

**EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDACTIVO-
PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS
EN EL MARCO DE LA PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LA
DIFERENCIA, EN EL GRADO 8° DE UNA I.E. DE LA CIUDAD DE
BUCARAMANGA**

JOHN ALEXANDER RENTERIA GÓMEZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA**

2018

**EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDACTIVO-
PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS
EN EL MARCO DE LA PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LA
DIFERENCIA, EN EL GRADO 8° DE UNA I.E. DE LA CIUDAD DE
BUCARAMANGA**

JOHN ALEXANDER RENTERIA GÓMEZ

Trabajo de Grado para optar el título de Magister en Educación

**DIRECTOR
DÉNIX ALBERTO RODRIGUEZ TORRES
DOCTOR EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2018**

DEDICATORIA

A Dios, a mi familia, a mis maestros y a mis alumnos. Cada uno de ellos me han permitido comprender que en los momentos más difíciles nunca estaré solo.

AGRADECIMIENTOS

Que sea éste el momento para dar mis más sinceros agradecimientos a los estudiantes y padres de familia que me permitieron conocer sus historias, elemento esencial para este proyecto.

Así mismo a todos los maestros que acompañaron a la cohorte con sus aportes directos para que desde las bases éticas, epistemológicas, metodológicas y en general, científicas, ayudaron a consolidar la idea que el Aprendizaje Colaborativo es una posibilidad cercana para entender la construcción de ciudadanía, en la discusión sobre el papel de la educación actual.

Finalmente agradezco a mi esposa Jenny Lorena y a mis hijos por su comprensión y apoyo incondicional.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	16
1. EL PROBLEMA.....	19
1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	19
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	22
1.3 OBJETIVOS.....	36
1.3.1 Objetivo General.	36
1.3.2 Objetivos Específicos.....	36
2. MARCOS DE REFERENCIA	38
2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	38
2.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	46
2.2.1 El aprendizaje colaborativo en el aula: un acercamiento conceptual al constructivismo.	46
2.2.2 Fundamentos epistemológicos del aprendizaje colaborativo.	52
2.2.3 Elementos constitutivos del aprendizaje colaborativo.....	55
2.2.4 ¿Colaborativo o cooperativo?	59
2.2.5 La ciudadanía y el estado en el paradigma moderno.	60
2.2.6 Las competencias ciudadanas.....	64
2.2.7 El ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.....	65
2.2.8 El aprendizaje colaborativo en el campo de las competencias ciudadana....	67
3. METODOLOGÍA	69
3.1 LA INVESTIGACIÓN DE ENFOQUE CUALITATIVO	69
3.2 LA I.A. COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	70
3.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA APLICADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	74
3.3.1 La deconstrucción.....	77

3.3.2 La reconstrucción.....	78
3.3.3 Evaluación de la nueva práctica reconstruida.....	78
3.4 PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA	79
3.5 LAS CONDICIONES ESPECIALES DE LA METODOLOGÍA I-A-E EN LA PRÁCTICA.....	80
3.6. LA INTERSECCIÓN ENTRE METODOLOGÍA, LOS PRINCIPIOS ÉTICOS Y LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	83
3.6.1 Consideraciones éticas en el proceso investigativo.....	84
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	88
3.7.1 La observación participante.	90
3.7.2 El diario de campo.	91
3.7.3 El análisis documental.	94
3.7.4 La entrevista semiestructurada.	97
3.8 EL DISEÑO METODOLÓGICO	103
3.8.1 La deconstrucción de la práctica pedagógica en sí.	103
3.8.2 La reconstrucción desde la secuencia didáctica.	104
3.8.3 Evaluación de la nueva práctica reconstruida.....	105
3.9 PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	105
3.9.1 El análisis de la secuencia didáctica.....	113
4. HALLAZGOS	120
4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	121
4.1.1 Aprendizaje colaborativo.....	122
4.1.2 Reconocimiento de la persona y de la cultura.	137
4.1.3 Implicaciones familiares en el rendimiento escolar.	146
4.1.4 La práctica pedagógica.	152
5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	168
5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	171
6. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.....	177
7. EVALUACIÓN.....	192

8. APORTES A LA ACADEMIA.	196
9. CONCLUSIONES.	198
10. RECOMENDACIONES.	202
BIBLIOGRAFÍA	207
ANEXOS	220

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. La Colaboración Efectiva.	58
Figura 2. Metodología de la I.A.E desde la propuesta de investigación.....	81
Figura 3. Fases de la Entrevista semiestructurada.	100
Figura 4. Categorías y subcategorías en la investigación.....	122
Figura 5. Estructura de la secuencia didáctica.....	175

LISTA DE GRAFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Resultados prueba saber Pensamiento Ciudadano. Grado 5º 2013.	26
Gráfico 2. Resultados Prueba Saber: Pensamiento Ciudadano. Grado 5º 2013. ..	26
Gráfico 3. Resultados prueba saber Pensamiento Ciudadano. Grado 5º 2015.	27
Gráfico 4. Resultados prueba saber Pensamiento Ciudadano. Grado 5º 2015.	28
Gráfico 5. Porcentaje de Rendimiento. Prueba Saber 9º.	108
Gráfico 6. Resultados encuesta Acciones Ciudadanas.	110
Gráfico 7. Desempeño de comprensión preliminar 1.	178
Gráfico 8. Desempeño de comprensión preliminar 2.	179
Gráfico 9. Desempeño de investigación Guiada (D2) 1.	179
Gráfico 10. Desempeño de investigación Guiada (D2) 2.	180
Gráfico 11. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D3) 1.	181
Gráfico 12. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D3)-2.	181
Gráfico 13. Desempeño Proyectos Finales de Síntesis (D4)-1.	182
Gráfico 14. Desempeño Proyectos Finales de Síntesis (D4) 2.	182
Gráfico 15. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D5) 1.	183
Gráfico 16. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D5) 2.	183
Gráfico 17. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D6) 1.	184
Gráfico 18. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D6) 2.	184
Gráfico 19. Rendimiento General por Desempeño.	185

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Criterios básicos de aprendizaje colaborativo desde autores.	56
Cuadro 2. Identidad del trabajo Colaborativo y Cooperativo.....	60

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS	220
Anexo B. ENCUESTAS DE ACTITUDES CIUDADANAS	222
Anexo C. ENTREVISTA FOCAL	226
Anexo D. DIARIO DE CAMPO 1	230
Anexo E. DIARIO DE CAMPO 2	234
Anexo F. DIARIO DE CAMPO No 3	242
Anexo G. DIARIO DE CAMPO 4	248
Anexo H. DIARIO DE CAMPO 5	252
Anexo I. DIARIO DE CAMPO 6	259
Anexo J. DIARIO DE CAMPO 7	263
Anexo K. DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA	270
Anexo L. RUBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO	278
Anexo M. EJEMPLO DE RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS	281
Anexo N. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	282
Anexo O. ANÁLISIS DOCUMENTAL	291
Anexo P. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	296
Anexo Q. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.	323
Anexo R. REGISTRO FOTOGRÁFICO	326

RESUMEN

TÍTULO: EL APRENDIZAJE COLABORATIVO COMO ESTRATEGIA DIDACTIVO-PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL MARCO DE LA PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACIÓN DE LA DIFERENCIA, EN EL GRADO 8º DE UNA I.E. DE LA CIUDAD DE BUCARAMANGA*

AUTOR: JOHN ALEXANDER RENTERÍA GÓMEZ*

PALABRAS CLAVES: Investigación acción, aprendizaje colaborativo, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, memoria histórica, investigación acción educativa.

DESCRIPCIÓN

Este proyecto presenta los resultados de un proceso de Investigación Acción llevado a cabo con estudiantes de grado octavo de una Institución de Educación pública de la ciudad de Bucaramanga. Tuvo como propósito desarrollar competencias ciudadanas en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, para lo cual, en un primer momento, se recolectó información de entrevistas semiestructuradas y encuestas que permitieron identificar tanto las características colaborativas, como las condiciones que rodean dichos ámbitos de las competencias ciudadanas en el aula. Como estrategia de intervención se puso en marcha la planificación y ejecución de una secuencia didáctica con un fuerte énfasis en el manejo autobiográfico y de memoria histórica, que finalmente sería analizado y evaluado desde el método de comparaciones constantes y el desarrollo de un grupo focal. Los resultados permitieron evaluar las categorías y subcategorías de análisis, a través de las cuales se establecieron las condiciones para desarrollar el trabajo colaborativo en el aula y su incidencia positiva en la adquisición de competencias ciudadanas vinculadas con la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia. Esto conduce a la generación de una futura práctica pedagógica que parta de una nueva forma de ver la educación ciudadana, desde la deconstrucción, la reconstrucción y evaluación de la misma propuesta, tal y como lo establece el modelo de investigación acción educativa, frente a lo cual se espera un fortalecimiento de las competencias mencionadas en el contexto de la escuela colombiana.

* Trabajo de grado

* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Educación. Director: Dénix Alberto Rodríguez Torres.

ABSTRACT

TITLE: COLLABORATIVE LEARNING AS A DIDACTIVE-PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF CITIZENSHIP COMPETENCES WITHIN THE FRAMEWORK OF THE PLURALITY, IDENTITY AND VALUATION OF THE DIFFERENCE, IN THE 8TH GRADE OF AN I.E. OF THE CITY OF BUCARAMANGA*

AUTHOR: JOHN ALEXANDER RENTERIA GÓMEZ*

KEYWORDS: Research action, collaborative learning, plurality, identity and valuation of the differences, historical memory, educational action research.

DESCRIPTION:

This project presents the results of a process based on action research carried out with students of eight grade from a public institution in Bucaramanga. The proposal of this project, was to develop citizenship competences in the field of plurality, identity and the value of differences to which, first of all, the information was recollected through semi-structured interviews and surveys that permitted to identify collaborative characteristics and conditions that are in the fields of the citizenship competences in the classroom. As an strategy of investigation, it was selected the planning and execution of a didactic sequence with a strong emphasis in autobiographic and historical memory, that finally would be analyzed and evaluated through the constant comparative method and the work with a focus group. The results permitted to evaluate the categories and subcategories of analysis, through which, the conditions were set to develop the collaborative work in the classroom and its positive incidence in the acquisition of citizenship competences linked with plurality, identity, and value of the differences. This, conducts to generates a future pedagogical practice as a apart of a new way of appreciating citizenship education, from deconstruction, reconstruction and evaluation of the proposal itself, as the educational action research model suggests. According to this, it is expected the empowering of the previous mentioned competences in the Colombian scholar context.

* Degree Project.

* Human Science Faculty. Education School. Director Dr. Dénix Alberto Rodríguez Torres.

INTRODUCCIÓN

La tradición investigativa consideró por décadas que las ciencias humanas no alcanzaban la condición de ser consideradas científicas, debido a la complejidad de su campo de acción. Hoy es ese campo de acción el que permite generar ideas que revolucionan y transforman la sociedad. Ese paradigma del siglo XIX fue retroalimentado con los procesos de investigación cualitativa. La mirada de un ser humano que piensa y actúa de acuerdo a las condiciones de los contextos con que se relaciona, amplía el campo de acción de la investigación cualitativa más allá de lo que nadie se habría imaginado dos siglos atrás. Hoy la discusión entre lo que es real y la realidad se hace más vigente, y para poder participar en ella el camino es ser investigador de la realidad. Los ratones de Pavlov se salieron de sus cajas, ahora preguntan por qué deben buscar el queso y por qué recibir el castigo. El mundo es otro, es un mundo que se interroga, que desconfía, que se revela. El aula de clase no es la excepción.

Los conflictos sociales que colindan con la escuela ya no están detenidos por los muros ni las rejas. Errores en el manejo de la comunicación asertiva, la autoridad, las relaciones de reciprocidad e interdependencia generan, han generado y generarán tensiones entre la escuela y la familia, sin embargo, hoy encuentran solución en un marco legal que hace corresponsable a la familia y que trasciende a la política de puertas cerradas propia del paradigma moderno.

El aula lejos de ser el nuevo laboratorio con baldosas blancas es un nuevo escenario de lo que ocurre por fuera de las paredes de la escuela. Ya no hay ruptura. El reto del maestro es observar con paciencia y actuar con la lógica del investigador. Los problemas siempre han estado allí, es hora de que entienda que el libro de texto de sus estudiantes no está en la biblioteca sino en sus memorias.

Esta y otras tantas situaciones hacen de la investigación acción el espacio de autorreflexión para que el maestro asuma su nuevo rol de investigador. La actitud del docente no puede ser distinta a la de la sociedad en la que vive; quedarse en el pasado es dejar las riendas de cientos de destinos, que por un momento están en sus manos, a la deriva. Por eso el nuevo maestro es un emprendedor y sus empresas son los proyectos de vida que pasan por sus manos, y si la reflexión continua de su ser y que hacer pedagógico constituyen la esencia de su constructo, debe ser la deconstrucción la esencia de su realidad.

En este ambiente y bajo estos mismos ideales, la propuesta de promover la aplicación de nuevas prácticas pedagógicas va de la mano con un proceso de autorreflexión propia del maestro investigador y, haciendo caso a toda la herencia de investigadores en el campo de la educación, el análisis de la realidad debe encontrar en ella misma una alternativa para la solución de los problemas.

Los procesos de exclusión y la falta de reconocimiento se han transformado en el pan de cada día en las instituciones educativas y se proyecta como el detonante para conflictos sociales de mayor trascendencia en medio de un país que ha vivido el desplazamiento durante décadas y que ahora, con los nuevos cambios políticos en la región, se agudizan más aun en una ciudad que diariamente recibe inmigrantes que llegan a competir en un mercado laboral cada vez más restringido en especial para la población menos favorecida.

En este contexto surge la propuesta de trabajar en pro de acciones ciudadanas vinculadas con el reconocimiento del otro como principio para la valoración de las diferencias, la pluralidad y la identidad, con un grupo de 38 estudiantes pertenecientes a una institución educativa de carácter público, ubicada en la comuna cinco de la ciudad de Bucaramanga.

Después de la aplicación de instrumentos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos, se reafirma la necesidad de buscar una estrategia que no solo transforme la realidad del aula, sino que se vincule con el proyecto de ciudadanía a partir del reconocimiento del otro como principio de la dignidad humana.

En este contexto se presenta el aprendizaje colaborativo como estrategia para la promoción de competencias ciudadanas vinculadas con el reconocimiento del otro. La búsqueda a través de la implementación de una secuencia didáctica de orden colaborativo se inclina a incentivar la reflexión comprensiva desde la deconstrucción de la práctica y a la vez brindar espacios de diálogo, en donde la interdependencia, la comunicación, el correcto manejo de la autoridad y el liderazgo, y la reciprocidad, actúen en favor de todos sus integrantes, hacia una construcción conjunta de una identidad ciudadana responsable y equitativa.

1. EI PROBLEMA

1.1 DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comunidad educativa que congrega la I.E. Andrés Páez de Sotomayor se encuentra ubicada en la comuna 5 de la ciudad de Bucaramanga, en los barrios La Joya y en algunos asentamientos de la localidad como Carlos Pizarro, Rincón de la Paz, 5 de enero, José Antonio Galán, Pantano I, II, III.

La cobertura de servicios públicos básicos (agua potable, alcantarillado, energía eléctrica) está cubierta en su mayoría y la malla vial integra a los asentamientos urbanos y suburbanos del sector casi en su totalidad.

El Puesto de Salud, el Centro de Atención Inmediata (CAI), la Junta de Acción Comunal y el comedor comunitario, el Centro de Recepción para Menores en conflicto con la ley, la sala de conciliación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el jardín infantil de la misma entidad, la vinculación de ONG en el proyecto de dialogo campo-ciudad desde el proyecto del mercado campesino son muestras de la permanente presencia de instituciones gubernamentales y no gubernamentales en el sector que han venido trabajando por él.

Diferentes situaciones de tensión se generan al interior de la comunidad que cohabita el sector: Las condiciones precarias de algunos sectores de la población y la falta de empleo y oportunidades ha promovido la presencia de grupos delincuenciales dedicados al micro tráfico en especial en las zonas de los asentamientos suburbanos del sector conocido como Los Pantanos, llevando el problema de la distribución y consumo de sustancias psicoactivas a la escuela.

Desde la óptica medioambiental, a causa de las condiciones precarias de vida de algunas familias, los sectores aledaños a la escarpa, una zona protegida y de alto riesgo, ha servido de lugar de asentamiento de varias familias del sector, arriesgando su integridad física y a su vez, generando un impacto ambiental negativo que regularmente en la época de invierno se agudiza sufriendo pérdidas materiales y humanas en el peor de los casos.

La institución educativa atiende a casi un centenar de estudiantes y familias, y extiende su labor a la comunidad mediante la vinculación directa con programas de articulación con entidades de formación técnica y profesional, además de ofrecer el servicio educativo desde el programa de atención a la población en conflicto con la ley, en el centro de recepción La Joya.

En éste contexto, las prácticas pedagógicas se transforman en el enlace entre tres mundos: el mundo del estudiante, el mundo del docente y el contexto en el que se desarrollan ambos. En el primero la tendencia de concebir la educación como la estrategia para soportar el peso de su existencia y lo que ello implica (sobrevivir), contrasta con el propósito utópico y altruista del segundo, de encontrar a través de ésta, la evasiva y esquiva felicidad, mientras la sociedad que los circunda vive día a día fenómenos sociales, políticos y culturales que proponen nuevos retos. Las condiciones nacionales e internacionales delimitan y configuran nuevos actores en medio de los dos primeros. En ésta paradoja el reto es determinar, como lo plantea William Ospina, ¿Cómo educar a la siguiente generación?

“Nietzsche decía que cualquier costumbre es preferible a la falta de costumbres. Nuestra época es la de la muerte de las costumbres: cambiamos tradiciones por modas, conocimientos comprobados por saberes improvisados, arquitecturas hermosas por adefesios sin alma, saberes milenarios por fanatismos de los últimos días”¹.

¹ OSPINA, William. El Desafío. [Base de datos en línea] 1 de noviembre 2012. El Espectador (recuperado el 23 de enero de 2016). Disponible en <https://www.elespectador.com /opinion/el-desafio>

Y esto implicaría, un cambio de estructura partiendo de volver la mirada al pasado en una sociedad diseñada para el futuro. Y el diseño no solo hace referencia a la infraestructura, sino que vincula la forma como se concibe el pensamiento. En ningún momento de la historia habíamos tenido tantas posibilidades para relacionarnos, pero así mismo es éste momento en el que más aislado se encuentra del mundo. Trabajar en grupo no implica directamente el acto positivo de aprender de manera significativa los contenidos, desarrollar habilidades cognitivas (razonamientos, observación, análisis, juicio crítico, etc.), socializar, fomentar la seguridad o sentirse más aceptado por su grupo de pares y por la comunidad en que se desenvuelve. El trabajo en grupo más que un elemento de formación se ha transformado en una forma de obtener una nota o determinar el grado de responsabilidad de un estudiante. Esto conlleva a que su desarrollo no responda al acto originar de cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación, sino que se simplifique al cumplimiento que se encuentra atado a la búsqueda de una recompensa.

El aprendizaje colaborativo no es trabajo espontáneo en grupo, sin más preparación por parte del profesor y de los estudiantes (...) colocar simplemente a los estudiantes en grupos y decirles que trabajen no es en sí mismo cooperativo ni produce por sí mismo un resultado cooperativo. Es decir, intuitiva o espontáneamente, el trabajo en grupo es, definitivamente, un fracaso, tanto desde la perspectiva del profesor como desde la del estudiante.²

Afirmar que el trabajo colaborativo es una de las mejores alternativas para el desarrollo de competencias ciudadanas en una sociedad globalizada en donde los perfiles académicos, profesionales y laborales se inclinan por la obtención de logros personales más que grupales, en una sociedad cada vez más dividida que premia y reconoce el polémico individualismo que se cubre con un manto de libertad y democracia; y que utiliza al “otro” solo como un elemento comparativo y no constructivo, se transforma en el principal reto del sistema educativo,

² JOHNSON, D.W., y JOHNSON, R. Learning Together. En S. Sharan (Ed.). Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport, CT: Praeger Publishers.1994. p. 51

acompañado no solo por la promoción de un modelo, sino por la transformación de todo un sistema cultural.

¿Cómo debe ser la educación?, no es la pregunta más apropiada. ¿Qué debe ser la educación?, nos puede llevar al *ser* de la misma y se centra en la capacidad intrínseca transformadora y cambiante de todo grupo humano, es por esto que va de la mano con el pensamiento colectivo. Es en el otro en el que me reconozco y me autoevalúo. Entonces, ¿Qué hábitos y costumbre comunes enmarcados en el concepto de trabajo grupal y aprendizaje colaborativo entorpecen, desde el aula de clase, el desarrollo de competencias ciudadanas vinculadas principalmente en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia?

Finalmente preguntémonos: ¿Constituye el trabajo colaborativo una estrategia didáctico-pedagógica para el desarrollo de Competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, identidad y la valoración de la diferencia en una institución educativa? La respuesta a ésta pregunta se transforma en la base de una reflexión pedagógica que permitió generar una ruptura de métodos tradicionales y errores también tradicionales al interior del aula, frente a concepciones pedagógicas como lo constituye el *ser* del aprendizaje colaborativo y convertirse a la vez en punto de partida para la construcción de estrategias al interior del aprendizaje significativo que involucren un resignificación del componente grupal en las prácticas pedagógicas.

1.2 JUSTIFICACIÓN

La siguiente investigación encuentra soporte en el análisis de dos componentes: en primer lugar, la realidad del aula y las prácticas inadecuadas y en segundo lugar en las acciones que separan cada vez más la posibilidad de una conciliación de contrarios desde la valoración de las diferencias.

El colegio Andrés Páez de Sotomayor ubicado en el barrio La Joya es una de las pocas instituciones educativas adscritas a la Secretaria de Educación de Bucaramanga que se encuentran certificadas por ICONTEC en la norma ISO 9001-2004. Mediante el sistema de calidad se han podido detectar desde la gestión académica y frente a las prácticas pedagógicas, dificultades en lo que respecta a la efectividad de las mismas, en especial las relacionadas con el manejo de prácticas pedagógicas vinculadas a actividades grupales de tipo colaborativo.

En diálogo con los estudiantes de grado 8º se les indagaba sobre las estrategias de evaluación en el aula y sin distinción consideraban que la mejor forma de evaluar es a través de un trabajo, siempre que sea en grupo, conformado por ellos mismos, que implique consulta más que investigación y en donde todo se limite a la entrega puntual del mismo, preferiblemente en computador. Lo anterior desdibuja la función primordial de todo aprendizaje colaborativo.

Para que un grupo sea colaborativo, en el grupo debe existir una interdependencia positiva bien definida y los integrantes tienen que fomentar el aprendizaje y éxito de cada uno cara a cara, hacer que todos y cada uno sea individual y personalmente responsable por su parte equitativa de la carga de trabajo, usar habilidades interpersonales y en grupos pequeños correctamente y recapacitar (o procesar) cuán eficaz es su trabajo colectivo. Estos cinco componentes esenciales hacen que el aprendizaje en grupos pequeños sea realmente cooperativo³.

Así mismo Hiltz y Turoff aportan una visión integral, activa y multiperspectivista a la discusión sobre la utilidad del aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo se define como un proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo o los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por lo tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales⁴.

³ JOHNSON, David W. JOHNSON, Roger T. JOHNSON, Holubec, E. (1995). Los Nuevos Círculos de Aprendizaje. EUA, ASCD.p.233.

HILTZ Y TUROFF. Tomado de "Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: El proyecto GET .2012.(recuperado el 3 de septiembre 2016) Disponible en : <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/imagen/evea.htm>

El día 22 de septiembre del 2016 se asignó a los estudiantes de grado 7-2 la labor de analizar las diferencias y semejanzas de los procesos de sometimiento llevados a cabo por los conquistadores europeos en el territorio colombiano, para lo cual los estudiantes propusieron realizar una serie de exposiciones grupales que cumplieran con dicho propósito. El resultado de dicha actividad a nivel general fue la presentación de 4 de las 7 exposiciones que deberían realizar, de las cuales solo 3 presentaron material audiovisual y solo una de ellas elaboró como eje central de su trabajo un ejercicio comparativo entre las formas de sometimiento indígena llevada a cabo por Francisco Pizarro y Nicolás de Federmann. Las otras se limitaron a copiar, con errores de ortografía, los conceptos publicados por Wikipedia, como se pudo corroborar, sobre la historia de algunos de los conquistadores. Los integrantes del grupo simplemente leían unas cuantas líneas del material de apoyo (carteleras) y esperaban a que sus compañeros prosiguieran.

Ante este panorama, pretender involucrar en el proceso educativo, y más aún en el desarrollo de competencias para la vida, el aprendizaje colaborativo, implica primero formular la pregunta sobre qué tipo de prácticas se involucran en el aula, sus propósitos y evaluación, y finalmente cuestionarse frente al nivel de reflexión, comprensión y aprehensión de competencias ciudadanas por parte del estudiante, generando la necesidad de realizar el análisis de las condiciones académicas internas y su relación con otros contextos tales como los que reflejan las pruebas externas.

Si bien, no existe un análisis pormenorizado del rendimiento individual por cada nivel de la I.E. Andrés Páez de Sotomayor, en el plan de mejoramiento si se plantean necesidades generales que se siguen repitiendo año tras año con los grupos de la básica (6º, 7º, 8º y 9º) y la media vocacional (10º y 11º). Al interior del

Plan de Mejoramiento 2016⁵, el análisis del área de ciencias sociales identificó la necesidad de generar estrategias ante el incremento de falencias en los niveles de apropiación de las competencias trabajadas desde el área (pensamiento sistémico y reflexivo, pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas), que se respaldan en los resultados de la Prueba Saber 2015⁶ (sociales y competencia ciudadanas 53.1) que si bien superan la media nacional (50.7), requieren de un mejoramiento significativo ya que son demasiado bajos.

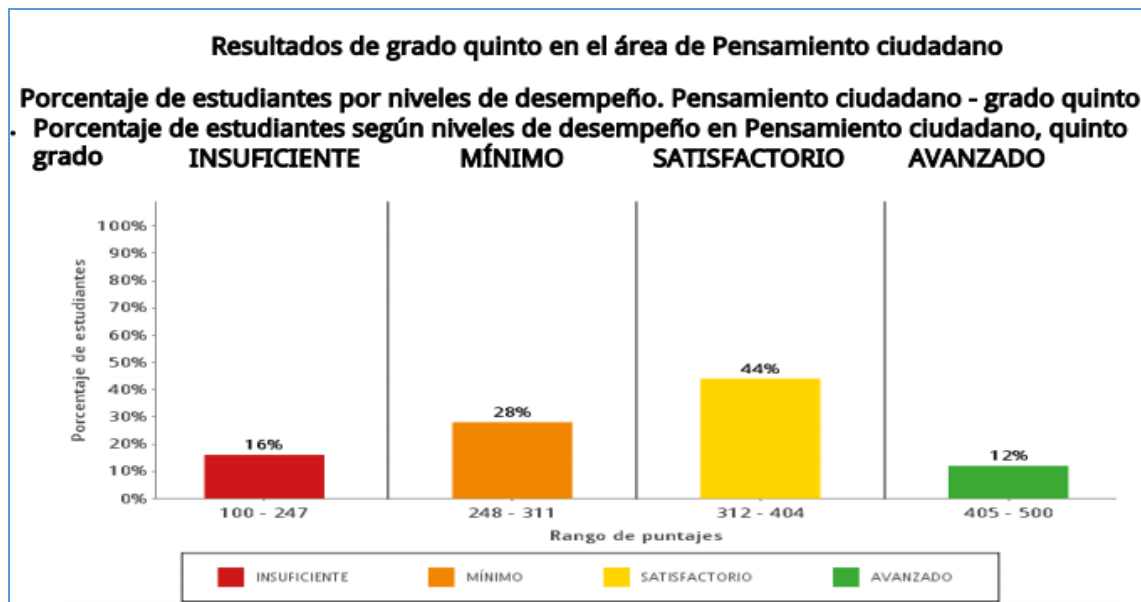
Desde el 2012 al 2015 el ICFES ha realizado el proceso evaluativo de Competencias Ciudadanas desde dos instrumentos diferentes, tanto por su forma como contenido: la prueba de *pensamiento ciudadano* ligada principalmente al componente cognitivo de las competencias ciudadanas y la prueba de *acciones y actitudes*, vinculada con el componente no cognitivo de las mismas. Las Pruebas Saber presentadas por los estudiantes correspondientes a *Pensamiento Ciudadano* se realizaron entre 2013 y 2015 y por fuera de éstas, no existen otros puntos de referencia ya que, durante 2014, 2016 y 2017 no se evaluó dicha competencia por parte del ICFES. Sin embargo, la prueba de *acciones y actitudes* ofrece un panorama más amplio debido a que existe información relevante desde el 2012 al 2015.

El análisis de la prueba saber de 5º, en sus versiones 2013 y 2015, es de gran importancia para el proyecto ya que presenta un panorama estadístico de la población que, al día de hoy, con la excepción de la población flotante, se encuentran en uno de los grados a realizar la intervención de la práctica pedagógica.

⁵ INSTITUCION EDUCATIVA ANDRÉS PÁEZ DE SOTOMAYOR. BUCARAMANGA. Plan de mejoramiento institucional 2016.

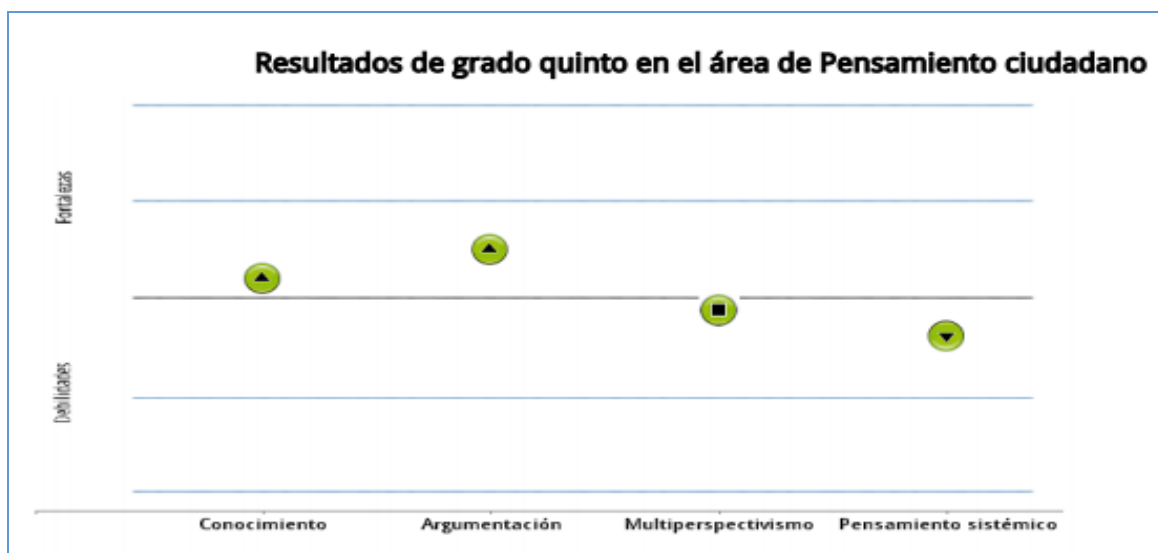
⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Informe institucional Prueba Saber 3º, 5º y 9º 2015.

Gráfico 1. Resultados prueba saber Pensamiento Ciudadano. Grado 5° 2013.



Fuente: ICFES.2014

Gráfico 2. Resultados Prueba Saber: Pensamiento Ciudadano. Grado 5° 2013.

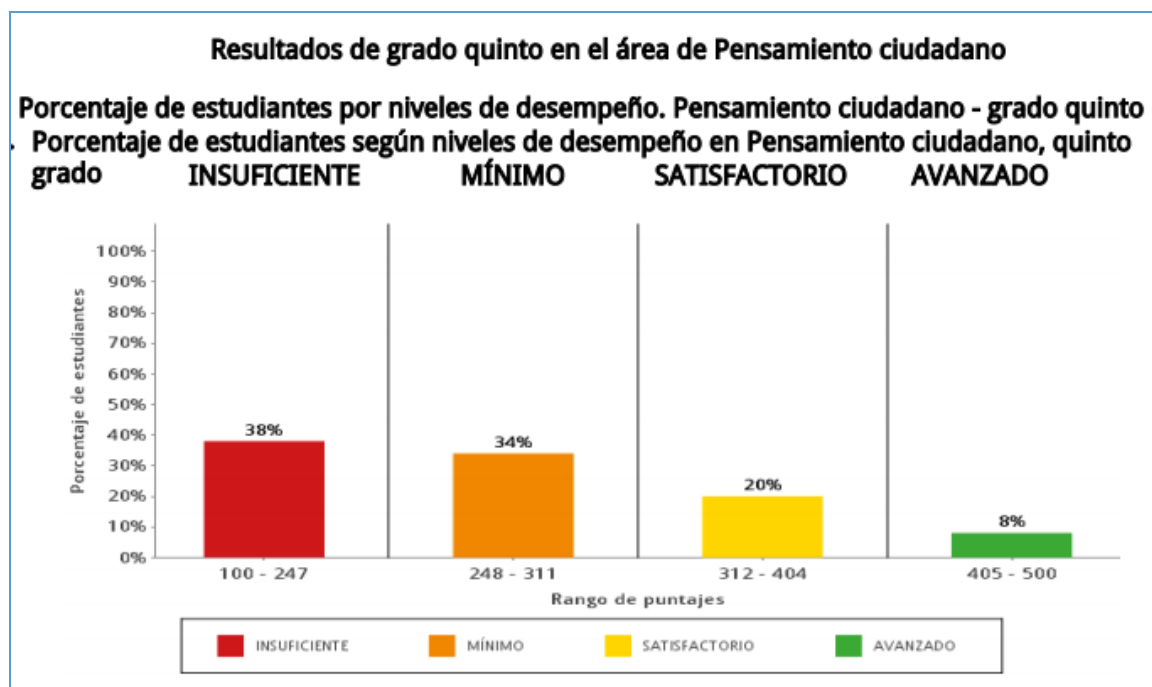


Fuente: ICFES.2014

El nivel de desempeño de la prueba de pensamiento ciudadano en el 2013 reportó al 44% de la población evaluada, entre los niveles de insuficiente y mínimo, y un 12% en el nivel avanzado. El porcentaje de población más alto de la prueba (44%)

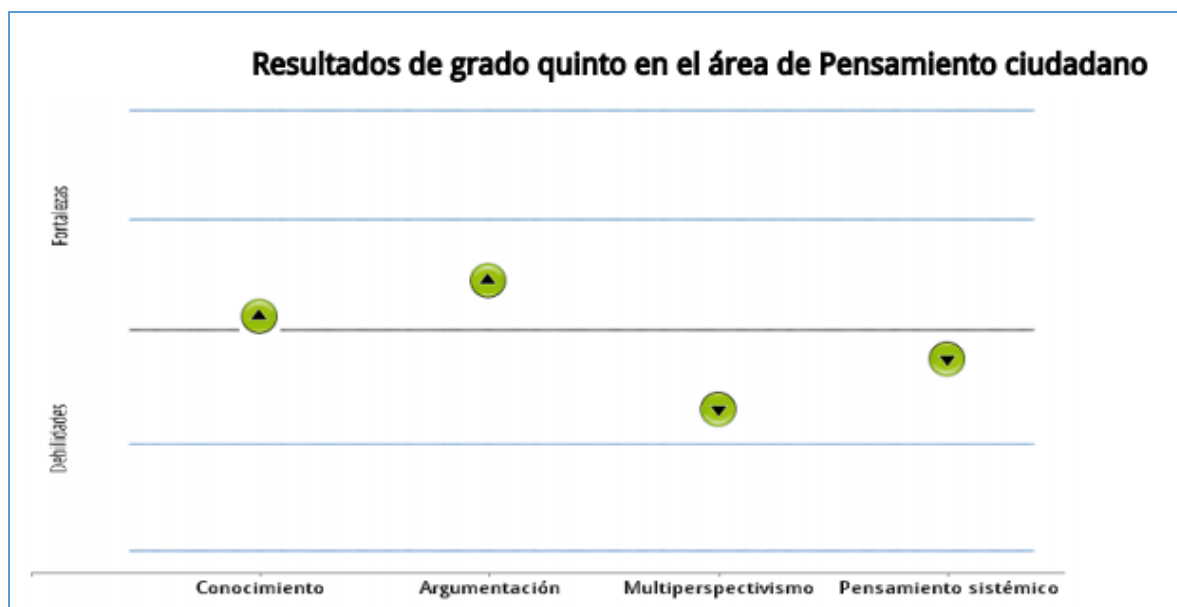
se sitúa en el nivel satisfactorio. En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar en el área y grado evaluado y con respecto a los criterios *Conocimiento*, *Argumentación*, *Multiperspectivismo* y *Pensamiento Crítico* la prueba determina como puntos fuertes los dos primeros componentes, mientras el pensamiento sistémico se presenta como un componente débil. El multiperspectivismo es reportado como similar.

Gráfico 3. Resultados prueba saber Pensamiento Ciudadano. Grado 5° 2015.



Fuente: ICFES 2016.

Gráfico 4. Resultados prueba saber Pensamiento Ciudadano. Grado 5° 2015.



Fuente: ICFES. 2016

Sin embargo, de los resultados del nivel de desempeño de la misma prueba en su versión 2015, el 72% de los evaluados se ubicaron entre un nivel insuficiente y mínimo, mientras en el nivel avanzado se ubicó el 8% de la población. El restante 20% se ubicó como satisfactorio. En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar en el área y grado evaluado y con respecto a los criterios *Conocimiento*, *Argumentación*, *Multiperspectivismo* y *Pensamiento Crítico*, la prueba determinó como puntos fuertes los dos primeros componentes, mientras el pensamiento sistémico y el multiperspectivismo se presentan como componentes débiles.

Comparando los resultados 2013 y 2015 de la prueba en mención, se observó un decrecimiento en el nivel de desempeño de la prueba ya que en el rango de insuficiente se pasó de 16% de la población evaluada a un 36%, incrementándose en un 55.5% el nivel de insuficiencia con respecto al año anterior.

Mientras que el componente de multiperspectivismo que se mostraba estable en el 2013, se redujo significativamente en el 2015, transformándose en un componente débil. La reducción tan significativa en el rendimiento de la prueba entre los años comparados y el cambio de condición de uno de los componentes más esenciales del proceso de formación en competencia ciudadanas, tiene grandes repercusiones en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso del *multiperspectivismo*, un componente vinculado con la capacidad de analizar una problemática desde diferentes perspectivas, fue el componente que más se redujo en promedio de los tres analizados.

El multiperspectivismo requiere, de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN), que “el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender su origen, entender qué buscan los diferentes actores, identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores y evaluar la receptividad de las partes ante una posible solución”⁷. Así, el MEN afirma que el *pensamiento sistémico*, (de los dos mencionados anteriormente, el que se ha mantenido con bajos resultados en ambas mediciones), “contempla la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que están presentes en una situación problemática”⁸. De los estudiantes que alcanzan un nivel significativo en dicho componente, se espera que estén en capacidad de identificar las causas de los problemas, establecer qué tipos de factores están presentes en ellos, comprender qué tipo de factores se enfrentan, comprender qué factores se privilegian en una determinada solución, evaluar la aplicabilidad de una posible solución y determinar la posibilidad de aplicar una solución en diferentes contextos.

El trabajo en pro del desarrollo de dichas competencias al interior del aula de clase permite la construcción de una cultura del respeto y valoración de las diferencias en un contexto diverso, como el que se presenta en nuestras aulas de clase, lo

⁷ INSTITUTO NACIONAL PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR. PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestrales y censales. p.101.

⁸ *Ibíd.* p.103.

contrario implica la promoción del rechazo en todas sus manifestaciones en la escuela.

Teniendo en cuenta el contexto colombiano y la necesidad de fomentar competencias que puedan forjar una actitud ciudadana conciliadora y tolerante en medio de continuas situaciones de tensión social, económica y política generadas por el conflicto interno, la inestabilidad política de algunos países de la región y sus repercusiones acuerdo de paz (y todo lo que él conlleva a nivel económico, político y en especial educativo), la continua migración de población desplazada, en su mayoría por el mismo conflicto armado interno y el aumento alarmante de migrantes ilegales y legales provenientes de Venezuela principalmente y que ingresan a las instituciones educativas colombianas, en especial las cercanas a zonas de frontera, en busca de una regularización de su dignidad humana, es apremiante buscar alternativas que reduzcan, como factor de riesgo, los bajos resultados y las consecuencias de estos.

De acuerdo a lo anterior es clara la existencia de vacíos relacionados con diferentes competencias que lo habilitan como ciudadano, desde su capacidad para relacionarse con otros individuos, de ahí que encontrar un camino que reduzca dicha brecha apremia. Para darle respuesta a este vacío se hace necesaria la implementación de una estrategia que articule y fortalezca las competencias ciudadanas y que a su vez promueva el desarrollo de prácticas pedagógicas que dinamicen ambientes de aula proactivos, autónomos, comprensivos y vinculantes con los retos que se presentan.

Como se explicó anteriormente, la prueba de competencias ciudadanas está compuesta por dos instrumentos que recogen el ser y hacer de las competencias ciudadanas, la prueba de *pensamiento ciudadano* ligada principalmente al componente cognitivo de las competencias ciudadanas y la prueba de *acciones y actitudes*, vinculada con el componente no cognitivo de las mismas. Las primeras

se desarrollan en contextos cognitivos-conceptuales, mientras las segundas propician la reflexión y análisis de actitudes ciudadanas encaminadas al desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales e integradoras.

El objetivo del cuestionario de Acciones y Actitudes es medir el estado de las competencias emocionales e integradoras de los estudiantes de grados quinto y noveno del país en torno a tres ámbitos de la ciudadanía: Convivencia y Paz; Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias; y Participación y Responsabilidad Democrática. Adicionalmente, el cuestionario indaga por los ambientes democráticos presentes en el aula y en la escuela, los cuales se refieren a los contextos o estructuras que crean, favorecen o limitan las oportunidades para poner en práctica las competencias ciudadanas⁹

Por la naturaleza de la prueba, las acciones y actitudes reflejadas tras el desarrollo de las competencias emocionales e integradoras no están sujetas a los resultados cuantitativos de la prueba saber, ni afectan los resultados del ISCE, en cambio ofrecen una visión de un ciudadano que participa desde sus emociones y sentimientos y los convierte en el motor que permite transformar los elementos de su medio desde el análisis de sus propias acciones.

Las competencias emocionales son evaluadas a través de la capacidad para sentir empatía e identificar, regular y expresar las emociones de manera constructiva para sí mismo y la sociedad. Mientras que las competencias integradoras son evaluadas mediante las acciones, que reflejan el actuar cotidiano de los estudiantes en la sociedad, y las actitudes, entendidas como las disposiciones cognitivas y afectivas según las cuales los individuos aprueban o desaprueban comportamientos o situaciones sociales¹⁰

En concordancia con lo anterior, y desde los retos planteados, se hace necesario el desarrollo de competencias en un ámbito que permita el reconocimiento y la empatía con la diversidad humana dentro del marco de un Estado Social de derecho, mediante la posibilidad de convivir armónicamente desde el espectro de la diversidad, en torno a un conjunto de principios y símbolos que vinculen al

⁹ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Informe nacional de Acciones y Actitudes Saber 3°, 5° y 9° 2015. p.12

¹⁰ Ibíd.p.34.

individuo desde la identidad y desde el valor de la comprensión, que permite ver el mundo no como es, sino como las personas lo ven.

La Constitución de 1991 declara que nuestra nación es pluriétnica y multicultural. Es decir, una nación que reconoce y valora positivamente la diversidad de bagajes culturales, cosmologías y formas de vida presentes en nuestra sociedad. Sin embargo, tanto en nuestro contexto como en muchos otros en el mundo la diversidad es frecuentemente rechazada. Es común que se excluya y discrimine a personas o grupos por su religión, etnia, género, orientación sexual, o por sus limitaciones físicas o mentales, por ejemplo. El desarrollo de competencias ciudadanas en *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* busca promover en la escuela y en la sociedad en general el respeto y reconocimiento de las diferencias y evitar cualquier tipo de discriminación.¹¹

Asumir los retos ya explícitos desde el ámbito de la *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* se concentra en el sentimiento recíproco de dignidad humana, desde el principio del reconocimiento, en donde al aula de clase se configura en un espacio de transformación vital del hombre y su sociedad.

En palabras de Taylor,¹² el reconocimiento debido no es sólo una cortesía que debemos a la gente: es una necesidad humana vital. La dinámica del aula de clase debe responder al fortalecimiento de principios y valores que formen el carácter de los estudiantes, en el marco de un estado social de derecho, desde el respeto a la diferencia, la opción por la vida y la promoción de la autonomía. La libertad, de la mano con el sentido de solidaridad, debe transformarse en la carta de navegación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial desde las competencias ciudadanas. Un estudiante integral es aquel que está en el mundo y con el mundo. No solo como un agente alienado a éste o dominador del mismo. Como lo manifiesta el MEN

Un ciudadano competente es aquel que analiza su entorno social y político; tiene presentes sus derechos y obligaciones; posee la capacidad de reflexionar sobre problemáticas sociales; asume su responsabilidad social; se interesa por los asuntos

¹¹ CHAUX TORRES, Enrique y RUIZ SILVA, Alexander. La Formación de Competencias Ciudadanas. 1ª edición: mayo de 2005. p.225.

¹² TAYLOR, Charles. Argumentos filosóficos. Barcelona: Paidós, 1997. P.348.

propios de su colectividad; participa en la búsqueda de soluciones a problemas sociales y busca el bienestar de su comunidad”¹³.

Ahora que se ha brindado una visión de los posibles efectos de los resultados obtenidos en la prueba saber y una posible alternativa de trabajo, se hace necesario establecer como segundo factor de riesgo la condición en que se encuentran algunas prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior del aula, en especial las que comúnmente se vinculan al *trabajo grupal*.

Considerar por parte del estudiante que el valor colaborativo en el aula se limita a reunirse en grupos, distribuir los puntos de un trabajo asignado por un docente, presentar un informe escrito y aparentemente socializar lo aprendido en una sustentación en la que uno o dos hablan mientras que los otros se limitan a multiplicar una presentación en PPT posiblemente bajada o parcialmente copiada de internet no se puede considerar como un componente estratégico del aprendizaje colaborativo, y peor aún que el docente considere lo mismo y por ello asigne una nota teniendo en cuenta el que más se aprendió la exposición o dando como criterio, el dinamismo y colorido de la PPT.

Las prácticas docentes pueden motivar a los estudiantes para que afronten los problemas complejos con afán y disposición. Las estrategias de activación cognitiva (como proporcionar a los alumnos problemas que les hagan pensar durante un tiempo prolongado; presentarles problemas para los que no haya de manera inmediata una forma obvia de llegar a una solución; y ayudar a los estudiantes a aprender de los errores que hayan cometido) pueden servir al profesorado para reforzar la persistencia y apertura para resolver problemas de sus alumnos¹⁴

En el aula convergen deseos y prioridades, pero la mayor responsabilidad recae en el docente, ya que es su *ser* propiciar las condiciones para el conocimiento y

¹³ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Informe nacional de Acciones y Actitudes Saber 3°, 5° y 9° Periodo 2015.p 134.

¹⁴ ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) Resultados de pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben © OCDE 2014 pg. 22.

brindarles a sus estudiantes mediante éstas, oportunidades de vida. Con respecto a esto, Bautista Marco, Rodríguez Alfonso y Rodríguez Dénix afirman que

Es deber de todo docente, velar por la formación humanista, integrada al ejercicio esencial de la profesión y es aún, deber imperativo y categórico vivir, comunicar y experimentar con los estudiantes lo humanístico cuando de vocación docente se trata¹⁵.

¿Pero cómo pueden reforzar los profesores y los centros educativos las habilidades de los alumnos en las distintas asignaturas? Entendiendo que el contexto y la cotidianidad hacen parte del aprendizaje. Un enfoque visionario consiste en animar a profesores y alumnos a reflexionar sobre las estrategias y metodologías con las que se pueda dar solución a problemas de las asignaturas en el aula.

Esta reflexión metacognitiva podría estimular el razonamiento en cada alumno y ampliar su repertorio de principios genéricos aplicables a distintos contextos. Además, estas estrategias pueden aplicarse en todas las áreas de instrucción (desde la lectura hasta las matemáticas, pasando por la biología, la historia y las artes visuales). Por ejemplo, los alumnos que sepan reconocer una estrategia sistemática de exploración en la clase de historia o ciencia podrían ser capaces de utilizarla con mayor facilidad a la hora de lidiar con problemas nuevos. Cuando los profesores les piden a los alumnos que describan los pasos que dieron para resolver un problema están promoviendo su metacognición, que, a su vez, mejora las habilidades generales en la resolución de problemas¹⁶.

Competencias vinculadas al ámbito del pluralismo, la identidad cultural y la valoración de las diferencias, elementos fundamentales al interior del área de ciencias sociales, encuentran en el trabajo colaborativo un espacio óptimo para el desarrollo, aprehensión y fortalecimiento de éstas, ya que vinculan al estudiante

¹⁵ BAUTISTA Marco, RODRÍGUEZ Alfonso y RODRÍGUEZ Dénix. Educar con horizonte de sentido: Desafío de la Educación Superior. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Colombia 2011. p.72.

¹⁶ Ibíd. P.34

con su entorno desde las diferentes posturas y realidades. Es el lugar en donde en el otro se encuentra como ser social y como individuo.

Las competencias expresan aquello que se espera que los y las estudiantes sean capaces de saber, saber hacer y saber ser, que modulan su carácter y formación en sentido amplio para convertirlos en profesionales y en ciudadanos autosuficientes.(...) El trabajo cooperativo, por su propia naturaleza, incorpora una gran cantidad de elementos que hacen que, sin tener que diseñar sesiones específicas de trabajo orientado a la consecución e impartición de las competencias básicas, estas, se den de forma natural en paralelo con el desarrollo de las clases normales, en las que los objetivos formativos de los currículum avanzan.¹⁷

Un trabajo que involucre la resignificación y caracterización de las prácticas pedagógicas aplicadas a los estudiantes de grado 8º de la I.E. Andrés Páez de Sotomayor en la asignatura de ciencias sociales y que integre el uso del aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, recoge en primera medida una visión, que de manera transversal, identifique el rol que ocupa el docente, el estudiante y el currículo en el contexto macro y micro social, así como las necesidades en el proceso de formación, unida a un cambio de mentalidad que permita permear la necesidad de cambio estructural a las prácticas pedagógicas, base del desempeño docente y punto clave para toda clase inspiradora.

Seguir manteniendo un modelo curricular fundamentado en activismos que suponen un trabajo *colaborativo* en el desarrollo de competencias básicas, deja abierta la puerta para que los modelos se perpetúen en el papel, pero no en la práctica, así como la posibilidad de que el salto educativo solo quede en la imaginación de una generación que seguirá soportando el peso de su existencia.

¹⁷ DOMINGO PEÑA Joan. Las competencias. [Base de datos en línea] 23 de septiembre 2016. Revista d' Innovació Docent Universitària Vol. 2 (2010), pp. 1-9 (recuperado 12 agosto 2017). Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Promover la aplicación de buenas prácticas pedagógicas en el aula integradas al trabajo colaborativo, como alternativa para el fomento del desarrollo de competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, identidad y valoración de la diferencia, desde el área de ciencias sociales en los estudiantes de grados 8º de la I.E. Andrés Páez de Sotomayor.

1.3.2 Objetivos Específicos. Caracterizar las practicas pedagógicas en el aula integradas al trabajo colaborativo en el área de ciencias sociales, con estudiantes en los grados 8º de la I.E Andrés Páez de Sotomayor, desde el ejercicio comparativo y auto evaluativo.

Definir las características propias de las buenas prácticas pedagógicas en el aula integradas al trabajo colaborativo en el área de ciencias sociales, con estudiantes en los grados 8º de la I.E Andrés Páez de Sotomayor desde la contextualización de la población y la definición del estado del arte de la propuesta.

Resignificar el sentido del trabajo colaborativo en el aula de clase desde el desarrollo de la matriz de intervención del trabajo colaborativo en el desarrollo de competencias ciudadanas.

Identificar el impacto de las prácticas pedagógicas en el aula integradas al trabajo colaborativo en el área de ciencias sociales, con estudiantes en los grados 8º de la I.E Andrés Páez de Sotomayor, mediante la aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos de recolección de información.

Implementar el uso de buenas prácticas pedagógicas en el aula integradas al trabajo colaborativo en el área de ciencias sociales, con estudiantes en los grados 8º de la I.E Andrés Páez de Sotomayor teniendo como punto de partida la

construcción de una secuencia didáctica significativa desde el trabajo colaborativo y la realización de adaptaciones curriculares al plan de área.

2. MARCOS DE REFERENCIA

El presente capítulo presenta el desarrollo de las ideas centrales para la investigación en torno a aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias ciudadanas.

2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Contexto internacional

En el marco del desarrollo de estrategias de aprendizaje y experiencias significativas al respecto, José María Rojas Robles, vinculado a la Universidad de Granada (España). Facultad de Ciencias de la Educación y optando por Grado en Pedagogía en el año 2015, nos presenta un estudio bibliográfico llamado “El aprendizaje colaborativo: estrategias y habilidades”¹⁸ en él, el autor realiza el análisis de la experiencia en el aula, en el marco de la educación inclusiva, basada en proyectos colaborativos desde planteamientos de aprendizaje dialogado y con apoyo comunitario. Las posturas del autor con respecto al carácter dialógico del aprendizaje colaborativo, permite generar la contextualización y apoyo metodológico de la estrategia a implementar en el proyecto.

En la misma línea María Diez-Hurtado y Natalia Claro-Espejo, vinculadas a la Universidad Antonio Ruiz de Montoya de Lima (Perú) en la Facultad de filosofía y ciencias humanas, aspirando al título de Licenciadas en educación secundaria en el año 2012, presenta la propuesta “Aprendizaje colaborativo en la formación

¹⁸ ROJAS ROBLES, José María “El aprendizaje colaborativo: estrategias y habilidades” Universidad de Granada (España). Facultad de Ciencias de la Educación 2015. <http://digibug.ugr.es/browse?type=author&value=Rojas+Robles%2C+Jos%C3%A9+Mar%C3%AD>

docente: experiencia del equipo docente de Ciencias Sociales de secundaria del Colegio Agustiniiano San Martín de Porres”¹⁹; en ella se evidencia la implementación de estrategias metodológicas en el campo del Aprendizaje Colaborativo, ante la existencia de sanciones por falta de calidad educativa de una institución de educación superior.

Para la investigación propia, permite la identificación de prácticas inadecuadas en el aula de clase realizadas por la autora, con el objetivo de confrontar el ideal con el real en la investigación. María de Lourdes Bobadilla Muciño perteneciente al Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual. Escuela de graduados en educación 2009, presentó su propuesta denominada “Aprendizaje Colaborativo: Una Estructura para el Desarrollo de Competencias en la Enseñanza de la Historia”²⁰. En ella se propone diseñar un plan de acción en el que se propongan las bases y estrategias didácticas, para desarrollar las habilidades y destrezas del aprendizaje colaborativo ante la ausencia de las mismas en el currículo de una institución, que brinda el servicio de educación tanto en el bachillerato como el nivel técnico y profesional.

La investigadora en su estudio, pone en evidencia, desde el análisis de estudios de caso, las falencias en la implementación de supuestas estrategias constructivistas, como el aprendizaje colaborativo en una institución educativa, para lo cual realiza un análisis de los diferentes agentes y factores educativos, que, desde el correcto manejo de estrategias de aprendizaje colaborativo, potencian el acto de educar.

¹⁹ DIEZ-HURTADO, María y CLARO-ESPEJO, Natalia. “Aprendizaje colaborativo en la formación docente: experiencia del equipo docente de Ciencias Sociales de secundaria del Colegio Agustiniiano San Martín de Porres. lima (Perú). Universidad Antonio Ruiz de Montoya de lima. Facultad de filosofía y ciencias humanas.2012.

²⁰ BOBADILLA MUCIÑO, María de Lourdes. “Aprendizaje Colaborativo: Una Estructura para el Desarrollo de Competencias en la Enseñanza de la Historia”_Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual. Escuela de graduados en educación 2009,

La relevancia de éste estudio para la investigación se encuentra en ser un caso documentado desde la realidad en el aula, de la institución, lo que permite al investigador, una base cualitativa de la situación y para nuestra investigación, contextualizar el uso de estrategias reales de aprendizaje colaborativo en el aula. Es aún más pertinente el estudio, ya que se hizo uso del manejo de la historia como campo de acción, situación que se comparte con una de las estrategias llevadas a cabo en la propuesta de la investigación.

Isabel Sosa, Mabel Velázquez Zarco y Raquel Postiglioni, pertenecientes al Departamento de Informática de Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Santiago del Estero de Argentina, en su proyecto de investigación “Modelo de soporte para el trabajo y aprendizaje colaborativo de grupos de investigación”²¹, Objeto del XII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, involucran las características, campos de acción, estrategias y modos en que se potencializa el aprendizaje colaborativo al interior de entornos virtuales y proyectos de investigación científico tecnológicos.

La validez de esta investigación radicó en la importancia de establecer similitudes y disparidades frente a sujeto del proceso educativo, el campo de acción, objeto, metodología y recursos del aprendizaje colaborativo desde el campo informático y el llevado a cabo en aulas regulares y presenciales. Este análisis brinda clarificaciones frente al marco conceptual del aprendizaje colaborativo en la esfera educativa en la contemporaneidad.

²¹ SOSA Isabel, VELÁZQUEZ ZARCO Mabel y POSTIGLIONI Raquel, “Modelo de soporte para el trabajo y aprendizaje colaborativo de grupos de investigación”. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Argentina, Departamento de Informática de Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías. 2009.

Contexto nacional

Napoleón Murcia Peña, Luis Hernando Amador Pineda, Germán Albeiro Castaño Duque y otros, vinculados a la Universidad Católica de Manizales, en el año 2012 generan una propuesta denominada “Aprendizaje Colaborativo: Senderos Enraizados en la Cultura Caldense”²². Los investigadores plantean desde la arqueología del saber y otras formas de intervención, un análisis de las características socioculturales del aprendizaje colaborativo, en el contexto de la institucionalidad educativa caldense.

El mayor aporte que la investigación de Murcia y otros hacen a nuestra investigación se centra en la posibilidad de pensar en una cultura de la colaboración, como proyecto macro para toda institución educativa. Aquí se entiende el aprendizaje colaborativo no como una mera estrategia de aprendizaje, sino que los investigadores trascienden su esencia, al mismo acto de su institucionalización en el campo educativo. El texto invita a soñar desde el contexto expedicionario, en la posibilidad de reconocer y afianzar una cultura de la colaboración.

Martha Lucía Garzón Osorio, estudiante de maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira en el año 2012, presenta en su estudio denominado “Incidencia de una Secuencia Didáctica de Aprendizaje Colaborativo con Apoyo de Tic para el Desarrollo de la Argumentación en Estudiantes del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira”²³, la idea de examinar la articulación de tres dominios específicos: el desarrollo de procesos argumentativos desde los mismos contenidos de la

²² MURCIA PEÑA, Napoleón. AMADOR PINEDA Luis Hernando, CASTAÑO DUQUE Germán Albeiro 2012 “Aprendizaje Colaborativo: Senderos Enraizados en la Cultura Caldense”. Universidad Católica de Manizales. 2012. p 54.

²³ GARZÓN OSORIO, Martha Lucía “Incidencia de una Secuencia Didáctica de Aprendizaje Colaborativo con Apoyo de Tic para el Desarrollo de la Argumentación en Estudiantes del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación. Universidad Tecnológica de Pereira 2012.p 344.

profesión, el aprendizaje colaborativo y la inclusión de entornos virtuales de aprendizaje, en las prácticas pedagógicas.

Si bien el contexto en el que se desarrolla como idea fundamental (competencias comunicativas), no involucra directamente las competencias ciudadanas, es claro afirmar que ambas no se pueden separar o fragmentar en los procesos transversales de la educación actual. Después de esto es importante resaltar de la investigación, el diseño, aplicación y evaluación de una secuencia didáctica desde el aprendizaje colaborativo. La vinculación de ambos estudios, en este caso, responde al análisis de las formas para abordar el problema. El análisis del uso de secuencias didácticas y su posterior evaluación permiten ampliar y proyectar el uso de éstas, en una parte de nuestro proyecto, y entender la dinámica de una secuencia didáctica desde el aprendizaje colaborativo, abona al análisis como antecedente.

Mónica Mejía de los Ríos, Marta Mariela Sánchez Escobar y Claudia del Pilar Torres Morales, estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada del departamento de Educación en la Especialización de docencia universitaria plantean la propuesta “Uso de Objetos Virtuales y Aprendizaje Colaborativo en la Educación Superior”²⁴. El objetivo del presente artículo de reflexión es plantear el uso de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y su integración con el aprendizaje colaborativo.

La pertinencia de la anterior investigación se encuentra en la necesidad de contextualizar el aprendizaje colaborativo a los tics. Es imposible pensar en educación y aprendizaje en la actualidad sin contar con los recursos informáticos, por ello el aporte que realiza la investigación de Mejía y otros a la nuestra, se

²⁴ MEJÍA DE LOS RÍOS Mónica, SÁNCHEZ ESCOBAR Marta Mariela y TORRES MORALES Claudia del Pilar, “Uso de Objetos Virtuales y Aprendizaje Colaborativo en la Educación Superior” Universidad Militar Nueva Granada Departamento de Educación. Especialización de docencia universitaria.2013.

perfila en la posibilidad de generar un ambiente de aprendizaje colaborativo, integrando las practicas pedagógicas del aula presencial a los recursos educativos utilizados con éxito hoy en las aulas virtuales.

Leandra Acosta Díaz, Valeria Villarreal Buitrago y Laura Camila, estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital en el año 2016, presentan su trabajo “Estudiantes como autores de audiolibros en un ambiente de aprendizaje colaborativo”²⁵. En su propuesta, estudiantes colombianos de grado 11 toman el liderazgo y acogen sus habilidades artísticas dentro de un proceso creativo, que envuelve una implementación pedagógica.

El trabajo investigativo de Acosta y los otros integrantes del grupo de investigación, se desarrolla en medio de un ambiente creativo, lúdico y participativo, en el que el aprendizaje colaborativo se resignifica al interior del aula.

Este aspecto de su experiencia permitió enriquecer el presente proyecto en la medida en que se tuvo una experiencia de implementación de didáctica en aprendizaje colaborativo, desde el uso de creaciones propias en la narrativa y la dialógica, elementos que serán retomados en nuestro proceso de investigación. Además, nos ofrece pautas para el desarrollo activo y participativo de las TIC en el fomento de competencias ciudadanas relacionadas con la identidad y la pluriculturalidad desde el aula.

Contexto local

Johana Pinto Villamizar perteneciente a la *escuela de trabajo social de la Universidad Industria de Santander* en el año 2015, presentó su proyecto “El Trabajo Colaborativo como Herramienta Fundamental para el Proceso de

²⁵ ACOSTA DÍAZ Leandra, VILLARREAL BUITRAGO Valeria. Estudiantes como autores de audiolibros en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Universidad Distrital Bogotá. licenciatura en educación básica con énfasis en inglés de 2016.

Formación de los Aprendizajes del Centro de Atención al Sector Agropecuario en Piedecuesta Santander”²⁶.

El ejercicio investigativo involucra el análisis de las experiencias del proceso de práctica llevado a cabo en una institución educativa de carácter técnico (Centro de Atención al Sector Agropecuario) en donde se trabaja desde una línea de desarrollo humano como enfoque orientador, articulado a concepciones de la educación, el trabajo grupal y colaborativo, como nuevos modelos de intervención.

Con la investigación se busca disminuir los riesgos psicosociales de la población y mejorar su desempeño individual, social y laboral; planteamientos relacionados con la implementación de técnicas e instrumentos del aprendizaje colaborativo del proyecto de Pinto, permiten hacer un acercamiento a una realidad local, aunque en un contexto diferente como lo es el de los espacios de formación técnica. La experiencia de la práctica, ayuda a fortalecer la tipificación del estudiante y la posición de éste ante las diferentes estrategias del aprendizaje colaborativo, de esta forma nos ayuda a construir un perfil de estudiante previo a la aplicación del diagnóstico, con el objetivo de definir líneas claras de intervención al interior de la propuesta.

Edgar Quintanilla Piña en su monografía sobre “El trabajo Colaborativo como Pilar Estratégico de la Educación en los Niveles de Introdutorio”²⁷ presentado a la Universidad Industrial de Santander, propone la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo desde el uso de los retos en física. El autor ve la necesidad de desarrollar en los estudiantes, la autonomía, la creatividad y la

²⁶ PINTO VILLAMIZAR Johana El Trabajo Colaborativo como Herramienta Fundamental para el Proceso de Formación de los Aprendizajes del Centro de Atención al Sector Agropecuario en Piedecuesta Santander. Universidad Industria de Santander. Escuela de trabajo social 2015.

²⁷ QUINTANILLA PIÑA Edgar “El trabajo Colaborativo como Pilar Estratégico de la Educación en los Niveles de Introdutorio”. Universidad Industrial de Santander.2013.

recursividad investigativa como punto de partida para un desempeño académico óptimo en sus contextos escolares.

El uso de retos en el aprendizaje permite fortalecer la competitividad de los estudiantes, sobre todo cuando el reto es consigo mismo y con la colaboración de los demás. En éste sentido el aporte que realiza Quintanilla a través de su investigación, brinda un instrumento más por analizar en la construcción de las estrategias de intervención en el aula desde el aprendizaje colaborativo.

Contexto legal

La educación es un derecho y cumple una función social, En esta función implica no solo los intereses de los individuos sino de toda la nación. De acuerdo a la constitución política de Colombia de 1991, en su artículo 67 enuncia

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.²⁸

De esta manera es condición constitucional de la educación la formación en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, para lo cual especifica en lo que respecta a la protección a la diversidad en el numeral 8 del título I que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación, señalando en el artículo 13 que todas las personas nacen iguales y libres ante la ley y gozan de los mismos derechos sin discriminación alguna. Involucra

²⁸ COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA. Artículo 67 por el cual se identifica el derecho a la educación. Bogotá D.C 1991.

así el libre desarrollo de la personalidad en el artículo 16, la libertad de culto en el artículo 19; siendo función del Estado, especialmente en este marco, la protección a grupos minoritarios y personas en condición d vulnerabilidad por condiciones físicas, económicas o mentales.

De esta manera la educación y más la que se imparte en establecimientos públicos tiene un gran compromiso ante la protección y promoción del reconocimiento al que tiene derecho todo ciudadano colombiano, transformándose aula de clase debe procurar éste derecho, recordando que la ley 1482 de 2011 determina sanciones penales para los actos que por acción u omisión promovieran la discriminación por motivos de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad o cualquier otra.

La promoción de una estrategia que tenga como principal objetivo el diálogo y el crecimiento como ciudadanos desde la promoción de competencias en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias responde no solo a los principales marcos internacionales y nacionales que protegen y promueven la diversidad y el respeto a la diferencia sino a los compromisos sociales en la promoción del respeto y la paz como principio de convivencia y coexistencia, fundamental para toda sociedad.

2.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación, se desarrollan algunas ideas epistemológicas, psicológicas sociológicas y metodológicas que vinculan los conceptos de aprendizaje colaborativo y competencias ciudadanas

2.2.1 El aprendizaje colaborativo en el aula: un acercamiento conceptual al constructivismo. El triunfo del liberalismo como fundamento ideológico del

mundo moderno trajo consigo cambios muy significativos en todas las esferas de la sociedad, una de ellas, la educación. El liberalismo denunciaba la independencia, fomentaba la autodeterminación e involucraba la participación como eje central de su actuar económico, político y social. El liberalismo de la revolución industrial involucró modelos de desarrollo en los que el progreso dependía de sus individuos y el Estado solo cumplía una función de acompañamiento: Esta macro visión del mundo también se trasladó al aula.

La ideología liberal propugna cambios organizacionales que facilitarán la libertad y la opción de manera individual. Como consecuencia, se requiere que el sistema escolar proporcione un amplio rango de alternativas que permitan a los individuos avanzar de acuerdo a sus capacidades e intereses. Los valores liberales argumentan a favor de la libertad a la hora de brindar y transmitir educación, así como el avance del conocimiento como precondition para una mayor autonomía personal y para el desarrollo social²⁹.

El paradigma moderno moldeó una idea del mundo de acuerdo a las condiciones socioeconómicas de la época, en donde la tensión estaba determinada por las clases sociales. La relación de desigualdad presente entre ellas y las consecuencias que esto le aportaba a la sociedad, llevó a la búsqueda de formas más estructuradas en la psicología que definieran tanto la vinculación del otro en la construcción de conocimiento como en la construcción de sociedad.

De esta manera el siglo XX propone un sostenimiento de las relaciones entre los individuos desde marcos científicos aportados por la antropología y la psicología especialmente. Afirma Roselli “En realidad no es una teoría unitaria sino un conjunto de líneas teóricas que resaltan el valor constructivo de la interacción socio cognitiva y de la coordinación entre aprendices”³⁰.

²⁹LAUGLO, J. Forms of decentralisation and their implication for education. [“Formas de descentralización y sus implicancias para la educación”], en Chapman, 1996. p.45.

³⁰ ROSELLI Néstor Daniel. teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. Revista Colombiana de Ciencias Sociales .Vol. 2. No 2 PP. 173-191 julio-diciembre 2011 .Medellín-Colombi

Las teorías constructivistas se apoyan en dos sujetos, el individuo y el medio. Las tensiones entre éstos dos construyen una realidad que se presenta en la conciencia como un fenómeno psicológico y social.

Podríamos simplificar un poco las cosas y decir que los constructivistas psicológicos se enfocan en la manera en que los individuos usan la información, los recursos e incluso la ayuda de los demás para crear y mejorar sus modelos mentales y estrategias de solución de problemas. En cambio, los constructivistas sociales consideran que el aprendizaje mejora nuestras habilidades para participar con los demás en actividades que son significativas dentro de la cultura.³¹

Dentro del constructivismo social se inscribe la teoría del Aprendizaje Colaborativo (AC), sin embargo, como lo punta, Roselli, no está definido por una línea teórica, sino que se apoya en varias de ellas.

Tres de estas corrientes merecen una referencia especial por ser las fuentes básicas de la Teoría del AC (Dillenbourg et al., 1996; Roselli, 2007): el socio constructivismo neo-piagetiano o teoría del conflicto socio cognitivo, el enfoque neo-vygotskiano de la intersubjetividad y el modelo de la cognición distribuida. Estas tres corrientes pueden situarse en un eje “individual-grupal”, según que el énfasis se ponga en el individuo en interacción o en lo colectivo como tal.³²

La posición activa del estudiante como sujeto principal en los procesos de enseñanza y aprendizaje acompañaba un mundo que cambiaba vertiginosamente al ritmo de la economía y el neoliberalismo. Bárbara Rogoff expone la posición de Piaget con respecto a trabajo colaborativo y cooperativo en el proceso de pensamiento del niño, citando su obra de 1976 “*Les opérations logiques et la vie sociale*”

Piaget sugiere que la cooperación aporta el ímpetu para ordenar el pensamiento en las operaciones lógicas que conllevan un sistema de proposiciones que están libres de contradicciones y son reversibles: “el pensamiento en común propicia la no-contradicción: es mucho más sencillo contradecirse a uno mismo, cuando uno

³¹ WOOLFOLK, ANITA. Psicología educativa. 11a. edición PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010. P 478

³² Op. Cit. p.175.

piensa para sí mismo (egocentrismo), que cuando hay compañeros que puedan recordar lo que uno ha dicho antes y las proposiciones que uno ha aceptado³³.

También Matthew Lipman parafrasea el principio de indeterminación de Heisenberg con respecto al conocimiento de lo que nos rodea, como analogía al proceso del pensamiento en el niño de acuerdo a Piaget y afirma que

Esto me recordó el principio de indeterminación de Heisenberg, según el cual no existe ningún modo de observar una partícula sin alterarla. Nuestro conocimiento de las cosas solo puede ser conocimiento de cómo actúan como resultado de nuestra observación y experimentación de ellas. Porque si la mente de un niño [tal como es] no puede ser esa misma mente en estado de reposo y sin interferencias, entonces debemos asumir y aceptar la dramática alternativa: la mente del niño se define en función de cómo actúa cuando se somete a las pruebas y estímulos de incontables formas de intervención³⁴.

De esta manera el aprendizaje colaborativo se integra a las bases fundamentales del constructivismo piagetiano; un argumento a esto lo agrega Davydov al considerar que “El indicador del nivel del pensamiento del niño no es lo que el niño sabe, ni lo que es capaz de aprender, sino lo que piensa en el área donde no tiene ningún conocimiento en absoluto.[de acuerdo a esto para Piaget] la enseñanza debe orientarse hacia las cosas maduras que el niño puede hacer solo”³⁵.

Con el propósito de acercarnos a la idea principal de éste apartado, se hace necesario aquí presentar los diferentes conceptos sobre aprendizaje colaborativo. Prescott define que “el aprendizaje colaborativo busca propiciar espacios en los cuales se dé, el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada quien responsable de su propio aprendizaje. Se busca que estos ambientes

³³ ROGOFF, B. Apprenticeship in teaching. Oxford University. Press, Nueva York [Trad.cas: Aprendices del Pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social, Paidós, Barcelona, 1993.p.211].

³⁴ LIPMAN, Matthew. Natasha: Aprende a pensar con Vygotsky.2004. Barcelona. Gedisa,S.A .p. 190

³⁵DAVYDOV, V.V. “Problems of children’s mental development”. Soviet Education. 1988. p.667.

sean ricos en posibilidades y, más que simples organizadores de información propicien el crecimiento del grupo”³⁶.

La generación de ambientes que posibiliten la comunicación de ideas y la resolución de conflictos en medio de una dialéctica categorizada, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales y la importancia de la interacción de los participantes define un claro acercamiento y vinculación del aprendizaje colaborativo con la estructura constructivista de Piaget. Uno de los aspectos relevantes del aprendizaje colaborativo que confirma su teoría, es la interacción de los participantes, “ya que durante la colaboración un participante dice cosas (cuestiones, negativas, afirmaciones, etc.) que pueden servir para precipitar una útil reestructuración cognitiva en el interlocutor. En consecuencia, esa conversación es un estímulo para el cambio cognitivo”³⁷.

Bajo la influencia de Vygotsky, el aprendizaje colaborativo toma sentido, ya que su principio generador, la interacción sociocultural se vincula con su teoría de *zona de desarrollo próximo* la cual ha sido definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo ´potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”³⁸. Driscoll y Vergara, explicitan:

Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino que cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. Y señalan que son cinco los elementos que caracterizan el aprendizaje colaborativo: 1) responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo 2) interdependencia positiva: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para lograr la meta común 3) habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione en forma efectiva, como el trabajo en equipo, liderazgo y solución de

³⁶ PRESCOT.D. Aprendizaje colaborativo.1993. p.460.

³⁷ CROOK, Charles. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Ed. Morata, S.L. Madrid, 1998, pág. 180

³⁸ VIGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996. P 133- 135.

conflictos 4) interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje 5) proceso de grupo: el grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad³⁹.

Salinas⁴⁰, define brevemente el término y señala que el *aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo*.

Para Panitz,

“la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo. Señala que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo; mientras que en la cooperación la interacción está diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas”⁴¹.

Gros, agrega que,

en un proceso de aprendizaje colaborativo, las partes se comprometen a aprender algo juntos. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo, las tareas a realizar⁴².

³⁹ DRISCOLI, M.P. y VERGARA, A. Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro, en Pensamiento Educativo, 1997. p 21

⁴⁰ SALINAS, J. El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, Cabero 2000. P. 199.

⁴¹ PANITZ, T., and PANITZ, P. Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) Issues Facing International Education, June, 1998, NY, NY: Garland Publishing.

⁴² GROS, B. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa. 2000. p. 776.

Considerar que el proceso de aprendizaje colaborativo responde a la interacción como un acto mágico asimilacionista es un error. Si bien el concepto se encuentra ampliamente difundido en los procesos vinculados con el desarrollo de nuevas tecnologías por su vinculación con la educación virtual y el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje en donde el aprendizaje y el trabajo colaborativo tienen gran importancia, la trascendencia del aprendizaje colaborativo no es de tipo reduccionista. El principal acto colaborativo no es del grupo sino del individuo. Su actitud investigadora es la encargada de potenciar las estrategias didácticas propias del aprendizaje colaborativo en el aula, es su interés en discutir y debatir, un paradigma el que posibilite el aprendizaje y no el solo hecho de reunirse a trabajar con otros.

2.2.2 Fundamentos epistemológicos del aprendizaje colaborativo.

Platón en su dialogo Menón, dice:

Y ocurre así que, siendo el alma inmortal, y habiendo nacido muchas veces y habiendo visto tanto lo de aquí como lo del Hades y todas las cosas, no hay nada que no tenga aprendido; con lo que no es de extrañar que también sobre la virtud y sobre las demás cosas sea capaz ella de recordar lo que desde luego ya antes sabía. Pues siendo, en efecto, la naturaleza entera homogénea, y habiéndolo aprendido todo, el alma, nada impide que quien recuerda una sola cosa (y a esto llaman aprendizaje los hombres), descubra él mismo todas las demás, si es hombre valeroso y no se cansa de investigar. Porque el investigar y el aprender, por consiguiente, no son en absoluto otra cosa que reminiscencia.⁴³

La anamnesis o reminiscencia platónica plantea un innatismo epistemológico que se ha venido superando con el paso del tiempo, aunque ha mantenido algunos preceptos desde otras posturas.

El constructivismo sostiene que las personas activamente construyen conocimiento mientras interactúan con su ambiente. Esto es postulado por el psicólogo suizo Jean Piaget, quien expresa que el aprendizaje consiste en la generación de estructuras cognoscitivas que se crean a través de la modificación de los reflejos iniciales del recién nacido y que se van enriqueciendo a través de la interacción del individuo con

⁴³ PLATON, Diálogos de Platón. P 1456.

el medio. Estas estructuras se encargan de adquirir la nueva información a través de dos procesos básicos: la asimilación y la acomodación⁴⁴.

De acuerdo a esto el aprendizaje no es memoria, sino la asimilación e incorporación de información a estructuras de pensamiento que se deconstruyen y reconstruyen de manera permanente. De esta manera deja a un lado el transmisionismo y edifica las bases del constructivismo. Sin embargo, esta postura asimilativa se reconfigura desde el principio del “*zoon politikón*” de Aristóteles que configura la esencia del hombre como ser social. El psicólogo ruso Lev Vygotsky cimenta en la interacción social el aprendizaje y los procesos de incorporación cultural. Al respecto afirma

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (interpsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos⁴⁵.

Hablar sobre procesos de aprendizaje en la educación, implica establecer, contenidos, secuenciación, métodos, recursos, sistemas de evaluación desde lo que se quiere solucionar o proponer. De esta forma se puede decir que el aprendizaje es una reacción ante la presencia de un problema o una necesidad, para nuestro caso en el campo social.

Para la resolución de estos conflictos los individuos han comprendido que, si bien sus constructos mentales les permiten establecer algunos criterios y soluciones ante las dificultades, es con el *otro* con quien desarrolla procesos superiores como lo plantea Vygotsky.

⁴⁴ MALDONADO Pérez, Marisabel El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.p.265

⁴⁵ VYGOTSKY. L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo. 1979.p 92

En el contexto educativo no se puede desvirtuar que existen contribuciones individuales a los procesos de aprendizaje por parte de estudiantes, pero es más eficaz el desarrollo de los mismos desde el campo colaborativo, Zañartu afirma al respecto

El aprendizaje colaborativo entonces, nace y responde a un nuevo contexto socio cultural donde se define el “cómo aprendemos” (socialmente) y “dónde aprendemos” (en red). Desde este punto de vista, se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento⁴⁶.

Mayer, citado por Maldonado, afirma que “cuando se plantea el aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el estudiante participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento, alude al constructivismo y es precisamente el constructivismo social”⁴⁷.

De acuerdo a esto, la estructura interpsicológica en todo individuo esta primero que la intrapsicológica y como consecuencia las construcciones semióticas transables, no son producto de individuos, sino de sociedades.

Maldonado afirma que

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los estudiantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de

⁴⁶ ZAÑARTU C., L. M. Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. 2003.N 28, año V. p 1. Consultado el 3 de mayo de 2017 en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446_destacado.pdf

⁴⁷ MAYER, R. E. Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C. Reigeluth (Ed.), Diseño de la instrucción. Teorías y modelos (pp. 154-171). 2000. Madrid: Aula XXI Santillana. Citado por MALDONADO Pérez, Marisabel El trabajo colaborativo en el aula universitaria.

transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente ⁴⁸.

2.2.3 Elementos constitutivos del aprendizaje colaborativo. Pretender que, con la reunión de un grupo de estudiantes en un salón, trabajando en torno a un tema de clase asignado por el docente, se está contribuyendo al trabajo colaborativo es un grave error. La consideración de Aprendizaje colaborativo como proceso consensuado, que invita a la construcción conjunta desde la suma de competencias, talentos y esfuerzos posee características específicas que contribuyen a la esencia del mismo en el ámbito educativo.

La dinámica social, en gran medida compleja, se conjuga con el aprendizaje colaborativo desde sus mismos principios: ejercicio de autoridad, manejo de roles, responsabilidad, negociación y dialogo, reciprocidad y todo en un marco de relaciones sociales mediadas por dos criterios bien definidos, el consenso y las habilidades sociales. A continuación, algunos teóricos determinan, de acuerdo a ellos, los principales criterios del Aprendizaje colaborativo.

⁴⁸ MALDONADO Pérez, Marisabel El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, p. 265. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

Cuadro 1. Criterios básicos de aprendizaje colaborativo desde autores.

AUTORES	CONCEPTUALIZACIONES
Panitz y Panitz, 1998	Proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso. Se comparte la <i>autoridad</i> y entre todos se acepta la <i>responsabilidad</i> de las acciones del grupo
Guitert y Simérez, 2000	Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. El trabajo colaborativo se da cuando existe una <i>reciprocidad</i> entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento.
Gros, 2000	Es un proceso en el que las partes se comprometen a aprender algo juntas. Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo o tareas a realizar. La <i>comunicación y la negociación</i> son claves en este proceso.
Salinas, 2000	Considera fundamental el análisis de la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante; por cuanto el trabajo busca el logro de metas de tipo académico y también la mejora de las propias <i>relaciones sociales</i> .
Lucero, 2004	Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es <i>responsable</i> tanto de su aprendizaje como del de los demás miembros del grupo.

Fuente: MALDONADO Pérez, Marisabel. El trabajo Colaborativo en el Aula Universitaria.p.269.

La autoridad es vista desde el aprendizaje colaborativo como una postura asumida desde el bien común consensuado, justificado y argumentado, no en la retórica sino en la lógica de la reflexión de la comunidad. En ella no hay cabida para la actitud inquisidora e impositiva de uno de sus miembros, alejándose del autoritarismo.

La negociación y el dialogo es visto como eje central del acto reflexivo del aprendizaje colaborativo. La dialógica supera la retórica, y aunque existe el enfrentamiento permanente de ideas, la mediación se da desde el respeto y no la rivalidad.

La reciprocidad motiva la independencia del individuo y consecuentemente la apropiación de sus responsabilidades desde la pertenencia al grupo y el

compromiso colectivo, entendiendo que no puede depender exclusivamente del trabajo de otros.

La responsabilidad grupal o Interdependencia positiva se traduce en un motivante constante del logro colectivo de los propósitos del grupo. En ella se entiende que ninguno de los miembros de manera individual podrá alcanzar el éxito, si todos los demás no lo alcanzan. Esta condición facilita la organización y funcionamiento del grupo.

Las relaciones afectivas positivas parten de la idea de creación de vínculos interpersonales que desde el dialogo y el consenso se encuentran para edificar, modificar y mejorar las condiciones y relaciones del grupo.

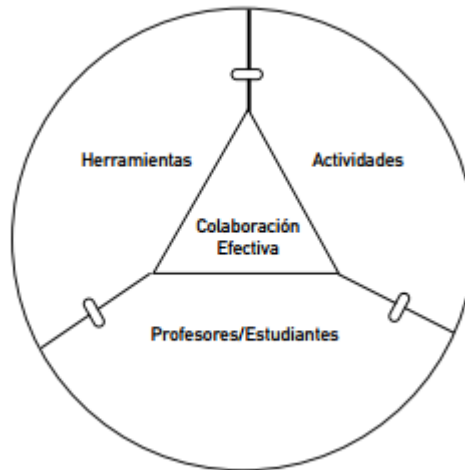
El factor común en los conceptos anteriores es la **Interdependencia**, la cual define, de acuerdo a Salomón, citado por Collazos y Mendoza, una colaboración efectiva en tres condiciones: “1) La necesidad de compartir información que lleve a entender conceptos y obtener conclusiones. 2) La necesidad de dividir el trabajo en los roles complementarios. 3) La necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos”⁴⁹.

Collazos y Mendoza⁵⁰ proponen un modelo a partir del cual se puede evidenciar realmente la colaboración, desde la integración de actividades, roles de las personas que intervienen en el proceso (estudiantes, profesores) y herramientas disponibles para su ejecución.

⁴⁹ SALOMON, SALOMON, G. What does the design of effective CSCL require and how we study its effects? SIGCUE, Outlook, Special Issue on CSCL 21 (3) 66. 1992.p 377

⁵⁰ COLLAZOS Cesar y MENDOZA Jair. Como Aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. Financiado por Colciencias, proyecto 4128-14-18008.2006 p.65

Figura 1. La Colaboración Efectiva.



Fuente: COLLAZOS Cesar y MENDOZA Jair. Como Aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula.2006. p.65.

Los agentes activos de éste proceso, el profesor y el estudiante tiene claramente sus roles definidos. Al trabajar en grupos, el estudiante asume la necesidad de la ayuda mutua mediante la que puede desarrollar valores como la solidaridad, la tolerancia, la escucha activa y la reciprocidad, mientras que el docente es dinamizador del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la mediación que realiza en el dialogo y el consenso, orientando al grupo en un *autodescubrimiento*.

El docente asume la responsabilidad de presentarles la estrategia de aprendizaje a sus estudiantes, para que puedan desde allí, conocer las implicaciones, beneficios, compromisos y responsabilidades, estableciendo así un criterio ético de respeto mutuo por la labor de ambos. Otra tarea fundamental del docente es la de desarrollar y fomentar habilidades sociales- conversacionales que permitan la mediación, el diálogo y el respeto por la autoridad compartida asumida al interior del grupo.

2.2.4 ¿Colaborativo o cooperativo?

Durante todo el proceso del levantamiento de la información documental y las bases teorías del presente proyecto, fue recurrente una pregunta, ¿Cooperativo o Colaborativo? La duda es frecuente en un ambiente investigativo en donde de manera reiterativa se utilizan indistintamente ambos términos, debido principalmente a la posición activa del estudiante como sujeto dinamizador. Sin embargo, la identidad de ambos conceptos se guarda y se mantiene en tanto en la epistemología como en la didáctica. Tal y como lo expone Bruffee

Se trata de una diferencia de las bases epistemológicas: La línea de investigación sobre cooperación es básicamente anglosajona. En esta perspectiva, el trabajo cooperativo consiste en la aplicación, por parte del docente, de técnicas grupales dirigidas a mejorar la eficacia del aprendizaje; en este sentido, su uso es instrumental y complementario. Por el contrario, el enfoque del aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socio constructivista en donde el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale para todo el proceso de enseñanza aprendizaje⁵¹.

Las implicaciones del desarrollo de ambos conceptos estarían delimitadas no solo por la intencio previa del maestro investigador en el desarrollo de su práctica pedagógica, sino en las condiciones psicosociales del niño en el aula, pero en ningún momento, partiendo de este principio, se contraponen la una a la otra.

Algunos autores consideran que, con respecto a las condiciones del estudiante en el aula, el aprendizaje cooperativo es ideal para niños por la condición operativa en que se relaciona con el mundo, mientras que el aprendizaje colaborativo permite un mayor grado de desarrollo entre jóvenes y adolescentes estimulando el pensamiento crítico y sistémico.

⁵¹ BRUFFEE, K. A. Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.1993. p76.

Cuadro 2. Identidad del trabajo Colaborativo y Cooperativo

CARACTERÍSTICAS	TRABAJO COLABORATIVO	TRABAJO COOPERATIVO
EL PROFESOR O FACILITADOR	Acompaña, es un mediador.	Estructura el trabajo que realizará cada grupo
TAREA	Definida por los miembros del grupo	Asignada por el profesor
RESPONSABILIDAD POR LA TAREA	Individual y grupal.	Cada miembro del grupo se responsabiliza por una parte de la tarea.
DIVISIÓN DEL TRABAJO	Realizan el trabajo juntos. Baja división de la labor.	En ocasiones es distribuido por el profesor entre los miembros del grupo. En otras puede ser distribuido por los miembros
SUBTAREAS	Entrelazadas. Requieren trabajo conjunto	Independientes
PROCESO DE CONSTRUIR EL RESULTADO FINAL	En conjunto. En ningún caso corresponderá a la suma de esfuerzos o desempeños individuales.	Juntando las partes realizadas por cada miembro. Sumatoria de subtareas realizadas individualmente
RESPONSABILIDAD POR EL APRENDIZAJE	Miembros del grupo con el acompañamiento del profesor	Asumida por el profesor al estructurar el trabajo de alguna manera que le hace pensar que el grupo aprenderá.
TIPO DE CONOCIMIENTO	No fundamental, se requiere razonamiento, cuestionamiento y discusión	Básico, Fundamental. Privilegia la memorización y en pocas ocasiones tendrá cabida el cuestionamiento.

Fuente: MALDONADO Pérez, Marisabe. El trabajo colaborativo en el aula universitaria pág. 273

Mientras en el aprendizaje cooperativo el docente además de diseñar la propuesta, la distribuye y controla su desarrollo y resultados, en el proceso colaborativo el alumno diseña su estructura de interacción, manteniendo el control sobre las decisiones que afectan su aprendizaje. No se puede afirmar que el trabajo colaborativo es contrario al trabajo individual, ya que desde lo colaborativo se fortalece el desarrollo global del estudiante. El cuadro anterior establece, a partir de criterios propios de ambos aprendizajes, las diferencias más marcadas.

2.2.5 La ciudadanía y el estado en el paradigma moderno. El común denominador del mundo moderno ha involucrado los cambios ideológicos en los modelos económicos y de allí parten las explicaciones que regulan las relaciones entre los individuos.

[los obreros] están aprendiendo a valorar más la educación y el tiempo libre que el simple aumento de salarios y comodidades (...) aceptan cada vez más los deberes públicos y privados del ciudadano; y perciben mejor la verdad de que son hombres y no máquinas de producir. Se convierten en caballeros⁵².

Cuando Marshall presenta la situación del obrero, no la desvincula de su realidad económica, no es que el hombre sea obrero y deje de serlo para ser ciudadano, todo lo contrario, es la percepción de obrero la que le permite reflexionar en su condición de ciudadano. Marshall reconocía la prevalencia de las diferencias y desigualdades y planteaba que, aunque éstas no desaparecieran, gracias al avance del progreso la clase trabajadora podría adquirir un nivel de conciencia que le permitiera mejorar su relación con el trabajo y de allí su calidad de vida.

Tiene algún fundamento válido la opinión de que hay ciertos límites que la mejora de las condiciones de la clase trabajadora no puede traspasar (...) La pregunta no es si todos los hombres llegarán finalmente a ser iguales, que ciertamente no lo serán, sino si el progreso avanza constantemente, aunque lentamente, hasta que, al menos por su trabajo, todo hombre sea un caballero. Yo sostengo que sí avanza, y que esto último ocurrirá⁵³.

Ser caballero en el contexto del siglo XIX involucraba la posesión de un grado de civilidad que acercaba a un individuo a un estado de dignidad política, económica y social. La obtención de ésta condición estaría unida a la educación y el reclamo social debería acercarse al reconocimiento de ésta condición desde su trabajo. La valoración cuantitativa de la existencia basada en la posesión de bienes y servicios trasciende a una de tipo cualitativo en la que es *la vida en su conjunto* la que permite la construcción colectiva de la sociedad, el progreso y en definitiva el empoderamiento de la condición de ciudadano

⁵² MARSHALL, A. The Future of the Working Classes 1873.

⁵³ *Ibíd.* 3-4

Mejorar la relación con el trabajo involucraba la educación como estrategia de progreso. A mayor grado de especialización, mejores ingresos, pero lo realmente importante es que a mayor grado de especialización mayor progreso social. El sentido de esta reflexión lo sintetiza Marshall⁵⁴ cuando afirma que pensamos más en el efecto que el trabajo produce en él, que en el efecto que él produce en su trabajo.

El otro significativo en la postura de Marshall involucra la posición del Estado en éste proceso. Afirma que “se trata de obligarlos y ayudarlos a subir el primer peldaño; de ayudarlos, si ellos quieren a subir mucho más”⁵⁵. Aquí plantea la postura del Estado benefactor, encargado de crear las condiciones necesarias para que el desarrollo de la economía en un marco de progreso tecnológico y de capital le permita, en este caso a la clase trabajadora, adquirir una condición ciudadana. Y para ello ratifica el poder de la coerción para definir y limitar los objetivos de la sociedad.

El Estado- dice Engels, resumiendo su análisis histórico- no es, en modo alguno, un Poder impuesto desde afuera a la sociedad; ni es tampoco “la realidad de la idea moral”, “la imagen y la realidad de la razón” como afirma Hegel. El Estado es, más bien, un producto de la sociedad al llegar a una determinada fase de desarrollo; es la confesión de que esta sociedad se ha enredado consigo misma en una contradicción insalubre, se ha dividido en antagonismos irreconciliables, que ella es impotente para conjugar. Y para que estos antagonismos, estas clases con intereses en pugna no devoren a la sociedad en una lucha estéril, para eso hízose necesario un Poder situado, aparentemente, por encima de la sociedad y llamado a amortiguar el conflicto, a mantenerlo dentro de los límites del orden. Y este Poder, que brota de la sociedad, pero que se coloca por encima de ella y que se divorcia cada vez más de ella, es el Estado⁵⁶.

Según T.H Marshall, para Alfred Marshall

El Estado debía imponer de alguna forma su capacidad coercitiva, por ejemplo, obligando a los niños a asistir a la escuela, porque los que no han recibido educación no pueden apreciar, y por lo tanto no pueden elegir libremente, las

⁵⁴ Ibíd.p.5.

⁵⁵ Ibíd. p. 15.

⁵⁶ LENIN V.I. El Estado y la Revolución. Ediciones en lenguas extranjeras. Pekín 1975.p.7

cosas buenas que distinguen la vida de los caballeros de la vida de la clase trabajadora⁵⁷.

Con este postulado Marshall definiría a la escuela como invento de la modernidad y el sendero de la escolarización de la ciudadanía como modelo a seguir para el logro de la civilidad de las clases obreras. La escuela en medio del debate de la soberanía, la autodeterminación, la legalidad y la legitimidad, lo urbano y lo rural, el patrono y el obrero, en el campo de la conformación de los Estados naciones sirvió a los propósitos del Estado moderno.

Este es el marco en el que se inscribe la partida de nacimiento de la escuela. Una familia como aliada, pero con límites funcionales claros, una enciclopedia explicativa y metodológicamente racional por conocer y un ciudadano-obrero que era esperado por la sociedad y mercado. Todo ello bajo un credo utópico legítimo llamado Progreso (...) La modernidad republicana necesitaba un núcleo duro de valores que “todos” debían aprender, respetar y vivir iluminados por el faro escolar.⁵⁸

El gran proyecto de la modernidad estuvo centrado en la homogeneización ciudadana, en una moral común y el respeto a las libertades individuales, Una mezcla de “dejar hacer” y “El Estado soy yo”, involucraba grandes contradicciones, por eso, la promulgación de una educación pública, laica, gratuita y obligatoria desde los ideales del progreso y la Nación permitía una transición, de la sumisión del feligrés a la iglesia, a la sumisión del ciudadano al Estado.

Manifiesta Dubet que “la ciudadanía se basa en un vínculo de fidelidad a la nación, y ya no sólo en una fidelidad directa y personal al soberano como ocurría en la sociedad feudal”⁵⁹. Esto implica que la educación ciudadana estaba llamada al fortalecimiento de los lazos nacionales desde el patriotismo y los lineamientos que

⁵⁷ MARSHALL T.H. Y BOTTOMORE Tom. Ciudadanía y clase social. Alianza Editorial.1996 P.19

⁵⁸ ROMERO José, ROMERO Pedro y otros. La Educación en su laberinto. Análisis y propuestas para una salida. Homo Sapiens. Argentina. 2017.p 45.

⁵⁹ DUBET François. MUTACIONES CRUZADAS: LA CIUDADANÍA Y LA ESCUELA en Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. (recuperado el 2 de agosto 2018) Universidad de Burdeos/EHESS, París.p.220.Disponible en : http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/injuve00/02.dir/injuve0002.pdf

determine el Estado para lo cual incluye la unificación de un idioma, una religión, un territorio y una misma ley que hace a los hombres civilizados. Estos principios serán recitados como sumas democráticas en las escuelas, representando lo que los individuos son. Los vínculos con su historia representaran la herencia enajenada que los blindará de los sables de la guerra, del agobio de la fábrica y hasta del fuego del infierno. Los héroes no deberán estar solos en los panteones será nuestro deber acompañarlos.

En un contexto histórico rodeado de los pensamientos de Galileo y Pasteur y una modernidad forjada en valores universales instaurados en torno a la autonomía, el imperativo categórico, la libertad y la igualdad, la ciudadanía y la escuela se instauraron en los anaqueles de la tradición.

2.2.6 Las competencias ciudadanas. La tendencia enciclopedista de la educación del pasado encuentra un punto de quiebre con las ideas humanistas y democráticas, así la formación en conocimientos va de la mano con la reflexión y desarrollo moral. La postura del Ministerio de Educación expresa claramente que

Así como la educación se ha propuesto formar el pensamiento, también es posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos y éste es un aspecto fundamental para la formación ciudadana. El desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Estas decisiones y acciones no implican, necesariamente, la renuncia a los intereses personales, sino más bien, la construcción de un diálogo y una comunicación permanente con los demás ⁶⁰.

El espacio entre el individuo y la sociedad con que comparte es el sujeto de las competencias ciudadanas. La vinculación o disociación de las particularidades y las colectividades son las que transforman la dialéctica en dialógica social y es ésta el medio para la construcción de ciudadanía. El MEN (Ministerio de Educación Nacional) considera que *"Las competencias ciudadanas son el*

⁶⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la ciudadanía si es posible: estándares básicos de Competencias Ciudadanas.2004 p. 2.

*conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.*⁶¹

De acuerdo a esto, debe existir un conjunto de elementos que dialoguen entre si desde lo particular y lo colectivo para la búsqueda de un estado de bienestar que parta del sujeto y se proyecte luego en el contexto. Estos elementos deben involucrar ideas que establezcan conceptos propios para todos, alternativas para que sean comunicados y mediados desde el diálogo y desde allí, involucren un contexto emocional que permita aportar las individualidades de los fenómenos sociales que se generan en contextos de tensión.

De acuerdo a Enrique Chaux las competencias se pueden clasificar en comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. Ellas están vinculadas con la posibilidad de llegar a entendimientos entre los individuos (comunicativas), al desarrollo de identificación, diferenciación y descentración de fenómenos sociales que involucren el marco de la ciudadanía (cognitivas), a la capacidad de sentir y expresar emociones, afecto por otros y finalmente las que buscan articular las anteriores en la formación de actitudes ciudadanas. (integradoras)

2.2.7 El ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias. Un proceso dirigido hacia la formación de Competencias Ciudadanas, específicamente a aquellas encaminadas al fortalecimiento de la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia sobre el paradigma de un aprendizaje colaborativo se transforma en una posibilidad de contribuir desde el aula a un proyecto de vida enmarcado en la libertad, el respeto y la justicia social por la dignidad humana. Precisamente para poder medir los alcances de un proyecto en competencias ciudadanas un criterio relevante es la definición del ámbito de las mismas.

⁶¹ Ibid.p.6

El ejercicio de la ciudadanía en y desde la escuela implica diversos retos. Por un lado, está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar, está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y, en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de las diferencias y no a pesar de ellas, es decir, a partir del igual reconocimiento de las diferencias (Taylor, 1997) que a su vez se basa en la idea del respeto recíproco. En este sentido, las competencias ciudadanas son las capacidades que nos ayudan a enfrentar constructivamente cada uno de estos retos.⁶²

Desde la propuesta de Enrique Chaux los ámbitos que agrupan las competencias ciudadanas son tres 1) convivencia y paz; 2) participación y responsabilidad democrática; y 3) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Las diversas tensiones que se generan en los contextos escolares y las consecuencias de éstas, forman parte de la lectura que el maestro debe hacer de manera permanente en el aula. Su reflexión parte de las acciones de sus estudiantes que lo conducen a realizar un diagnóstico que le permita diseñar didácticas efectivas para abordar dichas situaciones. En éste punto es cuando la reflexión del maestro encuentra en el conocimiento de los ámbitos un primer marco de referencia en donde soportar sus prácticas pedagógicas.

La PLURALIDAD es la capacidad para comprender puntos de vista ajenos a los propios, o la capacidad para comunicarse eficazmente a pesar de manejar lenguajes muy distintos. la capacidad para identificar y superar prejuicios (basados en ideas parcializadas o erráticas).LA IDENTIDAD es la visión que tenemos de nosotros mismos, como individuos, pero también como miembros de grupos sociales o inclusive de naciones. EL RECONOCIMIENTO como principio de la valoración de las diferencias se entiende aquí como una competencia ciudadana fundamentada en la construcción de condiciones de comunicación orientadas a la convivencia pacífica, el respeto y la reciprocidad.

⁶² CHAUX TORRES Enrique y RUIZ SILVA Alexander. La Formación de Competencias Ciudadanas. Asociación colombiana de facultades de educación.2005 1ª edición: Bogotá D.C. Colombia. p 57.

2.2.8 El aprendizaje colaborativo en el campo de las competencias ciudadana. Los contextos socioculturales posmodernos han estado delimitados entre el crecimiento y desarrollo, y todo lo que ello implica: lucha por los derechos humanos, fortalecimiento de sociedades de mercado, respeto por la diferencia, promoción de modelos consumistas, reivindicación de la libertad y manipulación mediática entre otros tantos más fenómenos que responden a la condición cambiante del contexto social. En medio de tanta diferencia y el choque con los individualismos, el conflicto es el canal a través del cual se construyen la mayor parte de las relaciones sociales. Entender el conflicto como una posibilidad en el que dos partes por lo general se encuentran lo transforma en el espacio social endémico por naturaleza, un laboratorio social que hace parte de la construcción y permanente deconstrucción de la realidad social, bajo el condicional de que existan una serie de principios de convivencia que habiliten esa construcción y deconstrucción, invalidando el uso de cualquier tipo de violencia o medida de coerción.

La evolución de los derechos Humanos atraviesa la historia humana desde el reconocimiento de la desigualdad y el esclavismo, hasta la búsqueda ideal de una paz perpetua y en todo este recorrido los marcos de derecho han variado dependiendo de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de cada época. Así reafirmamos nuestra naturaleza de ser individuos políticos y de ser ciudadanos.

La condición de ciudadanía está sujeta al conflicto; elegir desde la libertad implica, de acuerdo a Savater, actuar. *“Cada acción está unida a la previsión, pero también a lo imprevisto”* ⁶³

La ciudadanía como relación política, como vínculo entre un ciudadano y una comunidad política, parte de una doble raíz –la griega y la romana- que origina a

⁶³ SAVATER, Fernando. El Valor de Elegir. Barcelona: Ariel, 2003. P.19.

su vez dos tradiciones, la republicana, según la cual, la vida política es el ámbito en el que los hombres buscan conjuntamente su bien, y la liberal, que considera la política como un medio para poder realizar en la vida privada los propios ideales de felicidad⁶⁴.

Parafraseando el discurso de Martha Nuusbaum cuando recibió el premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en el año 2012, existe un acuerdo cuando se afirma que el crecimiento económico no permite conocer la sociedad, solo un apéndice de ella y ni siquiera un apéndice que representa a la gran mayoría, y así como su labor durante éstos años ha sido podría decirse *vitalista* en un sentido social, su mayor contribución como filósofa ha sido el abrir espacios de discusión en torno a la dignidad humana.

Es la preocupación por la dignidad humana el tema central del siglo XXI y no por estar de moda, sino porque en la historia de la humanidad nunca antes la especie humana se había encontrado en semejante riesgo de extinción como en éste y no precisamente por un fenómeno natural (incluido el determinismo darwiniano), sino por la suma de sus propias decisiones. Nunca antes se había tenido tanto y al mismo tiempo necesitado tanto. Decir que esta crisis responde a un sistema económico, al sectarismo de las naciones o a la *casualidad consecuente* es echarles la culpa a los libros de historia, al código o al dogma. Nuestra mayor preocupación debe centrarse en el ahora, en la generación que está en el aula, capaz de superar la historia que les dejamos atrás.

⁶⁴ CORTINA, Adela. Ciudadanía Política: del hombre político al hombre legal.p311.

3. METODOLOGÍA

3.1 LA INVESTIGACIÓN DE ENFOQUE CUALITATIVO

La pertinencia del enfoque cualitativo en la investigación es un hecho en el que interviene la población de estudio, el sujeto investigador, los sujetos investigados y en general todo el contexto en el que se encuentra el foco del problema.

La comunidad educativa en donde se da el hallazgo, está vinculada con los problemas y situaciones que comparte el grupo humano, la solución a sus dificultades se encuentra en la reflexión que haga la misma comunidad de su actuar y dentro de esa reflexión, es un miembro de su comunidad (el maestro), el que, a partir de un diálogo con su actuar, entra a explorar, intervenir y evaluar su intervención, al interior del aula.

De esta manera es el juicio del investigador participante, ante la realidad que comparte, el detonante del proceso de investigación y este juicio se desarrolla gracias a su vinculación permanente, crítica, dialógica, reflexiva y fenomenológica con el grupo social intervenido. S.J Taylor y R. Bogdan explican que “El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología”.⁶⁵. De acuerdo a Taylor y R. Bogdan:

En las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales. La primera, el positivismo, reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y las primeras décadas del XX, especialmente August Comte (1896) y Emile Durkheim (1938,1951). Los positivistas buscan los

⁶⁵ TAYLOR S.J y BOGDAN R, Introducción a los métodos cualitativos de investigación: Paidós 1987 p.15.

hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos (...) La segunda perspectiva teórica principal que describimos como *fenomenológica*, posee una larga historia en la filosofía y la sociología desde autores como Berger y Luckmann, Bruyn, Husserl, Psathas y Schütz. El fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examinar el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante⁶⁶.

La adopción y pertinencia de la investigación cualitativa como enfoque metodológico quedan sustentadas en la esencia de la misma investigación. Del enfoque, parten los principales paradigmas a desarrollar en la investigación y a él se recurre para obtener las principales conclusiones de la misma, llegado el momento.

3.2 LA I.A. COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La dinámica humana está inmersa en el problema y el conflicto. Durante más de treinta siglos que la especie humana lleva construyéndose y deconstruyéndose, el común denominador ha sido las relaciones mediadas a través del conflicto. Así, desvincular el acto educativo a los fenómenos que median nuestra relación con el otro es amortiguar su sentido, es minimizar su objeto. Considerar la investigación en ciencias sociales desde los anaqueles del positivismo es reducirla, de acuerdo al paradigma posmoderno, a un nivel academicista y enciclopedista; es involucionar en el fenómeno educativo tanto desde la figura del docente como de la población atendida. Vincular la investigación a la reflexión permanente de los fenómenos que ocurren en los contextos escolares desde una relación local-nacional transforma el acto educativo en un acto significativo y emancipador.

Para el propósito de la investigación en ciencias sociales, desde un contexto escolar es fundamental involucrar un diseño metodológico que permee la articulación de los agentes activos del proceso de enseñanza a una realidad

⁶⁶ Ibíd. p.15.

problemática existente, en miras a resolver los conflictos y de esta manera transformar la realidad. En nuestro caso particular el diseño metodológico que responde a todo lo anterior se centra en la Investigación acción.

La Investigación Acción (IA) es un método inherente y reflexivo que involucra la posibilidad de cambio en la dinámica pedagógica. Su historia se remonta a la década de los años 40 desde la postura sociológica de Kurt Lewin alrededor de la idea del sentido de la investigación como elemento colectivo de beneficio mutuo, que surge de una praxis reflexiva, social, productiva e incluyente de los sujetos de la investigación (investigador, investigado y procesos de investigación).

Al respecto, Eliot sobre el sentido de la IA afirma que “La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen”⁶⁷.

La autorreflexión se transforma en una condición fundamental para el proceso de IA, ya que es lo que en la práctica hace posible el conocimiento, superando el carácter academicista y excluyente de la educación tradicional. Teniendo en cuenta estos planteamientos, Kemmis afirma al respecto que

La investigación acción (action research) es, sencillamente, una forma de indagación auto reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar⁶⁸.

⁶⁷ ELLIOT John. Investigación-acción en la educación.2000. Pg 5

⁶⁸ KEMMIS S. Teoría Crítica de la Enseñanza.1988. pg.174.

Cuando la IA no solo identifica, sino que reconoce la realidad y permite la construcción de una propuesta, integrando la teoría desde su condición científica, adquiere una condición praxiológica encaminada a la construcción de “escuela” como espacio trascendental. Para McKernan la investigación acción cumple con éste propósito

La investigación-acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera, depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz e inteligente. Las teorías no se validan con independencia de la práctica y se aplican luego al currículum; por el contrario, se validan mediante la práctica. Así, la investigación-acción se fundamenta en la teoría del currículum.⁶⁹

La investigación del maestro está unida y condicionada a un contexto local-global. El docente investigador parte del análisis de un estado del arte en su práctica pedagógica, y es gracias a su vinculación directa con el aula y la lectura crítica de los fenómenos que ocurren en los nichos que la conforman lo que le da significado a su quehacer pedagógico. Sin embargo el principal acto crítico emancipador del docente investigador lo debe desarrollar al interior de su propia práctica pedagógica y la pregunta de investigación debe involucrar el porqué del acto educativo que realiza, no como un fenómeno condicionado a la estructura del mercado y el individualismo, sino como la reflexión consiente, autónoma e incluyente de un miembro activo de la sociedad , un maestro investigador comprometido con el mejoramiento de las condiciones de vida de sus estudiantes y de las comunidades que lo involucran.

Ahora bien, responsabilizar únicamente al maestro del acto educativo y de los avances o retrasos de éste en la sociedad, como efecto de las acciones de sus educandos, es una visión determinista y sesgada de la realidad, tanto como lo es responsabilizar únicamente al contexto sociocultural y a la falta de responsabilidad e indiferencia de otros agentes educativos diferentes al maestro.

⁶⁹ MACKERNAN. Investigación Acción y currículum .1999. Pg. 26

La brecha entre estos dos elementos esta mediada por la formación del mismo maestro. Por ello, considerar al docente como investigador, implica propiciar un ambiente favorable para su formación y que, desde ésta, el papel protagónico no este solo cimentado en un compromiso social sino en un proceso científico.

Los procesos de formación docente han pasado por diferentes momentos que han vinculado las necesidades del contexto.

la formación docente puede entenderse desde tres esquemas: el académico con tendencia enciclopédica-comprensiva, el técnico con tendencia positivista-productivista y el práctico con una inclinación a la implementación de modelos ya definidos y aceptados.⁷⁰

Finalmente plantea la tendencia crítica reflexiva en la que se enmarcan tres perspectivas en la formación docente, una que centra su interés en la reflexión de prácticas desarrolladas al interior de los grupos, otra que considera los actos y propósitos educativos en el marco de la emancipación y finalmente la ***investigación Acción***

Se considera la investigación acción, por cuanto el docente se forma en la actividad investigativa, en función de la reflexión y la acción, el docente y su práctica se constituyen en objeto de estudio de su propia práctica, a fin de mejorarla. La idea de este planteamiento es formar un docente contextualizado, comprometido con el hecho social y comunitario, que sea capaz de problemizar y propiciar espacios para la reflexión y la crítica a fin de favorecer la construcción de nuevos saberes⁷¹.

Las implicaciones de ser maestro investigador en la IA involucran a éste de manera directa en procesos de reflexión-acción, participación, inclusión e integración de las prácticas que afectan e influyen en la vida de la comunidad

⁷⁰ PÉREZ GÓMEZ en Función y Formación del Profesorado en la Enseñanza para la Comprensión 1999, citado por HERNANDEZ Angel y MAIZ Francelys, Pertinencia de la Investigación acción en la Formación y Práctica Docente. en Revista Universitaria Arbitrada de investigación y diálogo académico Vol.7 No1 2011 p.58.

⁷¹ HERNANDEZ Angel y MAIZ Francelys, Pertinencia de la Investigación acción en la Formación y Práctica Docente. en Revista Universitaria Arbitrada de investigación y diálogo académico Vol.7 No1 2011 p.59.

educativa, pero más allá debe entender que su actuar pedagógico debe estar en continua revisión y transformación. Al respecto MACKERNAN afirma

Los profesores y los administradores deben aceptar la idea de que su práctica se puede mejorar. Los profesores ,en cuanto instructores, pueden dejar en paz el contenido. Los profesionales, en cuanto a educadores profesionales, deben estar imbuidos de un espíritu de investigación. Estos educadores están sedientos del conocimiento y la sabiduría que todavía no poseen, pero que está en su poder alcanzar(...); los educadores deben trabajar para desarrollar el oficio, el arte y la ciencia de enseñar no simplemente para dominarlo. Para enseñar a mejorar, los educadores deben someter su labor al examen crítico y la valoración de los que están dentro de la comunidad de discurso⁷².

La postura del docente en la IA desde la connotación educativa se desarrolla *in situo* como investigador, observador y maestro de su subjetividad y de la subjetividad que le ofrece el medio. Siendo así su labor la de mejorar su contexto desde el mejoramiento de su práctica pedagógica. Frente a esta situación Stenhouse propone integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro.

En mi concepto esto es perfectamente posible, siempre y cuando el profesor ponga en claro que la razón por la que está desempeñando el papel de investigador es la de desarrollar positivamente su enseñanza y hacer mejor las cosas.⁷³.

3.3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA APLICADA A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Las propuestas de investigación en una comunidad científica tienen la posibilidad de ser discutidas, confrontadas, falseadas, en fin, dialogadas con todos sus

⁷² MACKERNAN James. Investigación-Acción y currículum. 1999. p. 68.

⁷³ STENHOUSE, L. Investigación y Desarrollo del Currículo 1981.citado por RAMIREZ MACHADO Elmer, A portes de La Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza de Las Ciencias Básicas en Revista: Entre Ciencia e Ingeniería, Año 3. No. 6 – Segundo semestre de 2009.pg 67.

vinculantes. Es precisamente de esta acción dialógica en la que puede llegarse a dar una revolución; la imposición o la indiferencia solo contribuyen al atraso y al detrimento de la calidad humana. Teniendo en cuenta esto, el diálogo en pedagogía y educación se da en el terreno, entre sus actores directos y la construcción de modelos y estrategias, que, si bien no son nuevas desde los marcos históricos de los modelos pedagógicos globales, si lo son en el momento de la implementación en el aula. Recabar experiencias de docentes colombianos en IA es el mejor punto de partida para la realización de un análisis de las prácticas pedagógicas, uno de los principales fundamentos de éste tipo de investigación.

En Colombia se están desarrollando proyectos de investigación-acción educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de La Sabana, Universidad de Caldas y Universidad de Antioquia. Ciro Parra (1995) ha desarrollado una línea de investigación en la Universidad de La Sabana con el enfoque de desarrollo y perfeccionamiento profesional de los maestros. (...)Josefina Quintero (2001) realizó su tesis para obtener el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, poniendo a prueba un Modelo Formativo en Investigación-Acción-Reflexión para el Mejoramiento de la Teoría y Práctica Pedagógicas.(...) En la Universidad Pedagógica Nacional, Rafael Ávila (1999) y Fanny Forero (2000), de la Maestría en Sociología de la Educación y de la Maestría en Docencia, han trabajado proyectos con la metodología de la investigación acción educativa.⁷⁴.

Para los propósitos metodológicos que guía el proyecto, se referencio principalmente el trabajo realizado por el docente investigador BERNARDO RESTREPO GÓMEZ, Docente-Investigador de la Universidad de Antioquia. Magíster en Sociología de la Educación de la Universidad de Wisconsin. PhD. en Investigación y Sistemas Instruccionales de la Universidad Estatal de la Florida y Licenciado en Ciencias Sociales y Filosofía de la Universidad de Antioquia.

Entre 1998 y 2002 Restrepo Gómez llevó a cabo un proceso de investigación acción educativa que congregó docentes de los diferentes niveles escolares

⁷⁴ RAMIREZ MACHADO Elmer, A portes de La Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza de Las Ciencias Básicas en Revista: Entre Ciencia e Ingeniería, Año 3. No. 6 – Segundo semestre de 2009.pg 68.

presentes en la educación colombiana y tuvo como propósito, la transformación de su propia práctica pedagógica desde la investigación acción. La investigación propuso un modelo de capacitación de maestros en servicio y para ello planteó la necesidad poner a prueba la hipótesis del **MAESTRO INVESTIGADOR** de STENHOUSE expuesta en *La Investigación como Base de la Enseñanza*, que se centra en la posibilidad de formar maestros que a la vez enseñasen e investigasen desde el contexto del aula.

Entre 1998 y 2002, seis grupos o cohortes de maestros investigadores han pasado por la experiencia de asumir el proyecto de investigación acción, tendientes a transformar aspecto de su práctica pedagógica. A finales del año 2000, Colciencias y Adecopria, Asociación de Colegios de Educación Privada, cofinanciaron un proyecto de investigación que buscó sistematizar toda la experiencia y proponer un modelo de capacitación basada en la investigación. Toda la experiencia se había orientado a poner a prueba la hipótesis del maestro investigador, o sea, la posibilidad de formar maestros que a la vez enseñasen e investigasen su práctica.⁷⁵

Realizar investigación in situ, de orden cualitativo, desde la línea de Investigación Acción y que priorice la reflexión de las prácticas docentes en un contexto colombiano es lo que permite vincular la pertinencia de la propuesta llevada a cabo por Restrepo Gómez al contexto de la presente investigación.

Sí es dable investigar sobre la propia práctica pedagógica, bien sea sobre la enseñanza o bien sobre la formación, porque sobre estos menesteres el practicante de la educación tiene a la mano los datos, tiene la vivencia, puede utilizar la retrospectiva, la introspección y la observación de participante para elaborar relaciones, especificarlas, clarificarlas, comparar teoría, guías e intervenciones pedagógicas que permitan resignificar y transformar prácticas no exitosas. Los físicos observan el universo. Galileo construyó un telescopio y descubrió las manchas solares. El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico⁷⁶

⁷⁵ RESTREPO GÓMEZ Bernardo, Aportes de la Investigación-Acción Educativa a la Hipótesis del Maestro Investigador. En Revista Pedagogía y Saberes N° 18. Universidad Pedagógica Nacional facultad de educación 2003 pg. 66.

⁷⁶ Ídem. Pg. 66

En el proceso de consolidación de la investigación propuesta por Restrepo Gómez se toma como referencia las ideas principales de Corey, Stenhouse, Eliot, y Kemmis, quienes plantea como desde la deconstrucción de tipo reflexivo, la reconstrucción didáctica y formativa, el ensayo o acción transformadora y seguimiento efectivo-reflexivo se puede llegar a consolidar un proceso de investigación de aula en el aula. Sin embargo, como lo plantea el mismo autor, se presenta una variante en la IA educativa

El trabajo continuo con varios grupos o cohortes de maestros investigadores ha permitido construir un prototipo de I -A-E particular en el cual la primera fase se ha constituido como una **deconstrucción** de la práctica pedagógica del maestro, la segunda fase como una **reconstrucción** o planteamiento de alternativas y la tercera fase como **evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida**.⁷⁷

3.3.1 La deconstrucción. En la figura No 10 el esquema involucra las 3 fases que desarrollan la propuesta metodológica del autor; el término **DECONSTRUCCIÓN** va de la mano con los aportes del filósofo francés Jacques Derrida sobre *Deconstrucción de Textos como Método de Indagación Analítica*⁷⁸. En ella se evidencia la funcionalidad de la deconstrucción que trasciende la reflexión sobre la práctica y llega a la transformación de la misma.

Aquí la deconstrucción parte del análisis del diario de campo y otras estrategias de recogida y análisis de la información, entendido al interior de un contexto; luego se dirige a la indagación de la práctica pedagógica en términos de estructura, efectividad, claridad de objetivos y marcos teóricos implícitos; para luego identificar vacíos al interior de ella.

El concepto de deconstrucción de Derrida, pensado por éste como aplicación al texto escrito, y adaptado aquí a la práctica social y pedagógica del maestro, es de gran utilidad para diagnosticar y criticar la práctica anterior y corriente, utilizando

⁷⁷ Ídem.

⁷⁸ DERRIDA, Jack. Letter to a Japanese Friend, en Wood y Bernasconi (eds.): Derrida and Differance. Warvich, Parousia Press. 1985.p 127.

para ello, entre otras técnicas, un diario de campo detallado que privilegia la escritura sobre el discurso oral ⁷⁹.

3.3.2 La reconstrucción. En un segundo momento se desarrolla la **RECONSTRUCCIÓN**, dirigida al diálogo con la práctica pedagógica y no con su erradicación positivista. En esta fase se valora la condición de la práctica existente, su trascendencia en el tiempo, los logros obtenidos y desde allí se transforma. La construcción de nuevo conocimiento comienza en la identificación propiciada por la deconstrucción, aquí se va esbozando en la reflexión, hasta cierto punto inconsciente, y se cristaliza en la postura crítica-teórica de la reconstrucción.

Stenhouse es enfático en plantear que el nuevo saber pedagógico que surge en el proceso está ligado a la condición individual en donde surge la práctica pedagógica, por ende, no debe ajustarse y ceñirse al rigor academicista de la teoría general, sino que debe ser entendida como la construcción oportuna del saber en miras al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el desempeño en el aula. Stenhouse afirma. “En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor”⁸⁰.

3.3.3 Evaluación de la nueva práctica reconstruida. La tercera fase hace énfasis en la **EVALUACIÓN DE LA NUEVA PRÁCTICA RECONSTRUIDA**, vista en su grado de efectividad, congruencia y validez. Para el desarrollo de los procesos en competencias ciudadanas, la validación se da en el contexto de los

⁷⁹GRAVES,B.Political Discourse. Theories of Colonialism and Postcolonialism: Deconstruction.Brown University, citado por RESTREPO GÓMEZ Bernardo. Una Variante Pedagógica de la Investigación -Acción Educativa. en Revista OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). 2000. p.7.

⁸⁰ STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Ediciones Morata.1993. p 470.

estándares, componentes y lineamientos, conjugados éstos con las condiciones particulares del proceso al interior del aula. La evaluación de la estrategia para el proceso de investigación no solo se da en positivo, sino que permite identificar la viabilidad o no de las estrategias implementadas, lo que hace que el proceso sea cíclico y de revisión continua ante su grado de efectividad. La práctica se actualiza de manera permanente. Restrepo afirma que

En el caso del examen de la nueva práctica, los relatos del diario de campo, interpretados o releídos luego con intencionalidad hermenéutica, producen conocimiento acerca de las fortalezas y efectividad de la práctica reconstruida, y dejan ver también las necesidades no satisfechas, que habrá que ajustar progresivamente. El docente, al releer su diario, captura indicadores subjetivos y objetivos de efectividad de la práctica.⁸¹.

3.4 PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EDUCATIVA

La metodología de la I-A-E involucra los principios de la IA y congrega las necesidades específicas del proyecto, ya que ordena a través de sus fases, la reflexión permanente de la espiral a partir de contextos específicos y sujetos concretos, en los que se reivindica la cotidianidad y se encuentra con la posibilidad de un cambio oportuno y pertinente desde una mirada reflexiva de la propia labor docente, en donde converge lo local con lo nacional ; involucra el uso de estrategias de recogida y análisis de la información propias de la investigación cualitativa tales como el diario de campo, la observación participante, los grupos focales entre otros; la metodología involucra el diálogo entre la teoría pedagógica y el saber pedagógico, de esta manera la investigación implica conocimiento y

⁸¹ RESTREPO GÓMEZ Bernardo. La Investigación-Acción Educativa y la Construcción de Saber Pedagógico. En Revista Educación y Educadores, volumen 7 Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. 2003.p.7.

producción de conocimiento, como alternativa para la resolución de conflictos; la vinculación de la metodología de I-A-E es considerada una experiencia colaborativa de investigación y fortaleció, desde las etapas iniciales del proceso de investigación, la connotación del aprendizaje colaborativo que se pretende desarrollar en la fase de intervención; el maestro investigador obtiene por sí mismo la autoridad que surge de integrar y validar su actuar, con la teoría y ver como juntas le permiten ofrecer alternativas reales de cambio a la población en la que interviene.

3.5 LAS CONDICIONES ESPECIALES DE LA METODOLOGÍA I-A-E EN LA PRÁCTICA

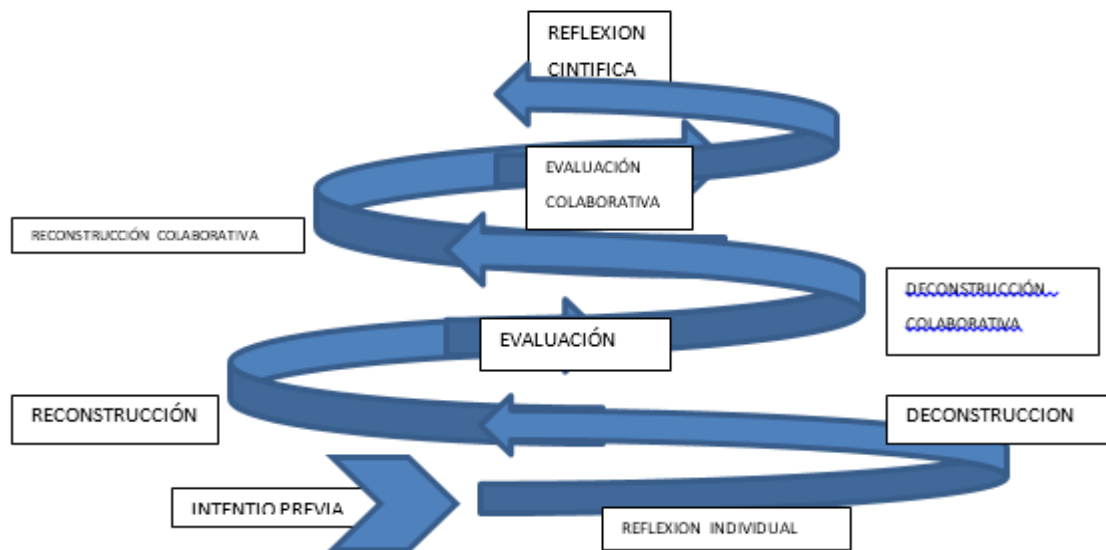
Después de exponer los principales elementos que estructuran las bases metodológicas de la investigación, es el momento de caracterizar las particularidades de la misma. Teniendo en cuenta el norte del proyecto el cual es la promoción de *Buenas Prácticas* en el aula integradas al aprendizaje colaborativo, la visión no se limita al desarrollo de una secuencia didáctica que involucre un acercamiento a la teoría del Aprendizaje Colaborativo. La consideración de buena práctica involucra un proceso reflexivo, en construcción permanente que no se define solo en una *práctica buena*.

En educación, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad. Sólo en tales condiciones una “práctica buena” se convierte en una “buena práctica” ⁸².

⁸² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA. Sobre el Concepto de Buenas Prácticas. 2017. (Recuperado en línea el 13 de julio 2018). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>.

Para garantizar esta meta, se diseñó, una estructura metodológica que posibilitara la integración de la teoría del Aprendizaje colaborativo y la I-A-E. como estrategia para el desarrollo de una buena práctica que sea innovadora, objetiva, sostenible y replicable en el contexto escolar.

Figura 2. Metodología de la I.A.E desde la propuesta de investigación.



El inicio del proceso se da en el autorreflexión de la práctica docente, propia del maestro investigador, y lo que se ha denominado intencio previa. La actitud reflexiva fue la que definió inicialmente el proceso de investigación, de ésta reflexión del actuar del maestro en el aula, de los estudiantes que comparten con el maestro, de la comunidad que de una u otra forma se involucran con el proceso de enseñanza y de todos los demás factores externos e internos surgió una práctica inicial con la que fue intervenida la población desde un objetivo específico como lo fue la caracterización de lo que ocurre en el aula y fuera de ella. La práctica se implementó desde la necesidad evidenciada en el diagnóstico que hizo uso de instrumentos y técnicas de recolección de datos ligados con las Pruebas Saber. Los instrumentos de recolección de datos, el análisis de la práctica, la

evaluación de agentes externos e internos a la misma y todos los aportes que llegan son el principal insumo del proceso de deconstrucción, estancia a partir de la cual se estudia de nuevo el fenómeno y sus variables, para que ahora con más elementos, la práctica sea reconstruida desde principios más sólidos.

El proceso no finalizará allí, será necesario de nuevo una mirada de aquellos involucrados, es por eso que se propone la vinculación de todos los agentes activos del proceso de enseñanza. La intentio previa cargada de la subjetividad del maestro investigador se transformará en una intentio que será deconstruida y evaluada de manera colaborativa desde la mirada de otros maestros investigadores, por una comunidad involucrada en los procesos escolares de manera asertiva y por una institucionalidad que se ha nutrido cada vez que se activa el espiral reflexivo.

Determinar la culminación del proceso de la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica se asemeja al principio del paradigma. Cuando se agoten los puntos en contra que no permiten consolidar el saber, o cuando existan suficientes elementos que desvirtúen el modelo propuesto será la hora de dar paso a otro nuevo paradigma.

El uso de frecuentes verbos en tiempo futuro no minimiza el presente proyecto, solo le da garantías metodológicas para continuar avanzando y no quedarse solo como una práctica buena. En los próximos apartes se podrán identificar los principales hallazgos de la implementación de la propuesta de intervención, los cuales son vistos como los principales aportes para la continuación del proyecto.

3.6. LA INTERSECCIÓN ENTRE METODOLOGÍA, LOS PRINCIPIOS ÉTICOS Y LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

La forma como se planteó la estructura metodológica del presente proyecto de investigación involucró el análisis no solo del paso a paso de los tres principios ya mencionados, sino cómo se involucran en ellos las diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información y las implicaciones del uso de éstos en el campo ético-investigativo. Involucrar los tres elementos permitirá desarrollar una visión más holística del proceso de investigación en una relación dialógica y causal, y no de simple ordinalidad.

La primera fase de la metodología vinculada con el modelo de I.A.E destaca la importancia de la **deconstrucción** como estrategia *diagnóstica y crítica* de la práctica docente. Ella utiliza la posición crítica-reflexiva del maestro y la combina con la implementación de técnicas e instrumentos de recolección que información que permitan brindar una postura científica a la visión del maestro. En este punto de partida, se pretendía clarificar desde el proyecto presentado, la identificación del tema o problema de investigación, integrando tres aspectos: a) la visión preliminar del maestro desde su práctica pedagógica, b) el análisis de documentos vinculados con la posible identificación del problema desde marcos oficiales tales como análisis de variables educativas integradas (Índice Sintético de calidad educativa ISCE) resultados de pruebas externas (pruebas saber), planes de mejoramiento institucional, y c) la posición de informantes claves (estudiantes) que puedan tener una visión alejada del sesgo del docente y la información oficial. Al respecto de éste último punto afirma Sandoval

El rigor de un proceso de investigación cualitativo tiene, como uno de sus puntos de partida, un acercamiento previo a la realidad que va a ser objeto de análisis, lo cual se realiza a través de dos mecanismos básicos: la revisión de toda documentación existente y disponible sobre dicha realidad y una observación

preliminar de la realidad en cuestión, la cual, en ocasiones, se complementa con algunas entrevistas a “informantes claves”⁸³.

3.6.1 Consideraciones éticas en el proceso investigativo. Para la vinculación de los estudiantes al proceso investigador se puede partir del uso de diferentes herramientas que le permitan ante todo respetar su condición de individuo libre, autónomo y consiente. Motivar al estudiante para que participe de manera directa de la investigación no solo estimula en él la posibilidad de investigar, sino que lo hace partícipe del proceso de transformación que se quiere llevar a cabo, respetando como se decía antes, su punto de vista, sus criterios, su constructo cultural. La investigación plantea el cumplimiento de la normativa básica de incluye **las consideraciones éticas**, de acuerdo a lo establecido en la Ley 1581 de 2012 sobre Protección de Datos Personales y la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud. Con ellas se garantiza la validez de sus opiniones y elecciones, el respeto por el derecho que tienen los participantes externos de conocer los motivos de la investigación y los alcances de la misma, para que de esta manera pueda deliberar acerca de sus metas personales y actuar en el sentido de tales.

A esta autonomía a la hora de deliberar se le suman dos más: a) la condición de justicia que implica que siendo el estudiante parte de la población de estudio y sujeto activo de la investigación, sea precisamente él y su comunidad la directamente beneficiada. b) la privacidad de los participantes, que exige anonimato de los que participan y confidencialidad por parte del investigador. Lo anterior garantiza la aplicación del principio kantiano de “siempre tratar a las personas como fines en sí mismos y nunca como medios”⁸⁴

Un principio rector en el tema de la ética investigativa en el campo educativo lo constituye la objetividad. Buendía y Berrocal plantean al respecto

⁸³ SANDOVAL Casilimas Carlos. Investigación Cualitativa. ICFES. 1996 P.118

⁸⁴ KANT, IMMANUEL. *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.1989.245.

La cautela en la emisión de juicios, saber dónde comienza lo que describimos y dónde acaba la descripción de las situaciones que han sido investigadas, es necesaria. Las vastas y densas descripciones implican negociación entre los participantes para la construcción de tales descripciones y el olvido consiguiente de perspectivas individualistas. La ausencia de objetividad, puesto que las descripciones exigen una fuerte carga de interpretación -evaluación, transforma los informes de las investigaciones en "juicios", importantes juicios, que hay que consensuar y documentar⁸⁵.

Como garantía de la aplicación de los principios éticos anteriormente mencionados y las condiciones que integran la investigación con humanos se establece la presentación y consecutivo análisis y aval del consentimiento informado por parte de los vinculados de manera directa con el proceso de investigación. Al respecto la Dirección de Investigación de la Corporación Universitaria Rafael Núñez afirma

(...) la persona(s) a intervenir(se) deberán ser informadas del derecho a participar o no de la investigación y de retirar su consentimiento en cualquier momento. Se debe dejar constancia que se actuará espontáneamente y sin ningún tipo de presión. Después de asegurarse que el individuo ha obtenido suficiente ilustración se le debe entregar un Consentimiento Informado para que con su firma avale lo anterior. Si no es posible por escrito deberá ser documentado y atestado formalmente⁸⁶.

Dejando claro el compromiso ético que se tiene con todos los miembros de la comunidad en especial con los estudiantes en el proceso de investigación, se comienza el proceso con la visión preliminar del maestro desde su práctica pedagógica

La visión preliminar del maestro investigador en el proyecto se inclina a identificar en su constructo desde dos *intentios* o intenciones. La primera intensión previa parte de un primer tamizaje que ha venido deconstruyéndose y reconstruyéndose en la práctica. Dicha situación *no es nueva* y en la introspección que el docente realiza en su práctica diaria, la visualiza como la mejor opción para comenzar la

⁸⁵ BUENDÍA EISMAN Leonor y BERROCAL de Luna Emilio, La Ética de la Investigación Educativa. Universidad de Granada.2007.87.

⁸⁶ CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ,; Normas de ética para la investigación en la CURN .2004 p4

deconstrucción de la misma. Aquí se depende de la psiquis del maestro para la identificación de ese punto de quiebre.

Para un docente que prioriza la conducta y la disciplina, éste será el punto de quiebre y es desde aquí en donde plantea una solución a su práctica pedagógica; aquellos que encuentran en los resultados y comportamientos individuales con respecto a los propósitos y metas propuestas durante un período, o al interior de un proyecto de aula, unidad didáctica o secuencia didáctica, la intensión previa, tendrán como prioridad éstos aspectos; cuando el motivante responde a situaciones externas (pobreza, violencia, condición social) que afectan la dinámica interna del proceso educativo, será el caldo de cultivo para la investigación; y para el caso particular, motivo de ésta investigación, el análisis de la dinámica de grupo y lo que ella implica (roles, propósitos, signos y comunicación, líneas de medición-reglas) se transforma en el punto de partida de la intensión investigadora.

Todas las anteriores intensiones previas responden de una u otra forma a la reflexión que realiza el docente de su práctica pedagógica, por eso no se puede hablar de jerarquías entre ellas. El dialogo entre las diferentes realidades en el trabajo colaborativo docente es el que permite construir un árbol de problemas que realmente direcciona planes de mejoramiento veraces y reales del interior de una institución educativa.

Julián de Zubiria utiliza el término “huellas pedagógicas”⁸⁷, indicando esas impresiones o rastros que va dejando la práctica pedagógica. Rastrear estas impresiones se transforma en la clave de la cual debe partir la búsqueda del problema de investigación.

⁸⁷ DE ZUBIRIA SAMPER Julián, Tratado de Pedagogía Conceptual: Los Modelos Pedagógicos. FAMDI 1994.p 9.

La mente humana está diseñada para improvisar, las reacciones humanas están mediadas en un alto porcentaje por la inmediatez. Es esta postura la que domina la reflexión pero que a su vez nos sirve para postular alternativas cuando un problema aparece. No buscamos el problema, solo tenemos conciencia del mismo cuando integramos nuestra visión del mundo con el estatus quo que ofrece el contexto social. La naturaleza técnica combinada con la preparación dada en la formación docente, se integran para proponer posibles alternativas.

La reflexión juega un papel muy importante en el fortalecimiento de la intensión previa. Cuando el docente espera un resultado, actitud, logro con un grupo con que lleva un trabajo y no lo obtiene, puede seguir perpetuando la práctica pedagógica bajo la excusa de que el estudiante y otros factores externos que se salen de sus manos, son los responsables de los resultados; o cuestionar los propósitos, secuencia didáctica, recursos, metodología y la evaluación de su práctica pedagógica y de allí comenzar la reconstrucción de la misma.

Es cierto que las condiciones externas que enfrentan diariamente los estudiantes se salen de las manos del docente y, en un alto porcentaje, se transforman en factor de riesgo del proceso educativo, pero es precisamente éste, el que brinda a mediano y largo plazo las herramientas suficientes al estudiante para interactuar e intervenir en su contexto, no como un ente pasivo, sino como un sujeto activo que se transforma y le permite transformar una parte del espacio-tiempo con el que convive; es por eso que el significado de la práctica pedagógica responde a una evaluación permanente compuesta por innumerables intensiones previas de deconstrucción.

Decir que el docente reflexivo *fantasea* no es un error, si fantasear significa transformar y transformarse para sí y para el contexto. Soñar con niños y niñas críticos, autónomos, reflexivos, que defiendan sus derechos, sueños, actitudes y aptitudes como un propósito útil para todos, pese a las adversidades internas y

externas, se transforma en la segunda intención previa, en ella no solo piensa en su práctica, sino cómo al mejorarla puede proyectar sus metas. Se la juega por ver una sonrisa o un reconocimiento de alguno de sus alumnos por la clase trabajada. Esta intención previa colectiva integra el actuar docente con el del estudiante y lo vincula a la realidad de éste. Ese acontecimiento se traduce en la mejor evaluación y coevaluación para maestro y alumno, y a partir de ellas los docentes identifican el éxito o fracaso de sus prácticas pedagógicas.

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para el proceso de recolección de datos, la tipología de la investigación apunta a que la muestra fuera no probabilística dirigida, así mismo se tuvo en cuenta que para las diferentes técnicas e instrumentos, lo aleatorio y el azar determinaran la selección de algunos participantes para el desarrollo de entrevistas y observaciones. Afirma al respecto Daymon “Y el principal factor (para la selección de la muestra) es que los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población”⁸⁸.

A partir de los conceptos de Sampieri⁸⁹, se establecieron tres criterios para la selección de la muestra:

- La condición homogénea: estudiantes en el marco de la enseñanza, a través del cual se busca describir las características del subgrupo.

⁸⁸ DAYMON.P Metodología de la investigación Cualitativa. Pearson. 2001.p.312.

⁸⁹ HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. .4ª ed. 2010.p.456.

- La condición teórico-conceptual: estudiantes que permiten desarrollar por su naturaleza y en el marco del currículo, la temática central de investigación: las competencias ciudadanas.
- Por conveniencia: Posibilidad de acceso, aplicación previa de datos comparativos, relación maestro-estudiante-familia es positiva y conveniente y por el tipo de investigación: Investigación Acción.

Los criterios de selección permitieron definir no solo los instrumentos sino en general todos los recursos necesarios para el levantamiento de la información.

Algunas características de la población que conforma la muestra son:

- El grupo está compuesto por 37 estudiantes 22 mujeres y 14 hombres entre los 13 y 15 años de edad. 89% de los estudiantes son vecinos del barrio.
- La nota media gran parte de las relaciones de los estudiantes y se convierte en el principal aliciente para el desarrollo de las actividades. El 11% son repitentes.
- Se pueden identificar tres grupos de afinidad bien definidos, mientras que los otros estudiantes que no pertenecen a estos, permean entre unos y otros sin existir conflicto por ello.
- La dinámica grupal la han desarrollado con poca iniciativa hacia el trabajo, pero con una respuesta positiva a las actividades propuestas por el docente en el desarrollo de las clases.
- Los resultados académicos del primer periodo del año 2017 dejan ver un nivel de mortalidad académica del 42.9% que equivale a la pérdida de la asignatura con una nota inferior a 60 puntos de 15 estudiantes.

Con respecto a la información obtenida y dentro de los criterios éticos de la evaluación, se diseñó un sistema de rotación o asignación de código para cada estudiante. En los diarios de campo, entrevistas y cualquier transcripción de la información obtenida de los participantes la letra E (en mayúscula) representa al

estudiante y el número consecutivo, representa su ubicación en la lista del grupo. Así mismo los aportes del maestro investigador están precedidos por la letra D (en mayúscula).

3.7.1 La observación participante. La actitud del maestro investigador de acuerdo a Stenhouse debe ser reflexiva, pero proactiva y aguzante, dispuesta a identificar en la adversidad una oportunidad de mejorar para sí y para los demás. Aquí una herramienta fundamental es **la observación participante**, acompañada de un sentido agudo de la reflexión escrita en el **diario de campo**.

El objetivo de la observación en la perspectiva cualitativa es comprender el comportamiento y las experiencias de las personas como ocurren en su medio natural (...) Se considera como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes. [La observación participante] conlleva a descubrir el sentido, la dinámica y los procesos de los actos y de los acontecimientos. Para tal fin el investigador se integra en la vida de los individuos afectados por el estudio. La observación participante toma en consideración los significados que los sujetos implicados atribuyen a sus actos, en tal sentido favorece la intersubjetividad⁹⁰.

Es precisamente en el concepto de intersubjetividad en el que la observación participante y el proyecto de investigación que se presenta en esta fase inicial, se encuentran, específicamente desde la posición reflexiva-crítica del maestro inmerso en su contexto escolar con el que dialoga permanentemente.

Las características propias de la Observación Participante en este momento y en otros próximos de la investigación son cruciales, ya que permitieron ir de la mano con un proceso investigativo in situ, paulatino y respetuoso de los ritmos de sus miembros investigadores y que a su vez respeto los principios de la investigación cualitativa y la I.A al ser participativa, colaborativa, axiomática, inducir a la teorización frente a la práctica, permitir el análisis crítico de situaciones, actuar en favor de la lectura de posibles soluciones a los problemas.

⁹⁰ MONJE Álvarez Carlos Arturo, Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Universidad Surcolombiana 2011. P.153.

Para su implementación en el proceso diagnóstico, la observación participante amerita un procedimiento que valide la efectividad de sus propósitos. Al respecto McKernan⁹¹ propone 9 directrices para tal propósito.

- *Definir el problema etnográfico.*
- *Negociar el acceso/entrada.*
- *Definir el grupo/población de la investigación.*
- *Hacer un registro de los acontecimientos y las actividades.*
- *Describir el entorno de la investigación.*
- *Analizar los datos.*
- *Conclusión y partida.*
- *Redactar el estudio y*
- *Diseminar el estudio.*

El proceso de observación participante (anexo G) se desarrolló al interior de la secuencia didáctica durante la explicación de los recursos historiográficos (anexo L), tuvo la presencia de 26 estudiantes (18 mujeres y 8 hombres), tuvo una duración de 60 minutos.

3.7.2 El diario de campo. Existen diferentes condiciones que favorecen o entorpecen la obtención de información en la fase diagnóstica. La falta de tiempo, la ausencia de recursos, el poco interés de los participantes, las fallas en el diseño de un instrumento o metodología entre otros, pero mientras que ocurren todos estos eventos es cuando realmente se está construyendo conocimiento. La teoría de las revoluciones científicas de Kuhn dejaba claro que es a través de la ruptura de paradigmas como se avanza. La ciencia así, no funciona como el dogma que establece el sentido de las cosas, sino como aquella que ofrece una visión de la situación estudiada desde la posibilidad de la deconstrucción. Pero para ello un

⁹¹MCKERNAN James. Investigación-Acción y currículo. 1999. P.84.

buen investigador debe recabar in situ mientras ocurren los eventos o suceden los fenómenos.

En la historia de la inventiva humana existen infinidad de instrumentos que han mejorado la calidad de vida del hombre, que han hecho de su vida, un episodio más fácil para vivir, pero nunca en la historia de la humanidad el hombre había diseñado algo tan parecido, pero al mismo tiempo tan disímil a él. El libro. La información siempre ha estado presente en el hombre, considerándose a la comunicación como la esencia de éste. Aquí se debe entender que el acto comunicativo debe estar mediado por una condición de conciencia. Si analizamos la función del diario de campo en la investigación, se podría sintetizar en esto último: conciencia. En el diario de campo se transforma en conciencia, el Dasein de Heidegger. A través de él, el investigador no solo ve el mundo, sino que se reconoce como *ser* en él. Las notas de campo reconstruyen la conciencia del maestro y le permite caer en cuenta de detalles y situaciones de las que no se es consciente de manera frecuente. Sobre el tema McKernan afirma que

El diario es una herramienta general que puede tener más que un propósito simplemente de investigación: un diario se puede utilizar para favorecer objetivos educativos, como permitir a los alumnos comunicarse tanto en forma escrita como oral. El uso del diario personal se puede emplear para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación tanto por parte del profesor como por parte del alumno⁹².

Frente a la naturaleza del diario de campo, Sampieri realiza una breve descripción.

Asimismo, es común que las anotaciones se registren en lo que se denomina diario de campo o bitácora, que es una especie de diario personal, donde además se incluyen: A. Las descripciones del ambiente o contexto (iniciales y posteriores).

⁹² MCKERNAN James. Investigación-Acción y currículo. 1999. P.105

Recordemos que se describen lugares y participantes, relaciones y eventos, todo lo que juzguemos relevante para el planteamiento. B. Mapas (del contexto en general y de lugares específicos). C. Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre Conceptos del planteamiento, redes de personas, organigramas, etc. Listados de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento).⁹³

Mackernnan ⁹⁴distingue diferentes tipos de diarios:

1. Diario íntimo. Es el documento más personal. Es un conjunto de notas personales, un registro cronológico de acontecimientos rico en sentimientos personales e incluso confesiones
2. Memoria. La memoria es impersonal como documento y a menudo se escribe en menos sesiones que el diario íntimo. Aspira a ser más objetiva y no se concentra en sentimientos personales.
3. Registro cronológico. El registro cronológico es más que una anotación de "relatos". Es un registro abierto de las transacciones y los acontecimientos, como una lista de los contactos.

Una queja repetida del desarrollo del diario de campo al interior de la observación participante in situ, supone que mientras que el docente lleva a cabo la práctica pedagógica, consigne las observaciones de la misma o le relegate esta función a un coinvestigador o colaborador externo. La realidad del aula de clases no incluye docentes de apoyo o coinvestigador que realicen esta labor, por eso, está en manos del maestro investigador potencializar su propia práctica y la secuencia didáctica aplicada a la misma para recabar dicha información.

⁹³ HERNANDES Sampieri Roberto. Metodología de la investigación. 5ª ed. México. The McGraw-Hill 2010. P.320

⁹⁴ MCKERNAN James. Óp,cit, p.345.

Llevar un diario fuerza al profesor o al alumno a asumir una postura reflexiva. No sólo se reflexiona sobre los acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. Éste se puede utilizar como un relato histórico, como una herramienta para la redirección y el crecimiento personales, o ambos. El diario de un profesor es también una herramienta muy valiosa para la autoevaluación y la evaluación de curso y proporcionará una etnografía en directo de la vida en el aula y, de esta manera, será una rica fuente de datos⁹⁵.

En el proceso de investigación fueron consignados diferentes diarios de campo (anexo D) que identificaron los aportes de los estudiantes en el transcurso de las diferentes secuencias didácticas. En ellos la información se da en el sitio, con las palabras de los participantes, a partir de los cuales se realiza una parte del proceso de análisis. Para ello se comienza definiendo el ámbito de donde surge el comentario y su posible vinculación con una categoría o subcategoría. Los diarios de campo integran no solo los aspectos puntuales de las situaciones académicas, sino sus sentimientos y pensamientos con respecto a la relación con sus pares y en general con su contexto.

Después de la intensión previa y la colectiva, el proceso de indagación se dirige *al análisis de documentos vinculados con la posible identificación del problema* que buscan la verificación y constatación de los propósitos de la práctica. ¿Cumple los propósitos establecidos? ¿Le aporta al direccionamiento estratégico de la institución? (PEI, Modelo pedagógico) ¿Cumple con los desempeños? ¿Encuentra cabida en las competencias? ¿Realmente le aporta al desarrollo de las mismas? ¿Es realmente lo que necesita para su vida?

3.7.3 El análisis documental. El análisis documental sirve de manera significativa para este procedimiento: la lectura reflexiva de la rúbrica u otra estrategia evaluativa utilizada, en donde se encuentren implícitos los propósitos de la

⁹⁵ Ibíd. P. 106.

práctica, el análisis de los propósitos del área o asignatura y de marcos más generales tales como modelo pedagógico, planes de mejoramiento institucional, estándares, lineamientos, pueden ser dispendiosos, pero necesarios. Así mismo, los resultados obtenidos en procesos evaluativos tanto internos como externos ayudan a establecer algunos puntos de referencia que direccionan futuras modificaciones en la práctica docente.

Los documentos, proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de la investigación. El análisis documental puede utilizarse posiblemente en la etapa exploratoria de un proyecto para escoger las metas y la fundamentación racional del currículum⁹⁶.

La esencia del análisis documental se encuentra en la posibilidad de planificar y sistematizar información retrospectiva pertinente con la investigación que conduzca al maestro investigador a continuar el proceso de validación del problema. “El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa”.⁹⁷ Sobre la naturaleza de los documentos Sandoval afirma que

(...) éste [el análisis documental] constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación. Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales⁹⁸.

La naturaleza del análisis documental potencializa, en el proceso de investigación que se presenta, la posibilidad de vincular diferentes esferas que están inmersas en el proyecto y que a su vez permiten ampliar la visión de la problemática a

⁹⁶ Ibíd. P.169.

⁹⁷ BISQUERRA Alzina Rafael. Metodología de la investigación educativa. 2009. P. 349

⁹⁸ SANDOVAL Casilimas Carlos. Investigación Cualitativa. ICFES. 1996 P.137

escalas difíciles de alcanzar por motivos logísticos. La posibilidad de contribuir a la formulación del problema en buena parte debido a la tendencia práctica y objetiva de la información que proporciona, lleva a valorar esta técnica como un recurso que permite la efectividad al inicio del proyecto. De acuerdo a Bisquerra⁹⁹ el análisis documental consta de cinco etapas básicas:

- 1. El rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.**
- 2. La clasificación de los documentos identificados.**
- 3. La selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.**
- 4. Una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados para su análisis y registro desde las tendencias, patrones, convergencias y contradicciones.**
- 5. Una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión que permita la construcción de una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada**

Un espacio enriquecedor de la práctica docente lo constituyen las reuniones de área. En ellas no solo surgen las acciones por mejorar, definidas por lo general al finalizar un periodo escolar, sino que además se trasforman en el insumo principal para definir parte de las líneas del plan de mejoramiento institucional. Estas diferentes fuentes documentales consignadas en las actas de reunión de área y el análisis introspectivo y retrospectivo de las mismas, permiten acomodar una idea que había sido validada en la experiencia y reflexión docente.

La condición de maestro investigador implica que el aula sea un laboratorio vivo en el cual se desarrollen relaciones entre todos sus miembros. Si así lo considera, es indispensable que destine algunos espacios de su clase a la observación de la

⁹⁹ BISQUERRA. Op.cit., P. 351

misma, no como un investigador positivista que considera que su presencia es nociva y lesiona la investigación, sino con la actitud de un individuo participante de la misma que se transforma en ella. Sin embargo, un factor debe tener siempre presente y es la posibilidad de que su visión de la realidad sea sesgada a sus juicios, es por eso que la posición de investigador la debe compartir con el objeto del proceso, sus estudiantes.

En el proceso de investigación, la identificación de algunas falencias en la aplicación del modelo pedagógico se pudo detectar desde en análisis documental (anexo O). El análisis de la Matriz de riesgos y del documento institucional que soporta el modelo pedagógico, dieron la dirección necesaria para estructurar el diseño de la propuesta, hacia la reconfiguración de una práctica significativa desde el modelo cognitivos con un enfoque en la Enseñanza para la Comprensión. En conclusión, la aplicación de los pasos que anteriormente se mencionaron permitió definir las características del modelo de la institución y a partir de allí definir puntos esenciales en el diseño de la secuencia didáctica.

3.7.4 La entrevista semiestructurada. En esta primera fase de la investigación, la indagación de información recurre al uso de la **Entrevista Semiestructurada** en la cual participan estudiantes que, previo análisis del diario de campo desarrollado desde la observación participante, puedan aportar una visión del problema desde su óptica.

Para analizar las oportunidades y condiciones de esta técnica es necesario identificar conceptualmente su naturaleza. Ella se encuentra en la posibilidad de habilitar un espacio directo con el ser del sujeto entrevistado y como espacio dialéctico que es, se encuentran dos ideas con sus correspondientes intensiones.

Se afirma que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus

creencias y conocimientos. De ello se deduce la entrevista no es otra cosa que una conversación entre dos personas, una de las cuales se denomina entrevistador y la otra entrevistado. Estas dos personas dialogan y conversan de acuerdo con pautas acordadas previamente, o sea se presupone que para realizar una entrevista debe existir una interacción verbal entre dos personas dentro de un proceso de acción recíproca¹⁰⁰.

De acuerdo a Merlinsky “el lenguaje como acto natural y no controlado tiene diferentes propiedades que son potenciadas mediante la entrevista. La condición *indexical* del lenguaje “*implica que no puede tomar sentido independiente de sus condiciones de uso y enunciación*”¹⁰¹. De aquí que las palabras tienen sentido en la entrevista semiestructurada, si se ajustan a las condiciones del intercambio lingüístico. La segunda condición es la que afirma que “*el lenguaje construye el mundo durante las actividades indexicales, esto significa que tiene carácter reflexivo*”, aspecto que se transforma en eje de la entrevista vista como la posibilidad de construcción de nuevo conocimiento en el otro y desde él. Y finalmente se entiende que el manejo del lenguaje natural implica un cierto grado de familiaridad con el grupo o sociedad a la que pertenece. De ese modo, la noción de miembro designa el compromiso con el saber de sentido común, los códigos lingüísticos y culturales característicos de la comunidad de pertenencia. Las tres condiciones del lenguaje como acto natural encuentran en la **entrevista semiestructurada** no solo el ser, sino el sentir y el actuar del acto comunicativo encaminado a la construcción de conocimiento en la investigación cualitativa y la I.A al interior de un esquema educativo.

En el análisis de la naturaleza de la entrevista, es fundamental entender éste instrumento en el campo cualitativo desde sus posibilidades y utilidad en la indagación de problemas educativos focalizados en el concepto y la libre interpretación del estudiante.

¹⁰⁰ CERDA, H. . Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.1991.p.34.

¹⁰¹ MERLINSKY,G. 2006. La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. Cinta Moebio 27:P. 30.(consultada el 20 de noviembre de 2017. Disponible en : www.moebio.uchile.cl/27/Merlinsky.

Cuando se busca conocer el mundo tomando como referencia el punto de vista de las personas, es necesario descubrir las actividades diarias, los motivos, los significados, las emociones y las reacciones de los individuos(...) Con el fin de tener acceso a este conocimiento lo más fielmente posible, los datos cualitativos deben recogerse por medio de instrumentos que permitan registrar la información tal y como es expresada verbal y no verbalmente, por las personas involucradas en la situación estudiada¹⁰².

Su importancia esencial radica precisamente en la posibilidad de tener un acercamiento con la realidad de los estudiantes, desde sus percepciones, estableciendo una serie de principios que permeen la conversación. Estos principios permiten establecer la metodología de la entrevista, el propósito o propósitos básicos y las condiciones éticas comunes a la investigación, que deben prevalecer en todo el proceso.

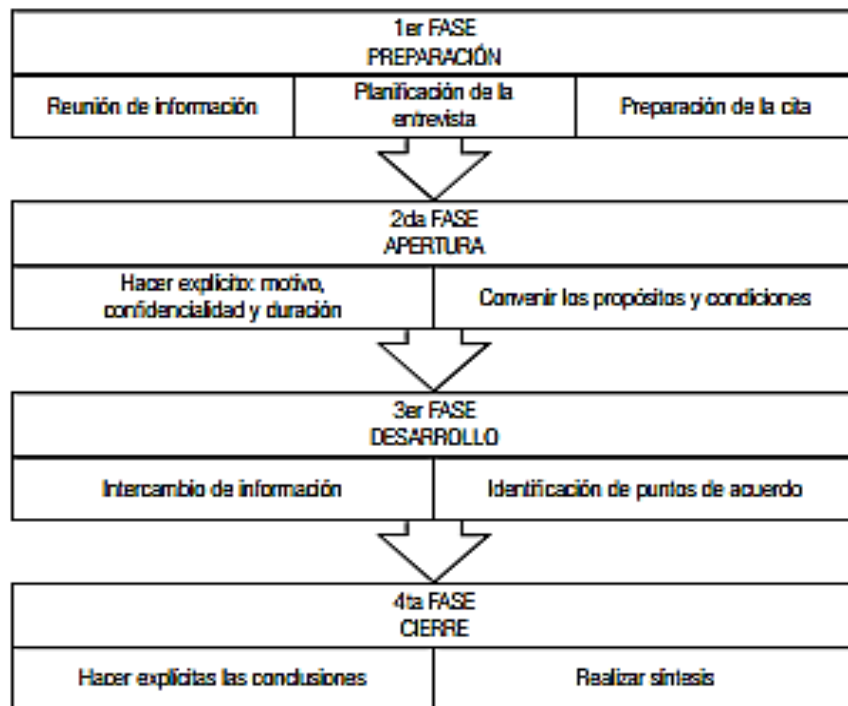
De acuerdo a Martínez la entrevista semiestructurada integra una serie de principios y procedimientos necesarios para lograr sus objetivos

1) Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. 2) Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación. 3) Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video grabarla. 4) Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación. 5) La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios. 6) Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. 7) No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas. 8) Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio”.¹⁰³

¹⁰² BONILLA-Castro Elsy y RODRÍGUEZ Sehk Penélope. Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma P.92

¹⁰³ MARTÍNEZ M. La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México: Trillas; 1998. p. 65-68

Figura 3. Fases de la Entrevista semiestructurada.



Fuente: DÍAZ-BRAVO Laura, TORRUCO-GARCÍA Uri y otros, La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. en revista Investigación en Educación Medica 2013;2(7):162-167.www. elsevier.es

Díaz-Bravo, Torruco-Garcia y otros¹⁰⁴ plantean la *Preparación*, *Apertura*, *Desarrollo* y *Cierre* más adecuados frente al desarrollo metodológico de la entrevista semiestructurada.

Primera fase: Preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma como son los objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria.

Segunda fase: Apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden con la entrevista,

¹⁰⁴ DÍAZ-BRAVO Laura, TORRUCO-GARCÍA Uri y otros, La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. en revista Investigación en Educación Medica 2013;2(7):162-167.www. elsevier.es

el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar el consentimiento de grabar o filmar la conversación.

Tercera fase: Desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad. Es cuando el entrevistador hace uso de sus recursos para obtener la información que se requiere.

Cuarta fase: Cierre. Es el momento en el que conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio.

Existe una amplia gama de insumos y estrategias que pueden permitir el enriquecimiento de las técnicas y herramientas planteadas (análisis documental, observación participante con apoyo de diario de campo y entrevista semiestructurada), es por eso que la implementación de las mismas se encuentran condicionadas a un continuo proceso de análisis y acomodación, para lo cual es fundamental la elaboración de pilotajes que permitan establecer las condiciones óptimas para la aplicación y análisis de las mismas.

Con respecto a la naturaleza general de instrumentos y técnicas de recolección de información se debe tener en cuenta que todos los recursos deben de tener un doble propósito: contribuir al desarrollo efectivo de la clase en términos de facilitadores-mediadores en el proceso y brindar información pertinente para la evaluación de la enseñanza. Aun así, más que verificar y/o evaluar los instrumentos utilizados en los ambientes escolares, éstos deben llevar a desestabilizar los supuestos, y que, desde allí, el estudiante proponga y construya

con la mediación del maestro. Todo esto sirve como *huellas* que permitieron una deconstrucción más definida de la práctica pedagógica.

La deconstrucción así involucra al estudiante, lo transforma en artífice de dicho proceso y el docente asume la postura de ser la conciencia activa, que en la observación participante, en el análisis documental, en la entrevista semiestructurada y después en el aula deja plasmado un mundo de situaciones que le ayudaran en la reconstrucción de su práctica, apoyado en las bases teóricas y en la praxis reflexiva.

Al interior del proceso diagnóstico, fueron aplicadas 4 entrevistas semiestructuradas, (anexo P) para ello el criterio de escogencia de los participantes fue al azar. Las duraciones de las entrevistas fueron programadas para 30 minutos. En ellas la línea de la entrevista estaba definida sobre el tema de percepción sobre el trabajo grupal llevado a cabo por los integrantes del grupo. Fueron entrevistados dos hombres y dos mujeres, el lugar fue el salón de audiovisuales. La información recolectada sirvió para diagnosticar las condiciones en el aula del trabajo en grupo, previa al establecimiento de los criterios propios del aprendizaje colaborativo. El proceso llevado a cabo con las entrevistas en especial con el grupo focal (anexo C), permitió desarrollar un proceso evaluativo desde la óptica del estudiante, el cual recogió a través de las respuestas sus sentires y realidades con respecto a la experiencia vivida. Así, dicho recurso metodológico abre y cierra metodológicamente la investigación, transformándose en un insumo fundamental para el investigador.

3.8 EL DISEÑO METODOLÓGICO

3.8.1 La deconstrucción de la práctica pedagógica en sí. Cada vez que surge una propuesta, nace una actitud investigadora recíproca en donde maestro y estudiante comparten experiencias y buscan soluciones congruentes que serán evaluadas por ambos y no unidireccionalmente en un proceso cerrado. Los dos vienen con información, ideas de acuerdo a su vida y experiencias, que les permiten evaluar actos, datos y situaciones en la cotidianidad, así, se enfrentan en el aula en un acto dialéctico en el que se oponen, se resisten, generando en este preciso instante pedagógico el proceso de deconstrucción, necesaria para que ambos, en conjunto lo reconstruyan más adelante.

El maestro y el estudiante cumplen roles propios; mientras el estudiante desarrolla la nueva idea, el docente la amplía con su *enciclopedia* y las herramientas específicas desde lo detectado. Ambos de nuevo evalúan (autoevaluación-heteroevaluación-coevaluación), ahora desde la experiencia del estudiante y desde la praxis del maestro. Con estos aportes se genera otra meta: deconstruyen la propuesta pasada entre ambos y se genera de nuevo otra propuesta que ya cuenta con la experiencia y el soporte teórico.

El eje central de la deconstrucción en este punto, se encuentra en el análisis reflexivo- crítico del aprendizaje colaborativo que lleva a cabo el maestro en el aula. Así, el análisis de cómo se presenta el manejo de la autoridad, la negociación y el diálogo, la reciprocidad, la responsabilidad y el desarrollo de las relaciones sociales, es el eje central de la propuesta en su nivel diagnóstico. Comprender que al interior del análisis de estos aspectos se centra gran parte del interés y el sentido de la práctica pedagógica, nos invita a profundizar en ella, tal y como lo propone Tobón

(...) como docentes debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias que pretendemos contribuir a formar, apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares y luego saber cómo llevar a cabo la mediación con los estudiantes para que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, de acuerdo con las competencias, contenidos y problemas¹⁰⁵.

3.8.2 La reconstrucción desde la secuencia didáctica. Estos cinco aspectos se transforman en el objeto de análisis del aprendizaje colaborativo en el campo educativo y se buscan intervenir mediante la **reconstrucción** de la práctica pedagógica desde la implementación de la **secuencia didáctica** que, previo análisis de resultados y una lectura permanente del diario de campo, responderá a la estructura de la estrategia de intervención como producto de la reconstrucción de la práctica pedagógica.

Las secuencias didácticas son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas¹⁰⁶.

La secuencia didáctica responde de manera estratégica no solo a un orden articulado como se desarrolla el aprendizaje, sino que involucra una postura socio formativa y sistémica en la que maestro y estudiante se vinculan en un constructo evidenciado en el desarrollo de competencias, en este caso en el ámbito de las ciencias sociales.

En el modelo de competencias, las secuencias didácticas son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso). Con ello, se sigue una línea metodológica que permite a los docentes que ya trabajan con esta metodología una mejor adaptación al trabajo por competencias en el aula¹⁰⁷.

¹⁰⁵ TOBON. A. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010 P. 120

¹⁰⁶ *Ibíd.*

¹⁰⁷ *ibíd.* p.21.

3.8.3 Evaluación de la nueva práctica reconstruida. La etapa final del proceso está enmarcada en la EVALUACIÓN DE LA NUEVA PRÁCTICA RECONSTRUIDA. Teniendo en cuenta que la investigación tiene bases constructivistas socioculturales por su objeto de estudio y pos funcionalistas por la estructura metodológica, la evaluación debe reunir la veracidad objetivista por estar vinculada a un proceso científico, como la intensión subjetivista de la condición humana y de los procesos que se llevan a cabo, en este caso el proceso educativo.

Así mismo desde la nueva práctica se deben establecer el grado de acercamiento a las competencias propuestas, sus propósitos y evidencias, realizando un acercamiento final a la rúbrica que establezca el nivel de apropiación de los sujetos al aprendizaje y por ende a la solución del problema.

3.9 PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Cuando se parte de los resultados de pruebas saber, en especial desde el campo de las competencias ciudadanas, se puede correr el riesgo de caer en un pragmatismo cerrado si se piensa que la relevancia de dicho instrumento se centra en la obtención de resultados cuantitativos. En caso contrario, vincularse con las pruebas externas desde contextos cualitativos permiten ampliar la visión de lo que realmente ocurre en el aula.

En la educación básica, la prueba Saber 3°, 5° y 9° evalúa el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Pensamiento Ciudadano, y de las no cognitivas a partir del cuestionario de Acciones y Actitudes, el cual contempla tres ámbitos de la ciudadanía: Convivencia y Paz; Pluralidad, Identidad y Valoración de las Diferencias; y Participación y Responsabilidad Democrática. Al querer vincular el

aprendizaje colaborativo, como estrategia para la intervención en el desarrollo de competencias ciudadanas, más aun, con aquellas vinculadas a la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, exige la revisión de los comportamientos, acciones y actitudes ciudadanas de los estudiantes. Son las acciones las que permiten el conocimiento del sujeto y su transformación parte del reconocimiento de sus causas y consecuencias.

Para comprender los motivos que llevaron a la aplicación de dos instrumentos de recolección de datos como lo fueron el cuestionario de competencias ciudadanas de grado 9º 2015 (anexo A) y la encuesta de actitudes ciudadanas (Anexo B), es necesario saber las condiciones de las competencias que se diagnosticaron.

De acuerdo al documento del Módulo de Competencias ciudadanas 2015 del MEN¹⁰⁸ se definen las diferentes competencias así:

Conocimientos Incluye los fundamentos del modelo de Estado social de derecho y sus particularidades en nuestro país; los derechos y deberes, la organización del Estado; las funciones y los alcances de las diferentes ramas del poder y de los organismos de control y lo que fundamenta la participación ciudadana.

Valoración de argumentos Se refiere a la capacidad del estudiante para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos a propósito de una problemática social. Se espera que el estudiante esté en capacidad de, por ejemplo, identificar prejuicios; anticipar el impacto de un determinado discurso; comprender las intenciones implícitas en un acto comunicativo; evaluar la coherencia de un discurso; relacionar diferentes argumentos; evaluar la validez de generalizaciones; reconocer la confiabilidad de un enunciado.

¹⁰⁸ COLOMBIA.MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Módulo de competencias ciudadanas 2015. (recuperado el 20 de septiembre 2017).Disponible en: www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/.../file

Multiperspectivismo Se refiere a la capacidad del estudiante de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de comprender en qué consiste el conflicto desde el punto de vista de cada una de los actores; entender qué buscan los diferentes actores; identificar coincidencias y diferencias entre los intereses de los actores; relacionar los roles sociales, las ideologías y cosmovisiones de los actores con sus opiniones o intereses; evaluar la receptividad de una posible solución desde el punto de vista de cada uno de los actores; anticipar el impacto de la implementación de una determinada solución para cada uno de los actores.

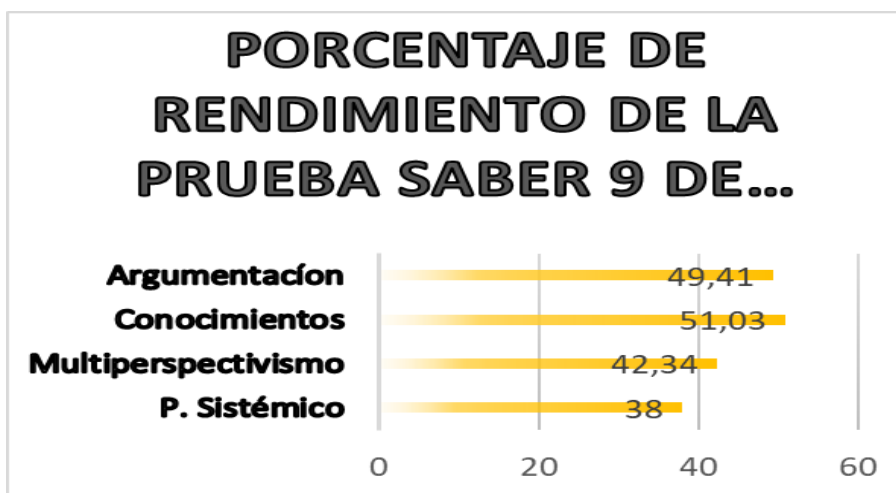
Pensamiento sistémico Se refiere a la capacidad del estudiante de reconstruir y comprender la realidad social desde una perspectiva sistémica, mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución. Se espera que el estudiante, a propósito de un conflicto, esté en capacidad de identificar sus causas; establecer qué tipos de factores están presentes; comprender qué tipo de factores están enfrentados; comprender qué factores se privilegian en una determinada solución; evaluar la aplicabilidad de una posible solución; determinar la posibilidad de aplicar una solución dada en diferentes contextos.

Para el desarrollo del diagnóstico desde *el cuestionario*, fueron aplicadas 27 preguntas de la prueba saber 2015 de pensamiento ciudadano vinculadas con las competencias de Pensamiento sistémico (7 preguntas), Multiperspectivismo (7 preguntas), componente de conocimientos (6 preguntas) y argumentativo (7 preguntas). Las preguntas, de selección múltiple con única respuesta, se aplicaron con el apoyo del cuadernillo prueba saber 9º 2015, preguntas 1 a 27 y la utilización de hoja de respuesta. Para la prueba se dispuso de 50 minutos y fue aplicada en el aula de clase. La aplicación de la prueba se desarrolló en calma y concentración.

Los resultados de esta aplicación tuvieron como elementos de contraste los resultados obtenidos por la institución educativa en el año 2015, que a su vez sirvieron como enlace en la primera fase de este proyecto, para identificar las principales dificultades en el campo de las competencias ciudadanas.

La tabulación de las respuestas de los estudiantes (anexo A) y el análisis de los datos y consecutivamente los indicadores porcentuales permitieron establecer que las principales falencias analizadas desde los resultados en la prueba saber 2015, y comparando los resultados 2013 y 2015 de la prueba en mención, se observó un decrecimiento en el nivel de desempeño de la prueba ya que en el rango de insuficiente se pasó de 16% de la población evaluada a un 36%, incrementándose en un 55.5% el nivel de insuficiencia con respecto al año anterior. Mientras que el componente de multiperspectivismo que se mostraba estable en el 2013, se redujo significativamente en el 2015, transformándose en un componente débil.*

Gráfico 5. Porcentaje de Rendimiento. Prueba Saber 9°.



Con respecto a los porcentajes de rendimiento de la prueba en cada uno de los componentes sobre el 100%, el 51.08% corresponde a la competencia de

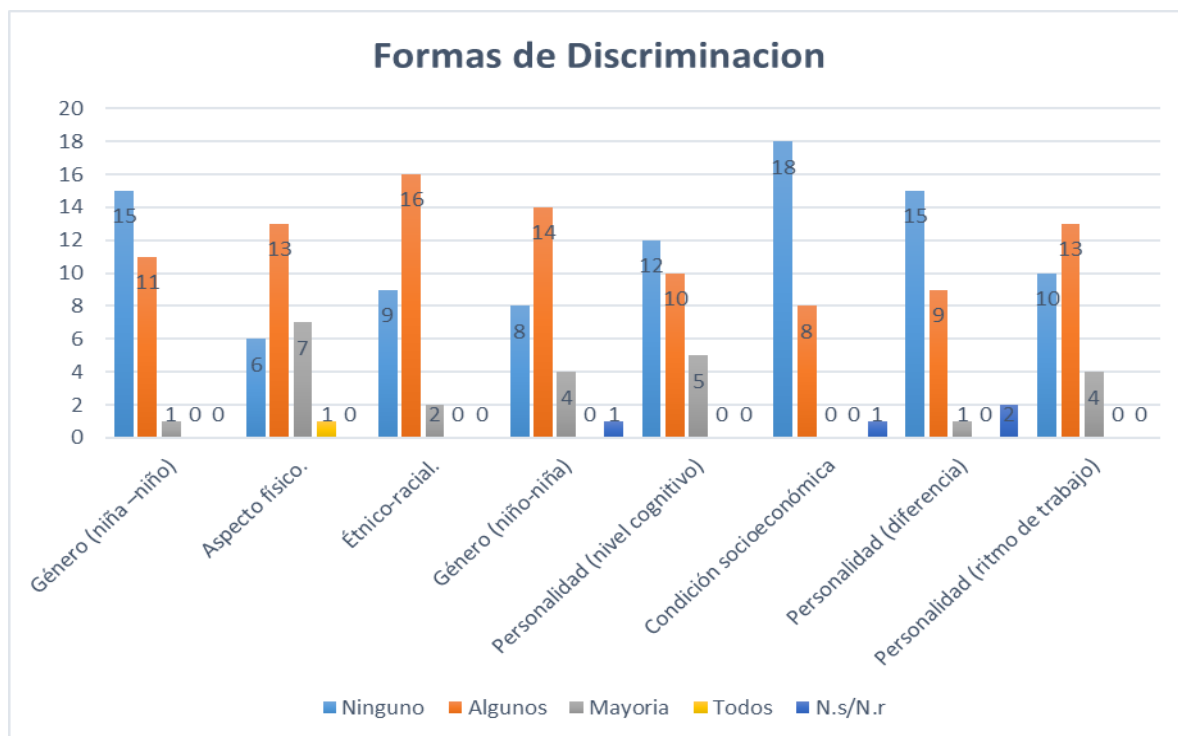
* Ver gráficos 1,2,3 de la justificación del presente trabajo de grado.

conocimientos, 49.5 corresponde a argumentativo y 42.32 al multiperspectivismo y 38.0 en pensamiento sistémico.

Teniendo en cuenta que el proyecto se centra en el desarrollo de competencias ciudadanas desde el ámbito de la pluralidad, la Identidad y la valoración de las diferencias, las preguntas seleccionadas hacen parte de la prueba saber 2015 de dicho ámbito y cuestionan al estudiante ante temas como la exclusión, la discriminación, y las condiciones de rechazo que se perciben en la institución.

Como resultado de la aplicación de este instrumento (grafico 6) se puede afirmar que entre el 48 y el 59% manifiestan la existencia de algún tipo de prejuicio que puede involucrar la discriminación por condición sexual, étnica y social. Estos resultados entran a apoyar los resultados del cine foro sobre condición sexual que hace parte del trabajo realizado al interior de la institución por el departamento de psicoorientación, en el que se afirma por parte de los estudiantes, la presencia de violencia escolar motivada por acciones de discriminación de diferente tipo. Lo anterior evidencia la presencia de comportamientos y acciones que atentan contra la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias en el contexto escolar.

Gráfico 6. Resultados encuesta Acciones Ciudadanas.



Al interior del aula, el desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia están vinculadas a prácticas pedagógicas de tipo colaborativo, que involucran el diálogo y la conciliación, la interdependencia, el manejo de la autoridad entre pares y la expresión de emociones. Así, es de fundamental importancia conocer las condiciones en las que el trabajo colaborativo se presenta en el aula con el fin de determinar el logro de los objetivos de dicha dinámica pedagógica y determinar su incidencia como factor de riesgo en la presencia de acciones que atenten contra la dignidad humana en el campo de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.

Desde éste propósito, la fase diagnóstica estuvo acompañada de 4 entrevistas semiestructuradas realizadas a 4 estudiantes integrantes del grupo de estudio. (anexo P) El objetivo de las entrevistas se puede resumir en la necesidad de

conocer las condiciones del trabajo colaborativo en el aula desde los criterios de autoridad, negociación y diálogo, reciprocidad, responsabilidad grupal e interdependencia positiva, y relaciones afectivas positivas.

Los resultados de las entrevistas arrojan como conclusión la presencia de conductas relacionadas con la vulneración al reconocimiento del otro como ciudadano de derecho mediante acciones vinculadas con prejuicios y rechazo por diferentes condiciones (social, económica, cultural y racial), acompañadas por un modelo equívoco de trabajo colaborativo que refuerza entre sus integrantes la poca solidaridad, la ausencia de estrategias de diálogo y negociación ante los conflictos que se suscitan en el trabajo colaborativo, además de la poca presencia de la responsabilidad grupal o interdependencia en el desarrollo de actividades en el aula.

El genuino aprendizaje colaborativo potencia en su dinámica aptitudes, actitudes y valores que propenden por el desarrollo integral de todo individuo, en especial en la esfera social. Llevar a cabo actividades grupales desconfiguradas del contexto y aplicadas solo para el desarrollo de competencias de tipo cognitivo no solo reducen su proyección, sino que omiten su función en el contexto pedagógico. Ahora bien, si la práctica pedagógica presenta la existencia de un trabajo colaborativo que realmente no cumple ni sus atributos didácticos, ni el propósito de su existencia, se hace necesario conocer el marco en el que se desarrolla dicha práctica y su direccionamiento.

Ante la anterior necesidad planteada, el análisis documental (anexo O) llevado a cabo en la fase diagnóstica llevó al maestro investigador a indagar en el modelo pedagógico.

El documento está compuesto por 6 páginas que identifican el modelo de la institución (Cognoscitivo con un enfoque de enseñanza para la comprensión), el

enfoque y las condiciones en que se presenta el mismo en la institución (anexo 9). El documento inicia con las preguntas directrices a partir de las cuales se implementa el modelo (¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende?, ¿Cuándo, quién y en qué condiciones?). A continuación, el documento conceptualiza sobre los resultados del aprendizaje y los procesos cognitivos de los mismos de acuerdo al modelo. Aquí también hace lo mismo con los procesos básicos: conceptualización, interpretación, transferencia, creatividad. Finalmente describe las características y el rol del docente vinculado con dicho modelo. La parte final del documento incluye los siguientes títulos: Estrategias cognitivas del aprendizaje (mapa de ideas), Enfoque Enseñanza para la comprensión (EpC). Este incluye:

¿Cómo entender la comprensión?,

Atributos o características de la EpC.

Principios que sustentan la EpC

Procedimiento a seguir en la planeación bajo el enfoque EpC.

Ventajas del aprendizaje desde el enfoque de la EpC

Dificultades que pueden enfrentarse en su implementación.

Ventajas del aprendizaje desde el enfoque de la EpC.

Sin embargo, cuando se confronta las condiciones del aprendizaje colaborativo, eje central para el desarrollo de la Enseñanza para la comprensión, se evidencia claramente que, desde la práctica existe una amplia brecha que separa el ser y el deber ser de la misma. Dicho análisis documental se complementó con la identificación de las condiciones en que se encuentra el modelo en la institución desde la Matriz de riesgos de procesos –análisis de prácticas pedagógicas.

La matriz analizada está compuesta por 4 páginas en las que, desde el sistema de calidad, se realiza un análisis global de todos los procesos y áreas de gestión que hacen parte del sistema de calidad de la institución educativa. En la página 3 se hace alusión al aspecto Prácticas pedagógicas, incluida en el proceso académico

con la referencia A-02, allí, el proceso de auditoria identifica como principal riesgo de dicho aspecto, la probabilidad de ocurrencia de que las áreas y proyectos no definan las opciones didácticas de acuerdo al enfoque pedagógico, a pesar de tener como estrategia de control existente los ajustes en los planes de periodo. En el instrumento se cataloga como de extremo la valoración del riesgo y establece como estrategia el seguimiento al plan de periodo llevado a cabo por los docentes.

Lo anterior reúne técnicas e instrumentos que han permitido encontrar una visión desde los estudiantes y la institución frente a las competencias ciudadanas y la implementación efectividad de prácticas pedagógicas asociadas con el trabajo colaborativo, solo falta la visión investigativa del maestro y para esto el Diario de Campo ha permitido realizar una observación de carácter científico del fenómeno.

3.9.1 El análisis de la secuencia didáctica.

¿Qué implicaciones tiene el hecho de responder de manera apresurada una pregunta?, tal vez la respuesta sea falsa o simplemente aceptamos lo universal de la pregunta, motivo por el cual se podría simplemente nunca afirmar ni negar nada. El paso entre la pregunta de investigación y la respuesta a la pregunta se construye con nuevas preguntas, experiencias, ires y venires que le dan el significado al concepto de Análisis.

Analizar es entender lo que pensamos. Según Thomson¹⁰⁹ hay dos razones para hacer análisis, la primera es ganar en discernimiento, comprendiendo más profundamente el significado de lo que se dice o se pregunta; la segunda es señalar y evitar equivocaciones.

¹⁰⁹ THOMSON Garret. Introducción a la práctica de la filosofía. Bogotá. Editorial Panamericana, 2002 p. 249.

El proceso de análisis de la información llevado a cabo involucró la aplicación de diferentes herramientas y estrategias que buscaban esencialmente la comprensión profunda y la reducción al máximo de errores que pudieran reducir la veracidad del presente trabajo. El proceso de análisis comenzó con *la observación de cada una de las diferentes sesiones grabadas en video* que conformaban la secuencia didáctica propuesta. Dicha técnica permite, hasta cierto punto, los sesgos en el proceso de transmisión de información. Según Pérez Serrano ¹¹⁰ el video tiene la gran ventaja de captar el movimiento. Permite observar muchas facetas, a la vez que aporta gran cantidad de información decisiva y exacta del diagnóstico de una situación.

Para el desarrollo de las diferentes grabaciones de la secuencia didáctica fueron utilizados salones de clase de la institución educativa, así como la sala de informática dota con mesas modulares en las que los estudiantes podían compartir con mayor facilidad. Las condiciones para el desarrollo de la grabación no fueron totalmente favorables en especial por la concentración de ruido, las continuas interrupciones, el poco control de aspectos como el reflejo del sol, y la imposibilidad de alguien que estuviera apoyando dicho proceso mientras se desarrollaban la clase generaron procesos de grabación con baja calidad de imagen, la interferencia de sonidos y excesos de luz que hicieron oscuras algunas escenas de las secuencias. Contrario a eso, los estudiantes estuvieron habidos a colaborar y participar, se interesaron por las actividades y no se mostraron intimidados ante la presencia de la cámara.

El proceso de grabación se llevó a cabo en siete sesiones, para lo cual fueron utilizados recursos técnicos tales como la cámara interna del iPhone 4 con resolución de 5.0 Megapíxeles, un trípode y una memoria de 8 Gigabytes. Para el proceso de reproducción y edición de las grabaciones se contó con un computador

¹¹⁰ PEREZ SERRANO Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Editorial La Muralla S.A. 2009 p.51.

ASUS X441S. La grabación de cada sesión tuvo una duración promedio de 120 minutos y se realizó al interior de aula de clase.

La grabación fue realizada, en su mayoría, desde un punto fijo del aula de clases, buscando enfocar la mayoría de los estudiantes, desde intervalos esporádicos. Para el análisis del video se tuvo en cuenta la condición observacional de la producción fílmica. Al respecto Rodrigo-Mendizábal afirma que

El video es asumido como parte del proceso de investigación, es decir, como mediador de las confrontaciones discursivas que se dan en la sociedad, como lector de los signos comunicativos cotidianos. Y en dicho proceso considera que este proceso comprende: a) una actitud de observación del investigador mediante la cámara; b) la realidad es observada y filmada con la característica de la naturalidad, espontaneidad, frescura y autenticidad; c) una cámara que no se hace notar en lo más mínimo y que se convierte en parte del desarrollo de las actividades de la realidad de la vida cotidiana; d) el investigador u observador no interviene en ningún momento en la realidad y deja que esta siga su curso; e) convivencia previa y prolongada con quienes serán objeto del ensayo pero no participación en ninguno de sus actos; f) el investigador también es cineasta o en su caso coordina acciones con quien deberá realizar la labor de la filmación¹¹¹.

El material fílmico fue organizado en carpetas para su lectura y cada sesión fue vista y transcrita con el apoyo del procesador de texto Google Docs.© que permite generar documentos en línea sin el uso de software externo y solo con manejo de una cuenta de correo electrónico en Gmail. Terminada la transcripción de los videos se recurrió al método de comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss¹¹².

Dicho método involucra el manejo inductivo de la información desde tres momentos específicos. El primero, de carácter descriptivo, utiliza la codificación abierta como principio para la identificación de categorías y subcategorías; luego se relacionan las categorías con las subcategorías desde la codificación axial y

¹¹¹ RODRIGO-MENDIZÁBAL, Iván Fernando. El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología Razón y Palabra, vol. 21, núm. 97, abril-junio, 2017, pp. 601-629 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador.

¹¹² GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. London: Weidenfeld and Nicolson, 1968.

finalmente se identifica la categoría central mediante la codificación selectiva para lo cual se delimitan las descripciones, precisando las categorías , seguido de una revisión bibliográfica, que entre otras bases utiliza el marco teórico, para que ayude a dar soporte teórico a la categoría central.

El método de comparaciones constantes, a su vez, busca construir teoría más que comprobar la o descubrirla a través de la formulación de preguntas sensibilizadoras, teóricas y de naturaleza práctica y estructural mediante la comparación de incidentes en cuanto sus propiedades y dimensiones, y en cuanto a sus similitudes y diferencias. Dicha construcción implica hacer una nueva mirada de acuerdo con los presupuestos ontológicos y epistemológicos del investigador o investigadora, es decir, es explicar de una nueva forma la realidad que se pretende comprender¹¹³.

La experiencia con el método de comparaciones constantes utilizado para el análisis de los instrumentos aplicados durante el proyecto estuvo rodeada del desgaste para el investigador, que no contaba con un equipo de apoyo que pudiera asistirlo. Las extensas sesiones, acompañadas por los procesos de transcripción en un comienzo dilataban los procesos de análisis. Otro elemento en esta fase era la necesidad de la continuidad en el trabajo. Las ideas se iban estructurando con el paso de los días, pero si por algún motivo se interrumpía, retomar era aún más difícil, ya que involucraba reconstruir el proceso en donde se había dejado. Sin embargo y pese a los pocos e intuitivos conocimientos informáticos, se logró elaborar pequeñas bases de datos (anexo Q) con el uso de diferentes recursos.

En gran parte del trabajo fue la intuición y no el método quien dirigía las acciones, aun así, los referentes teóricos servían como apoyo para el cruce de información. Al interior del proceso de análisis de la información se vive también un proceso de espiral constante: los ires y venires entre los datos de la secuencia, de las entrevistas, el grupo focal, las transcripciones de los videos y los diarios de campo

¹¹³ CARRILLO,Marcela; LEYVA_MORA, Juan y MEDINA MOYA, José Luis en Análisis de los Datos cualitativos: un proceso complejo. Index de Enfermería. Consultado el 6 de noviembre de 2017 (edición digital) 2011;Disponible en <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44552/1/599444.pdf>.

fueron poco a poco dándole el orden lógico del proyecto. Pareciera que el proyecto tuviera vida y fuera comunicando, a través de los datos recogidos, cuales son las prioridades a trabajar, los recursos más idóneos a utilizar y las condiciones óptimas para ello. Los datos siempre estuvieron en dialogo con la realidad del aula, con los estudiantes. Poco a poco en la mente y la memoria del maestro investigador iban quedándose fijas las palabras que momentos después se convertirían en las categorías principales, las emergentes y las subcategorías. Así el análisis de los datos comenzó siendo un monstruo sin cabeza y se fue transformando en la memoria presente e implícita de los jóvenes que a través de sus aportes dibujaban lo que eran, sentían y querían.

El proceso de evaluación de la secuencia se llevó a cabo con el *análisis del grupo focal* (anexo C) realizado con 6 estudiantes que hacían parte del curso. La muestra fue seleccionada teniendo como criterio, que pertenecieran a los diferentes grupos que se habían conformado durante el desarrollo del mini proyecto “Mi Historia, Nuestra historia, La Historia”. La selección del integrante del grupo fue voluntaria, para lo cual se hizo la invitación informal al interior del salón y ellos por iniciativa propia se comprometieron con el horario de la sesión del foro. No existe un criterio, además del ya mencionado, lo que permitió que los estudiantes no estuvieran prevenidos ni limitados. Fue muy grato y positivo, sentirse invitados y ser recibidos con un modesto refrigerio, lo que hizo que se sintieran en más confianza y camaradería. Los 6 jóvenes, (3 hombres y tres mujeres) estaban en un margen de edad de 13 años, entre ellos hubo buena comunicación y honestidad en sus respuestas, verificada por ellos mismos durante el diálogo. Los aportes a la evaluación de la secuencia fueron fundamentales, , ya que muchos de sus comentarios permitieron definir y descartar algunos supuestos.

Esta técnica fue escogida por sus características: utilización de poco tiempo, recolección de información profunda, basada en apreciaciones de la comunidad

sobre el o los fenómenos estudiados y un proceso concienzudo y organizado de la información que brinda. Al respecto Sandoval afirma

La primera característica que se evidencia de este medio de recolección de información y su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad recibe su denominación de poca por lo menos en dos sentidos el primero se centra en el abordaje de fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas en el segundo la configuración de los grupos de entrevistas se hacen a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica por lo general entre 6 y 8. La entrevista focal es semi estructurada, al igual que otras estrategias de investigación cualitativa va enriqueciéndose y orientándose conforme avanza el proceso investigativo. ¹¹⁴

Para llevar a cabo el ejercicio, se seleccionó la muestra. En total seis estudiantes, 3 hombres y tres mujeres hicieron parte del grupo focal. Para ello debían ser integrantes activos del grupo de estudio, debían haber participado de las diferentes sesiones de la secuencia didáctica y de una u otra manera, debían haber cumplido un rol al interior del grupo. La selección incluyo personalidades diferentes vistas en el transcurso de su proceso en la Institución Educativa en momentos posteriores a la implementación de la secuencia.

Dos semanas antes de realizar la actividad, se programó el lugar y el espacio propicio para el grupo, siendo seleccionada la sala de profesores, ya que es un espacio amplio, aireado, iluminado y, por lo general, poco concurrido en el espacio de tiempo seleccionado (7am a 8 am). Seguido a la selección del espacio, se realizó la convocatoria a las sesiones. Gracias al contacto que se ha tenido con el grupo, se abordó, uno por uno, a los estudiantes identificando su nivel de interés, responsabilidad y seriedad en el manejo de información y el grado de representatividad que tiene entre sus compañeros y se les hizo la invitación a la actividad, para lo cual se les explico la dinámica general sin entrar en detalles del tema o el objetivo de la actividad, tal como lo plantea PEREZ SERRANO¹¹⁵.

¹¹⁴ SANDOVAL Casilimas Carlos. Investigación Cualitativa. ICFES. 1996 P.208.

¹¹⁵ PEREZ SERRANO Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Editorial La Muralla S.A. 2009 p.101 a 114.

Anticipadamente se entabló conversaciones con el docente con quien tenían clase, explicándole la actividad, el objetivo y la duración del mismo.

El paso siguiente fue el diseño de la guía de entrevista, para lo cual se definieron y desarrollaron 3 momentos: una iniciación que incluyó la presentación del entrevistador, la explicación de los objetivos y la dinámica a seguir; en un segundo momento se desarrolló la entrevista en sí para lo cual se comenzó con elementos cotidianos como preguntas sobre sus actividades y recuerdos y luego se fueron focalizando los temas específicos del grupo hasta llegar a las conclusiones generales. Finalmente se dio el cierre de la entrevista indicando que la misma a concluido, la importancia de su participación en el mismo y los agradecimientos por su actitud siendo el caso. Debido a que la entrevista fue grabada en video, se dispuso a la recolección de la información en medio magnético y su depósito en la carpeta virtual que se tenía dispuesta para todas las grabaciones del proyecto. La sistematización de la información se realizó con el apoyo de la Guía de Observación de Entrevistas Focales, propuesta por PEREZ SERRANO¹¹⁶, (ver anexo C) con la que se diseñó la propia. Para la apropiación de la información resultante de esta técnica se aplicó de nuevo el método de comparaciones constantes, identificando categorías y subcategorías.

¹¹⁶ Ídem 113 y 114

4. HALLAZGOS

Los datos presentados desde el análisis estadístico nos reafirman las falencias que han permanecido con respecto al multiperspectivismo y el pensamiento sistémico, competencias fundamentales que involucra la capacidad de analizar una problemática desde diferentes perspectivas, trascendiendo el punto de vista propio además de comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintas dimensiones y reconoce relaciones entre éstas.

La aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los jóvenes permite identificar la aplicación de prácticas pedagógicas, que, si bien son de la aceptación de los estudiantes, no contribuyen a que en el aula se presente un ambiente de dialogo y reciprocidad que contribuya a contrarrestar las situaciones que van en contra del reconocimiento al otro desde una visión pluricultural, fundamentada en la identidad y la valoración de las diferencias.

Finalmente, pero no menos importante es la propia visión del maestro investigador que desde el aula identifica y critica su práctica pedagógica. Comparando las condiciones del modelo cognitivo basado en la Enseñanza para la Compresión que define el modelo institucional y desde el análisis documental que se desarrolló en la fase diagnóstica, se puede afirmar que si bien existe una planeación desde principio de año que define los lineamientos por trabajar, existe una brecha que separa esto de la realidad. Si bien la planeación se lleva a cabo, y los estudiantes reconocen que hay creatividad en el aula y el reconocimiento de la labor docente, no se consolida un proceso efectivo y que este evaluado desde dicho modelo. Limitando las ventajas del mismo y dejando la práctica docente en una posición comprometedora y propensa a la improvisación.

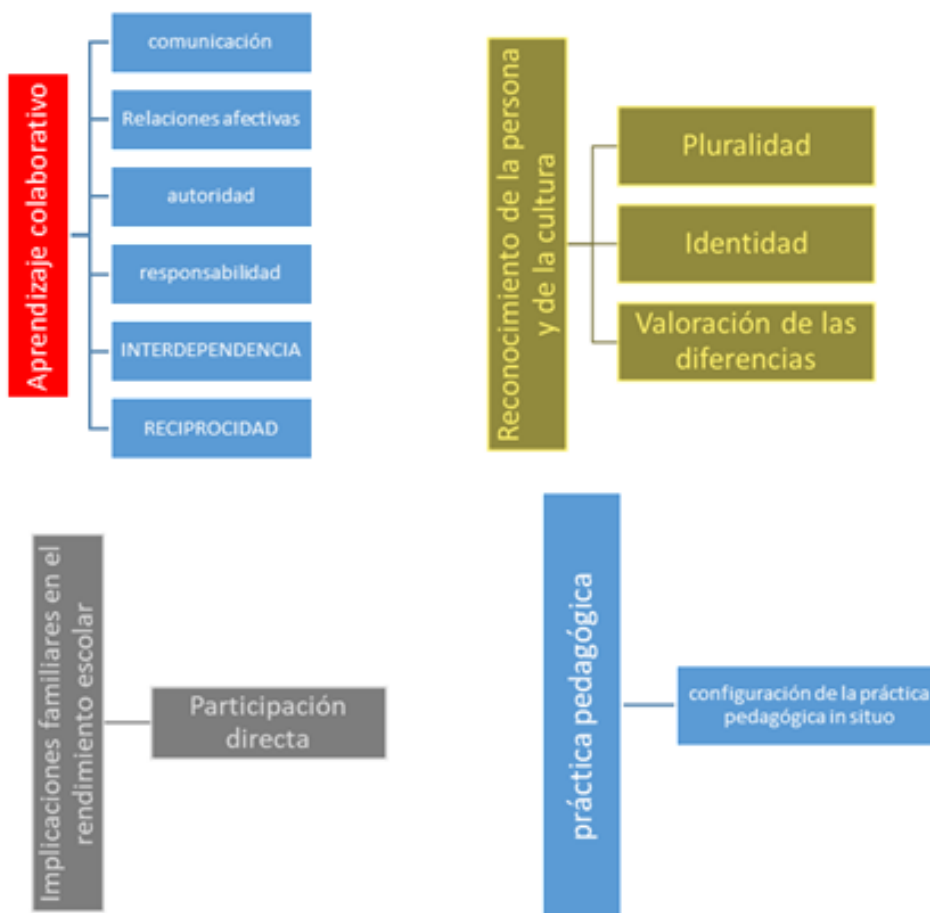
Todo lo anterior llevó a la implementación de una secuencia didáctica que ofreciera un espacio, desde ambientes colaborativos realmente significativos, que sirviera para la reflexión sobre de las condiciones y situaciones que median las relaciones entre estudiantes al interior del salón, vinculadas al análisis del reconocimiento del otro y de mí mismo, como criterio fundamental en la construcción de ciudadanía y paz desde ambientes escolares.

4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Después de un proceso de deconstrucción de cada una de las experiencias y de la transformación de éstas en datos, después de descomponer el todo en sus partes y luego relacionar las partes para darle sentido a un todo, la investigación buscó la identificación de patrones o ejes transversales que estuvieran presentes en las afirmaciones, las negaciones, las conclusiones, las presencias y las ausencias del proyecto, así se pueden definir las categorías (figura 4). Se identificaron como los vectores que permiten dar el paso de la descripción al análisis a cuatro categorías centrales vinculadas directamente con el objetivo del proyecto: Aprendizaje Colaborativo, Práctica pedagógica y Reconocimiento de la Persona y de la Cultura. Respectivamente la primera está estructurada a partir de cuatro subcategorías (comunicación, interdependencia, autoridad y reciprocidad), la segunda por seis categorías apriorísticas (personal, institucional, valorativa, didáctica, social, interpersonal) y la tercera en tres subcategorías (pluralidad, identidad y valoración de las diferencias). Finalmente, la categoría Implicaciones familiares en el rendimiento escolar, surge como categoría emergente en el proceso, acompañada por la subcategoría (participación directa) y la categoría Configuración de la Práctica Pedagógica Tradicional, está vinculada a una subcategoría (educación para la Comprensión en el Aula).

Las categorías centrales del proyecto están vinculadas con los métodos, objetivos, estrategias y en general por todas las condiciones endógenas y exógenas en las que se desarrolla el aprendizaje vinculado al desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias.

Figura 4. Categorías y subcategorías en la investigación.



4.1.1 Aprendizaje colaborativo. El concepto de *Aprendizaje Colaborativo* se planteó como línea base para la estrategia a implementar en el aula debido a su potencial en el campo de las competencias ciudadanas. Así el Aprendizaje colaborativo “hace posible un mayor aprendizaje, el establecimiento de relaciones

entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades sociales como el liderazgo, la solución de conflictos, la responsabilidad ante una tarea de grupo, la capacidad de coordinación de actividades, la tolerancia y la solidaridad¹¹⁷.

Desde el análisis del método, el aprendizaje colaborativo exige la presencia de unas condiciones que son aplicables a los miembros colaboradores. En primer lugar se entiende que no solo es ser responsable o asumir la garantía de trabajar para el grupo desde el aporte individual, sino que la labor trasciende al aprendizaje y lo hace responsable de este, en los otros miembros del grupo; lo que Barkley y sus colaboradores llaman *interacción promotora y responsabilidad individual*¹¹⁸

El concepto de interacción promotora y responsabilidad individual implica entonces una condición de dependencia positiva hacia el otro, una actitud recíproca guiada por una necesidad colectiva en la que la postura no es individual sino grupal y en donde las decisiones y las consecuencias de estas se asumen como responsabilidad de todos. Las formas en que se presenta al interior del aula esta condición del aprendizaje colaborativo es diversa: en el desarrollo de las tareas, en las discusiones, en la presentación de proyectos, en la asignación de premios o sanciones.

Los estudiantes con los que se desarrolló la secuencia didáctica en relación al concepto de interdependencia sus aportes se inclinan al sentido de apropiación hacia el grupo desde fines comunes. Expresiones tales como *unidos, amistoso, con conciencia de grupo, aportamos partes iguales, lo hacemos todos* (anexo J), hacen parte de las explicaciones que los estudiantes dan cuando se habla de interdependencia en procesos de autoevaluación. Sin embargo, Los estudiantes identifican el criterio de obtención de resultados académicos como una circunstancia determinante del criterio de interdependencia.

¹¹⁷ CORREDOR, Martha. Universidad y sociedad. Los retos de la Universidad en el mundo actual. Módulo asignatura Universidad y Sociedad. Bucaramanga. Colombia: Cededuis, 2012.p23.

¹¹⁸ *Ibíd.*

En el aula, la interdependencia está ligada a la presión de grupo, más que al compromiso responsable de sus miembros. Al interior de actividades de tipo competitivo como la programada en la sesión 4 (anexo G), que implican la colaboración desde la interdependencia se identifica una pérdida de interés a la nota.

Aún existen fallas que persisten frente al manejo de responsabilidades en la entrega de los insumos necesarios para la realización de trabajos grupales

D. ¿Qué importancia tuvo para sus compañeros la actividad?,

E3 Prácticamente me tocó obligarlos porque traían los temas incompletos, las tareas incompletas

El concepto de interdependencia se ve afectado por las situaciones individuales, sin embargo, la convivencia en el grupo permite crear alternativas que ayudan a mitigar los conflictos individuales con el propósito de que no afecten los resultados grupales

E5 Profe, nosotros tuvimos una situación con E38, él casi no quería trabajar ni hacer nada. Decía que no le importaba. Uno de los compañeros nos dijo que tenía problemas en la casa con la mamá. Personalmente yo pensaba que no estaba diciendo la verdad, porque la verdad es que es mentiroso, pero un compañero del grupo fue a la casa y nos explicó la situación, no quería trabajar por problemas en la casa y pudo verificar que la situación era real y los problemas que tenía con la mamá

D. ¿Y qué ocurrió

E5 Pues había que ayudarlo lo necesitábamos. Fuimos a la casa para ayudarlo con los trabajos e intentamos hablar con la mama...pero...lo que pudimos hacer fue ayudarlo a desatrazarse. Después de eso empezó a esforzarse más

E5 Después de trabajo en la sala de Galy empezó a esforzarse más, a traer los trabajos y saber lo que tenía que hacer.

En la lista de criterios que acompañan el Aprendizaje Colaborativo es de crucial importancia las *relaciones afectivas* que se generan entre los miembros del grupo. No es solo un encuentro académico, se soporta en el encuentro con el otro y los significados que conlleva este encuentro.

“los grupos colaborativos deben convertirse en grupos de encuentro; esto significa que el encuentro con el otro edifica, hace crecer, transforma, por cuanto modifica actitudes, puntos de vista y colabora en la construcción de una visión mejorada de la vida con otros y junto a otros.”¹¹⁹

Al interior del grupo el concepto de relaciones afectivas está vinculado con conceptos como amistad, buen trato, solidaridad. El concepto de felicidad está unido a la nostalgia de recordar y este mismo sentimiento genera sentimientos encontrados, por lo general, por las ausencias de personas allegadas o por conflictos familiares que son mitigados por los aportes positivos de otros.

E9- No profe a mí no me gustaría trabajar sobre mi historia porque es muy dura y no quiero recordarla

D. (E6 le da un abrazo)

¹¹⁹ Ibid. Op cit

Una de las niñas mientras realizan la elaboración de la cartelera sobre las diferencias entre centralistas y federalistas, lanza el siguiente comentario

E36 En 10 días cumplo años

E1 Yo nunca cumplo años

E36 Yo lo invito al mío

La felicidad la relaciona con el hecho de conocer, para el caso la historia de sus ancestros, reconocer una foto etc. (anexo C)

E4 fue bonito hablar sobre la familia

E1 Escribí la palabra felicidad porque en el momento de investigar la historia iba a donde mi abuela y como casi no iba, la abuela le da mucha felicidad verme y cuando le mostraba todo lo que había escrito la abuela era muy feliz y yo también

El trabajo colaborativo genera lazos que trascienden el aula, se demuestra cuando se reconoce que, pese a las dificultades, se mantienen lazos de amistad. Cuando hay afecto y amistad se reducen los índices de agresividad y hay más tolerancia ante los conflictos.

E1. Usted sabe cómo quedamos. Cuando Jeffrey se fue del colegio quedamos solo los tres. Y siendo poquitos ellos me empezaron a tratar con cariño y el trato era más frecuente y el respeto, porque cuando recogía trabajos, me hacían caso bien.

Los procesos de participación al interior de los grupos colaborativos exigen la elección de roles. Existe la idea entre estudiantes de que la amistad puede condicionar la elección, por lo tanto, los intereses individuales primarían frente a

los colectivos. En el proceso de elección de un líder (anexo D) que ayudara en el control disciplinario al interior del salón se escuchó la siguiente expresión.

E15- Pero no la elijan porque son sus amigos

La afectividad no solo se vincula con el otro, sino con la sociedad sentimientos ante el conflicto y la guerra aflora ideas propias, identificando el sufrimiento de las víctimas. En la sesión 7 (anexo J) se plantea las consecuencias de los conflictos del siglo XIX en Colombia. Desde una pregunta hipotética - ¿Qué habría pasado si hubieran aprendido a solucionar sus diferencias? La participación de los estudiantes se inclina por lo social

E2 la población no hubiera sufrido tanto

E23 se hubieran evitado muchas muertes y catástrofes

Vincular la afectividad (Anexo F) con la solución de problemas deja ver el deseo de la reconciliación como un elemento que aporta equilibrio emocional

E9- No profe a mí no me gustaría trabajar sobre mi historia porque es muy dura y no quiero recordarla

E39- Es normal que no queramos recordar, pero es necesario saber

En ambos criterios planteados la relación entre pares parece armónica, pero ¿qué pasa cuando se presenta el conflicto? ¿Qué competencia debe demostrar un sujeto colaborador cuando existe una ruptura?

Los intereses de los individuos son diferentes, pero para llegar a ellos el hombre convive en la sociedad; estando allí los intereses chocan y surge el conflicto, para

dirimir las diferencias se puede hacer uso del simple convencimiento o llegar hasta la imposición. En esta brecha la *autoridad* debe prevalecer y una figura que la soporte debe saber entender que su autoridad emana de un derecho a mandar, a castigar o a construir y que ese derecho proviene de sí mismo por imposición o de la decisión de otros por consenso.

en el trabajo colaborativo la noción de autoridad se diferencia claramente de una interacción jerarquizada, por cuanto no se impone la visión de un miembro del grupo por el sólo hecho de tener autoridad, sino que el gran desafío es argumentar puntos de vistas, justificar e intentar convencer a los pares. En consecuencia, la estructura del diálogo o la estructura conversacional, que se plantea al interior del grupo es compleja y las habilidades sociales son indispensables para desarrollar una interacción de calidad¹²⁰.

De esta manera el propósito final es el ejercicio de un liderazgo basado en principios que permitan encontrar los intereses de los miembros del grupo.

Algunos de los aportes hacen parte del grupo focal (anexo C) desarrollado con 6 estudiantes del grupo. Ante la pregunta sobre ¿cómo fue la experiencia de liderar?, el concepto de autoridad se encuentra sesgado y reducido al concepto de premio y castigo, y los estudiantes responden a esto.

E4 Cuando alguien no traía los trabajos para trabajar como los árboles (genealógicos) o las consultas yo le colocaba más trabajo. A los que lo hacían bien, menos. Cuando se organizó el grupo la responsabilidad de todos era mejor y todos dialogaban y aportaban.

¹²⁰ Ibid.p269

En algunos casos la autoridad estaba mediada por las relaciones que se presentaban al interior del grupo y las dinámicas que sus integrantes afines definían. (anexo C)

E2 Liderar es muy duro: unos colaboran bien otros colaboran y otros no colaboran algunos colaboran por ayudar.

En otros casos La autoridad estaba mediada en términos de trabajo, Si los estudiantes respondían a la tarea, era signo que se tenía autoridad y poder.

E1 Me fue bien, yo les decía lo que debían hacer y ellos hacían lo que les pedía. Investigaban y traían hasta más. Me fue bien.

En otros la autoridad no es aceptada por el grupo y aparece el concepto de obligar

E3 A mi prácticamente me tocó obligarlos porque traían los temas incompletos, las tareas incompletas.

Además de los anteriores casos se observa que la presencia de la autoridad ejercida desde el docente se mantiene al solicitar frecuentemente que el docente intervenga para controlar la indisciplina. El rol de autoridad se vincula directamente con la verificación de una tarea o una actividad. El liderazgo se entiende como la mera elección de todos hacia uno mediante la votación de la mayoría (Anexo H) en donde la elección es más importante que saber elegir. Si dicha elección esta mediada por la falta de honestidad se reacciona de manera violenta. El concepto de liderazgo trasciende en el contexto histórico solo a aquel que se destaca como bolívar o Santander.

D- ¿Qué es un líder?

E12-Simón Bolívar

E34 Santander.

El asumir la autoridad permite igualarse en autoridad al docente. El primer paso del que asume la autoridad no es negociar sino delimitar las reglas que se le han encargado y el hecho de no distribuir roles permite que gran parte del grupo quiera ejercer la autoridad

E9- Bueno organicémonos en grupo. Pensemos en las preguntas que le podemos hacer al profesor

(varias estudiantes hablan al mismo tiempo)

E35- ¡pero levante la mano!

E39- El que hable sin levantar la mano penitencia

E5- ¡Cállese ya!

E38- Silencio

Identificado el criterio de autoridad, y con relación directa a éste se hace necesario generar unas condiciones para escuchar y ser escuchado y es por eso que *el diálogo y la comunicación* se articula a este proceso. Las características de la comunicación en ambientes colaborativos están definidas más que una serie de estrategias, como un conjunto de necesidades.

Al conversar, el alumno se esfuerza mentalmente por asimilar lo que se le transmite y por organizar, secuenciar y adaptar sus mensajes a los demás. En el terreno lingüístico-mental ejercita diversas estrategias comunicativas y en el plano lingüístico-expresivo utiliza y aprende vocabulario, estructuras, etc. Socialmente la conversación no solo es un instrumento imprescindible para el trabajo asociado, cooperativo, sino que ella misma se convierte en un precioso ejercicio de integración social al facilitar un mejor conocimiento de los demás, la manifestación de la propia personalidad, la adquisición de un lugar en el grupo, la definición de la propia

persona en la interacción con los demás, el respeto y adaptación a las intervenciones de los otros, a sus formas de expresión, etc.¹²¹

La experiencia de trabajo colaborativo desde la aplicación de la secuencia en lo que respecta al criterio de diálogo y comunicación identificó que el docente media la comunicación en un alto porcentaje, esto hace que se preste a sesgos propios. Ante la participación de una estudiante en una discusión sobre el tema de clase, el docente interviene y habla sobre el respeto en el diálogo, a pesar de que la estudiante no se había excedido en ningún momento. (anexo I)

D- El docente es enfático con la estudiante E9, ya que en ocasiones es algo intransigente cuando otros aportan su opinión.

E9- Profe es lo que yo tengo que decir. Yo nada más pregunto y apporto

El uso del diálogo media hipotéticamente sus relaciones. En el diario de campo se especifica el concepto de diálogo desde la contextualización (anexo J)

D- ¿Qué no me gusta de mi grupo? Que algunos no escuchan, como todos quieren hablar el docente controla la participación.

E7 Que unos se la creen más que otros Y eso genera conflictos

D El estudiante amplió al concepto explicando desde las situaciones del grupo cuando unos quieren algo, como jugar fútbol y otros no.

D-¿Y cómo llegamos a acuerdos?

E8- pues dialogando

¹²¹ ROSALES LOPEZ, C. Metodología de la investigación de la comunicación oral. Universidad de la Coruña.1992.p.45.

El sentido del diálogo al interior del aula tuvo diferentes matices. Desde la comunicación efectiva entre los miembros del grupo, hasta los límites generados por las diferencias generacionales y los ritmos de vida. En el grupo focal (Anexo 3) se les plantea a los integrantes

D- ¿Qué es lo que más recuerdan de lo que trabajamos en el proyecto?

E5- Que todos hablamos, yo recuerdo cuando fuimos al aula de Galy (tecnología) y todos pudimos hablar. Y hablábamos desde lo que teníamos en el árbol y sobre nuestras familias y apellidos. Fue muy chévere.

La comunicación y el dialogo más significativo es el que desarrolla con su familia, sin embargo, las diferencias generacionales limitan la comunicación, los tiempos de comunicación de los abuelos son diferentes a los de sus nietos.

E8-pues yo me sentí como rara, mi abuela contaba tantas, pero tantas cosas que ¡Uchchch;

E35- a mí también me paso eso

E5- es que cuentan todo desde que nacieron

E35- yo preguntándole a mi abuela que en que trabajaba la otra gente y me contaba era sobre la familia de ella.

E5- mi nono siempre sale con un tema diferente cuando uno le pregunta algo

La vinculación entre la comunicación y la responsabilidad se vivencia en las experiencias de los alumnos. En el diario de campo el docente observa que un estudiante es motivado para que participe en el desarrollo de una de las

actividades de la clase y el estudiante se abstiene de hablar. El docente interviene y le cuestiona por su no participación y el estudiante responde

E16- No traje el material y eso afecto porque no me dieron ganas de hablar

En contraste los otros estudiantes confirman lo contrario y queda consignado en el diario de campo

E2 explica que cada uno había aportado sus ideas y era escuchada

Otra situación se desarrolla al interior de la clase de acuerdo como se describe en el grupo focal (Anexo C).

D: E3 es un estudiante que manejaba asertividad en el trato hacia los demás, siendo aceptado por el grupo, sin embargo, se limitaba mucho a participar directamente en intervenciones grupales debido a que se frena cuando habla y entrecorta las palabras (disritmias) por su tartamudez, motivo por el cual poco se comunicaba. Con el trabajo, convive con su condición y plantea ahora sus ideas de manera más libre y frecuente, en el diálogo.

El concepto de comunicación transversaliza las otras condiciones del aprendizaje colaborativo, desde ella se perciben las relaciones afectivas, el liderazgo y media la convivencia, su ausencia promueve el conflicto desde la falta de respeto al otro, sin embargo, es la comunicación la que permite la negociación y el arreglo de situaciones

Para finalizar, es necesario entender que, aunque existan condiciones externas que puedan favorecer el aprendizaje colaborativo tales como la interacción, un ambiente sano y de convivencia, la presencia del liderazgo y comunicación, un elemento que los transversaliza es la *reciprocidad* fundamentada en el logro de la

autonomía. Este concepto puede ser visto como el empoderamiento que se debe tener para asumir, desde la responsabilidad individual, un compromiso colectivo.

La condición de responsabilidad que posee un individuo esta en medio de una paradoja, la libertad y la dependencia. La responsabilidad se expresa en los términos de otro, es el otro el que me exige que sea responsable, sin embargo, desde la reflexión individual se establece a manera de autoevaluación el grado de responsabilidad que cada uno tiene y es esa actitud la que forma la responsabilidad. Sin embargo, la condición para que dicho acto sea considerado como un acto responsable es la misma libertad. No se es responsable si lo hago “*porque me toca*”, sino porque *debo* y ese deber implica conocer las decisiones y las consecuencias de las mismas.

Ahora, cuando las decisiones que se toman y que afectan tanto al individuo como a los demás están soportadas en la interdependencia, surge la *reciprocidad*.

Así la colaboración de los miembros de una comunidad se basa en la dependencia mutua y en la amenaza de exclusión cuando no se coopera. Por ello, la sanción o la exclusión de una persona que no colabora trata de mantener los intercambios basados en la confianza, es decir, busca garantizar la reciprocidad. En éste caso, en las escuelas , la exclusión, en un sentido literal no es factible, pero si se puede considerar la presión social que se ejerce a través de los compromisos adoptados de manera colectiva y de la creación de valores de corresponsabilidad en la escuela entre maestros y padres de familia en la educación de los niños¹²².

La reciprocidad como condición del aprendizaje colaborativo encontró en la secuencia planteada una serie de aportes investigativos que refleja la heterogeneidad en la que se presenta.

¹²² OLSON, Mancur. La Lógica de la Acción Colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos. Limusa, Noriega México 1992.

En el análisis del material de clase de la sesión, se les solicitó a los estudiantes que con una palabra o expresión indicaran hasta ese momento en que condiciones estaba su reciprocidad (Anexo Q). Los calificativos y expresiones fueron:

Tuve responsabilidad e hice lo que tenía que hacer.

Aporté lo que pude.

Mejorar algunas cosas.

Aporté y recibí.

Aporte ideas.

Hice lo que me tocaba.

Puse de mi parte.

Me faltó una tarea.

Me faltó información.

Cada uno aporte ideas

Siempre traigo los trabajos.

Cumplí con mis trabajos.

Hice lo que me correspondía.

Aquí la reciprocidad es entendida de manera unidireccional y se limita al cumplimiento individual de tareas y trabajos. La autopercepción que tiene el estudiante de su proceso responde al sentido productivista de la labor, en ella no existe una graduación de los aportes ni existen puntos medios, o se es o no se es. No se plantea una estrategia para regular el trabajo colaborativo, ni se evalúan criterios intermedios.

En el diario de campo correspondiente a los apuntes del grupo focal expresa como la motivación es fundamental al interior del aprendizaje colaborativo, sin ella no se puede esperar que solo el hecho de reunirse en grupos sea suficiente. La

estudiante menciona el caso de un compañero de su grupo y su dinámica en el trabajo programado (Anexo C)

E1 manifiesta que al comienzo a E3 le gustó consultar sobre la historia de él y contaba lo que había consultado con gusto, pero luego se cansó de tanto de lo mismo. Menciona a otro estudiante que hacía parte del grupo y realiza gestos con las manos de regular. Explica que, con él, no, ya que casi no aportaba nada al grupo

Para finalizar es necesario analizar la fuerza que tiene la libertad para el logro del desarrollo de la reciprocidad, como se mencionaba anteriormente, y las implicaciones de la ausencia de ésta. En la sesión ---la estudiante le plantea al docente, con respecto a la participación en un ejercicio colaborativo denominado el reto el deseo de no participar, pero al mismo tiempo el condicional que invalida su actuación en grupo colaborativa (Anexo F).

E2- La verdad no me nace hacerlo, pero lo voy hacer porque lo tenemos que hacer Aquí la responsabilidad se limita al cumplimiento y no al desarrollo.

Cuando se parte del ideal de trabajo colaborativo en el aula y se compara con la realidad es concreto que existen grandes vacíos que evidencian la desconfiguración de la práctica pedagógica en términos colaborativos: el autoritarismo que reemplaza el sentido de la autoridad compartida, la interdependencia que frena ante el límite de la nota, la reciprocidad en términos solo de cumplimiento y no de compromiso, la paradoja de la libertad de elección frente a la de adhesión. Sin embargo contrasta esta postura en términos colaborativos con las relaciones y expresiones de afecto, solidaridad y apoyo que expresan en algunos espacios, los actos desinteresados propios de la reciprocidad, expresiones comunicativas basadas en la construcción y apoyo indica que la secuencia didáctica y la metodología debe incentivar desde las

relaciones afectivas propias del Aprendizaje Colaborativo, el acercamiento a una responsabilidad afectiva y a una participación desde el beneficio del otro.

4.1.2 Reconocimiento de la persona y de la cultura. La convivencia, desde la construcción colectiva y pacífica, en un marco legal consensuado que favorece el bien común y desde la valoración de las diferencias y no desde la tolerancia a las mismas, es en últimas el sentido real de las competencias ciudadanas; su estudio implican el análisis de las acciones de los actuales y futuros ciudadanos desde el contexto y las posibilidades de implementar estrategias que limiten la vulneración de derechos vinculados con su actuar o la promoción de los mismos. En este sentido el análisis del *reconocimiento de la persona y la cultura* como competencia ciudadana involucra directamente un acercamiento a los conceptos de pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

De acuerdo a Chaux

“El reconocimiento implica afirmativamente la defensa de la diferencia y la lucha por su pre-existencia; se trata de aprender a actuar a favor de las personas y formas de vida amenazadas en circunstancias específicas de la convivencia cotidiana, en consideración a que estas personas y formas de vida no amenacen a su vez las de otro”¹²³.

El concepto de Valoración de las Diferencias, se vincula a la comprensión del Reconocimiento, en el sentido de que reconocer implica valorar. Al estar ligada a la visión que tiene el individuo, no solo de él, sino de él con los grupos con que convive, se hace necesario que el dialogo intercultural esté vinculado con la convivencia intercultural y para ello la comprensión del concepto de valoración de las diferencias es fundamental.

¹²³ CHAUX TORRES Enrique y RUIZ SILVA Alexander. La Formación de Competencias Ciudadanas. Asociación colombiana de facultades de educación. 2005 1ª edición: Bogotá D.C. Colombia.

El término *diferencia* discrimina. Hablar de niños diferentes en el aula escolar cuestiona y choca, suena a segregación y evoca la propaganda ultranacionalista y eugenésica del siglo pasado. Así la referencia al término *diferencia* aquí hace alusión a la diversidad y no a la exclusión.

El término “igual” se utiliza frecuentemente acompañando al término diversidad, pero debemos dejar en claro que son dos términos que, si bien pueden considerarse contrapuestos, en el ámbito educativo los dos tienen valores positivos. La diversidad hace referencia a diversas maneras de sentir pensar y actuar. La igualdad se entiende como el goce de derechos legales y reales. Entendidos así no sólo no son contrapuestos sino que deberían ser considerados complementarios¹²⁴.

La diversidad está unida a la heterogeneidad, en ella convive lo distinto y lo pertinente, lo mío y lo nuestro, no están separadas, sino que se relacionan frecuentemente en la dinámica de los grupos y verlas separadas conduce a una posición sesgada de la realidad escolar

Estas preguntas cobran sentido en el marco conceptual que venimos expresando, la diversidad es una característica de las personas y de los grupos a los que pertenecen, por lo tanto, involucra mucho más que al colectivo de los estudiantes; basta con observar la realidad de la escuela para darnos cuenta de la conveniencia de ampliar la mirada y partir de la idea que la diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar ¹²⁵.

De esta manera es fundamental identificar las características individuales y sociales que hace diversa a la población escolar para el desarrollo en los procesos de aprendizaje.

Cuando hablamos de características individuales nos estamos refiriendo a ritmos de aprendizajes, sean éstos lentos o rápidos, al bagaje de conocimientos previos para desarrollar nuevas estructuras conceptuales, las estrategias, técnicas y modalidades de trabajo y de estudio que cada uno posee para alcanzar nuevos objetivos, y a las motivaciones e intereses que se ponen en juego en los procesos de aprendizaje. En cambio cuando nos referimos a diferencias de carácter social o colectivo, lo

¹²⁴ CINGOLANI Mabel. Cuadernos para pensar hacer y vivir en la escuela. Cuaderno 8: el respeto por la diversidad un desafío educativo. 2017.p.13. (recuperado 22 de MARZO 2018). Disponible en:[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO 8.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO%208.pdf)

¹²⁵ PUIGDELLÍVOL, Ignasi.” Programación de aula y Adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad “. Barcelona: Edit.Grao.1993 (cuarta edición 1998). p.112.

hacemos en función de rasgos de identidad que pueden ser: raciales, de género, religiosos, lingüísticos, culturales¹²⁶.

Desde el concepto de reconocimiento, coexiste el de *pluralidad*, entendida esta, desde la discriminación positiva, como la conciencia frente a las diferencias. En la escuela el acercamiento a la diversidad cultural implica la construcción de una cultura común. No es solamente la coexistencia cultural, sino el dialogo intercultural.

Las afirmaciones de los jóvenes que participaron en el grupo focal explican la contradicción en la que convivimos. Ante la pregunta ¿Ustedes creen que aquí en la Institución Educativa se discrimina?, uno de los participantes afirmó (anexo C):
E4 -no, hay maltrato escolar porque somos una familia y en todas las familias se hace Bullying, pero discriminación no.

El bullying es una conducta agresiva, intencionada y perjudicial de un escolar a otro; es, de manera general, una forma de abuso que se basa en el escaso autocontrol de un poder psicosomático, que emerge de forma desproporcionada puesto que la víctima no es capaz de defenderse por sí misma, al tiempo que el victimario no logra contener su agresión.

Discriminar quiere decir dar un trato distinto a las personas que en esencia son iguales y gozan de los mismos derechos; ese trato distinto genera una desventaja o restringe un derecho a quien lo recibe.

La vulneración de derechos por el maltrato generado entre dos iguales hace del bullying un acto discriminatorio y que solo por ser concebido en la violencia, no debe ser justificado como ocurre en la expresión.

¹²⁶ Ibid.op cit.

Otras conductas demuestran la presencia de vulneración de derechos de las personas (Anexo C).

E1 No es culpa mía que E3 hable lento

E2 Profesor es que E34 es muy fastidiosa y por eso le decimos fea. Uno le dice E34 ya, mire que ya, que se quede callada, y ella no y dele y dele.

E4 profe una vez en clase de matemáticas salió al tablero (E34) y después de responder un ejercicio de matemáticas el profesor le pregunto que si le falta algo y yo dije (se tapa la boca con la mano) “lo que le falta es belleza” es que estresa a los demás

En la secuencia, con el apoyo de la guía de trabajo (Anexo D), se les pregunta ¿Qué situaciones de indiferencia o solidaridad has vivido al interior de tu familia o comunidad?

E38- Hay una familia que rechaza a otros porque dicen que son católicos y no tratan bien a los que son cristianos, hablan mal de ellos

En esta misma sesión, ante la pregunta ¿Qué me gusta y que no me gusta de mi grupo?

D. ¿Qué no me gusta de mi grupo?

E20- Que algunos no escuchan. Como todos quieren hablar.

E9- Que unos se las creen más que otros

Frente al trabajo por la valoración de las diferencias y la pluralidad es de gran importancia la condición actual de la mujer. Su condición como grupo vulnerable en la sociedad se encuentra como otro elemento a analizar. Al interior del diario de

campo correspondiente a la actividad del grupo focal (Anexo C) realizado se identificaron elementos vinculados a éste tema

E1 manifiesta que a la que más discriminan es a la mujer manifiesta que ella no se siente mal por ser gordita y como es, sin embargo, algunos niños del salón no se acercan sino a aquellas que son bonitas. Dice que entre ellas a pesar de recochar con las formas de cabello o una característica especial esto no llega a disgusto, ya que valoran a sus compañeros por ser diferentes

E1 manifiesta que ella se valora y reconoce sus cualidades y afirma que sabe que es buena y que contribuyo mucho al proyecto

Otro aspecto vinculado el reconocimiento es la *identidad* y su concepto gira en torno a la visión que tenemos de nosotros mismos, como individuos, pero también como miembros de grupos sociales. La construcción de la identidad no es un asunto unidireccional, va más allá de un concepto cerrado de *¿quién soy?*, típico de los proyectos de vida escolares, y en cambio vincula las preferencias estéticas, diálogos interculturales, condiciones y conflictos sociales con los que se involucra.

Por ejemplo, la identidad de un adolescente puede estar siendo constituida por adscripción de origen, por prácticas sociales específicas o por preferencias estéticas puntuales, de tal forma que ser del caribe, ser líder comunitario y ser rapero pueden estar recorriendo la identidad de una persona¹²⁷.

Por las características de las herramientas metodológicas utilizadas al interior de la secuencia y la didáctica de la misma, uno de los criterios más reforzados fue la identidad. Con el nombre de *“Mi historia, nuestra historia, la historia”* se pretendió integrar a los estudiantes a un encuentro con su identidad desde una búsqueda en su pasado. La consulta de datos autobiográficos (etimología onomástica y heráldica), entrevistas a familiares y relatos de vida (anexo M) con los que se

¹²⁷ Ibíd.

construyó la genealogía familiar, la construcción de una identidad de grupo y el enlace con un momento histórico de su país contribuyó a este propósito.

Al interior de las cortas entrevistas que los estudiantes grabaron, manifestaron diversos aportes.

E10- yo aprendí que los apellidos tienen su origen, porque me pusieron mi nombre y el escudo de mi apellido

E13- El origen de nuestros apellidos y de dónde venían los nombres

E25- Por ejemplo, mi historia viene desde Alemania y la de E33 viene de España, y la de E13 también viene de España. El apellido de cada uno es muy distinto y a la vez muy minucioso

E25- Yo sé que mi nombre Luis significa amado por DIOS, el de cielo es enamorada de DIOS y Ximena es una mujer que escucha

E3- Yo nací el 8 de mayo del 2003 en Bucaramanga, mi nombre es Nelvi que viene de Nelson y Viviana y tomas lo sacaron de la biblia y mis apellidos son Bárcenas y mantilla y mis otros apellidos son bueno y calderón

E3- Bárcenas es un apellido proveniente de Cataluña

E30- también ganamos experiencia escribiendo nuestro propio nombre y nuestro propio escudo y compartimos buenos momentos

E33- Fue bonito conocer el origen de nuestros nombres

E38- Mi nombre es... el significado de mi nombre proviene de un futbolista famoso (Ronaldo) el origen de este nombre es portugués que significa asesor del poder y Andrés significa hombre fuerte temible y valiente, mis padres son Mercedes y Gelm

E42- Yo averigüé que todos los nombres significan algo, lo colocaron por alguna cosa

Desde el criterio de comunicación propio del Aprendizaje colaborativo, los estudiantes reproducen más fácilmente la información proveniente de sus padres o abuelos que aquella que proviene de ellos mismos. (Anexo C).

E1 yo pude averiguar sobre otros, pero sobre mí muy poco.

E3 ratifica que tiene información sobre las familias de otros y su familia, aunque afirma que de él sabe poco E10- yo aprendí que los apellidos tienen su origen, porque me pusieron mi nombre y el escudo de mi apellido.

La construcción de identidad de grupo tuvo también su momento. Unida al concepto de identidad, los estudiantes construían y explicaban el porqué de los nombres de sus grupos y propusieron actividades alternas como la construcción de su propio escudo incentivando la iniciativa.

E39- Nosotros nos llámanos Power Rangers

¿D- Porque se llaman así?

E9- Porque entre todos nos complementamos

D- Muy bien

E36- Nosotros nos llamamos los éstrovers porque somos extrovertidos

D- Para qué sirve ser extrovertido

E18- Porque al ser diferentes nos complementamos

E5- Profe nosotros somos los pandicornios porque somos tiernos como los pandas y únicos como los unicornios

E14- Nosotros somos los halcones porque son inteligentes y arriesgados

E25- Nosotros somos los gladiadores porque a pesar de las dificultades la unión es la clave para ayudarnos y salir adelante

E30- Nosotros somos genius forever porque la inteligencia va hacer la base para nuestro éxito

E31- Profe a nosotros nos falta un integrante del grupo y como la opinión de él es importante en la próxima clase podíamos dar el nombre

D – Me parece importante que lo hagan

E14- Profe notros podemos cambiar el nombre? Lo queremos reemplazar por los tres mosqueteros uno para todos y todos para uno

D- Muy bien

¿D- Cuales son las palabras que tiene el escudo del colegio?

E15 Y todos – Dios, ciencia y responsabilidad

E17- Eso identifica al colegio y nosotros somos miembros de el

E12_ Podíamos crear un símbolo como escudo

Otro elemento importante en el reconocimiento de su identidad es el análisis tipológico de sus grupos familiares.

E14- Mis nonos no nacieron en clínica, cuando eso era abrir patas y salga pa´ fuera, nada de anestesia ni nada de eso

E39- Mi mama me conto que estudio todo el bachillerato cerca de la central y la universidad si la tuvo lejos y a mi mama le tocaba llegar a caballo hasta la central, era un caballo para dos para la hermana de mi mama y mi mama

E39- Mi nona tuvo a mi tía como a los doce años y mi nono tenía como veinte

E35- A los doce? eso no puede ser

E7- Mi nono me contaba que no andaban en carro, sino en carretas y animales y mi abuela hacia chocolate

E8- Mi nono era conductor

La procedencia corresponde al recorrido histórico topográfico que les permitió a los estudiantes ubicar en un plano físico su historia.

E19- Mi nona era la consentida de la casa, la hija de (para el dedo meñique) y allá se enamoró del capataz d la finca y luego ellos dos se vinieron a vivir acá, se escaparon, se casaron, y luego se volvieron a vivir a san Vicente de chucuri, ahí nació el papa de mi papa y luego mi papa

E25- Otras cosas importantes es la historia de la familia, una vez E13 me conto que la familia tenía muchísima plata y que de un día para otro la perdieron

E20- Mi papa tiene cinco hermanos vivos y cuatro muertos

E7- Ms nonos se conocieron en san Vicente del chucuri, luego mi papá y mi mamá se vinieron para acá para Bucaramanga y acá tuvieron esta belleza jajajajaja.

E7- Mi papá es de Venezuela

El valor de toda esta información radica en reconocer quien se es y desde allí construir el reconocimiento del otro. Al encontrar elementos comunes entre los integrantes del grupo, la reconocer las condiciones diferentes que enfrentó su familia, hasta coincidir en elementos topográficos permite ver al otro como parte de mí.

E7 ellos eran de San Vicente

E20 mis abuelos también vivieron allá

E19- Mi abuela también, ¡que viva San Vicente!

En medio de las diferencias, el hecho de encontrar puntos comunes entre sus historias, sus experiencias y en ocasiones hasta lugares, hace que el estudiante se reconozca y reconozca al otro como un cercano a él. Esta condición permite la construcción de lazos de reciprocidad que se evidencian en actos como el diálogo desinteresado que le sirve a un fin común. La inclusión de elementos geográficos e históricos en sus experiencias demuestra que sus vivencias e ideas están vinculadas a un contexto y no solo hacen parte de un comentario. Así se evidencia el fortalecimiento de la relación espaciotemporal en el desarrollo de ideas.

4.1.3 Implicaciones familiares en el rendimiento escolar. El concepto de familia ha evolucionado tanto como la misma familia. Desde la idea remota que une el concepto con la del grupo de esclavos que vivían bajo el mismo techo, hasta entenderla como una estructura compleja en donde convergen intereses de diferente índole y en donde sus miembros están unidos desde relaciones y criterios que responden a sus necesidades, la familia ha configurado los intereses e ideales éticos y ha establecido las bases económicas, sociales y políticas de toda sociedad.

Si bien la familia y la escuela han sido dos contextos neurálgicos en la vida de niños, jóvenes y adolescentes, es la familia, sea el modelo que sea, la que tiene como pretensión, acompañar a todo individuo en el proceso de su vida, brindándole un marco de bienestar soportado en la costumbre o en la norma, como en los últimos siglos.

La Constitución Política Nacional, el Código de infancia y Adolescencia (Ley 1098/06) y la Ley de Protección Integral a la Familia (Ley 1361 de 2009), hacen

hincapié en el carácter formativo y garante de derechos de dicha institución en la protección de los niños, niñas y adolescentes. La Ley General de Educación (Ley 115/94), el decreto 1860/94, el decreto 1286/05, la ley 1014 de 2010) teniendo en cuenta que la familia hace parte de la “Comunidad Educativa” establece instancias y órganos de participación para la familia en la escuela, contemplando su sentido y propósito, asuma su rol como actor principal en la formación de sus hijos

Al interior de la familia, los individuos no solo socializan y sobreviven, sino que también aprenden. Moreno y Cubero¹²⁸ afirman que , “es dentro de la familia donde se realizan los aprendizajes básicos y además actúa como filtro ante otros contextos sociales, seleccionando aquellos que les parecen más adecuados”

Las selecciones de los aprendizajes al interior de la familia han sido mediadas por los constructos culturales que se han venido construyendo de generación en generación. Por ello Rassam¹²⁹ asegura que se educa en función de lo que se es, más que por lo que uno sabe; enseñándose más lo que se dice que lo que se es.

La participación de la familia en la escuela es fundamental, no solo aporta los recursos económicos suficientes que facilitan la labor pedagógica, sino que, gracias a la interacción de ella con el contexto educativo, se generan espacios de comunicación que sirven, si se potencializan adecuadamente, para estimular y reforzar desde afuera lo que se busca al interior de la escuela. Finalmente, la intervención de la familia motiva al estudiante y fortalece su autoestima: el interés de los padres en los procesos que se llevan a cabo en la escuela con respecto a estímulos y refuerzos hacen que los estudiantes le encuentren sentido a lo que hacen, permitiendo que se puedan reforzar conductas que mejoren los procesos de aprendizaje.

¹²⁸ MORENO, M.C. Y CUBERO, R. Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. En el desarrollo psicologico y educación. Madrid: Alianza.1990.p.32.

¹²⁹ RASSAM, J. Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino. Madrid: Rialp.1980.p.145.

De esta manera se puede concluir que la familia y sus aportes, sobre todo en términos de convivencia y comunicación, acerca a los estudiantes al reconocimiento de sí mismo en la sociedad, desde el cruce de experiencias y deseos que se inician en la familia y se van clarificando en la escuela. Bernal ¹³⁰ aporta que la realidad familiar en lo que refiere a la convivencia con otras personas es el mejor campo para la experiencia de la diversidad. Por lo que se protege y potencia el descubrimiento de un modo natural de la propia identidad.

Al interior del proyecto, la vinculación de la familia al ejercicio, llevado a cabo en el aula, estuvo inmerso en diferentes condiciones. En el diario de campo y el grupo focal (Anexo C) se recogieron impresiones de los estudiantes en donde se identifican algunas condiciones de la relación entre familia y escuela.

D- Afirma que, con respecto a su nombre, su mama le dijo: “creo que lo saque de una Biblia”. Manifiestan que tienen muy poca información sobre ellos mismos ante lo que la estudiante manifiesta descontento porque su mamá le dio muy poca información sobre ella

E5 interviene y explica la situación de un estudiante, afirma que casi no quería trabajar por problemas en la casa

E15- Yo con mi abuela no he hablado hable fue con mi mama

E8- Pues yo me sentí como rara, mi abuela contaba tantas cosas que uchhhh

E16- El caso fue que no lo logramos, la mama no le quiso colaborar

¹³⁰ BERNAL, A. La familia como ámbito educativo. Navarra: Rialp.2005. p.96.

D- Destacan que para sus abuelos y familiares fue importante el trabajo, mientras que para otros hablar sobre la historia de su familia era un tema vetado, lo que trajo en algunos casos dificultades para recoger cierta información

Como se dijo anteriormente, la intervención de la familia afecta directamente el rendimiento escolar. En esta relación está en juego la autoestima, la responsabilidad y otros valores que influyen en éste. Sin embargo, cuando se presentan conflictos el apoyo del grupo de trabajo puede brindar alternativas que sirvan para mediar los conflictos presentes.

E28- Nuestro trabajo estuvo bien, no más el problema de E36, porque fueron como tres clases las que estuvimos con ese problema

E1- Y hoy también porque tampoco la trajo

E16- Vea quiero que sepa que lo entendemos (se dirige a E36), usted hace parte de nuestro grupo y no lo queremos sacar

E1- Vamos a sacar mala nota por usted, pero hay va, lo apoyamos.

E5 finaliza con el término solidaridad. Manifiesta la ayuda de todos y un ejemplo de eso fue el caso del conflicto con la familia anteriormente mencionada y cómo lo apoyaron: “fuimos a la casa de él para saber qué era lo que estaba pasando nos dimos cuenta del problema le dimos apoyo y fuimos a la casa para ayudarlo en el trabajo.

Participación directa

La participación de la familia puede ir en dos direcciones: la participación individual y la participación colectiva. La primera hace referencia al contacto directo del

representante legal del estudiante, con un miembro de la Institución Educativa. Este contacto, por lo general, esta mediado por entrevistas cortas o reuniones generales, dirigidas a temas como reportes de rendimiento académico o situaciones de convivencia. La segunda involucra a la familia con las actividades de la escuela, en las que se pueden percibir el apoyo colaborativo de esta, en el estímulo por el cumplimiento de los deberes escolares de los estudiantes. Con respecto al tema RUBIO afirma que

El apoyo que pueden prestar las familias a las actividades de la escuela, ya sea en forma de ayuda a los hijos a la hora de hacer los deberes o a través de la participación en actividades organizadas por el centro. Este tipo de participación que se produce cuando la familia participa con los docentes en la realización de actividades, también ha sido denominada por otros autores como participación directa¹³¹.

Con respecto a la *participación directa*, la presencia de uno o varios miembros de la familia involucra compromisos compartidos en un acto de reciprocidad e interdependencia, en el que el eje central es el estudiante y su calidad de vida. Para esto el contacto puede ser planificado y regular o momentáneo. Fernández¹³² señala que este tipo de participación puede ser sistemática, con una presencia regular de las familias, planificada y organizada, o esporádica, cuando las familias solo actúan en momentos determinados del curso escolar.

Una forma de promover la participación directa es a través de proyectos de aula o secuencias didácticas en las que se involucren experiencias, ideas y opiniones de los miembros de la familia ante un tema trabajado en clase.

¹³¹ RUBIO BERMEJO Sheila. La participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas. Universidad de Valladolid .Facultad de Educación de Segovia trabajo fin de máster:2017.(recuperado 4 de Julio 2018).Disponible en uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFM-B.96.pdf

¹³² FERNÁNDEZ, S. Importancia de la relación y colaboración con las familias en Educación Infantil. citado por Sheila Rubio Bermejo. la participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia trabajo fin de máster: uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFM-B.96.pdf

A través de los proyectos que se trabajarán cada trimestre los niños/as podrán realizar muchísimas actividades con las familias. Estas irán desde buscar información en casa en libros, internet..., sobre el tema en cuestión, realizar manualidades o carteles que los niños/as expondrán en clase, etc. Dichas informaciones que traerán al aula serán expuestas por los niños/as en la hora de la asamblea. Por otra parte, se pueden realizar otras actividades en las que también se de cabida a los abuelos y abuelas como puede ser una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas de E.I. 4º ser, en un proyecto de juegos y juguetes, que vengan a explicar qué tipos de juegos o juguetes usaban cuando eran pequeños. Cada vez que se planifique el comienzo de un nuevo proyecto se debe pedir opinión a los padres y madres, ya que quien mejor que ellos para ayudarnos a conocer los intereses de sus hijos/as.¹³³

E39- Mi mamá me contó que estudió todo el bachillerato cerca de la central y la universidad si la tuvo lejos y a mi mamá le tocaba llegar a caballo hasta la central, era un caballo para dos para la hermana de mi mamá y mi mamá

E33- Aunque también hubieron muchos problemas, dificultades que son problemas de nuestros antepasados y nos pasa también a todos

E7- Mi nono me contaba que no andaban en carro, sino en carretas y animales y mi abuela hacía chocolate

E14- Mis nonos no nacieron en clínica, cuando eso era abrir patas y salir pa fuera, nada de anestesia ni nada de eso

E13- Lo más importante para mí fue conocer la historia de mi familia y compañeros

E19- Que aprendo mi historia y la historia

¹³³ BLANCO BLANCO. Victoria. Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas. Trabajo de Fin de Grado - Grado en Magisterio de Educación Infantil Universidad de Cádiz - Julio 2014. Disponible en <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16607/16607.pdf>

D-Destacan que para sus abuelos y familiares fue importante el trabajo, mientras que para otros hablar sobre la historia de su familia era un tema vetado, lo que trajo en algunos casos dificultades para recoger cierta información

La vinculación de la familia en los procesos escolares, como se dijo anteriormente han estado limitados a los contextos sociales. Hoy la familia le ha entregado la responsabilidad a la escuela de la educación de sus hijos, cuando ésta fue creada para formar, sin embargo, con actividades como la recuperación histórica de manera colaborativa con algunos miembros de la familia, se están reestableciendo los vínculos entre ambas instituciones y reconfigurando su función social.

La relación directa de la familia con los procesos de los estudiantes demostró que además de ser un mecanismo efectivo dentro de una buena práctica pedagógica, ya que permite la producción de saberes desde las fuentes orales, dinamizar la práctica pedagógica desde la construcción y reconstrucción de identidad.

4.1.4 La práctica pedagógica. “La praxis no es la poiesis”, afirma Aristóteles¹³⁴. Este análisis involucra una diferencia marcada de dos relaciones distintas, pero no antagónicas frente al hombre y su relación con la naturaleza. La praxis o relación humana es la mediadora de la relación con la naturaleza. Es decir, el hombre se relaciona con la naturaleza gracias a la relación con el mismo hombre. Praxis significa actuar con otros, desde otros y en otros. Mientras poiesis significa fabricar, producir con o en algo, trabajar la naturaleza. La poiesis es la relación hombre-naturaleza.

La experiencia primera del hombre es la relación con el hombre en su proximidad. Esta es la relación práctica. Práctica viene de la palabra griega praxis que significa acción, obra. Praxis es “el acto que se dirige a otra persona humana; acto hacia otra persona y relación misma de persona a persona. Praxis es un “acto” que efectúa una persona, un sujeto humano, pero que se dirige directamente a otra persona (un

¹³⁴ ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco. Madrid: Editorial Gredos, 1998. Impreso.

apretón de manos, un beso, un diálogo, un golpe), o indirectamente (por intermedio de algo: por ejemplo, repartir un pedazo de pan; el pan no es persona, pero se reparte a la otra persona). Si estoy dormido no estoy presente en el mundo porque descanso, porque no estoy consciente: no hay praxis entonces. La praxis es la manera actual de estar en nuestro mundo ante otro; es la presencia real de una persona ante otra. Praxis es la “relación” misma de dos o más personas, la relación práctica entre personas es la praxis”¹³⁵.

La práctica pedagógica es el producto de la reflexión y diálogo con significados, percepciones y acciones de los agentes vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje y en ella se encuentran delimitados los propósitos, roles, mecanismos y condiciones del mismo. De acuerdo a Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad”¹³⁶.

Desde la postura de Fierro, C., Fortoul, B & Rosas¹³⁷ La práctica pedagógica está contenida en un conjunto de dimensiones que componen la red de relaciones en las que se procura el conocimiento. En primer lugar, *la dimensión personal* recuerda que la práctica pedagógica es una práctica humana, y que, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. *La dimensión institucional* nos recuerda que la escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes y por estar allí existe un currículo mediado por normas, prácticas, recursos y condiciones propias de la institución. En la *dimensión interpersonal* convergen agentes internos y externos (docentes, estudiantes, padres de familia, administrativos, vecinos) que han aportado y aportan al constructo y es la interacción entre sus intereses lo que conforma el clima institucional. *La dimensión social* involucra a la práctica como instrumento de transformación y hace referencia específica al alcance social que tienen las prácticas pedagógicas en sus contextos, enfatizando en la búsqueda de la equidad. *La dimensión didáctica* se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción

¹³⁵ DUSSEL, Filosofía de la liberación, USTA, Bogotá. Citado por Francisco Beltrán Peña en el concepto de práctica en la pedagogía y la didáctica. Universidad Pedagógica Nacional. 1980.p.107.

¹³⁶ FIERRO, C., FORTOUL, B & ROSAS, L. “Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción”. México: Paidós 1999.p. 22 Capítulos 1 y 2.

¹³⁷ Ibíd. p.33.

de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento. Y finalmente la *dimensión valorativa* enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; en ella convergen la vida cotidiana e institucional desde un marco ético, entendido este como el proceso reflexivo que se hace ante las conductas de los individuos que la componen. De esta manera, el análisis que se pueda hacer de la práctica pedagógica debe involucrar la presencia o ausencia de cada dimensión con el propósito de realizar la observancia en miras al mejoramiento en los procesos y principios para los que fueron diseñadas.

Con respecto a la dimensión personal, la practica partió de la reflexión sobre el actuar crítico frente a la práctica tradicional. En las notas de campo, previo a la construcción de la secuencia didáctica aparecieron preguntas y reflexiones que iban clarificando tanto el proyecto como la guía a seguir.

Estamos muy lejos de la realidad constructivista

¿Puede el Aprendizaje Colaborativo acercarnos un poco a dicha realidad?

Mientras leo quisiera simplemente ir al texto y utilizarlo-diseñar la secuencia didáctica- pero encuentro más valioso el continuar leyendo y darme cuenta de cómo el marco teórico se complementa. Es una lucha entre el pragmatismo (lo practico) y la necesidad de profundizar en el concepto(epistemológico)

Necesito lo segundo. ¿Lo primero saldrá por añadidura?

Con respecto a los instrumentos a utilizar en la página 9 del cuaderno 1 de notas se plantea que:

¿Cómo debo confrontar la información?

¿Quién conoce el grupo? El docente.

Tareas: hablar con los docentes con que trabajaron el año pasado

¿Se podría realizar un grupo focal? ¿O es más conveniente una entrevista semiestructurada?

¿Cómo podría obtener información de manera más fiel?

¿Qué información espero obtener?

Los docentes que trabajaron el año pasado con ellos fueron....

Con respecto a la población a intervenir en la página 7 del cuaderno de notas se escribe al respecto.

Si mi propósito es, desde el trabajo colaborativo, desarrollar competencias ciudadanas en el marco de la P,I y D (pluralidad, Identidad y valoración de las diferencias), ¿Cuál debe ser el grupo base?

¿Qué condiciones debe tener?

8º Intensidad horaria, edad, Número, distribución, nivel de desarrollo, procedencia (¿afecta?)

¿Qué ejes temáticos trabajar durante el periodo (tiempo de intervención)

¿Cuáles son más coherentes par la acomodación?

¿Cuál es la dinámica del grupo?

Tarea: hablar con los docentes

Desde el comienzo el interés personal se centró en la auto revisión de la práctica docente y la crítica constructiva a la misma. En los diferentes momentos en que se han socializado las bases del presente proyecto la inclinación ha sido a realizar continuos interrogantes frente a la práctica y los errores que se cometen en el aula con lo que siempre se dice que es trabajo colaborativo. La metodología escogida buscó la autocrítica, tal como lo plantea la Investigación Acción Educativa en su proceso de deconstrucción, reconstrucción y evaluación. Realmente más que diseñar una propuesta para el desarrollo de competencias ciudadanas en el ámbito de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, el propósito inicial siempre fue el de transformar la práctica y hacer las cosas bien. Para eso ha servido en la dimensión personal el presente proyecto.

Desde la dimensión interpersonal la propuesta está delimitada por la vinculación de los otros agentes activos de la comunidad. Por ser una investigación cualitativa bajo la metodología de la Investigación acción, el primer paso es la intervención en la población directa, para este caso el aula de clases. Los agentes principales fueron el docente y sus estudiantes. Las posturas de éstos últimos se han podido recoger en el transcurso de la secuencia mediante comentarios consignados en los videos, los recursos didácticos utilizados y el diario de campo, anotando a través de éstos el clima escolar presente

El ambiente del salón ha permitido acercar a algunos estudiantes al docente, sin que en el acercamiento se medien intereses académicos

E2: ¿Profe cuantos días quiere devolverse en el tiempo?

E2- E5 cierto que hoy nos devolvimos en el tiempo?

E5- Sí.

E2- Dos días. ¿Cuántos se quiere devolver profe?

D- Un año.

E2- No un año no se puede. Es que él devuelve semanas, días, pero no años.

E2- Espere que estoy devolviendo el tiempo.

Hacer partícipe al docente de sus ideas y juegos muestra un aumento en el nivel de confianza en la relación estudiante-docente, que contribuye a que el ambiente del aula sea más colaborativo. Con juego de palabras, chistes y situaciones que podrían catalogarse como inverosímiles, los estudiantes crearon un ambiente de confianza en el que el docente es importante.

D- Evaluemos toda la actividad. ¿Cuál fue el elemento más positivo de la actividad?

E35- Que todos aportamos

E5- Conocimos lo que pensaban otros

E38- Todos para uno y uno para todos.

Los sentimientos manifestados por los estudiantes reflejan el estado de ánimo y disposición hacia la actividad. Durante la evaluación realizada mediante el grupo focal (Anexo C) los estudiaron los siguientes aportes:

E1 escribe la palabra respeto como un sentimiento de todo el grupo en la segunda hoja junto con la palabra cariño

*E5 escribe la palabra Unión El estudiante recuerda los nombres de sus de los integrantes del grupo y afirma que en un comienzo él no se hablaba con s y otros integrantes, pero con el paso de los trabajos ya son **amigos**, diciéndolo de manera enfática.” antes éramos casi desconocidos”*

*E4 escribe en la primera hoja la palabra **curiosidad**. La estudiante afirma que cuando el docente planteó el trabajo a ella le dio mucha curiosidad y cada vez que respondía a una pregunta como la del origen de su nombre, más quería saber; en el segundo cartel identifica el concepto de **interés** por Investigar sobre su familia y su nombre, lo que le permitió interés en la clase y **unión** porque con dos estudiantes del grupo lograron transformarse en amigos.*

La dimensión institucional vincula al proyecto con las bases o principios. En el contexto de las competencias ciudadanas, principalmente aquellas que cultivan el reconocimiento, el proyecto retomó algunas bases de identidad institucional. Durante la sesión los estudiantes identifican desde el concepto de identidad, los valores del colegio

D- ¿Cuáles son las palabras que tiene el escudo del colegio?

E15 Y todos – Dios, ciencia y responsabilidad

E17- Eso identifica al colegio y nosotros somos miembros de él E9- Vamos compañeros que si podemos

La dimensión social vinculada con el alcance y posibilidad de transformación de las condiciones como se presenta la calidad de vida involucradas en la práctica

pedagógica estuvo presente desde el principio de la secuencia. Centrar toda la atención en una estrategia para intervenir desde el aula, en un ambiente en el que existe la vulneración de derechos desde las prácticas cotidianas escolares, hicieron de la propuesta una alternativa para la construcción de paz desde el reconocimiento. Algunos apuntes del diario de campo y de las sesiones confirman lo planteado (Anexo C)

*D- Afirma que la responsabilidad y el apoyo moral ayudo mucho y el **respeto** al conocer las diferencias historias de la familia. Los estudiantes recuerdan el nombre del proyecto Mi historia la historia nuestra historia, como parte de ellos y de su historia*

E3 se frena cuando habla y entrecorta las palabras (disritmias) por su tartamudez, motivo por el cual poco se comunicaba. Con el trabajo, dejo a un lado dicha condición y plantear ahora sus ideas de manera frecuente, en el diálogo e4 le ayuda a completar la frase sin que esto implique discriminación.

E16- Vea quiero que sepa que lo entendemos (se dirige a E36), usted hace parte de nuestro grupo y no lo queremos sacar

En cuanto a la dimensión didáctica, la práctica se desarrolló desde una idea de trabajo colaborativo en donde a partir de estrategias historiográficas como los relatos de vida, la heráldica, las indagaciones sobre sus nombre y apellidos, la construcción de su árbol genealógico y desde otras estrategias didácticas como retos grupales, elaboración de material didáctico desde la colaboración (carteles), lecturas dirigidas desde construcciones propias del docente, las explicaciones y ampliaciones por parte del docente y la implementación de espacios más colaborativos como la sala de informática, los estudiantes incrementaron su participación, se apropiaron del tema y comenzaron la construcción de un

ambiente colaborativo. En el diario de campo fueron consignadas algunas de las observaciones frente a los recursos didácticos utilizados

D-En el momento hay grabaciones por cada grupo que explica lo hecho y como lo evalúan.

D- el trabajo previo fue el video que por cada grupo se evaluaran.

D- Para ello presenta imágenes relacionadas con la época

D- El docente presenta una diapositiva que muestra una infografía en la que se toca el tema de la historia de la violencia en Colombia

D- Con e apoyo de las diapositivas el docente permite a través de la lectura colectiva y desde la creación propia del docente historias y cuentos adaptados para la situación, discutir sobre las dificultades y fortalezas que tienen los seres humanos para ser solidarios

D- En el cuaderno para la próxima clase escribo que aportes le puedo ofrecer a mi grupo para realizar la actividad, que me gusto y que no me gusto de la actividad y que beneficios le aporte al grupo para trabajar bien

Otros elementos puestos en práctica en el aula también son tenidos en cuenta por los estudiantes

D- ¿Los que hicieron la exposición sobre Estados Unidos de Colombia nos podrían ampliar?

E28 que hizo parte del grupo lee algunos apuntes de la exposición y luego el docente amplio.

E35- profe le puedo leer un poquito.

D- lo lees y entre todos lo interpretamos.

El estudiante lee algunos datos importantes.

D- el trabajo previo fue el video que por cada grupo se evaluará.

D- Un representante por grupo que quiera relatar la mayor dificultad.

Para la salida pedagógica por favor traer la autorización de los padres de familia.

D- E22, léeme por favor el texto de reciprocidad

D- Apóyense de la guía de trabajo.

D- bien. Esos ejemplos los anotamos en el cuaderno y rotamos los cuadernos para revisar.

Pueden utilizar el libro de texto en las páginas 265 a 269

D- ¿Cuáles serían sus principales diferencias? Coloquémosle el título a la clase de hoy a partir de esto.

D- ¿Y qué actividades podríamos realizar para saberlo?

E15- profe entonces vamos a la sala de sistemas y averigüemos.

D- la sala de informática esta en uso por otro grupo, pero tenemos libros de texto que nos pueden servir

Los estudiantes la clase anterior habían realizado una actividad llamada el reto, el cual buscaba medir su capacidad para trabajar en grupo, aun así, no lo lograron.

E9- Profe sacamos la información haciendo resumen?

E7- Con un mapa

Sin embargo, también se percibieron actitudes que podrían suponer que la didáctica es necesario reevaluarla.

Para finalizar, la dimensión valorativa de la práctica recoge el proceso reflexivo que se hace frente al individuo. Dicho proceso esta mediado por la evaluación en la que los estudiantes reflexionan sobre el que y el para qué. En la práctica pedagógica los proceso evaluativos estuvieron sujetos a unos criterios negociados en donde desde el fomento de la interdependencia, se realizaron productos

colectivos tales como la construcción de la identidad grupal, la superación de un reto grupal, la participación activa en una salida pedagógica y la elaboración de un video de autoevaluación (anexo K), mientras que a nivel individual, guiado por el principio de la reciprocidad fundamentado en la responsabilidad individual, se propuso la entrega de consultas, informes y productos como el árbol genealógico, el escudo de armas correspondientes a los apellidos y los productos propios de cada sesión tales como guías y resúmenes. Un tercer criterio se tuvo en cuenta como lo fue el grado de comunicación y dialogo dentro del grupo, para lo cual se estableció una autoevaluación actitudinal que evaluara estos criterios.

E28- Nuestro trabajo estuvo bien, no más el problema de E36, porque fueron como tres clases las que tuvimos con ese problema Para comenzar la autoevaluación de la actividad hasta ahora, solicita que en una palabra los grupos identifiquen su mayor fortaleza.

E40- Aprendizaje

D- Evaluemos toda la actividad. ¿Cuál fue el elemento más positivo de la actividad?

E35- Que todos aportamos

E5- Conocimos lo que pensaban otros

E38- Todos para uno y uno para todos

D- ¿En que fallaron la vez pasada

E25-La escucha

E35- Como estuvo tu participación en el grupo, autoevalúate

E5- Mas comunicación

E39- Mas tolerancia y más trabajo en equipo

E17- yo aprendí mucho en este trabajo

E42- tuvimos más conocimientos de muchas cosas

Finalmente es importante establecer que en el aula el modelo tradicional no va en contra del proceso de aprendizaje, ni busca interferirlo, todo lo contrario, utiliza el condicionamiento que presentan los estudiantes para reforzar su atención, el manejo de bases cognitivas y el fomento de la responsabilidad y el respeto desde la dirección del docente.

La configuración de la práctica pedagógica tradicional in situ

Un aula de clase se considera un lugar que salvaguarda la integridad personal de los individuos que la conforman. Estos asisten de manera voluntaria e individual y es conocido más que como un miembro de la comunidad, como un individuo, para lo cual existen registros individuales que confirman su asistencia, proceso cognitivo y evaluación, y su registro hace parte de las bases de datos locales y nacionales e internacionales que referencian su existencia como estudiante activo y miembro de una institución y de un sistema.

La relación con sus pares esta mediada por la competencia; no desde la concepción de análisis de capacidades sino desde el sentido de competitividad y jerarquización definida por las condiciones (sociales, económicas y culturales) en las que compete con éstos. Su grado de responsabilidad esta mediada por actividades que lo definen como persona y que recogen sus habilidades y competencias personales adquiridas desde un aprendizaje independiente, las cuales son evaluadas por otro individuo similar a él en condición, pero no en nivel.

Sus expectativas frente a lo que hace se definen a corto y mediano plazo y están limitadas regularmente por una nota o un estímulo también individual que es obtenido por actividades básicas como oír, observar y anotar lo que proviene regularmente de dos fuentes: su docente o un libro de texto, siendo ellos los bancos que salvaguardan la verdad. Bajo estas condiciones surge una práctica pedagógica enmarcada en un estilo de aprendizaje que se ha venido

reconfigurando con el paso del tiempo de acuerdo a las condiciones sociales, económicas y políticas de las diferentes épocas del país y ha tenido como protagonista principal al modelo ideal de ciudadano que siempre se ha querido tener, pero que difícilmente se ha logrado o logrará tener debido principalmente a que la sociedad evoluciona más rápido que las instituciones.

Dado que el aprendizaje es un proceso que se da durante la vida de una persona y los estilos de aprendizaje pueden cambiar con la edad, resulta conveniente tener en cuenta que el ámbito escolar no es el único escenario donde se debe centrar la atención cuando de entender el aprendizaje de una persona se trata. El escenario de las organizaciones, sean estas de carácter educativo, empresarial o social, está compuesto por personas con estilos de aprendizaje desarrollados y en uso, en tanto otros estilos pueden encontrarse en estado de latencia. Estos estilos son necesarios y útiles para ellas y para el grupo social al que pertenecen.

Partiendo de lo anterior definir lo que llamamos modelo tradicional es casi imposible definir, ya que no existe una línea única que declare qué es tradicional, lo que podemos hacer, es reunir una serie de características presentes en el aula que ayuden a definir un estilo de aprendizaje que, sin importar el momento cronológico presente, de una idea desde sus actores, métodos y propósitos.

Existe una vasta literatura sobre cómo enseñar y cómo aprender ciencias sociales, existe investigación cada vez más relevantes y precisas, pero ni los currículos ni las prácticas a las que se ven sometidos los jóvenes consiguen grandes entusiasmos por parte de estos y, en consecuencia, tampoco logran aprendizajes satisfactorios.

El desarrollo de la práctica pedagógica en ciencias sociales en la institución educativa, está planeada desde tres momentos: exploración, apropiación y aplicación.

EXPLORACIÓN: Activación o creación de pre-saberes. (Lluvia de ideas, interpretación de gráficas, pruebas diagnósticas, lectura problémica, otros.)

APROPIACIÓN: Proceso de interpretación conceptualización y manejo de información (conceptualizar, categorizar, diferenciar, relacionar, jerarquizar). Guías, explicaciones magistrales, desarrollo de guías y talleres, presentación de información audiovisual, ejercicios de solución de problemas, graficación.

APLICACIÓN EN CONTEXTO: Uso del conocimiento en diferentes contextos: transferencia y manejo creativo. Trabajos de aplicación, desarrollo de proyectos, pruebas acumulativas.

Para cada periodo se establecen porcentajes de los cuales 4 son fijos: la acumulativa que corresponde al 20% y la actitudinal que integra los criterios de respeto, responsabilidad y sentido de pertenencia, los cuales hacen parte de la autoevaluación que realiza el estudiante al finalizar el periodo y tienen un valor individual de 5% cada uno. El 65 % restante de la nota la asigna el docente distribuyéndola en las actividades que tiene previamente programadas para el periodo. El estudiante realiza la autoevaluación y se asigna el 15% de la actitudinal de acuerdo a una serie de criterios que de manera previa han sido escogidos por los integrantes del área y recogen actitudes que se espera que el estudiante cumpla tales como puntualidad en la asistencia, porte del uniforme, cuidado del espacio y del mobiliario o la asistencia y participación en actividades como votar en las elecciones para la elección del gobierno escolar o las izadas de bandera programadas por el área.

Durante todo el periodo se distribuyen por parte del docente, de acuerdo al plan de área de ciencias sociales, los indicadores que se encuentran apoyados en los tres momentos ya planteados y distribuidos en una intensidad horaria fija.

El plan de área se actualiza anualmente con un mínimo de modificaciones y está diseñado desde los estándares y lineamientos de la asignatura, aunque las últimas modificaciones se hicieron con la implementación de los Derechos básicos de Aprendizaje diseñados por el Ministerio de Educación Nacional.

La evaluación se distribuye en 20% de la nota para la evaluación acumulativa que recoge los temas del periodo y es diseñada mediante preguntas de selección múltiple con única respuesta. Los otros eventos evaluativos que tienen un peso de 45% restante, incluyen evaluaciones escritas, trabajos grupales, tareas y demás proyectos programados por el docente.

El espacio en el que se desarrollan las clases corresponde a un salón dotado de un video beam y un telón, un tablero de acrílico con 42 sillas unipersonales distribuidas en 6 filas de 7 estudiantes promedio un escritorio para el docente y regularmente se hace uso de libros de texto usados que se encuentran en la biblioteca. Después de este recuento de acciones puntuales identificadas mediante el formato A03-F01 que pertenece al sistema de calidad ISO 9001-2004 recientemente actualizada es pertinente preguntarse

¿Participa el estudiante de la planeación? ¿Esta planeación recoge los intereses y necesidades reales de la población? ¿La planeación privilegia el desarrollo individual del estudiante? ¿quién es la autoridad en el proceso y como la ejerce? ¿la planeación corresponde al modelo planteado por la institución? ¿Los libros de texto son realmente mediadores de conocimiento? ¿Que función real cumplen los libros de texto en el aula? ¿En qué parte de la evaluación, el estudiante evidencia la obtención o no de competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias? ¿Cómo evidencia la planeación la adquisición de las mismas? ¿Cómo contribuye la planeación al desarrollo del multiperspectivismo? ¿son los DBA para ciencias sociales el mejor modelo a seguir para el desarrollo de la planeación de los objetivos y los

indicadores del área?¿qué intereses median en el momento en el que los estudiantes asumen el proceso de autoevaluación?¿los resultados de las acumulativas reflejan el comportamiento de los resultados de la institución en las pruebas saber?.

Desde el análisis documental de la Matriz de riesgos de procesos –análisis de prácticas pedagógicas. el proceso de auditoria identificó como se dijo anteriormente en los resultados del diagnóstico, una alta probabilidad de que *Las áreas y proyectos no definan las opciones didácticas de acuerdo al enfoque pedagógico*. En el instrumento se cataloga como de *extremo* la valoración del riesgo y establece como estrategia el seguimiento al plan de periodo llevado a cabo por los docentes como también ya se había mencionado.

La buena coordinación siempre va a contribuir a que las personas trabajen en forma armónica. El impacto positivo de que los docentes estén coordinados se refleja en evitar duplicar materiales de los temas a exponer, en utilizar ejemplos diversos y en asignar proyectos o actividades diferentes. (...) Si el grupo docente no está bien coordinado, el maestro se verá afectado en forma negativa debido a la falta de información y a la desarticulación de los temas, reflejará un nivel profesional deficiente y dejará una mala imagen de su desempeño.(...) La obsolencia de aquellos dedicados a la educación podría ser causa de no resolver con presteza y en forma adecuada los problemas que se presentan y que pudiera llevar al fracaso económico incluso de un país pues no se está respondiendo a las demandas de la aldea global¹³⁸.

¹³⁸ ALDAPE Teresa. Desarrollo de las Competencias del Docente: demandas de la aldea global siglo XXI. Ed. librosEnRed. 2008 p.16.

5. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Cuando se planea una clase, regularmente no se piensa en esta acción como parte de un proceso investigativo, solo se le ubica como parte de la enseñanza. La trascendencia por lo general no va más allá del aula de clase y tradicionalmente está diseñada desde y para el maestro porque es este, el que propone y el que evalúa. La posición pasiva del estúdiante es el resultado de más de trescientos años de escolarización.

La experiencia con el diseño y ejecución de la secuencia didáctica me obligó a repensar lo que hacía, cómo lo hacía, para que lo hacía y para quien lo hacía y mientras esto ocurría pude observar que pocos piensan en esto. Es dispendioso hoy pensar, no hay tiempo para hacerlo, pero para diseñar una secuencia (anexo K) que respondiera a los propósitos del proyecto era una condición. Pensar primero.

El diseño debía responder no a un objetivo si no a un sujeto y las actividades deberían ser diseñadas para que ese sujeto tuviera una opción diferente a lo que regularmente se le ofrecía

Así pensé que era importante que el estudiante supiera que lo que iba aprender había sino diseñando para él, y por eso centre mi atención en acondicionar actividades, escritos y espacios que me ofreciera el medio para lograrlo. Sin duda el proyecto se diseñó dentro de la normativa dada por los estándares y las competencias, pero se concentró en habilitar espacios de encuentro. La excusa fue la clase, el aprendizaje fue conocimiento de si mismo y del otro y de allí el comienzo para construir respeto desde la comunicación, la reciprocidad y la interdependencia, mediada desde la afectividad. El tema central tenía que tocarlos

y por eso la línea fue el conflicto, pero no desde la postura de reproducir los hechos violentos, sino con el propósito de reflexionar sobre el mismo desde la esperanza de saber cómo solucionarlos. El comienzo no fue diferente a todas las clases, pero la temática les interesó, entender que todos tenemos problemas los sensibilizó y comprender que por no solucionar los conflictos se pueden destruir naciones le dio una mayor trascendencia al trabajo del aula.

Con el transcurrir de la práctica, aumentaba la posibilidad de participar y expresar, en la dinámica no forcé la culminación del tema, si era importante deliberar durante una hora sobre cómo crear una estrategia de ahorro de dinero para una salida pedagógica, pude ver que lo que hacía no me alejaba del objetivo de mi secuencia, todo lo contrario, me acercaba más a dicho fin. Aprendí que la prioridad no la tengo yo, que la prioridad también es un asunto compartido.

Durante la secuencia me toco quedarme callado para que mis estudiantes pudieran hablar y fue algo duro, pero que me nutrió la escucha y la observación. En ningún momento perdí el ritmo de la clase, solo aprendí a verla desde otro punto de vista. Cuando hicieron el ejercicio de averiguar el origen de su apellido, el escudo de armas y el origen y procedencia, me di cuenta que yo no lo sabía y me motivé a hacerlo. De una u otra forma siempre quise que no me trataran como el profesor, pero eso es un asunto diferente y en donde hay de por medio intereses. Me cuestionaba cuando dependían de mi para tomar una decisión, a pesar de tener la autoridad para hacerlo. Pero también comprendí que es un proceso que no se puede forzar.

La idea de confrontarlos frente a sus capacidades para comunicarse, tolerar y trabajar colaborativamente se dio con el diseño de un reto grupal en que solo desde la interdependencia podían lograrlo. Ha sido la evaluación más divertida que he hecho en mi vida

La salida al museo Bolívar (anexo R) fue una sorpresa grata, porque empezaron a comprender que se puede actuar alegre y a la vez respetar. Se sorprendieron gratamente y eso me lleno de orgullo cuando les presente un cuento de mi autoría y más saber que lo había hecho para ellos. Muchas cosas cambiaron después de la secuencia didáctica, otras siguieron como estaban: los que nunca entregan nada, los que no participan, los que solo se sientan, luego se paran y solo se van. Pero eso también fue importante. Ahora me debo preguntar por qué lo hacen y poco a poco intentar comprenderlos, para eso tengo la posibilidad, gracias a la metodología que soporta mi investigación, de volverlo a hacer, ahora con más conocimientos y con la experiencia que sus palabras y actos resignifiquen la nueva estrategia. Yo también debo aprender un par de cosas más: debo planear de manera más efectiva para que ellos vean el progreso en ellos y se atrevan a actuar por sí mismos. Debo abrirme un poco más y conocer el trabajo de mis compañeros, sé que tiene cosas muy valiosas para aportarme, aunque no sean de la misma disciplina, debo ser más inteligente para evaluar. De todas formas, lo debo hacer, pero debo innovar y sobre todo convencer a mis estudiantes que realmente están aprendiendo y no que lo único que conocen como aprender es memorizar un fragmento en una exposición.

La experiencia de ir vinculando a los padres fue importante para los jóvenes porque se sorprendieron con lo que aprendieron de sus padres y abuelos y además de eso poderlo decir en un espacio diseñado para ello; para los mismos padres al ver que sus hijos o nietos se interesaban por escuchar y para la institución porque, aunque hay miembros de la comunidad que no tiene la intención de construir, la mayoría si lo quiere y si desde mi aula de clase se puede promover, bienvenido sea. Que los padres vengan a algo diferente que recibir las quejas de los comportamientos de sus hijos es la próxima estrategia para ir destruyendo los muros que se han ido edificando con el paso de los años.

5.1 CARACTERÍSTICAS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La organización del conocimiento implica no solo los lineamientos del MEN, entrecruzados con sus estándares y ahora de la mano con los Derechos básicos de aprendizaje, sino una lectura de la realidad que vive el maestro en su aula de clase y de la misma realidad del estudiante con la que se confronta día a día. Planear un proceso educativo en estas condiciones invita a la reflexión sobre a quién le enseño o le pretendo enseñar, más que lo que se pretende enseñar. Y no es que las unidades de conocimiento no sean importantes, sino que su significado se centra en su sujeto y desde él deberán ser dialogadas.

De la misma manera la implementación de las ciencias sociales, desde sus orígenes, ha limitado un desarrollo más amplio del individuo, como el que hoy en día apremia.

En efecto, la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una *cultura general* y la formación de valores y una identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países¹³⁹.

Las nuevas necesidades delimitan la discusión sobre la nueva educación. El sujeto, el medio y los recursos han cambiado, lo único que no parece cambiar son los intereses que han perpetuado modelos ajustados a las necesidades de una pequeña parte de la población. Tobón, Pimienta y García al respecto afirman que

Cuando la educación simplemente responde a las demandas de uno u otro grupo, ya sean implícitas o explícitas, se termina por generar un paradigma educativo en

¹³⁹ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Equipo del posgrado en Enseñanza de la Historia, *La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia*. Revista Educación y Cultura, No 47, agosto de 1998, pág.5.

beneficio de uno o varios grupos, desconociendo los intereses y las necesidades de los estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad en general¹⁴⁰.

De esta manera planear implica, más que abordar un tema que le permita al maestro y no al alumno generar un juicio valorativo que se reduce a uno o dos dígitos, un compromiso con la calidad de vida del otro. La implementación de una secuencia didáctica en el proyecto respondió más que a un asunto de tiempo, método y espacio, a la necesidad de organizar unidades de conocimiento de manera articulada, efectiva. Como afirma TOBON ¹⁴¹ “En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas”.

En torno a la secuencia didáctica se reúnen actividades de aprendizaje organizadas desde unidades de conocimiento que han sido planificadas desde la mediación de un docente teniendo en cuenta los recursos que le ofrece su entorno y que responden a un determinado fin. Teniendo en cuenta este último aspecto, es importante establecer que la secuencia respondió, desde los objetivos de la investigación, al proceso enseñanza de competencias ciudadanas. Lo que hace que la secuencia didáctica tenga aun mayor significación. De esta manera considera el autor antes referenciado que

En el modelo de competencias, las secuencias didácticas son una metodología relevante para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del aprendizaje o refuerzo de competencias; para ello se retoman los principales componentes de dichas secuencias, como las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la

¹⁴⁰ TOBÓN TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación, México, 2010, pag.22.

¹⁴¹ *Ibíd.*p.24.

secuencia), actividades pertinentes y evaluación formativa (orientada a enjuiciar sistemáticamente el proceso)¹⁴².

Para finalizar la comprensión de la configuración de la secuencia didáctica, se hace necesario saber la propuesta metodológica a la que responde.

La institución educativa Andrés Báez de Sotomayor implementó en su currículo el modelo cognitivo en la Enseñanza para la comprensión, lo que implica que el desarrollo de su propuesta involucra una acción transformadora, flexible y que vincula competencias y componentes integradores en sus prácticas, siendo así de gran importancia desarrollar la secuencia didáctica en el mismo ámbito. Con respecto a esto, ÁLVAREZ afirma que

La enseñanza para la comprensión tuvo su origen, principalmente, en el trabajo de investigadores pertenecientes al Proyecto Cero, un centro de investigación de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard dirigido por Howard Gardner y Vito Perrone. Este proyecto tiene por objetivo estudiar la cognición humana en una diversidad de dominios y busca diferentes entornos educativos¹⁴³.

La propuesta metodológica debe entonces recoger los elementos de la enseñanza los cuales giran en torno a 4 preguntas fundamentales: ¿Qué debemos enseñar? ¿qué vale la pena comprender? ¿Cómo debemos enseñar para comprender? ¿Cómo, tanto maestros y estudiantes, pueden saber lo que comprenden y como potencializarlo? Para el caso de la Enseñanza para la Comprensión, en este mismo orden se hace referencia a: 1) los tópicos generadores 2) las metas de comprensión 3) los desempeños de comprensión y 4) la valoración Continua.

Durante el proceso de seminarios de la Maestría en Educación de la Universidad Industrial de Santander, específicamente en el de Didácticas de las Ciencias

¹⁴² Ibíd.p.25.

¹⁴³ ALVAREZ OROZCO, Rene. Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales. Maestría en pedagogía, Escuela de Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Industrial de Santander. UIS 2017. P.36.

Sociales dirigido por el docente investigador René Álvarez Orozco*, surgió la posibilidad de realizar, como ejercicio práctico, la planificación de una secuencia didáctica en la enseñanza para la comprensión. La claridad lógica y científica de la propuesta metodológica permitió desarrollar una práctica concreta y flexible que después sería aplicada al aula de clase. En este ejercicio se definieron puntualmente tres momentos. El primero fue identificar mediante una lluvia de ideas, un tema específico, de interés del área de acuerdo al grado de escolaridad, para lo que se sugiere una discusión entre pares o entre diferentes miembros de la comunidad en torno a actividades que promuevan la dialógica en torno al tema académico. De la discusión o del análisis del docente investigador se elige un tema y los tópicos que van a ser abordados desde allí.

El segundo paso se centró en hilar ideas en torno a un sistema de redes conectadas que involucraran todo proceso reflexivo en miras a la comprensión del fenómeno central sobre el que se quería trabajar. La jerarquización de ideas que parten de esa *intentio previa* que se planteaba en la metodología surge, pero no es prioridad, aunque será fundamental para delimitar y refinar las futuras líneas de trabajo. A continuación, el propósito es la definición de las *Metas de Comprensión*, para lo cual se elaboró un listado de preguntas sobre lo que se quiere comprender acerca del tema escogido, para después realizar la delimitación de los alcances desde el análisis de los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Luego se proponen unos criterios de evaluación para comprobar que efectivamente las metas se estarían alcanzando. Para Álvarez,

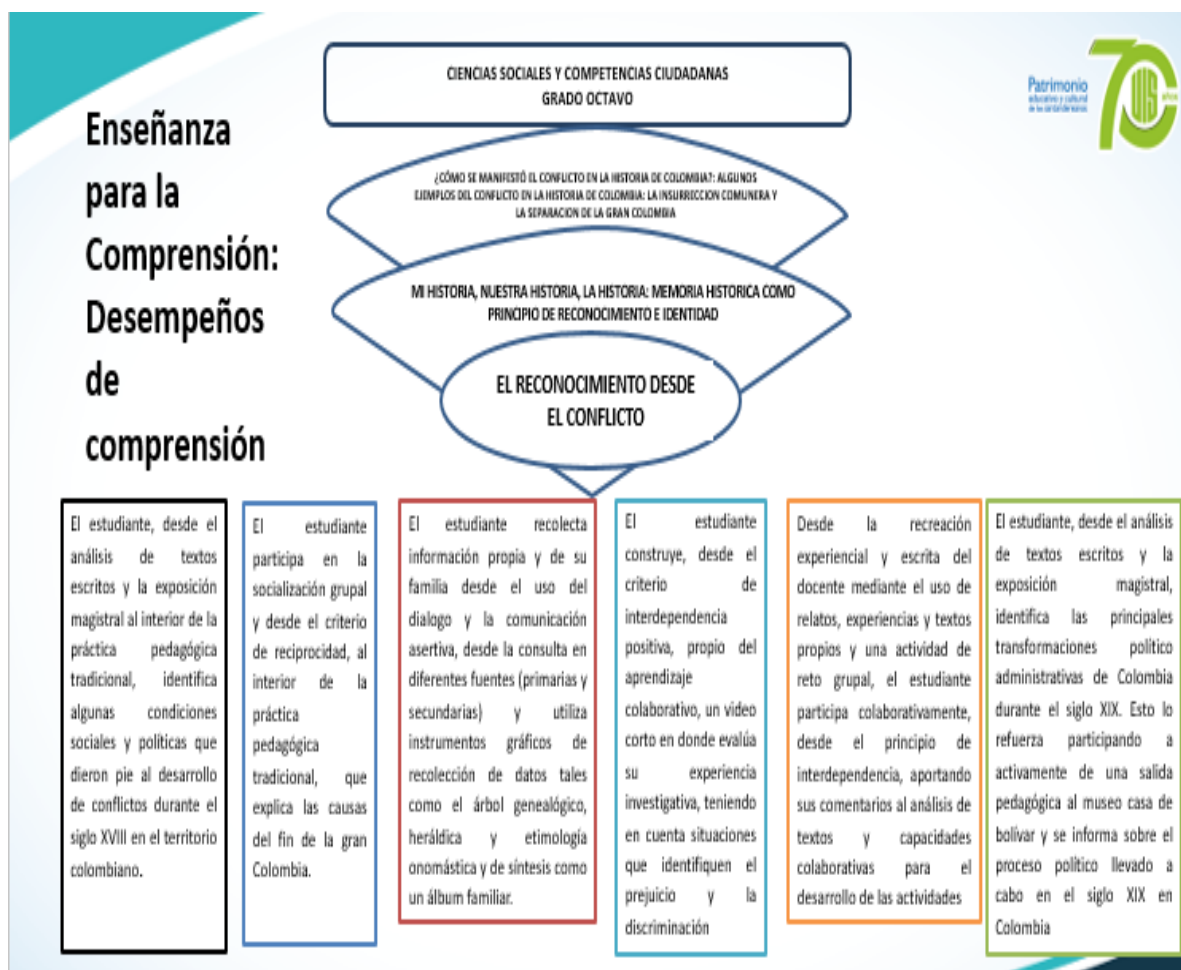
Las metas de comprensión se refieren a lo que se espera que los estudiantes lleguen a comprender. Las metas definen de manera específica los conceptos, los procesos y las habilidades que los estudiantes comprenderán por medio de la indagación”, mientras que las Metas de Unidad las define el autor como “aquellas que describen lo que el estudiante obtiene de su trabajo con un tópico generativo¹⁴⁴.

* Docente investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Industrial de Santander.

¹⁴⁴ *Ibíd.*

Son metas específicas que involucran los intereses que tiene el estudiante frente al tema, y para ello su formulación puede hacer uso de enunciados, (los estudiantes analizarán, los estudiantes fortalecerán las competencias...) o preguntas abiertas (¿Cuáles son las mayores discrepancias entre el capitalismo y el socialismo?).

Figura 5. Estructura de la secuencia didáctica



La secuencia didáctica tuvo como tópico central: el reconocimiento desde el conflicto y se apoyó en dos líneas: Ejemplos del conflicto en la historia de Colombia: La Insurrección Comunera y la Separación de la Gran Colombia, y Memoria Histórica como principio de reconocimiento e identidad; a través de éstos se integraron algunos de los estándares básicos de competencia cognitivas

(Relación con la historia y la cultura, Relaciones ético-políticas Me aproximo al conocimiento como científico social) y ciudadanas (Competencias ciudadana – conocimientos, Competencias ciudadanas-cognitivas).

La secuencia fue dividida en 7 sesiones de las cuales la primera responde al desempeño de la comprensión preliminar, las cuatro siguientes, a desempeños de investigación guiada y las dos últimas a proyectos finales de síntesis. Las primeras privilegiaron el trabajo individual y en grupos desde la práctica pedagógica tradicional, otras las cuatro sirvieron como base para la presentación y análisis de la experiencia investigativa Mi historia, Nuestra historia y la Historia desde la autobiografía; para concluir, las últimas dos sesiones definieron el proyecto final de síntesis con una vuelta al contexto histórico desde la salida de campo. El proceso de evaluación estuvo determinado por la producción individual bajo el criterio de la reciprocidad, la producción grupal, bajo el principio de la interdependencia, además de momentos de autoevaluación y coevaluación que permitió un dialogo compresivo entre los miembros del grupo y con el apoyo de la rúbrica de evaluación de proceso, se confrontaron los desempeños de comprensión

Ahora se continua con la construcción de los *Desempeños de Comprensión*, que son actividades que promueven en los estudiantes la indagación en sus pre saberes para la construcción de la Comprensión del Tópico de la Unidad. Finalmente, y de acuerdo a la finalidad de cada desempeño, se clasificaron en *desempeños preliminares, desempeños de investigación guiada o Proyectos finales de síntesis*. Y se realiza un *organizador grafico* que pueda recoger la visión general de toda la secuencia. A continuación, se presenta la estructura de la secuencia didáctica desde el *organizador grafico* que se llevó a cabo al interior del presente proyecto.

6. ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA.

Como se mencionó anteriormente la secuencia fue diseñada a partir de siete sesiones que respondieron a una serie de desempeños.

El primero de los desempeños fue el desempeño de comprensión preliminar. Este tipo de desempeño encabeza la secuencia y su función al interior del proceso es el de servir como catalizador del tópico generativo. De esta manera el estudiante explora y luego se vincula con el conocimiento desde una fase inicial de la comprensión. Al explorar expone sus hipótesis y expresa los vínculos que encuentra entre el tema y su realidad, permitiéndole al maestro la oportunidad de observar la comprensión de ideas previas que sobre el tema tiene el estudiante

El segundo momento de la secuencia está definido por los desempeños de investigación guiada. El propósito principal de éste tipo de desempeños es el de desarrollar la comprensión del problema de estudio desde alguno de sus aspectos específicos. Vincula actividades, trabajos colaborativos o pequeños proyectos de indagación que le permiten al estudiante no solo interesarse, sino profundizar el tema desde criterios compartidos con el grupo de estudio. Para finalizar los desempeños conminatorios o de síntesis le brinda a los estudiantes la oportunidad de sintetizar y demostrar la comprensión que ha desarrollado a través del proceso, proponiendo conclusiones ante los problemas que se le presentan. Un desempeño de síntesis permite que el estudiante evalúe su desenvolvimiento con respecto al propósito.

La aplicación de la secuencia didáctica, como se dijo anteriormente, estuvo dividida en 6 desempeños de comprensión, los cuales, frente a la práctica pedagógica permitieron establecer las siguientes relaciones.

El desempeño de comprensión preliminar (D1) El estudiante, desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral al interior de la práctica pedagógica tradicional, identifica algunas condiciones sociales y políticas que dieron pie al desarrollo de conflictos durante el siglo XVIII en el territorio colombiano. El 50% de los estudiantes tiene nociones sobre el tema y se acerca desde las generalidades mediante un texto.

Gráfico 7. Desempeño de comprensión preliminar 1.

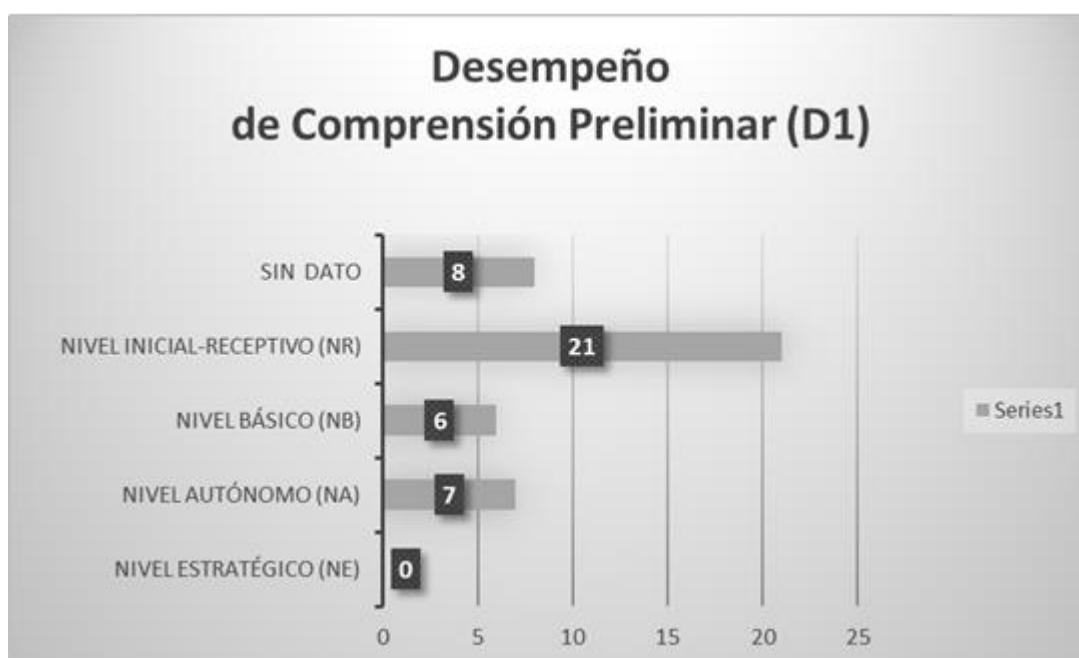
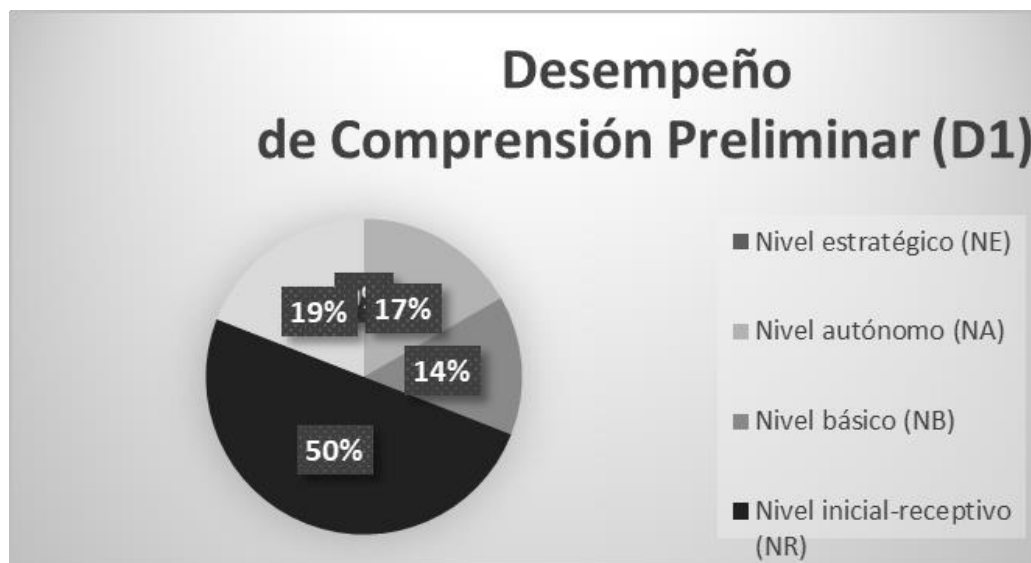


Gráfico 8. Desempeño de comprensión preliminar 2.

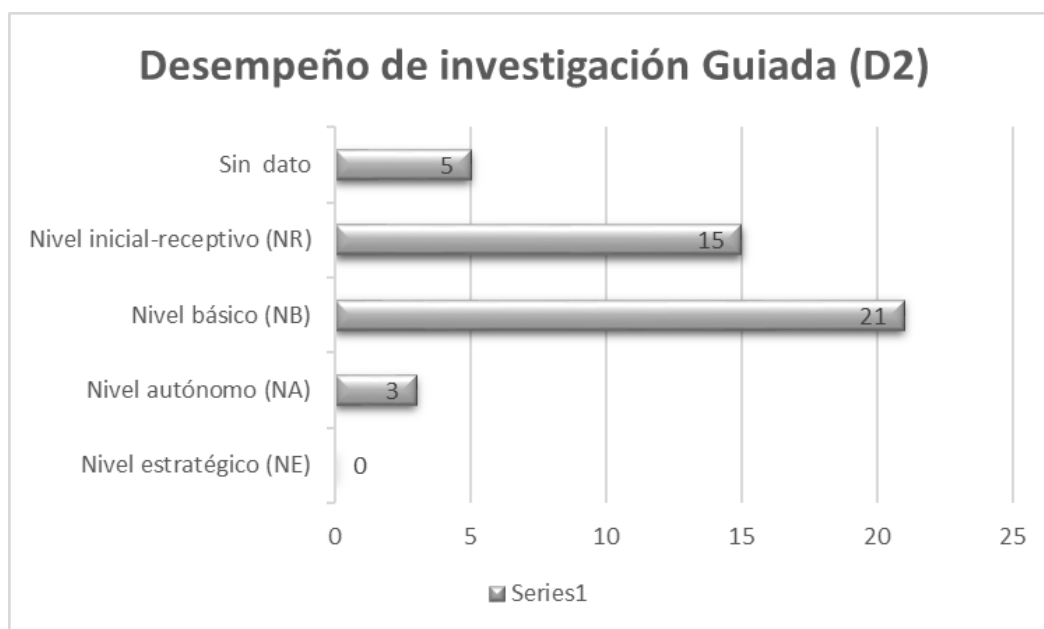


El desempeño de investigación guiada (D2) determina que el estudiante participa en la socialización grupal y desde el criterio de reciprocidad, al interior de la práctica pedagógica tradicional, que explica las causas del fin de la gran Colombia. El 15% participa en la construcción de ideas a partir del tema central, desde un ambiente colaborativo, mientras el 21% tiene nociones sobre el tema y se acerca desde las generalidades mediante un texto.

Gráfico 9. Desempeño de investigación Guiada (D2) 1.



Gráfico 10. Desempeño de investigación Guiada (D2) 2.



El desempeño de Proyectos finales de síntesis (D3) El estudiante, desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral, identifica las principales transformaciones político administrativas de Colombia durante el siglo XIX, además de participar activamente de una salida pedagógica al museo casa del Libertador Simón Bolívar en donde se informa sobre el proceso político llevado a cabo en el siglo XIX en Colombia. De acuerdo a las estadísticas, el 27% presenta un informe escrito en donde identifica los principales elementos del recorrido y los profundiza desde consultas externas desde la reciprocidad, mientras que el 46% presenta un informe escrito sobre la salida con algunos temas de la misma.

Gráfico 11. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D3) 1

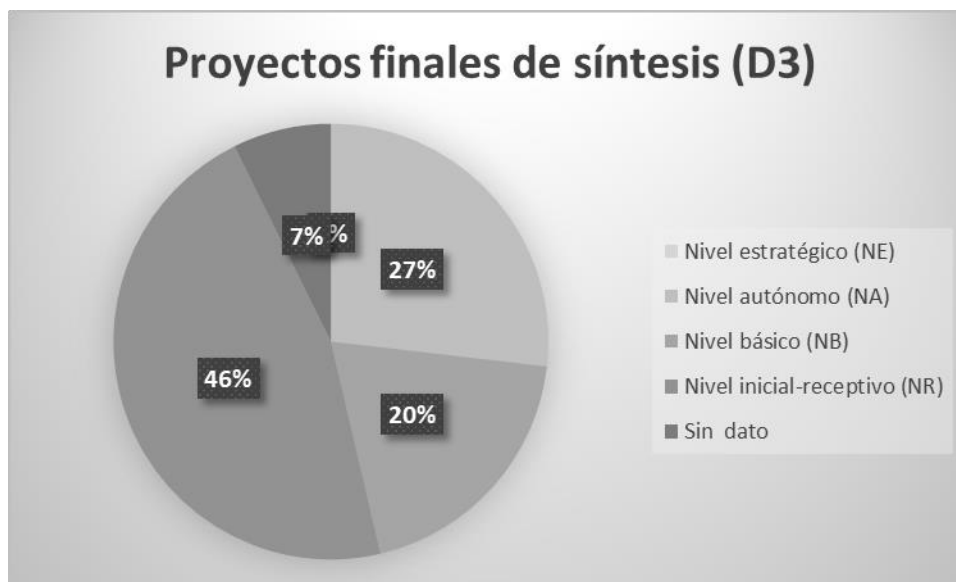
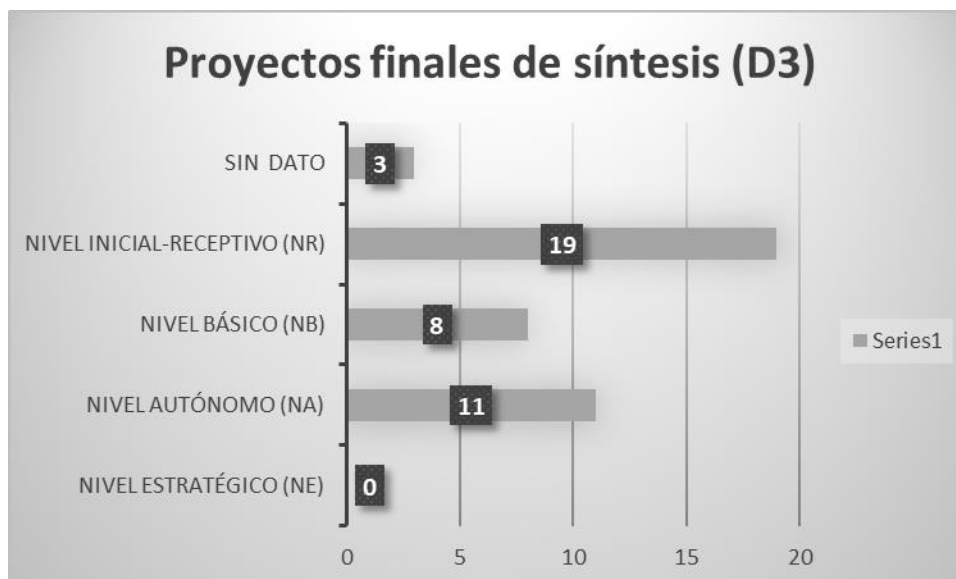


Gráfico 12. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D3)-2



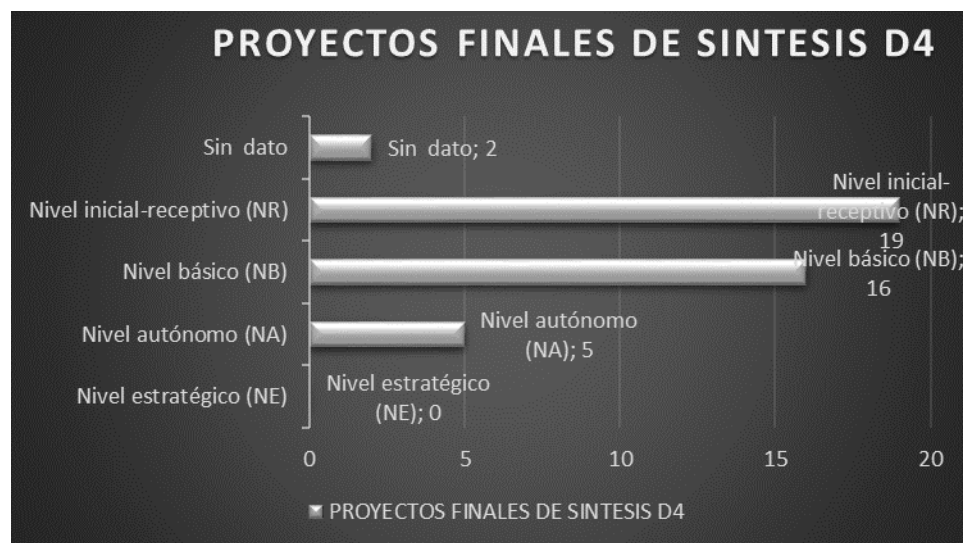
El desempeño de Proyectos Finales de síntesis (D4) enuncia como el estudiante recolecta información propia y de su familia desde el uso del dialogo y la comunicación asertiva, desde la consulta en diferentes fuentes (primarias y secundarias) y utiliza instrumentos gráficos de recolección de datos tales como el

árbol genealógico, heráldica y etimología onomástica y de síntesis como un álbum familiar. El 38% de los estudiantes presentan algunos de los insumos de la investigación que le sirve para presentar su autoevaluación, mientras que el 45% presenta algunos insumos, No hay relación entre la autoevaluación y el trabajo.

Gráfico 13. Desempeño Proyectos Finales de Síntesis (D4)-1



Gráfico 14. Desempeño Proyectos Finales de Síntesis (D4) 2



El desempeño de Proyectos finales de síntesis (D5), El estudiante construye, desde el criterio de interdependencia positiva, propio del aprendizaje colaborativo, un video corto en donde evalúa su experiencia investigativa, teniendo en cuenta situaciones que identifiquen el prejuicio y la discriminación El 93% de los estudiantes se evalúa desde la realización de intervenciones sobre la información recolectada destacando las formas y métodos.

Gráfico 15. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D5) 1.



Gráfico 16. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D5) 2.



El desempeño de Proyectos finales de síntesis (D6). Desde la recreación experiencial y escrita del docente mediante el uso de relatos, experiencias y textos propios, y una actividad de reto grupal, el estudiante participa colaborativamente, desde el principio de interdependencia, aportando sus comentarios al análisis de textos y capacidades colaborativas para el desarrollo de las actividades. De acuerdo al criterio, el 22% realiza comentarios que permiten explicar la presencia de formas de discriminación en la información recolectada de manera recíproca. EL 49% NO REPORTA DATOS por la falta de participación.

Gráfico 17. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D6) 1.

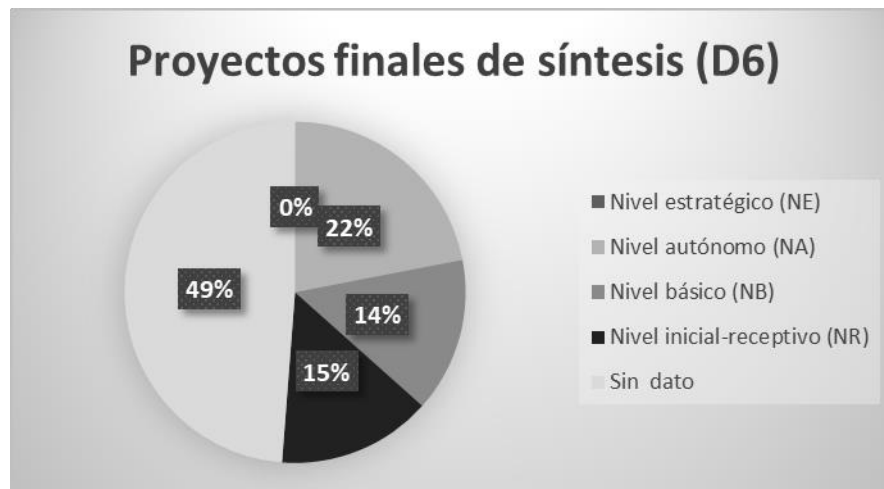
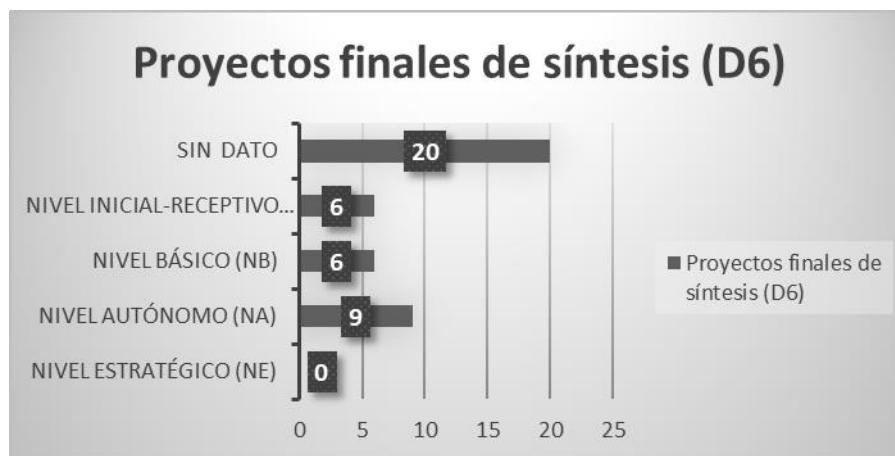
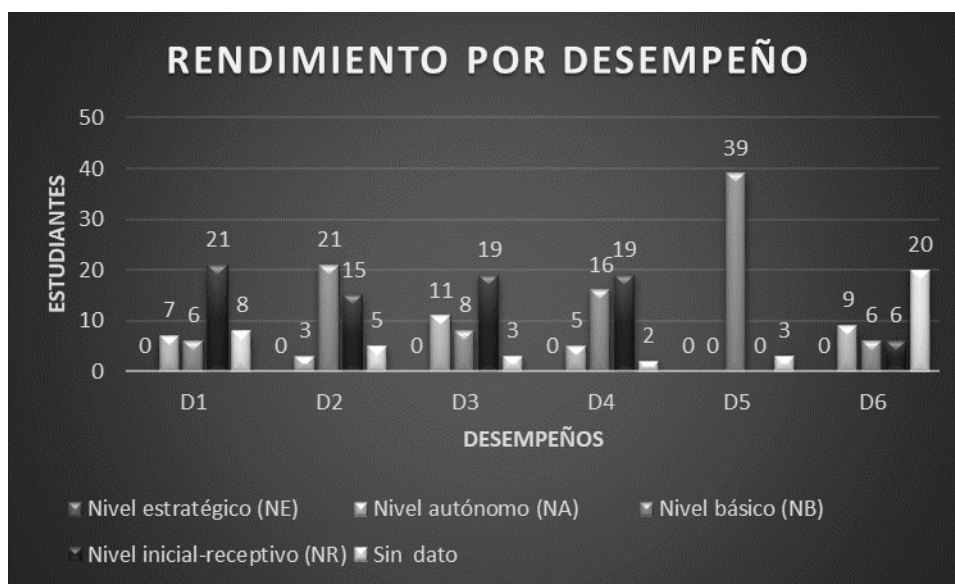


Gráfico 18. Desempeño Proyectos finales de síntesis (D6) 2.



El desempeño de Proyectos finales de síntesis (D5), en donde el estudiante construye, desde el criterio de interdependencia positiva, propio del aprendizaje colaborativo, un video corto en donde evalúa su experiencia investigativa, teniendo en cuenta situaciones que identifiquen el prejuicio y la discriminación es el de más alto rendimiento entre los estudiantes, sin embargo, el desempeño de proyecto final de síntesis (D6) reporta el rendimiento más bajo

Gráfico 19. Rendimiento General por Desempeño



La fuerte inclinación por el desarrollo de actividades de tipo colaborativo, vinculado con la aplicación de recursos informáticos y audiovisuales tales como videos, genera una aceptación determinante al interior de los procesos de planeación. Las mediaciones a través de las TIC se continúan transformando en una de las mejores estrategias para el desarrollo de procesos de aprendizaje. En caso contrario la producción textual sigue siendo el gran reto de los docentes para transformar el ambiente del aula.

Otro aspecto relevante presente en los resultados es la no presentación de resultados en el nivel de desempeño estratégico. Para cada uno de los criterios, el

nivel de desempeño estratégico va acompañado de un compromiso personal no solo con el conocimiento, sino con los criterios del aprendizaje colaborativo, tales como la interdependencia, la corresponsabilidad y la autoridad. La falta de presencia de este nivel se traduce en altos niveles de dependencia y un bajo nivel de responsabilidad.

Los estudiantes de grado 8º como aporta el estudio, se encuentran en una etapa de transición, no solo física sino emocional en donde diferentes factores inciden en su rendimiento escolar y aquí no se encuentran detallados. Sin embargo, resultados destacados en el manejo de nociones que poco a poco permiten acercarse a una idea global, el diálogo directo con sus pares y con otros miembros de la comunidad, desde el uso de cortos argumentos, el gradual aumento de la responsabilidad vista en la participación activa de las actividades colaborativas permiten establecer un punto de apoyo de las practicas pedagógicas para futuros proyectos.

La vinculación del *Aprendizaje colaborativo* como estrategia para generar un caldo de cultivo de acciones ciudadanas que favorezcan el reconocimiento propio y del otro encontró en la secuencia didáctica implementada un espacio de comunicación y dialogo afectivo y por momentos respetuoso. Precisamente si se analiza toda la secuencia, son los espacios de encuentro en donde los jóvenes proyectan su creatividad e iniciativa. La importante participación mediante relatos de su vida o de la vida de sus familiares involucra directamente la posibilidad de escuchar y ser escuchado, incrementando su autoestima y definiendo así una personalidad más estable.

La afectividad, otra condición del aprendizaje colaborativo estuvo presente en los aportes individuales como grupales. Las demostraciones de afecto y cariño hacia sus pares y hacia la misma familia nos da a entender que en nuestras aulas se están desarrollando ciudadanos sensibles, en medio de una sociedad cada vez

más utilitarista e individualista. La posibilidad de construcción de paz comienza en el reconocimiento del otro y para eso el punto de partida es la posibilidad de sentir al otro en su propio cuerpo y desde sus propias condiciones de vida. Sin embargo, el encuentro con el otro debe permitirme dialogar con su realidad, pero no depender de ella. La alienación se encuentra muy presente en los estudiantes participantes de la investigación, sus reacciones impulsadas por intereses de pares y no comunitarios pueden limitar su grado de determinación y juicio, viéndose afectado y afectando a otros con sus decisiones. Una de las situaciones que generó una disminución en el ritmo de trabajo de algunos se vio reflejada en el aula de clase con el trabajo colaborativo. Si bien el trabajo individual rinde frutos para un determinado número de personas, la sociedad del siglo XXI es colaborativa, y lo es por la necesidad que tiene el otro de avanzar, ahora, si este ritmo y deseo de superación, se aliena a otros ritmos o expectativas diferentes, hace que los criterios que hemos venido definiendo desde nuestra infancia se desdibujen generando una crisis de identidad que se ve reflejada en difusos proyectos de vida.

Involucrado con la toma de decisiones que se planteó anteriormente, surge la pregunta como ¿A quién escucho? ¿Por qué lo hago? En los jóvenes de la investigación una tendencia muy fuerte se encuentra en identificar como factor de escucha la represión y la fuerza. La presencia del premio y el castigo median las relaciones de autoridad y se transforman en conductas fácilmente replicables. La desfiguración de modelos de autoridad que han tomado forma en el autoritarismo se mueve en las aulas de clase cada vez que se asigna una actividad colaborativa. El *mando* en muy pocas veces cede al dialogo y más cuando está acompañado de diferentes ritmos de aprendizaje que proviene de diferentes tipos de personalidades. El mal manejo de la autoridad abre una puerta a la discriminación y cierra otra al respeto que se le debe al otro.

Cerrando este capítulo se plantea obligatoriamente la pregunta ¿Están preparados los jóvenes para tomar decisiones mediadas por la autoridad, la reciprocidad y la interdependencia? La respuesta no debe centrarse en un sí o un no, es más factible determinar si las prácticas pedagógicas de tipo colaborativo, lograron impactarlos y permitieron que trascendieran en la comprensión de los problemas trabajados.

Con respecto al reconocimiento, como competencia ciudadana que vincula la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, el proyecto planteo que evidentemente se convive con la discriminación al interior de nuestras aulas de clase, sin embargo, esta actitud no es solapada, no se esconde, sino que se explicita y cuando ocurre esto se convencionaliza, llegando erradamente a la aceptación por parte del grupo. La percepción de algunos estudiantes que hicieron parte de la investigación frente a la permisividad ante la discriminación no es reprochable, solo comprensible, pero nunca tolerable; sin embargo, un elemento que contribuyó no solo a comunicar sino también a sentir al otro fue la actividad historiográfica de Mi historia, nuestra historia, la historia.

Los mejores resultados de la experiencia, tanto por el grado de aceptación como de producción se dieron en este contexto. El reconocimiento del otro fue el paso que, en medio de las particularidades de cada uno de los integrantes, más se fortaleció. Así se plantea que ante actitudes que vulneren el libre desarrollo de la personalidad en el aula de clase, el Aprendizaje colaborativo puede abrir un espacio para la su discusión y reconstrucción del tejido social que se haya vulnerado.

El siguiente elemento que se pone a consideración es la influencia de **la familia** en el rendimiento escolar. Para su abordaje, el análisis retomó las actitudes de padres y familia en general y la afectación positiva o negativa en el rendimiento académico y la convivencia escolar. Debido principalmente a la temática

abordada, los aportes de los estudiantes con respecto a la familia van desde el interés y apoyo, hasta el conflicto y separación. Muchos factores contribuyen a que las relaciones entre padres e hijos se hallan transformado en las últimas décadas. La presión de un modelo económico que dejó claro que el empleo seguro es un asunto del siglo pasado, ha hecho que la angustia por sobrevivir ayude a perder de vista la responsabilidad de ser padre o madre. En el contexto escolar las relaciones afectivas entre pares, producto del trabajo colaborativo realizado durante el proyecto, permitió mediar el conflicto. Las palabras de apoyo y solidaridad sincera ante las dificultades, contribuyeron al fortalecimiento de una identidad colectiva. Se pasó de un trabajo en grupo a abordar situaciones que de una u otra forma los estudiantes han venido afrontando y fue más allá cuando, desde el principio de interdependencia, se entendió que en un grupo el sufrimiento de uno, lo es también del otro, y que la búsqueda de soluciones debe ser conjunta.

E16- Vea quiero que sepa que lo entendemos (se dirige a E36), usted hace parte de nuestro grupo y no lo queremos sacar

E1- Vamos a sacar mala nota por usted, pero hay va, lo apoyamos.

E5 finaliza con el término solidaridad. Manifiesta la ayuda de todos y un ejemplo de eso fue el caso del conflicto con la familia anteriormente mencionada y cómo lo apoyaron: “fuimos a la casa de él para saber qué era lo que estaba pasando nos dimos cuenta del problema le dimos apoyo y fuimos a la casa para ayudarlo en el trabajo.

Al interior del elemento familia emerge la *participación directa* como esa implicación del ambiente familiar en el aula de clase que, gracias a una estrategia, amplió el marco colaborativo e íntegro a la familia a la clase. Cuando la familia se vincula al proceso, como se dijo anteriormente, el reconocimiento del joven aumenta, se da cuenta que es importante, estrechando los lazos afectivos y fortaleciendo su identidad. La dinámica de la clase cambio radicalmente, dejo de

ser del profesor y se transformó en un espacio del alumno, lo que motivo a los jóvenes a participar y a proponer.

El análisis del anterior proyecto no culmina con este último apartado, todo lo contrario, abre la puerta para continuar. Porque al plantear la reflexión frente a la práctica pedagógica, desde la metodología de la Investigación Acción Educativa, la primera parte que es la decodificación de la práctica apenas comienza. Aquí, con todos los comentarios que generaron las estrategias utilizadas durante la secuencia didáctica, con las reflexiones del maestro investigador se comienza apenas a comprender el sentido de la práctica educativa en el aula.

La secuencia didáctica involucró un ejercicio colaborativo entre elementos de las practicas pedagógicas tradicionales y las colaborativas. En éste caso desde los diferentes tipos de prácticas es un propósito la innovación curricular, como estrategia para el aumento de la eficiencia y la eficacia, sin embargo, es un compromiso aun mayor que el antes mencionado, el brindar el acompañamiento cercano y la explicación oportuna. La colaboración no desvincula la práctica tradicional, la nutre.

El reconocimiento a la necesidad de profundizar un tema desde la enciclopedia del maestro acerca al estudiante al conocimiento. Nadie media mejor que el maestro en el aula, porque la interacción es un proceso corporal y no solo cognitivo. Las actividades vinculadas con prácticas tradicionales desde la secuencia didáctica se involucraron en los primeros momentos de la misma y permitieron el manejo de pre saberes que se vieron reflejados en las producciones posteriores, las explicaciones que llevaron a los estudiantes a comprender las condiciones del aprendizaje colaborativo y desde allí a reflexionar sobre su situación ante el reconocimiento de si mismo y del otro también se dieron desde allí, las primeras indicaciones que permitieron en las sesiones siguientes cierto grado de autonomía en el desarrollo de la clase involucró al docente. Aquí está la esencia del trabajo

colaborativo. No es la separación del rol del docente, todo lo contrario, es el aprendizaje de ambos.

Compartir experiencias no fue un acto unidireccional a través de la secuencia didáctica que sirvió para el proceso de recolección de información para el proyecto, todo lo contrario, las experiencias de vida del maestro, no rompen con su intimidad, todo lo contrario, lo hacen ver humano y esto le permite comprender las condiciones en que se desarrolla el ambiente de clase y entender sus variaciones. Durante la secuencia didáctica el concepto de mi historia, nuestra historia trascendió la secuencia y permitió un encuentro no planeado, no se limitó al relato histórico, sino que tocó al otro, permitiendo una transformación vinculante y no aislada.

7. EVALUACIÓN.

El proceso de evaluación puede ser visto en términos positivos como la intención de medir el desempeño de ciertas habilidades o destrezas en un período determinado, mediando desde los objetivos propuestos. Para el logro de éstos objetivos se desarrollan acciones que conducen al logro de dicho propósito desde estrategias definidas por las condiciones de los sujetos involucrados y por las características de los contextos en que se desarrolla el proceso.

El objetivo general parte de la promoción de buenas prácticas pedagógicas integradas al trabajo colaborativo, desde donde se busca gestionar el fomento para el desarrollo de competencias ciudadanas desde la pluralidad, la identidad y la valoración de la diferencia. La consideración de buenas prácticas se encuentra relacionada directamente con la innovación, la efectividad, la sostenibilidad y la posibilidad de que la experiencia sea replicable. Así que estos se transforman en criterios suficientemente válidos para medir el desempeño del presente proyecto y se integran a los objetivos específicos con el propósito de determinar el impacto que tiene en la comunidad.

Teniendo en cuenta, como se ha venido reiterando, que tanto por el objetivo propuesto, por la metodología utilizada, por la estrategia implementada y por el objeto de estudio de la investigación, la misma no ha concluido aquí, se le concede a todos los logros y desaciertos la condición de fortalezas en el campo investigativo, ya que no solo se transforman en los insumos necesarios para darle continuidad a la propuesta, sino que validan aún más la condición cualitativa de la investigación.

Cada parte del objetivo general se encuentra inmerso, como debe ser, en los objetivos específicos que son los que evidencian los pasos dados para cumplir con algo que no es aparente. El primer encuentro con los objetivos se desarrolla en el campo comparativo y auto evaluativo. Partiendo de la metodología de Investigación Acción Educativa, la evaluación es la tercera fase del proceso, antes se ha vivido la deconstrucción y la reconstrucción de la práctica. Acá la intervención se planteó desde un diagnóstico, se ejecutó en el contexto de acuerdo a la línea de investigación y se encuentra en el proceso de deconstrucción, desde el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

De primera mano el desarrollo del diagnóstico inicial se apoyó en autorreflexión no solo del maestro investigador que plantea la propuesta, sino también en los aportes de los estudiantes que sirvieron para el mismo análisis. Fueron las reflexiones en la práctica, en el contexto y en las realidades subjetivas de los participantes las que permitieron generar categorías y subcategorías que serían analizadas para ser traducidas en conceptos necesarios para la construcción de nuevos saberes. Esto es innovador ya que interviene en realidades nuevas y propias de los contextos generando, cada vez que se deconstruye, una nueva idea de estudiante, de familia, de practica pedagógica, de maestro y de institución.

El segundo criterio lo compone la contextualización de la población y la definición del estado del arte de la propuesta, que a la luz de la investigación es el aspecto que más le aporta a la posibilidad de ser replicada en otros contextos. Gracias al dialogo entre el marco teórico, y la práctica, se construyeron y adaptaron estrategias de intervención que pueden ser replicadas en otros contextos educativos. Aún más, gracias a la metodología no solo la experiencia tiene replica sino innovación. La teoría de Aprendizaje Colaborativo ha sido puesta en marcha desde diferentes escenarios con diferentes objetivos y así como encontró cabida en el escenario que rodea la institución educativa, puede tener eco en otras.

Otro factor a considerar es la sostenibilidad del proyecto, la permanencia en el contexto. Ahora mismo este criterio está activo, no solo porque el proyecto no se ha detenido y le sigue aportando a la dinámica del aula, sino porque ha ampliado su contexto reflexivo a otras instancias académicas que permitirán que se siga transformado, evaluando y consolidando en el discurso educativo. En el campo institucional, los resultados obtenidos permiten un dialogo argumentativo y crítico de la realidad en el aula, lo que posibilita aún más su permanencia y sostenibilidad, siendo una necesidad el desarrollo de propuestas que no solo le apunten al mejoramiento de resultados académicos, sino que contribuya a la construcción de ambientes participativos, democráticos e incluyentes.

Para finalizar, pero no menos importante es necesario mencionar la efectividad del proyecto. El impacto en términos de resultados es medible tanto cuantitativa como cualitativamente. Con respecto al 2017, año en que se aplicó la estrategia y la actualidad, el ambiente escolar de la institución ha mejorado. De acuerdo a datos del MEN, la institución incremento de 0.75 a 0.76, la percepción favorable que tiene los estudiantes de la básica secundaria, nivel en el que se implementó la estrategia, de la convivencia y el reconocimiento. Y con respecto al rendimiento académico se registró un descenso en la tasa de mortalidad académica en la asignatura de ciencias sociales. Se pasó de un 42% en el primer período del 2017 a 8.6% en el cuarto período del mismo año

Pero también desde lo cualitativo el impacto tiene cabida. La participación activa de la familia, vista a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en los que involucraban la participación directa de esta en el mini proyecto Mi Historia, nuestra historia, la historia, permitió activar un dialogo constructivo y un acercamiento entre ambas instituciones, en un contexto en donde cada vez más se necesita de un dialogo desinteresado y no solo mediado por los aspectos de rendimiento académico. Esto le posibilita a la institución comenzar una nueva

etapa colaborativa de puertas abiertas, en donde primen el respeto, la interdependencia, la reciprocidad y la comunicación efectiva.

8. APORTES A LA ACADEMIA.

A mi universidad el mayor aporte que le hago es recordarle desde la humildad de corazón, su compromiso con la comunidad a la que representa, de proveer todos los recursos físicos y humanos para la construcción de ciudadanos, como lo dicta la ley. Aún más desde la formación de maestros en el nivel de posgrado. Una cosa que el aprendizaje colaborativo me ha venido enseñando es que el asunto no es de ser competentes sino ciudadanos.

La visión productiva y reproductora se viene replanteando desde muchos puntos de vista en varias partes del mundo. Muchas universidades dirigen esfuerzos para el desarrollo de estrategias sociales, económicas, políticas y tecnológicas en pro del bienestar común y no de un Estado de bienestar. El marco teórico de mi investigación fue el encargado de aportarme estas ideas y es el encargado de hablar por mí, cuando digo que perpetuar una idea del paradigma moderno no es propio de un alma mater con la trayectoria de la UIS.

Sin embargo, fueron mis maestros, mis estudiantes y la metodología de Investigación acción los que mediaron en esta situación, en ocasiones intolerable, de simplificar en un conjunto de resultados cuantitativos algo tan fundamental para un maestro que apenas empieza a investigar, como lo es el surgimiento de su problema de investigación. Querer sujetar la construcción de ciudadanía al tema de competencias desfigura la construcción crítica que tanto urge en nuestro país.

Es por eso que el aporte que hago a través de mi investigación se centra en la posibilidad de generar procesos colaborativos significativos para las próximas cohortes de magísteres desde la universidad, que le aporten en sus futuros proyectos de grado la comunión y unidad, más que la justificación de la

desigualdad. El aprendizaje colaborativo podría traducirse en la educación superior como una estrategia de progreso social que daría cabida a la formación de profesionales que tenga como principal objetivo, el cumplimiento de los derechos universales desde el reconocimiento al otro. Ese si es su función social.

A los maestros que como yo que apenas comienzan el camino de la investigación, sugerir que el abordaje de un proyecto de investigación que tenga como objetivo el aprendizaje de competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, la identidad y el sentido de pertenencia hoy está alejado de la realidad del aula y de las necesidades de nuestros jóvenes. Los resultados de mi investigación poco a poco fueron dejando a un lado la idea de enseñar ciudadanía desde un desempeño y se concentró en comprender la condición ciudadana inherente al ser humano desde espacios colaborativos.

De mi práctica puedo decir que un maestro que produce para sus estudiantes siempre será reconocido por ellos, aunque este no sea el principio de nuestra labor, pero es indiscutible que todos lo necesitamos. La producción escrita mediante cuentos que integren la cotidianidad haciendo uso del realismo mágico que todos tenemos, la generación de momentos y espacios de honesto y desinteresado dialogo con nuestros estudiantes, la motivación por competir, no desde el principio produccionista, sino colaborativo, entendiendo que el triunfo de uno es el de todos, considerar a la familia como un aliado y no como un obstáculo, entender que en el pasado está el presente y finalmente que para investigar se necesita tiempo para deconstruir infinidad de veces nuestros paradigmas. De la experiencia en IAE puedo dar fe que me ha puesto a reflexionar sobre la necesidad de deconstruir hasta lo más obvio de mis practicas pedagógicas, espero tener el tiempo para hacer

9. CONCLUSIONES.

Algunos teóricos consideran que el conocimiento es un acto dialectico y dialógico, por ende, el concepto más general de aprendizaje colaborativo considera que solamente se produce saber en el consenso y desde unas condiciones aplicables a cada uno de sus miembros. El Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas contribuyo a la transformación del ambiente del aula permitiendo la reflexión frente a la práctica pedagógica, desarrollada in situ desde ambientes reales y a la luz del maestro que se integra y no solo dirige, también facilitó la comunicación de ideas entre los miembros, permitiendo la comprensión de otras realidades y el reconocimiento de la propia. E indudablemente habilitó la inclusión de otros miembros de la comunidad que por lo general no están vinculados con el contexto de la enseñanza: padres, amigos, instituciones entre otros. Sin embargo, se podrían haber obtenido mejores resultados en términos investigativos, si se hubiera tenido otra mirada del trabajo en el aula.

Si bien el maestro investigador se encuentra en su espacio para indagar sus necesidades y establecer alternativas desde su práctica, no se ha dicho que tenga que permanecer solo. El trabajo colaborativo en los procesos de investigación in situ podría dar excelentes resultados. La *intentio previa* como acto reflexivo del docente debe irse deconstruyendo desde otras ópticas, pero no solo esto, el proceso de recolección de información propio de la investigación corre el riesgo de sesgarse o invalidarse o fragmentarse cuando solo está presente la figura del maestro en el aula. Se necesita otro que ofrezca su descripción en la observación participante, no tiene que ser un agente externo propio de la investigación cuantitativa, lo más recomendable sería un par académico que tenga el acervo y la franqueza que amerita el confronto.

También dentro de los aspectos metodológicos es necesario mencionar el proceso de análisis de la información. Como se dijo anteriormente el análisis de la información por momentos resultó tedioso, pero fue fundamentalmente porque no respetó los tiempos entre la obtención de la información, la depuración de la misma y el análisis de datos. Las grandes fallas presentes en esta etapa están concentradas en la subutilización y pérdida de información, seguramente por efecto de fallas en la planeación. Cuando mencionó La pérdida de la información hago referencia a la información que se obtuvo y se extravió por una falla en los procesos de almacenamiento, pero también aquella información que no se obtuvo por fallas en los equipos de grabación de video o audio, por la inexperiencia y la falta de disciplina en la redacción de este tipo de información en un diario de campo, o por la imposibilidad de controlar elementos del ambiente.

Esta situación deja como consecuencia una reducción en el potencial de la investigación y por ende en el impacto que pueda tener ésta en la comunidad. Sin embargo, existen factores externos que también imposibilitan la obtención de la información y responden a elementos de orden escolar-administrativo. La escuela es lugar en donde converge la institucionalidad del Estado y otras organizaciones que encuentran en dicho espacio la posibilidad para la divulgación de proyectos que sin duda favorecen a la comunidad pero que, en términos de la investigación, obstaculizan el debido proceso de la misma. La postergación de una parte de la secuencia didáctica por este tipo de situaciones genera una reprogramación de actividades y también, afecta el ambiente del proyecto en la medida que el distanciamiento de la secuencia hace que se pierda el ritmo de trabajo y se tenga que improvisar con nuevas estrategias para retomar de nuevo la atención y la continuidad.

Con respecto al proceso de la estrategia de intervención se considera una fortaleza la actitud continua de colaboración del grupo que se intervino. Las posibilidades de expresión y la apertura al diálogo y la comunicación permitieron la

reelección de información valiosa para el proyecto, aunque el aspecto que marco grandes diferencias entre ellos y por ende en la aplicación de la secuencia, fue la disparidad tanto en edades cronológicas como mentales. Los grupos se conformaron bajo criterios autónomos con el objetivo de fortalecer la auto deliberación, pero eso generó disparidades a la hora de conformarlos; ya que algunos grupos tenían círculos de amigos más amplios y eso generaba exclusión en aquellos que por el límite de integrantes (4) quedaran solos o con otros grupos. En este mismo aparte es fundamental destacar la labor de la familia: la preocupación por ofrecer información, desde fuentes primarias, mediante archivos fotográficos y relatos orales fue uno de los aspectos que mapas dinamizo la secuencia.

Con respecto a los resultados de la secuencia didáctica el proceso de aprendizaje desde la enseñanza para la comprensión permitió una postura más participativa de los jóvenes, mediante las diferentes actividades que se programaron, además de la construcción de conocimiento en colaboración, sin embargo, por la reprogramación de las actividades, en ocasiones limitaba la continuidad que se había ganado. Otro aspecto fundamental de la secuencia fue la evaluación. Las entregas de los productos de los estudiantes ameritaban más tiempo para ser socializados, pero esto en muchas ocasiones fueron las socializaciones de los grupos las que se validaban por encima de las producciones individuales.

Con respecto a la información obtenida con la implementación de los instrumentos, el análisis del mismo y su concordancia con los objetivos propuestos por la investigación se puede concluir que:

En nuestras aulas se están desarrollando ciudadanos sensibles, en medio de una sociedad cada vez más utilitarista e individualista

La presencia del premio y el castigo median las relaciones de autoridad y se transforman en conductas fácilmente replicables

En nuestras instituciones educativas se convive con la discriminación. No se esconde, sino que se publica y cuando ocurre esto se convencionaliza.

Ante actitudes presentes que vulneran el libre desarrollo de la personalidad en el aula de clase que parte de la vulneración de condiciones que atentan contra la valoración de las diferencias, el fomento del Aprendizaje colaborativo puede abrir un espacio para la su discusión y la comprensión

Cuando la familia se vincula al proceso, como se dijo anteriormente, el reconocimiento del joven aumenta, se da cuenta que es importante

Las mediaciones a través de las TIC se continúan transformando en una de las mejores estrategias para el desarrollo de procesos de aprendizaje. En caso contrario la producción textual sigue siendo el gran reto de los docentes para transformar el ambiente del aula.

Exigió de sus participantes la comprensión y vivencia de la interdependencia, la autoridad, la afectividad en las relaciones, la comunicación y la reciprocidad.

La realidad colaborativa no es un método que se implementa en una población, buscando la reconciliación; para lograrlo primero se debe promover la reflexión y el diálogo directo continuamente deconstruido, y no solo impuesto.

De esta manera la mayor contribución del trabajo apenas comienza, se han dejado criterios que sirven para seguir deconstruyendo la realidad, el Aprendizaje colaborativo es la llave para hacerlo.

10. RECOMENDACIONES.

Frente a la evaluación como momento de encuentro

La evaluación es un aspecto que marca todo proceso de investigación, pero pese a la estructura de rubrica que se propone en la investigación, la cual es continua y permanente, se sigue limitando al punto de vista del maestro investigador. El encuentro con los diferentes actores del proceso es fundamental y sería necesario vincularlos como parte del proceso de deconstrucción de la práctica pedagógica.

A esto se le opone la posición de puertas cerradas de algunas instituciones educativas que prefieren tener separados a los padres de familia y otros miembros de la comunidad, en primer lugar respaldados por la autonomía que posee toda institución educativa en los procesos, pero también por las experiencias negativas en las que por fallas en el manejo de la interdependencia, la comunicación, la autoridad y la reciprocidad, propios de una actitud colaborativa, se han cometido errores de parte y parte.

La evaluación debe llegar a la comunidad para que la comunidad realice sus aportes y asuma su compromiso, que ha delegado al Estado. Si bien la escuela y la escolarización fue el invento de la modernidad para solidificar un modelo, la comunicación y dialogo proactivo en la evolución construye una nueva idea de ciudadano y de mundo.

Frente al sujeto de estudio: ¿Competente o ciudadano?

Desde la reflexión del propósito de las competencias ciudadanas es necesario manifestar el desencanto hacia las líneas que define dicho modelo, en especial,

porque desde el análisis de los lineamientos y estándares el interés primordial es SER COMPETENTE Y NO SER CIUDADANO. Así se le está sirviendo al modelo. Eso hace replantear el paradigma de la enseñanza y dar una mirada hacia la construcción de ciudadanía, y no solo para dar respuesta a un modelo.

¿Qué es más importante en la educación, el dato o el conocimiento? El primer trabajo que hice en la maestría tuvo propósito la diferenciación entre información y saber. Dentro de la dinámica, la urgencia de dar un contenido pierde su valor cuando la dinámica de otro saber entra en el juego: la “Alegría de aprender, no es un libro de texto, ni está en las páginas de uno que determina y define el mundo, sino en las palabras de otro con el que construyo conciencia.

La experiencia desarrollada con cada instrumento, técnica y recurso metodológico propio del proyecto, adquiere importancia no en el objetivo prediseñado sino en la construcción colaborativa, si bien es importante un elemento común para poder comunicarnos, es en la dialógica en la que se generan las tensiones, se discute y finalmente se construye ciudadanía.

La reducción que ha hecho la modernidad del modelo de construcción ciudadana, vista en términos de civilizar al obrero y para ello la posibilidad de acceder a la educación como estrategia para lograrlo, es un frente que se debe seguir trabajando desde el campo de las ciencias sociales y al interior del aula. Lograrlo implicaría la transformación de la sociedad desde principios supra categoriales que superan el de la economía.

Hablar de aprendizaje colaborativo en el aula y desde el proyecto, recoge solo el inicio de una discusión que deberá continuar en el aula, en la comunidad y en la academia. Acá el vínculo se inició con una propuesta de intervención que sirvió de detonante para un proceso que, desde los objetivos planteados, solo podrá ser construido desde la tensión y libre decisión en el grupo. Este inicio pudo evidenciar

que en la comunicación hay mediación, que solo el acto voluntario de reunirme con otro, ya expresa el deseo de encontrarme con esos, que a pesar de ser diferentes, comparten conmigo el anhelo de conocer.

Frente al marco: Colaboración y cooperación.

Si bien durante toda la secuencia didáctica el término presente fue colaboración, no quiere decir que la cooperación no estuviera presente. La idea no es jerarquizar o generar una puja entre los conceptos, más bien es reconocer que de acuerdo a los teóricos consultados, existen diferencias epistemológicas y metodológicas marcadas que, si bien permiten diferenciar ambos conceptos, no generan una ruptura con el objeto de la educación.

La comprensión de las diferencias entre los términos permitió conciliar una idea errónea de que se mantenía una rivalidad entre ambas “escuelas”, trascendiendo la discusión ahora al cómo definir claramente los propósitos de una y de otra para operacionalizar sus objetivos en el aula de la forma en que más le convenga al estudiante.

Frente al proyecto como proceso en construcción.

La pretensión del proyecto guiado desde el marco teórico, aún se encuentra en construcción y evaluación. Partiendo del ideal socio constructivista del aprendizaje colaborativo de formar un pensamiento crítico desde la argumentación y la tensión ideológica, el ejercicio de la secuencia didáctica habilitó el espacio y los recursos para comenzar un proceso colaborativo.

La evaluación de los objetivos tanto del proyecto como de la secuencia didáctica deben considerarse en construcción, ya que ,si bien era necesario plantear un objetivo general y unos objetivos específicos, que dieran respuesta a éste, la

principal conclusión que sale del proceso es que al no estar culminado, solo queda revisar las acomodaciones y continuar trabajando en pro de la construcción de una buena práctica pedagógica, significativa, incluyente, respetuosa de los procesos socioculturales y fundamentalmente real.

La tarea continua con la unión de 3 elementos: la práctica pedagógica, la conceptualización y ampliación del marco teórico en conceptos vinculados con construcción de ciudadanía y la deconstrucción de la deconstrucción. Con respecto a esto, es necesario profundizar en la metodología de la Investigación Acción Educativa desde el dialogo con sus autores, Jaques Derrida y Bernardo Restrepo, y las reflexiones de la academia al respecto.

Frente a los propósitos de autonomía, ciudadanía

Con respecto al marco teórico del Aprendizaje Colaborativo y la práctica, la gran labor es el fortalecimiento de la autonomía como paradigma hermano de la ciudadanía. La construcción de ciudadanía exige un grado de autonomía a su vez para consolidar la construcción de un sentimiento de colaboración en la realidad; unido a los principios de éste, la autonomía transversaliza su función. Si bien la aplicación de la secuencia didáctica permitió algunos espacios para que los estudiantes compartieran y comenzaran a construir un ambiente de confianza desde la comunicación y el respeto, la autonomía, con respecto a la asignación y determinación de los criterios en el proceso de la construcción de conocimiento, sigue siendo del dominio del docente.

La articulación de ésta realidad, con un proceso progresivo en donde el docente va entregando responsabilidades a sus estudiantes, vincula el principio de transferencia en la teoría vigotskiana. Para ello el verdadero trabajo colaborativo no solo se constituye en el aula, sino en todo el contexto con que comparte el estudiante. De ahí que, si se quiere construir ciudadanía, la responsabilidad no

está soportada solo en la practicas que involucran la colaboración en la escuela, sino aquellas que vinculan a los diferentes agentes colaborativos que le aportan al proceso, desde una meta común como lo es la promoción de la autonomía.

La siguiente fase del proyecto, la nueva propuesta permitirá que se reconfigure y ajuste la práctica pedagógica a la realidad más que a la necesidad. Si bien el contexto económico define el estatus Quo del proceso de enseñanza, como lo viene definiendo desde el paradigma moderno, la oportunidad siempre ha estado en la construcción desde la realidad del individuo y no del modelo, como lo define la posmodernidad.

Fue necesario plantear una secuencia didáctica que fuera analizada y evaluada para comenzar el camino de la colaboración. Ahora con la reflexión constante generada desde diferentes visiones, la próxima secuencia involucrará la construcción colectiva desde los mecanismos colaborativos desarrollados en todas las fases de este proyecto de investigación, haciendo cada vez más significativo el proceso de enseñanza.

La oportunidad de investigar, desde adentro, desde las prácticas en el aula y a partir de allí, proponer no solo el aumento en el rendimiento escolar de la población traducida en variables y mediciones cuantitativas, sino realmente contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población puede ser el mejor alcance que tenga la propuesta del Ministerio de Educación Nacional desde éste proyecto, desde un nuevo criterio de educación con dignidad y para la dignidad

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA DÍAZ Leandra, VILLARREAL BUITRAGO Valeria. Estudiantes como autores de audiolibros en un ambiente de aprendizaje colaborativo. Universidad Distrital Bogotá. licenciatura en educación básica con énfasis en inglés de 2016. p.366.

ALDAPE Teresa. Desarrollo de las Competencias del Docente: demandas de la aldea global siglo XXI. Ed. librosEnRed. 2008 p 216.

ALVAREZ OROZCO, Rene. Seminario de Didáctica de las Ciencias Sociales. Maestría en pedagogía, Escuela de Educación, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Industrial de Santander. UIS 2017.p 4

ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco. Madrid: Editorial Gredos, 1998. p.457.

BAUTISTA Marco, RODRÍGUEZ Alfonso y RODRÍGUEZ Dénix. Educar con horizonte de sentido: Desafío de la Educación Superior. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Santo Tomás, Bogotá. Colombia 2011.p.

BLANCO BLANCO. Victoria. Una propuesta de trabajo para implicar a las familias en las escuelas. Trabajo de Fin de Grado - Grado en Magisterio de Educación Infantil Universidad de Cádiz - Julio 2014. Disponible en <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/16607/16607.pdf>

BOBADILLA MUCIÑO, María de Lourdes. “Aprendizaje Colaborativo: Una Estructura para el Desarrollo de Competencias en la Enseñanza de la Historia”.

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual. Escuela de graduados en educación.2009.p.213.

BONILLA-Castro Elssy y RODRÍGUEZ Sehk Penélope. Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma P.213.

BRUFFEE, K. A. Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.1993. p76.

BUENDÍA EISMAN Leonor y BERROCAL DE LUNA Emilio, La Ética de la Investigación Educativa. Universidad de Granada.2007. p.300.

CARRILLO,Marcela; LEYVA_MORA, Juan y MEDINA MOYA, José Luis en Análisis de los Datos cualitativos: un proceso complejo. Index de Enfermería. Consultado el 6 de noviembre de 2017.

CERDA, H. Los elementos de la Investigación. Bogotá: El Buho.1991. p.294.

CHAUX TORRES Enrique y RUIZ SILVA Alexander. La Formación de Competencias Ciudadanas. Asociación colombiana de facultades de educación.2005 1ª edición: Bogotá D.C. Colombia. p 89.

CHAUX TORRES Enrique y RUIZ SILVA Alexander. La Formación de Competencias Ciudadanas. Asociación colombiana de facultades de educación.2005 1ª edición: Bogotá D.C. Colombia.

CINGOLANI Mabel. Cuadernos para pensar hacer y vivir en la escuela. Cuaderno 8: el respeto por la diversidad un desafío educativo. 2017.p.13. (recuperado 22 de MARZO 2018). Disponible en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO8.pdf>.

COLLAZOS Cesar y MENDOZA Jair. Como Aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. Financiado por Colciencias, proyecto 4128-14-18008.2006 p.450.

COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA. Artículo 67 por el cual se identifica el derecho a la educación. Bogotá D.C 1991.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formar para la ciudadanía si es posible: estándares básicos de Competencias Ciudadanas.2004 p. 32.

COLOMBIA.MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Módulo de competencias ciudadanas 2015. (recuperado el 20 de septiembre 2017).Disponible en: www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/.../file.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ, Normas de ética para la investigación en la CURN .2004 p.98.

CORREDOR, Martha. Universidad y sociedad. Los retos de la Universidad en el mundo actual. Módulo asignatura Universidad y Sociedad. Bucaramanga. Colombia: Cedeuis, 2012. p.45.

CORTINA, Adela. Ciudadanía Política: del hombre político al hombre legal.204 P.311.

CROOK, Charles. Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Ed. Morata, S.L. Madrid, 1998, pág. 180.

DAVYDOV, V.V. "Problems of children's mental development". Soviet Education. 1988. p.667.

DAYMON.P Metodología de la investigación Cualitativa. Pearson. 2001.p.812.

DE ZUBIRIA SAMPER Julián, Tratado de Pedagogía Conceptual: Los Modelos Pedagógicos. FAMDI 1994.p 56.

DERRIDA, Jack. Letter to a Japanese Friend, en Wood y Bernasconi (eds.): Derrida and Differance. Warvich, Parousia Press. 1985.p 198.

DÍAZ-BRAVO Laura, TORRUCO-GARCÍA Uri y otros, La Entrevista, Recurso Flexible y Dinámico. en revista Investigación en Educación Medica 2013. (recuperado el 13 de septiembre de 2017). p.167. Disponible en [www. elsevier.es](http://www.elsevier.es).

DIEZ-HURTADO, María y CLARO-ESPEJO, Natalia. "Aprendizaje colaborativo en la formación docente: experiencia del equipo docente de Ciencias Sociales de secundaria del Colegio Agustiniano San Martín de Porres. lima (Perú). Universidad Antonio Ruiz de Montoya de lima. Facultad de filosofía y ciencias humanas.2012.

DOMINGO PEÑA Joan. Las competencias. [Base de datos en línea] 23 de septiembre 2016. Revista d' Innovació Docent Universitària Vol. 2 (2010), pp. 1-9 (recuperado 12 agosto 2017). Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/RIDU> .

DRISCOLI, M.P. y VERGARA, A. Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro, en Pensamiento Educativo,1997. p .581.

DUBET François. MUTACIONES CRUZADAS: LA CIUDADANÍA Y LA ESCUELA en Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes. (recuperado el 2 de agosto 2018) Universidad de

Burdeos/EHESS, París. p.234.Disponible en :
http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/portal_social/archives/injuve00/02.dir/injuve0002.pdf.

DUSSEL, Filosofía de la liberación, USTA, Bogotá. Citado por Francisco Beltrán Peña en el concepto de práctica en la pedagogía y la didáctica. Universidad Pedagógica Nacional. 1980.p.197.

ELLIOT John. Investigación-acción en la educación. Morata.2000. p. 459.

FERNÁNDEZ, S. Importancia de la relación y colaboración con las familias en Educación Infantil. citado por Sheila Rubio Bermejo. la participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia trabajo fin de máster: uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFM-B.96.pdf.

FIERRO, C., FORTOUL, B & ROSAS, L. “Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción”. México: Paidós 1999.p. 276.

GARZÓN OSORIO, Martha Lucía “Incidencia de una Secuencia Didáctica de Aprendizaje Colaborativo con Apoyo de Tic para el Desarrollo de la Argumentación en Estudiantes del Programa Ciencias del Deporte y la Recreación. Universidad Tecnológica de Pereira 2012.p 344.

GRAVES,B. Political Discourse. Theories of Colonialism and Postcolonialism: Deconstruction.Brown University, citado por RESTREPO GÓMEZ Bernardo, Una Variante Pedagógica de la Investigación -Acción Educativa. en Revista OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). 2000. p.37.

GROS, B. El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa.2000. p.987.

HERNANDEZ Angel y MAIZ Francelys, Pertinencia de la Investigación acción en la Formación y Práctica Docente. en Revista Universitaria Arbitrada de investigación y diálogo académico Vol.7 No1 2011 p.59.

HERNÁNDEZ SAMPIERI Roberto. Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. .4ª ed.p.543

HILTZ Y TUROFF. Tomado de “Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: El proyectoGET.<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/imagen/evea.htm>.(consultado el 3 de Marzo 2016)

INSTITUCION EDUCATIVA ANDRÉS PÁEZ DE SOTOMAYOR. BUCARAMANGA. Plan de mejoramiento institucional 2016.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Informe institucional Prueba Saber 3°, 5° y 9° 2015. p.34.

INSTITUTO NACIONAL PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR.PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestrales y censales 2013 P.101.

JOHNSON, D.W., y JOHNSON, R. Learning Together. En S. Sharan (Ed.). Handbook of Cooperative Learning Methods. Westport, CT: Praeger Publishers.1994. p.570.

JOHNSON, David W. JOHNSON, Roger T. JOHNSON, Holubec, E. (1995). Los Nuevos Círculos de Aprendizaje. EUA, ASCD.1995. p.450.

KANT, IMMANUEL. *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.1989. p. 245.

KEMMIS Stephen. Teoría Crítica de la Enseñanza. Paidós. 1988. pg.374.

LAUGLO, J. Forms of decentralisation and their implication for education. [“Formas de descentralización y sus implicancias para la educación”], en Chapman, 1996. p.570.

LENIN V.I. El Estado y la Revolución. Ediciones en lenguas extranjeras. Pekín 1975. p.151.

LIPMAN, Matthew. Natasha: Aprende a pensar con Vygotsky.2004. Barcelona. Gedisa,S.A .p. 190.

MACKERNAN. Investigación Acción y currículo. Morata.1999. Pg. 263.

MALDONADO Pérez, Marisabel El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, vol. 13, núm. 23, 2007, p. 265.Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

MARSHALL T.H. Y BOTTOMORE Tom. Ciudadanía y clase social. Alianza Editorial.1996 P.83.

MARSHALL, A. The Future of the Working Classes. 1873. p 986.

MARTÍNEZ M. La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México: Trillas; 1998. p. 123.

MAYER, R. E. Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C. Reigeluth (Ed.), Diseño de la instrucción. Teorías y modelos (pp. 154-171). 2000, Madrid: Aula XXI Santillana. Citado por

MALDONADO Pérez, Marisabel El trabajo colaborativo en el aula universitaria.

MCKERNAN James. Investigación-Acción y currículo. 1999. P.84.

MEJÍA DE LOS RÍOS Mónica, SÁNCHEZ ESCOBAR Marta Mariela y TORRES

MORALES Claudia del Pilar, “Uso de Objetos Virtuales y Aprendizaje Colaborativo en la Educación Superior” Universidad Militar Nueva Granada Departamento de Educación. Especialización de docencia universitaria.2013. p.311.

MERLINSKY, G. 2006. La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. Cinta Moebio 27: p.30.(consultada el 20 de noviembre de 2017. Disponible en: [www.moebio.uchile.cl/27/Merlinsky.\(edición digital\) 2011;Disponible en http://diposit.ub.edu/dspace /bitstream/2445/44552/1/599444.pdf](http://www.moebio.uchile.cl/27/Merlinsky.(edición%20digital)2011;Disponible%20en%20http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44552/1/599444.pdf).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA. Sobre el Concepto de Buenas Prácticas. 2017. (Recuperado en línea el 13 de julio 2018). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=>

MONJE Álvarez Carlos Arturo, Metodología de la investigación Cuantitativa y Cualitativa. Universidad Surcolombiana 2011. P.333.

MORENO, M.C. y CUBERO, R. Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. En el desarrollo psicologico y educación. Madrid 1990.p.243.

MURCIA PEÑA, Napoleón. AMADOR PINEDA Luis Hernando, CASTAÑO DUQUE Germán Albeiro 2012 “Aprendizaje Colaborativo: Senderos Enraizados en la Cultura Caldense. Universidad Católica de Manizales.2012. p 466.

OLSON, Mancur. La Lógica de la Acción Colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos. Limusa, Noriega México 1992.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) *Resultados de pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben* © OCDE 2014 pg. 423.

OSPINA, William. El Desafío. En: El Espectador. [en línea] <https://www.elespectador.com/opinion/el-desafio10> de noviembre 2012. Consultado el 23 enero 2016.

PANITZ, T., and PANITZ, P. Encouraging the Use of Collaborative Learning in Higher Education. In J.J. Forest (ed.) *Issues Facing International Education*, June, NY, NY: Garland Publishing 1998. p.790.

PÉREZ GÓMEZ en Función y Formación del Profesorado en la Enseñanza para la Comprensión 1999, citado por HERNANDEZ Ángel y MAIZ Francelys, Pertinencia de la Investigación acción en la Formación y Práctica Docente. en Revista Universitaria Arbitrada de investigación y diálogo académico Vol.7 No1 2011 p.102.

PEREZ SERRANO Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Editorial La Muralla S.A. 2009 p.351.

PEREZ SERRANO Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. Editorial La Muralla S.A. 2009 p.101 a 114.

PINTO VILLAMIZAR Johana El Trabajo Colaborativo como Herramienta Fundamental para el Proceso de Formación de los Aprendizajes del Centro de

Atención al Sector Agropecuario en Piedecuesta Santander. *Universidad Industrial de Santander. Escuela de trabajo social* 2015. p.344.

PLATON, Diálogos de Platón. P 256.

PRESCOT.D. Aprendizaje colaborativo.1993.p.460.

QUINTANILLA PIÑA Edgar “El trabajo Colaborativo como Pilar Estratégico de la Educación en los Niveles de Introdutorio”. Universidad Industrial de Santander.2013.p.455.

RAMIREZ MACHADO Elmer, A portes de La Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza de Las Ciencias Básicas en Revista: Entre Ciencia e Ingeniería, Año 3. No. 6 – Segundo semestre de 2009.p. 68.

RASSAM, J. Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino. Madrid: Rialp.1980.p.354.

RESTREPO GÓMEZ Bernardo, Aportes de la Investigación-Acción Educativa a la Hipótesis del Maestro Investigador. En Revista Pedagogía y Saberes Nº 18. Universidad Pedagógica Nacional facultad de educación 2003 p. 124.

RESTREPO GÓMEZ Bernardo. La Investigación-Acción Educativa y la Construcción de Saber Pedagógico. En Revista Educación y Educadores, volumen 7 Universidad de La Sabana, Facultad de Educación 2003. p.29.

ROGOFF, B. Apprenticeship in teaching. Oxford University. Press, Nueva York [Trad.cas: Aprendices del Pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social, Paidós, Barcelona, 1993.p.211].

ROJAS ROBLES, José María “El aprendizaje colaborativo: estrategias y habilidades” Universidad de Granada (España). Facultad de Ciencias de la Educación. 2015.p344. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/browse?type=author&value=Rojas+Robles%2C+Jos%C3%A9+Mar%C3%ADa>.

ROMERO José, ROMERO Pedro y otros. La Educación en su laberinto. Análisis y propuestas para una salida. Homo Sapiens. Argentina. 2017.p 45.

ROSELLI Néstor Daniel. teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. Revista Colombiana de Ciencias Sociales.Vol. 2. No 2 PP. 173-191 julio-diciembre 2011. Medellín-Colombia.

RUBIO BERMEJO Sheila. La participación colaborativa de las familias a través de prácticas inclusivas. Universidad de Valladolid .Facultad de Educación de Segovia trabajo fin de máster:2017.(recuperado 4 de Julio 2018).Disponible en uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFM-B.96.pdf

SALINAS, J. El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación, Cabero 2000. P. 699.

SALOMON, SALOMON, G. What does the design of effective CSCL require and how we study its effects? SIGCUE, Outlook, Special Issue on CSCL 21 (3) 66. 1992.p 675.

SANDOVAL Casilimas Carlos. Investigación Cualitativa. ICFES. 1996 P.208.

SAVATER, Fernando. El Valor de Elegir. Barcelona: Ariel, 2003. P.287.

SOSA Isabel, VELÁZQUEZ ZARCO Mabel y POSTIGLIONI Raquel, “Modelo de soporte para el trabajo y aprendizaje colaborativo de grupos de investigación”. 2009. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Argentina, Departamento de Informática de Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías.p.510.

STENHOUSE, L. Investigación y Desarrollo del Currículo 1981.citado por RAMIREZ MACHADO Elmer, A portes de La Investigación-Acción Educativa En La Enseñanza de Las Ciencias Básicas en Revista: Entre Ciencia e Ingeniería, Año 3. No. 6 – Segundo semestre de 2009.pg 178.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Ediciones Morata.1993. p 470.

TAYLOR S.J y BOGDAN R, Introducción a los métodos cualitativos de investigación: Paidós 1987 p.15.

THOMSON Garret. Introducción a la práctica de la filosofía. Bogotá. Editorial Panamericana, 2002 p. 249.

TOBÓN, TOBÓN, Sergio, PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio y GARCÍA FRAILE Juan Antonio. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación, México, 2010, pag.202.

TOBON. A. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010 P. 267.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Equipo del posgrado en Enseñanza de la Historia, La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia”. Revista Educación y Cultura, No 47, agosto de 1998, pág.5.

VIGOTSKY, Lev S. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1996. P 133- 135.

VYGOTSKY. L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo. 1979.p 422.

WOOLFOLK, ANITA. Psicología educativa. 11a. edición PEARSON EDUCACIÓN, México, 2010. P 478.

ZAÑARTU C., L. M. Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. 2003. N 28, año V. p 1. Consultado el 3 de mayo de 2017 en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-301446_destacado.pdf.

ANEXOS

Anexo A. DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

Diagnostico competencias ciudadanas –Aplicación de 27 preguntas tipo ICFES cuadernillo 2015.Respuestas de acuerdo a documento “Saber 3º, 5º y 9º 2015 Cuadernillo de prueba Primera edición. Competencias ciudadanas Grado 9º”

Población: 30 estudiantes.

15 hombres

15 mujeres.

No	No*	CLAVES										COMPETENCIAS
		A	%	B	%	C	%	D	%	N/A	%	
1	82	4	13.3	8	26.6	18	60	0	0	0	0	CONOCIMIENTOS
2	83	21	70	3	10	0	0	6	20	0		ARGUMENTACIÓN
3	84	2	6.6	6	20	22	73.3	0	0	0		CONOCIMIENTOS
4	85	6	20	13	43.3	7	23.3	4	13.3	0		CONOCIMIENTOS

No	No*	CLAVES									COMPETENCIAS		
		A	%	B	%	C	%	D	%	N/A	%		
5	86	5	16.6	6	20	8	26.6	11	36.6	0			ARGUMENTACIÓN
6	87	1	3.3	7	23.3	10	33.3	12	40	0			CONOCIMIENTOS
7	88	1	3.3	14	46.6	5	16.6	10	33.3	0			CONOCIMIENTOS
8	89	4	13.3	12	40	10	33.3	4	13.3	0			ARGUMENTACIÓN
9	90	5	16.6	9	30	13	43.3	3	10	0			CONOCIMIENTOS
10	91	18	60	0	0	7	23.3	5	16.6	0			ARGUMENTACIÓN
11	92	15	50	6	20	3	10	6	20	0			ARGUMENTACIÓN
12	93	5	16.6	3	10	21	70	1	3.3	0			ARGUMENTACIÓN
13	94	2	6.6	18	60	7	23.3	3	10	0			MULTIPERSPECTIV.
14	95	1	3.3	9	30	4	13.3	16	53.3	0			MULTIPERSPECTIV.
15	96	4	13.3	3	10	19	63.3	4	13.3	0			MULTIPERSPECTIV.
16	97	7	23.3	1	3.3	17	56.6	5	16.6	0			ARGUMENTACIÓN
17	98	11	36.6	7	23.3	7	23.3	5	16.6	0			MULTIPERSPECTIV.
18	99	17	56.6	3	10	4	13.3	6	20	0			PENS.SISTÉMICO
19	100	5	16.6	18	60	5	16.6	2	6.6	1			MULTIPERSPECTIV.
20	101	6	20	17	56.6	5	16.6	2	6.6	1			MULTIPERSPECTIV.
21	102	8	26.6	9	30	10	33.3	3	10	0			MULTIPERSPECTIV.
22	103	8	26.6	3	10	7	23.3	12	40	1			PENS.SISTÉMICO
23	104	7	23.3	7	23.3	10	33.3	6	20	1			PENS.SISTÉMICO
24	105	11	36.6	6	20	7	23.3	6	20	1			PENS.SISTÉMICO
25	106	7	23.3	6	20	5	16.6	12	40	1			PENS.SISTÉMICO
26	107	7	23.3	6	20	6	20	11	36.6	1			PENS.SISTÉMICO
27	108	10	33.3	8	26.6	5	13.3	7	23.3	1			PENS.SISTÉMICO

No = Número de preguntas.

No* = Número de la pregunta en el cuestionario original

Anexo B. ENCUESTAS DE ACTITUDES CIUDADANAS



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

ENCUESTAS DE ACTITUDES CIUDADANAS

Lee cada una de las frases que se presentan y marca M.D si estás MUY en desacuerdo, A.D si estas ALGO en desacuerdo, M.A si estás MUY en acuerdo y A.A si estas ALGO de acuerdo

GENERO: Masculino_____ Femenino_____

1.	El hombre es el que manda en la casa.	M.A	A.A	A.D	M.D
2.	El futbol es para los hombres.				
3.	Las mujeres deben ocuparse de limpiar y cocinar para los hombres.				
4.	Cuando veo a un compañero llorar pienso que es muy “niña”				
5.	Si el salón fuera de solo niños el rendimiento grupal sería mejor.				
6.	En mi colegio deberían sacar a los homosexuales.				
7.	Los colegios deberían sacar a los profesores homosexuales.				
8.	Me gustaría ser amigo(a) de un estudiante de otra zona del país.				
9.	Me gustaría que en mi colegio se recibieran personas				

discapacitadas.				
10. En mi colegio no se deberían admitir desmovilizados de los grupos armados.				
11. Me gustaría ser amigo de un desmovilizado de los grupos armados				
12. Considero que solo por lastima un desplazado tiene derecho a la educación.				
13. Prefiero que en mi salón no hallan estudiantes de otro país.				
14. Los estudiantes que vienen de otras partes son menos inteligentes.				
15. Prefiero que en mi salón no hallan estudiantes discapacitados.				
16. Las personas que vienen de otra región u otro país me quieren quitar oportunidades.				
17. No me interesa ser amigo de un extranjero.				
18. Me gustaría ser amigo de un estudiante discapacitado.				
19. Los desplazados se aprovechan de la voluntad de la gente.				
20. El hombre es el que manda en la casa.				
21. El futbol es para los hombres.				
22. El hombre es el que manda en la casa.				
23. El futbol es para los hombres.				
24. Las mujeres deben ocuparse de limpiar y cocinar para los hombres.				
25. Cuando veo a un compañero llorar pienso que es muy “niña”				
26. Si el salón fuera de solo niños el rendimiento grupal sería mejor.				
27. En mi colegio deberían sacar a los homosexuales.				
28. Los colegios deberían sacar a los profesores homosexuales.				
29. Me gustaría ser amigo(a) de un estudiante de otra zona del país.				
30. Me gustaría que en mi colegio se recibieran personas				

discapacitadas.				
31. En mi colegio no se deberían admitir desmovilizados de los grupos armados.				
32. Me gustaría ser amigo de un desmovilizado de los grupos armados				
33. Considero que solo por lastima un desplazado tiene derecho a la educación.				
34. Prefiero que en mi salón no hallan estudiantes de otro país.				
35. Los estudiantes que vienen de otras partes son menos inteligentes.				
36. Prefiero que en mi salón no hallan estudiantes discapacitados.				
37. Las personas que vienen de otra región u otro país me quieren quitar oportunidades.				
38. No me interesa ser amigo de un extranjero.				
39. Me gustaría ser amigo de un estudiante discapacitado.				
40. Los desplazados se aprovechan de la voluntad de la gente.				
41. El hombre es el que manda en la casa.				

Género: Masculino _____ Femenino _____

Lea cada una de las preguntas antes de responder. Marque con una X en frente de la pregunta Ninguno(N), Alguno(A), la mayoría (M) Todos (T).	N	A	M	T
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a las niñas porque parecen niños?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por su aspecto físico? (usar gafas, ser delgado, obeso, alto, bajo)				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por su color de piel?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a los niños porque parecen niñas?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por parecer poco inteligentes?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por tener menos dinero que los demás?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por ser inoportunas?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por tener un ritmo de trabajo diferente al suyo?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a las niñas porque parecen niños?				
¿Cuántos de tus compañeros rechazan a otras personas por su aspecto físico? (usar gafas, ser delgado, obeso, alto, bajo)				

Anexo C. ENTREVISTA FOCAL



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE ENTREVISTA FOCAL

FECHA: 5 DE FEBRERO 2018	HORA Inicia:7: am Finaliza:8: am Duración : 1 hora
GRUPO: Estudiantes de grado 8º de la Institución Educativa.	
DESCRIPCION DE LA COMUNIDAD: La Institución Educativa es de carácter público, ubicada en la ciudad de Bucaramanga. Los estudiantes pertenecen a estrato 1, 2 y 3. Brinda el servicio en todos los niveles de preescolar a media vocacional en dos jornadas. Los estudiantes de básica secundaria se encuentran en la jornada de la mañana.	
LUGAR DE LA REUNION: Sala de Profesores.	
DESCRIPCION DEL LUGAR:	La sala es amplia, aireada y con buena luz que ingresa tanto de amplios ventanales, como de las lámparas de luz alógena. Se encuentra cerca a los pasillos del segundo piso de la Institución Educativa, lo que hace que por momentos halla mucho ruido por el tránsito de estudiantes. Por recomendaciones de la dirección, ninguna actividad con estudiantes debe hacerse a puerta cerrada, motivo por el cual la puerta permanece abierta.
NÚMERO DE PARTICIPANTES: 6	
NOMBRE-CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS
GABRIELA CADENA	La estudiante tiene 15 años, cursó grado octavo el

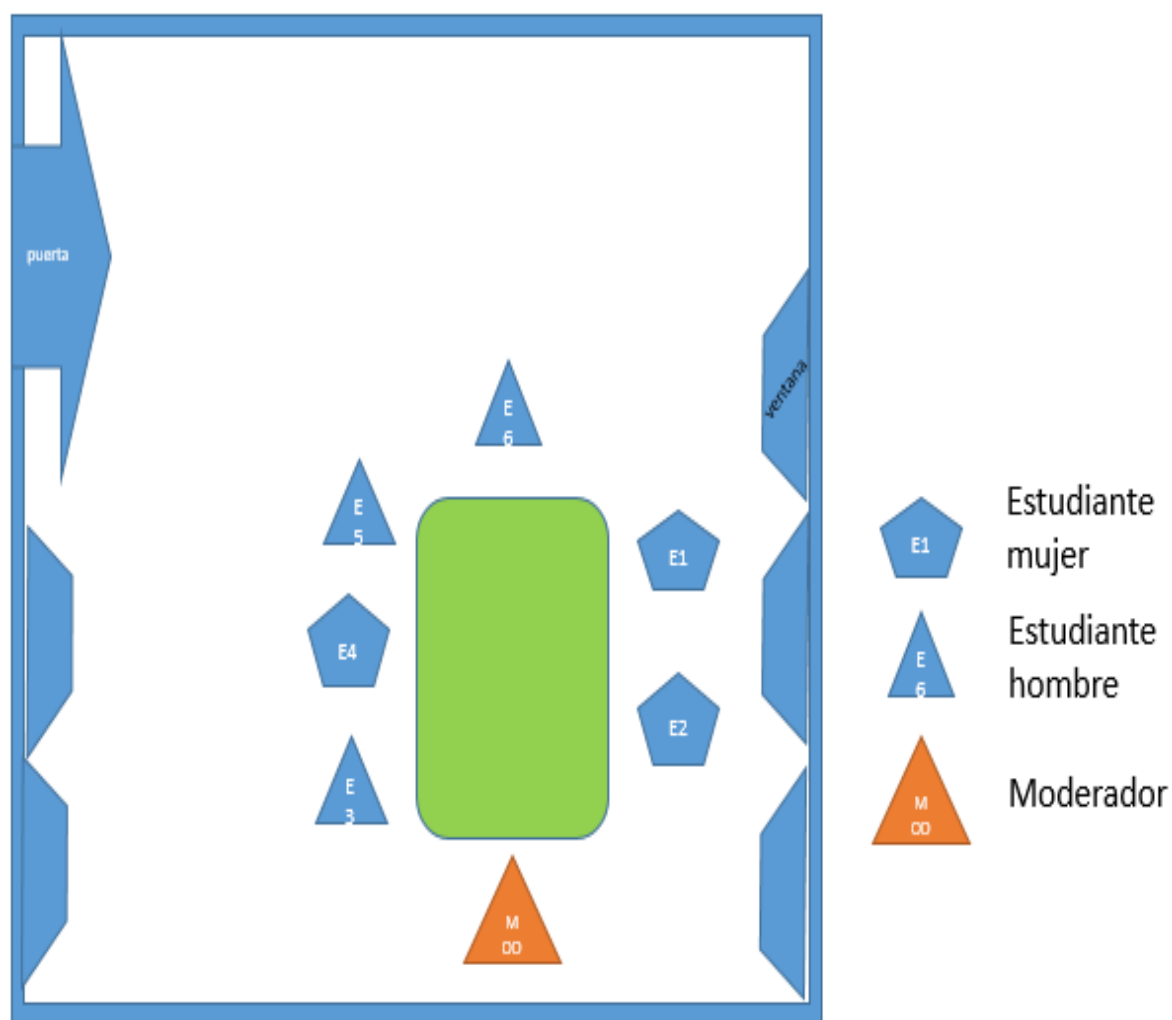
CUADROS (E2)	año pasado. Es reconocida por el grupo por su sentido de liderazgo y compromiso.
MERLINY DAYANA CORONEL FUENTES (E1)	La estudiante tiene 14 años, cursó grado octavo el año pasado. Fue elegida por su grupo como autoridad. Ha venido participando desde aportes críticos, reflexivos y desde la jerga coloquial.
GRIMALDO PEREZ ANDERSON DAVID (E6)	Es un estudiante de 14 años de edad. Cursó grado octavo el año pasado. Ha tenido dificultades disciplinarias, pero al interior de la asignatura ha emitido juicios reflexivos y argumentos claros en los diferentes temas. Fue una de los estudiantes que participó en la entrevista semiestructurada en la fase diagnóstica
MARTINEZ MORA SHIRLY MARIANA (E4)	Es una estudiante de 13 años de edad. Cursó grado octavo el año pasado. Fue una de las estudiantes que participó en la entrevista semiestructurada en la fase diagnóstica. Su participación en clase se ha caracterizado por la franqueza.
RAMIREZ GUTIERREZ LUIS ANGEL (E3)	Es un estudiante de 13 años de edad. Cursó grado octavo el año pasado. En otros años se caracterizó por poca participación, pero ha venido modificando esto. El estudiante presenta episodios de disritmias (tartamudez) al hablar.
ROJAS CARRERO MATEO (E5)	Es un estudiante de 14 años de edad. Curso grado octavo el año pasado. Ha sido un estudiante que ha obtenido reconocimientos académicos en años pasados. Su interacción con el grupo ha sido poca, trabaja por lo general solo.
DINAMICA DEL GRUPO	
Los estudiantes responden las preguntas y amplían con la ayuda de ejemplos y situaciones que han vivido al interior del grupo. Se percibe más interés de participar entre E1, E4 y E5. E6 y E2 se perciben parcos. E3 participa en la medida en que se le solicita. E2 manifiesta cansancio y adormecimiento por la clase en la que estaba (sociales). El dialogo se da en medio de la participación y las anécdotas que generan sentimientos de afecto, alegría y risa, por algunas situaciones que se relatan. Las opiniones de los estudiantes con respecto a la secuencia didáctica giran en torno a sentimientos de felicidad, unión, solidaridad,	

curiosidad, interés e integración.

Estos sentimientos están vinculados a las relaciones entre sus compañeros, familiares y a la dinámica del grupo. Con respecto a los elementos por mejorar de la secuencia lo resumen en cinco palabras: tiempo, diálogo, información, socialización, análisis.

En el diálogo el vocabulario local es coloquial, al nivel de todos. Los conceptos trabajados durante el grupo fueron claros, sin embargo, algunos términos utilizados por los estudiantes se deben poner en contexto para su análisis (conformidad, extrovers, entre otros)

SOCIOGRAMA

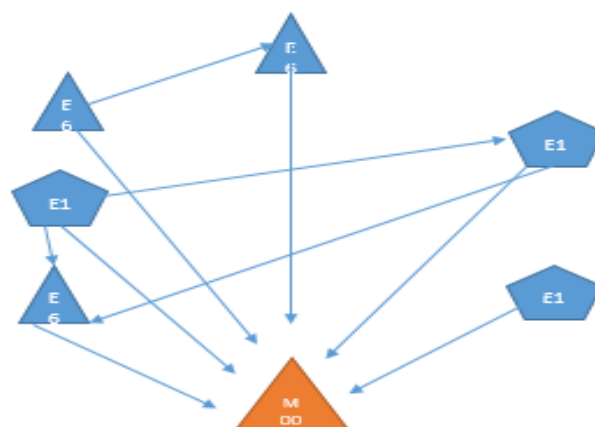


FRECUENCIAS DE INTERVENCIÓN

DIAGRAMA DE FRECUENCIA DE INTERVENCIÓN

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
PREGUNTA 1	1			1	1	
PREGUNTA 2				1	1	
PREGUNTA 3	2	3	2	1	3	1
PREGUNTA 4	5	4	3	2	4	1
PREGUNTA 5	3	1	1	2		
PREGUNTA 6	2		2			
PREGUNTA 7	1	1	1	1	1	1
PREGUNTA 8	1				1	1
FRECUENCIA	15	9	9	8	11	4

DIRECCIÓN DE LA COMUNICACIÓN



BIBLIOGRAFIA

BONILLA-CASTRO Elssy y RODRIGUEZ SEHK Penélope en LA INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES: MAS ALLÁ DEL DILEMA DE LOS MÉTODOS. Universidad de los Andes. 1995 Ed. Presencia.p.

Anexo D. DIARIO DE CAMPO 1



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

**COHORTE XXI. COLECTIVO: CIENCIAS SOCIALES Y
FILOSOFIA**

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8º Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.	Sesión No: 1 Tema: Fecha: 30 de octubre 2017 Lugar: salón de clase No Duración:120 minutos
ESTANDAR: Identifico algunas de las condiciones sociales económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos OBJETIVO: Identificar las condiciones de desigualdad y discriminación en las que se vivía en la Nueva Granada desde la identificación de situaciones históricas del siglo XVIII. Actividades: Resignificación del texto “Sentencia de José Antonio Galán”, video foro “El Alma del Maíz”	
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)	ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)

El docente llama a asistencia, mientras los estudiantes hablan. Cuando el docente termina, se para y cierra la puerta, en ese momento los estudiantes bajan la voz. El docente escribe en el tablero ¿Por qué es importante conocer la historia? Algunas respuestas son Para saber la verdad sobre lo sucedido Se realiza un ejercicio de repaso y verificación de la tarea de la clase anterior que consistía en realizar un escrito en donde se relatara los detalles de la sentencia de José Antonio Galán para lo cual el docente le solicita la colaboración a un estudiante y con él va señalando partes del cuerpo (cabeza, brazos, piernas etc.) y de esta manera los estudiantes participan y recuerdan el ejercicio de la clase anterior sobre la sentencia de José Antonio Galán. La actividad motiva a algunos estudiantes a participar, con algo de desorden, pero con interés. Algunos estudiantes que no participaban ahora lo hacen. Un comentario, que evita el docente lo hace un estudiante que dice..." ¿ese era indio?". Haciendo referencia a Galán, pero intentando hacerse el gracioso con el compañero que tiene rasgos y que se le ha escuchado que le llaman así. Los estudiantes buscan en sus cuadernos para dar las respuestas. El docente solicita el silencio y limita la participación a algunos que llama. El docente utiliza comentarios graciosos. Con respecto a las partes en que fue dividido el cuerpo, se analiza el objetivo de dicho acto y se unen ideas tales como Poder, miedo...el docente suspende la participación, porque todos quieren hablar al mismo tiempo. ¿A quiénes más afectó la sentencia?	Se hace uso de preguntas problema sencillas. Sigue un orden y valora la consulta y la utiliza en la clase. Estimula la participación de los estudiantes, desde el análisis de las violaciones mínimas a la dignidad Aumento de participación. ¿En ocasiones el docente permite la discriminación? Hay presencia de comentarios discriminatorios que se recibe como chanzas entre compañeros. Uso de recursos para la clase El docente utiliza comentarios que relajan y alegran al estudiante. Se realizan preguntas para complementar ideas y situaciones Se realiza el análisis de las ideas principales.
--	--

Los estudiantes rescatan las ideas de destierro, humillación y despojo que vivieron los familiares y el docente identifica esto dentro del marco de la independencia como una explicación del movimiento de insurrecciones y enfatiza en afirmar que “No se querían independizar”. El docente explica la estructura social de la época Explica el sentido de la fidelidad al rey desde la conquista hasta la colonia y la condición de sumisión y realiza comparativos con el contexto de su familia recordando las obligaciones de los padres con los hijos y como, ante el incumplimiento de éstos, se genera el desconocimiento de la autoridad. Desde la frase “Que viva el rey, abajo el mal gobierno” analiza las características de los gobernantes de América y las decisiones de los más poderosos en España el gobierno que existía en América. Se expone el caso de los indígenas y las continuas agresiones en su contra y los continuos reclamos de algunos miembros de la comunidad. Se concluye con la explicación de las condiciones en que se vivieron en la época, ante estas condiciones el docente propone el video foro “El Alma del Maíz”. La película se contextualiza, explicando que relata los eventos ocurridos algunos años después de la muerte de Galán. El docente proyecta un corto video en donde se habla sobre la película que se va a proyectar, la trayectoria y sentido histórico del film y luego entrega a cada estudiante la guía que deberán realizar, después de ver el mismo. La guía es leída previamente y el docente esboza las diferentes preguntas. En la proyección el docente realiza intervenciones puntuales que ayuda a ampliar las ideas del film, en donde se explican situaciones sociales, económicas y políticas de la época, sin embargo, los estudiantes <u>solo escuchan</u> y no toman apuntes.	Dominio enciclopédico del tema. Uso de recursos audiovisuales Consecución del tema reforzando con otro recurso Uso de recursos documentales: guías de trabajo En los comentarios el docente subvalora la escucha. Dominio enciclopédico del tema. ¿Qué les genera interés y que no? Asignación de tareas
---	--

Se enfatiza durante toda la película sobre la violación de derechos, discriminación, exclusión. Finaliza la película con el timbre de clase, quedando pendiente para la próxima clase el desarrollo de la guía.	
Notas: (recordatorios, situaciones especiales, notificaciones, etc.) La proyección de la película se hizo con la presencia de coordinador, dentro del proceso de evaluación de clase que se realiza para evaluar la práctica docente	

Anexo E. DIARIO DE CAMPO 2.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA COHORTE XXI.

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8º Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.		Sesión No:2 Tema: Fecha: Lugar: salón de clase No Duración:120 minutos
Objetivo: Analizar algunas de las condiciones sociales, económicos, políticos y culturales que dieron origen a los proceso de independencia de los pueblos americanos		
Actividades: Video foro		
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)		ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)

El docente retoma la actividad dejada para la clase. Para la revisión de tareas, el docente da la pauta para que los estudiantes le entreguen el cuaderno al compañero de atrás, para la revisión de la tarea. Se les recuerda a los estudiantes el fin de la tarea: servir como insumo para la siguiente clase a manera de pre saberes. El docente les pregunta a los estudiantes, ¿para quién es la tarea? y ellos responden que para ellos mismos. De esta reflexión parte el hecho de la responsabilidad no por la nota, sino por la comprensión. Algunos estudiantes levantan la mano preguntando qué hacer si el compañero no hizo la tarea, ante lo cual el docente responde que escriban una notica que diga “No hizo la tarea” y debajo colocan “firma del padre de familia”. A los estudiantes que les faltó, deben colocarles “incompleto” y ellos se comprometen para la próxima clase a traerlo completo y a los que la hicieron les deben escribir “completo” y una frase que los aliente a seguir haciendo las cosas bien. La primera pregunta la lee un estudiante: ¿Qué clases sociales se ven reflejadas en la película? Las expresiones que más se escuchan son:” ricos y pobres”, “los indígenas y los españoles”, “los que mandaban y los que hacían caso” El docente dibuja en el tablero un triángulo en donde identifica las clases sociales de la época de manera general y luego explica las clases sociales con ayuda de los personajes de la película ¿Qué actividades económicas son de cada una? “El campo”, “los impuestos”, “la venta de chicha”, “la religión” El docente pregunta ¿Eran Iguales? Y los estudiantes responden que no, que, aunque iban a tomar chicha, no eran iguales, que los que vestían elegante como que no trabajaban mientras los indios sí El docente amplió recordando algunas reglas que no se podían romper. El hecho de que los esclavos no	Estrategias para revisión de tareas Se retoma el concepto de la responsabilidad desde el ejemplo en clase. El docente utiliza refuerzos positivos, asignando por los estudiantes palabras de estímulo. El docente va guiando el tema desde preguntas. El docente sigue reforzando las ideas de desigualdad y rechazo. Existe referentes y enciclopedia sobre el tema Frases interesantes Los estudiantes demuestran sus emociones ante los personajes
---	---

podían leer y no se les podía enseñar, era mal visto que los nobles se relacionara con otras clases, sin embargo, se explica la importancia de que esto no haya ocurrido, porque de lo contrario no se hubiera generado el mestizaje, que es la mezcla, se les recuerda que ninguno de nosotros es “puro”, que somos el resultado de las mezclas de indios, negros y blancos, por lo tanto, todos tenemos algo de todos. Se amplía explicando la presencia de personas de ojos claros en Santander y la influencia de extranjeros de procedencia italiana, alemana y otros grupos europeos. Realice una lista de sus protagonistas y acompáñela de una pequeña descripción teniendo en cuenta el pensamiento que refleja el personaje en sus diálogos. “El indio y la esposa”. “El corregidor”, “abogado”, “las chicheras”, “el sacerdote y el ayudante”, “la esposa del corregidor”, “el que se emborracho”. Destacan principalmente la figura Salvadora como madre, trabajadora, sufrida. El Corregidor como “: ladrón, aprovechado” El cura como “aprovechado y violento”. Lorenzo el marido era “trabajador y resignado”. El niño era “inocente”. El que le ayudaba al cura era un sapo. Se amplía la actuación del sacerdote católico cuando se enfurece, explicando el impuesto del diezmo y las ventajas que tenía la iglesia en la época. ¿Qué reglas o normas se presentan en la película? ¿Cuáles afectan las relaciones entre los protagonistas? Estudiantes: “Ir a misa”, “no tomar chicha”, “Bautizar a los niños” ¿Cuál es el origen de las normas o reglas presentes en la película? Estudiantes: “las colocaban los que mandaban, los jueces” ¿Cuáles fueron las formas de discriminación	Los estudiantes demuestran sus emociones ante los personajes Los estudiantes hacen reconocimiento de la población más vulnerable en violación de derechos. ¿Es una demostración de interés hacia la clase? El estudiante da indicios de responsabilidad y el docente de negociación. Identifica la presencia de conflictos religiosos ¿Está guiando las respuestas? Los comentarios identifican fenómenos de rechazo y discriminación escolar. Los comentarios identifican fenómenos de
---	---

presentes en la película y quienes fueron sus víctimas? Los estudiantes mencionan “El maltrato a salvadora y la muerte del niño” “El cura cuando no quiso bautizar al niño por oler a chicha” “La echada que le pegaron a doña salvadora sin motivo” El docente les indaga si fue necesario volverla a ver para sacar las respuestas y los estudiantes dicen que no, que se acordaban de todo, solo una estudiante manifiesta que sí, porque no se acordaba de los nombres. Los estudiantes devuelven los cuadernos a sus compañeros. Un estudiante se acerca solicitando que, si para la próxima clase él puede traer la tarea, y explica una situación familiar, ante lo que el docente accede, pero debe ampliar lo que escucho hoy en la clase. La docente continua la clase solicitándole a los estudiantes que comparen el pasado y el presente identificando las situaciones que aún se repiten y las que ya desaparecieron, los estudiantes destacan que ahora se toma cerveza y no chicha, o casi no, solo las que preparan en la casa. Otro estudiante dice que ahora hay más religiones, Aquí un estudiante dice que esa es la que manda y otro estudiante le dice que no, que hay muchas otras iglesias, mientras que en esa época no, que en esa época no había calles como hoy. El docente precisa frente a las situaciones de maltrato y discriminación que todavía hay. Los estudiantes manifiestan que todavía hay gente racista y gente que le pega y les hace daño a las mujeres como el caso de las atacadas con ácido.	rechazo y discriminación escolar El docente involucra el tema anterior con la siguiente película. Las presencias de problemas técnicos no impiden que se continúe con la dinámica de la clase. La participación del docente en el desarrollo del video permite la comprensión de los contextos. Se contextualiza el concepto de conflicto. Análisis de conceptos como tiempo, conflicto y condición social
--	--

¿El docente pregunta si en el colegio existen este tipo de casos? Los estudiantes responden que sí, que a veces se ponen a pelear por bobadas. Otros dicen que son muy egoístas y que en ocasiones tratan mal a los demás porque tiene algo diferente, el cabello, porque es gorda o porque no habla con ellos. El docente pregunta sobre las consecuencias de esos comportamientos y los estudiantes afirman que unos pelean y otros se quedan callados. Uno de ellos dice que, por bobos, que por que se dejan. La docente amplía diciendo que antes y hoy todavía los apodos son formas para discriminar, para ello utiliza casos de su vida en donde recuerda su infancia y cómo lo llamaban por ser gordo, mencionando cómo se sentía y que hubiera querido hacer con los que lo llamaban así. Los estudiantes indagan por los apodos y por las formas como se arreglaban las cosas, el docente les manifiesta que las cosas no han cambiado mucho. Explica las diferencias entre los tiempos antiguos y los modernos y escribe la expresión “tiempos modernos” Indaga en los estudiantes, que representa para ellos los tiempos modernos y los estudiantes hacen referencia al uso de celulares y computadores, a las nuevas comidas y los vehículos y transportes. El docente explica que también es el nombre de una película que explica lo moderno y como todavía se mantienen diferencias. Se les solicita a los estudiantes que tomen apuntes. Cuando el docente se acerca al escritorio se percata de que la cámara que graba la sesión no está grabando, mientras la organiza, los estudiantes se salen por unos momentos de sus lugares, ante lo que el docente hace un llamado fuerte de atención y amenaza con no colocar la película y en reemplazo	Se amplía el concepto de población vulnerable. Se demuestra el manejo conceptual y argumentativo, confrontando permanentemente e integrando los temáticos Reflexión sobre la profesión docente. Se identifica la fuerte influencia de la sociedad de mercado.
---	---

trabajar con el libro de texto del bibliobanco, ante esto los estudiantes rápidamente se incorporan a sus sillas. El docente reinicia la grabación y proyecta la película Mientras se observa el video el docente realiza preguntas ¿Como son las relaciones sociales entre ellos? (obrero – patrono). ¿De Amistad, familiar? Todos responden: No ¿Entre ellos dos qué relación hay? Todos dicen: nada El docente explica que entre el supervisor y el trabajador la relación esta mediada por una relación económica El docente señala al trabajador ¿Él quiere estar ahí? Y todos responden no. Se reanuda el video De nuevo el docente pregunta: ¿Qué situación se genera al interior de la fábrica entre los trabajadores?, un estudiante afirma que peleas. Porque unos si trabajan y otros no trabajan El docente explica que el problema no es que fueran enemigos. Sino que las condiciones laborales generaron esos conflictos Para contextualizar les pregunta: ¿Pelean sus papas por lo que les ocurre en el trabajo? Algunos estudiantes dicen que sí y otros dicen que no. De nuevo el docente interviene: ¿Si llevan problemas para sus casas es por culpa del trabajo? Y los estudiantes dicen que algunas veces o por plata El docente explica como en otras épocas históricas (edad media) el tiempo era más lento y eso ha afectado las relaciones sociales, explica cómo se calculaba el tiempo, no guiado por instrumentos sino por las acciones de las personas y de algunos fenómenos naturales: el canto del gallo, la caída del sol. El tiempo es un elemento natural, el hombre no dominaba el tiempo. El docente utiliza la historia regional y como los abuelos median distancias y el tiempo mediante acciones mediante fumar y comer, el	
--	--

concepto de cucho a partir de la revolución industrial el tiempo es medido por el reloj y el reloj es el que manda. El tiempo es el que se transforma y el que media las relaciones entre los hombres Prosigue el video El docente vuela a ampliar diciendo que por el rendimiento se sacrifica salud por trabajo y se generan así conflictos y la única alternativa para poderse calmar son los vicios (fumar) Indaga. ¿Quién es el patrono? ¿Porque es jefe? Un estudiante dice que porque es el dueño de todo y hasta cada hombre es de el El docente aclara las relaciones económicas en la revolución industrial en donde a pesar de que existía un salario las condiciones eran deplorables y existía la libertad de decidir si se trabajaba o no, pero él no trabajar implicaba morir. El docente retoma temas vistos antes y contextualiza de manera cronológica (relaciones de vasallaje en la edad media), se concluye que aunque la historia pase las relaciones se mantienen y los conflictos permanecen El docente habla sobre las desigualdades laborales, económicas y sociales. un estudiante dice que hoy en día sigue igual El docente retoma los conceptos de burguesía y algunos estudiantes recuerdan los conceptos trabajados el año pasado - Como el que trabajamos el año pasado? El docente amplio la información y dice que SI, pero este nuevo burgués es el dueño de las nuevas fábricas Un estudiante pregunta ¿Profesor, la escuela no funciona igual? D- No, porque la escuela no puede ser vista dentro de un sistema de producción como embutidos, el objetivo del docente es ser mediador de conocimientos, no es que usted me aprenda a mí, es que yo guio su proceso, yo hago lo posible para que usted pueda	
---	--

mejorar conocimientos, mientras que la relación entre patrono y obrero es de arriba y abajo, uno es pequeño y el otro es grande, uno es aparentemente libre y el otro no. El docente pregunta ¿Que hace libre al burgués? Un estudiante responde que La plata El docente dice Entonces ¿Que hace esclavo al trabajador? Y el mismo docente responde - La plata El docente explica que de acuerdo a esto la relación se medía desde la economía.	
Notas: El timbre suena y el docente no alcanza a dejar consulta para la próxima clase.	

Anexo F. DIARIO DE CAMPO No 3



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

**COHORTE XXI. COLECTIVO: CIENCIAS SOCIALES Y
FILOSOFIA**

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8º Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.	Sesión No: 3 Tema: Fecha: Lugar: salón de clase No Duración:120 minutos
Objetivo: Explico algunos cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y XX	
Actividades: Conceptualización sobre identidad	
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)	ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)

En el salón de clases de sociales se retoma el tema anterior. Se les solicita a los estudiantes la guía que se había dejado en la fotocopidora, pero ningún estudiante la realizó. Los estudiantes llevan tres clases sin asistir porque otras actividades de la institución (izadas de bandera, taller de la policía sobre código de policía y taller de valores) impidió el desarrollo de las actividades. Sin embargo, se logra retomar el tema desde lo visto, recordando algunos de los elementos de la guía. Los estudiantes recuerdan las dos películas y el docente realiza una lista en el tablero con las palabras que los estudiantes van aportando, luego identifica los tres contextos y le pide a algunos alumnos que pasen al tablero y ubique algunos términos en los espacio. Al finalizar los estudiantes brindan conclusiones. Las palabras más comunes son maltrato, discriminación, pobreza, rechazo. Estas palabras son acompañadas por los nombres de algunos de los personajes de las historias. La palabra que colocan en el centro es discriminación e indican que la palabra pobreza la ubican en el barrio, la palabra rechazo y discriminación en el colegio. En la familia no ubican ninguna de estas. Se les invita a reflexionar en otras y colocan solidaridad. Utilizando el término discriminación y rechazo, que de acuerdo a ellos se realiza en el colegio se les propone integrar grupos con los que se podrían relacionar y respetar por ellos mismos y sin la intervención del docente. Para eso se les da tiempo para organizarse y finalmente explicar el porqué del grupo. El docente realiza una comparación con el tema histórico recordando la historia del rey Arturo y los caballeros de la Mesa Redonda, se explica el sentido de la mesa redonda como un espacio en donde se construye desde la igualdad. Para eso se les propone cambiar de espacio en las próximas clases y utilizar la sala de tecnología en la que hay mesas redondas. Después de esto la clase reinicia en la sala de tecnología	¿Hubo falta de responsabilidad o se le puede atribuir solo al lapso de tiempo? Después de dos semanas aún tiene presente los temas, se puede decir que fue significativo. Re contextualización del tema de discriminación como eje central. ¿Por qué se les dificulta hablar sobre las situaciones en sus familias? ¿Falta confianza? Contextualización Al asignarle un espacio diferente los estudiantes se desubican y se dispersan. ¿Es el cambio de espacio el responsable
---	---

acondicionada con mesas para trabajo grupal y en donde se encuentra el equipo de filmación ubicado El docente ingresa al aula y espera que todos se organicen. Más sin embargo los estudiantes olvidaron los grupos de trabajo y se hicieron con los compañeros con los que siempre se hacen sin tener en cuenta el grupo de trabajo El docente indaga por la forma como se organizaron y se percata que se reubicaron sin tener en cuenta los grupos conformados. Se reubican con los grupos iniciales. El docente espera a que todos estén en silencio y uno de los estudiantes con un grito dice ¡hagamos silencio! Se les solicita a los estudiantes pensar en el nombre del grupo y para ellos explica algunas nociones de identidad Pregunta: ¿De qué depende el nombre de una persona? Y explica que el nombre tiene una historia, por eso el nombre de cada grupo debe reflejar la personalidad del mismo El docente explica cómo se asignaban los nombres en las generaciones pasadas. Se explica el origen del santoral católico y como cada día se conmemoraba el nombre de un santo, motivo por el cual los nombres de los padres y abuelos en su mayoría tienen el nombre de un santo. El docente explica los cambios de nombre que se dan y por qué, resaltando el sentido de identidad hacia él. ¿Qué pasaría si alguien se burla de su nombre o lo irrespeta? UN ESTUDIANTE DICE: A tren de pata El docente explica que esa no es forma, lo mejor es con el ejemplo, llamando a su compañero por su nombre. El docente da el espacio para la asignación del nombre a cada grupo, desde la discusión en grupos. Después de un rato cada grupo socializa su nombre	de la desubicación? Se utilizan preguntas como detonante para lograr la participación. Recurre a los conocimientos para vincula a sus estudiantes con el tema. El docente pretende no dejar de lado el tema central y lo logra integrar cuando habla sobre el respeto Recurre a los conocimientos para vincula a sus estudiantes con el tema. Contextualización ¿Es correcto asignar una actividad y proponer otra? Esto genera distracción. Existe problemas de confianza.
--	---

El docente explica el concepto de identidad partiendo de los elementos propios de la identidad física y como nos diferenciamos gracias a la huella digital o al iris de nuestros ojos El docente relaciona el concepto de identidad, con el trabajo a realizar con el escudo de cada grupo. El docente explica las características de un escudo de armas e invita a los estudiantes a construir el escudo del grupo El docente da un espacio para realizar dicha actividad Y mientras ellos trabajan escribe 1) que quiero saber, frente al tema trabajado sobre migraciones? 2) ¿Para qué lo quiero saber? 3) ¿Cómo lo puedo averiguar? Después de diez minutos el docente indaga desde la socialización de las preguntas y sobre la importancia de conocer la historia, pero una estudiante dice No profe a mí no me gustaría trabajar sobre mi historia porque es muy dura y no quiero recordarla. El docente retoma la situación y le brinda una alternativa. En un principio se muestran rehaceos, pero poco a poco van soltando” La verdad no me nace hacerlo, pero lo voy hacer porque lo tenemos que hacer para saber que sucedió El docente explica que la idea no es hacerlo por hacerlo o por una nota, el que no conoce el pasado está condenado a repetirlo. El docente invita a sus estudiantes a analizar las formas para recoger información para su trabajo sugiriendo el uso de la entrevista, la elaboración del árbol genealógico y buscar un objeto que pueda contar la historia El docente explica las diferentes características de cada método de recolección de información. La explicación de la entrevista la realiza utilizando la técnica de juego de roles. Le dice a los estudiantes que se imaginen un lugar, luego un problema y luego un personaje que tenga información sobre el	¿No hay interdependencia o reciprocidad? ¿El estudiante redujo su inconformismo con el aporte? Se utiliza el tema y se hila con la próxima actividad Recursividad y creatividad. Manejo de juegos de roles. Construcción conjunta de conocimiento
---	---

problema. El docente asume el rol del entrevistador y uno de los estudiantes del entrevistado. El docente le pregunta - Buenos días. Nos acabamos de enterar que en éste hospital algunos niños han muerto por una bacteria. - ¿que nos podría decir sobre esto? La otra persona inventa información, sobre la cual el entrevistador debe ampliar la información. ¿Y de lo que me acaba de decir, que otros comentarios dicen los vecinos? Finalmente, se les recuerda escribir la información que obtuvieron en las mismas condiciones en que fueron dadas y al finalizar escribir un dato importante (dato estadístico, un concepto sobre el tema) que sirva para cerrar. Este mismo ejercicio es replicado por los estudiantes. Al finalizar algunos estudiantes relatan su experiencia. El docente amplio sobre lo que aportan sus estudiantes, dando sugerencias. Para dar la explicación de cómo realizar el árbol genealógico (genograma), se proyecta el video Con respecto al ejercicio de entrevistar a los abuelos el docente da diferentes recomendaciones con respecto al momento más adecuado para hacer las preguntas, elaborarlas con tiempo anticipado. Ubicarse en un lugar con poca interferencia. Si se va agravar. Se les deja en la biblioteca la guía de desarrollo sobre el árbol genealógico para desarrollar el ejercicio. Al finalizar la explicación asigna la tarea D- Tarea: 1) elaborar el árbol genealógico de sus familias 2) averiguar cómo se hace una entrevista y aplicarla a uno de los miembros de sus familias. El docente les explica a los estudiantes que es posible que en medio del dialogo el entrevistado enseñe algún objeto o documento, es por eso que es importante saber	Desarrollo de actitudes hacia la investigación
---	---

1) que es una fuente primaria? 2) y que es una fuente secundaria?, consúltelo para la próxima clase	
Notas: (recordatorios, situaciones especiales, notificaciones, etc.) Hubo más ruido. En ocasiones se puede pensar que no hay clase y aprendizaje, cuando están en actividades no reguladas por el docente	

Anexo G. DIARIO DE CAMPO 4



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
COHORTE XXI. COLECTIVO: CIENCIAS SOCIALES Y
FILOSOFIA

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8º Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.		Sesión No:4 Tema: Fecha: Lugar: salón de clase No Duración:120 minutos
Objetivo: Comprender los vínculos históricos entre el pasado y el presente		
Actividades: Socialización de producción individual.		
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)		ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)

El docente inicia la sesión relacionando la tarea de la semana pasada con la clase. A través de una serie de preguntas el docente indaga el concepto de árbol familiar y como fue elaborado. Los estudiantes resaltan conceptos como Recoger información con los familiares y abuelos, averiguando los parentescos de sus familiares, averiguando los datos históricos de la familia, en donde estuvieron, que hacían, Utilizar fotos y apoyándose en ellas. consultando fechas y que ocurría en esos años. El docente recapitula lo que se hizo, pero enfatiza en la relación afectiva de sacar el espacio y hablar con ellos, comparando lo que había antes y lo que hay hoy. El docente utiliza la información de los alumnos para ampliar los conceptos de costumbre, relacionando la historia de antes con la de hoy. Utiliza un video animado “El profesor Súper O”, identificando las mismas necesidades de hoy, desde las tradiciones del pasado. El docente retoma las costumbres del pasado y del presente identificando las condiciones de la calidad de vida. Los estudiantes utilizan las experiencias para participar. En el transcurso explica los conceptos. El docente utiliza comparaciones en las diferentes épocas. Se destacan las diferencias y cambios como un proceso natural. El docente desde los árboles genealógicos individuales explica que la historia se ha construido con las historias que se cuentan en cada árbol, siendo nuestra historia parte de la historia.	Planeación y secuencia del trabajo. Elaboración de síntesis del trabajo realizado. Utilización de otros recursos. Direccionamiento de la información. La utilización del video le quito tiempo a la socialización, ¿que era más importante?, más aún cuando ya la contextualización estaba desarrollada por los aportes. Falto profundizar en los cambios culturales tales
---	--

El docente da pautas para exponer su árbol genealógico: los estudiantes deben de partir de un dato histórico que le haya permitido avanzar a su familia o que haya contribuido a mejorar su calidad de vida. El docente sugiere escribir el relato de la idea en el diario de campo. El docente rota por los estudiantes, ampliando la metodología. Además del árbol genealógico también el escudo que los estudiantes realizaron. En los aportes de los estudiantes se destaca la información, ocupación y procedencia, Algunos elaboraron informes de sus entrevistas. El docente indaga porque es importante esta información y los estudiantes argumenta. En esta actividad se determinan elementos como la discriminación, la violencia contra la mujer y las situaciones de pobreza y riqueza de algunos. Destacan los detalles de sus apellidos y los significados de los mismos. En grupos de trabajo reúnen puntos comunes a nivel histórico. Gran parte de los asistentes socializan sus árboles. Las conclusiones serán socializadas la próxima clase. Los estudiantes que antes no participaban ahora lo hacen. Muchos estudiantes faltaron porque se había informado que no había agua, pero no fue impedimento para realizar la actividad	como los nuevos marcos de derecho frente a la discriminación. Se direcciona las intervenciones. ¿Es adecuado hacerlo?, sin embargo, sirvió para que centraran su atención. Un joven que no había asistido al grupo brinda aportes extensos sobre el trabajo. ¿Tal vez no estaba saturado como los otros? Se desaprovecharon muchos datos históricos como los que mencionan los escenarios de violencia y discriminación en la historia de sus familias.
--	---

Notas: (recordatorios, situaciones especiales, notificaciones, etc.)

Por informes de suspensión del servicio de acueducto por reparaciones en el sector, muchos estudiantes no asistieron

Anexo H. DIARIO DE CAMPO 5



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

COHORTE XXI. COLECTIVO: CIENCIAS SOCIALES

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8° Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.	Sesión No: 5 Tema: Fecha: Lugar: salón de clase No Duración: 120 minutos
Objetivo: Generar un espacio para la negociación y el dialogo desde la clase	
Actividades: Actividades de negociación y diálogo para establecer normas y condiciones del aula	
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)	ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)

El docente establece las tareas para hoy Hacer el escudo de mis apellidos Mirar los apellidos, el origen y el significado El significado de los nombres Diario la historia familiar el nacimiento de donde vengo ¿para qué saberlo? para relacionar mi historia, nuestra historia con la historia. El docente explica las relaciones que hay entre las historias locales y la conformación de la historia. Explica que la historia que se escribe en los libros de texto no salen de la nada, sino que ha sido construida a partir de las acciones de las personas y su diario vivir. El docente plantea el tema de la evaluación del proyecto El docente escribe en el tablero la tabla del porcentaje para el periodo ya determinados por coordinación Con los estudiantes identifican el valor que se le da a lo individual y a lo grupal Los estudiantes opinan que la nota debe distribuirse de la siguiente manera: el 40% para el trabajo individual y el 30% para el trabajo grupal. Los porcentajes son acordados después de la discusión grupal, escuchando los aportes de todos y los argumentos de los que participaron. Una estudiante le propone al docente que él también realice el ejercicio, él responde afirmativamente y explica que lo hace junto con ellos mediante las historias que va contando y los relatos sobre su familia. Se plantea como una necesidad urgente, el saber escuchar y para eso el silencio es fundamental Por momentos el dialogo es casi imposible por la bulla y la falta de escucha y el docente levanta la voz. Cuando están calmados les explica mediante una situación el problema de la falta de escucha	Se comienza el proceso de levantamiento de información. Contextualización del tema central. ¿Cómo se puede plantear LA EVALUACIÓN? ¿El docente también participa de la interdependencia? El uso de pequeños tips o momentos de tranquilidad es utilizado por el docente para mantener el ambiente favorable. A partir del conflicto por los problemas de comunicación y respeto se busca una solución de tipo grupal
---	--

¿D- Que día es hoy? Ante la pregunta cinco o seis estudiantes responden al mismo tiempo D-¿Observan o si ven? El docente hace una pregunta con el objetivo de que ellos caigan en cuenta de la situación Los jóvenes en medio de la risa entienden el mensaje. El docente indaga ¿Como vamos a solucionar esto? Algunos estudiantes afirman que levantando la mano El estudiante que responde lo hace sin levantar la mano y es corregido por algunos estudiantes del grupo “ pero levante la mano mija” el docente afirma que “Lo primero es sabernos comunicar” Los estudiantes proponen penitencias y castigo ante el problema de comunicación “el que hable sin levantar la mano penitencia” A partir de aquí, el propósito de la clase cambio, era necesario avanzar en la socialización de los avances realizados mediante la consulta, pero para los estudiantes era más importante crear mecanismos que les permitieran mediar en beneficio de todos, así fue como el tiempo de la clase se dirigió a negociaciones. Aportes, discusiones sobre quién asumía responsabilidades era una prioridad. Criterios como multas significativas para un bien común, reglas dentro del salón, sobre todo en lo que tiene que ver con la disciplina fue el canal para escuchar posturas y ver como en ocasiones discutían y en otros dialogaban Algunas afirmaciones puntuales fueron: - Coloquemos multas - Y el dinero seria para el beneficio de nosotros o para otros - Podríamos recoger para la salida que usted tiene programada - Hay podemos colocar un poco mas Los estudiantes miran al profesor buscando la	¿Por qué utiliza el castigo el joven como principal alternativa para aprender? Ocurre una adaptación a la planeación que parte de la necesidad de escuchar a los estudiantes y reorganizar si es necesario algo del trabajo. Se reitera el castigo económico Los estudiantes se vinculan dentro del conflicto y la solución Un criterio fundamental es la comunicación. La solidaridad es un
---	--

aprobación Ustedes me escuchan y yo los escucho, no me sigan colocando en un lugar diferente al de ustedes. El docente realiza en el tablero una serie de cuentas que determinan los aportes individuales y el aporte del grupo - Que pasa si alguien habla sin levantar la mano - Paga mil pesos mas - A ver, que es más importante la plata o el grupo El docente aporta y manifiesta que “Si uno de ustedes habla cuando no se le pide nos va afectar a todos, entonces porque no pensamos que todos somos responsables de esa actitud y por eso deberíamos descontar del dinero de todos” Algunos se tornan positivos mientras que otro no -Mejor no salimos El docente realiza diferentes aportes - Pensemos que primero es mejorar los canales de comunicación - Debemos pensar que interrumpen la clase, algo que vaya en contra de todos y ´por estas acciones se rebaja el fondo común - Si alguien la embarra nos afecta todos - Que podemos hacer con la plata que se recoja? - Darles a otros. No es algo para nosotros sino para otro que lo necesita - Si como un mercado o algo así - O lo guardamos para la salida El tema lleva a una discusión si es o no democrático que la decisión la toma la mayoría, se hace la aclaración del concepto de democracia, participación y consenso - Bueno creo que hay dos propuestas una que nos beneficia a nosotros y otra que ayuda a otros - Por democracia? - Explíquese - Que levanten la mano los que están de acuerdo con la una y con la otra - Eso no es democrático, si lo fuera debería haber un	tema que sale de la discusión y Se genera un espacio de reflexión política que ayuda a ampliar sus referentes. Se logra llegar a acuerdos. Conceptualización y enciclopedia Manejo de casos. Proceso de concenso
---	--

todos fuman marihuana D- Aquí en este caso priman los derechos colectivos - Pero si está en la casa de el - Pero está afectando a otros responde otro) Para solucionar esto si el estado reconoce el derecho que tiene al consumo debería brindar espacios para esto. La actividad continua y para eso la meta es la organización del trabajo colaborativo y el manejo de roles El docente pasa por cada uno de los grupos y explica y resuelve preguntas sobre las condiciones del aprendizaje colaborativo y como cada grupo piensa comprometerse con los diferentes roles del mismo Los estudiantes se encuentran socializando el escudo que los identifican a nivel grupal y compartiendo sus historias personales Socializan sus escudos personales y apellidos El docente explica sobre las características de un diario de campo y como lo deben llevar y como se rotan el trabajo Los estudiantes en grupos conviven el trabajo con la charla, el docente explica el desarrollo de los árboles genealógicos y para ellos explica una serie de esquemas que ha elaborado previamente en el tablero Los estudiantes muestran y socializan los trabajos a sus compañeros y explican cómo se deben evaluar las condiciones del aprendizaje colaborativo Explica que todas las experiencias deben quedar descritas Al finalizar, el grupo rápidamente hace silencio y el trabajo es interrumpido por un grupo de estudiantes de once D- En este momento e trabajo es individual, hasta ahora todo lo ha hecho el líder, ahora viene la nota grupal en la que se tiene en cuenta la reciprocidad y la interdependencia ¿D- El siguiente grupo cuál es? D- Necesitamos vincular a todos los integrantes del	Condiciones de Aprendizaje Colaborativo Condiciones de Aprendizaje Colaborativo Evaluación. Condiciones de Aprendizaje Colaborativo
---	---

grupo en un solo trabajo en donde se ven los cuatro integrantes del grupo en una misma familia D- Ustedes van a tener su mismo escudo, cuantos apellidos va a tener esa familia, y los apellidos de cada integrante, van a crear su propio escudo y van a inventar una pequeña historia desde las historias de ustedes mismos D- Recuerden que las actividades grupales no se hacen por fuera sino por dentro del salón D- Hay un límite de tiempo, solo podemos tardarnos quince minutos y piensen como los que están liderando esta actividad lo pueden hacer en quince minutos	
Notas: (recordatorios, situaciones especiales, notificaciones, etc.)	

Anexo I. DIARIO DE CAMPO 6



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
COHORTE XXI. COLECTIVO: CIENCIAS SOCIALES Y
FILOSOFIA

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8º Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.	Sesión No:6 Tema: Fecha: Lugar: salón de clase No Duración:120 minutos
Objetivo: Elaborar un proceso de síntesis sobre el tema, desde la autoevaluación y coevaluación.	
Actividades: Autoevaluación desde la grabación del video.	
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)	ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)

Los estudiantes en grupos identifican lo hecho durante las sesiones con los insumos, pero esto genera ruido y desubicación. El grupo reacciona y solicita el silencio, el docente interviene recordando que la alternativa y el control debe ser asunto de todos. Ante las dificultades el grupo debe generar presión. Ante las dificultades existen diferentes alternativas: aislarlos, separarlos del grupo, El docente retoma que ante situaciones de conflicto se tienen que tomar alternativas. Se amplía los puntos del proyecto y se define el objetivo que es la socialización mediante el video como producto grupal. Se recuerda que el proceso de autoevaluación se realiza desde la óptica del trabajo colaborativo, para lo cual el docente recuerda los criterios del mismo explicando sus particularidades. Se da el tiempo suficiente para que ordenen ideas y se plantean los criterios de la grabación por grupos, tales como tiempo, claridad de ideas, uso conceptual de lo desarrollados y aprendido y los elementos que más se destacan del ejercicio. Esta construcción de criterios sale de los mismos estudiantes. Se busca la equidad en las actividades realizadas y para eso el criterio para grabar es el azar. Durante toda la actividad los grupos socializaron mediante la grabación de un video en donde identificaron sus experiencias desde los criterios antes establecidos. Finalizada la grabación se desarrolla la plenaria en donde se busca identificar los elementos generales del trabajo realizado hasta ahora. El elemento tiempo es una dificultad. La comprensión entre los miembros del grupo. Recordar el pasado. La comunicación, la disciplina, la responsabilidad, el orden y el respeto, la escucha, el tiempo, las relaciones, la escucha. Que ha sido lo que más se	MANEJO DE CONCEPTOS PLANEACION EVALUACIÓN CRITERIOS DE EVALUACIÓN AUTOEVALUACIÓN
---	---

ha ganado: amistad, unión, aprendizaje, reconocimiento, conocimiento, unión, aprendizaje, autoconocimiento, responsabilidad, confianza. La segunda parte corresponde a lo histórico. Para la próxima clase cual es la alternativa para superar su dificultad. Tanto estudiantes como docente, reconocen el manejo de la autonomía en el trabajo, y se propone la autoevaluación para reconocer lo hecho y lo faltante. Los estudiantes en un criterio de 1 a 15 se autoevalúan. Y explican por qué. El docente recuerda la actividad de la salida de campo y las condiciones legales para hacerla (permiso de los padres de familia). En grupos se realiza la construcción de preguntas relacionadas con los contextos conceptuales y se programa su entrega.	
Notas: durante dos semanas, los jóvenes no han asistido a clases, ya que la institución ha programado otras actividades.	

Anexo J. DIARIO DE CAMPO 7



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN PEDAGOGIA

**COHORTE XXI. COLECTIVO: CIENCIAS SOCIALES Y
FILOSOFIA**

DIARIO DE CAMPO

Colegio: ANDRES PAEZ DE SOTOMAYOR Docente: John Alexander Rentería Gómez Participantes: Grado 8º Proyecto: Aprendizaje colaborativo como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas un una I.E.		Sesión No: 7 Tema: Fecha: Lugar: salón de clase No Duración:120 minutos
Objetivo: Fortalecer la comunicación, la interdependencia y el trabajo en grupo desde el juego y la lúdica		
Actividades: Taller grupal sobre el reto		
OBSERVACIONES (Descripción de las actividades realizadas)		ANÁLISIS E INTERPRETACIONES (Reflexiones, interpretación de situaciones y hechos, anotaciones)
El tema de clase se centra en la solidaridad desde un taller de lectura El docente busca introducir el tema de las situaciones que generaron la separación de la gran Colombia desde		Manejo de tema central planeación.

la cotidianidad. Se amplía el concepto desde las experiencias y se retoman comentarios de clases pasadas. Se plantea problemas comunes del barrio y las dificultades para solucionarlos E26- Les tienen miedo ¿D, viendo- Como nos ha afectado el conflicto a todos? ¿D- Somos nosotros los responsables de la paz en Colombia o son los demás? El docente relata una situación propia en la que explica la trascendencia de la solidaridad en una historia relata como su vida fue salvada gracias a la solidaridad de un grupo de personas que se encontraban cerca a la orilla del río y como ellos permitieron, sin pensarlo que el hoy este aquí sirviéndole a la comunidad ¿D- Han sido solidarios con ustedes o no? Con el apoyo de las diapositivas el docente permite a través de la lectura colectiva y desde la creación propia del docente historias y cuentos adaptados para la situación, discutir sobre las dificultades y fortalezas que tienen los seres humanos para ser solidarios Varios estudiantes leen diferentes párrafos del texto y en cada intervención la docente amplía y realiza preguntas que incluyan a los personajes y las acciones de estos, comparando permanentemente con la realidad Los estudiantes levantan la mano para participar y para leer Los estudiantes comparten ideas del texto Preguntan sobre términos extraños y vocabularios nuevo y se profundiza en términos como: A) Libertad B) Esperanza C) Dolor D) Tiempo D- Si les quisieras cambiar el nombre a las dos protagonistas de la historia, ¿qué nombres les darías y por qué? - Adán y Eva - Vida y muerte	Pre saberes Dominio del tema y profundización. Manejo de recursos. Trabajo colaborativo. Preguntas detonantes
---	--

- Cielo e infierno - Yin y Yan ¿D- Cuál debería ser la actitud de los hombres si las dos protagonistas no existieran? - Tratar de cambiar por nosotros mismos - Cambiar desde la conciencia - Buscar la esperanza Para poner en práctica el tema de solidaridad y el trabajo en grupo el docente propone un reto grupal: El docente explica gracias a las diapositivas las características del reto El silencio debe prevalecer durante toda la prueba. • Todos los integrantes deben cumplir con un rol o función de acuerdo a sus capacidades y experiencia. Se debe establecer un líder que facilite la comunicación con el evaluador. • Uno de los límites de la actividad es el tiempo. El grupo cuenta con 10 minutos para cumplir el reto. El equipo establecerá un límite de tiempo para la planeación y uno para la ejecución. • Durante el desarrollo del ejercicio no se podrán utilizar objetos de apoyo tales como prendas de vestir, correas entre otros. • El grupo, a través de su vocero, podrá realizar solo 3 preguntas que puedan ayudar a mejorar su rendimiento o solucionar dudas. • Se podrá reintentar la ejecución del ejercicio las veces que sean necesarias, siempre y cuando no excedan los límites del tiempo ya establecido. El docente Explica cada una de ellas Los estudiantes van analizando paso a paso las condiciones del reto. El elemento de la actividad genera por momentos división, pero poco a poco se consolida el grupo, con la excepción de una estudiante que esta	El desarrollo de una actividad competitiva puede incentivar el trabajo colaborativo. Liderazgo Se visualiza el trabajo
---	---

reacia en participar. La estudiante que lidera reúne a todos los estudiantes en el círculo y en pequeños grupos empiezan a dar ideas y en total se observan seis pequeños grupos dentro del círculo en general, mientras que cuatro estudiantes aún siguen sentados sin participar Comienza el primer intento por parte de ellos y antes de ejecutarlo el docente indica que deben de parar ya que algunas de las reglas se están rompiendo y no les permiten continuar D- Alto, devuélvanse - Pero ¿por qué profe? La actitud de un estudiante genera división, pero el docente refuerza la posibilidad de actuar como grupo. Mientras que unos discuten, otros en pequeños grupos realizan intentos de cómo se podría realizar el ejercicio. Se observa el interés y el compromiso por la realización de la actividad, hay aporte individual y unión (interdependencia y reciprocidad), ponen a disposición del grupo sus habilidades y condiciones para realizar la actividad La líder grita - Vamos compañeros que si podemos Cuando se disponen a realizar la actividad, el docente para de nuevo la actividad. D- alto, devuélvanse. - Otra vez... Las situaciones individuales siguen afectando lo comunitario y sigue atrasando la actividad - No profe yo no voy a participar D- Paramos el ejercicio ahí, hacemos círculo Los estudiantes bajan la cabeza y se escuchan murmullos entre ellos, lentamente se reacomodan en sus puestos. El docente afirma que es importante ver como la mayor parte del grupo quiso asumir el reto, también el esfuerzo se de casi todos por asumir su rol y más de uno demostró gracias a sus habilidades que podían ser parte del grupo y cumplir los propósitos de él, pero se reconoce que falta	colaborativo. El ejercicio evalúa fácilmente la interdependencia. Existen conflictos? O son situaciones aisladas. Evaluación Autoevaluación Conflictos
---	---

solidaridad. Se concluye que también del fracaso y del error se puede aprender ¿D- Porque fallamos? - por falta de solidaridad - Falto equidad, mientras que unos se esforzaban otro no La actividad continua con la aplicación de un cuadro de autoevaluación de la actitud grupal, para ello se le entregan a los estudiantes un cuadro para el desarrollo de las ideas de la autoevaluación. Se le entrega a los estudiantes un cuadro que deberá ser complementado con palabras claves Los estudiantes trabajan de manera individual con su respectiva guía. Un estudiante viene reacio a trabajar, el docente le recuerda el compromiso con el grupo, pero también el individual Todos se encuentran en círculo y se les recuerda la importancia de levantar la mano Destacan con palabras claves lo que le gusta y no le gusta tanto de la clase como del grupo con que trabaja. Se identifican palabras como esfuerzo, aprendizaje sobre la historia, el intento de mejorar la autonomía, la colaboración y buena disposición, la posibilidad de reflexionar, la distribución del tiempo con actividades diferentes ¿D- De la clase que no me gusta? Manifiesta que el desorden, la falta de tiempo y por eso la ruptura de lo que se planea realizar, el desorden y la confusión que a veces se genera por el manejo de los temas. Para algunos la presencia de actos arrogantes y de discriminación continúan dándose, aunque también se destaca que la mayoría de esfuerzo y comprometen- ¿D- Que hace aburrida a la clase? Se habla y se habla y a veces nos da sueño, la falta de ayuda y colaboración de los demás Falta de solidaridad D- La idea es que asuman una actitud crítica hacia ustedes no solo ante la clase, cual es la actitud de	Autoevaluación Identificación de fallas con el objetivo de asumir desde la deconstrucción de la actividad en grupo. Desarrollo de la autonomía Evaluación. Les gusta la clase porque se explica Presencia de discriminación Promoción del respeto
--	--

ustedes en cada una de las clases ¿D- Que les gusta de su grupo? Participen sobre todo los que no han participado - Esta es la única clase en la que nos explican - Se escuchan las decisiones que se tienen en cuenta - A veces las actividades son buenas y divertidas ¿D- Que no me gusta de mi grupo? - Que algunos no escuchan, como todos quieren hablar el docente controla la participación - Que unos se la creen más que otros - Y eso genera conflictos - La indiferencia - El individualismo ¿D- Como debería ser la clase de sociales? - Más ordenada y más unida - Más respetuosa - Que se respeten las ideas del otro - Mas solidaridad ¿D- Como debería ser mi grupo? E25- Unido E8- Amistoso - Con conciencia de grupo ¿D- Que tendría que aportar yo para lograrlo? - Ser seria respeto - Equidad y comunicación D- ¿Cómo se beneficiaría ustedes y el grupo si lo logran? - Mejores notas - Mas comunicación - Mas tolerancia y más trabajo en equipo El docente propone que aunque no se logró el reto, solo si el grupo está unido se podría volver a dar una pequeña oportunidad D- Para lograr ese reto que no pudieron hacer hoy necesitan todo eso que ustedes están diciendo, yo les propongo lo siguiente. En la próxima clase se les dará diez minutos D- Van a tener el mismo escenario, yo n o voy a	Demuestran claridad. La actividad se prolonga esperando concluir con la actividad la próxima clase con un mayor incremento de responsabilidad y trabajo en grupo. Hay reconocimiento de y responsabilidad de grupo Se invita a responder una pregunta a manera de presaberes.
--	---

participar en nada. Deben cumplir las reglas, la fácil es sin reglas, per tendría sentido? . El objetivo es solamente sacar un objeto ¿D- que es lo más difícil? - la unión D- Que ustedes se unan, lo importante no es ni siquiera el ejercicio, sino que ustedes se pongan de acuerdo para trabajar D- En la próxima clase a quien le van a demostrar que son capaces - A nosotros mismos El docente realiza la siguiente pregunta para la próxima clase D- Que ejemplos existen de indiferencia y de solidaridad en la historia de Colombia durante el siglo XVIII Y XVIII El docente explica y relaciona los conflictos que tenemos al interior del grupo D- En la historia de Colombia habrá ocurrido lo mismo, teniendo en cuenta el siglo XVIII y XIX D- que consecuencias positivas y negativas frente a la dignidad humana han traído dichos casos Finaliza la clase	
--	--

Anexo K. DISEÑO DE SECUENCIA DIDÁCTICA



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.

SECUENCIA DIDÁCTICA

TOPICO CENTRAL: EL RECONOCIMIENTO DESDE EL CONFLICTO

TÓPICOS DE APOYO

ALGUNOS EJEMPLOS DEL CONFLICTO EN LA HISTORIA DE COLOMBIA: LA INSURRECCION COMUNERA Y LA SEPARACION DE LA GRAN COLOMBIA

LA MEMORIA HISTORICA COMO PRINCIPIO DE RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD

ESTANDAR BÁSICO DE COMPETENCIA		METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN		
Relación con la historia y la cultura (Sesión 1)	Identifico algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos	1.¿Cuáles son los legados históricos próximos que le permiten al estudiante el reconocimiento de condiciones sociales que promovieron del conflicto?	Desempeño de Comprensión Preliminar	El estudiante , desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral al interior de la práctica pedagógica tradicional, identifica algunas condiciones sociales y políticas que dieron pie al desarrollo de	En su cuaderno, los estudiantes identifican las condiciones en que se dio el juicio de José Antonio Galán, mediante el desarrollo de un escrito breve que identifique las características de

ESTANDAR BÁSICO DE COMPETENCIA		METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN		
	americanos			conflictos durante el siglo XVIII en el territorio colombiano.	la sentencia y algunas condiciones de vulneración de derechos.
Relaciones ético-políticas	Identifico algunos de los principales procesos políticos del siglo XIX en Colombia.	2. ¿Cuáles fueron las diferencias políticas en el siglo XIX que le permiten explicar al estudiante el fin de la Gran Colombia	Desempeño de investigación Guiada	El estudiante participa en la socialización grupal y desde el criterio de reciprocidad, al interior de la práctica pedagógica tradicional, que explica las causas del fin de la gran Colombia.	El estudiante participa de la construcción y socialización de una cartelera que reúne las causas y consecuencias de las diferencias políticas durante la gran Colombia. Se evalúa la participación en la salida y en la producción escrita
		3. ¿Cuáles fueron las principales transformaciones político-administrativas del territorio colombiano en el siglo XIX	Proyectos finales de síntesis	El estudiante, desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral, identifica las principales transformaciones político administrativas de Colombia durante el siglo XIX. El estudiante participa activamente de una salida pedagógica al museo casa de bolívar y se informa sobre el proceso político llevado a cabo en el siglo XIX en Colombia	El estudiante participa activamente en la salida pedagógica mediante preguntas y/o un informe escrito de la salida en donde identifica conceptos básicos del tema
Me aproximo al conocimiento	Reconozco múltiples	4. ¿Qué información le	Proyectos finales de	El estudiante recolecta	Se revisa individualmente la

ESTANDAR BÁSICO DE COMPETENCIA		METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN		
como científico social	relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de las personas y grupos. Recolecto y registro la información que obtengo de diferentes fuentes	sirve al estudiante para relacionar la historia con su mismo y con los grupos con que comparte? 5 ¿Cómo puede recolectar y registrar dicha información?	síntesis	información propia y de su familia desde el uso del diálogo y la comunicación asertiva, desde la consulta en diferentes fuentes (primarias y secundarias) y utiliza instrumentos gráficos de recolección de datos tales como el árbol genealógico, heráldica y etimología onomástica y de síntesis como un álbum familiar.	entrega del árbol, los escudos, álbum y consultas. Se realiza una autoevaluación en donde los estudiantes confrontan su participación individual en la socialización sobre la consulta desde criterios como material, interés presentado, socialización
Competencias ciudadana - conocimientos	Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a las diferencias	6 ¿Cómo puede el estudiante entender los conceptos de prejuicio y estereotipo desde su contexto histórico?	Proyectos finales de síntesis	El estudiante construye, desde el criterio de interdependencia positiva, propio del aprendizaje colaborativo, un video corto en donde evalúa su experiencia investigativa, teniendo en cuenta situaciones que identifiquen el prejuicio y la discriminación	Se realiza en el análisis del video, el conteo del número de participaciones y aquellas que evidencian la presencia de situaciones o comentarios discriminatorios en los relatos de vida.
Competencias ciudadanas- cognitivas	Analizo mis prácticas cotidianas e identifico cómo mis acciones u omisiones pueden	7. ¿Cómo puede entender el estudiante el concepto de conflicto? ¿Cómo puede el estudiante	Proyectos finales de síntesis	Desde la recreación experiencial y escrita del docente mediante el uso de relatos, experiencias y textos propios y una actividad de reto	Se evalúa por parte del grupo (coevaluación) la participación de todos los estudiantes y su aporte para el

ESTANDAR BÁSICO DE COMPETENCIA		METAS DE COMPRENSIÓN	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN		
	contribuir al conflicto	identificar en sus actos, acciones que fomenten el conflicto?		grupal, El estudiante participa colaborativamente, desde el principio de interdependencia, aportando sus comentarios al análisis de textos y capacidades colaborativas para el desarrollo de las actividades	cumplimiento o no de la meta.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.
SECUENCIA DIDÁCTICA

TIPO DE DESMPENÑO	SESION	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE EVALAUCIÓN PERMANENTE
Desempeño de Comprensión Preliminar	1	El estudiante , desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral al interior de la práctica pedagógica tradicional, identifica algunas condiciones sociales y políticas que dieron pie al desarrollo de conflictos durante el siglo XVIII en el territorio colombiano.	EXPLORACIÓN lectura y análisis del texto “sentencia de muerte contra los capitanes comuneros Galán, Ortiz, molina y Alcanduz” APROPIACIÓN Video foro: “El Alma del Maíz” APLICACIÓN Socialización de los productos	En su cuaderno, los estudiantes identifican las condiciones en que se dio el juicio de José Antonio Galán, mediante el desarrollo de un escrito breve que identifique las características de la sentencia y algunas condiciones de vulneración de derechos. En plenaria se socializan las preguntas del video foro y se identifican algunas de las condiciones sociales económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos
Desempeño de investigación Guiada	2 y 3	El estudiante participa en el análisis de conceptos como conflicto, desigualdad y discriminación desde el criterio de comunicación propio del aprendizaje	EXPLORACIÓN Socialización de consultas anteriores y participación en las mismas APROPIACIÓN Análisis de un fragmento de la película “Tiempos	En su cuaderno el estudiante realiza un cuadro comparativo con las ideas principales de las dos películas vistas y busca una frase que ayude a redondear el tema identificado. Dicha

TIPO DE DESMPENÑO	SESION	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE EVALAUCCIÓN PERMANENTE
		colaborativo. El estudiante participa en la socialización grupal y desde el criterio de reciprocidad, al interior de la práctica pedagógica tradicional, que explica las causas del fin de la gran Colombia. El estudiante participa activamente de una salida pedagógica al museo casa de bolívar y se informa sobre el proceso político llevado a cabo en el siglo XIX en Colombia El estudiante	modernos” Identificación de condiciones sociales, económicas, desigualdades y conflicto en la modernidad APLICACIÓN De manera previa, por grupos de trabajo, los estudiantes han asumido la responsabilidad de analizar un tópico visto durante las dos películas que sea común en ambas y para la próxima clase debe sustentar, para ello se les sugiere la búsqueda de frases que tengan que ver con el tema escogido. de la ruta de aprendizaje diseñada por el grupo, para lo cual se les sugiere el uso de archivos fotográficos, entrevistas y análisis de documentos que posibilite la presentación al grupo de su posición frente al fenómeno migratorio en Colombia desde fuentes primarias y/o secundarias vinculadas con sus realidades.	socialización se hará la siguiente clase El estudiante participa de la construcción y socialización de una cartelera que reúne las causas y consecuencias de las diferencias políticas durante la gran Colombia. Se evalúa la participación en la salida y en la producción escrita
	3	El estudiante, desde el uso de la interdependencia y reciprocidad, se vincula con otros compañeros en un trabajo colaborativo en	EXPLORACIÓN Análisis de elementos comunes frente a conceptos asociados con la discriminación	Se les sugiere llevar el cuaderno como diario de campo en donde realizan la anotaciones de sus experiencias de clase.

TIPO DE DESMPENÑO	SESION	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE EVALAUCIÓN PERMANENTE
		donde refleja confianza hacia el otro	APROPIACIÓN Explicaciones frente al concepto de identidad desde ejemplos comparativos con su contexto APLICACIÓN Elaboración desde el trabajo colaborativo de una idea que represente su identidad de grupo.	
Desempeño de investigación Guiada	4	El estudiante recolecta información propia y de su familia desde el uso del dialogo y la comunicación asertiva, desde la consulta en diferentes fuentes (primarias y secundarias) y utiliza instrumentos gráficos de recolección de datos tales como el árbol genealógico, heráldica y etimología onomástica y de síntesis como un álbum familiar.	Mini proyecto: Mi historia, nuestra historia, la historia. Conceptualización: concepto de identidad, métodos Taller sobre árbol genealógico y entrevista Diseño de preguntas Presentación de productos	Se revisa individualmente la entrega del árbol, los escudos, álbum y consultas. Se realiza una autoevaluación en donde los estudiantes confrontan su participación individual en la socialización sobre la consulta desde criterios como material, interés presentado, socialización
Proyectos finales de síntesis	6	El estudiante construye, desde el criterio de interdependencia positiva, propio del aprendizaje colaborativo, un video corto en donde evalúa su experiencia investigativa, teniendo en cuenta situaciones que identifiquen el prejuicio y la discriminación	Mini-proyecto: Mi historia, nuestra historia, la historia Elaboración de video	Se realiza en el análisis del video, el conteo del número de participaciones y aquellas que evidencian la presencia de situaciones o comentarios discriminatorios en los relatos de vida.
Proyectos finales de síntesis	7	Desde la recreación experiencial y escrita del docente mediante el uso de	EXPLORACIÓN APROPIACIÓN APLICACIÓN	Se evalúa por parte del grupo (coevaluación) la participación de todos los

TIPO DE DESMPENÑO	SESION	DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN	CONDICIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE EVALAUCCIÓN PERMANENTE
		relatos, experiencias y textos propios y una actividad de reto grupal, El estudiante participa colaborativamente, desde el principio de interdependencia, aportando sus comentarios al análisis de textos y capacidades colaborativas para el desarrollo de las actividades	Los estudiantes reúnen toda la información utilizada hasta ahora en el desarrollo de las sesiones de la secuencia, la clasifican y organizan teniendo como eje central el tópico de procesos migratorios entre los siglos XIX y XX. En un rincón del salón se habilita un espacio para que los diferentes subgrupos organicen la información recabada hasta ahora. El segundo ejercicio es la identificación de puntos comunes tales como procedencia, características sociales, políticas y culturales de sus familias durante los siglos XIX y XX. En plenaria, el grupo identifica los puntos comunes presentes y define las causas y consecuencias de éstos en su calidad de vida y en la condición de dignidad humana de los grupos con que comparte, principalmente su familia. Aquí identifica primordialmente población vulnerable y condiciones de dicha vulnerabilidad, como consecuencia de todo el lastre social, económico y cultural de los grupos humanos con que comparte.	estudiantes y su aporte para el cumplimiento o no de la meta.

Anexo L. RUBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

REGISTRO DE DATOS.

EJERCICIO DE EVALUACIÓN

RUBRICA DE EVALUACIÓN DEL PROCESO

	Nivel estratégico (NE)	Nivel autónomo (NA)	Nivel básico (NB)	Nivel inicial- receptivo (NR)	
Desempeño de Comprensión Preliminar (D1)	Analiza sistemáticamente las situaciones presentes en el contexto, considerando las implicaciones frente a la violación de derechos tales como la segregación y la violencia, mediante la elaboración de un texto corto	Tiene un criterio general sobre el tema presentado e identifica claramente la violación de un marco de derechos desde el fenómeno de la discriminación	Tiene algunos conceptos sobre el tema que le permiten identificar un mínimo 3 condiciones de discriminación y violencia	Tiene nociones sobre el tema y se acerca desde las generalidades mediante un texto.	El estudiante, desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral al interior de la práctica pedagógica tradicional, identifica algunas condiciones sociales y políticas que dieron pie al desarrollo de conflictos durante el siglo XVIII en el territorio colombiano.
Desempeño de investigación Guiada (D2)	Analiza sistemáticamente el tema/actividad, considerando para su desarrollo el reconocimiento del otro y las condiciones del	Propone argumentos claros frente al tema, que le permiten desarrollar ideas con respecto al conflicto, desde	Participa en la construcción de ideas a partir del tema central, desde un ambiente colaborativo	Tiene nociones sobre el tema y se acerca desde las generalidades mediante un texto.	El estudiante participa en la socialización grupal y desde el criterio de reciprocidad, al interior de la práctica pedagógica tradicional, que

	Nivel estratégico (NE)	Nivel autónomo (NA)	Nivel básico (NB)	Nivel inicial-receptivo (NR)	
	Aprendizaje colaborativo en su producción individual y/o grupal	una iniciativa colaborativa			explica las causas del fin de la gran Colombia.
Proyectos finales de síntesis (D3)	Presenta un informe escrito en donde enfatiza el reconocimiento de la identidad nacional y local, mediante el manejo de los conceptos más importantes de la salida desde la reciprocidad	Presenta un informe escrito en donde identifica los principales elementos del recorrido y los profundiza desde consultas externas desde la reciprocidad	Presenta un informe escrito en donde identifica algunas características de la salida y las relaciona con el tema principal	Presenta un informe escrito sobre la salida con algunos temas de la misma	El estudiante, desde el análisis de textos escritos y la exposición magistral, identifica las principales transformaciones político administrativas de Colombia durante el siglo XIX. El estudiante participa activamente de una salida pedagógica al museo casa de bolívar y se informa sobre el proceso político llevado a cabo en el siglo XIX en Colombia
Proyectos finales de síntesis (D4)	Presenta , desde el criterio de interdependencia, todos los insumos para el desarrollo de una autoevaluación en donde destaca elementos vinculados con el reconocimiento y la identidad.	Presenta algunos insumos suficientes para el desarrollo de su autoevaluación, en donde destaca el reconocimiento de la identidad, reciprocidad	Presenta algunos de los insumos de la investigación que le sirve para presentar su autoevaluación	Presenta algunos insumos, No hay relación entre la autoevaluación y el trabajo	El estudiante recolecta información propia y de su familia desde el uso del dialogo y la comunicación asertiva, desde la consulta en diferentes fuentes (primarias y secundarias) y utiliza instrumentos gráficos de recolección de datos tales como el árbol genealógico,

	Nivel estratégico (NE)	Nivel autónomo (NA)	Nivel básico (NB)	Nivel inicial- receptivo (NR)	
					heráldica y etimología onomástica y de síntesis como un álbum familiar.
Proyectos finales de síntesis (D5)	Analiza en su discurso las causas y consecuencias de la discriminación, brindando alternativas para sí y para otros	Realiza comentarios que permiten explicar la presencia de formas de discriminación en la información recolectada de manera recíproca.	Realiza intervenciones sobre la información recolectada destacando las formas y métodos	Participa con ideas sobre su experiencia. Las ideas que utiliza son aisladas del tema de reconocimiento	El estudiante construye, desde el criterio de interdependencia positiva, propio del aprendizaje colaborativo, un video corto en donde evalúa su experiencia investigativa, teniendo en cuenta situaciones que identifiquen el prejuicio y la discriminación
Proyectos finales de síntesis (D6)	Analiza en su discurso las causas y consecuencias de la discriminación, brindando alternativas para sí y para otros	Realiza comentarios que permiten explicar la presencia de formas de discriminación en la información recolectada de manera recíproca.	Realiza intervenciones sobre la información recolectada destacando las formas y métodos	Participa con ideas sobre su experiencia. Las ideas que utiliza son aisladas del tema de reconocimiento	Desde la recreación experiencial y escrita del docente mediante el uso de relatos, experiencias y textos propios y una actividad de reto grupal, El estudiante participa colaborativamente, desde el principio de interdependencia, aportando sus comentarios al análisis de textos y capacidades colaborativas para el desarrollo de las actividades

Anexo M. EJEMPLO DE RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
REGISTRO DE DATOS.
RECURSOS DE SECUENCIA



Anexo N. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

REGISTRO DE DATOS.

EJERCICIO DE OBSERVACIÓN

LUGAR: Aula de clase de una Institución educativa de carácter público
OBSERVADOR: JOHN ALEXANDER RENTERIA GÓMEZ FECHA : 08/08/2017
PARTICIPANTES: 26 Estudiantes (18 mujeres y 8 hombres) de grado 8º
Edad promedio: 14 años
1 docente (asignatura de ciencias sociales. Edad: 42 años.
TIPO DE OBSERVACIÓN: PARTICIPANTE.
OBJETIVO DE LA OBSERVACIÓN: Recabar información sobre la práctica educativa en cuanto a sistemas y formas de comunicación, metodologías utilizadas en el aula y la interacción estudiante- estudiante, docente-estudiante.
DURACION DE LA OBSERVACIÓN: 120 MINUTOS
TECNICA DE APOYO: Video y fotografía.

La observación es una fuente de información práctica que no solo nos proporciona a los docentes en formación ideas y sugerencias para una enseñanza efectiva y adecuada a las características de un contexto educativo particular sino que también puede suscitar entre nosotros reflexión sobre nuestro desarrollo profesional y sobre nuestro rol en la enseñanza y en la sociedad. En la OBSERVACIÓN PARTICIPANTE el docente toma parte de la situación y aprender de ella participando de su desarrollo.

El siguiente ejercicio de observación retoma un periodo de clase (60 minutos) de ciencias sociales desarrollado durante el segundo semestre del año 2017, con un grupo de estudiantes (26) de grado 8º de una Institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Bucaramanga.

Los estudiantes se encuentran cursando el primer período del año y de acuerdo a la planeación anual, han abordado el tema de conflictos e Colombia en la primera mitad del siglo XX, desde una connotación histórica-pluricultural y en la línea por la promoción y respeto por la identidad.

De manera previa el docente participante inicia la secuencia didáctica semanas antes con un trabajo previo en torno a instrumentos historiográficos como el manejo del ARBOL GENEALÓGICO y la consulta del referente de identidad mediante el origen de los apellidos de los estudiantes y sus escudos de armas –Heráldica- como actividad de inicio. Con dicha información los estudiantes han venido elaborando en sesiones anteriores un álbum fotográfico de su familia que se les ha solicitado para la clase a observar.

El ambiente del salón se caracteriza por estar aforado con algunos recursos audiovisuales como un video beam, un parlante de sonido y una pantalla para proyectar. El salón es amplio y con capacidad para 42 estudiantes, aunque el promedio de atención en la institución educativa es más bajo (34). Además, cuenta con luz natural (ventanales) y eléctrica óptima, buena aireación y silletería suficiente para todos los estudiantes.

Al interior del proceso de planeación de la observación, se les solicitó por escrito a los padres de familia la autorización correspondiente para que los estudiantes pudieran ser filmados para efecto de mejorar el proceso de observación, pero de 34 estudiantes que conforman el grupo, solo 16 trajeron la autorización.

Los estudiantes se encuentran cursando el primer período del año y de acuerdo a la planeación anual, han abordado el tema de conflictos en Colombia en la primera mitad del siglo XX, desde una connotación histórica-pluricultural y en la línea por la promoción y respeto por la identidad.

Como técnica de recolección de información se hizo uso del video y de archivos fotográficos de las actividades previas, además de un diario de campo en el que se tomaron los apuntes más relevantes.

A continuación se presenta la ficha de observación creada por el docente investigador de acuerdo a las necesidades presentadas en el transcurso de dicho ejercicio

TIEMPO DE LA OBSERVACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO-REFLEXIÓN
MINUTO 1 al 4	Preguntas sobre lo que se hizo la clase pasada.	Pregunta directa a estudiantes. Respuestas cortas y puntuales. Conclusiones generales Indagación de saberes previos-propios.	¿Cómo se hace un árbol genealógico? ¿Cómo era la vida antes?	El docente no parte de lo que ellos quieren decir, sino de lo que él quiere escuchar. Hay dinamismo en las respuestas. Algunos estudiantes quieren participar, pero luego bajan la mano. Sería recomendable generar estrategias para rotar la participación por todos los integrantes. En sus participaciones los estudiantes identifican el reconocimiento de algunos derechos y la exclusión de otros en la historia. Algunos estudiantes participan, pero ésta no tiene eco en sus compañeros. Los estudiantes hablan al tiempo por algunos instantes ¿Los estudiantes que no participan pierden el interés en la clase?
MINUTO 5 al 12	Presentación del video sobre la base introductoria - ¿Cómo se vivía antes?	Explicación del origen del material audiovisual (fuente) Presentación del video. Actividad alterna: toma de asistencia	Las aventuras del profesor Súper O histórico. Capítulo 4 Uso de asistencia grupal	El salón se encuentra acondicionado con video beam, pantalla frontal, la imagen es clara (central y amplia). El sonido es suficiente para el espacio. El docente acondicionó el salón de manera previa. El docente antes de iniciar la proyección del video, ¿tuvo en cuenta las necesidades especiales de sus estudiantes?(visual, auditivo? ¿Es adecuado el material para la edad promedio de los estudiantes? El docente no llama a asistencia en voz alta pero registra la ausencia de los que no asistieron. El docente conoce a sus estudiantes. El video usa un lenguaje fácil de comprender y desde situaciones cotidianas Algunos estudiantes realizan comentarios en voz baja y el docente se acerca a ellos.. El video finaliza con preguntas de profundización. ¿Los comentarios de los alumnos pueden ser útiles para la clase?

TIEMPO DE LA OBSERVACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO-REFLEXIÓN
Minuto 13 al 16.	Retroalimentación.	Correlación de ideas	Indagar sobre la relación entre sus experiencias y las vistas en el video. Expresión de ideas puntuales del video	En el desarrollo de la indagación, se evidencia estaticismo, poco intercambio de opiniones, solo se observa la participación guiada por el docente, que recoge y devuelve información. ¿Evalúa el grado de atención que el estudiante ha puesto al material presentado?
		contextualización	Pregunta ¿Hoy es más fácil la vida que en el pasado? ¿La calidad de vida de las personas ha mejorado?	El docente guía, dirige el tema. La participación se da por parte de los mismos jóvenes desde ideas claras, pero no se estimula la participación de aquellos que no lo hacen. Los estudiantes se escuchan y por algunos momentos la interacción con el docente es espontánea. El docente utiliza la anécdota histórica para correlacionar lo trabajado en clases anteriores. Refuerza contenidos explícitos expresados por los estudiantes en sus respuestas. “La tradición obstaculiza los avances”

TIEMPO DE LA OBSERVACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO-REFLEXIÓN
Minuto 16 al 21	Presentación del nuevo concepto.	Preguntas integradoras	Saberes previos del nuevo tema y evocación de la clase pasada. ¿Cuál fue la principal característica social del siglo XVIII y XIX? ¿La guerra le sirve al hombre?	El docente hila la clase a los temas pasados, integrando a ello la introducción de la clase. El docente utiliza la información previa d clase para profundizar en el concepto de guerra. Los estudiantes ven la dificultad (la guerra) como una posibilidad de ser mejor a través de sus comentarios. En la dinámica el docente en algunas ocasiones pasa por encima de la participación del estudiante, se disculpa, pero ¿Podría desestimular la participación del estudiante? ¿Puede inducir el docente la promoción de una ideología bélica en los estudiantes? El docente no refuerza el antivalor sino que lo transforma en un concepto de cambio. <i>“Para todo cambio debe haber un momento de desequilibrio”</i> El docente hace uso del material construido de manera previa por los estudiantes (<i>árbol genealógico</i>) y confronta la existencia del cambio en las experiencias de los estudiantes. Cuando se presenta la pregunta el detonante actúa y la participación de todos los estudiantes se dispara, generando en un comienzo un cruce de expresiones que el docente aprovecha y acompaña. Aquellos que no habían participado, ahora lo hacen, de una manera tímida. Esta actitud no es reforzada por el maestro, pasando inadvertida. En el momento se observan estudiantes que realizan otras actividades ajenas a clase, el docente hace el llamado individual y lo invita a participar. Existen estudiantes que participan más que otros, ¿Quieren llamar la atención?...¿realmente están interesados? ¿Qué hace que algunos estén dispersos de la clase? El estudiante identifica eventos relevantes de su historia, que hayan
	Re contextualización	Introspección	¿Cómo puedo evidenciar en mi árbol genealógico el cambio?	

TIEMPO DE LA OBSERVACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO-REFLEXIÓN
		Uso del árbol genealógico.	¿Yo construyo la historia? ¿Por qué hoy soy mejor de lo que era antes? ¿Qué historia de vida extraída del árbol genealógico ayudó a mejorar la calidad de vida del estudiante?	generado cambios significativos. <i>El docente maneja pre saberes que pueden considerarse falaceas- “Hoy usted vive mejor que como vivían sus abuelos”, ¿ES cierto?</i> El docente le plantea al grupo una actividad corta (dos minutos de análisis y 1 minuto para socialización individual) en la que cada uno debe identificar en su álbum histórico familiar el evento que ayudó a definir lo que es hoy en día. Hasta ahora los estudiantes no han consignado un tema o título que ubique la actividad propuesta por el docente y la actividad planteada no es comprendida por algunos estudiantes, los cuales solicitan repetir las instrucciones de la actividad de manera individual y el docente lo hace. Entre los estudiantes, de manera discreta se preguntan por lo que hay que hacer y los que tienen claridad explican el ejercicio. ¿Los estudiantes tienen el nivel retrospectivo para lograr lo propuesto por el docente? ¿Saben los estudiantes lo que realmente tienen que hacer?, cuando se les solicita los estudiantes no escriben la idea solicitada por el docente. ¿Un minuto alcanza para escribir una idea? ,o ¿No existía la motivación suficiente para hacerlo?.

TIEMPO DE LA OBSERVACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO-REFLEXIÓN
Minuto 22 al 46.	socialización	Exposición de ideas	Socialización individual de la reflexión sobre el contexto directo en los estudiantes	Con la iniciativa propia un estudiante socializa desde el análisis de recursos historiográficos (escudos de armas de sus apellidos, árbol genealógico y archivos fotográficos) su evento relevante. En este momento es interrumpido por el megáfono del coordinador que da una información, aun así sigue. Mientras el estudiante socializa, otros siguen trabajando en otras materias. El docente retoma las diferentes participaciones y recoge los elementos más destacados de acuerdo al tema, reiterando la idea que “ todos construimos historia” En la medida en que algunos estudiantes se motivan a participar, ellos mismos sacan ideas generales del ejercicio y las presentan a sus compañeros. El trabajo se extiende en la medida en que socializan sus productos; algunos no lo tenían listo y esto retrasa el proceso de socialización. Aun así, se colaboran entre ellos, sosteniendo el material y pegando en el tablero los productos de sus compañeros. Los relatos de sus historias los lleva a generar expresiones de tristeza y nostalgia, actitud que es acompañada por una atención y participación constante del grupo. En las exposiciones se destaca el entusiasmo por la historia de sus apellidos, tema que hace que los más alejados de la clase se integren., El docente indaga sobre cómo el texto (historias familiares) es significativo y vincula el contexto familiar. Algunos estudiantes usan ubicaciones geoespaciales e históricas para enriquecer sus comentarios y exposiciones, otros pocos continúan apáticos al tema. Cuando un estudiante participa, algunos d ellos interactúan y se identifican con dichos momentos, en especial frente a temas como la

TIEMPO DE LA OBSERVACIÓN	ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN	COMENTARIO-REFLEXIÓN
				intolerancia, los conflictos legales (idas a la cárcel de algún familiar), muertes por baja calidad de vida, migraciones forzadas, ambientales y socioeconómicas, violencia intrafamiliar, feminicidio y machismo. Uno de los últimos en socializar afirma “si no sabemos nuestra historia, podemos repetirla”. El tiempo se agotó y todos no socializaron, para lo que el docente propone continuar el trabajo en la próxima sesión. Algunos estudiantes no se integraron a la clase, ¿pudo el docente hacer algo? ¿Por qué no lo hizo?
Minuto 47 al 60	Conclusión del ejercicio	Lluvia de ideas	Reconocimiento de valores como la identidad y la subjetividad.	Se retoma por parte del docente y algunos estudiantes la importancia del trabajo desde el contexto de los derechos y la pluriculturalidad. El docente afirma “nosotros somos una mezcla de circunstancias”
		Re contextualización	Realización de un cuadro síntesis de la actividad desarrollada desde el trabajo en grupo. Consulta: historieta desde la pregunta ¿Es posible la modernización en medio del conflicto?	En grupos de 3 estudiantes, se complementan una serie de rejillas en los que los estudiantes retroalimentan con los aportes de clase. En los grupos se toma la iniciativa de elegir un secretario para la consignación de la información y otro para la socialización. Aquí el docente pasa por los grupos, escuchando los aportes y ampliando ideas. Suena el timbre para salir a descanso. El tiempo no fue suficiente y quedo la idea de la actividad extra clase (caricatura) con grandes vacíos. El docente confirmó que la próxima clase continuaban. ¿Fue el cierre de la clase adecuada? ¿Cómo plantea el docente la evaluación?

Anexo O. ANÁLISIS DOCUMENTAL



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

NOMBRE DEL DOCUMENTO: Modelo pedagógico. I.E. Andrés Páez de Sotomayor-Bucaramanga.		
DESCRIPCIÓN FÍSICA.		
Autor: INEDAPS	Lengua: CASTELLANO	Ubicación: INEDAPS
Dependencia: Coordinación J.M.	Folio o archivo: P.E.I.	Año de publicación:
Página de inicio:	Página de finalización:	Fecha de consulta
Tipo de documento:		
ANÁLISIS DE CONTENIDOS (descriptores e/o indización del documento)		
DESCRIPTORES: modelo pedagógico, preguntas directrices, resultados de aprendizaje, procesos de aprendizaje, procesos básicos de aprendizaje en la enseñanza para la comprensión, rol del docente.		
DESCRIPCIÓN SUSTANCIAL DEL DOCUMENTO:		
El documento está compuesto por 6 páginas que identifican el modelo de la institución (Cognoscitivo con un enfoque		

de enseñanza para la comprensión), el enfoque y las condiciones en que se presenta el mismo en la institución. El documento inicia con las preguntas directrices a partir de las cuales se implementa el modelo (¿Qué se aprende? ¿Cómo se aprende?, ¿Cuándo, quién y en qué condiciones?). A continuación, el documento conceptualiza sobre los resultados del aprendizaje y los procesos cognitivos de los mismos de acuerdo al modelo. Aquí también hace lo mismo con los procesos básicos: conceptualización, interpretación, transferencia, creatividad. Finalmente describe las características y el rol del docente vinculado con dicho modelo. La parte final del documento incluye los siguientes títulos: Estrategias cognitivas del aprendizaje (mapa de ideas), Enfoque Enseñanza para la comprensión (EpC). Este incluye:

- 1. ¿Cómo entender la comprensión?,**
- 2. Atributos o características de la EpC.**
- 3. Principios que sustentan la EpC**
- 4. Procedimiento a seguir en la planeación bajo el enfoque EpC.**
- 5. Ventajas del aprendizaje desde el enfoque de la EpC**
- 6. Dificultades que pueden enfrentarse en su implementación.**
- 7. Ventajas del aprendizaje desde el enfoque de la EpC.**

CLASIFICACIÓN: ARTICULACIÓN

OBSERVACIONES: No contiene bibliografía.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

NOMBRE DEL DOCUMENTO: Matriz de riesgos de procesos –análisis de prácticas pedagógicas.		
DESCRIPCIÓN FÍSICA.		
Autor: ICONTEC	Lengua: CASTELLANO	Ubicación: Sistema de calidad.
Dependencia:	Folio o archivo:	Año de publicación:
Página de inicio:	Página de finalización:	Fecha de consulta
Tipo de documento:		
ANÁLISIS DE CONTENIDOS (descriptores e/o indización del documento)		
INDIZACION: Sistema de calidad INEDAPS D-Proceso de dirección-gestión directiva D-02 Gestión Estratégica-Registros D-02-F04 Matriz de riesgos de procesos A-02 Practicas pedagógicas Descriptores: matriz, riesgo, sistema de calidad, proceso directivo, Proceso, riesgo, probabilidad de ocurrencia, evaluación de riesgo,		

DESCRIPCIÓN SUSTANCIAL DEL DOCUMENTO:

La matriz analizada está compuesta por 4 páginas en las que, desde el sistema de calidad, se realiza un análisis global de todos los procesos y áreas de gestión que hacen parte del sistema de calidad de INEDAPS. En la página 3 se hace alusión al aspecto Prácticas pedagógicas, incluida en el proceso académico con la referencia A-02, allí, el proceso de auditoria identifica como principal riesgo de dicho aspecto, la probabilidad de ocurrencia de que *Las áreas y proyectos no definan las opciones didácticas de acuerdo al enfoque pedagógico*, a pesar de tener como estrategia de control existente *Ajustes en los planes de periodo*. En el instrumento se cataloga como de *extremo* la valoración del riesgo y establece como estrategia el seguimiento al plan de periodo llevado a cabo por los docentes.

CLASIFICACIÓN: ARTICULACIÓN

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANDRÉS BELLO DE SOTOMAYOR "DIOS, CIENCIA Y RESPONSABILIDAD"		Código: D-02-F04
			Versión: 01
	MATRIZ DE RIESGOS DE PROCESOS		FECHA: Febrero de 2013
			Página 1 de 4

MP-Muy Probable

P- Probable

IM- Improbable

C- Catastrófico

M- Moderado

IN- Insignificante

E- Extremo A- Alto M - menor

PROCESO	RIESGO	PROBABILIDAD			EVALUACIÓN DEL RIESGO			CONTROLES EXISTENTES	VALORACIÓN DEL RIESGO			OPCIONES DE MANEJO	ACCIONES	RESPONSABLES	CRONOGRAMA
		M P	P	IM	C	M	IN		E	A	M				
Dirección Estratégica D-01	No apropiación del Horizonte Institucional por parte de los funcionarios		X		X			Formato de seguimiento a la apropiación	X			Sensibilización a través de jornadas pedagógicas	Entrega de plegable Cuadros por salón	Rector, coordinador	2015
Gestión estratégica D-02	Falta de planeación de los proyectos que retardan y obstaculizan la correcta toma de decisiones		X		X			Seguimiento al plan de mejoramiento y proyectos y aplicación de planes de mejora		X		Desarrollo de un cronograma por mes donde se evidencia el cumplimiento de los planeados	Entrega del cronograma y seguimiento	Líderes de proyectos. Jefes de área y grados	2015
Gobierno Escolar D-03	Carencia de seguimiento y evaluación pertinente al funcionamiento del gobierno escolar e instancia de participación			X	X			Cronograma elecciones gobierno escolar			X	Proyecto gobierno escolar y derechos humanos	Ejecución proyecto gobierno escolar y derechos humanos	Comité gobierno escolar en cada jornada	Febrero, marzo 2015
Cultura Institucional D-04	No eficacia de los mecanismos de comunicación No aplicar las buenas prácticas institucionales			X	X			Aplicación del plan de mecanismos de buena comunicación y fortalecimiento de la cultura de quejas, reclamos y sugerencias	X			Talleres de encuentros entre los distintos estamentos y formatos de quejas y reclamos	Mejoramiento de los mecanismos de comunicación	Directivos	Permanente
Clima Escolar D-05	No se cumple el cronograma general de actividades La estructura física no beneficia el ambiente escolar Poco apoyo de docentes y directivos docentes a las actividades extracurriculares.		X			X		Informes y aplicación de los cronogramas			X	Acciones de mejora acorde con las eventualidades que se presenten	Procesos de participación, inducción y jornadas especiales e informes de evaluación	Directivo y docente	Según cronograma 2015
Relaciones con	Temor de parte de los padres de familia para formalizar las Quejas y reclamos.		X			X		Solo se presentan a rectoría.		X		Atención a los agentes	Socialización del formato con los	Directivo docente	Año escolar 2015

Anexo P. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE

RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.

ENTREVISTA

TIPO DE ENTREVISTA: Semiestructurada	TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos
OBJETIVO: Identificar características propias del trabajo colaborativo llevado a cabo en el aula de clases, desde la asignatura de ciencias sociales grado 8º en una I.E publica de la ciudad de Bucaramanga, desde la indagación directa a estudiantes del grado, mediante la entrevista semiestructurada.	
TEMAS: Trabajo grupal, Trabajo colaborativo, autoridad, negociación, interdependencia, rol del docente	
LUGAR: Aula 9 I.E. Andrés Páez de Sotomayor.	

FECHA: 14-8-2017	HORA DE INICIO:	HORA DE FINALIZACIÓN:
ENTREVISTADA: Shirly Mariana Martínez Mora		
OCUPACIÓN:	ESTUDIANTE	
PERFIL: La estudiante ha sido destacada académicamente por sus resultados significativos en las diferentes asignaturas del núcleo común. En especial en la asignatura de ciencias sociales la joven presenta textos escritos en los que se evidencia orden de ideas, redacción y manejo de conceptos propios de la asignatura. Se destaca también por proponer valiosos aportes en discusiones de clase. Se evidencia en su discurso, la honestidad en el confronto.		
CONSENTIMIENTO INFORMADO: Anexo/folio No		
ENTREVISTADOR	John Alexander Rentería Gómez	
ROL/OCUPACIÓN	Docente investigador Universidad Industrial de Santander. Docente de ciencias sociales.	
TEMA DE INVESTIGACIÓN: Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de Competencias Ciudadanas		
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ¿Constituye el trabajo colaborativo una estrategia didáctico-pedagógica para el desarrollo de Competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, identidad y la valoración de la diferencia en una institución educativa?		
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA DE DIRECCIONAMIENTO: ¿Qué características son propias de las prácticas pedagógicas integradas al aprendizaje colaborativo en el área de ciencias sociales?		
GUIÓN		
INICIO Saludo en voz alta Lectura en voz alta del consentimiento informado y firma de este Ficha de presentación: (se lee en voz alta al iniciar la entrevista y la grabación) CARACTERÍSTICAS IN SITUO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS		

PROFESOR : como te llamas

ALUMNA .: mariana martines

PROFESOR : en que grado estas

ALUMNA : 8 2

PROFESOR: 8- 2 bueno mariana ya estábamos hablando y de manera previa ya te había explicado cuales eran las características de este trabajo que vamos hacer ee ´por que te pido a ti el favor y la colaboración con la entrevista por tus capacidades por que eres una mujer muy critica y sobre todo porque cuando algo no te gusta lo dices y eso es muy positivo; bien cuando tu estas en clase de sociales el docente como organiza la clase. Bueno primero pensemos ¿Cuántas horas de sociales vez a la semana?

ALUMNA : 4 horas a la semana

PROFESOR : 4 horas y cuantas veces te vez con el docente ¿

ALUMNA : 2 veces

PROFESOR : 2 veces ee en cada ocacion que tu te vez con el docente en cada sesión cuantas horas trabajas ¿

ALUMNA : 2

PROFESOR : 2 listo ; ese docente en esas 2 horas de clase ¿Cómo organiza el trabajo ¿

ALUMNA : A veces nos pone a trabajar en el libro o nos pone a ver videos y reflexionar a mi me gusta mas ver videos y tomas apuntes

PROFESOR : UMMM ya entonces vamos a pensar un dia normal en clase de sociales ; si el docente tiene 2 horas osea tiene 120 minutos como distribuye el esos 120 minutos que es lo primero que hace

ALUMNA : primero revisa las tareas

PROFESOR : Primero revisa las tareas listo que es lo segundo que hace ¿

ALUMNA : Explica lo que vamos a trabajar en esas 2 horas

PROFESOR : bueno que es lo 3 que hace ¿

ALUMNA : deja un taller o una actividad

PROFESOR : deja un taller o una actividad ; listo que tipo de actividad les deja

ALUMNA : del libro mas que todo

PROFESOR : Ddeja una actividad del libro ; que es lo siguiente que hace ¿

ALUMNA : Nos da tiempo para desarrollar las actividades del libro en grupo o a veces individuales y si no alcanzamos lo traemos hecho para la otra clase

PROFESOR : Bueno vamos a tener como punto de partida el trabajo grupal ahorita mas adelante ; no de una vez pensemos, como plantea el docente las actividades grupales ¿ mira que tu me acabaste de decir que trabajan de manera individual pero también a veces de manera grupal e que tipo de actividades grupales realiza el docente en clase ¿

ALUMNA : a veces para ir abajo a la sala de tecnología o para trabajar en el libro o para hacer carteleras

PROFESOR : bueno , como la plantea ¿ piensa un trabajo grupal para trabajar en el libro , como se hace ese trabajo ¿

ALUMNA : El profesor da varios temas y a cada grupo le asigna uno diferente o a veces a todo el grupo el mismo

PROFESOR: bueno, porque es trabajo grupal osea como es la dinámica del grupo en ese trabajo que los ponen hacer

ALUMNA : sacar el resumen del libro y copiarlo en el cuaderno

PROFESOR: Bueno y eso para que ¿

ALUMNA. Para no copiar todo sino lo mas importante

PROFESOR: bueno y después que hacen ¿

ALUMNA. : una persona empieza a leer y después de que termina ahí si empezamos a sacar la síntesis del resumen del libro para sacar lo mas importante y luego continuar con la actividad

PROFESOR: bueno listo sacaron el resumen , que mas hace parte del trabajo grupal?

ALUMNA : bueno casi siempre es sacar la síntesis o a veces usted nos pone hacer un mapa conceptual

PROFESOR : Bueno tu por que crees que ele docente utiliza ese tipo de estrategias para que le sirven; lo que tu pienses

ALUMNA . para que no sea tan aburrido trabajar solo y conocer lo que piensa la otra persona su punto de vista

PROFESOR : Bueno ; eso es lo que piensa el docente pero a ti y al grupo para que les sirve el trabajo en grupo la verdad ‘

ALUMNA : porque es como mas ayuda para las actividades del libro para hacerlo mas rápido

PROFESOR : ok por agilidad por hacerlo mas practico

ALUMNA . si

PROFESOR : Y tus otros compañeros por que lo hacen

ALUMNA : por que les gusta hablar como usted casi no nos deja hablar en clase entonces se hacen en grupo para poder recochar y eso

PROFESOR : ya eso es bien interesante ; bueno ahora que ventajas o que desventajas que cosas negativas le vez al trabajo en grupo que realizas en ciencias sociales

ALUMNA . para poder terminar mas rápido, por que no es tan aburrido y se aprende mas y las desventajas es que se empieza hacer mucho desorden mucha bulla y que a veces si uno no escoje el compañero correcto le toca con uno que no trabaja y sale haciendo el trabajo uno solo

PROFESOR: osea tu terminas trabajando por los otros

ALUMNA si

PROFESOR : te ha pasado muy frecuenteente ¿

ALUMNA : a veces cuando es trabajo del libro y se enumeran por que a veces a uno le toca trabajar con todos los que no hacen nada

PROFESOR : bueno si fuéramos a pensar en todos tus compañeros del salón a cuantos les gusta trabajar en grupo y cuantos no ¿

ALUMNA . : yo creo que a todos nos gusta trabajar en grupo

PROFESOR . bueno , ahora frente al trabajo que realiza el docente , eeee tu crees que a tus compañeros les gusta el trabajo de grupo que realiza el docente de sociales?

ALUMNA : si

PROFESOR: porque ¿

ALUMNA : no se por que asi no lo hacen todos los profesores y esdinamico la gran mayoría de veces

PROFESOR: en que se diferencia el trabajo que realiza el docente de ciencias sociales comparado con otras asignaturas?

ALUMNA : por que usted nos habla y nos explica y se nos queda mas lo que nos explica a lo que escribimos del libro, nos acordamos mas de las explicaciones y en otras materia no nos explican si no que nos ponen a buscar por internet o en un libro

PROFESOR: como es el trabajo grupal en otras asignaturas? Mencionemos algunas la que tu quieras

ALUMNA . el profesor Sergio de naturales si a veces nos deja las clases grupales pero es con guias

PROFESOR. Como es la dinámica como es

ALUMNA : nos da un texto en la guía y luego cuando uno ya termina de leerlo el nos explica

PROFESOR : OK , bueno y cuando ustedes se organizan en grupo como se organizan quien los organiza, tu sabes que es un rol?

ALUMNA . si

PROFESOR : como son los roles dentro los grupos

ALUMNA . la gran mayoría no asumen roles todos se ponen hacer todo todos y no les rinde el tiempo son muy desordenados

PROFESOR: bueno, haber entonces como funciona

ALUMNA . la mayoría de estudiantes no sabe trabajar en grupo por que se ponen es hablar con sus amigos y no hacen nada entonces no es muy bueno

PROFESOR : pero bueno tienen que organizarse de alguna manera para poder sacar un producto por que o si no me imagino que tiene algunas consecuencias, entonces como se organizan? Listo pensemos que es lo primero que te dice el docente ¿

ALUMNA : a veces el profesor empieza a enumerar por pares o a veces libre elección

PROFESOR : listo, después de que ya están organizados conformados los grupos , bueno cuantos integrantes por lo general tiene el grupo

ALUMNA : casi siempre son 6 o 7

PROFESOR: esos 6 o 7 como se organizan ¿

ALUMNA : haber cuando nos toca de a 6 nos dividimos de a 3 y trabajamos con 3 libros y cada uno busca algo que sea importante y si nos ponen hacer una cartelera entonces 3 van trazando las márgenes y los otros van

investigando y ya después se hace el borrador de la cartelera para saber como va a quedar

PROFESOR: listo, hay alguien que lidera por lo general

ALUMNA . si

PROFESOR : que características tiene esa persona que lidera

ALUMNA : no se , como el mas juicioso el mas inteligente

PROFESOR: y quien lo selecciona? O el mismo dice yo quiero liderar ¿

ALUMNA : no pues siempre hay alguien que toma la iniciativa y pregunta que es lo que hay que hacer y empieza a dirigir

PROFESOR . bueno y que pasa cuando hay dificultades que pasa cuando dentro del grupo hay indiferencias, desacuerdos?

ALUMNA . pues cuando no quieren trabajar entonces uno les dice no trabajen mas y ellos mismos se salen del grupo o a veces reaccionan y se ponen a trabajar

PROFESOR . ya ,

ALUMNA . Yo personalmente los regaño y les digo que trabajen que no me pueden dejar hacer esto sola y me da rabia por que me ponen hacer a mi la síntesis sola y to la hago pero les digo que miren a ver ustedes como solucionan y me hago sola

PROFESOR . Has visto que aya problema en otros grupos cuando hacen trabajos grupales ¿

ALUMNA . si, no trabajan, o a veces he visto que dos personas no se la llevan bien no se hablan y empiezan ahí a pelear

PROFESOR : bueno como solucionan ustedes las dificultades cuando se presenta dentro del grupo?

ALUMNA : le decimos al profesor que no están dejando trabajar

PROFESOR: y si el docente no esta en ese momento ustedes que hacen ¿

ALUMNA : pues seguimos trabajando y los dejamos a ellos seguir peleando solos

PROFESOR : se distribuyen el trabajo en grupos ¿

ALUMNA : a veces depende por que uno dice no si se lo pongo a este es muy irresponsable y no hace nada

PROFESOR : pero en otras ocasiones que hayan trabajado en grupo que tienen en cuenta

ALUMNA : sus habilidades se escogen por ejemplo a dos y una es la que entiende mas entonces le va dictando a la otra persona que tiene buena letra y ortografía y asi con las carteleras y todo

PROFESOR : bueno y cuando están realizando el trabajo el resultado final dependo de uno o cada uno por su lado

ALUMNA . En grupo no hay si es de todos, todos lo terminamos

PROFESOR : digamos si ustedes tienen que hacer una exposición cuando la vayan a presentar como hacen ¿ cada uno su pedazo o tienen en cuenta el trabajo de todos ¿

ALUMNA : tenemos en cuenta el trabajo de todos

PROFESOR : y si alguno falta el trabajo de todos se interrumpe ¿ que pasa ¿

ALUMNA : Si falta alguno entonces no se expone ese pedacito

PROFESOR: :osea cada uno expone su pedacito ¿ el que se aprendio y ya , bueno en que ocaciones el trabajo ha sido dividido cada uno responde por su pedacito y tienen alguna situación en donde el trabajo haya meritado que todos estén unidos para un producto final ¿ mejor dicho cual de esos es el mas común ¿

ALUMNA : el mas común es que cada uno escoja una parte y que se la aprenda y que la diga bien en la exposición

PROFESOR . que dice el docente acerca de ese trabajo ¿ le gusta o no le gusta ¿

ALUMNA : no le gusta ; por que la idea es que todos se aprendan todo el texto cosa que si falta alguno el dia de la exposición otro pueda exponer lo que le correspondia a su compañero

PROFESOR : cuando ustedes están haciendo los trabajos grupales solo se limitan al tema o hablan acerca de sus vivencias sus ideas no solo frente al tema si no de sus experiencias personales se tienen en cuenta para ese trabajo grupal ¿

ALUMNA : no por que casi siempre se concentra uno en el tema

PROFESOR : pero bueno y si el tema fuera por ejemplo de delincuencia en Colombia si ustedes se limitan solo al texto o en algún momento dado hablan de algo que les haya pasado ¿

ALUMNA .a si a veces se habla y se da un ejemplo pero no es muy frecuente

PROFESOR : ok, y que hace el docente mientras ustedes están en grupo ¿

ALUMNA : no se en el computador y a veces nos regaña por que estamos haciendo mucha bulla

PROFESOR : listo Mariana si tu le quisieras dar una recomendación al docente frente al trabajo grupal cual seria ¿

ALUMNA . que los grupos no sean tan grandes por que cuando son asi se forma mucho desorden y no trabajan todos siempre son los mismos

PROFESOR : bueno Mariana yo te agradezco mucho por toda la información que me brindaste gracias



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.
ENTREVISTA

TIPO DE ENTREVISTA: Semiestructurada		TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos	
OBJETIVO:			
Identificar características propias del trabajo colaborativo llevado a cabo en el aula de clases, desde la asignatura de ciencias sociales grado 8º en una I.E publica de la ciudad de Bucaramanga, desde la indagación directa a estudiantes del grado, mediante la entrevista semiestructurada.			
TEMAS:			
Trabajo grupal, Trabajo colaborativo, autoridad, negociación, interdependencia, rol del docente			
LUGAR: Aula 9 I.E. Andrés Páez de Sotomayor.			
FECHA: 14-8-2017	HORA DE INICIO:	HORA DE FINALIZACIÓN:	
ENTREVISTADO: ANDERSON DAVID GRIMALDO PEREZ			
OCUPACIÓN:	ESTUDIANTE		
PERFIN: Es un joven de 13 años de edad, de ha venido creciendo en argumentación y pensamiento crítico desde hace un año al interior de los temas de clase. Se desenvuelve con claridad de ideas en espacios de discusión grupal			

y estructura relaciones de causa-efecto con facilidad.	
CONSENTIMIENTO INFORMADO: Anexo/folio No	
ENTREVISTADOR	John Alexander Rentería Gómez
ROL/OCUPACIÓN	Docente investigador Universidad Industrial de Santander. Docente de ciencias sociales.
TEMA DE INVESTIGACIÓN: Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de Competencias Ciudadanas	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ¿Constituye el trabajo colaborativo una estrategia didáctico-pedagógica para el desarrollo de Competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, identidad y la valoración de la diferencia en una institución educativa?	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA DE DIRECCIONAMIENTO: ¿Qué características son propias de las prácticas pedagógicas integradas al aprendizaje colaborativo en el área de ciencias sociales?	
GUIÓN	
INICIO Saludo en voz alta Lectura en voz alta del consentimiento informado y firma de este Ficha de presentación: (se lee en voz alta al iniciar la entrevista y la grabación) CARACTERISTICAS IN SITUO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTE: el objetivo de esta entrevista es que podamos hablar sobre lo que se hace en el aula de clase, lo que el docente propone en el aula no solamente en sociales si no en todas las asignaturas porque algunos docentes lo que tratamos de a ser es compartir algunas metodologías, el objetivo de esta entrevista es tener una idea de lo que ocurre en el aula de clase, hay muchas cosas que ocurren en el aula de clase vamos a seleccionar un tópico, un tópico es como un tema una parte del trabajo ese trabajo, esa parte de la clase se llama trabajo en grupo, que es el trabajo en grupo pues el trabajo en grupo es una propuesta que el docente utiliza dentro de su clase con diferentes	

objetivos, entonces lo que a mi me interesa es que me des tu visión de estudiante acerca del trabajo en clase que se hace dentro del aula, entonces a esto le vamos a dar el nombre de aprendizaje colaborativo, eso es lo que se supone que ustedes aprenden de manera colaborativa cuando se trabaja en grupo

¿Cómo distribuye el docente la clase?

Ustedes trabajan aquí con dos tipos de manejo de tiempo, uno la asignatura que maneja un solo bloque y la asignatura que manejan dos bloques

cuáles son esas?

Estudiante: las de menor intensidad horaria son ética, religión

Docente: de resto todas se trabajan en bloque, entonces ya tenemos una información importante

Cuando estamos hablando de trabajo en bloque, los docentes acá como distribuyen el tiempo en esas dos horas de clase ?

ESTUDIANTE : pues en el caso de matemáticas el profesor coloca primero un ejercicio en el tablero empieza a explicarlo, después pone ejercicios y al final los recoge

DOCENTE : y los ejercicios que propone el docente son individuales o en algún momento son el grupo ?

ESTUDIANTE: no, siempre son individuales, pero él a veces nos deja reunirnos en grupo

DOCENTE : para que ?

ESTUDIANTE : para ver si los podemos resolver en grupo

DOCENTE : de que otras maneras otros docentes reparten los trabajos en el aula

ESTUDIANTE : en el caso de español a la profesora le gusta ponernos a hacer mas trabajos en grupo, por ejemplo la semana pasada hicimos un trabajo en grupo acerca de un video, ella en casi todo nos pone a trabajar en grupo

DOCENTE : la docente como distribuye toda la clase, o sea la rutina que casi siempre lleva

Cierto que los docentes casi siempre llevan una rutina ?

ESTUDIANTE : bueno, ella primero comienza conversándonos, luego si pone un tema, lo explica pone un video para explicarlo y al final pone un trabajo que la mayoría de veces si es en grupo aunque a veces son individuales

DOCENTE : en que otra área trabajan en grupo ?

ESTUDIANTE : por ejemplo en inglés, se trabaja en grupo normalmente el docente nos entrega unos libros y

comenzamos a trabajar en grupo aunque aveces también individual, también aveces coloca videos hace actividades y preguntas, a le le gusta mucho que trabajemos en grupo casi nunca individual

DOCENTE: bueno y en naturales como trabajan ?

ESTUDIANTE : en naturales solamente es individual, casi nunca nos deja hacernos en grupo, el profesor explica el tema coloca un video y nos entrega una guía y la tenemos que entregar la siguiente clase

DOCENTE : mmmmmm bueno, y en sociales como trabajan ?

ESTUDIANTE : el docente nos coloca trabajos en grupo,y algunos trabajos en el libro y también nos pone a explicar los temas que hemos aprendido, individual trabaja muy poco también

DOCENTE : bueno cuando hablamos de trabajar en grupo que tipo de trabajos realizan ustedes ?, que actividades se hacen grupales,para que se hace una actividad grupal

ESTUDIANTE : por ejemplo en ingles, el nos pone en grupo cuando son actividades del libro o cuando son trabajos de apoyo o reforzamiento de un tema

DOCENTE: en el caso de matemáticas como se trabaja ?

ESTUDIANTE : pues el casi no nos pone en grupo pero cuando lo hace es para que resolvamos lo ejercicios en conjunto

DOCENTE : y en español

ESTUDIANTE : ella nos pone bastantes trabajos en grupo, creo que lo hace para que nos quede mas fácil

DOCENTE : tu por que crees que algunos docentes si fomentan el trabajo en grupo? Por que unos si lo hacen y otros no ?

ESTUDIANTE : yo pienso que los que no lo hacen es para que aveces los estudiantes empiecen a fomentar el desorden y a otros si les gusta para que se entiendan mas haciendo los trabajos

DOCENTE : Esa es la visión que tu tienes

Con que objetivo crees tu que la docente de español la mayoría de sus trabajos los deja individuales ?

ESTUDIANTE : creo que es para hacer que entre todos nos enfoquemos para hacer un mismo objetivo

DOCENTE : a ti para que crees que le sirve al grupo el trabajo en grupo ?

ESTUDIANTE : para reunirme con mis compañeros practicar el mismo tema y terminarlo bien

DOCENTE : si lo ponen a elegir entre una actividad individual y una grupal usted cual prefiere ?

ESTUDIANTE: yo prefiero la actividad grupal

DOCENTE : que ventajas ve reflejadas en hacer una actividad grupal? Lo importante es que usted sea honesto

ESTUDIANTE: pues la verdad es que puedo recochar un rato con mis amigos y a la vez siempre terminamos haciendo bien el trabajo

DOCENTE : y frente a la nota que ventaja trae ?

ESTUDIANTE : pues que a todos nos dan la misma nota

DOCENTE: ¿mmm bueno, todos los trabajos que son propuestos por los docentes son aceptados por los docentes?

ESTUDIANTE : en algunos caso no

DOCENTE : por que ?

ESTUDIANTE : por que algunos les parece mejor trabajar individual, porque aveces cuando se tienen que reunir no cumplen y al final no salen haciendo nada

DOCENTE : por que unos aceptan el trabajo y otros no ?

ESTUDIANTE :pues por mi parte, siempre que hago un trabajo en grupo con mis compañeros nos podemos relajar un rato pero también hacer un muy buen trabajo, pero por el lado de otros creo que tiene que ver con que aveces no se pueden reunir o simplemente como que no se concentran bien

DOCENTE : tu que conoces el grupo que cantidad o porcentaje prefieren trabajar en grupo o individual ?

ESTUDIANTE : creo que un 90 % prefieren hacerlo grupal y el resto individual

DOCENTE : y que tipos de trabajos para ustedes resulta hacer que sean mas interesantes

ESTUDIANTE :pues para mi en sociales me gustan esas actividades

DOCENTE : y en ingles que tipo de actividades les gusta hacer ?

ESTUDIANTE: por ejemplo la de los videos o cuando nos deja salir al patio

DOCENTE : eso es grupal ?

ESTUDIANTE : si

DOCENTE: bueno, cuénteme como es ?

ESTUDIANTE : en el caso de los videos nos divide en grupos nos hace ver el video y al final nos hace dar una

opinión acerca del video

DOCENTE : mmmmm, bueno

En español que tipo de actividades te gustan, por ejemplo una actividad grupal que te acuerdes que digas esa actividad me gusto bastante

ESTUDIANTE : pues lo ultimo que hicimos, que fue hacer un video sobre un tema libre y subirlo a youtube

DOCENTE : mmmmmm bueno.

Que mas hace ella ?

Cuéntame el paso a paso que ella realiza cuando les pone un trabajo en grupo

ESTUDIANTE: primero explica un tema

DOCENTE: cual fue el ultimo tema que ella les hizo y utilizo el trabajo grupal

ESTUDIANTE El ultimo tema fue comunicación

DOCENTE: Como fue la dinámica de ese tema

ESTUDIANTE: ella nos explica el tema

DOCENTE : bueno, y después ?

ESTUDIANTE : ella dice que nos dividamos y nosotros mismos escogemos los grupos

DOCENTE : no tengo claro ella dice : ustedes 4 ustedes 4 ?

ESTUDIANTE : no, ella dice máximo de a 3 se pueden hacer en el grupo

DOCENTE : que sucedió después

ESTUDIANTE: nos dijo deben entregar el trabajo máximo en 2 semanas y nos dijo que teníamos un tema libre para escoger

DOCENTE : y ustedes que tema escogieron ?

ESTUDIANTE : La depresión

DOCENTE: Y que tenían que hacer con ese tema ?

ESTUDIANTE : tuvimos que explicar el tema, las consecuencias y literalmente todo alusivo al tema y nos toco hacer el video de eso

DOCENTE: bueno yo entiendo el tema, pero como fue realmente que hicieron todo este proceso

ESTUDIANTE : primero hicimos el trabajo 3 dias antes que tocaba entregarlo, nos reunimos hicimos como una clase de encuesta preguntándole a la gente sobre si alguna vez había sufrido de depresión,otro se encargo de editarlo y al final se lo entregamos a la profesora

DOCENTE: como se lo entregaron a la profesora

ESTUDIANTE: en que formato ?

DOCENTE : si

ESTUDIANTE: se lo presentamos en una memoria, se lo dimos a la profesora y lo vimos todos en el televisor

DOCENTE: ustedes que hicieron cuando presentaron el video ?

ESTUDIANTE: dimos el titulo de el video explicamos que era la depresión y ya, colocamos el video eso fue todo

DOCENTE: que exposición fue la mejor ese dia ?

ESTUDIANTE : la de nosotros

DOCENTE : mmmmmm ya, y por que la de ustedes ?

ESTUDIANTE :por que la de nosotros tenia mas cosas que la de los demás

DOCENTE:que mas cosas ?

ESTUDIANTE :tenia mucho mas trabajo, y el video no era aburrido

DOCENTE:en las actividades grupales quien es por decir el líder del grupo ?

ESTUDIANTE: pues entre todos nos repartimos el trabajo, nos ponemos de acuerdo, todos somos los lideres

DOCENTE: todos cumplen lo que tienen que hacer ?

ESTUDIANTE: si, en este trabajo todos fuimos muy responsables

DOCENTE: bueno, entre los tres en algún momento hubo alguien que se encargara de decirle a los demás y como guiarlos en todo este proceso ?

ESTUDIANTE: pues si, fui yo

DOCENTE : y por que ?

ESTUDIANTE: porque yo era como el mas responsable de todos

DOCENTE: y en los otros grupos ocurre lo mismo ?

ESTUDIANTE: no me di cuenta,creo que en los otros no había lideres,también se repartieron el trabajo

DOCENTE: cuando ust trabajo en otras actividades grupales, como se maneja la autoridad entre ustedes ? o el orden, que situaciones ocurren cuando trabajan en grupo dependiendo de las relaciones y la autoridad, hay dificultades ?

ESTUDIANTE : aveces

DOCENTES: como cuales ?

ESTUDIANTE:por que aveces no van a donde nos vamos a reunir, o traen cosas en mal estado

DOCENTE : y diferencias ?

ESTUDIANTE: no, normalmente no

DOCENTE: no hay diferencias, en el caso de que no me hago con el porque no es mi amigo y cosas asi ? que tienen en cuenta para formar un grupo ?

ESTUDIANTE: pues normalmente no, todos tratan de estar con los que le caen bien y asi no tener conflictos, cosas en común



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS.
ENTREVISTA

TIPO DE ENTREVISTA: Semiestructurada		TIEMPO ESTIMADO: 40 minutos	
OBJETIVO:			
Identificar características propias del trabajo colaborativo llevado a cabo en el aula de clases, desde la asignatura de ciencias sociales grado 8º en una I.E publica de la ciudad de Bucaramanga, desde la indagación directa a estudiantes del grado, mediante la entrevista semiestructurada.			
TEMAS:			
Trabajo grupal, Trabajo colaborativo, autoridad, negociación, interdependencia, rol del docente			
LUGAR: Aula 9 I.E. Andrés Páez de Sotomayor.			
FECHA: 14-8-2017	HORA DE INICIO:	HORA DE FINALIZACIÓN:	
ENTREVISTADO: Brandon Eduardo Calderón Amador			
OCUPACIÓN:	Estudiante		
PERFIN:			
Con respecto al año anterior, el estudiante ha tenido un acercamiento a las ciencias sociales muy positivo. Aunque			

no se destaca por obtener destacados resultados académicos, su participación en clase es directa, transparente y continuamente vincula sus experiencias al desarrollo de la misma.	
CONSENTIMIENTO INFORMADO: Anexo/folio No	
ENTREVISTADOR	John Alexander Rentería Gómez
ROL/OCUPACIÓN	Docente investigador Universidad Industrial de Santander. Docente de ciencias sociales.
TEMA DE INVESTIGACIÓN: Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de Competencias Ciudadanas	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ¿Constituye el trabajo colaborativo una estrategia didáctico-pedagógica para el desarrollo de Competencias ciudadanas en el marco de la pluralidad, identidad y la valoración de la diferencia en una institución educativa?	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA DE DIRECCIONAMIENTO: ¿Qué características son propias de las prácticas pedagógicas integradas al aprendizaje colaborativo en el área de ciencias sociales?	
GUIÓN	
INICIO Saludo en voz alta Lectura en voz alta del consentimiento informado y firma de este Ficha de presentación: (se lee en voz alta al iniciar la entrevista y la grabación) CARACTERISTICAS IN SITUO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS PROFESOR: repítalo, ser honesto es decir la verdad ALUMNO: ser honesto es decir la verdad PROFESOR: Al q sea ALUMNO : Si PROFESOR : Usted a mi me diría la verdad	

ALUMNO: si

PROFESOR: De que , de lo que otro hizo o de lo que yo hice?

ALUMNO: Pues depende ; tengo que conocer la vida del otro para poder decir algo

PROFESOR: osea usted lo que dice lo dice a partir de lo que usted sabe

ALUMNO: si

PROFESOR: vea yo le propongo algo ; yo quiero mejorar mis clases pero yo no le puedo decir a rocio ; rocio yo que hago para mejorar? Porque ¿ porque rocio no esta aca; si o no rocio no tiene ni idea

ALUMNO: a no pues depende por que si usted quiere mejorar le puede pedir ayuda a alguien

PROFESOR: es q hay viene el cuento quien sabe lo que ocurre en este salón

ALUMNO: usted

PROFESOR: y quien mas ¿

ALUMNO: los estudiantes

PROFESOR: exacto ; entonces yo tengo que recurrir a mis estudiantes para que me digan ; vea profe usted esta equivocado en esto o esto esta bueno o esta malo , y ustedes tienen pensamiento critico yo se que lo tienen , entonces a quien le tengo que preguntar para poder mejorar mi practica docente ¿ pues a mis estudiantes que son los que están ahí y ustedes saben que hay cosas que les gusta y que no les gusta dentro de las clases cierto?

ALUMNO: si pero ya es depende del que sea, ejemplo digamos la clase suya con la de matemáticas es diferente por que la de el es mas aburrida y todo y usted es como mas inteligente o algo asi

PROFESOR: bueno ; vamos hacer lo siguiente como yo tengo que mejorar eso lo voy hacer con un proyecto ; yo no puedo de la noche a la mañana cambiar totalmente entonces voy a ir cambiando algunas cositas si ; una cosa que yo quiero mirar es el trabajo grupal que estamos haciendo aca en el área de ciencias sociales aca en el aula de clase ¿Cómo es el trabajo en grupo que se hace en ciencias sociales eso es lo que yo quiero plantear ; entonces yo quiero que usted sea totalmente honesto no piense que lo que usted me dice lo voy a utilizar en su contra para decirle uyy este pelao me cae mal uy este chino lo que esta diciendo usted sabe que usted y yo nos hemos entendido si o no ya llevamos dos años trabajando y en ese sentido usted me ha colaborado mucho y eso es una cosa que yo he visto en usted que es honesto o sea usted dice lo que es entonces yo quiero que usted me diga a

mi las cosas que tengo por mejorar o las características de los trabajos grupales para saber que podemos mejorar ; si me entiende o no me entiende ¿

ALUMNO : si

PROFESOR : entonces yo he diseñado una serie de preguntas y esas preguntas me ayudan como a indagar como a saber eso que usted y que de pronto otros también sienten o piensan acerca del trabajo grupal que realizan en sociales ¿ hasta hay queda claro ¿

ALUMNO : si

PROFESOR: entonces vamos hablando yo le voy haciendo una serie de preguntas así charladitas y entonces pues de manera muy honesta usted me va a responder ; no piense que yo soy el docente de sociales piense que es otro compañero y están hablando acerca del trabajo grupal y ustedes honestamente digan las cosas vea no me gusta esto el docente falla en esto; el docente podría mejorar esto bueno una cantidad de cosas si me entiende ¿

ALUMNO : si

PROFESOR : esto es lo que yo pretendo en este ratito hacerle unas preguntas y que usted me colabore ; entonces la pregunta es ¿ lo podemos hacer ¿

ALUMNO : Si

PROFESOR : Listo; el segundo elemento es ; para poder hablar y colocarle atención a lo que usted me está diciendo yo podría coger una libreta y empezar a anotar pero eso implica que no le coloque mucha atención si no que más bien voy a estar copiando, copiando y copiando; hay algún problema en que yo pueda grabar la conversación ¿

ALUMNO : no

PROFESOR : no hay ningún problema perfecto bien entonces como te llamas nombre completo

ALUMNO : calderón amador brandon Eduardo

PROFESOR : brandon en qué grado estás ¿

ALUMNO : 8 -2

PROFESOR : cuántos años tienes

ALUMNO : 15

PROFESOR : bueno brandon cuantas horas a la semana ves sociales

ALUMNO : 4 horas

PROFESOR : Cuantos días

ALUMNO: 2 días

PROFESOR : Como se distribuyen los días

ALUMNO : 2

PROFESOR : que días por lo general

ALUMNO : lunes y miércoles

PROFESOR : el lunes trabajan dos horas y el miércoles las otras dos horas listo , vamos a pensar en un dia osea en dos horas de trabajo del docente cuando se programan dos horas de trabajo no es necesario que sea el dia de hoy que es precisamente que tenias clase de sociales vamos a pensar en cualquier otro dia que hemos venido trabajando ejemplo por lo regular como es el docente como distribuye esas horas de clase ¿ como lo hace

ALUMNO : Pues usted primero comienza explicando lo que vamos hacer después analiza tema por tema ; usted es muy ordenado primero dice después nos explica y nos pone hacer trabajos

PROFESOR: bueno vamos a pensar bueno 2 horas son 120 minutos que es lo primero que hace el docente cuando Roberto toca la chicharra para empezar la clase vamos a mirar lo primero , segundo , tercero asi , etc

ALUMNO : primero dice lo que vamos hacer

PROFESOR : de esas cosas que ustedes realizan en sociales que actividades hacen

ALUMNO : Las carteleras por que nos ayudan a pensar mas

PROFESOR : bueno que otras actividades hacen ¿

ALUMNO : hacer actividades en los libros como mapa conceptual desarrollar preguntas, etc

PROFESOR : que otras actividades realizan ¿

ALUMNO : realizamos infografías en grupo

PROFESOR : Bueno que cosas hacen individual y que en grupo

ALUMNO : las carteleras pueden ser individuales o en grupo pero los trabajos con el libro son grupales

PROFESOR : por que cree que el docente realiza trabajos en grupo ¿

ALUMNO : para no estar tan aburridos y estar con un compañero para dialogar las preguntas o los temas

PROFESOR : ahora viene la otra cosa una cosa es lo que el docente quiere , pero a ustedes para que les sirven las actividades grupales ¿ la verdad ¿

ALUMNO : algunas veces tenemos ganas de trabajar y otras no aca en el colegio obligatoriamente toca realiza esas actividades sea con matemáticas con español con cualquiera y la mayoría con su clase son grupales

PROFESOR : Ok vamos ahí , si yo a usted le digo y si a sus compañeros les dijera que prefieren actividad grupal o individual ellos que dirían ¿

ALUMNO : grupal

PROFESOR: grupal listo, ahora no pensando en el docente sino pensando en ustedes de acuerdo a lo que me dice porque la mayor parte de los estudiantes eligen actividades grupales y no individuales ¿

ALUMNO : para estar con alguien con quien estar y no estar tan aburrido

PROFESOR : exposiciones, hacen exposiciones ¿

ALUMNO : si

PROFESOR : la exposición se realiza grupal o individual

ALUMNO : por lo menos siempre casi siempre ha sido grupal pero algunos que no quieren la hacen individual

PROFESOR : que ventaja tiene hacer una exposición grupal y no individual ¿

ALUMNO : uno solo se agobia de hacer tantas cosas y no aprende apenas lee y las dice en cambio en grupo nos toca compartir los temas y así aprendemos mas

PROFESOR : Umm yaaa, bueno por lo general en grupos de cuantos trabajan ustedes ¿ cuando el docente plantea trabajos grupales como lo hace ¿ que es lo primero que hace ¿

ALUMNO : esto, tener en claro lo que vamos hacer

PROFESOR : listo, que es lo segundo

ALUMNO : usted nos pide que se hagan en grupo máximo de 4 depende de la cartelera o los trabajos que tengamos que exponer

PROFESOR : bueno; después de que se reúnen los 4 como es el trabajo de ustedes de ahí para adelante ¿Qué hacen ¿ listo, ya tienen el tema y son los 4 integrantes y la dinámica para el trabajo

ALUMNO : nos asignamos cada uno lo que tienen que hacer

PROFESOR : se asignan y quien les asigna, el docente no

ALUMNO : no el docente no, he digamos el que tenga mas capacidad por que ahí algunos que aprenden mas rápido y entonces a los que no tienen ganas de hacer cosas entonces los pone hacer digamos las líneas y los que tienen letra bonita hacen la cartelera

PROFESOR : bueno, y a la hora de exponer como se organizan? ¿ como organizan ustedes el trabajo ¿

ALUMNO : como tiene que ser obligatoriamente entonces ahí algunos que se graban lo que tienen que exponer y los otros si saben explicar lo que usted nos coloco

PROFESOR : bueno, dentro del grupo, cuando están reunidos dentro del grupo ahí alguien que lidera ahí alguien que manda ¿ que organiza ¿

ALUMNO : si, algunas veces por que ahí algunos que no tienen ni idea que hacer y les piden ayuda a los que mas saben

PROFESOR : pero me imagino que cuando están trabajando en grupo ahí problemas

ALUMNO : si

PROFESOR : que tipo de problemas se presentan cuando están trabajando en grupo?

ALUMNO : por ejemplo que usted no hizo, que el otro no trajo, que ya se canso, y asi

PROFESOR : y ustedes como solucionan esos problemas ¿

ALUMNO: por ejemplo si yo no hice el trabajo entonces me ponen a estudiar lo que tengo que exponer y me hacen preguntas de eso no para que me las grabe sino para entender el tema que voy a exponer

PROFESOR : osea lo importante es que usted lo entienda

ALUMNO : si

PROFESOR : bueno, pero usted me decía que usted estaba dentro del grupo pero no trabajo y entonces quien hace ese trabajo que usted debía haber hecho ¿

ALUMNO : el que mas trabaje

PROFESOR : Bueno y ustedes como solucionan esos problemas cuando se presentan las dificultades ¿ como lo solucionan

ALUMNO : esto, bueno pa mi lo que he visto en el grupo algunas veces lo sacan

PROFESOR : listo lo sacan, que otra alternativa ¿

ALUMNO : si no tienen materiales los consiguen con otros grupos y se colaboran todos

PROFESOR : se ayudan entre si, listo, el trabajo en grupo ejemplo una exposición depende de todos o depende de cada uno, el resultado final

ALUMNO : Esto ya la exposición es depende de cada uno de la capacidad de cada uno si entendio el tema

PROFESOR : osea cada uno responde por su pedacito, umm ya, bueno y existe alguna posibilidad donde el trabajo sea el producto de todos y no de uno no de cada uno

ALUMNO : si

PROFESOR : ejemplo que usted necesite de mi, para el trabajo o cada uno se encarga de lo suyo

ALUMNO : no, porque si todos hicieran lo mismo ejemplo las líneas o algo asi entonces se desconcentrarian para hacer el resto

PROFESOR: osea, usted considera que es bueno que se distribuyan el trabajo

ALUMNO . si

PROFESOR : bueno, cuando en algún momento ustedes están realizando sus trabajos en rupo integran sus experiencias sus relaciones de vida de familia al trabajo del grupo ¿

ALUMNO : algunas veces

PROFESOR : deme algún ejemplo

ALUMNO : cuando usted hablo lo de la plaga y eso empezaron hablar ahí ejemplo las ratas están en mi casa y eso

PROFESOR : Bueno eso dentro de las explicaciones que da el docente pero cuando ustedes están reunidos los 4, 5 o 6 ustedes comparten sus historias y las incluyen dentro del trabajo ¿

ALUMNO : No

Profesor : No, entonces a que se limita hacer ese trabajo si no utilizan sus experiencias de donde sacan el material para poder hacer el tabajo de grupo ¿

ALUMNO : investigan

PROFESOR : investigan, de que fuentes de donde investigan?

ALUMNO : del libro o si no de lo que usted dice de los apuntes que tenemos

PROFESOR : ya, para finalizar mientras ustedes están haciendo el trabajo en grupo los 3 o 4 reunidos que hace el docente ¿

ALUMNO : vigila que todo este bien

PROFESOR : y como vigila ¿

ALUMNO : usted pasa por cada grupo para mirar quien esta trabajando o no, por que o si no va sacar cero en la nota por que usted no acepta a los estudiantes uno que haga todo y los otros nada

PROFESOR : bueno, usted como brandon que recomendación que sugerencia le haría al docente para que mejore las actividades grupales ¿deacuerdo a lo que el docente esta planteando digamos el docente esta fallando en esto el docente podría ser mejor, usted que sugerencia le daría ¿ frente al trabajo grupal

ALUMNO : no hacer estos trabajos tan seguidos

PROFESOR : cuales ¿

ALUMNO : ejemplo las carteleras y eso por que uno se aburre dice otra vez carteleras

PROFESOR: cada cuanto hacen carteleras,? Este periodo cuantas veces han hecho

ALUMNO : este periodo creo que unas 3

PROFESOR : listo 3, esa es una sugerencia listo 1 bajarle la producción a este tipo de trabajos en la parte grupal

ALUMNO : algunas veces ahí que ser exigente entonces no tanta agrupación por que uno ya se acostumbra a que ponen un trabajo y el otro lo haga

PROFESOR : bueno, como es la dinámica de grupo de otros docentes ¿ teniendo en cuentas que ustedes trabajan con lina, con Celso, frente a los trabajos de grupo ¿

ALUMNO : por ejemplo con irina elle no lo hace tan seguido sino que nos da guias y tenemos que resumir el escrito, sacar las partes mas importantes y hacerlo en la hoja

PROFESOR : entonces con irina es diferente ¿

ALUMNO : si

PROFESOR : porque ¿

ALUMNO : porque irina nos da el escrito, eso nos adelanta un poco mas para entender mejor el tema

PROFESOR : OK, eso seria con irina, con que otros docentes hacen actividades grupales? Con todos los docentes hacen actividades grupales ¿

ALUMNO : si

PROFESOR : Quienes son los que mas y los que menos

ALUMNO : con los menos Sergio

PROFESOR : Sergio poco, listo bueno quien mas , Sergio da ciencias naturales, listo con que otro docente si hacen trabajo grupal

AIUMNO : con usted, irina, el de ingles

PROFESOR : Robin el de ingles, si

ALUMNO : y tecnología e informática

PROFESOR: Cuénteme como hace Fredy para trabajo grupal y como hace robin para trabajo grupal

ALUMNO : Pues al principio nos pone en grupos asignados y si digamos hay un problema grave digamos que yo me peleé con este nos cambia de mesa por ese motivo para no tener conflictos

PROFESOR : bien y robin ¿ como hace el trabajo grupal

ALUMNO : robin esto bien porque apenas nos da el libro nosotros tenemos que poner cuidado a la explicación para hacer bien la lectura

PROFESOR : Como maneja el trabajo grupal robin, como saca la nota

ALUMNO : a esto, en guías y en evaluaciones

PROFESOR : individuales, y de trabajo grupal como evalúa el el trabajo grupal

Anexo Q. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA –BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE DATOS. ANÁLISIS DE DATOS

Autoridad		NEGOCIACION		RECIPROCIDAD		INTERDEPENDENCIA	
VALOR	JUICIO	VALOR	JUICIO	VALOR	JUICIO	VALOR	JUICIO
buena	nos ayudamos	excelente	nos sentimos bien	buena	tuve responsabilidad e hice lo que tenía que hacer	Excelente	cada uno hizo lo que le correspondía
Mediocre	Molestamos y nos regañaron	Mala	No traje el material y eso afectó	Mediocre	Aporte lo que pude	Regular	Casi no trabajé
Buena	No dejaban escuchar	Buena	Ayude con las ideas	Buena	Mejorar algunas cosas	Regular	No se trajeron materiales
buena	Seguimos órdenes	Regular	Cambie una imagen	Buena	Aporte y recibí	Buena	Aporte ideas
Excelente	Hubo control de disciplina	Buena	Dialogamos en grupo	Excelente	Aporte ideas	Buena	Dí ideas
Buena	Manejamos las cosas	Buena	Hablamos en confianza	Excelente	Hice lo que me tocaba	Buena	Aporte para el grupo
Buena	Seguimos órdenes	Regular	Tuvimos problemas	Buena	Puse de mi parte	Buena	Ayude con ideas
Buena	El líder se hizo respetar	Buena	todos dimos ideas	Regular	Me faltó una tarea	Buena	Aportamos ideas
Buena	Todos hicimos caso	Buena	Faltó escuchar y respetar	Buena	Faltó información	Buena	Todos trabajamos al tiempo
Regular	Hubo mucho desorden	Regular	Peleamos y no aportamos ideas	Buena	Cada uno aportó ideas	Buena	Todos colaboraron
Regular	A veces me distraigo	Buena	Siempre doy una solución	Buena	Siempre traigo trabajos	Regular	No me ayudaban
Buena	Hubo buen liderazgo	Regular	Poca comunicación	Buena	Cumplí con mis trabajos	Buena	Cada uno trabajó
Regular	No hacía caso	Regular	No me ponía de acuerdo con mis compañeros	Buena	Hice lo que me correspondía	Buena	Todos dimos ideas

	LA CLASE					MI GRUPO				
CODIGO	GUSTO	DISGUSTO	IDEAL	APORTE	BENEFICIO	GUSTO	DISGUSTO	IDEAL	APORTE	BENEFICIO
E20	Agradable	Ruido	respeto	Comunicación	Orden	etos y trabajo	Desorden	Obedecer	Comunicación	Grupo
E12	Aprendizaje	Actividades	Mas sociales	Mas silencio	Convivencia	Entretenido	lo hay silencio	ntener el or	No molestar	Convivencia
E7	Interesante	Normal	Igual	Igual	Sin datos	Divertido	Envidiosos	Igual	Igual	Sin datos
E28	Ludico	Ruido	Tranquilo	Participar mas	Sinceridad	Agradable	Egoismo	decer y escu	Participar mas	Respetar
E15	Divertida	Irrespeto	Tranquila	Dialogo	Atencion	Equidad	Irrespeto	Autocontrol	Comunicación	Escuchar
E39	Todo	Dinamicas	gos de reflex	Ideas	Tolerancia	Comunicación	Ignorancia	colaboracion	Solidaridad	Orden
E35	Activa	Irrespeto	Equitativa	Solidaridad	Union	Amistad	Peleas	Escuchar	Participacion	Comunicación
E25	Dinamica	Nada	Calmada	aber escucha	Conocimiento	Amistad	Desorden	Escuchar	Participacion	Conocimiento
E36	Ludico	Ruido	Tranquila	Ideas	Convivencia	Amistad	Desorden	Compartir	Solidaridad	Convivencia
E17	Divertida	Egoistas	Respeto	Comunicación	Conocimiento	Amistad	Indisciplina	Escuchar	Comunicación	Conocimiento
E32	Didactica	Desorden	Calmadas	Solidario	Atento	Divertido	Envidiosos	Compartir	Participacion	Convivencia
E33	Divertida	Ruido	Respeto	Participar mas	Sin datos	Comunicación	Sin datos	Sin datos	Participacion	Sin datos
E34	Dinamica	Desorden	Respeto	Escuchar	Conocimiento	Comunicación	Irrespeto	Colaboracion	Participacion	Conocimiento
E3	Divertida	Desorden	Ordenada	Solidario	Atencion	Amistad	Envidiosos	Colaboracion	Comunicación	Respetar
E9	Ludica	Ruido	Respeto	Comunicación	Tolerancia	Amistad	Irrespeto	Colaboracion	Comunicación	Convivencia
E24	Agradable	Ruido	Calmada	Sin datos	Sin datos	Comunicación	Ignorancia	Escuchar	Sin datos	Sin datos
E37	Divertida	Desorden	Respeto	Escuchar	Conocimiento	Comunicación	Envidiosos	Colaboracion	Sin datos	Sin datos
E10	Divertida	Desorden	Calmadas	Comunicación	Orden	Agradable	Desorden	Escuchar	Comunicación	Respetar
E30	Aprendizaje	Irrespeto	Tranquila	Ideas	Convivencia	ntendimiento	Indisciplina	Compartir	Participacion	Convivencia
E16	Dinamica	Desorden	Ordenada	Solidaridad	Convivencia	Amistad	Desorden	Colaboracion	Equitativo	Comunicación
E1	Didactica	Irrespeto	Equitativa	Escuchar	Autonomos	Divertido	Irrespeto	Compartir	Solidaridad	Comunicación
E18	Diferente	Irrespeto	Serios	Honestos	Convivencia	Compartimos	Ruido	Solidarios	Participar mas	Convivencia
E19	Aprendizaje	Tarea	Didactica	Comunicación	Escuchar	Amistad	Intolerancia	Solidarios	Sin datos	Sin datos
E11	Enseñanza	Tarea	Didactica	Escuchar	Convivencia	ntendimiento	Irrespeto	Compartir	Participacion	Convivencia
E31	Enseñanza	Egoistas	Divertida	Ideas	Tranquilidad	Comunicación	Irrespeto	Solidarios	Comunicación	ntendimiento
E5	Dinamica	Desorden	Tranquila	Ideas	Autonomos	Comunicación	Desorden	Escuchar	Participar mas	Responsables
E14	Enseñanza	Ruido	Divertida	Participacion	Union	Comunicación	Arrogancia	Colaboracion	Comunicación	ntendimiento
E23	Enseñanza	Tarea	Didactica	importamien	Autonomos	Apoyo	Desorden	Solidarios	responsabilidad	Convivencia
E2	Divertida	Desorden	Dinamica	Solidaria	Convivencia	Comunicación	Ruido	Colaboracion	Sin datos	Sin datos
E27	Diferente	Desorden	Ordenada	Solidaridad	Union	Comunicación	Indisciplina	Escuchar	Solidario	Responsables

	ACTIVIDADES POSIBLES			ACTIVIDADES REALES			COMPROMISOS		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
GRUPO 1	Investigar	Proponer ide	Dialogar	Informacion	Charla	Preguntas	Investigar	Resumir	Proponer
GRUPO 2	Investigar	Relacionar	Sacar ideas	Informacion	Distribuir	Sin datos	Investigar	Responder	Ganar reto
GRUPO 3	Buscar	Proponer ide	Desarrollar	Informacion	Juegos	Preguntas	Buscar	Responder	Ganar reto
GRUPO 4	Charla	Pelicula	Museo	Informacion	Charla	Sintesis	Sin datos	Sin datos	Sin datos
GRUPO 5	Buscar	Videos	Mapas	Distribuir	Sintesis	Sin datos	Investigar	Responder	Solucionar
GRUPO 6	Exponer	Investigar	Ideas	Distribuir	Sintesis	Sin datos	Investigar	Causas	Consecuenci

Anexo R: REGISTRO FOTOGRÁFICO

Imagen 1. Proyecto mi historia, nuestra historia, la historia.



Descripción: Exposición de árboles genealógicos elaborados por los estudiantes.

Imagen 2. Socialización en grupos de trabajo



Descripción: Los estudiantes comparten sus historias familiares desde el uso de fuentes primarias

Imagen 3. Socialización



Descripción: Los estudiantes intercambian sus opiniones y experiencias, encontrando puntos comunes sobre sus historias.

Imagen 4. Plenaria



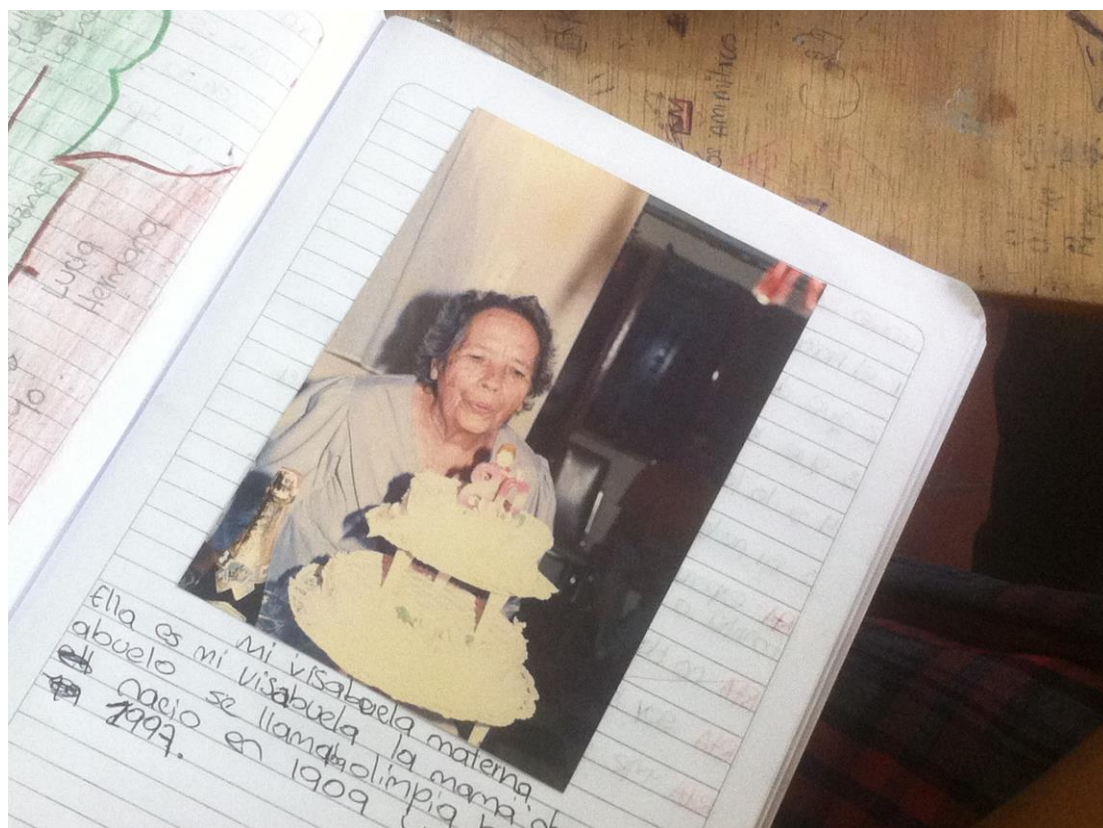
Descripción: los estudiantes realizan una plenaria en donde tienen la oportunidad de relatar sus experiencias sobre el proyecto.

Imagen 5. Uso de fuentes primarias



Descripción: Los estudiantes de manera previa realizan entrevistas, videos y recolectan elementos que les permite socializar sus experiencias.

Imagen 6. La familia.



Descripción: En el proyecto, los estudiantes destacan los integrantes más significativos de su núcleo familiar, identificando en sus relatos, los valores que éstos representan.

Imagen 7. Salida pedagógica



Descripción: Al finalizar el proyecto se programó una salida pedagógica a la Casa Museo Bolívar, con el objetivo de afianzar los conceptos y contextos de la época trabajada.