolares para la adquisición de actividades complejas en la edad escolar, la regulación de actividades voluntarias evidenciando fortalezas en su autoestima al asumir los juegos de roles, comprender las acciones y tomar decisiones respecto al rol cumplido en el juego.

Desde la perspectiva psicológica el estudio logró importantes efectos en especial en la esfera emocional-afectiva, de motivos e intereses, comportamental y de personalidad reflexiva; “todas ellas constituyen una unidad inseparable e indispensable para el éxito escolar del niño, el cual constituye el objetivo psicológico del desarrollo en la edad preescolar” (p.435). Desde la perspectiva educativa se menciona que el pensamiento reflexivo solo se forma por la interacción con los demás: el niño aprende a verse a sí mismo a través de los ojos de los demás. Lo que sugiere la formación de hábitos en que el juego cumple un papel vital pues “sin reflexión no hay posibilidad de darse cuenta de sus propios logros y fracasos, del sentido de las acciones y los problemas tanto en el ámbito educativo, como de la vida en general” (p.435).

Por su parte, (Piedrahita Tamayo, 2014) en su investigación “*Desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y propositivo a través de estrategias evaluativas en Lengua Castellana*”, aporta que la evaluación debe comprenderse como,

“un medio eficaz para aprender más y mejor, una oportunidad para adquirir habilidades y herramientas para solucionar problemas sencillos y cotidianos, también se debe implementar el concepto de metaevaluación con el fin de detectar las fallas en los diferentes instrumentos que se aplican para evaluar y de esta manera corregirlos, crear nuevas estrategias con el fin de que la evaluación facilite realmente la adquisición de nuevos aprendizajes; también hace falta contextualizarla, tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, intereses y necesidades del educando” (p. 7).

Piedrahita desde una metodología biográfica narrativa, amplía la mirada que desde el pensamiento reflexivo debe tener la evaluación en la que concluye:

- Descubrirles a los educandos sus fortalezas y buscar la forma de ayudarles a desarrollarlas.
- No es enjuiciar, ni criticar es mirar dónde están las fallas, los errores y buscar las diferentes maneras para superar las dificultades que se presenten en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Servir para identificar los avances, visualizar aquellos aspectos en que los estudiantes se han superado, cómo han alcanzado un buen desarrollo de las diferentes competencias.
- Un texto, especialmente literario, debe servir para cautivar al estudiante, ayudarle a identificar los diferentes elementos de la narrativa o las estructuras de otras clases de textos, a descubrir otras formas de emplear el lenguaje y recrear la realidad.

De la misma manera (Piedrahita Tamayo, 2014), menciona que los procesos evaluativos, inducen a las personas a interesarse por saberes que puedan ayudar a solucionar problemas en la comunidad y a retomar el estudio de los aspectos necesarios para mejorar las condiciones humanas, es decir, mejorar su calidad de vida; por ende, se hacen más conscientes de las necesidades específicas de su nación y los aportes que como individuos pueden hacer (p. 13).

Cabe mencionar los aportes de (Martínez Zapata, 2011) en su estudio *“La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria”*, propone que la didáctica al ser un campo de estudio de reflexión y acción tiene como objetivo potencializar la enseñanza y facilitar el proceso en las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Se resalta el papel de reflexión y acción que se hace de la didáctica en las ciencias sociales, pues a través del ejercicio de enseñanza, se estimulan las habilidades de pensamiento en la cotidianidad escolar, posibilitando

el fortalecimiento de las mismas “ya que en su interacción constante” le permitirá al estudiante comprender los múltiples aspectos “que pueden integrar un problema y de esta forma familiarizarse con la manera de resolverlos” (p.86). Asimismo, el autor siguiendo a Quinquer, en su investigación se apoya en tres metodologías a usar en el aula de clase, que varían su uso desde la perspectiva del docente según la finalidad a alcanzar, los métodos usados son el expositivo, el interactivo y el individual, los cuales disponen en el aula una dinámica e interacción “en el proceso didáctico el cual incidirá en el proceso evaluativo”. Martínez respecto a las estrategias didácticas concluye que

“los estudiantes se sienten reconocidos como parte de un proceso reflexivo donde ellos también pueden mostrar sus puntos de vista frente a un tópico específico, haciendo aportes positivos al desarrollo de la clase. De esta manera, si bien el profesor diseña, orienta y acompaña el trabajo didáctico, deja de ser el centro de conocimiento permitiendo que circule, sirviendo de puente entre conocimientos y estudiantes” (p.192).

2.1.3 Antecedentes locales.

Es necesario mencionar la ausencia de trabajos investigativos a nivel local que se encuentren orientados a estudiar el pensamiento reflexivo en el área de ciencias sociales, para lo cual se hará mención de investigaciones que abordan diferentes aspectos que pueden ser tenidos en cuenta para la presente investigación.

Inicialmente se resaltan los aportes de (Mora Gualtero, 2012) en su investigación titulada “*Implementación de las Tics para la enseñanza de las ciencias sociales en la secundaria*”, la cual tuvo como objetivo brindar apoyo en la integración de TIC, para contribuir a la capacitación de los educadores y la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras en el área de ciencias sociales. El diseño metodológico del proyecto de investigación, respondió al paradigma

metodológico de la investigación acción educativa (IAE). Se dieron a conocer iniciativas para la incorporación de tecnologías, donde el uso de herramientas informáticas favorece la enseñanza de la cartografía y estimula la producción de sistemas de información geográfica. La integración tecnológica a la enseñanza presencial a partir de las necesidades y reflexiones situadas, responde con soluciones innovadoras a la integración de saberes y medios. De ella se puede sugerir la utilización de las Tic como herramientas didácticas que se pueden integrar al proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, mejorando la práctica docente, el uso del recurso en los estudiantes como de la tecnología y la web 2.0, como sistema de comunicación, para la búsqueda de información o apoyarse en la fundamentación de contenidos que puedan ser recreados de forma dinámica y atractiva, aprovechando el contexto tecnológico de los estudiantes.

Frente al tema, (Pinto Santos, 2012) en su investigación *“Pedagogía construccionista en la enseñanza de las ciencias sociales integradas: caso estudio en básica secundaria”*, planteó como objetivo analizar los beneficios de la pedagogía construccionista y el uso de Tic en el desarrollo de habilidades en el área de CS (Ciencias Sociales), para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes de básica secundaria, trabajo que fue soportado desde la investigación acción y realizado con una muestra de casos-tipo; los sujetos de estudio fueron los estudiantes de 7-01, con quienes la autora implementó las estrategias construccionistas, y con los grupos 7-02 y 9-01, y sus docentes la implementaron parcialmente. Los resultados de la investigación exponen los beneficios del construccionismo al vincular el estudiante en la construcción de objetos físicos o digitales que permitan el desarrollo de competencias en ciencias sociales y favorezca en los estudiantes la comprensión de las dinámicas sociales, intervengan en sus comunidades, se cuestionen ante lo sucedido y propongan soluciones a los problemas.

Sobresale el rol de *sujeto* al promover en el estudiante ante el aprendizaje y el trabajo colaborativo, que se pueda disponer de entornos contextualizados para el aprendizaje de las ciencias sociales, y en la exigencia por parte del docente de requerir actividades que estimulen el interés, la creatividad y la participación activa según ritmos de aprendizaje, para que los estudiantes ante sus recursos personales y mediados por el docente, puedan acceder al conocimiento por sí mismos.

Por su parte, (Flórez Muñoz, 2016) en su investigación *“Estrategias que fortalecen la competencia lectora en la asignatura de ciencias sociales para estudiantes del grado séptimo en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de San Juan Girón”*, centra su reflexión sobre los procesos de enseñanza y estrategias didácticas, asociados al uso de la lectura y producción de textos en el área de ciencias sociales, enfatiza su estudio en el papel de la lectura para medir en los estudiantes “sus capacidades de empoderamiento frente al texto y sus saberes, en donde éste debe interpretar, argumentar y proponer ideas para una mejor apropiación del conocimiento, donde además, debe aflorar su nivel de competencias” (p. 18-19), para proyectarse como “agentes participativos” en la sociedad y favorecer las pruebas externas, en consecuencia su ISCE institucional.

Para Flórez es necesario intervenir en la aplicación práctica de las habilidades de comprensión lectora, cuando el estudiante no posee los mecanismos necesarios para abordar una tarea que en su mayoría se encuentre relacionada con lectura y escritura, como puede suceder en el área de Ciencias Sociales, porque puede presentar problemas de aprendizaje. La autora centra su estudio en desarrollar habilidades en la comprensión lectora tomando como referente a Isabel Solé, dando elementos a tener en cuenta para orientar actividades relacionadas a la lectura de

textos dentro de las unidades didácticas, en especial el uso de la pregunta como herramienta que orienta la indagación y en el aprendizaje autónomo y cooperativo.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Aprendizaje constructivista.

Desde una concepción amplia el constructivismo “concibe al conocimiento, como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante. Cada persona *construye* su realidad, su representación del mundo, en función de su viabilidad” (Oksana Kraftchenko, Beoto, 2000). La investigación se encuentra orientada desde lo que el constructivismo socio-cultural plantea sobre el aprendizaje en que “propone que una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano, El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación., 2011). El Constructivismo socio-cultural encuentra sus bases en Lev Vygostky donde el proceso de aprendizaje “no es solamente un asunto individual, sino fundamentalmente social” (Ríos, Maribel; Cisneros Cruz, Miguel; Garza, Luis y Medina, María, 2004). Como lo menciona (González Alvarez, 2012),

“Todas las funciones superiores (pensamiento, lenguaje) se originan en las relaciones entre seres humanos. Es por eso que Vygotsky plantea que la persona ni copia los significados del medio, como sostienen los conductistas, ni los construye individualmente como decía Piaget, sino que los reconstruye a partir de la interiorización de lo que el medio le ofrece” (p.13).

Según (Venet, 2014) para Vygostky las capacidades de los estudiantes se encuentran relacionadas en dos niveles de desarrollo “el primero corresponde al desarrollo actual, alcanzado

por el niño solo, y el segundo al desarrollo potencial, alcanzado por el niño bajo la dirección y la ayuda del adulto” (p.8). En el intermedio para la interiorización de aprendizajes y la formación de conceptos, se encuentra la zona de desarrollo próximo que se constituye en el lugar en que las funciones superiores como pensamiento y lenguaje se desarrollan. La zona de desarrollo próximo “constituye un lugar privilegiado de mediación y, en consecuencia, de transmisión e interiorización de la cultura asociada, tanto con un medio ambiente, como con un tiempo determinado” (Venet, 2014) cita de cita (Rogoff,1998; Rogoff y Angelillo, 2002; Tudge y Scrimsher, 2003; Wertsch, 1990, p. 8).

En la zona de desarrollo próximo se sitúan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero éstas se ven favorecidas por el papel de mediador cumplida por el docente, teniendo en cuenta su intervención al tomar los conocimientos previos del estudiante y la ayuda que se requiera para realizar la actividad a ser resuelta. Su mediación es direccionada a través de momentos de colaboración y cooperación convirtiéndose en elementos centrales del proceso de aprendizaje en que el docente “media socialmente o crea interactivamente las condiciones para el aprendizaje”, buscando formar en el estudiante mayor autonomía e independencia posible en los procesos de aprendizaje según (Moll L. , 1990) “la organización social de la instrucción” alcanza su grado máximo de efectividad (p. 250), y se espera que aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez” (Vygotsky, 1978) cita de cita (González Alvarez, 2012) (p. 13). En la mediación el rol cumplido por el docente, según (Moll L. , 1990), en la “interacción social, crea y regula aquellos sistemas sociales para el aprendizaje llamado lecciones” (p. 250). En sí como lo menciona Moll (1990), las prácticas didácticas “deberían llevarnos a explorar como crear circunstancias pedagógicas en que los niños apliquen conscientemente lo que están aprendiendo

para abordar actividades nuevas y más avanzadas”, en las que se pueda re-crear el conocimiento de forma colaborativa y significativa, así como fortalecer los procesos de pensamiento.

2.2.2 El pensamiento reflexivo.

Como se menciona en los Estándares Básicos en Competencias (Ministerio de Educación, 2014), las ciencias sociales como formadoras del acercamiento progresivo de los estudiantes al pensamiento científico, “en consecuencia fomentar la capacidad de pensar analítica y críticamente”, se enraízan en el contexto en que los estudiantes interactúan y en el que “enfrentan permanentemente situaciones que los invitan a reflexionar sobre su propio desarrollo, el funcionamiento de los grupos sociales a los que pertenecen o sus relaciones con el medio ambiente a su alrededor” (p. 100 -106). “La reflexión sobre la sociedad”, es una aventura que conlleva a fortalecer las capacidades de los estudiantes para observar, interpretar, analizar y “comprender los hechos sociales”, en el que a través de la *indagación sistemática*, pueda proveerse de las herramientas para comprender el mundo que lo rodea, los conocimientos sobre lo social con “una mirada más allá de la cotidianidad o de las teorías alternativas, y actuar con ellas de manera fraterna y constructiva en su vida personal y comunitaria” (p. 105).

Para el desarrollo de las capacidades, se debe hacer uso de diversas metodologías que le permitan al estudiante “acceder de manera comprensiva a la compleja realidad social y las distintas instancias de interacción humana” (p. 107). Ante este supuesto y siguiendo los criterios generales que en relación a competencias ha referido lo establecido en los Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11° (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2015), se hace énfasis en el pensamiento reflexivo como metodología para mejorar procesos de pensamiento científico en las ciencias sociales.

Aunque se mide en la prueba Saber el pensamiento reflexivo como una habilidad manejable por el estudiante, existen vacíos en los documentos proporcionado por el MEN sobre la forma en que se reconocen unos niveles de reflexión, más aún, qué y cómo se logran interiorizar, hacer hábito en el proceso de pensamiento para pensar mejor. El pensar es una acción en la que se implican procedimientos para asumir actividades de conocimiento o situaciones cotidianas, el pensamiento reflexivo como proceso que es, exige realizar un acercamiento a las miradas que pueden aportar a su significación y en especial, un acercamiento a la caracterización para el contexto de aprendizaje en que se enmarca esta investigación, de los niveles en que el pensamiento reflexivo entrelaza su metodología para fortalecer las habilidades que son criterio en los niveles de reflexividad y que deben hacer uso los estudiantes. Establecer la relación necesaria entre cada nivel para fortalecer procesos de pensamiento reflexivo, remite a tener presente que cada nivel es interdependiente del otro así denoten una ascendencia de apropiación de la habilidad, lo que invita a establecer dinámicas de aprendizaje en que se nutra cada habilidad en sí misma para una acción común en el pensar de forma reflexiva.

El pensamiento reflexivo ha sido un punto de análisis y comprensión dentro del quehacer educativo como proceso y habilidad de pensamiento en los diversos momentos propios de la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con los planteamientos de (Dewey, 1993) (Roget, s.f.) (García M. &, 2000) (León, 2014), en la formación de profesionales (Schon, La formación de Profesionales Reflexivos, 1987) **Fuente especificada no válida.** (Sanchez, Sandra Isabel; Santos, María & Ariza, María Victoria, 2005), en la experiencia de la práctica docente (Viciano, J.; Delgado, M. & del Villar, F., 1997) o en la formación de estudiantes universitarios cuya intención es desenvolverse en la enseñanza (González-Moreno, 2012).

“Al tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza”, en palabras coloquiales usadas por (Dewey, 1993), le es conocido como pensamiento reflexivo, pero para que éste sea funcional y se pueda comprender la forma en que se piensa, se puede “concebir una metodología para el desarrollo de dicho proceso” (p.21). Siguiendo al mismo autor, el pensamiento reflexivo reconoce que existen “unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común (...) en el que se ha de hacer una conclusión válida o sólida de lo pensado” (p. 23). Al impulsar la investigación vista como un “examen activo y metodológico en el que la evidencia empírica y la racionalidad trabajan en común al poner en su andamio el encadenamiento ordenado de ideas”, Dewey encuentra criterios que exigen en la persona, una actitud investigativa que sea consciente de tener “voluntad de control” sobre la forma en que se estructura su forma de pensar, lo que implica una actitud de examen, análisis e investigación personal, que direccionarán la finalidad metodológica del proceso.

En la medida en que se va estructurando la forma de pensamiento, Dewey precisa que se deben adquirir hábitos de reflexión correctos, en que se combinan experiencias, un estado de duda, de dificultad mental en que se hace uso del pensamiento y el acto investigativo “para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad, pues al dar significado se controla” (p. 28). Ante la perplejidad, que se puede asumir como un problema respecto al aprendizaje o una situación de la vida diaria, estimular la duda activa da comienzo a la regulación de “actitudes favorables para el uso del pensamiento”, como la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad, triada que asegura la integridad, la capacidad de llevar un proceso hasta el final y el significado de lo aprendido; en palabras de Dewey:

“la mentalidad abierta en la que se cultiva la curiosidad constante y el espontaneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo (...); el entusiasmo como una actitud que opera como una fuerza intelectual (...); la responsabilidad como recurso intelectual en el que se consideran las consecuencias de un paso proyectado” (p. 43- 44).

Por otra parte, también establece que para el desarrollo de buenos hábitos es necesario tener en cuenta tres aspectos (p. 52-56):

- a. La curiosidad, en la que a través de un fin determinado se controle la secuencia de indagaciones y la observación conectadas entre sí, como medios encaminadas hacia un fin.
- b. La sugerencia, que son ideas que se emiten en relación a la experiencia en que se intenta controlar las condiciones que determinan la aparición de una sugerencia, y sólo cuando acepta la responsabilidad de utilizar la sugerencia para examinar qué se desprende de ella, tiene significado la introducción del “yo” como agente y fuente de pensamiento (p. 52).
- c. El orden, implica secuencialidad, continuidad u ordenamiento de las sugerencias: sólo cuando la sucesión está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada que conduce a una conclusión que tiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes, solo entonces, estamos en presencia del pensamiento reflexivo (p. 56).

Lo que se evidencia es que en el proceso se anudan unos principios que forman el hábito fortaleciendo la estructura de pensamiento reflexivo desde el cual se logren “transferir habilidades adquiridas, desarrolladas, fortalecidas en una situación para ser utilizadas en otras” (p.72-73).

Al reconocer con Dewey que el pensamiento reflexivo como habilidad requiere de un proceso metodológico para fortalecer su desarrollo, es allí donde se acude a los diferentes autores nombrados anteriormente, en un aspecto que es referente a la manera en que se puede estructurar ese proceso metodológico para fortalecer el pensamiento reflexivo. Es común que se establezcan

unos niveles en el desarrollo del pensamiento reflexivo pero su construcción metodológica está orientada a la población a la que están dirigidos los estudios; al distinguirse aspectos comunes respecto al pensamiento reflexivo, ofrecerá criterios base para caracterizar los niveles de reflexión. Es de señalar que la intención es proponer en cada uno de los niveles unos parámetros generales desde los que se pueda partir y comprender el pensamiento reflexivo en la dinámica de aprendizaje de los estudiantes en el aula de clase o su uso en la cotidianidad.

Se puede sugerir una caracterización de los niveles de reflexión según su complejidad, el papel cumplido en los procesos cognitivos y su apropiación por parte de los estudiantes, que permitan como lo afirma (González-Moreno, 2012) “la autorregulación cognitiva de las actividades de aprendizaje en los estudiantes”. Siguiendo a (Sanchez, Sandra Isabel; Santos, María & Ariza, María Victoria, 2005) se puede referenciar tres niveles en que se puede estructurar el pensamiento reflexivo, estos son el superficial, medio y superior, los cuales se asemejan a lo propuesto por (Viciano, J.; Delgado, M. & del Villar, F., 1997) según el orden en descriptivo, explicativo y propositivo. Cada nivel aborda una dimensión dentro del pensamiento reflexivo dirigidas a problematizar e indagar desde un contexto conceptual o cotidiano, analizar como una forma de ampliar perspectivas, hacer praxis desde el contexto y evaluar como seguimiento de los aprendizajes; a continuación su caracterización:

Tabla 2. Caracterización Niveles de reflexión

Nivel	Características de la Habilidad
<i>Descriptivo</i>	Identificación y selección de elementos fundamentales a través de la indagación para la recolección de la información de forma ordenada y detallada que repare en la caracterización de las condiciones y el contexto que rodean el conflicto cognitivo.

<i>Explicativo</i>	Interpretación de los aspectos fundamentales del conflicto cognitivo en relación a conceptos teóricos de manera que en el análisis al ampliar la perspectiva se logran identificar problemas, se formulan conceptualmente y establece relaciones del conflicto cognitivo con otras situaciones similares, se extraen conclusiones y nuevos conocimientos.
<i>Crítico</i>	Emite valoraciones o juicios del conflicto cognitivo considerando las interpretaciones y conceptos que permitieron extraer conclusiones, de manera que pueda presentar alternativas según el conflicto cognitivo y realizar un análisis auto y coevaluativo del proceso.

Nota: Elaboración propia.

Pensar es una acción y como dice Dewey no se puede decidir que se piensa, pero sí se pueden sugerir como hacerlo. Al ser organizado el contenido y establecer una experiencia significativa de éste hacia el estudiante, se le ofrece, como lo considera (García M. &, 2000) “la posibilidad de indagar, de confrontar ideas, criterios, puntos de vista; acrecienta el interés de los alumnos por aprender, contribuye a desarrollar motivaciones más profundas hacia el aprendizaje (motivaciones intrínsecas) y una mayor implicación del alumno en el proceso” (p. 9). El fortalecimiento de los niveles pensamiento reflexivo en el aula exige en el docente proporcionar “oportunidades para que los alumnos decidan lo que necesitan saber y les ayuda a desarrollar estrategias para encontrarlo o resolverlo” y en los estudiantes el asumir, “progresivamente, mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje”, darse cuenta “de que sólo pueden aprender si lo hacen por sí mismos, si se implican activa y voluntariamente en el proceso” (p.12).

2.2.3 Investigación Acción.

Dar sentido a las “situaciones vitales” de las personas en los procesos de enseñanza, implica también la manera en que se va a proceder en la acción, como lo plantea (Elliot, 1991) en que “el significado y la pertinencia de las estructuras se reconstruyen en la conciencia históricamente condicionada de los individuos” (p. 23).

Adaptarse con las estructuras de conocimiento necesarias en los contextos de vida de los estudiantes, exige en los procesos de aprendizaje, motivarles a ser parte activa de la construcción del conocimiento y sus significados, de manera que amplíen sus capacidades humanas y al encontrarse en esas situaciones vitales de conocimiento, personales o generadas en el interactuar con otros, puedan “sintetizar información variada y compleja en patrones coherentes, considerar situaciones desde distintos puntos de vista, tener presentes las propias inclinaciones y prejuicios personales”(p. 23) y movilizarse según lo decidido, en relación con aquello que tiene importancia para su vida.

La enseñanza debe ofrecer la oportunidad para desarrollar estas cualidades, facilitando, fortaleciendo y promoviendo en los estudiantes, una activa participación de sus capacidades en relación a los temas planteados y el significado que éstos tienen para su vida. Ello implica el reflexionar, (Elliot, 1991), sobre la práctica pedagógica y en su curriculum, donde la selección y organización de los “contenidos de conocimiento” como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos, el comprobar después sus respuestas a la luz de criterios de calidad pertinentes respecto a sus preocupaciones, interesantes, desafiantes y expansivas, se enmarquen en el seno de un progreso pedagógico dinámico y reflexivo, evolucionando y desarrollándose constantemente, a través de él mismo (p. 31).

El presente trabajo se aborda desde la investigación acción como orientadora de la práctica pedagógica, en que la práctica misma es la forma de investigación y el profesor, abierto a los datos que le ofrece su práctica, (Elliot, 1991), esté dispuesto “a trascender los límites de su comprensión y aprender de aquélla, a la vez que modifica sus prácticas” (p. 39), desde su currículo. En este sentido la práctica del maestro debe ser reflexiva, entendida como “la elección de un curso de acción en un determinado conjunto de circunstancias para llevar a la práctica los propios valores, reviste carácter ético: reflexión sobre los medios y reflexión sobre los fines (...) reestructurar de forma permanente sus conceptos de valor de manera que iluminen progresivamente los problemas y posibilidades prácticas” (p.70).

La metodología utilizada por la investigación acción permite contemplar en la práctica reflexiva del docente las situaciones que impliquen dificultad en el aprendizaje de los estudiantes y sus fases (Elliot, 1991) “para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 89). Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera, su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado, donde las teorías se validan a través de la práctica.

En el contexto de la asignatura de ciencias sociales y de acuerdo con los lineamientos generales para la presentación de la prueba saber 11° (Ministerio de Educación, 2016), la investigación acción permite hacer seguimiento en la implementación de las unidades didácticas como estrategia de aprendizaje dirigidas a fortalecer la competencia de pensamiento reflexivo en los estudiantes de séptimo grado. La forma en que en la práctica pedagógica en el uso de las ciencias sociales se organizan las metodologías, actividades, espacios, recursos, para el manejo de los conocimientos, los procedimientos y actitudes, que sean significativos, cercanos a las

experiencias cotidianas de aprendizaje de los estudiantes y que desde su contexto ofrezcan las habilidades para comprender la realidad social a reflexionar: indagar su interacción con lo que le rodea, al describirlo, identificar las relaciones entre él y los otros, reconstruir diferentes dimensiones y sus problemas sociales, y ante una situación problema pueda analizar sus posibles alternativas de solución y orientar distintas intervenciones con sus posibles efectos sobre dimensiones o ámbitos de la vida social.

Para la intervención en el aula de clase se definieron una serie de acciones a desarrollar según las fases planteadas: identificación, reconocimiento, plan general, implementación de pasos, revisión de la implementación y sus efectos, reconocimiento, revisión del plan general, plan corregido y continúa el ciclo. Las acciones en las fases fueron establecidas de acuerdo a la implementación de las unidades didácticas, las cuales en su desarrollo se convertían en referente para la identificación, análisis y reestructuración de las estrategias para establecer los ajustes correspondientes en las próximas unidades didácticas.

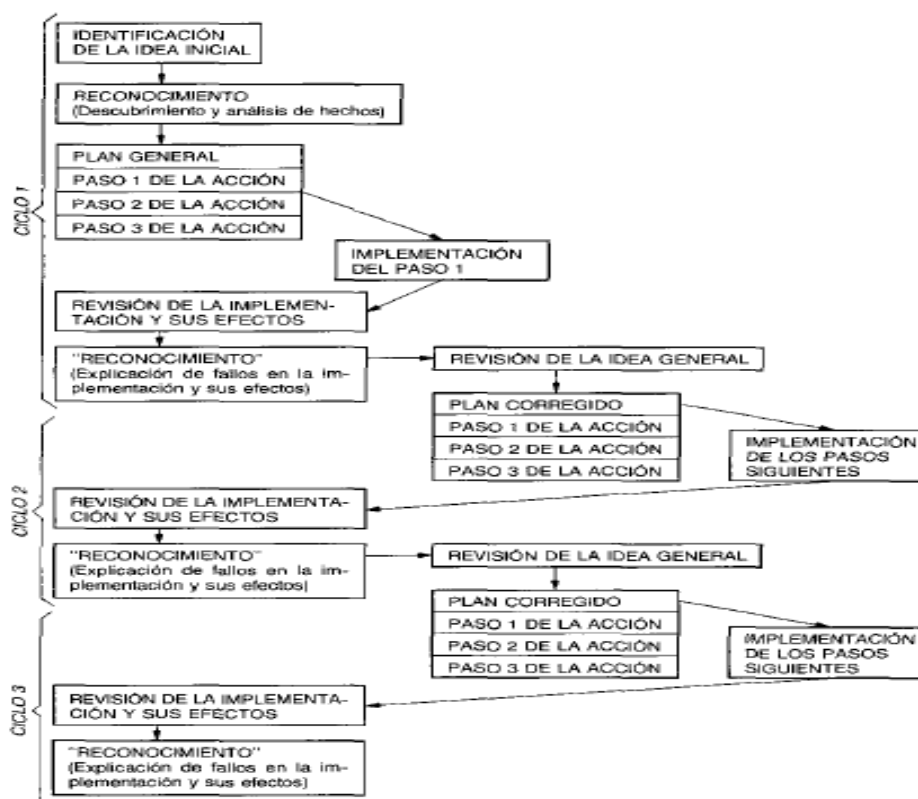


Figura 4. Fases de la investigación acción estructurada por Elliot. P.90

Fuente: (Elliot, 1991) p. 90.

2.3 Marco legal

Con base en la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, se hace hincapié en su artículo 5 Fines de la educación, numeral 2, que apoya el artículo 67 de la constitución haciendo referencia a la “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos”; y el numeral 6 que expresa la necesidad de “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

De la misma manera se hace mención al artículo 20 Objetivos generales de la educación básica y el artículo 22, que referencia el ciclo de secundaria en sus objetivos específicos:

“f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas; i) El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos; n) La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo”.

A lo anterior se suman los Lineamientos Curriculares para el área de ciencias sociales, considerados como “abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa, solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Asimismo, los Estándares básicos de competencias son considerados como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, estableciendo un punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2004). En este sentido, los estándares en ciencias naturales y ciencias sociales reglamentan por parte del MEN la enseñanza de las diferentes competencias educativas.

En cuanto a las últimas disposiciones, se evidencian transformaciones en el abordaje de las ciencias sociales en la escuela, que se encuentran esbozados en la guía de los Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11° (2016), en la que se reestructuran las competencias para ciencias sociales con el objetivo de desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes que les permita enfrentarse a las Pruebas Saber.

2.4 Fundamentos conceptuales

Como parte de la fundamentación conceptual (Quinquer, 2004) ofrece elementos metodológicos basadas en la cooperación, participación e interacción, considerados necesarios para proceder y organizar la dinámica en el aula para el aprendizaje de las ciencias sociales, entre los que se encuentran:

-Métodos Expositivos: un método adecuado para presentar informaciones, explicaciones y síntesis que difícilmente se encuentran en los libros de texto, por ejemplo, panoramas generales o estados de la cuestión sobre un determinado tema. Las exposiciones suelen combinarse, en mayor o menor grado, con preguntas que el alumnado responde y también con la realización y corrección de ejercicios u otras tareas complementarias que permiten procesar la información y aplicar conocimientos. Aportan en la capacidad participativa pero para que esto pueda ser procedente es necesario que el estudiante cumpla ciertas condiciones: Disponer de los

conocimientos previos para conectar la nueva información con lo que ya sabe; escuchar con atención e interés, lo que remite a la manera en que se mantenga la conexión con el tema (preguntas, ejemplos, imágenes); retener lo más importante y significativo de las explicaciones que se pueden apoyar con cuestionarios u otros ejercicios para reconocer la comprensión del tema; realizar un trabajo posterior fuera de clase de sistematización y de estructuración de la información recopilada como camino previo a la asimilación y la memorización. (p. 2-4)

-Métodos Interactivos: se identifican porque el elemento central de una o más clases consiste en resolver un caso o un problema, poner en práctica una simulación, responder un interrogante, realizar una investigación o un proyecto. Para ello el alumnado ha de analizar la demanda, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones. Los estudiantes se convierten en el centro de la actividad y el profesorado ayuda y facilita el proceso. Asimismo, los métodos interactivos se optimizan si en su puesta en práctica se fomenta la cooperación, puesto que la interacción que entonces se produce entre los mismos estudiantes y entre éstos y el profesorado facilita el aprendizaje. (p. 5-9)

Como lo expresa (Quinquer, 2004) “es interesante adoptar un estilo de dirección que ayude a construir los aprendizajes sin restar protagonismo al alumnado”, procurando la intensificación de los intercambios, utilizando técnicas como: clarificar, reformular, profundizar, realimentar, utilizar el lenguaje no verbal y escuchar en pro de generar procesos de enseñanza-aprendizaje favorables, cuyos protagonistas principales sean los estudiantes.

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación en el que se enmarca el presente proyecto es cualitativa, con un enfoque de investigación acción, tomados desde los planteamientos que propone (Elliot, 1991), al basarse en el reconocimiento de la práctica pedagógica en la asignatura de ciencias sociales, además de estudiar la implementación de unidades didácticas como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia de pensamiento reflexivo en los estudiante de grado séptimo de la I.E. La Medalla Milagrosa.

3.2 Proceso de investigación

A partir de la observación realizada en el aula de clase de los estudiantes de séptimo se logró reconocer la dificultad de los estudiantes en su capacidad de llevar a cabo sus procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta las temáticas propuestas, habilidades reflexivas que les permitiera comprender los temas tratados y establecer criterios de relación con situaciones conceptuales o cotidianas. Bajo esta premisa se aplicó una prueba diagnóstica que a partir de un cuestionario de preguntas buscó caracterizar el pensamiento reflexivo y los niveles de reflexión de los estudiantes. Ante el panorama dado por la prueba se definieron criterios a tener en cuenta para el planteamiento temático de la clase en su dinámica vivencial y en la estructuración de las secuencias didácticas en las que iban estar conformadas las unidades que se trabajarían para cada periodo. En la medida en que las unidades didácticas se fueron implementando se analizó su pertinencia significativa para el aprendizaje de los estudiantes según la dinámica de éstos en el aula de clase. En el análisis hecho de cada unidad se fueron estableciendo criterios para su

diseño, así como una metodología de clase que favoreciera su implementación apoyados en los diarios pedagógicos. Como punto de cierre se realizó una prueba de seguimiento y valoración en que se pudiese caracterizar lo comprendido según lo implementado en las unidades didácticas y lo significativo que fue su aprendizaje durante la clase.

3.3 Población y muestra

La población con la cual se realiza el ejercicio docente y en particular con quienes se ejecutó la investigación fueron los estudiantes del grado séptimo dos. El grupo estaba integrado por 39 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 15 años; 18 estudiantes de género masculino y 21 de género femenino.

3.4 Instrumentos para la recolección de información

Para la investigación se hizo uso de los siguientes instrumentos para la recolección de información, de seguimiento, análisis y reconsideraciones de las estrategias planteadas, con sus respectivos instrumentos:

-La prueba diagnóstica inicial y de seguimiento: En la aplicación de las mismas se utilizó un cuestionario de preguntas, las cuales permitieron hacer un reconocimiento de los niveles de competencia de pensamiento reflexivo, como puntos de referencia para el planteamiento de las secuencias en las unidades didácticas.

-Los diarios pedagógicos: Como fuente para identificar situaciones o acciones que se convierten en prácticas usuales en el maestro y los estudiantes, para tal fin se estableció un formato para describir, analizar y proponer aspectos que definen la dinámica de aprendizaje en

relación a las actividades realizadas y la reflexión que se hace de dicha dinámica (Monsalve Fernandez, 2012).

-Observación directa: Para la implementación de los diarios pedagógicos y en general a lo largo del proceso de investigación, se realizó la observación directa, la cual consiste en el análisis detallado durante un tiempo determinado de los comportamientos o situaciones presentadas, con base en los temas y actividades propuestas, para verificar lo sucedido con la implementación de las unidades didácticas.

3.5 Validación de los Instrumentos

Los instrumentos usados para la recolección, organización y análisis de la información se validaron a través de la triangulación en relación a las teorías citadas y la reflexión del investigador, profundizando sobre la forma en que la implementación de las unidades didácticas como estrategia de aprendizaje fortalece la competencia de pensamiento reflexivo en los estudiantes de séptimo dos, verificando el cumplimiento de los objetivos previamente establecidos.

3.6 Análisis e interpretación de resultados

3.6.1 Descripción del proceso.

El propósito de esta investigación estuvo dirigido a la implementación de unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el fortalecimiento de la competencia de pensamiento reflexivo entendido como el proceso metodológico en el que se abordan actividades de conocimiento o situaciones de la vida cotidiana a través de los niveles descriptivo, análisis y crítico que de forma interrelacionada, promueven una actitud de investigación direccionada a

una finalidad y que al ser convertidas en hábito las habilidades adquiridas, se sigan fortaleciendo y puedan ser utilizadas en otras experiencias cognitivas y cotidianas. En el proceso se definieron los siguientes procedimientos para su desarrollo:

En primer lugar, se llevó a cabo una revisión del PEI y el plan de área de ciencias sociales en el que se caracterizó el enfoque pedagógico de la institución y de ciencias sociales, así como las estrategias de enseñanza que orientan los procesos de aprendizaje, según lo propuesto en el PEI y por parte de los docentes de la institución. En segunda instancia, se acudió a documentos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional como el ICSE 2015, los resultados de las Prueba Saber, correspondientes a básica secundaria, relacionando los resultados, con el efecto que pudiesen producir éstos en el desarrollo de competencias en el área de ciencias sociales. Como tercer aspecto, se aplicó una prueba diagnóstica que tenía componentes, atendiendo los niveles de reflexión, dirigidos a caracterizar la competencia de pensamiento reflexivo en los estudiantes de séptimo dos. El diagnóstico tuvo como fin hacer una descripción del desarrollo de las habilidades reflexivas según sus niveles y plantear según la caracterización realizada, las estrategias didácticas dentro de las unidades orientadas a fortalecer dichos niveles y generar ambientes de aprendizaje más significativos.

La percepción ofrecida por el diagnóstico dio paso al cuarto momento en que se formuló la propuesta de intervención en el aula de clase, referida al diseño e implementación de tres unidades didácticas planteadas desde los temas de la malla curricular de la asignatura de ciencias sociales; en el desarrollo de las actividades se observa y analiza su implementación a la luz de la dinámica de aprendizaje que se quería provocar para fortalecer los niveles de reflexión en la competencia de pensamiento reflexivo, el diseño de cada unidad ofreció aspectos a tener en cuenta para el diseño y el desarrollo de las siguientes.

En quinto lugar, la implementación de las unidades didácticas con los estudiantes de grado séptimo dos, la puesta en práctica de la propuesta de intervención en su desarrollo tuvo como propósito fortalecer las habilidades de pensamiento reflexivo en la práctica del docente y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Las unidades didácticas tienen la siguiente estructura general, las cuales fueron adaptadas en su organización interna según como el desarrollo de las actividades lo implicara, sumado a ello, aprovechaban su uso “en contexto” como lo plantean (Sanmartí I. M., 2015) y (Palacios Mina, 2014), relacionados con los temas, la cotidianidad propia o general del estudiante:

- a. **Fase presentación tema:** Descripción y explicación de los contenidos cognitivos, procedimentales, actitudinales y objetivos temáticos según estándares y desempeños a trabajar para cada unidad didáctica.
- b. **Fase de pre-saberes:** Establecer una conexión motivacional y de conocimiento sobre el tema a desarrollar, estimulado por preguntas de forma directa o apoyados en imágenes, videos o recreación textual para atraer la atención de los estudiantes e introductorio del tema. Sirve como parámetro general para reconocer el gusto o desagrado hacia la temática y como basé de percepciones, conocimientos individuales, comunes, diferentes o nulos sobre el tema.
- c. **Fase de fundamentación conceptual:** Se desarrolla en una dinámica de trabajo individual o grupal, según la característica e intencionalidad en la actividad a desarrollar. Se da como espacio en el que se tratan los contenidos conceptuales desde fuentes especializadas sobre el tema, haciéndose seguimiento en las actividades y la comprensión del tema según las dimensiones sociales estudiadas; estos contenidos

pueden ser manejados por consulta o lecturas dirigidas sea de textos, iconografía o audiovisual, apoyados en el desarrollo de actividades para cada fuente.

- d. **Fase de experimentación y socialización:** Convoca al trabajo grupal en una dinámica de aprendizaje cooperativo y colaborativo, donde se confluye a la construcción colectiva, en el que representan creativamente los temas, sea de forma dirigida o libre, y son compartidos a los demás compañeros de diversas maneras.
- e. **Fase de síntesis:** Cada fase tiene una fase de síntesis orientada por el docente, en ésta se establece una presentación explicativa de resumen apoyado por organizadores gráficos o de información, perimiendo generar conclusiones sobre los aprendizajes obtenidos desde lo cognitivo, procedimental o actitudinal.
- f. **Fase de evaluación:** Se señala cuáles van a ser los criterios y formas de valoración de la secuencia de actividades propuestas en cada unidad. Son las evidencias de apreciación de los aprendizajes de los estudiantes que hacen parte del seguimiento que el docente realiza en el cumplimiento de los objetivos planteados.

De la misma manera se tienen en cuenta los recursos, el uso de los espacios y el tiempo en la dinámica de clase.

Por el criterio de la investigación acción es necesario que los estudiantes participantes tengan conocimiento sobre lo que se quiere desarrollar con su respectivo consentimiento informado de las familias. La información es de uso exclusivo de la investigación y tiene un carácter confidencial enfocado al desarrollo de las habilidades de enseñanza del docente y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes, los cuales son aprendizajes para la vida y su praxis.

3.6.2 Revisión documental inicial.

Los documentos con los que se genera la estructura de la presente investigación fueron el Proyecto Educativo Institucional, el plan de área de ciencias sociales y el informe del Índice sintético de calidad para el año 2016 (ISCE). En ellos se puede observar que existe un desligue entre el enfoque pedagógico y las metodologías de aprendizaje que para el área de ciencias sociales se estipulan en su plan. Lo anterior incide de manera que en las aulas de clase el clima de aprendizaje y los procesos de seguimiento a los aprendizajes se encuentren limitados a la recepción tradicional de los conocimientos o a estrategias activas sin una estructura clara en el proceso de aprendizaje.

Mejorar en las competencias que definen el marco de las pruebas saber, implica hacer una revisión de la forma en que los estudiantes están aprendiendo y la manera en que estos aprendizajes se hacen significativos. Además de caracterizar en los estudiantes de forma general, los niveles de pensamiento reflexivo en que se encuentran a partir de una prueba, lo que permitirá definir las estrategias metodológicas dentro de las unidades didácticas que favorezcan a su fortalecimiento.

3.6.3 Implementación de pruebas diagnósticas.

3.6.3.1 Análisis de prueba diagnóstica.

La prueba diagnóstica fue diseñada para comprender en un primer momento, qué entienden los estudiantes por pensar, reflexionar y a través de ejercicios específicos, intentar caracterizar los niveles de pensamiento reflexivo que utilizan para abordar diferentes conflictos cognitivos propuestos en el diagnóstico. A continuación, se presenta la medición realizada bajo los criterios que lograron identificarse en el cuestionario resuelto por los estudiantes.

El diagnóstico inicial fue aplicado a los estudiantes que conforman el grupo y partió de dos preguntas: ¿qué es pensar? y ¿qué es reflexionar?; con base en las respuestas se reconocieron aspectos que ofrecen un panorama general de la manera en que los estudiantes conciben, desde su percepción, los temas propuestos.

Las palabras pensar y reflexionar pueden ser aparentemente en la cotidianidad de los estudiantes, fáciles de comprender, diferenciar o asemejar. Las definiciones ofrecidas parten de la experiencia cognitiva y de vida de los mismos, lo que evidenció aspectos comunes que se manifiestan en una cultura, en su relación con ella, el vivenciarla e interactuarla con los demás. De ello se puede comparar la forma en que el pensar y reflexionar, se entienden de diferentes maneras o con un mismo significado.

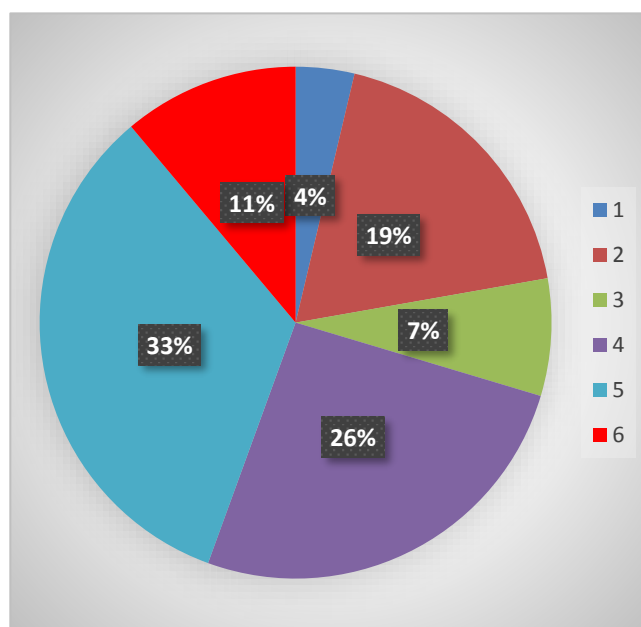


Figura 5. Resultado pregunta ¿Qué es pensar?

Fuente: Elaboración propia.

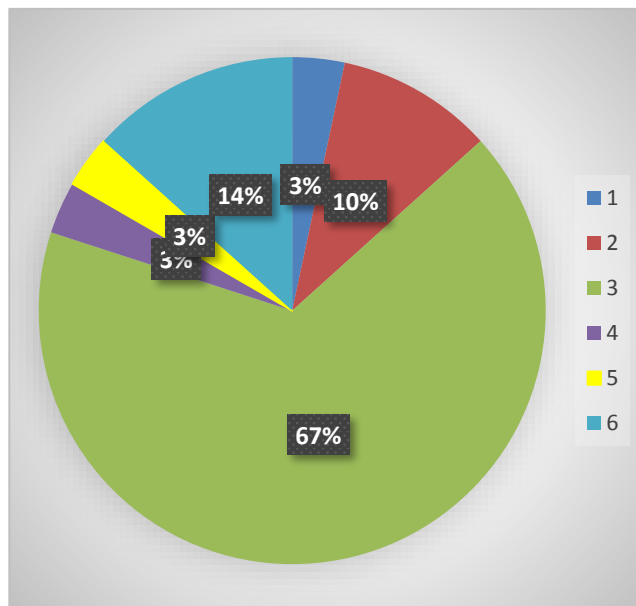


Figura 6. Resultado pregunta ¿Qué es reflexionar?

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Respuestas ¿qué es pensar y qué es reflexionar?

N°	Aspecto Pensar (P)	% P	% R	Aspecto Reflexionar (R)	N°
1	Es para recordar y proyectarse en la vida.	4	3	Es para recordar y proyectarse en la vida.	1
2	Uso de conocimientos, ideas ante un evento: Se explica desde el ejemplo en que ante una situación se hace uso de la información para solucionar la situación puntual enfrentada.	19	10	Uso de conocimientos, ideas ante un evento: Se explica desde el ejemplo en que ante una situación se hace uso de la información para solucionar la situación puntual enfrentada.	2
3	Perspectiva de Valores: Modificar actitudes a partir de acciones que son necesarias para cambiar en la toma de conciencia, se reconocen consecuencias, arrepentimiento, se corrige o repara, se manifiesta un grado de satisfacción y el sentirse mejor persona.	7	67	Perspectiva de Valores: Modificar actitudes a partir de acciones que son necesarias para cambiar en la toma de conciencia, se reconocen consecuencias, arrepentimiento, se corrige o repara, se manifiesta un grado de satisfacción y el sentirse mejor persona.	3
4	Una función característica humana, una acción en sí misma del cerebro: imaginar o recordar en la mente según una situación o momento.	26	3	Una función característica humana, una acción en sí misma, imaginar o recordar en la mente según una situación del momento.	4
5	Forma proceder: Es utilizar nuestra inteligencia, nuestras capacidades mentales para resolver problemas de la vida cotidiana. Qué pasó, qué tenemos que hacer ante un problema o conflicto.	33	14	Forma proceder: Es utilizar nuestra inteligencia, nuestras capacidades mentales para resolver problemas de la vida cotidiana. Qué paso, qué tenemos que hacer ante un problema o conflicto.	5
6	Las preguntas como motivadoras del pensamiento. La duda o el no entender genera la búsqueda de respuesta.	11	3	Relacionado con la familia y estar bien.	6

Nota: Elaboración propia

En cuanto al tema de pensar (P) los porcentajes más significativos se encuentran en los aspectos 2, 4 y 5, que en suma equivalen al 78% de los estudiantes, contrario a ello, en la reflexión (R) se evidenció en suma un 27% en los mismos aspectos. De ello se resalta el papel del pensamiento desde un uso general como el que direcciona la forma en que se va a proceder para asumir diversas situaciones, en las que, el uso del conocimiento y las habilidades propias de la mente que son de característica humana, aportan en la recreación de lo sucedido, la manera en que son asumidas eventos puntuales y el cómo son resueltos. Para R, el aspecto que más sobresale es el 3 con un 67% como aquel que modera las actitudes desde lo que se puede considerar bueno o malo según la situación asumida. Aunque la reflexión es orientada como la que genera las pautas para favorecer comportamientos morales y éticos frente a sí mismo o hacia los demás, se puede identificar como una especie de ruta que determina la manera en que las personas deben asumir este tipo de situaciones morales o éticas para ser mejores personas.

Aunque el aspecto 1 tanto en P como en R son de porcentajes aproximados, se reconoce la labor cumplida en la posibilidad de orientar proyectos de vida, donde a nivel de las instituciones escolares es uno de los temas más recurrentes en la formación de los estudiantes. Se manifiesta una diferencia en el aspecto 6, en el que P con un 11% deja entrever en el pensar el uso de la pregunta y la duda como motivadoras del conocer, como parte de la búsqueda de respuesta; en R el aspecto 6 se enfoca de forma pálida por su 3% pero devela el papel cumplido en algunos ambientes familiares para su fortalecimiento.

Tanto en P como en R se puede reconocer las bases de unas habilidades que se combinan y manifiestan una estructura en la manera en que, ante diversas situaciones, sean cognitivas o cotidianas, los estudiantes intentan seguir, para dar respuesta con ciertos criterios que les permita

resolver los diferentes eventos a que se enfrentan en el contexto escolar o social y la necesidad de asumir la responsabilidad ante cada situación.

Así mismo, al entender que se puede pensar de forma reflexiva se establecieron preguntas que ofrecieran la posibilidad de caracterizar según como fueron desarrollados los siguientes niveles de reflexión:

-Nivel Descriptivo. La pregunta daba la posibilidad que el estudiante pudiera escoger entre dos opciones de imágenes, con la intención de dar una mayor tranquilidad y capacidad de elección al resolver el ejercicio. El 74% escogió la opción 1 mientras el 26 % se inclinaron por la opción 2. La escogencia fue determinada por aspectos en los que se reconocía el sentirse identificado por lo representado en la imagen, por experiencias cercanas, porque les llamaba la atención, era agradable, les divertía, lo relacionaban con valores como la ayuda mutua o era la que mejor comprendían.

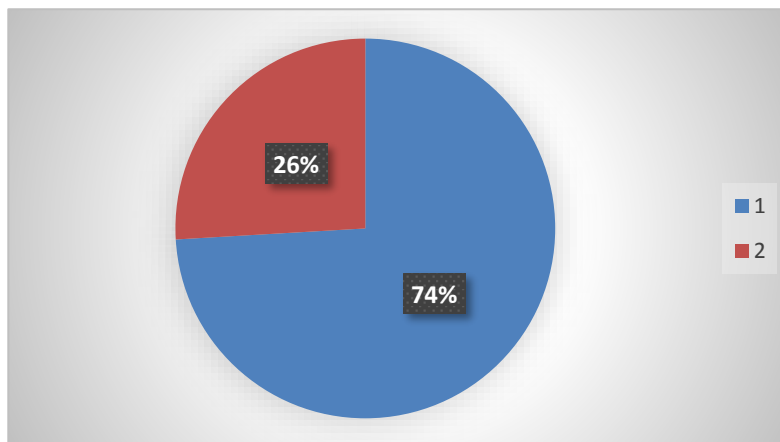


Figura 7. Escogencia de Opciones

Fuente: Elaboración propia.

Posterior a la escogencia sin importar la opción elegida, era necesario organizar una secuencia de imágenes que exigía al estudiante comprender las partes para tener una idea general del contexto de lo sucedido en cada opción. En la ubicación el 86% resuelve la secuencia de

forma similar. El 11% aunque da una estructura de la secuencia, cambia el orden en alguna imagen dando un sentido diferente, permitiendo en la lectura de dicho orden, reconocer un sentido diferente de cómo puede verse una misma situación. El 3% no resuelve la secuencia, lo que puede denotar dificultad para realizar una lectura fragmentada de un todo.

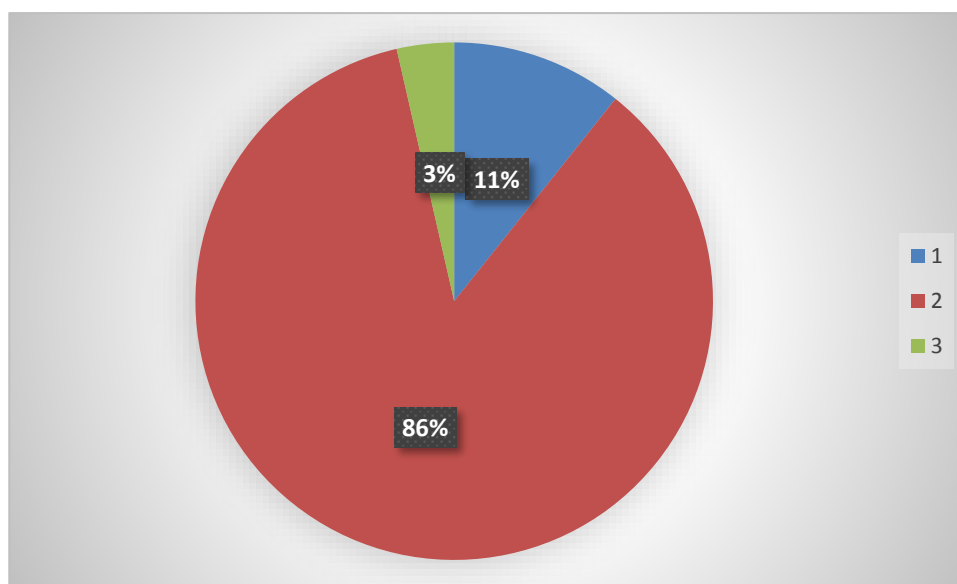


Figura 8. Ubicación secuencia de imágenes

Fuente: Elaboración propia.

La organización de la secuencia daba la pauta para plasmar por escrito lo que se había realizado de forma mental y se pudiese detallar el contenido de los cuadros que componían la secuencia, para contemplar particularidades o generalidades de la opción escogida y así mismo, recrear de forma más específica la secuencia. El 19% no realizó la descripción, lo que le dificultó asumir el último punto del nivel descriptivo. El 70% detallaron los cuadros de forma general manteniendo la secuencia, favoreciendo una mejor imagen general de lo sucedido según la opción escogida, en el que se incluyen elementos de los personajes y el contexto donde suceden

las situaciones. Un 11% pasa por alto reconocer elementos fundamentales como los personajes, centrandose su atención en lo que sucede en sí, sin relacionar quién la hace.

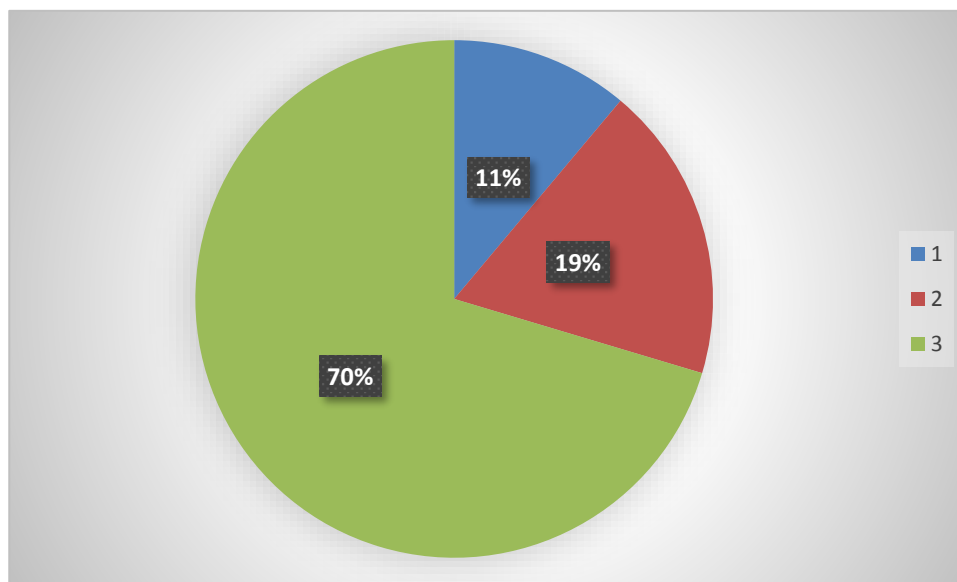


Figura 9. Descripción de los cuadros

Fuente: Elaboración propia.

Como cierre del ejercicio se realizó una breve narración partiendo de las especificaciones hechas en cada cuadro y en su conjunto comprender lo sucedido. Al no realizarse una descripción de cada cuadro se pierden elementos para hacer la narración, lo que muestra que un 21% no logra culminar haciendo el escrito narrativo. El 22% hace su narración centrados en las acciones de los personajes o algún elemento principal del cuadro, dejando fuera elementos del contexto donde suceden las situaciones. El 57% denota un mayor esfuerzo, donde en su narración tiene en cuenta personajes, toma elementos del contexto, pero le agrega un toque literario adicional e imaginativo, dando mayor amplitud en el ejercicio narrativo al identificar en cada solitud anterior los elementos necesarios para que de forma detallada y ordenada pudiese caracterizar los elementos y condiciones del contexto en un sentido amplio.

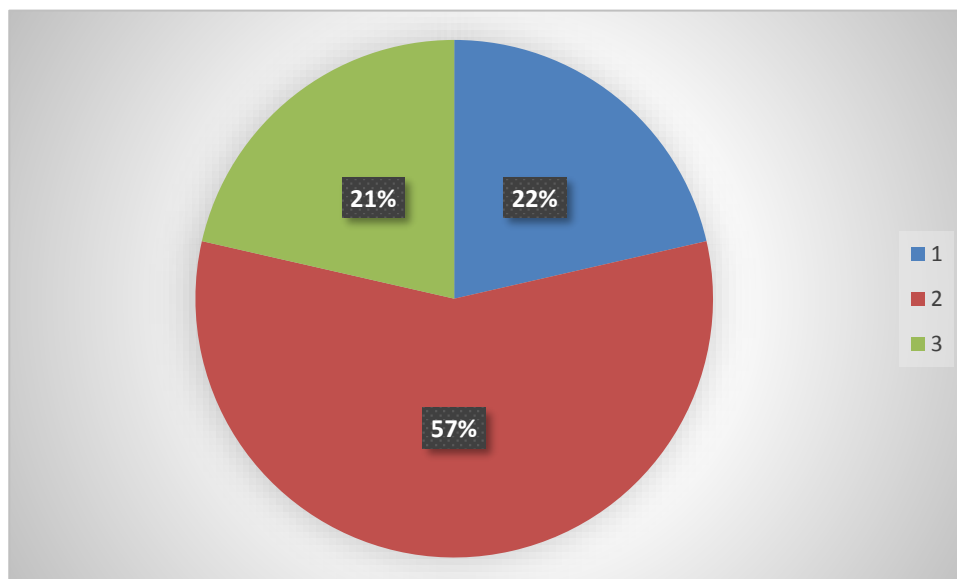


Figura 10. *Comprensión global a partir de la narración*

Fuente: Elaboración propia.

Nivel Explicativo: El ejercicio propuesto con los estudiantes a pesar de su lectura previa denotó un grado de dificultad para seguir la indicación ante la situación planteada: encontrar analogías según relación de imágenes, que les permitía establecer un orden numérico y a su vez descifrar, al seguir los números y unir los puntos con líneas, la imagen oculta, para terminar dándole nombre. El 48% no resuelve el ejercicio, aquí se manifiesta la dificultad de no seguir indicaciones y al encontrarse con una situación más compleja en que se solicita un mayor uso de sus habilidades, tomar decisiones, como en algunos casos, solicitar a otro compañero obtener resuelto el ejercicio para cumplir con lo solicitado por el docente. Es de recordar que la prueba parte de los pre-saberes de los estudiantes y que también hace parte la forma en que éste asume o enfrenta una situación sea escolar o cotidiana para ser resuelta. La dificultad de pasar por alto las indicaciones para desarrollar el ejercicio se evidenció también en un 13% de los estudiantes que no dieron nombre a la imagen descifrada. El 39% al ampliar la perspectiva logró identificar las

partes del problema, establece relaciones del conflicto cognitivo con cada parte y resuelve cada uno de los puntos según lo solicitado, lo que favorece al momento de extraer conclusiones y promover actitudes para la construcción de nuevos conocimientos.

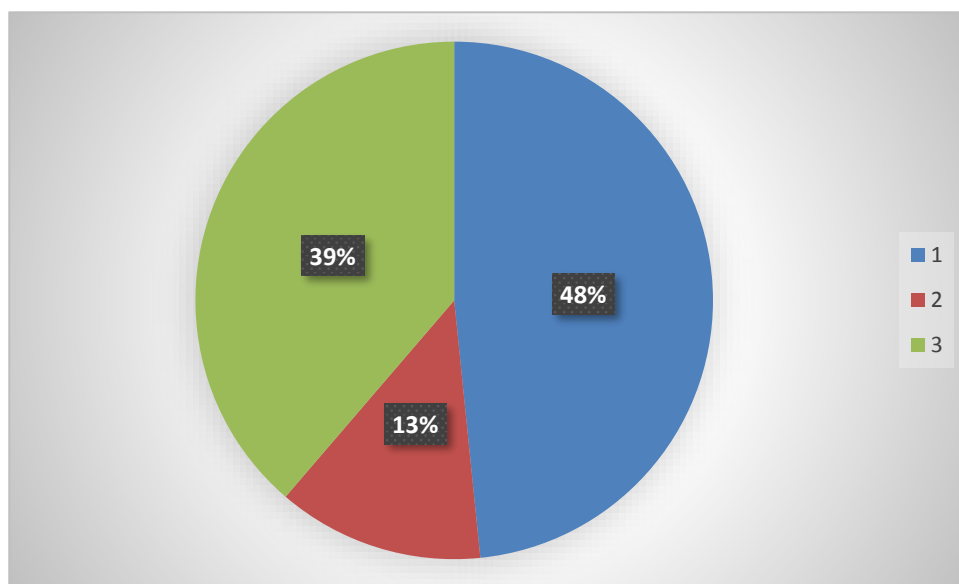


Figura 11. Nivel Explicativo

Fuente: Elaboración propia.

Nivel Crítico: Parte de una pregunta específica que se debe argumentar pero que relaciona actitudes, conocimiento, interpretaciones y conceptos que le permitan presentar alternativas ante una situación cotidiana o cognitiva planteada. Fue el último ejercicio del diagnóstico, pero la pregunta produjo en el ambiente un estado de perplejidad en algunos estudiantes, donde a pesar de la motivación, un 33% no dio respuesta, un 4% escribió su respuesta, pero no explicó el porqué de su decisión y un 63% da respuesta con su respectiva explicación de las razones para tomar esa decisión.

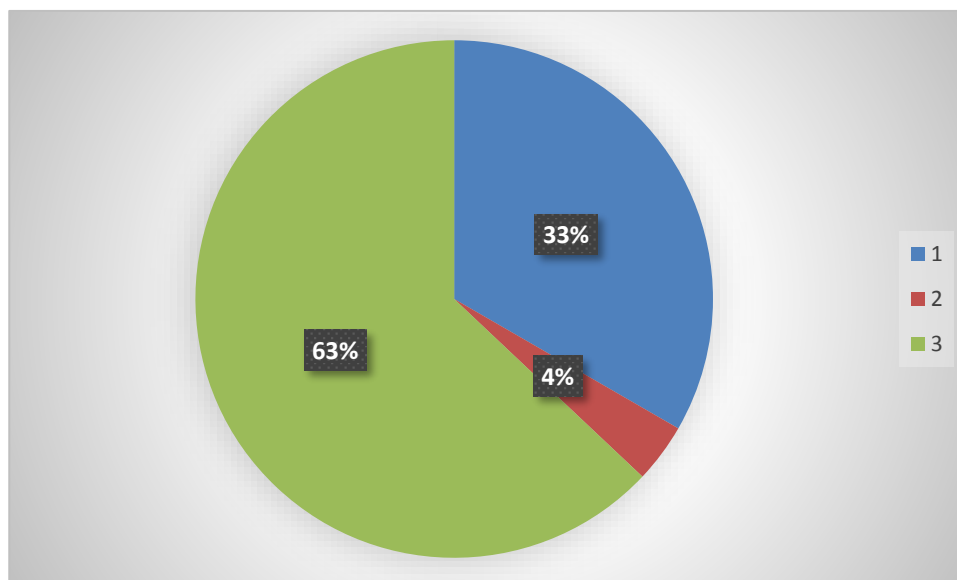


Figura 12. Nivel Crítico

Fuente: Elaboración propia.

3.6.3.2 Análisis de prueba diagnóstica final.

La prueba analizada a continuación tuvo una modificación en su estructura y en el número de preguntas realizadas. Se mantuvo la pregunta sobre ¿qué es reflexionar?, pero se modificó la palabra pensar por pensamiento. A continuación se preguntó, teniendo en cuenta las definiciones anteriores ¿qué es el pensamiento reflexivo?, y teniendo en cuenta la respuesta en este ítem, a partir de un ejemplo, se solicitó responder en qué situaciones o momentos se usaba el pensamiento reflexivo. Además de ello, al iniciar las respuestas del cuestionario aplicado, se motivó a que se empezara con expresiones como por ejemplo: “el pensamiento es”, como una forma de generar confianza en el desarrollo de la respuesta.

Pensamiento es: Unión de ideas sobre conceptos, situaciones, personas, objetos o problemas que se llevan en la mente, el 34%; considerado un proceso mental en el que se asumen preguntas y resuelven dudas y problemas, el 30%; como una acción constante característica del

hombre y su cerebro, el 15%; una forma de considerar decisiones que definen el hablar y hacer respecto a lo bueno y lo malo, el 12%; es el conocimiento de algo, el 6%; y sin respuesta el 3%.

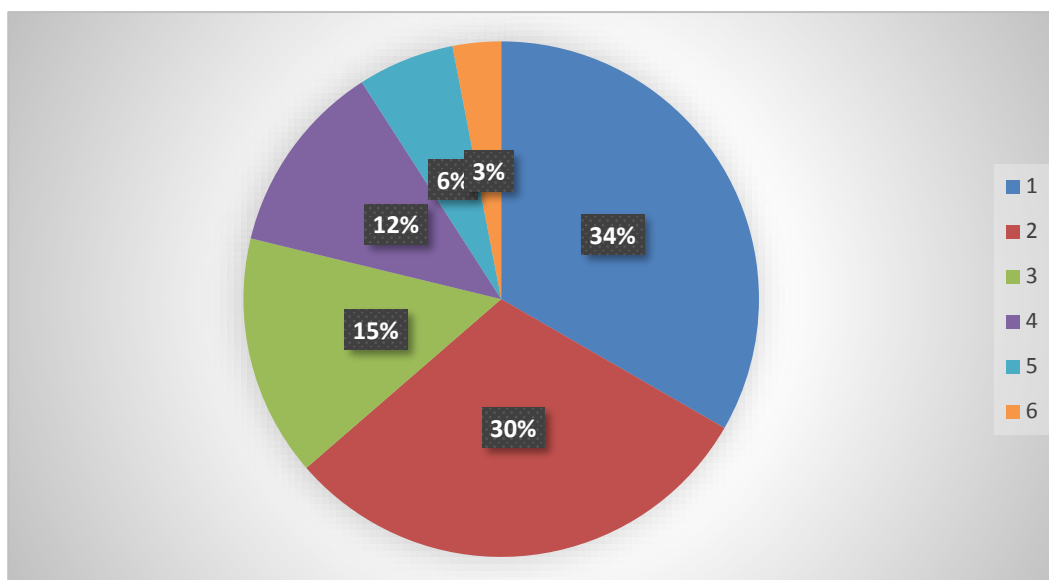


Figura 13. *El pensamiento es.*

Fuente: Elaboración propia.

Reflexionar es: Para el 58% meditar una acción y un efecto en una perspectiva de valores, se relaciona con recordar equivocaciones, acciones injustas, cómo se cometieron, asumirlas, arrepentirse, aceptar lo perdido, hacer compromiso y cumplirlo; posibilita cambiar ideas para proceder bien, qué se va a decir, actuar sin ofender con actitud responsable, para hacer las cosas mejor cada vez en la vida; se menciona además que existen espacios o ambientes que permiten una mejor reflexión consigo mismo por ejemplo: la habitación. El 36% lo considera como una acción en que se medita bien las cosas y posibilita saber, entender, comprender y analizar, de forma detallada, consciente, un tema específico, lo que se hizo, lo que se va a decir en una discusión o lo que va a pasar, lo aprendido, resolver una situación y lograr modificarla. Para el

6% es cuando aparece el diálogo y se expresa en palabras como cuando se cuenta algo a una persona, haciendo más palpable lo reflexionando.

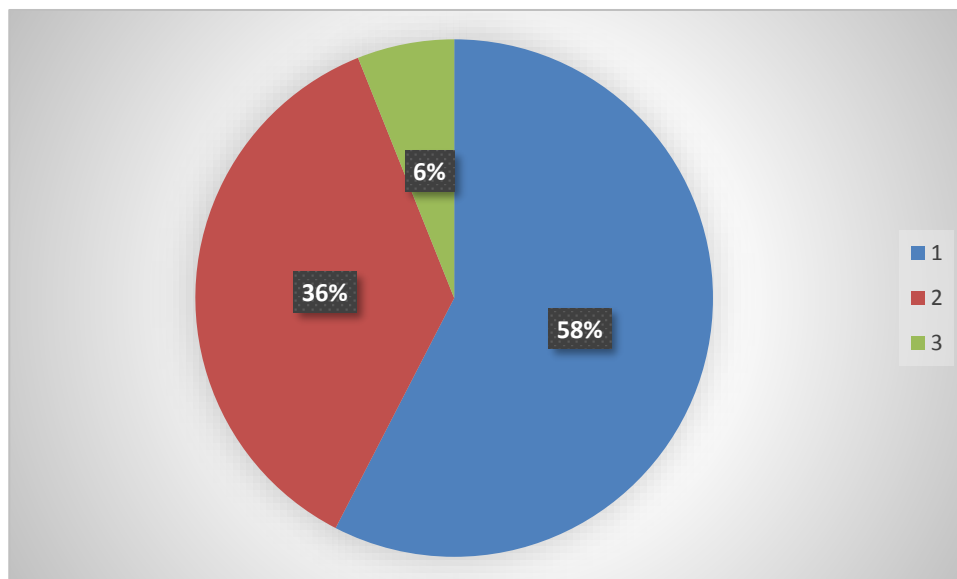


Figura 14. Reflexionar es.

Fuente: Elaboración propia.

Pensamiento Reflexivo es: para el 69% es una forma de proceder que parte de la acción o una idea que se considera a realizar o se hizo, incluso para volverlo a hacer, para hacer preguntas o dar respuestas, resolver problemas y evitar equivocaciones. Tiene el propósito de cambio para hacer mejor las cosas, permite reconocer que se produce una acción o efecto con el fin de, sea el caso, tomar conciencia, fuerza de voluntad, sentir empatía, generar conocimiento y comprender. El 11% considera que es hacerse consciente de la necesidad de examinarse en sí mismo para la vida, relacionándolo con lo que se hace bien o mal en correspondencia con el otro o para sí. Otro 11% referenció que son lo mismo, del pensamiento hay reflexión y de la reflexión pensamiento. El 3% lo define como un diálogo en que se hace aprehensible lo pensado. Y un 6% no escribió ninguna respuesta.

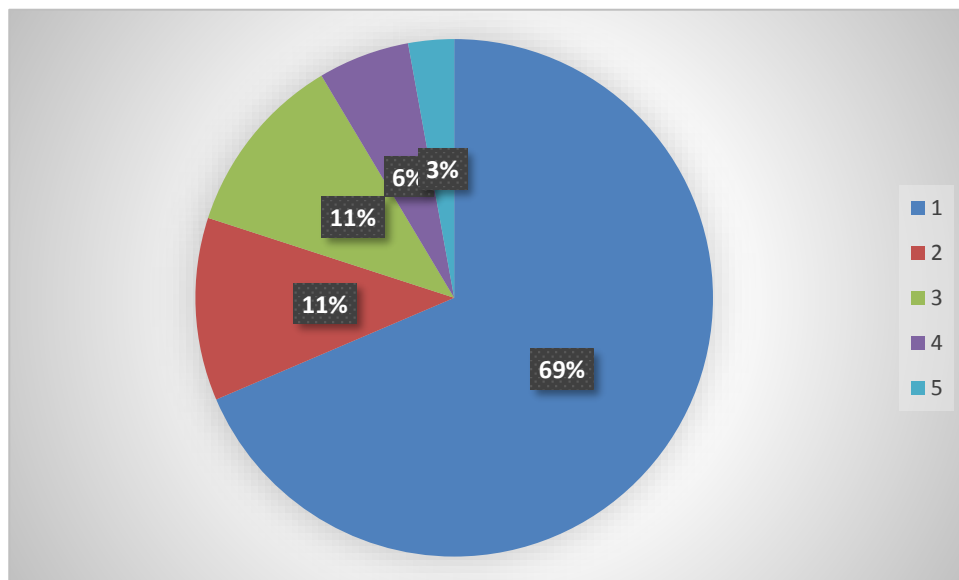


Figura 15. *Pensamiento reflexivo es.*

Fuente: Elaboración propia.

El uso del pensamiento reflexivo se manifiesta de diversas formas:

- a. Para mediar en situaciones de conflicto, generando empatía, reconocimiento de lo ocurrido y disculparse entre las partes, el 21%.
- b. Al plantear proyecto de vida y saber cómo ha sido, sus aciertos o equivocaciones o qué se quiere hacer en la vida en un futuro, el 9%.
- c. Para proceder de forma correcta en perspectiva de valores y actuar bien, reconocer esfuerzos, valorar a los seres queridos o ayudar a alguien, el 31%.
- d. Para aceptar o debatir argumentos en diferentes situaciones que definan tomar o aceptar decisiones ante lo dicho, observando razones, efectos, gustos con base sólida, el 15%.
- e. En los aprendizajes dentro de la clase para afrontar actividades o usarlos en otros ambientes cotidianos: evaluaciones, organización de trabajos grupales, el 15%.

f. Sin respuesta, el 9%.

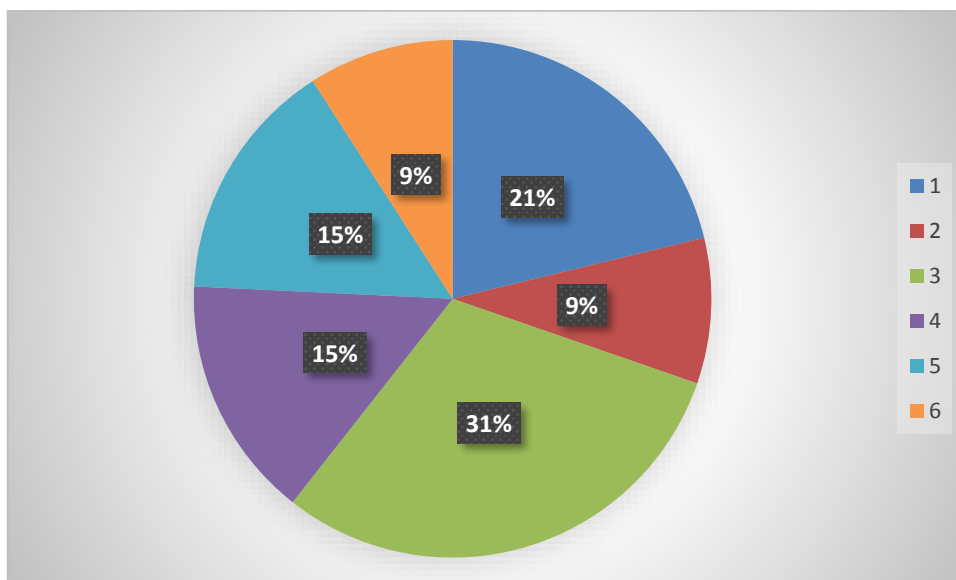


Figura 16. Uso del Pensamiento Reflexivo

Fuente: Elaboración propia.

3.6.4 Categorías de análisis.

En la implementación de las unidades didácticas como estrategias de aprendizaje para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo, se reconocieron aspectos que se hacen recurrentes en las observaciones y las reflexiones registradas en los diarios pedagógicos. Las categorías de análisis emergen del ejercicio empírico de la investigación y se convirtieron en herramientas de comprensión que dan sentido al proceso; fueron organizados en el siguiente esquema en el que se establecen las relaciones según las categorías y subcategorías identificadas, las cuáles van tomando significado durante el proceso de investigación. Como parte de la reflexión categorial los diarios pedagógicos-DP se distinguirán como DP1, DP2 Y DP3, correspondientes a las unidades didácticas 1, 2 y 3 respectivamente.

3.6.4.1 El Contexto.

La experiencia personal del alumno en estrecha relación con el entorno en que interactúa, proporciona una perspectiva interpretativa de la realidad. El contexto es un punto de diálogo e intercambio cultural constante y dinámico, en que “las experiencias de la cotidianidad y conocimientos generales son referentes para relacionar el tema con aspectos cercanos a los estudiantes. Sean equivocados o cercanos los conocimientos o experiencias reunidos en el entorno, motiva la dinámica de la clase de manera que los conocimientos previos relacionados a un contexto, permite en el estudiante que compare lo que conoce y si este conocimiento le permite desenvolverse en situaciones escolares o cotidianas” (DP1). Desde el contexto “lo aprendido se hace más comprensible y significativo” pues se tienen en cuenta “los aspectos culturales que hacen parte de la vida de los estudiantes, los cuales se pueden relacionar con conceptos o situaciones de los temas trabajados. Este tipo de relaciones favorece la comprensión de conceptos y temas al hacerlos cercanos a la cotidianidad, haciendo notar sus permanencias en el tiempo, comparando cómo se manejaban antes y la manera en que son usados ahora” (DP3).

3.6.4.2 Unidades didácticas

La unidad didáctica es una estrategia de aprendizaje flexible que puede ser adecuada a las características propias del aula. Cada unidad didáctica construida ofrece los parámetros para el diseño, organización, desarrollo, seguimiento y evaluación de las siguientes. Su implementación ofrece criterios que permite agrupar las actividades según el propósito dentro del proceso de aprendizaje en fases. Las fases se presentan como un camino en el que, a través de diversas estrategias metodológicas en ocasiones transversales, se desarrollan las actividades de aprendizaje.

La fase de inicio es la Presentación Temática, donde se hace el primer contacto con los propósitos temáticos a trabajar por parte del estudiante. En ella se describe los objetivos temáticos según estándares y desempeños, las unidades temáticas, las fases en general, además de las metodologías y los recursos que se deben disponer para su realización. La explicación favorece en el estudiante el concebir el proceso a desarrollar con la unidad didáctica, que realice seguimiento de las actividades y se responsabilice en llevarlas a cabo de forma individual o grupal (DP3).

Como segunda fase se encuentran los Pre-saberes, “los conocimientos previos, ese saber que posee o ignorancia en el momento de dar definición y significado a algo, se va reelaborando, se encuentra en construcción constante” (DP1). Los conocimientos previos son punto de partida para cualquier actividad. En el uso de dichos conocimientos por parte del estudiante se reconoce la dificultad cuando no fluyen las palabras, lo que puede reprimir la participación oral o escrita ante la duda de saber cuál puede ser la respuesta. Se valora el usar su saber, se estimula a observar el error como una oportunidad en el aprendizaje y que siempre se parte de un lugar, así sea de un “no sé” (DP2).

Los pre-saberes afianzan la actitud en el estudiante para el aprendizaje al sentir que su desconocimiento al igual que su conocimiento es reconocido de forma positiva, es una oportunidad para seguir aprendiendo. Asimismo, los pre-saberes pueden en las diferentes fases de la unidad didáctica ser punto de partida para cualquier actividad, al permitir comparar el concepto construido por ellos y el encontrado en la búsqueda de información para establecer relaciones de semejanza y diferencia entre el pre-saber y la información hallada en diferentes fuentes (DP3).

Para el contraste de los pre-saberes le continúa la fase de Fundamentación conceptual, en la que se utilizan diversas fuentes de información, que se incluyen en las actividades y se definen según la fuente, diversas estrategias de aprendizaje como herramientas metodológicas, en las que se tratan los contenidos conceptuales del tema según las dimensiones sociales estudiadas(DP1). La fundamentación conceptual se caracteriza por la disposición de combinar diversas estrategias para el manejo de una misma fuente sean lecturas, iconografía o audiovisual, entre otras.

La fase siguiente es la Experimentación y socialización, en la cual, a través de la realización de un producto se ponen en práctica los conocimientos individuales al compartirlos en el trabajo en equipo, participando y cooperando en la construcción colectiva, donde se aportan habilidades, se reconocen y partir de ellas, se distribuyen responsabilidades para cumplir con la actividad asignada. En la socialización se promueve el respeto, las buenas relaciones y el cumplir con las responsabilidades, además se orienta a la coevaluación de lo realizado, de manera que las opiniones son escuchadas como aspectos que valoran o motivan a mejorar (DP2).

La fase que continúa es la Síntesis Temática, en ella se retoman los aprendizajes generando un orden y conexión que se va explicando a través del uso de diversos organizadores gráficos (DP2). Permite extraer conclusiones, establecer semejanzas, diferencias o relaciones con el contexto actual, en la comprensión del sentido, lo significativo, lo importante y lo útil de lo aprendido para el ambiente escolar, pero también para comprender la realidad desde sus cambios y permanencias. Es un ejercicio donde el docente con los estudiantes aclara dudas en relación al tema, de tal forma que las preguntas y el diálogo se convierten en el hilo conector para el uso de los organizadores gráficos propuestos en la síntesis temática (DP3).

Como cierre se encuentra la fase de Evaluación entendida como proceso continuo y particularizado según las fases, lo que sugiere el diseñar criterios y formas de valoración ajustadas en conexión con las actividades propuestas para cada fase (DP3). Respecto a la evaluación será fundamentada en ítem aparte más adelante.

Las fases propuestas como estructura de la unidad didáctica ofrecen un panorama general y de proceso para el aprendizaje de los estudiantes, haciéndose flexibles a las características del aula para ser modificadas según las necesidades de aprendizaje.

3.6.4.3 Estrategias de aprendizaje.

En la medida en se solucionan dudas sobre el manejo del material, el diseño o construcción de un producto, el manejo y utilidad de la información, se hace necesario definir las estrategias que, en su metodología, permitirán orientar la dinámica de aprendizaje en los estudiantes. En este sentido se han identificado una serie de estrategias que sirvieron como apoyo al desarrollo de las unidades didácticas, aunque no son las únicas que se pueden usar, en el proceso investigativo fueron las que se utilizaron:

-El error o equivocación como oportunidad de aprendizaje. Para los estudiantes la equivocación en el aprendizaje se ha visto como algo condenable o favorable a la burla de los compañeros. Ante el temor de considerar que lo expresado de forma oral o escrita limitaban la posibilidad de respuesta y de paso el de participación en clase (DP1), se motivó de forma constante el reconocer que la equivocaciones permiten tener claro que se sabe sobre un tema o situación específica, para desde allí, reconfigurar conocimientos haciéndolos más significativos; en la negativa de algunos estudiantes de no saber qué responder, se buscaron formas que generaran confianza para dar respuesta así fuese con una palabra, a la duda planteada; es de

mencionar que se puede presentar que a pesar que el estudiante tenga una respuesta, el temor a equivocarse, le exige buscar validación en el maestro o los compañeros (DP2). El objetivo de percibir en el error una oportunidad de aprendizaje es que el estudiante haga un balance de sus conocimientos y aprendizajes, asuma con confianza lo sucedido, donde lo importante no es la nota sino comprender los conocimientos obtenidos y los que se pueden seguir construyendo para sí y para el grupo. Es hacer notar que existe una empatía oculta en el temor que produce equivocarse y que, al hacerse manifiesta, se puede orientar también esa empatía hacia la oportunidad que existe de forma conjunta el forjar los nuevos conocimientos usando como base los que se tienen, sin reproches o burlas, desde el respeto mutuo.

-La pregunta: De uso transversal se manifiesta como metodología que estimula y orienta la descripción, explicación y crítica del estudiante dentro de las actividades propuestas para las diferentes fases. Las preguntas se utilizan de forma oral dirigida al diálogo o dentro de las actividades adecuadas en cuestionario escrito; es importante que las preguntas tengan en la dinámica de clase su espacio para ser leídas y explicadas como una manera de entender su intención (DP1). Es necesario considerar que las diferentes fuentes informativas usadas en las actividades son la materia prima desde la cual trabajar el tema, lo que implica el diseño pertinente de las preguntas según la fuente en relación también de las habilidades a fortalecer en los niveles de reflexión (DP2). A través de la pregunta se describe, define, clarifica, motiva, cuestiona, explica, critica y se mejoran los procesos de pensamiento reflexivo.

-Técnicas para la lectura y escritura: Aunque la lectura es tomada como herramienta transversal a las áreas de conocimiento, se hace importante determinar formas de abordar la información del texto para su comprensión temática a través del reconocimiento de ideas, situaciones, acontecimientos o aspectos que les llamo la atención. El primer acercamiento a los

textos escritos es el reconocer su dimensión, títulos, imágenes y las preguntas, para poder hacerse una idea amplia de su estructura y abordarla con confianza. A partir de ello se plantea la lectura sea general en voz alta o individual al ser silenciosa, en ambas se determina el subrayar o tomar nota de los aspectos que le permitan comprender el texto y aporten a la comprensión de la información (DP1).

Por otra parte, desde las lecturas direccionadas por los cuestionarios de preguntas, se promueven ejercicios narrativos como una forma de hacer escritura, el compartir conocimientos, relacionar aspectos temáticos, promover la creatividad y la imaginación en las que se identifican conceptos del tema, su capacidad explicativa y propositiva. Con las respuestas se vuelve a retomar la lectura para que el estudiante aporte, desde su comprensión, al tema y a su vez los compañeros analicen, comparen, complementen o critiquen lo expuesto haciendo motivante y significativo el aprendizaje (DP3).

-Dibujo: Las estrategias de dibujo permiten representar y construir el conocimiento desde la imagen, haciéndolo más lúdico. Aunque puede ser común la idea de dibujar, en algunos casos se les dificulta por considerar que lo representado es, a su consideración “feo” (DP3). Se puede pensar que el dibujar es una habilidad manejada por todos y el ejercicio de representar por medio de dibujos, en la praxis el plasmar lo imaginado en el papel, se hace difícil, pero a la vez enriquecedor porque se aprecian diferentes maneras de representar una misma temática desde diversos estilos artísticos. Valorar en primer momento el esfuerzo, el atrevimiento de compartirlo y en relacionarlo, no en cómo quedó, sino en lo que representó respecto al tema, el uso de la creatividad y materiales para hacerlo, amplía la posibilidad de aprender y comprender desde diferentes estrategias; en el dibujo se estimula el uso de colores como una manera de diferenciar

elementos representados, la motricidad fina, el aprendizaje de conceptos, actitudes y habilidades para desenvolverse en la vida (DP2).

-Línea de tiempo: Permite reconocer procesos históricos durante diferentes periodos de tiempo. Identificar etapas de inicio y cierre en el desarrollo de las sociedades, leerles de forma secuencial a través del tiempo, en movimiento y según los avatares, en transformación despaciosa pero constante. La línea de tiempo permite comprender la propia vida, describirla de forma cronológica reconociendo los eventos sociales, familiares o personales que son considerados importantes. Se hacen dinámicas cuando son acompañadas con imágenes que representen el evento fechado en la línea de tiempo, lo que da la pauta a preguntas que permitan alrededor de la imagen describir, explicar y criticar el suceso, ejercicio que se puede desarrollar con el estudiante en la vida propia orientados desde lo que se ha sido, lo que se es y lo que se quiere ser. (DP3).

-Cine foro: Como estrategia de aprendizaje favorece la atención, la pregunta, la opinión, la actitud de escucha, el respeto a la palabra y cambia por un momento los hábitos audiovisuales respecto al cine en los estudiantes. Se puede establecer en el conversatorio una dinámica que tenga como referente los niveles de reflexión: descriptivo, explicativo y crítico, inmersos en las preguntas que orientan la observación del video (DP3).

-Trabajo grupal: Las actividades grupales se orientan a que en el encuentro voluntario o asignado se identifiquen tareas, se distribuyan responsabilidades en relación a materiales o información necesarios para llevar a cabo la actividad. Las responsabilidades permiten definir roles en los que se reconoce la capacidad de organización y liderazgos que se manifiestan en los grupos. Al momento de llevar a cabo la actividad se develan actitudes de cooperación y colaboración para el manejo de los materiales o la información, la construcción de la actividad, su socialización y coevaluación por los compañeros (DP3).

-Manejo de recursos informativos: Para la investigación se limita a las pautas necesarias para la búsqueda sea de textos temáticos o páginas web, orientados a recolectar, clasificar y analizar la información encontrada como consulta de los temas a desarrollar en las actividades. Las consultas deben ser orientadas según las diferentes fuentes encontradas sobre el tema, motivar al uso responsable de la información y los respectivos derechos que sobre el manejo de la información se deben conocer (DP3).

-Organizadores gráficos: Fortalecer el manejo de organizadores gráficos desde su lectura para la comprensión y síntesis de los temas. Para el uso de organizadores gráficos se debe explicar primero cuál es, su objetivo, la forma en que se leen, para dar nociones que permitan hacer el ejercicio de reforzar lo aprendido desde las actividades, temas y conceptos generales que permitan seguir comprendiendo lo estudiado de forma organizada y sintética. El paso siguiente es la construcción de esquemas gráficos como ejercicio por parte del estudiante orientado por el docente para el manejo descriptivo, explicativo y crítico de situaciones escolares o cotidianos (DP3).

-Dinámica de clase: La dinámica de clase en el aula se define como la puesta en práctica en un periodo definido de horas, en el que se vivencia y se da la experiencia de aprendizaje en torno a la implementación de las actividades. En la dinámica se ha propuesto y hecho como un momento habitual con los estudiantes, la utilización de la llamada *agenda de clase*, en la cual se especifica la forma en que se va a distribuir la clase según las actividades a desarrollar. La agenda de clase se escribe en el tablero y anticipa al saludo general con los estudiantes, se solicita su escritura en el cuaderno o carpeta de apuntes. Es el espacio de tiempo usado para la distensión de los estudiantes, atender temas varios de otras asignaturas o de amistad, que se convierte en pausa activa libre para el oxigenamiento mental y dar paso a la clase en sí. En la

dinámica del aula la agenda de clase favorece la pausa activa en el cambio de asignatura, la disposición al iniciar, hacer realimentación temática y a su vez, le permite al estudiante hacer seguimiento al diario vivir de la asignatura y cumplimiento de los temas en relación a las actividades, sus compromisos y responsabilidades. En la dinámica de clase el manejo del espacio dentro del aula en su disposición metodológica en especial en “U” para las explicaciones y socializaciones, ofrece apertura para la coevaluación como ejercicio de realimentación entre pares, ejercicio crítico y de diálogo en el que se confirman aprendizajes, reconocen habilidades, se valora la responsabilidad y lo vivencial del tema (DP2).

-Apoyo audiovisual: Complementar con proyección audiovisual que representen aspectos relacionados a los temas para recrear y ambientar lo trabajado en clase. Como apoyo explicativo, favorece la atención, refuerza conocimientos, hace más dinámica la participación y profundiza las temáticas. La imagen de lo leído permite hacer semejanzas o diferencias con situaciones de la realidad en general o la cotidianidad del estudiante (DP2).

3.6.4.4 Evaluación.

Respecto a la evaluación se logró observar los siguientes aspectos generales que tienen el objetivo de identificar y plantear estrategias y momentos dirigidos a valorar los procesos de aprendizaje. Para los exámenes acumulativos bimestrales se utilizaron *preguntas saber* para el conocimiento y manejo en las pruebas saber y preguntas abiertas que implicaran el uso de habilidades descriptivas, explicativas y críticas, alrededor de los aprendizajes temáticos planteados en la unidad didáctica (DP1). De igual forma, se puede determinar en acuerdo con el grupo de estudiantes, definir actividades prácticas que den como resultado un producto como

acumulativo bimestral. Las socializaciones en estos acumulativos bimestrales, favorecen la coevaluación (DP3).

Por otra parte, según las actividades planeadas en cada fase se pueden proponer valoraciones cualitativas como es el caso de los pre-saberes, criterio que se cumple con la responsabilidad de realizar la actividad completa. Aquí se favorece la autoevaluación donde la valoración personal sobre los pre-saberes permite la reflexión sobre los aprendizajes propios, fortalece la autonomía y la disposición para realizar las actividades (DP2).

Las actividades propuestas en diferentes fases promueven la coevaluación en la que los estudiantes puedan definir de forma orientada los criterios a tener en cuenta para valorar, por ejemplo, diseño, creatividad, buena presentación, orden de la información, cumplimiento de requisitos temáticos, responsabilidad y respeto hacia los trabajos de sus compañeros. El ejercicio de coevaluación ofrece la oportunidad de reconocer las fortalezas o aspectos a mejorar en la actividad realizada, la actitud de escucha, la capacidad de hacerse un punto de vista y compartirlo motivando el respeto (DP3).

Para otras actividades se puede sugerir en acuerdo con los estudiantes diferentes formas de evaluar aprendizajes individuales o grupales, en los que se pueda explicar desde la experiencia, los aspectos a tener presente en una autoevaluación o coevaluación, reuniendo criterios cognitivos y actitudinales, que permitan dar una mirada a la evaluación como formación y no como medición.

Un aspecto que es necesario reforzar es el seguimiento de los aprendizajes respecto al desarrollo de actividades y el que de manera conjunta se puede realizar entre estudiante y docente. Esto permite identificar los ritmos, dificultades y fortalezas en los estudiantes, para

posibles refuerzos para quienes presentaban dificultades en el cumplimiento de responsabilidades o definir la posibilidad de proponer estudiantes tutores en la asignatura.

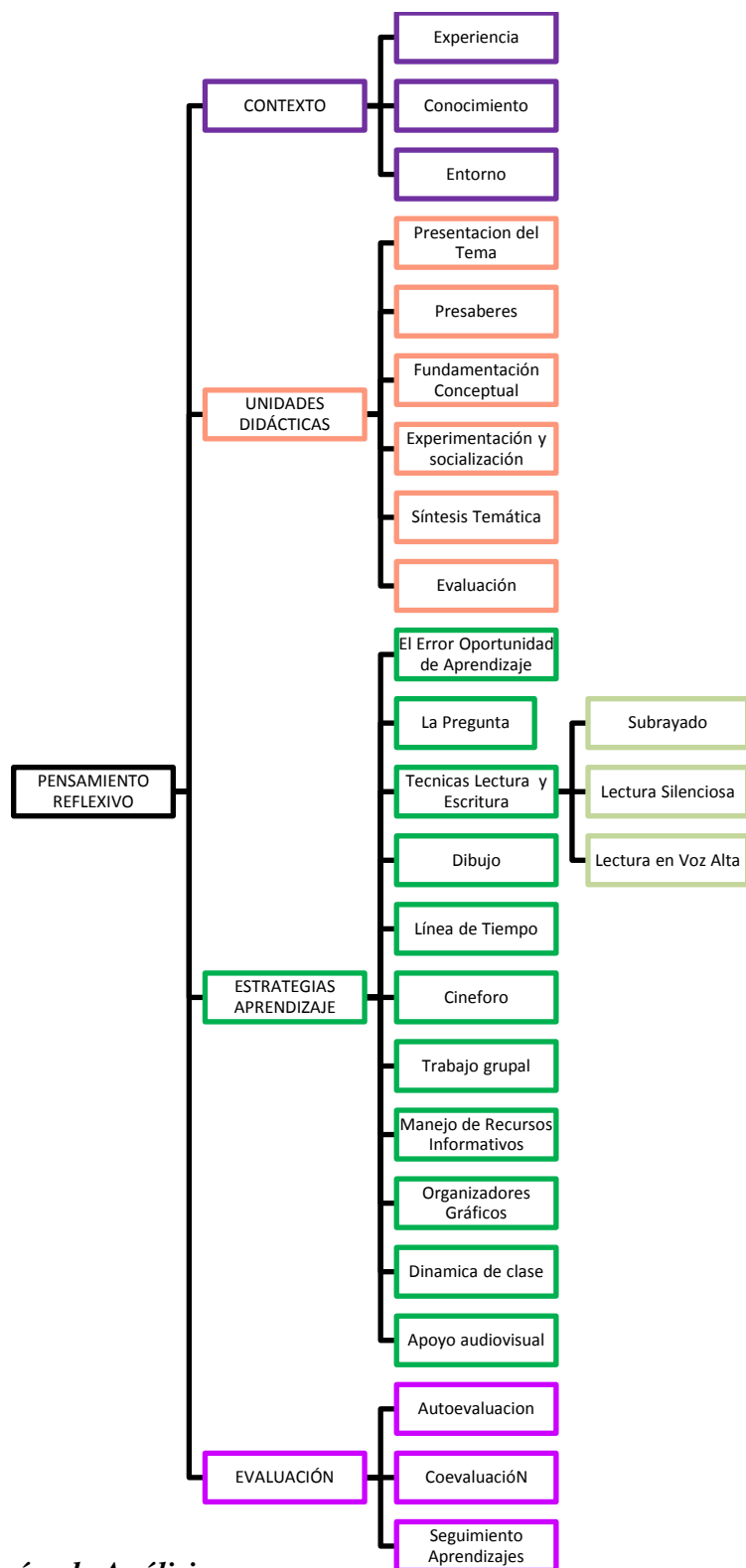


Figura 17. Categorías de Análisis

Fuente: Elaboración propia.

3.6.5 Principios éticos.

Para el proceso investigativo se cumplieron con los criterios éticos y de confidencialidad de la información obtenida de los estudiantes en los que:

- Se informó sobre el propósito de la investigación a los estudiantes, padres y directivos de la institución con los respectivos permisos y consentimientos informados.
- Las pruebas o archivos documentales fueron de uso exclusivo de la investigación, los cuales son considerados datos confidenciales.
- Al finalizar el proceso investigativo se informó sobre los resultados o hallazgos de la investigación a los participantes.

El compromiso del docente-investigador se evidenció en que se promovieron con los estudiantes actitudes de participación, colaboración y respeto mutuo, favorecedores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

4. Propuesta pedagógica

Presentación de la propuesta

Para el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica se diseñaron e implementaron tres unidades didácticas siguiendo la malla curricular del plan de área de ciencias sociales. la unidad didáctica como estrategia de aprendizaje permite el diseño de actividades para que los estudiantes utilicen y fortalezcan sus habilidades de pensamiento reflexivo. Cada unidad corresponde a un periodo académico de los tres periodos académicos del año lectivo escolar en que se desarrolló la investigación. En ellas se planificaron las acciones a ejecutar para el aprendizaje, y se registraron en los diarios pedagógicos los aspectos que favorecieron o dificultaron su implementación, siendo insumo para adecuar las unidades didácticas según los criterios a mejorar.

Justificación

Los procesos de aprendizaje mediados por los docentes determinan una dinámica de construcción de las estrategias didácticas que favorezcan desde diversos procedimientos, las habilidades en los estudiantes en un área de conocimiento, apropiarse de los conceptos y experimentarlos al asumirlos en actitud investigativa (Palacios Mena, 2104). Hacer de un conflicto cognitivo, la posibilidad en el estudiante, según (Sanmartí I. M.-C., 2015), de “reconocer que con sus conocimientos actuales puede abordar parte de la problemática del contexto planteado” (p. 271) y, por lo tanto, necesita saber más, por ello se ha optado por programar los procesos de aprendizaje alrededor de las unidades didácticas que como estrategia de aprendizaje ofrece los visos en la praxis para la organización , desarrollo y evaluación de los

contenidos, el fortalecimiento de los procesos de pensamiento reflexivo y los ambientes de aprendizaje en el aula.

Se resalta como concepto de unidad didáctica - UD el planteado por (Blasco Mira & Mengual Andrés, Las Unidades Didácticas, s. f) quienes la definen como

“la unidad de trabajo diseñada y desarrollada por el docente en función de las características propias de cada aula, ajustada y secuenciada al currículo de cada área con una duración determinada, que estará supeditada a los aprendizajes previos de los alumnos, y que organizada en subunidades (sesiones), tiene como fin último lograr el aprendizaje de los alumnos en relación con un tema determinado” (p. 9).

El tema determinado en el aspecto de organización temática de la UD al que refiere Blasco Mira, puede dar una noción que sobre el eje en el cual gira la estructuración de la UD son los temas o contenidos curriculares; es de apreciar que los contenidos son tenidos como un referente contextual motivador y creativo para el desarrollo de los procesos de pensamiento, como lo expresa Rodríguez-Mena García (p. 9),

El conocimiento de un “contenido” es generado, organizado y evaluado por el pensamiento, por tanto, es imprescindible focalizar los contenidos significativos, lo que se logra mediante el cultivo de temas vivos que estimulen al estudiante a reunir, analizar y evaluar dichos contenidos.

Al ser la unidad didáctica el punto de encuentro para el fortalecimiento de habilidades cognitivas, procedimentales, actitudinales de los estudiantes, es de promover a que el uso de esas habilidades desarrolladas en el aula como experiencia social, sean tenidas en cuenta como herramientas de pensamiento para interactuar de forma favorable en los ambientes sociales en los que se relaciona.

La forma en que los procesos de pensamiento son fortalecidos a partir de la estructuración de las Unidades Didácticas, va desarrollando hábitos de pensamiento que favorecen el aprendizaje y que son apoyadas por herramientas transversales como las habilidades de aprendizaje de lenguaje (lectura y escritura). Como lo expresa (Rodríguez-Mena García, 2014) el lenguaje tiene una “estrecha relación con las habilidades de pensamiento, pues ellas constituyen habilidades inferenciales que requieren pensamiento reflexivo” y al ser transversales “el lenguaje se convierte en un medio para aprender y no en un fin en sí mismo” (p. 10).

Otras habilidades a tener presentes como herramientas de apoyo en las UD como estrategia de aprendizaje son el diálogo que exige, en palabras de Rodríguez-Mena García (2014), “aprender cómo escuchar lo que otros significan mediante lo que dicen, requiere cuestionamiento, ensayo, prueba, por consiguiente, implicarse en el diálogo a través del pensamiento crítico-reflexivo” (p. 11). La indagación que anima el asombro y la curiosidad hacia la búsqueda de clarificar dudas, pero como lo expone Montoya Amaya y Monsalve Gómez (2008), desde la propia realidad como punto de partida en que el estudiante al distinguir una realidad percibe una perspectiva de manera personal y concreta de acontecimientos, situaciones o contenidos temáticos que le invitan a preguntarse, generar nuevos conocimientos que de paso resignificarían sus conocimientos, la comprensión de su entorno y la interacción con éste.

En la interacción en el aula como coinciden (Rodríguez-Mena García, 2014, p.12), (Montoya Amaya y Monsalve Gómez, 2008, s.p.) y (Sanmartín, 2015, p. 271) para el docente le es importante explorar la indagación a partir de los conocimientos previos o pre saberes, donde las nociones que tienen los estudiantes son referentes para la construcción de cualquier nuevo conocimiento, que favorecen la complejidad y enriquecimiento de sus propias nociones hacia un conocimiento escolar deseable; ante la indagación, lo conocido como es natural en ocasiones se

encuentra favorable al error, pero se estima la equivocación como aspecto crucial del aprendizaje que favorece la formulación de preguntas, “de confrontar ideas, criterios, puntos de vista”; en el ánimo de problematizar en lo individual y lo colectivo, “acrecienta el interés de los alumnos por aprender, contribuye a desarrollar motivaciones más profundas hacia el aprendizaje”, dando la oportunidad para direccionar en el aula a partir de las perspectivas ofrecida, la construcción y comprensión colectiva del problema, su conceptualización y el sentido de profundizar en su conocimiento y saberes que posibiliten encontrar para sí “pruebas de su idoneidad”, dando una mayor implicación del estudiante en el proceso.

Es importante que a la dinámica de aprendizaje planteada a través de las UD, le sea pertinente unos criterios evaluativos en que al ser los conocimientos significativos en los estudiantes por haber sido relacionados e interiorizados, como lo plantean (Rodríguez-Mena García, 2014), los pueda relacionar con conocimientos de varios campos o áreas del saber, “que comparen hechos o situaciones análogas, que propongan ejemplos, que apliquen los conceptos a nuevas situaciones”, acorde a lo solicitado en la UD y los procesos de pensamiento reflexivo fortalecidos (p.12).

En la estructuración de la UD se han adaptado unas fases para su estructuración general, las cuales a partir de la experiencia en el aula y siguiendo a (Area Moreira, 1993), García Arieto (Arieto, 1997) y Blasco Mira (Blasco Mira & Mengual Andrés, Las Unidades Didácticas, s. f), se propone para su diseño e implementación en el aula las siguientes fases:

Tabla 4. Fases de la Unidad Didáctica

Fase	Caracterización
Presentación tema	Título, descripción y explicación de los contenidos cognitivos, procedimentales, actitudinales, los objetivos temáticos según Estándares y desempeños a trabajar para la unidad didáctica, además de las metodologías, los recursos que se deben disponer y los referentes bibliográficos a utilizar.
Pre-saberes	Responde a establecer una conexión motivacional y de conocimiento sobre el tema a desarrollar, estimulado por preguntas de forma directa o apoyados en imágenes, videos o recreación textual para atraer la atención de los estudiantes e introductorio del tema. Sirve como parámetro general para reconocer el gusto o desagrado hacia la temática y como basé de percepciones y conocimientos individuales, comunes, diferentes o ninguna sobre el tema que tienen los estudiantes.
Fundamentación conceptual	Se desarrolla en una dinámica de trabajo individual o grupal, según la característica e intencionalidad en la actividad a desarrollar. Se da como espacio en el que se tratan los contenidos conceptuales desde fuentes especializadas sobre el tema, haciéndose seguimiento en las actividades y la comprensión del tema según las dimensiones sociales estudiadas; estos contenidos pueden ser manejados por consulta o lecturas dirigidas sea de textos, iconografía o audiovisual, apoyados en el desarrollo de actividades para cada fuente.
Experimentación y socialización	Convoca al trabajo grupal en una dinámica de aprendizaje cooperativo y colaborativo, donde se confluye a la construcción colectiva, en el que representan creativamente

los temas, sea de forma dirigida o libre, y son compartidos a los demás compañeros de diversas maneras.

Síntesis

Cada fase tiene una fase de síntesis orientada por el docente, en esta etapa, se establecerá una presentación explicativa de resumen apoyado por organizadores gráficos o de información, perimiendo generar conclusiones sobre los aprendizajes obtenidos desde lo cognitivo, procedimental o actitudinal.

Evaluación

Constituye un proceso continuo y en el que se señalan cuáles van a ser los criterios y formas de valoración de la secuencia de actividades propuestas en cada unidad. Son las evidencias de valoración de los aprendizajes de los estudiantes que hacen parte del seguimiento que el docente realiza en el cumplimiento de los objetivos planteados, realizándose los ajustes correspondientes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Nota: Elaboración propia.

Metodología

La estructuración de las unidades didácticas favoreció el planteamiento de unas fases, las cuales se fueron modificando según el avance de la intervención en cada periodo. A continuación, se hará presentación del diseño de cada unidad didáctica y posteriormente, las reflexiones surgidas en su implementación, como puntos de referencia para las respectivas adecuaciones realizadas en ellas para cada periodo académico. Cada unidad didáctica tiene su configuración y su estrecha relación, la riqueza que proporcionan en el resultado de la propuesta, da la posibilidad de proponer una estructura según la experiencia en el aula.

La unidad didáctica trabajada corresponde a segundo periodo académico. En ella se da uso a diversas estrategias que son dispuestas en relación a la temática o referentes conceptuales. Su diseño parte de la estructura que en la experiencia de aula se trabajaba como docente y que hacían parte de las estrategias usadas para promover los aprendizajes en el área y en el aula. Las actividades realizadas en las que son puestas en escena estas estrategias, llevan el hilo de los temas, pero no se les hacía un ejercicio investigativo. Sí se buscaba que las actividades planeadas fueran motivantes para que los estudiantes se sintieran incluidos en el proceso de aprendizaje, partiendo desde sus conocimientos previos, desde su contexto o el contexto de dichos conocimientos y desarrollara sus habilidades en la medida en que iba realizando las actividades propuestas. Las actividades se adecuaban según la pertinencia, teniendo presente mejorarla para su provecho, pero faltaba observarlas como proceso desde el aprendizaje del estudiante, en el que se tuvieran en cuenta sus pensamientos y las mismas competencias del área de ciencias sociales.

Unidad didáctica 1 (UD1)

A continuación, la estructura de la Unidad Didáctica 1 (UD1), su estructura era compartida con los estudiantes, quienes la registraban en su cuaderno o carpeta de apuntes, como forma de dar a conocer y llevar registro de lo que se iba a trabajar durante el periodo:

Tabla 5. Unidad Didáctica 1 (UD1).

Temas: Universo: Lo contiene todo.

1. El sistema solar.
2. La tierra, planeta vivo.
 - a. Formación de la tierra.
 - b. Elementos para comprender la tierra.

c. Relieve y clima terrestre.

Logro: Reconoce las diferentes características del universo, de la tierra como planeta vivo, el uso de los recursos naturales y la acción humana en la interacción en el entorno como las consecuencias que resultan de ella.

Indicadores:

1. Reconoce la composición, características e interacción existente entre las partes del universo.
2. Comprende y explica las características principales de la tierra como planeta vivo y en constante transformación terrestre y bioclimática.
3. Formula preguntas en relación a la acción humana en nuestro planeta cuestionando el papel cumplido por los seres humanos en la protección o destrucción del mismo.
4. Promueve actitudes de conocimiento, promoción, prevención y protección del ambiente cultural y natural existente en nuestro entorno.

Actividades

1. Dinámica de ubicación de puntos cardinales: Ubicar los puntos cardinales según el lugar en que se encuentra y la forma en que me puedo ubicar en él.
2. Dibujo mi cuarto, me ubico en él: Dibujo de plano de la habitación con los objetos que la componen y ubicación de los puntos cardinales.
3. Ubico mi habitación en el universo: Dibujo de planos de representación libre que se inicia con la ubicación de la habitación en el barrio, el barrio en la ciudad, la ciudad en el departamento, el departamento en el país, el país en el continente, el continente en el planeta, el planeta en el sistema solar, el sistema solar en la galaxia y la galaxia en el Universo.

4. El universo: Uso de preguntas para conocer conocimientos previos de conceptos sobre el universo y posterior consulta de estos conceptos para ser comparados.
5. Lectura La tierra un planeta viviente: Lectura y desarrollo de actividades del texto.
6. Evaluación de la lectura: Pregunta explicativa sobre los diferentes temas tratados en la lectura.
7. Evaluación acumulativa: Cuestionario de preguntas Saber relacionadas con los temas trabajados en el periodo.

Nota: Elaboración propia

Resultados del aprendizaje: El colegio se encuentra situado sobre la escarpada y dispone de balcones que permiten tener una vista hacia occidente en las que se divisa un relieve montañoso y al nor oriente la ciudad de Bucaramanga en su amplitud así como el sistema montañosos que lo rodea. Esto permitió reconocer una forma de organización natural de la tierra y cultural respecto a la construcción humana, desde lo cual se podía identificar aspectos que daban un orden para su comprensión donde se usaron los planos y maneras de localizar o movilizarse en dicho orden, por ejemplo los puntos cardinales a través del recorrido del sol y el uso del cuerpo para dicho manejo o la visión de las estrellas como el cinturón de orión que para el momento se divisaba en las noches. La construcción de planos y el uso de los puntos cardinales en la construcción del plano de la habitación fue el punto de referencia para comprender el lugar que ocupamos como personas en el espacio desde el sitio que habito y de forma ascendente hasta el universo. La noción de orden permite establecer la relación que tienen las partes con el todo (el universo), su estructura natural y la manera en que los seres humanos le han descrito para entenderla, estudiarla y modificarla en diferentes momentos, como es el caso de la ciudad que se tiene enfrente. La representación de conceptos a través de imágenes fortalecen su comprensión, la disposición de trabajo en el aula y la misma explicación docente.

Así mismo las lecturas podían contrastarse con la dinámica natural del medio ambiente que a la vista y como sucedió en diferentes momentos ante los cambios climáticos que se presentaban a la vista de manera repentina como lluvias, vientos, entre otros, dar la noción de ver el planeta como un sistema viviente que tiene su propia dinámica y que ante el actuar humano se ha venido modificando y reacomodando, dejando entrever en las preguntas y diálogos de clase la importancia de asumir acciones hacia su protección y en su favorecimiento, mantener y recuperar la existencia de los ecosistemas que lo componen y de la misma especie humana hoy y en adelante.

La implementación la UD1 permitió reconocer los siguientes aspectos que se tuvieron en cuenta para el posterior diseño:

- Se hace necesario fragmentar los referentes conceptuales por unidades temáticas para que se pueda diferenciar la composición de cada uno de ellos, contrario a la numeración consecutiva que se usó en este periodo.
- Los conocimientos previos como actividad se pueden agrupar en un momento de Pre-saberes, que se puedan presentar como conjunto y no de forma particular.
- Para el desarrollo de cualquier actividad se debe hacer una lectura de los puntos que la componen e ir preguntando a los estudiantes la intención y hacer la aclaración sobre cualquier duda.
- Las consultas deben ser orientadas hacia fuentes de información que sean especializadas sobre el tema, es necesario dar una base de las páginas de consulta a las que se puede acceder y motivar su uso.

- La evaluación acumulativa debe tener preguntas con otra característica de indagación adicional a las pruebas saber, para ofrecer una dinámica evaluativa en relación a las habilidades promovidas en las actividades realizadas.

Unidad Didáctica 2 (UD2)

Para el diseño de la unidad didáctica 2 (UD2), se propuso la siguiente estructura teniendo en cuenta lo sugerido en la UD1. A continuación la estructura de la UD2 y los aspectos sugeridos para el diseño de la unidad didáctica 3:

Tabla 6. Unidad Didáctica 2 (UD2).

Tema General: Geografía de los continentes	
Estándares	Ejes conceptuales
<p>Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas.</p> <p>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> <p>Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.</p> <p>Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.</p>	<p style="text-align: center;">Unidad uno (1) Geografía espacial y humana de los continentes</p> <p>a. América b. África c. Asia d. Europa e. Oceanía f. Antártida y Ártico</p> <p style="text-align: center;">Unidad dos Geografía colombiana</p> <p>- Características Biofísicas, culturales y humanas.</p>
<p>Logro</p> <p>Describe las principales características de la geografía del mundo comprendiendo la importancia de su estudio para el conocimiento del desarrollo de las sociedades.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1. Describe las principales características físicas, sociales, culturales, económicas y ambientales de los continentes.</p> <p>2. Ubica apoyado en la cartografía las principales características de relieve, clima, hidrografía y vegetación de los continentes y Colombia.</p> <p>3. Reflexiona sobre los fenómenos de cambio climático que impacta negativamente en el bienestar de las especies en el mundo.</p> <p>4. Promueve en su entorno de vida y por diferentes medios conductas de promoción, prevención y protección del ambiente natural para la supervivencia de todas las especies.</p>

Actividades

1. Pre-saberes

- Definición grupal de Continente y sus partes.
- Representación croquis de los continentes según los conocimientos.

2. Fundamentación conceptual.

- Realización de lectura Los Continentes. Realización de lectura y desarrollo de actividades del texto.
- Evaluación de la lectura: Representación gráfica de los continentes con ubicación de los aspectos físicos y climáticos.

3. Ejercicio práctico.

- Documental Magia Salvaje. Reconocer aspectos humanos, físicos, biodiversidad y ambientales que describen a Colombia.
- Álbum Geográfico de Colombia.
- Diseño y construcción de álbum temático sobre aspectos humanos, físicos, biodiversidad y ambientales de Colombia.

4. Evaluación acumulativa.

- Socialización y coevaluación de los álbumes temáticos.

Nota: Elaboración propia

Resultados del aprendizaje: La actividad estuvo orientada desde la estimulación del error en la graficación de los continentes a partir de los conocimientos previos, sin importar como quedaran e intentar comprender con los estudiantes que la equivocación también puede convertirse en una pauta para el aprendizaje. El compartir los dibujos dispuso entre las risas amables y la empatía, diferentes maneras de representar las grandes masas de tierra superficiales que eran llamadas continentes. Al ser contrastadas con apoyo audiovisual proyectando las figuras de los continentes y croquis individual, se siguió en la dinámica de los conocimientos previos en la que de forma voluntaria y muy participativa, se hacía la propuesta de identificar y nombrarlos para después y de forma colorida, hacer la comparación y la corrección de los respectivos nombres. Las preguntas posibilitaron cuestionar el por qué de sus nombres, si se tenían los mismos climas o relieve, las diferencias culturales, raciales, alimenticias o musicales, tomando elementos que en la cultura cotidiana que se absorbe desde los medios de comunicación y los

programas de televisión, los estudiantes tenían. Lo anterior dio pauta para comprender por ejemplo el por qué nuestro clima es diferente en relación a otra parte del mundo así como su biodiversidad o por qué tan solo a un par de horas, se manifestaban cambios climáticos tan abruptos como el páramo en el corregimiento de Berlín o el cañón de Chicamocha. Ante la imposibilidad de ir a otros lugares del mundo se usó la tecnología dispuesta en la internet como Google Earth o imágenes temáticas que permitían fortalecer y diferenciar las nociones de clima y biodiversidad en el país y alrededor del mundo, así como la manera en que fauna, flora y el mismo ser humano se han adaptado a ella. El material audiovisual como los documentales amplían el panorama sobre la realidad climática, de biodiversidad y el papel de los seres humanos en la conservación o destrucción de éstos. Por otra parte la propuesta de álbum temático motivo la búsqueda de información, el conocimiento de un país en relación al tema, nuestra responsabilidad para su protección. Aunque el álbum temático fue un trabajo individual se dispuso la construcción por grupos en el que se manifestó la colaboración en los materiales, la comparación y el compartir de la información favoreciendo los valores en el aula.

La implementación la UD2 permitió reconocer los siguientes aspectos a tener en cuenta para el diseño de la siguiente unidad didáctica:

- En la unidad didáctica se debe incluir un momento que esté dirigido a explicar lo que se va a realizar durante el periodo según lo planteado en la unidad didáctica.
- Proponer con la presentación del tema, el hacer el marcado temático del cuaderno da la pauta para iniciar con los pre-saberes.
- En la evaluación de los pre-saberes hacer ejercicio de autoevaluación de lo desarrollado en las actividades, se parte que todos tienen la misma nota, pero en relación a tener el ejercicio completo.

- Seguir el uso del dibujo como una manera de representación de los temas.
- Para el manejo de las lecturas es importante seguir orientando el uso de técnicas que favorezcan la comprensión del tema trabajado en los textos. La lectura en voz alta o silenciosa acompañado con el subrayado se dirige a que el estudiante desde una variedad de posibilidades reconozca situaciones, personajes, cronología, palabras desconocidas, ideas principales o secundarias que le permitan comprender el tema de forma general.
- Respecto a los cuestionarios que tienen los textos para ser trabajados, éstos se deben omitir pues el texto se convierte en la materia prima desde la cual trabajar el tema y la construcción de las preguntas debe estar relacionada en el fortalecimiento de los niveles de reflexión.
- Es necesario complementar la lectura con imágenes que representen lo leído como elemento explicativo del tema, favorece la atención, refuerza conocimientos, hace más dinámica las lecturas y profundiza en el tema. La imagen de lo leído con situaciones de la realidad que permitan comprender que suceden o se reconocen en la cotidianidad.
- El cine foro como estrategia de aprendizaje favoreció la pregunta, la opinión, la actitud de escucha y el respeto a la palabra. Para su próximo diseño tener como referente los niveles de reflexión: descriptivo, explicativo y crítico; inmersos en las preguntas que orientan en la dinámica de observación y foro.
- Se puede determinar en acuerdo con los estudiantes diferentes formas de evaluar aprendizajes, adicional a una prueba escrita como productos resultados de un trabajo individual o grupal.
- El ejercicio de coevaluación ofrece la oportunidad de reconocer las fortalezas o aspectos a mejorar en la actividad realizada, la actitud de escucha, la capacidad de hacerse un punto de vista y compartirlo motivando el respeto.

- Si se construye las actividades en relación a los niveles de reflexión la evaluación debe estar diseñada desde la misma perspectiva.
- Es necesario establecer una fase de síntesis como forma de resumen y conclusión temática apoyado con esquemas mentales o conceptuales.
- Es necesario que como apoyo de las actividades se maneje proyección explicativa con imágenes o aspectos relacionados a los temas para recrear y ambientar lo trabajado en clase.

Unidad didáctica 3 (UD3)

Para el diseño de la Unidad Didáctica 3 (UD3), se propuso la siguiente estructura teniendo en cuenta lo sugerido en la UD2. La UD3 será el referente para el planteamiento de la estructura final de la Unidad Didáctica como estrategia que favorece los procesos de aprendizaje y el fortalecimiento del pensamiento reflexivo. A continuación, se presenta la estructura de la UD3 y los aspectos sugeridos para el diseño de la Unidad Didáctica final:

Tabla 7. Unidad didáctica 3-UD3.

Tema general: Edad media una luz en la oscuridad.	Área: Ciencias Sociales	Grado: Séptimo	Periodo: Cuatro
	Docente: René Parra Jaimés		
	Fecha Inicio: 09/09/2017		Fecha Cierre: 11/ 11/ 2016
Estándares <ul style="list-style-type: none"> ✓ Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno. ✓ Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas. ✓ 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. ✓ Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales. 			

Ejes temáticos		
Unidad 1	Unidad 2	
Roma: Fin del Imperio pero la Civilización Continua	Entre Monarcas, Nobles y Siervos: Feudalismo	
Temas: a. Decaimiento del Imperio Romano: línea de tiempo.	Temas: a. Las invasiones bárbaras. b. Feudos: Castillos, Señores y vasallos.	
Logro Reconoce y analiza las características que explican la época feudal teniendo en cuenta los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos que le dieron origen y desaparición, como los legados dejados a la humanidad.	Indicadores 1. Identifica y explica las características sociales, políticas, económicas y culturales propias de la edad media. 2. Reconoce los elementos que llevaron en la época feudal a la desaparición del Imperio romano y el surgimiento de los imperios carolingio, bizantino e islámico. 3. Elabora de forma creativa textos y material explicativo sobre la edad media y el desarrollo del feudalismo a partir de documentos consultados. 4. Reconoce los diferentes aportes desde lo social, económico, cultural y político realizados a la humanidad así como su presencia en el tiempo.	
<p>Contexto general sobre la edad media</p> <p>La edad media fue un período de la historia europea, marcada por importantes acontecimientos históricos, su inicio y su fin se encontraron entre cambios culturales, políticos, sociales y económicos, convirtiéndose en uno de los períodos más fascinantes de la historia. El paso de la edad antigua a la conocida como edad media, no fue algo inmediato, sino que, evidentemente, se desarrolló de modo gradual ya que hubo una transición en diversos ámbitos:</p> <ol style="list-style-type: none"> Economía: se sustituye el modelo de producción esclavista al de producción feudal. Sociedad: desaparece la ciudadanía romana y la definición de los estamentos medievales. Política: descomposición de las estructuras centralizadas romanas y dispersión del poder entre los pueblos bárbaros. Ideología y cultura: sustitución de la cultura clásica por el teocentrismo cristiano o musulmán. 		
Fase	Actividades	Recursos: materiales y bibliográficos
1. Presentación Temática.	Lectura general de la Unidad Didáctica y explicación de las actividades según sus fases.	Guía temática de la Unidad Didáctica.
Pre-saberes	Recorderis general sobre la civilización Romana a través de la construcción de línea de tiempo apoyada en esquemas conceptuales sobre	Lecturas asignadas: El Gato con botas http://ciudadseva.com/texto/el-gato-con-botas-perrault/ Cuentos de los hermanos Grimm http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/index

	<p>sus etapas: Imperio, monarquía, república. - El Gato con Botas: Realización de lectura y solución de taller preguntas.</p>	<p>Video Gato con botas. https://www.youtube.com/watch?v=8-eaxUG51b0</p>
Fundamentación conceptual	<p>- Los Barbaros Invaden el imperio: Realización de lectura y solución de taller preguntas. - La Edad media: Realización de lectura y solución de taller preguntas.</p>	<p>Lecturas asignadas: Los Barbaros Invaden el imperio. http://socialesgraciela2014.blogspot.com.co/2014/02/las-invasiones-barbaras_24.html La Edad Media. https://espanol.free-ebooks.net/ebook/Breve-Historia-Universal/pdf?dl&preview</p>
Experimentación y socialización	<p>Representación de forma creativa del feudo ambientado a través de una narración sobre un día en el feudo.</p>	<p>Carteles, imágenes temáticas, colores.</p>
Síntesis	<p>Explicación docente a partir de Esquema conceptual sobre la Edad Media.</p>	<p>Esquemas: Feudalismo. Estamentos sociales. Función Feudo. Relaciones de dependencia. http://socialesanmartin.blogspot.com.co/2011/11/2-feudalismo-esquemas.html</p>
Evaluación	<p>Examen acumulativo compuesto por preguntas prueba saber y preguntas abiertas.</p>	<p>Cuestionario acumulativo bimestral.</p>

Nota: Elaboración propia

Resultados del aprendizaje: Al iniciar periodo la presentación temática favoreció en los estudiantes una idea global del trabajo del periodo además de estimular la pregunta sobre el tema, las actividades a realizar, los tiempos para su cumplimiento y las responsabilidades en cada una de ellas. Así mismo esta fase tiene como objetivo a través del marcado temático del cuaderno que el estudiante haga un primer acercamiento del tema a partir de la consulta de

información, lo que posibilitó a su vez en la socialización del mercado con las imágenes dibujadas, hacerse las primeras nociones generales sobre el tema a trabajar en el periodo.

La construcción de la línea de tiempo permitió de forma participativa, primero comprender qué era y el para qué servía, relacionándola con las etapas etareas de una persona y los acontecimientos que sucedían durante dichas etapas, adicional ante el interrogante y las respuestas que surgieron a nivel del grupo, comprender el por qué en una línea de tiempo se encontraban abreviaturas como AC y DC, y el significado que tenía para nosotros en nuestra cultura.

El uso del cuento del gato con botas surgió de la idea del programa de televisión que los sábados en la mañana se trasmite, llamado Cuentos de los Hermanos Grimm que por todos era conocido. El cuento permitió ser el punto de apertura a la temática y la base para la comprensión general del tema, pues a pesar de ser situaciones sucedidas hace tiempo atrás siguen llegando a nosotros desde el cine o dibujos animados. Con él se describió la sociedad, su composición, las funciones de quienes lo componían y la sugerencia de que tipo de personaje se quería ser; también a través de él se comparó con la estructura de la sociedad colombiana, sus formas de gobierno, la manera en que se definía las funciones y las relaciones de poder que tenía nuestra sociedad actual.

De la mano de esta comparación surgieron interrogantes sobre el por qué existen hoy en día en diferentes partes del mundo reyes, si se tenía el mismo poder que antes o si las sociedades en que viven se organizan igual que las de la edad media, así mismo, sobre las relaciones económicas sobre la tierra, el papel del campesinado y el papel de las ciudades en dicha época como en la actualidad y el supuesto de que sucedería si ante alguna circunstancia se debiese que abandonar las ciudades para regresar al campo, lo que dejo entrever en la opinión de los

estudiantes la posibilidad un desorden generalizado y de poderes como se noto en algunos momentos de la edad media.

Unidad didáctica para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo

La presente unidad didáctica es el modelo que se propone como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento del pensamiento reflexivo en el área de ciencias sociales. Como propuesta sigue en proceso de construcción y para ello se dispuso al final de la estructura un espacio para la observación, la descripción y la reflexión de su implementación. Seguir en actitud investigativa es disponerse a continuar formándose como maestro en procura de favorecer los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 8. Unidad didáctica 4 (UD4).

Tema General: Título principal que abarca los ejes conceptuales del periodo.	Área: Ciencias sociales	Grado: Al que corresponde.	Periodo: Según cronograma institucional.
	Docente: Responsable de la asignatura.		
	Fecha inicio: Según cronograma institucional.	Fecha Cierre: Según cronograma institucional.	
Estándares Según Estándares del área para el grado en que se programa la unidad didáctica			
Ejes temáticos: Se describen las unidades didácticas en las que se ha dividido la temática. Las unidades pueden variar según el periodo o adecuación a criterio docente.			
Unidad 1		Unidad 2	
Título temático de la unidad.		Título temático de la unidad.	
Temas: Especificación de las temáticas que componen la unidad.		Temas: Especificación de las temáticas que componen la unidad.	
Logro Según malla curricular del periodo planeado.		Indicadores Según malla curricular del periodo planeado.	
Contexto general del tema principal Descripción de los criterios espacios temporales que delimitan la temática, acompañados por aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales principales para dar una noción general del tema.			

Fase	Actividades	Recursos		Tiempo
		Materiales	Web-grafía	
<p>Presentación tema Título, descripción y explicación de los contenidos cognitivos, procedimentales, actitudinales, los objetivos temáticos según Estándares y desempeños a trabajar para la unidad didáctica, además de las metodologías, los recursos que se deben disponer y los referentes bibliográficos a utilizar.</p>	<p>En ella se describe las estrategias metodológicas para el desarrollo de las actividades según las fases, las características de los recursos a utilizar.</p>	<p>Descripción de los medios materiales, tecnológico e institucionales necesarios para llevar a cabo las actividades.</p>	<p>Fuentes de web o textos de los que se toma la información.</p>	<p>Número de horas o semanas dispuestas para las actividades.</p>
<p>Pre-saberes Responde a establecer una conexión motivacional y de conocimiento sobre el tema a desarrollar, estimulado por preguntas de forma directa o apoyados en imágenes, videos o recreación textual para atraer la atención de los estudiantes e introductorio del tema. Sirve como parámetro general para reconocer el gusto o desagrado hacia la temática y como basé de percepciones y conocimientos individuales, comunes, diferentes o ninguna sobre el tema que tienen los estudiantes.</p>				
<p>Fundamentación conceptual</p>				

<p>Se desarrolla en una dinámica de trabajo individual o grupal, según la característica e intencionalidad en la actividad a desarrollar. Se da como espacio en el que se tratan los contenidos conceptuales desde fuentes especializadas sobre el tema, haciéndose seguimiento en las actividades y la comprensión del tema según las dimensiones sociales estudiadas; estos contenidos pueden ser manejados por consulta o lecturas dirigidas sea de textos, iconografía o audiovisual, apoyados en el desarrollo de actividades para cada fuente.</p>				
<p>Experimentación y Socialización Convoca al trabajo individual o grupal en una dinámica de aprendizaje cooperativo y colaborativo, donde se confluye a la construcción individual o colectiva, en el que representan creativamente los temas, sea de forma dirigida o libre, y son compartidos a los demás compañeros de diversas maneras.</p>				
<p>Síntesis temática Fase de síntesis orientada por el docente, en esta etapa, se establecerá una</p>				

<p>presentación explicativa de resumen apoyado por organizadores gráficos o de información, permitiendo generar conclusiones sobre los aprendizajes obtenidos.</p>				
<p>Evaluación Constituye un proceso continuo y en el que se señalan cuáles van a ser los criterios y formas de valoración de la secuencia de actividades propuestas en cada unidad. Son las evidencias de valoración de los aprendizajes de los estudiantes que hacen parte del seguimiento que el docente realiza en el cumplimiento de los objetivos planteados, realizándose los ajustes correspondientes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.</p>				
<p>Observaciones generales: Narrar las diferentes situaciones que se presentan el desarrollo de la actividad en aspectos como: secuencia de las fases, comprensión por parte de los estudiantes, desenvolvimiento de la actividad por los estudiantes, desarrollo de competencias, cambios imprevistos en lo planeado, convivencia, distractores durante el desarrollo de la actividad y conclusiones.</p>	<p>Aspectos por mejorar: Reflexionar la práctica a la luz de las teorías que orientan las actividades, identificar tendencias, ir definiendo conceptos, rutas didácticas, entre otras.</p>			

Nota: Elaboración propia

Conclusiones

Sobre el trabajo de investigación acción realizado se pueden hacer las siguientes consideraciones:

-En la caracterización de los niveles de reflexión se reconocieron habilidades para fortalecer en los estudiantes el proceso de pensamiento reflexivo. Cada nivel es la base para forjar el siguiente, lo que los hace interdependientes, pero de la misma manera al ser habilidades que se siguen utilizando durante la vida, es necesario fortalecerlas desde su especificidad. Se deben continuar afinando para el caso de la Institución Educativa, hasta el cierre definitivo del ciclo educativo de los estudiantes, pero además, es necesario dejar fundamentos para que se puedan seguir fortaleciendo desde su especificidad e interdependencia, para que en el momento en que se les plantee un conflicto cognitivo o surjan situaciones desde su cotidianidad, las habilidades que se fortalecen desde los niveles de reflexión ayuden de forma significativa a resolver la situación según el proceder de pensar de forma reflexiva.

-El diseño de las unidades didácticas permitió construir una estructura flexible en que se establecen y definen seis fases para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, con el objetivo de fortalecer el pensamiento reflexivo según las características del aula en que se han implementado. Posibilitó la organización del aprendizaje para el docente y en especial para los estudiantes. Para cada fase se lograron definir criterios generales que permitieron orientar la construcción de actividades, en las que se usaron diversas estrategias que procuraron promover diferentes habilidades en los estudiantes. Algunos aspectos metodológicos como el contexto o las preguntas se reconocieron como transversales en las diferentes fases de la unidad didáctica, así mismo se reconoció que se puede utilizar estrategias evaluativas que promuevan la

autoevaluación y la coevaluación, desde los aprendizajes cognitivos y los aprendizajes que en la interacción social también son necesarios.

-Se considera que las unidades didácticas como estrategia de aprendizaje, en su diseño e implementación, presentaron una modificación progresiva que tuvo como objetivo el fortalecimiento de los niveles de pensamiento reflexivo en el área de ciencias sociales. la pertinencia de su implementación debe estar en constante observación y reflexión como se planteó en la propuesta final de unidad didáctica. Los estudiantes transitan de un grado a otro y es necesario que ésta se ponga a prueba y adecue según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Recomendaciones

Las recomendaciones surgidas en el proceso de investigación acción van dirigidas a fortalecer los procesos de aprendizaje en la institución, para lo cual se recomienda:

- Definir como institución el enfoque pedagógico que orienta los procesos de aprendizaje.
- Establecer espacios de formación docente, enfocados en el diseño e implementación de estrategias de aprendizaje que enriquezcan la experiencia de aprendizaje con los estudiantes.
- Reconocer los diferentes procesos de pensamiento que se desarrollan en las diversas áreas del conocimiento, dirigidos a comprender la forma en que se pueden transversalizar como apoyo al desarrollo de habilidades de las áreas.
- Generar espacios institucionales al estilo muestra escolar, en que se pueda compartir a la comunidad educativa, los productos de aprendizaje a partir de las experiencias de los estudiantes que se dan como resultado en las diferentes áreas.
- Continuar intentado comprender en la práctica, la evaluación como proceso, en el que los estudiantes se sientan más vinculados en las diferentes momentos y estrategias que determinan valorar los conocimientos, procedimientos y actitudes de los mismos.
- Definir espacios institucionales con los docentes del área de ciencias sociales para presentar la experiencia educativa sobre el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y generar acuerdos con el objetivo de fortalecer las competencias que hacen parte del área.
- Generar espacios de formación para los estudiantes y padres de familia sobre el pensamiento reflexivo y su uso en la cotidianidad escolar, familiar y comunitaria.

Bibliografía

- ¿Qué es un Recurso Didáctico?* . (2016). Obtenido de <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/recursos.php>
- Alamo Bernal, M. C., Meza De la Hoz, L. E., Fernández Santos, F., & Abúndez Najera, E. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*, 116-127.
- Ally, M. (2002). *Theory and practice of online learning*. Obtenido de Athabasca University: http://cde.athabascau.ca/online_book/ch1.html
- Aponte, M. (2014). *Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41980/1/04868004.2014.pdf>
- Area Moreira, M. (1993). *Unidades Didácticas e Investigación en el Aula. Un modelo para el trabajo colaborativo para los profesores*. Las Palmas de Gran Canaria: Colección Cuadernos didacticos.
- Arias Odon, F. G. (1999). *El proyecto de investigacion*. Obtenido de Guía para su elaboración Caracas: Episteme: <http://pedagogaenlinea.blogspot.com.co/2008/02/el-proyecto-de-investigacion-gua-para.html>
- Arieto, L. G. (1997). Una propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica. En L. G. Arieto, *El material impreso en la enseñanza a distancia* (págs. 165-191). Madrid: UNED.
- Arrieta, N., Gomajoa, P., & Soto, L. (2015). *Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones*. Obtenido de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1114/Nuris%20de%20Jesús%20Arrieta.pdf?sequence=1>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Avanzini, G. (1998). *Estrategias y Étnicas didácticas en el rediseño*. Obtenido de http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PD
- Barturén, M. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una Institución Educativa del Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.* . Obtenido de <http://bit.ly/1N6Oz1P>

- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7-36.
- Blasco Mira, J., & Mengual Andrés, S. (s. f). Las Unidades Didácticas. *Educación Física y su didáctica II. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*, s.p rua.ua.es.
- Blasco Mira, J., & Mengual Andrés, S. (s. f). Las unidades didácticas. *Educación Física y su didáctica II. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*, s.p rua.ua.es.
- Bravo, J. (2000). *Google Books*. Obtenido de www.books.google.com.co/books
- Breu, R., & Ambròs, A. (2011). *Uso didáctico del documental*. Barcelona: Grao.
- Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa de las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Buzan, T. (2002). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Caamaño, A., Carrascosa, J., & Oñorbe, A. (1994). Alambique. [Versión electrónica]. *Revista Alambique 2*.
- Campoy Aranda, T. J., & Gomes Araújo, E. (s.f.). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. EOS.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. . Obtenido de <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/jornada3/Cassanytraslaslineas.pdf>
- Cassany, D. (s.f.). *Ministerio de Educación Gobierno de España* . Obtenido de 10 claves para aprender a interpretar:
http://leer.es/documents/235507/247059/art_alum_ep_eso_leereradigital_10clavesparaaprenderrainterpretar_danielcassany.pdf/735e147d-6499-4b80-9113-3656ec26b3
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- COLOMBIA APRENDE. (s.f.). *ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)*. . Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempre diae/86402>
- Contreras, G. C. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/51379/1/52793863.2016.pdf>
- Cooper, J. (1996). *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*”. *Dominguez Hills, CA, California State University*, 6(2).
- Corpas, J. (2000). *cvc.cervantes.es*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf

- Correa Parra, S. J. (2012). *La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Obtenido de http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib.jsp?parametros=160280%20|4|13
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- D&E. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y CEdeG-Granma, Cuba. (s.f.). *Didasc@lia*.
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton: Educational Testing Service.
- De Camilloni, A. R. (2011). *Didáctica itinerante. Justificación de la Didáctica*. Obtenido de <http://itinerantehistoria.blogspot.com.co/2009/07/justificacion-de-la-didactica-alicia-rw.html>
- Derechos básicos de aprendizaje. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: MEN.
- Derechos básicos de aprendizaje. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (1998). Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.
- Díaz, R. (2014). *Plan de estrategias didácticas para la optimización de competencias de comprensión lectora en estudiantes de la media general*. Obtenido de <http://bdigital.ula.ve/pdf/pdfrevista/resustenta/n4/art12.pdf>
- Dorronsoro, L. (2005). *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos*. Obtenido de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/evainternacionales.pdf>
- Ecured. (s.f.). *Texto*. Obtenido de <https://www.ecured.cu/Texto>
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.

- Flórez Muñoz, A. I. (2016). *Estrategias que fortalecen la competencia lectora en la asignatura de ciencias sociales para estudiantes del grado séptimo en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de San Juan Girón*. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2009). Las Unidades Didácticas I. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*, s.p.
- García, M. &. (2000). El Enfoque Crítico-Reflexivo en la Educación. *Educación*(99), 8-11.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Girón, M. E., & Vallejo, M. A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Goetz, & LeCompte. (1998). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recolección de datos*. Obtenido de <http://docenteseninvestigacion123.blogspot.com.co/2016/09/tecnicas-e-instrumentos-cualitativos-de.html>
- Gómez, A., & Acosta, H. (2003). *ACIMED*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es.
- González Álvarez, C. M. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Guatemala.: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural –IDIE- Organización.
- González Moreno, C., & Solovieva, Y. &. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: Perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 423 - 440 <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a09.pdf>.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4(núm. 9), 595-617.
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016). *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. Obtenido de [file:///E:/Descargas/15017-58234-2-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/Descargas/15017-58234-2-PB%20(1).pdf)
- Gutiérrez, D. (2017). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 3.

- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (Eneero - Abril de 2012). *Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria*. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hernández Hermosillo, S. M. (1993). *Diseño instruccional*. . Obtenido de La unidad didáctica : http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/Sem_ElabProTer/U3/La%20unidad%20didactica%20o%20la%20unidad%20de%20aprendizaje.pdf
- Hurtado, R. D. (2011). *Hacia la comprensión de la lectura. Conceptualización del proceso lector*. Obtenido de <https://universoyliteratura.files.wordpress.com/2013/02/hacia-la-comprension-de-la-lectura-2.pdf>
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ibáñez, G. (1992). *Programacion-didactica--planificacion-y-gestion-analisis-de-necesidades/planificacion-de-unidades-didacticas-una-propuesta-de-formalizacion*. Obtenido de <http://www.grao.com/revistas/aula/001>
- Iglesias Sobero, M. d. (2011). *Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa*. México: Universidad Iberoamericana.
- Kemmis, & McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Desing*. Londres: Routledge.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*.
- Liceo Javier. (2013). *Lectura comprensiva y sus estrategias*. Guatemala, C. A. . Obtenido de <http://www.cpalsj.org/wp-content/uploads/2014/12/Folleto-lectura-Comprensiva.pdf>
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 7.
- Lobo, J. (2016). *Actividades lúdico-recreativas como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado décimo uno de la institución educativa Agustina Ferro de la ciudad de Ocaña*. Obtenido de http://koha.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=165696&query_desc=an%3A168
- López Navarro, M. (s.f.). *Edudactica*. Obtenido de Modelo para la programación de una unidad didáctica: <http://www.edudactica.es/Docus/Recursos/Modelo%20Programar%20UD.pdf>

- Luz., R. P. (s.f.). *Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. n° 38009 Santa Cruz de Tenerife. Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Mariño, S., & Cendales, G. (2004). *Educación No Formal y Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Márquez Bargalló, C. (2005). *Aprender ciencias a partir del lenguaje*.
- Martín Beltrán, N. E. (2016). *Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión*. Obtenido de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/23589/Nori%20Emilce%20Mart%C3%ADn%20>
- Martínez Rodríguez, L. A. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. Obtenido de http://dateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- Martínez Zapata, I. A. (2011). *La enseñanza de las Ciencias Sociales a través de una estrategia apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mayer, R. (2000). *Diseño Educativo para un aprendizaje constructivista*. Obtenido de Reigeluth, Ch. (Eds) *Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción*: http://recursosparaeducacion.weebly.com/uploads/1/4/4/7/14479122/diseo_educativo_para_un_aprendizaje.pdf
- Medina, N. (2008). *Pensamiento reflexivo, aprendizaje reciproco y jerarquizacion de las ideas del texto como estrategias de aprendizaje*. Guayana: Universidad Nacional Experimental de Guayana http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/TESIS/TESIS_POSTGRADO/MAESTRIAS/EDUCACION/TGMLM43N452008MedinaNellys.pdf.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- MEN. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura*. Bogotá: Subdirección de fomento y competencias.

- MEN. (2016). *Colombia Aprende*. Obtenido de ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa): <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>
- MEN. (2016). Índice sintético de calidad-ISCE. *Reporte de la excelencia. Institución educativa la Medalla Milagrosa*.
- Millis, B. J. (1996). *Materials presented at The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat*.
- Mineduc. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Bibliotecas escolares CRA.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Una llave maestra Las TIC en el aula*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87408.html>
- Ministerio de Educación. (2014). *Estandares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales*.
- Ministerio de Educación. (2016). *Lineamientos generales para la presentación de la prueba saber 11°*.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Establecimiento educativo La Cumbre*. Obtenido de Básica primaria. Reporte de la excelencia 2015: http://diae.mineduccion.gov.co/dia_e/documentos/168276000134.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2015). *Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado Saber 11°*. Bogotá: Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: MEN.
- Molina Guzmán, M. T. (2011). *Dimensiones del aprendizaje: Refinamiento y profundización del conocimiento en la comprensión lectora*. Obtenido de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9954/2/141250.pdf>
- Moll, L. (1990). La Zona de desarrollo Próximo de Vygostky: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y adolescencia*, 247-254.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (s.f.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Obtenido de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proformi/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSEÑANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

- Monsalve Fernandez, A. (2012). El Diario Pedagógico como Herramienta para la Investigación. *Itinerario Educativo. Universidad de Buenaventura*, <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1406>.
- Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (2013). *La Comprensión Lectora Desde El Constructivismo*. Obtenido de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/cuadernos/article/viewfile/4315/4312>
- Mora Gualtero, A. (2012). *Implementación de las Tics para la enseñanza de las ciencias sociales en la secundaria*. Bucaramanga: Universidad Autonoma de Bucaramanga.
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Oksana Kraftchenko Beoto, H. H. (2000). Constructivismo. en c. d. autores, *tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Colectivo de autores cepes universidad de la Habana* (págs. 45-53). Tarija-Bolivia: Editorial Universitaria Universidad “Juan Misael Saracho”.
- Palacios Mena, N. (2104). La unidad didáctica: el aprendizaje del entorno y sus problemáticas. En M. V. Quim Bonastra, *El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona: GeoCrítica.
- Paternina, K. (2016). *Propuesta didáctica parala lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de Bucaramanga*. Obtenido de http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib.jsp?parametros=178255|%20|3|29
- Pérez Serrano, G. (s.f.). *Psicologiaysociologia* . Obtenido de https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/gloria-perez-serrano_-cap-1-2.pdf
- Piedrahita Tamayo, E. (2014). *Desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y propositivo a través de estrategias evaluativas en lengua castellana*. Medellín: Universidad Católica de Manizalez.
- Pinto Santos, A. (2012). *Pedagogía Construcccionista en la enseñanza de las ciencias sociales integradas: caso estudio en básica secundaria*. Bucaramanga: Univerisidad Autonoma de Bucaramanga.

- Pósito de Roca, R. M. (2012). *El problema de enseñar y aprender ciencias naturales en los nuevos ambientes educativos*. . Obtenido de Diseño de un Gestor de Prácticas de Aprendizaje GPA:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18190/Documento_completo.pdf?s
- Preciado Rodríguez, G. (s.f.). *Recopilación de Organizadores Gráficos. Revista de Tecnología / Journal Technology / Volumen 12 / Número 1* . Obtenido de
[http://craig.com.ar/biblioteca/9/Organizadores%20 Graficos.pdf](http://craig.com.ar/biblioteca/9/Organizadores%20Graficos.pdf)
- Proyecto Educativo Institucional*. (2016).
- Pujol, R. M. (1999). *Enseñar/aprender a leer los conceptos científicos en primaria, Aula, 1999 En: Dibarboure María “Material de apoyo a la enseñanza en escuelas de contexto socio-cultural y crítico, Ciencias Naturales”*.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 7-22 <http://iber.grao.com/revistas/iber/040-metodos-para-ensenar-ciencias-sociales-interaccion-cooperacion-y-participacion>.
- Ramos Gaona, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. Obtenido de
<http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Ríos, Maribel; Cisneros Cruz, Miguel; Garza, Luis y Medina, María. (2004). Aproximación constructivista de la enseñanza vivencial de las ciencias en Tamaulipas. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, Sociotam, Vol. XIV, Núm. 2*, 223-252.
- Rodríguez Palermo, M. L. (2004). *La Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de
<http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). *Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. nº 38009 Santa Cruz de Tenerife. Teoría del aprendizaje significativo*. . Obtenido de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Roget, À. D. (s.f.). Niveles de reflexividad sobre la práctica docente . Niveles, Activadores y Pautas. *Practica Reflexiva*.
- Romero Nuñez, F. d. (2012). *Influencia del Programa desarrollo de Pensamiento Creativo-DPC, en el Desarrollo del Pensamiento Crítico, en el Área de ciencias sociales, en los*

- estudiantes de segundo Grado de Secundaria de La I.E. Cesar Abraham Vallejo Mendoza*. Trujillo, Peru: Universidad Cesar Vallejo
<https://es.scribd.com/doc/105115678/TESIS-CORREGIDA-2012Ricardo3>.
- Ruth, P. S. (2013). Pedagogía constructorista en la enseñanza de las ciencias sociales. *Proyecto Clío N° 39*.
- Sánchez, H. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras. *Revista del instituto de estudios superiores en educación*, 3.
- Sanchez, Sandra Isabel; Santos, María & Ariza, María Victoria. (2005). Reflexionar para mejorar el acto educativo. *Teoría educativa. Educación y educadores*.
- Sandin, M. (2005). *Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación*. Barquisimeto: UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de pedagogía.
- Sanmartí, I. M. (2015). Criterios para el Diseño de Unidades Didácticas Contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. *Educación Química*, 268.
- Sans, N. (2002). *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE*. Obtenido de http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/02_criterios.pdf
- Sbert, R. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*.
- Schon, D. (1987). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Paidós.
- Serrano, J. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*, 8ª. Madrid: Graó.
- Soliveres, M. A., & Anunziata, S. M. (s.f.). La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales. Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 6, N°3, 577.
- Soliveres, M. A., Anunziata, S. M., & Macías, A. (s.f.). *La comprensión de la idea principal de textos de Ciencias Naturales*. Obtenido de Una experiencia con directivos y docentes de EGB2. Vol. 6, N°3, 577: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen6/ART6_Vol6_N3.pdf

- Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman.
- Vázquez, A. M., & Novo, M. d. (s.f.). *Producción de textos y comunicación del conocimiento*.
- Venet, M. y. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 7-15.
- Viciano, J.; Delgado, M. & del Villar, F. (1997). El análisis de los niveles de reflexión en el discurso. Su aplicación desde la perspectiva del formador de formadores. *Revista Motricidad*, 151-175.
- Villarini Jusino, Á. R. (s.f). Teoría y pedagogía del pensamiento sistemático y crítico. *Organización para el Fomento Universidad de Puerto Rico*, 1-12.

Apéndices

Apéndice A. *Consentimiento Informado*



INSTITUCION EDUCATIVA LA MEDALLA MILAGROSA

“SOMOS SEMILLA DE CAMBIO”

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCION ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cordial saludo,

El propósito del presente documento es brindar información acerca del proyecto: unidades didácticas como estrategia de aprendizaje para el fortalecimiento de la competencia pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa de la Medalla Milagrosa; y a su vez solicitar aprobación para que su hijo/a

_____ participe en la implementación del mismo. El estudio estará bajo la orientación del docente de área de Ciencias Sociales, estudiante de la maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Durante el presente año se implementarán proyectos pedagógicos de aula, espacios destinados a:

1. Aplicación de pruebas diagnósticas para caracterizar la competencia de pensamiento reflexivo.
2. Implementación de unidades didácticas para fortalecer el desarrollo multidimensional de los niños y las niñas, en los niveles de reflexión de la competencia de pensamiento reflexivo.
3. Las fotografías tomadas de mi hijo(a) durante la realización de actividades escolares grupales o individuales puedan ser publicadas en informes o presentaciones del proyecto.

La aplicación de los cuestionarios contará con total confidencialidad, solo serán de conocimiento y manejo de la persona responsable del proyecto y utilizados como insumo para contribuir a un mejor desarrollo social y cognitivo de su hijo(a).

Participar en el proyecto no genera riesgos, costos, ni efectos indeseados para Usted ni para los niños y niñas, al contrario, obtendrá como beneficio acompañamiento para mejorar sus habilidades en el área de Ciencias Sociales.

Me comprometo a:

Acompañar a mi hijo (a) en el proceso, apoyándolo en los compromisos escolares que adquiera para fortalecer sus habilidades en el área de Ciencias Sociales.

Si está de acuerdo con lo informado, por favor firmar y aportar los datos solicitados.

Nombre Estudiante: _____

Nombre Acudiente: _____

Teléfono de contacto y/o correo electrónico: _____

Firma: _____

Apéndice B. Diario Pedagógico N° 1

Docente: René Parra Jaimes

Área: Ciencias Sociales

Proyecto de Investigación

Pensemos Pues. Unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el área de ciencias sociales para el fortalecimiento de la competencia pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa la Medalla Milagrosa

Fecha inicio: 05 de abril **Fecha de Cierre:** 07 de junio **AÑO:** 2016

Actividades	Que observamos	Nuestra reflexión
<p>UNIVERSO: LO CONTIENE DE TODO</p> <p>1. EL SISTEMA SOLAR.</p> <p>2. LA TIERRA, PLANETA VIVO.</p> <p>a. Formación de la tierra.</p> <p>b. Elementos para comprender la tierra.</p> <p>c. Relieve y clima terrestre.</p> <p><u>Actividades</u></p> <p>1.Dinámica de ubicación de puntos cardinales: Ubicar los puntos cardinales según el lugar en que se encuentra y la forma en que me puedo ubicar en él.</p> <p>2. Dibujo mi cuarto, me ubico en él: Dibujo de plano de la habitación con</p>	<p>1.Dinámica de ubicación de puntos cardinales.</p> <p>Se dispone el salón en U para mejor observación del ejercicio. Hay buen ánimo de participación y se usa el salón como ejemplo para los puntos cardinales. Se reconocen convenciones a partir del uso del cuerpo, ayudan a ubicarse en el espacio o con la identificación de puntos de referencia naturales o culturales.</p> <p>2. Dibujo mi cuarto, me ubico en él.</p> <p>Se solicitó dibujar la habitación con los objetos que hacen parte de éste. Se conversó que existen un orden de los objetos que hacen parte del espacio, los</p>	<p>1.Dinámica de ubicación de puntos cardinales.</p> <p>El contexto en este caso el espacial, las experiencias de la cotidianidad y conocimientos generales como referentes para relacionar el tema con aspectos cercanos a los estudiantes. Sean equivocados o cercanos motiva la dinámica de la clase en el que los conocimientos previos relacionados a un contexto, permite en el estudiante que compare lo que conoce y si este conocimiento le permite desenvolverse en ejemplos escolares y cotidianos, lo aprendido se hace más comprensible y significativos .</p> <p>2. Dibujo mi cuarto, me ubico en él.</p>

<p>los objetos que la componen y ubicación de los puntos cardinales.</p> <p>3. Ubico mi habitación en el universo: Dibujo de planos de representación libre que se inicia con la ubicación de la habitación en el barrio, el barrio en la ciudad, la ciudad en el departamento, el departamento en el país, el país en el continente, el continente en el planeta, el planeta en el sistema solar, el sistema solar en la galaxia y la galaxia en el Universo.</p> <p>4. El universo: Uso de preguntas para conocer conocimientos previos de conceptos sobre el universo y posterior consulta de estos conceptos para ser comparados.</p> <p>5. Lectura La tierra un planeta viviente: Lectura y desarrollo de actividades del texto.</p> <p>6. Evaluación de la lectura: Pregunta explicativa sobre los diferentes temas tratados en la lectura.</p>	<p>cuales permiten a las personas relacionarse de una manera más fácil pero también comprender el por qué están ahí y el sentido del para qué dicha organización. Para socializarlo se conformaron grupos y a partir de la pregunta de gusto o desagrado se opinaba.</p> <p>3. Ubico mi habitación en el universo. Se dirigió a que se comprendiera que se hace parte de un todo y a través de los dibujos poder saber el lugar que se ocupa en relación al universo.</p> <p>4. El universo. Se usa la pregunta para los conocimientos previos. Las opiniones se escriben en el tablero para establecer criterios comunes sobre la palabra. Es de notar que la pregunta incita a la opinión y la conversación y el poner en juego las opiniones entre los mimos compañeros. Desde lo opinado se sacó un listado y se fue especificando cuál definición tenía relación con el concepto a definir y cuál no. Para la siguiente</p>	<p>La actividad debió tener unas preguntas relacionadas además de lo artístico que haya sido el plano con la importancia del punto 1. El estar en su cuarto se podía relacionar al aplicar la explicación anterior al intentar representar los puntos cardinales desde la habitación.</p> <p>El seguimiento de lo aprendido en este caso en grupo debe tener definidos criterios que permitan referenciar aspectos cognitivos (los puntos cardinales), procedimentales (el plano y el uso de los puntos cardinales) y actitudinales (en el esfuerzo de su realización y disposición para asumir la coevaluación).</p> <p>3. Ubico mi habitación en el universo. Es necesario hacer uso de herramientas virtuales por ejemplo Google maps u otros programas, en el que se pueda proyectar la manera de comprender la partes en el todo. El dibujar o representar con imágenes favorece comprender la explicación, así mismo, hacer cierre a través de esquemas gráficos que permita establecer conexiones no solo con los conceptos sino con los ejercicios prácticos. Es motivante para ellos pero faltó un cierre para este punto.</p>
---	--	---

<p>7. Evaluación acumulativa: Cuestionario de preguntas Saber relacionadas con los temas trabajados en el periodo.</p>	<p>clase se solicitó la consulta de los mismos conceptos trabajados en los conocimientos previos: universo, galaxia, sistema solar, planeta. A partir de la consulta se volvieron a construir los conceptos según los significados encontrados y se compararon con los definidos en los conocimientos previos.</p> <p>5. Lectura La tierra un planeta viviente.</p> <p>Se estipulo la lectura y a partir de las actividades que proponía el mismo texto se estableció lo que se iba a desarrollar. Se oriento que se iniciara por leer el texto y después hacer las preguntas, pero en la verificación, algunos estaban leyendo las preguntas y posterior buscaban en el texto, lo que limitó la lectura general del texto y la misma dificultad de encontrar las respuestas. Cuando se solicitó revisión de las actividades algunos no había terminado para lo que se estipulo más tiempo para ser entregado.</p> <p>6. Evaluación de la lectura.</p> <p>Se dividió el grupo por temas. A cada uno se le</p>	<p>Tener presente que cada actividad debe tener un punto de conclusión conceptual y práctica a partir de imágenes o esquemas gráficos. Realizar ejercicios de síntesis temáticas. Para el manejo de la información es necesario dar pautas de búsqueda sea de textos temáticos o páginas web que se especialicen en el tema.</p> <p>4. El universo.</p> <p>Los conocimientos previos son punto de partida para cualquier actividad que se pueda entender lo del presaber, como un ejercicio no de un momento sino constante En el uso de estos conocimientos por parte del estudiante se reconoce la dificultad cuando no fluyen las palabras o estas se convierten en varias, lo que puede reprimir la participación ante la duda de saber cuál puede ser la respuesta; algunos decían que no sabía que responder, para lo cual se tomó la decisión de escribir resolver la manera de qué escribir de definición que lo intentaran hacer en una palabra, la que consideraran, y se hace notar de nuevo el temor a equivocarse al buscar validación del maestro: todas las respuestas son válidas. Es</p>
--	---	---

	<p>entrega un tema y a partir de la pregunta explicarle a una persona el tema... algunos se centraron en un compañero, un familiar o alguna persona imaginaria. Algunos ante el tema asignado dijeron que no lo sabían, al parecer la situación era de varios estudiantes y no veía que avanzaran, se decidió que escribieran entonces de forma general de lo que se acordaran o de un tema, pero que llevaría una valoración diferente a los que lo presentaron según el tema asignado. Se recogieron talleres y se calificaron, algunas actividades estaban incompletas, es necesario mirar el seguimiento a las actividades y los aprendizajes desde lo evaluativo.</p> <p>7. Evaluación acumulativa. Se realiza a partir de un cuestionario con preguntas pruebas saber. Se lleva un diccionario como apoyo en la búsqueda de palabras desconocidas.</p>	<p>necesario intentar hacer una comparación del concepto construido por ellos y el encontrado en la consulta para establecer relaciones de semejanza y diferencia entre el presaber y la información encontrada en diferentes textos.</p> <p>5. Lectura La tierra un planeta viviente.</p> <p>Es importante determinar formas de abordar la información del texto para la lectura y el reconocimiento de ideas, situaciones, acontecimientos o aspectos que les llamo la atención. se puede pensar que los estudiantes logran hacer un acercamiento primero con la información para poder abordarla desde las preguntas. Las preguntas deben ser leídas y explicadas como una manera de entender su intención. Se pasó por alto el haber realizado una lectura general del texto para ubicar el tema y la composición de la lectura así como identificar la forma en que estaban dispuestas las actividades determinado así si era factible su desarrollo para los estudiantes; es necesario tener algunas técnicas de lectura que aporten a la comprensión de la información como el</p>
--	--	---

		<p>subrayado, reconocimiento de las partes del texto, lecturas en voz alta de carácter grupal.</p> <p>6. Evaluación de la lectura.</p> <p>La evaluación se puede manejar por temas acumulados o para cada actividad específica y se hace un ejercicio general donde se puedan reunir pero como producto.</p> <p>7. Evaluación acumulativa.</p> <p>Además de preguntas saber se puede disponer preguntas de otro tipo dispuesta con información que contemple también los temas trabajados en el periodo.</p> <p>Aspectos Generales:</p> <p>Se hace necesario fragmentar los referentes conceptuales por Unidades temáticas para que se pueda diferenciar la composición de cada uno de ellos, contrario a la numeración consecutiva que se usó en este periodo</p> <p>Los conocimientos previos como actividad se pueden agrupar en un momento de Presaberes en las que se puedan presentar como</p>
--	--	--

		<p>conjunto y no de forma particular.</p> <p>Las consultas deben ser orientadas de diferentes fuentes que sean especializadas sobre el tema, es necesario orientar las páginas de consulta, motivar a su uso.</p> <p>La evaluación se mira como actividades que miden el conocimiento del tema, deberían ser claro los aspectos a evaluar como totalidad siguiendo los parámetros del SIEE institucional como punto de orden. Pero falta mirar la idea formativa de la evaluación.</p>
--	--	--

Apéndice C. Diario Pedagógico N° 2

Docente: René Parra Jaimes

Área: Ciencias Sociales

Proyecto de Investigación

Pensemos Pues. Unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el área de ciencias sociales para el fortalecimiento de la competencia pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa la Medalla Milagrosa

Fecha inicio: 04 de julio **Fecha de Cierre:** 09 de septiembre **AÑO:** 2016

Acciones o actividades	Que observamos	Nuestra reflexión
<p>Unidad uno GEOGRAFÍA espacial y humana de los continentes</p> <p>a. América b. África c. Asia d. Europa e. Oceanía f. Antártida y Ártico</p> <p>Unidad dos GEOGRAFÍA COLOMBIANA: - Características Biofísicas, culturales y humanas.</p> <p>ACTIVIDADES</p> <p>1. PRESABERES -Definición grupal de Continente y sus partes. -Representación croquis de los continentes según los conocimientos.</p>	<p>1. PRESENTACIÓN DEL TEMA. se realizan apuntes de los temas, logros e indicadores. Se solicito que se consultara una imagen relacionada a los temas y que se dibujara en el marcado del periodo en su cuaderno.</p> <p>2. PRESABERES - A partir de lluvia de ideas se reconocieron aspectos que iban dirigido a definir ¿qué es un continente? y las partes de lo componían. Antes de expresar la opinión esta debía estar escrita en su cuaderno de apuntes en la que se escribía en una palabra lo que comprendía ante la pregunta. La participación fue animada y se motiva a estudiantes que son callados a expresar su opinión o palabra. Se manifiesta que la equivocación es parte del saber si se está seguro de lo que se</p>	<p>1. PRESENTACIÓN DEL TEMA. En la unidad didáctica se debe incluir un momento que esté dirigido a explicar lo que se va a realizar durante el periodo y la forma en que se va a evaluar con los porcentajes según SIEE. Aquí es donde se hace inicia la conexión motivacional hacia el tema a trabajar en el periodo. a partir de la presentación general del tema, se solicita que escojan uno de los temas que les llamase la atención y escoger una imagen que lo represente: con la imagen se pueden dinamizar aspectos de interés sobre el tema. Con la presentación del tema, el hacer el marcado temático del cuaderno da la pauta para iniciar con los presaberes como fase. El marcado temático de cuaderno para</p>

<p>5. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.</p> <p>-Realización de lectura Los Continentes. Realización de lectura y desarrollo de actividades del texto.</p> <p>-Evaluación de la lectura: Representación gráfica de los continentes con ubicación de los aspectos físicos y climáticos.</p> <p>6. EJERCICIO PRÁCTICO.</p> <p>-Documental Magia Salvaje. Reconocer aspectos humanos, físicos, biodiversidad y ambientales que describen a Colombia.</p> <p>-Álbum Geográfico de Colombia. Diseño y construcción de álbum temático sobre aspectos humanos, físicos, biodiversidad y ambientales de Colombia.</p> <p>4. EVALUACION ACUMULATIVA. Socialización y coevaluación de los álbumes temáticos.</p>	<p>sabe, que corresponde a lo preguntado y si no, se aclara por qué no, ayudando a limitar la construcción del concepto.</p> <p>- La representación de los continentes inicio con exclamaciones en algunos de no recordar cómo son. Primero se reconocieron cuáles eran los continentes por sus nombres, luego a que tomaran su tiempo para pensar cómo era su forma y que en otras ocasiones durante sus años de estudio los dibujaron. Se pide ayuda para que se les oriente cómo debería ser la figura, a lo que se respondía que no se preocuparan que tan exacto quedara el croquis, hasta que al fin toman la decisión de dibujarlo a su consideración, advirtiéndole al estudiante que no se le fuera a colocar mala nota si no quedaba exacto. Se explica que lo importante no es la nota y que la figura del continente permitiría comprender sus conocimientos, los cuales van a permitir cuando se haga la socialización, contrastar los figuras con las mapas correspondientes y verificar si estuvo cercano o no. En el comparación se pidió como forma de valoración personal sobre el ejercicio que dibujaran un rostro alegre si estaban cercanos a la figura real y si era</p>	<p>periodo es parte de los presaberes para la cual se debe realizar una actividad de socialización para el grupo.</p> <p>2. PRESABERES</p> <p>Reconocer que la equivocaciones permiten reconfigurar conocimientos y que estos sean más significativos para el aprendizaje. En la evaluación promover valoraciones cualitativas de las actividades como las preseaberes, se parte que todos tienen la misma nota pero en relación a tener el ejercicio completo. Se estimula el uso de colores como una manera de diferenciar elementos representados al estilo de convenciones cromáticas.</p> <p>2. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL.</p> <p>Para el manejo de las lecturas es importante seguir orientando el uso de técnicas que favorezcan la comprensión del tema trabajado en los textos. La lectura en voz alta o silenciosa acompañado con el subrayado se dirige a que el estudiante reconozca situaciones, personajes, cronología, palabras desconocidas, ideas principales o secundarias</p>
--	---	--

	<p>lo contrario un rostro pensativo, como si estuviera, en actitud de continuar resolviendo el problema planteado.</p> <p>2. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL. Para la realización de la lectura se hizo una revisión previa de la composición del texto en el que se fue identificando los temas y subtemas, así como las actividades. Como era la última clase de la semana la lectura quedó para casa y el desarrollo de las actividades de los tres primeros temas de los seis a trabajar en el texto, que ya se había empezado, en la que se orientaba que se hiciera la lectura antes de ir a las preguntas para que facilitara el encontrar las respuestas solicitadas; algunos estudiantes a pesar de la orientación y en su parecer resolver más rápido el ejercicio se iban a las preguntas primero y cuando no encontraban la respuesta se acercaban con la duda de no encontrar la respuesta, a lo que se preguntaba si habían leído antes y subrayado aspectos de su interés en el texto a lo que se contestaba que no, para lo cual se solicitaba que hicieran el</p>	<p>que le permitan comprender el tema de forma general. Respecto a los cuestionarios que traen los textos para ser trabajados se deben omitir pues el texto se convierte en la materia prima desde la cual trabajar el tema y la construcción de las preguntas debe estar relacionada en el fortalecimiento de los niveles de reflexión . Es necesario complementar la lectura con imágenes que representen lo leído como elemento explicativo del tema, favorece la atención, refuerza conocimientos, hace más dinámica las lecturas y profundiza en el tema. La imagen de lo leído con situaciones de la realidad que permitan comprender que suceden o se reconocen en la cotidianidad. Si se construye las actividades en relación a los niveles de reflexión la evaluación debe estar diseñada desde la misma perspectiva.</p> <p>3. EJERCICIO PRÁCTICO. El cine foro como estrategia de aprendizaje favoreció la pregunta, la opinión, la actitud de escucha y el respeto a la palabra. Se puede en el conversatorio establecer una dinámica que tenga como referente los</p>
--	--	---

	<p>ejercicio de lectura primero. En la revisión de la siguiente clase de lo realizado en casa se reconoció que leyeron y subrayaron la lectura para realizar las preguntas así como algunos que no terminaron la lectura aunque si traían realizado la actividad de preguntas a lo que se sugiere que copiaron las respuestas. Se decidió iniciar con la lectura de nuevo pero en voz alta en la que se pedía al que no lo hubiese hecho, seguir al lector e ir subrayando los aspectos considerados importantes; se preguntaban palabras desconocidas y se iban explicando. A la par se iba proyectando el texto con video beam en el tablero para los que dejaron la lectura la siguieran; como el texto tenía mapas se hacia el ejercicio de repisarlos con colores en el tablero y en el texto para reconocer la figura de los continentes, aspectos físicos o climáticos en los que se usaban convenciones. Se definió que era una convención y para que se utilizaban en los mapas.</p> <p>-Evaluación de la lectura. Realizado en parejas con entrega individual de la hoja. Se dio tiempo para una revisión general de apuntes y</p>	<p>niveles de reflexión: descriptivo, explicativo y crítico; inmersos en las preguntas que orientan la observación del video. Las actividades grupales se orientan en la identificación de tareas a cumplir en la actividad asignada, partir de ellas se distribuyen las taréas en relación a materiales o información necesarios para llevar a cabo la actividad. Esta asignación define roles en la que se reconoce la capacidad de organización y liderazgos que se manifiestan en los grupos. Al momento de llevar a cabo la actividad se develan actitudes de cooperación y colaboración para el manejo de los materiales o la información y la misma construcción de la actividad. En la medida en que se construye se solucionan dudas sobre el manejo del material, el diseño o construcción de un producto, el manejo y utilidad de la información.</p> <p>4 . EVALUACION ACUMULATIVA.</p> <p>Se puede determinar en acuerdo con los estudiantes diferentes formas de evaluar aprendizajes como productos resultados de un trabajo individual o grupal adicional</p>
--	--	--

	<p>clarificar dudas. Se dispusieron tres puntos: Colorear y nombrar zonas climáticas; un croquis de los continentes para que los nombraran y diferenciaron con colores; listado de aspectos de relieve para ubicar en el croquis; y una pregunta dirigida a explicar para qué sirve en su diario vivir saber sobre los temas preguntados en la evaluación (mínimo cinco renglones).</p> <p>3. EJERCICIO PRÁCTICO.</p> <p>-Documental Magia Salvaje.</p> <p>Ejercicio de observación de video tomando apuntes de los aspectos sugeridos en la actividad. Terminada la película se realizó un conversatorio sobre los aspectos que más llamaron la atención y a partir de éstos aspectos se definieron los temas que estructurarían los álbumes, explicando lo que se debía realizar en cada punto y resolver dudas.</p> <p>-Álbum Geográfico de Colombia.</p> <p>Se partió de la pregunta se sabía que era un álbum y cuál era su función. De la misma manera se comprendió que era un álbum temático y se preguntó si se sabía hacer, ante la respuesta general que</p>	<p>a una prueba escrita. El ejercicio de coevaluación ofrece la oportunidad de reconocer las fortalezas o aspectos a mejorar en la actividad realizada, la actitud de escucha, la capacidad de hacerse un punto de vista y compartirlo motivando el respeto.</p> <p>Si se construye las actividades en relación a los niveles de reflexión la evaluación debe estar diseñada desde la misma perspectiva.</p> <p style="text-align: center;">ASPECTOS GENERALES</p> <p>La unidad didáctica pasa a ser concebida como momentos en el que se pueden agrupar actividades. En la primera planeación las actividades se manejaron como acciones consecutivas para aprender un tema pero denotan una especie de desintegración, el ejemplo son los presaberes, en el que ahora se reconoce varias actividades agrupadas en una etapa que al transitar sugieren un sentido de progreso en la construcción del conocimiento y de los aprendizajes. Es de reconocer que las estrategias usadas en una fase son herramientas de</p>
--	---	--

	<p>no era claro cómo se hacía la construcción física del álbum se determinó seguir un tutorial para su construcción, de la misma manera se dieron las indicaciones para la forma en que iba ir ubicada la información. LA actividad se desarrolló por grupos para el apoyo en la construcción del álbum, compartir materiales e información consultada. Se orientó la consulta de algunas páginas web o textos geográficos que sobre Colombia tuviesen en la casa para la búsqueda de información. Los trabajos grupales fueron colaborativos y cooperativos en el que se compartió materiales e información para la construcción del álbum; en la medida en que lo iban cosntruyendo se iba solucionando dudas sobre el manejo del material, el diseño o construcción del álbum, el manejo y utilidad de la información. Un par de grupos por ausencia de compañeros no tenían material, se les motivo a que intentaran solucionar dentro del aula, logrando tener materiales e información para la construcción del álbum, la actitud fue solidaria aunque se había dejado claro en el momento de organizar los</p>	<p>apoyo en las otras. Es así que los conocimientos previos, ese saber que posee o ignorancia en el momento de dar definición y significado a algo, se va reelaborando, se encuentra en construcción constante. Es necesario establecer una fase de síntesis apoyado con esquemas mentales o conceptuales.</p> <p>La pregunta como herramienta para definir, clarificar, motivar, cuestionar, sugerir, reflexionar. La pregunta apoyan el fortalecimiento de los niveles de reflexión, se deben construir en que desarrollen el nivel, por ello a las lecturas escogidas se les debe construir las preguntas en el que se combinen los tres momentos dentro de cada fase. Cada nivel tiene unos criterios que el estudiante debe desarrollar como punto de apoyo para que el otro tenga donde embrionar. Esto los hace interdependientes lo que significa que cada uno se debe estimular pues ellos mismos están en construcción en el estudiante que es ahora un adolescente. Ada uno debe estar fortalecido en sí para que en el momento en que se plantee un conflicto cognitivo o surja el conflicto de una</p>
--	---	---

	<p>grupos de trabajo, se delegaran responsabilidades personales y grupales para cumplir con lo solicitado para el ejercicio. Con el grupos se quedó en acuerdo de tomar la socialización del álbum como un acumulativo, en relación a que por diversas dificultades el cronograma de acumulativo quedo saturado lo que manifestaba insatisfacción al asumir varias pruebas en el día.</p> <p>4 . EVALUACION ACUMULATIVA.</p> <p>Coevaluación por grupos de los álbumes a partir de los criterios de: diseño y creatividad, buena presentación, orden de la información y cumplimiento de requisitos temáticos.</p>	<p>situación cotidiana, las habilidades que se fortalecen desde los noveles de reflexión ayuden de forma significativa en el resolver la situación.</p> <p>Es necesario que como apoyo de las actividades se maneje proyección explicativa con imágenes o aspectos relacionados a los temas para recrear y ambientar lo trabajado en clase.</p> <p>Presentación de la clase: La dinámica de clase en el aula tiene una estructura llamada Agenda de Clase, en el que se especifica que es lo que se va a trabajar durante la hora de clase. La Agenda se escribe en el tablero y anticipa al saludo general con los estudiantes, se solicita su escritura en el cuaderno o carpeta de apuntes. Es el espacio de tiempo usado para la distención atender temas varios de otras asignaturas o de amistad, que se convierte en pausa activa libre para el oxigenamiento mental y dar paso a la clase. Al saludo acompañado de una breve oración. En la dinámica del aula la Agenda de Clase favorece la pausa activa, la disposición al iniciar, que el estudiante pueda hacer</p>
--	---	---

		seguimiento al diario vivir de la asignatura y cumplimiento de los temas en relación a las actividades.
--	--	---

Apéndice D. Diario Pedagógico N° 3

Docente: René Parra Jaimes

Área: Ciencias Sociales

Proyecto de Investigación

Pensemos Pues. Unidades didácticas como estrategia de aprendizaje en el área de ciencias sociales para el fortalecimiento de la competencia pensamiento reflexivo en los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa la Medalla Milagrosa

Fecha inicio: 12 de septiembre **Fecha de Cierre:** 11 de noviembre **AÑO:** 2016

Acciones o actividades		Que observamos	Nuestra reflexión
Fases	Unidad	1.PRESENTACIÓN TEMÁTICA.	1.PRESENTACIÓN TEMÁTICA.
Didáctica			
1.PRESENTACIÓN TEMÁTICA.	Lectura general de la Unidad Didáctica y explicación de las actividades según sus fases.	A cada estudiante se le entrego en copia de La Unidad Didáctica como documento guía personal para el control y desarrollo de las actividades planeadas para el periodo. Se leyó en voz alta apoyada por los estudiantes según las indicaciones docentes. Se hizo explicación de las actividades y la forma en que se iban a desarrollar, resolviéndose dudas respecto a lo planeado.	La entrega de la unidad didáctica en su estructura general se utiliza como herramienta para que el estudiante realice seguimiento de las actividades a desarrollar y se responsabilice con mayor fuerza en su realización.
2.PRESABERES	- Recorderis general sobre la civilización Romana a través de la construcción de línea de tiempo apoyada en esquemas conceptuales sobre sus etapas: Imperio, monarquía, república.	2.PRESABERES	2.PRESABERES
	- El Gato con Botas: Realización de lectura y solución de taller preguntas.	-Apoyados en los esquemas conceptuales se recordaron los conceptos de monarquía, imperio y república. Los conceptos se relacionaron con un video juego como Juego de Imperios en el que apoyado	En el contexto es de tener en cuenta los aspectos culturales que hacen parte de la vida de los estudiantes, los cuales se pueden relacionar con conceptos o situaciones de los temas trabajados. Este tipo de relaciones favorece la comprensión de conceptos y temas al hacerlos cercanos a la cotidianidad, haciendo notar sus permanencias en el tiempo, comparando cómo
3.			
FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL			

<p>- Los Barbaros Invaden el imperio: Realización de lectura y solución de taller preguntas.</p> <p>- La Edad media: Realización de lectura y solución de taller preguntas.</p> <p>4.</p> <p>EXPERIMENTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN.</p> <p>Representación de forma creativa del feudo ambientado a través de una narración sobre un día en el feudo.</p> <p>5. SÍNTESIS</p> <p>Explicación docente a partir de Esquema conceptual sobre la Edad Media.</p> <p>6. EVALUACIÓN</p> <p>Examen acumulativo compuesto por preguntas prueba saber y preguntas abiertas.</p>	<p>con los estudiantes que lo han jugado se describió el objetivo de éste; así con monarquía al relacionarlo con dibujos animados; y república con nuestro país. Se identificó la cronología de diferentes eventos sucedidos en cada etapa de la civilización romana dentro de los esquemas. En la identificación se manifiesta la duda el por qué unas fechas tienen letras como DC y AC. Ante la pregunta los mismos compañeros respondieron que estaba en relación a Antes y Después de Cristo. Al instante se dibujó una línea en el tablero y se escribió AC y DC en puntos cercanos separados por un fragmento de línea. Posterior se preguntó sobre el aspecto que definía en la vida de Cristo ese Antes y ese Después. A lo que se sugirió: su muerte, su elevación al cielo, el presentarse después de muerto a los discípulos y su nacimiento. Cada aspecto propuesto fue explicado por los estudiantes que lo propusieron, con actitud de escucha y motivación sobre el tema. El argumento del nacimiento tuvo mayor fundamento pues “sin haber</p>	<p>se manejaban antes y la manera en que son usados ahora.</p> <p>La línea de tiempo además de ofrecer una comprensión cronológica de los hechos, permiten identificar etapas de inicio y cierre en el desarrollo de las sociedades, que están en movimiento y según los avatares, en transformación despaciosa pero constante.</p> <p>3.</p> <p>FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL</p> <p>Para las lecturas se establecerá un taller de preguntas que tendrá un espacio de socialización y explicación docente.</p> <p>4.</p> <p>EXPERIMENTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN.</p> <p>En la fase ofrece la oportunidad para el trabajo en equipo, la participación, la cooperación. La participación en la construcción colectiva donde se aportan habilidades, se reconocen y partir de ellas se distribuyen responsabilidades para cumplir con la actividad asignada. Promover las buenas relaciones y el</p>
---	---	---

	<p>nacido, no habría existido y tampoco le hubiese pasado lo que le paso”. La respuesta fue aceptada por los estudiantes y se ubicaron según las fechas los eventos de las diferentes etapas de Roma, ofreciendo una visión de proceso, como la vida de una persona.</p> <p>-El Gato Con Botas.</p> <p>El cuento era común a todos, escuchado cuando fueron niños, el personaje en especial conocido por el cine y una serie animada llamado Los Cuentos de los Hermanos Grimm. La lectura fue participativa respetándose los turnos y seguida por los compañeros en sus hojas. Para la socialización del taller se hizo un conversatorio en el que por turnos se iba respondiendo la pregunta y a partir de las opiniones de los compañeros se complementaba y se resolvía dudas.</p> <p>3. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL</p> <p>La lectura de los texto se dejó para casa y el desarrollo de los talleres de preguntas en el aula de clase. A los estudiantes que les</p>	<p>cumplir con las responsabilidades.</p> <p>Las estrategias de dibujo y reconocimiento de lo realizado.. el plasmar da una idea de estética y es notorio que en algunos el dibujar se les dificulta por considerar que lo representado es a su consideración “feo”. Valorar en primer momento el esfuerzo, el atrevimiento de compartirlo y en relacionarlo no en como quedo sino en lo que represento y el uso de la creatividad y materiales para hacerlo...Se puede pensar que el dibujar es una habilidad manejada por todos y el ejercicio de representar por medio de dibujos esa praxis de plasmar lo imaginado en el papel, es difícil porque se aprecian también diferentes niveles de dibujo.</p> <p>Las narraciones como una forma de promover la escritura, el compartir conocimientos, relacionar aspectos temáticos, promover la creatividad y la imaginación en las que se identifican conceptos del tema y su capacidad explicativa y propositiva.</p>
--	---	---

	<p>faltaba terminar la lectura se les solicitó que la hicieran antes de iniciar con el taller, explicándose que era necesario para que en la actividad de taller se le facilitara la búsqueda de las respuestas de las preguntas planteadas. En el taller de preguntas realizada en parejas se iban resolviendo dudas sobre las preguntas y las respuestas. Las dudas aunque surgían de la pareja o lo individual, se iban socializando con el grupo para favorecer el desarrollo del taller. En la socialización se iban exponiendo las preguntas por turnos voluntarios y se apoyaba con explicación docente.</p> <p>4.</p> <p>EXPERIMENTACIÓN Y SOCIALIZACIÓN.</p> <p>El ejercicio fue grupal. En clase anterior se organizaron y se solicitó que definieran responsabilidades respecto a materiales y consultas adicionales que les apoyaran la representación de un feudo. En la representación del feudo se distribuyeron responsabilidades según habilidades en el dibujo, en coloreado y en la construcción de la</p>	<p>El espacio del aula es parte de la dinámica de clase en el aula. Su disposición metodológica en las socializaciones ofrece espacios de apertura para la coevaluación como ejercicio de realimentación entre pares, ejercicio crítico y de dialogo en el que se confirman aprendizajes significativos, reconocen habilidades, se valora la responsabilidad y lo vivencial del tema.</p> <p>5. SÍNTESIS</p> <p>Es necesario fortalecer el manejo de organizadores gráficos desde su lectura y su construcción como una forma de fortalecer el manejo y la comprensión de los temas.</p> <p>Para el uso de organizadores gráficos se debe explicar primero cuáles es, su objetivo, la forma en que se leen, para dar nociones que permitan hacer el ejercicio de reforzar lo aprendido desde las actividades, temas y conceptos generales que permitieran comprender lo estudiado. Se hace un ejercicio reflexivo en el que se evalúan los aprendizajes del mismo estudiante, ayudando a estructurar la información y la capacidad</p>
--	--	--

	<p>narración. Se solicito que todos debían estar de acuerdo en la forma en que se iba a representar el feudo y lo escrito en la narración. Permite que se revise el trabajo realizado y se den aportes u opiniones para su mejora. Para la socialización se dispuso las paredes del aula en la que se pegaron los carteles de los feudos para que pudiesen ser observados al estilo de exposición de pinturas, en el que los estudiantes hacían un recorrido libre para visualizar los demás feudos según indicaciones de tiempo. Posterior cada grupo al lado de su feudo leía las narraciones, haciéndose intervenciones para explicar aspectos relacionados al tema general. Como cierre se dio un espacio para las opiniones del recorrido y de las narraciones. Se reconocieron habilidades de los compañeros desde las cuales se puede aportar a los trabajos en grupo, la creatividad, el compañerismo y la colaboración en materiales como en aclarar dudas sobre el feudo. Se valoro el esfuerzo y la dedicación en el trabajo realizado.</p>	<p>de que esta se mejor comprendida y recordada. El paso es la construcción de esquemas gráficos como ejercicio por parte del estudiante orientado por el docente. Se promueve la auotevaluación de los conocimientos.</p> <p style="text-align: center;">6. EVALUACIÓN</p> <p>En la de experiencias hay coevaluación...</p> <p>En ejercicios como síntesis hay autoevaluación.</p> <p>Son metodologías que se usan en las actividades lo que favorece la evaluación como formación y no como medición.</p> <p>En el seguimiento al desarrollo de actividades se estipulo un taller de refuerzo para los estudiantes que presentaban dificultades en el cumplimiento de responsabilidades el cual se valoró en conversatorio con el grupo de estudiantes a reforzar.</p>
--	--	---

	<p style="text-align: center;">5. SÍNTESIS</p> <p>La explicación docente se fundamentó en un esquema conceptual. El esquema fue proyectado y se solicitó a los estudiantes que lo explicara por partes según el orden sugerido por el docente. Se hace reconocimiento del manejo del tema y su explicación. La explicación de cada estudiante era fundamentada por el docente de forma sucesiva. Es necesario fortalecer el manejo de organizadores gráficos desde su lectura y su construcción como una forma de fortalecer el manejo y la comprensión de los temas.</p> <p style="text-align: center;">6. EVALUACIÓN</p> <p>El examen acumulativo estuvo compuesto por preguntas saber y una pregunta abierta en el que se presentaba un gráfico de los estamentos sociales de la Edad Media, el cual servía como base para explicar aspectos: políticos, sociales, económicos y culturales de la Edad Media.</p> <p>En el seguimiento al desarrollo de actividades se estipulo un taller de refuerzo para los estudiantes que</p>	
--	--	--

	presentaban dificultades en el cumplimiento de responsabilidades el cual se valoró en conversatorio con el grupo de estudiantes a reforzar.	
--	---	--