

**HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL EN UNA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE LIBERTAD CON
ESTUDIANTES DEL GRADO 10 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA
GRACIELA DE TULUÁ**

**Carlos Abel Martínez Valencia
Johanna Andrea Murillo Sandoval**

**Universidad Tecnológica De Pereira
Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Marzo 2014**

**HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL EN UNA PRÁCTICA DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE LIBERTAD CON
ESTUDIANTES DEL GRADO 10 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA
GRACIELA DE TULUÁ.**

**Carlos Abel Martínez Valencia
Johanna Andrea Murillo Sandoval**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación**

**Directora:
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo
P.H.D Educación**

**Universidad Tecnológica De Pereira
Facultad Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Marzo 2014**

Nota de aceptación

Firma de la Directora de tesis

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, Marzo 2014.

Dedicatoria

A nuestros profesores y profesoras de la Maestría que con creatividad y comprensión nos guiaron por la senda del saber. A nuestros compañeros del grupo Pensamiento Social, por los gratos momentos compartidos.

Tabla de contenido

1. Justificación y planteamiento del problema	1
2. Referente Teórico Conceptual.....	11
2.1 La enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social	11
2.2 Prácticas educativas reflexivas en el marco del Pensamiento Social.	21
2.3 Conocimiento social en e la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social.....	27
2.4 El uso de TIC como herramientas para la construcción del conocimiento social.	29
2.5 Libertad, concepto clave en la enseñanza aprendizaje del Pensamiento Social.....	32
3. Objetivos	36
4. Metodología	37
4.1 Procedimiento:.....	40
4.2 Técnicas de recolección de la información.....	42
4.3 Fase de análisis de datos:.....	43
5. Fase de análisis e interpretación de resultados.....	45
5.1. Análisis de lo planeado.....	45
5.2 Identificación de las habilidades de Pensamiento Social en la ejecución de la unidad didáctica.....	52
5.3. Análisis de la práctica educativa.	62
5.3.1 Actuaciones del docente:	65
5.3.2 Actuaciones de los estudiantes:	69
5.4 Análisis de la práctica educativa en general.....	72
6. Discusión e interpretación de los resultados	76
6.1. Habilidades de Pensamiento Social.....	77
7. Conclusiones	84
8. Recomendaciones.....	88
9. Referencias Bibliográficas	91

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1: Habilidades de Pensamiento Social identificadas en cada una de las sesiones.....	54

Lista de Gráficas:

Pág.

Gráfica 1: Habilidades de Pensamiento Social en la unidad didáctica.....55

Gráfica 2: Estado general de las habilidades de Pensamiento Social.....56

Gráfica 3: Esquema categorial: Una práctica guiada de enseñanza y aprendizaje
del concepto de libertad.....64

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1: Unidad didáctica: Mis ideas sobre la libertad.....	99
Anexo 2: Autoinforme docente	113
Anexo 3: Cuestionario inicial y final para estudiantes.....	118

Resumen

La finalidad de la presente investigación es interpretar las habilidades de Pensamiento Social que se identifican a través de la ejecución de una unidad didáctica completa sobre el concepto de libertad. La pregunta que guió la investigación fue: ¿Qué habilidades de Pensamiento Social se identifican en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad apoyada con TIC (blog) con estudiantes del grado 10 de la Institución educativa la Graciela de Tuluá.?

La investigación es cualitativa pues busca estudiar el fenómeno educativo en su proceso natural, (Coll, 1989) teniendo en cuenta aspectos como su carácter *holístico e inductivo*, esta investigación examina la realidad del fenómeno educativo seleccionado desde un enfoque global, considerando todos los elementos que se interrelacionan en el mismo, es inductiva pues las interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de hipótesis previas a la intervención. La recolección de la información se realizó a través de cuestionarios, observaciones participantes, análisis de transcripciones. La estrategia metodológica fue el *estudio de casos* (Yin 2009) que permite la participación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados con la formación para el Pensamiento Social, además valora múltiples fuentes de evidencia con datos que convergen en un estilo de triangulación, el cual posibilita la construcción de posturas teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. El caso se desarrolla en un escenario presencial de seis sesiones, con el apoyo de algunos dispositivos tecnológicos.

Los resultados se analizan en tres momentos interrelacionados: en el primero se identifican las habilidades presentes en la planeación de la unidad didáctica, en el segundo se analizan las habilidades identificadas en la unidad a partir de la construcción de conceptos relacionados con el aprendizaje y con la práctica educativa que emergieron como parte del proceso de codificación; y en el tercero, se analizan y contrastan las habilidades planeadas con las identificadas en la unidad didáctica para establecer los alcances y limitaciones en los procesos educativos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la investigación, las habilidades de Pensamiento Social que se identificaron fueron la descripción en un alto nivel, seguida de la explicación con un desempeño medio y en una menor medida, la interpretación y la argumentación.

Palabras claves: Pensamiento Social, Habilidades, Estudio de Caso, Libertad.

Abstract

The purpose of this research is to interpret the Social Thinking skills identified through the implementation of a complete teaching unit on the concept of freedom. The question that guided the research was: What social thinking skills are developed in the practice of teaching and learning of the concept of freedom supported by a blog with 10th grade students from the educational institution La Graciela in Tuluá city?

The research is qualitative therefore it seeks to study the phenomenon in its natural educational process (Coll, 1989) taking into account aspects such as its holistic and inductive character, this research aims to study the reality of the educational phenomenon selected from a global perspective, considering all its elements. The research is inductive because the results are constructed from obtained information and not from pre-intervention hypothesis. The data collection was carried out through questionnaires, participant observations, and transcripts analysis. The methodological strategy was the case study (Yin, 2009) that allows the participation of conceptual, procedural and attitudinal contents related to Social Thinking it also values multiple sources of evidence with data that converge in a triangulation style, which enables the construction of theoretical positions that guide the collection and analysis of data. The event takes place in educational institution classroom during six sessions, with the support of some technological devices.

The results are analyzed in three interrelated moments: at first, the existing skills are identified in the planning of the teaching unit, in the second moment, the identified skills in the unit are analyzed from the construction of concepts related to learning and educational

practices that emerged as part of the codification process, and in the third moment, the planned skills and the identified skills in the unit are discussed and contrasted to establish the extend and limitations in educational processes.

According to the results of the research, the social thinking skills that were identified were: description in a high level followed by the explanation with an average performance and in a low level were interpretation and argumentation.

Keywords: Social Thought, Skills, Case Study, Freedom.

Introducción

Pensar lo social desde los ámbitos educativos se constituye en una estrategia necesaria para contribuir a mejorar la calidad de la educación y la manera como los educandos interpretan las dinámicas sociales que los rodean, pues vincula los contenidos académicos con las realidades sociales a través de ejercicios reflexivos.

El análisis de esta investigación está constituido en una experiencia educativa centrada en la enseñanza y aprendizaje del concepto libertad, realizada en un entorno presencial con apoyo de herramientas tecnológicas, esta unidad surge a partir del proceso de formación de dos estudiantes del programa Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, que profundiza en la didáctica de las ciencias sociales especialmente en la formación del Pensamiento Social.

La estrategia metodológica utilizada para el desarrollo de esta investigación es el estudio de caso (Stake, 1999; Yin, 2009) que permite analizar un fenómeno educativo dentro de un contexto real. Está orientado al análisis e interpretación de una práctica de enseñanza y aprendizaje sobre el concepto de libertad en el marco de las ciencias social y la formación del Pensamiento Social. Se pretende analizar la variación existente entre las habilidades de Pensamiento Social planeadas por un docente a través de una unidad didáctica completa y las habilidades de Pensamiento Social identificadas durante el proceso educativo realizado. Para ello se tiene en cuenta la planeación y la ejecución de una unidad didáctica completa para dar cumplimiento a dichos objetivos.

Esta investigación busca socializar de manera sistemática el proceso seguido durante el tiempo de desarrollo, en el que se evidencia los resultados que aportan a la reflexión en la formación en el Pensamiento Social. Comprende ocho numerales, la primera parte presenta la justificación y el planteamiento del problema a partir de la revisión del estado de arte, los antecedentes investigativos sobre la temática y el contexto en el que surge y es desarrollado el proyecto. En la segunda sección, se describen los objetivos que orientan el estudio. La tercera parte, presenta el referente teórico conceptual en el que se fundamenta la investigación, desde el Pensamiento Social, las habilidades de Pensamiento Social, las prácticas reflexivas en el aula, el concepto de libertad y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En el numeral cuatro se expone el enfoque cualitativo de la investigación, la estrategia metodológica utilizada, se relata el procedimiento y los instrumentos para la recolección de la información. El apartado cinco se encuentra el análisis de los resultados. El apartado seis presenta la discusión y la interpretación de los resultados obtenidos estructurado en tres momentos para responder a los objetivos planteados. La sección siete recoge las conclusiones de la investigación; y finalmente en el apartado ocho se plantean recomendaciones para posibles investigaciones.

1. Justificación y planteamiento del problema

Uno de los propósitos de la educación es formar un ser humano participativo, libre, autónomo e interesado por los fenómenos sociales que lo rodean; para ello, es necesario implementar desde los procesos educativos ejes temáticos que partan de problemas y estrategias que ayuden a la formación del Pensamiento Social. En este sentido Pagés, (2007) afirma que la formación de Pensamiento Social no es una novedad en la enseñanza de las ciencias sociales, pues “ha aparecido en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo, entre otros” (p. 152).

En cuanto a los problemas de orden social, vinculados estrechamente con este tipo de pensamiento, Evans, Newmann y Saxe, (1996) sostienen que su estudio requiere de “situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en situación de razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos” (p. 205). Lo anterior sugiere que el principal interés radica en comprender los factores que dan forma a las actuaciones y pensamientos de los sujetos en situaciones sociales que demanden de ellos habilidades cognitivas específicas.

En esa medida, preguntar, argumentar al igual que razonar frente a fenómenos sociales, son parte de las destrezas que los estudiantes como sujetos libres, racionales, inmersos en colectivos, deben desplegar. Guevara, G. (2000), señala que estas *habilidades de corte cognitivo* son aquellas habilidades de pensamiento que son bastante útiles para “sobrevivir” en el mundo cotidiano, pues tienen una función social que consiste en la reconstrucción de nociones articuladas a contenidos curriculares que son aplicadas en situaciones reales, y le brindan al estudiante herramientas para la convivencia.

De acuerdo con Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), los contenidos que se enseñan en todos los currículos de todos los niveles pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental, actitudinal. Señalan los autores, que hay un particular énfasis en saberes de tipo conceptual, en detrimento de los saberes de tipo procedimental y actitudinal, lo cual contribuye a la poca caracterización y comprensión de los aprendizajes de carácter social, esto iría en contravía con la finalidad de toda intervención educativa la cual es enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados. Se hace necesario por tanto, una mirada a la enseñanza y aprendizaje de estos contenidos actitudinales desde el despliegue de habilidades que estimulen en los educandos la comprensión.

Al hablar de comprensión en el acto de educar, debemos tener en cuenta que ésta exige más que guardar, o almacenar, exige explicar y justificar. Es por ello que Perkins (2007) sostiene:

(...) para apreciar la comprensión de una persona en un momento determinado, pídanle que haga algo que ponga su comprensión en juego, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto. Segundo, lo que los estudiantes responden no sólo demuestra su nivel de comprensión actual sino que lo más probable es que los haga avanzar. Al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular, llegan a comprender mejor. (p.2).

La comprensión exige relacionar los contenidos académicos con problemas y demandas sociales, de tal manera que éstos sean susceptibles de un análisis crítico que sea traducible en estrategias que fortalezcan actitudes y disposiciones necesarias para las interacciones que un mundo complejo como el nuestro requiere.

Teniendo en cuenta lo anterior, Pagés (2007) plantea que el propósito del Pensamiento Social es precisamente proveer instrumentos y mecanismos de análisis que permitan enfrentar a la realidad contemporánea, para reconocernos en ella, como participantes activos. El llamado es, a evitar ser agentes de reproducción social que actúen en dinámicas conductuales bajo sistemas de micro penalidades basados en premios y castigos, pues dichas dinámicas en nada contribuyen a analizar concienzudamente la realidad social. Por el contrario como lo hace ver Pipkin (2009), un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del Pensamiento Social que le permita a los estudiantes concebir la realidad como una *síntesis compleja* y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa. Desde esta perspectiva, los estudiantes se transforman en agentes activos liberados de actitudes conductuales predeterminadas dispuestos a reflexionar sobre realidades complejas.

La designación de *realidad compleja*, empleada por los pensadores de las ciencias sociales, obedece concretamente al planteamiento de Morín (1996), quien sostiene que es necesario transitar hacia una reforma del pensamiento, que se propone superar las maneras de producir saber que reducen el conocimiento del todo al de las partes y lo descontextualizan, asumiendo la preeminencia de una causalidad universal, avanzando hacia una forma de pensar que “trata a la vez de vincular y de distinguir-pero sin desunir” y que acepta el reto de la incertidumbre” (p.2).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las ciencias sociales requieren que tanto el educando como el educador sean conscientes de su poder transformador, reflexivo, crítico y

participativo. En ese orden de ideas, Benejam y Pagés (1999), afirman que: “Entender el conocimiento social como un proceso en construcción y transformación permite la crítica, pide interpretación y hace posible formular propuestas de futuro alternativas” (p.152). En esa medida, el conocimiento social, exige justificar saberes desde análisis que valoren lo dinámico, lo relativo, lo intencional y lo causal. Lo anterior es posible una vez que se estimule en el sujeto cognoscente la necesidad de concebirse como un ser libre y autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones previo estudio de sus condiciones y contextos sociales.

Como antecedentes del estudio de las habilidades de Pensamiento Social dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, se encuentran investigaciones como la de Casas, Montserrat; Bosch, Dolors y González, Neus (2005) denominada *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar*. En esta investigación se plantea que el desarrollo de estas habilidades es parte fundamental en la formación democrática de los estudiantes pues permite que ellos interactúen de manera dialógica en escenarios de trabajo cooperativo donde se cuestionen su participación en la sociedad como sujetos políticos que analizan y comprenden los hechos sociales desde la relatividad del conocimiento social. Sostiene Casas et al. (2005) que estas habilidades facilitan la comprensión de la complejidad de la realidad social, en tanto que permiten crear, defender o modificar juicios sobre esta realidad y potenciar la creación de actitudes de intervención para mejorarla o modificarla. La adquisición de estas habilidades favorece la formación de un pensamiento relativo y complejo, crea actitudes de diálogo y negociación y rechaza cualquier forma de dogmatismo o de intransigencia.

Por su parte, Sánchez, M (2002) en su trabajo *La investigación y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*, considera que la enseñanza de habilidades lleva a los estudiantes a activar su mente en forma consciente, intencional y deliberada, para llevar a cabo procesos rigurosos de control y seguimiento de sus aprendizajes alcanzados y de las limitaciones detectadas, así como aplicar las etapas del aprendizaje conceptual y procedimental hasta lograr niveles de comprensión, abstracción y generalización. (p.18).

En esa misma línea, Canals Cabau (2011) en sus investigaciones: *El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana*, y *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*, considera que la formación en habilidades comunicativas de orden social se convierte en una estrategia para incentivar a los estudiantes en su participación como ciudadanos reflexivos con capacidad de acción y elección, pues los lleva a reconstruir el conocimiento social a través del diálogo, así como el planteamiento de soluciones alternativas a los problemas sociales.

El conocimiento social se construye de manera dialéctica e intersubjetiva dentro de prácticas sociales. Aquí lo intersubjetivo como lo señala Zemelman, (1993), “no significa “subjetivismo”, negación de lo objetivo, sino reafirmación, énfasis en la intervención de los sujetos en la configuración de lo social” (p.2). Por ello, el papel del educando y el educador como sujetos libres y autónomos en construcción permanente, sociales e históricos es comprender la complejidad del mundo actual, sus sistemas internos, la realidad social, y la libertad, con el fin de ser capaces de transformar el entorno a través de la acción, participación, y reflexión. De ahí que Freire (1974) postule que “la educación como práctica de la libertad es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente

liberadora. El hombre-mundo como problema, está exigiendo una postura reflexiva, crítica, transformadora” (p.8).

En acuerdo a lo anterior, la responsabilidad de las instituciones educativas es orientarse por ideales de formación reflexiva, autónoma, que conciban la libertad como condición necesaria para construir ciudadanía y convivencia, de tal manera que se evite en su acción, perpetuar prácticas rutinarias que no contribuyan a hacer de los sujetos dueños de sí mismos y libres. Dicha autonomía sólo podrá darse en condiciones donde se ejerza la democracia de manera sensible y se promueva la libertad. De allí que Nussbaum, (2010), afirme que se debe tratar a cada estudiante como un individuo en pleno desarrollo de sus facultades mentales, cuyo aporte activo y creativo convierte los espacios pedagógicos en reales experiencias de intersubjetividad. Desde estos parámetros, la educación debe estar destinada a “transformar al niño en un ser autónomo, capaz de formar sus propios criterios independientes y de resolver problemas prácticos por sus propios medios sin necesidad de recurrir a la autoridad” (p.87).

Si aceptamos como válidos los anteriores planteamientos, podemos afirmar que las instituciones educativas deben ir encaminadas a la construcción de comunidades escolares autogobernadas que motiven a los educandos a perseguir la libertad y la confianza intelectual. Para ello, los docentes deben brindar oportunidades para que los educandos tengan experiencias de indagación en espacios pedagógicos donde se les estimule a pensar por sí mismos.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la libertad, se encuentran como antecedentes, trabajos como el de Rogers (1996) titulado *Libertad y creatividad en la educación* en el que se plantea que uno de los objetivos de la educación es que el estudiante llegue a ser él mismo. Pero esto sólo es posible si tiene la libertad de pensar, sentir y ser. Para ello requiere espacios pedagógicos centrados en la persona que pongan el acento en la dignidad del individuo, en la importancia de sus opciones personales, a través del ejercicio de prácticas democráticas que le otorguen poder. El aprendizaje desde esta mirada, tiene *un carácter de implicación personal*, la totalidad de la persona en sus aspectos sensitivo y cognitivo, se halla en el acto de aprender, es de *iniciativa propia*, pues aunque el estímulo sea externo, la sensación de descubrir y comprender viene de dentro, es *difusivo*, en tanto que modifica la conducta y las actitudes del educando, es *evaluado por el estudiante*, pues éste sabe si responde a sus necesidades, su esencia es la *significación*, pues cuando tiene lugar el aprendizaje, la construcción de significados se estructuran dentro de su experiencia total. (p.33).

El Secretariado de la UNESCO basándose en el estudio publicado en 2007, denominado *La Filosofía, una Escuela de la Libertad*, considera que enseñar para la libertad contribuye a la apertura, la reflexión crítica sobre los valores y el pensamiento independiente, bases sobre las cuales se desarrollan las capacidades para pensar y emitir juicios autónomos. Asimismo, sostiene que el aprendizaje para el debate y el aprendizaje para la libertad intelectual son dos requisitos para una “ciudadanía reflexiva”.

La investigación de Peña González sobre la educación para la libertad (2011) señala que la educación no debe forzar a los jóvenes a asimilar esquemas, sino más bien, ha de inducirles a pensar por su propia cuenta y a fomentar el despliegue de sus habilidades. Pues educar no

consiste en fabricar adultos según un modelo, sino “liberar en cada sujeto lo que le impide ser él mismo” (p. 48) La función de la educación, será entonces la de propiciar entornos de libertad de tal manera que los estudiantes por ellos mismos descubran y construyan su propia identidad. Esta libertad que les permita descubrir aquello que es valioso y verdadero en sí mismos y en los demás para comprender al mundo “enfrentarse a él no simplemente ajustarse a él” (p. 48).

Por esa misma línea de pensamiento, Peñacoba (2012) en su investigación titulada *La educación de la libertad y la plenitud humana personal* afirma que la educación en la libertad consiste en la formación para la toma de decisiones, pues el sujeto libre es aquel que decide y actúa. Por ello la función de los docentes consiste en ayudar al sujeto a prever las consecuencias de sus decisiones, este aprendizaje se corresponde con educar la libertad, pues “educar es habilitar la libertad” (p.322). Además, la libertad no es un producto espontáneo, es fruto problemático de la educación y del ejercicio que posibilita la práctica. La libertad se aprende, se educa, se fomenta o se bloquea. Dice Peñacoba (2012) que “hay un tipo de educación que coarta y trata de impedir el ejercicio de la libertad, pero sin algún tipo de educación, tampoco hay libertad. A ser libre se aprende.” (p.322).

El proyecto educativo institucional (PEI) de la Institución Educativa La Graciela (2012), plantea en su Misión que la Institución educativa forma personas libres y autónomas, integras en valores y conocimientos, líderes capaces de asumir responsabilidades y compromisos con la sociedad. En su Visión sostiene que para el año 2014 la institución educativa será líder en la formación de generaciones autónomas con espíritu crítico humanista. Entre sus objetivos para la enseñanza está la formación para la autonomía, la

cual está enmarcada en bases de libertad y responsabilidad de cada estudiante (p.23). El Plan Decenal de Educación (2006-2016) dice que se requiere establecer como actividades obligatorias en todo el proceso escolar, el ejercicio de la libertad de expresión. Igualmente sostiene que el proceso debe contribuir a la formación de personas autónomas, con capacidad de construir y desarrollar un proyecto de vida, conforme a su realidad.

Asimismo, la Ley General de Educación, (ley 115 de 1994), tiene como una de sus piedras angulares la formación para la libertad, la cual es sustentada desde el reconocimiento del sujeto cognoscente como un interlocutor autónomo y válido dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente a este aspecto articula el siguiente fin. “La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

Al indagar sobre experiencias significativas e investigaciones en la Institución, relacionadas con las habilidades de pensamiento, la Secretaria de Educación Municipal de Tuluá (2012) argumentan que no se han realizado investigaciones que permitan la identificación de habilidades de Pensamiento Social desde las prácticas educativas, lo cual hace necesario implementar proyectos que incentiven la enseñanza y el aprendizaje de dichas habilidades de a fin de que lo que se plantea dentro del Plan Decenal y dentro de la Ley General de Educación sea palpable en las prácticas educativas. Dicha requerimiento unido a la necesidad de potencializar la formación en habilidades de Pensamiento Social para una mejor comprensión de los fenómenos sociales, lleva al planeamiento de la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué habilidades de Pensamiento Social se identifican en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad apoyada con TIC (blog) en estudiantes del grado 10 de la Institución educativa la Graciela de Tuluá.?

2. Referente Teórico Conceptual

El referente teórico que da luz a la propuesta de investigación se centra en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, profundiza en el Pensamiento Social y en las habilidades de Pensamiento Social, en el concepto de libertad dentro de prácticas reflexivas en el aula con ayuda de TIC.

2.1 La enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social

El ejercicio educativo le plantea a los profesionales de la educación de manera constante retos pedagógicos, uno de ellos consiste en formar ciudadanos autónomos, capaces de pensar y de valerse por sí mismos, para ello, es necesario articular desde diferentes ambientes escolares, estrategias que ayuden a desarrollar habilidades de pensamiento encaminadas, a plantear posibles soluciones de orden social, de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, es oportuno empezar por clarificar qué es pensamiento y qué relación hay entre lo que se piensa y su incidencia en los escenarios sociales. En cuanto al concepto de pensamiento, Villarini, (2012) sostiene:

Pensar es procesar información y construir conocimiento: El ser humano desarrolla la capacidad para pensar, para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica, para producir creencias y conocimientos, interpretar problemas, tomar decisiones y plantear soluciones. (p. 64).

El pensamiento es razonamiento, contenido mental, crítica, indagación y reflexión. Pero ¿qué constituye la reflexión? Frente a dicho interrogante Dewey (1950) considera que “lo

que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). La apuesta de Dewey es plantear el pensamiento reflexivo como aspecto importante en el acto de educar. Acto que se vincula directamente con el Pensamiento Social.

El Pensamiento Social, tiene como una de sus premisas, el rol activo del sujeto, y busca estimular habilidades de pensamiento. Para Pipkin (2009), el Pensamiento Social tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de evaluar las informaciones de manera analítica y lógica, distinguiendo en dicho proceso las opiniones de las razones con peso argumentativo.

Pipkin (2009), insiste en que este tipo de habilidades se deben desarrollar precisamente en el marco de las ciencias sociales pues son ellas las que estructuran espacios de reflexión sobre el orden social, los índices de desarrollo humano, la distribución de las riquezas, la democracia, entre otros tópicos complejos que requieren una mirada que trascienda la mera especulación. Ella afirma que uno de los principales fines de la enseñanza de las ciencias sociales tanto en los estudios universitarios como en la escuela media es la formación en los docentes y estudiantes del Pensamiento Social, pues dicho pensamiento al ser integrado de manera transversal en los planes de estudio, en los contenidos curriculares y en los proyectos de investigación, promueve procesos de transformación que abarcan tanto las prácticas educativas como las maneras de concebir e interpretar los fenómenos.

Siguiendo la línea, Pipkin (2009), sostiene que la formación en Pensamiento Social facilita que el sujeto perciba los hechos sociales no como situaciones aisladas, sino como complejas

manifestaciones inmersas en contextos determinados, dicha percepción es posible en tanto que el pensamiento social articula a través del uso de una serie de herramientas teóricas y metodológicas, múltiples dimensiones que consienten analizar los fenómenos no desde las *prenociones* del sentido común, sino desde un abordaje científico. Este *status* de cientificidad busca superar y *re-conceptualizar* tradiciones dominantes sobre el pensamiento social que lo vinculan con un tipo de racionalidad cotidiana alejada a todas luces de un marco epistemológico conciso.

La inmersión del Pensamiento Social en las aulas conlleva no sólo un cambio de metodología de enseñanza con sus correspondientes innovaciones curriculares y didácticas, sino que va más allá, pues conlleva todo un cambio de paradigma frente a la manera como se interpreta la realidad y sus repercusiones. Lo anterior significa que no basta con hacer modificaciones en las intervenciones pedagógicas, se requiere un ejercicio que replantee “*lo dado*” y se pregunte, desde un análisis epistemológico y ontológico, por la génesis de los acontecimientos y la manera como ellos van creando dispositivos que crean subjetividades y definen las relaciones sociales. Este cambio de paradigma es acuñado por Pipkin (2009) como una “*desnaturalización de lo social*”. Ahora bien, ¿existe una definición concreta de Pensamiento Social? y de ser así, ¿cuáles son los aspectos que caracterizan a este tipo de pensamiento y de qué manera puede implementarse en las aulas?

Pipkin (2009) plantea que en la actualidad, tanto los espacios académicos como otros espacios de interacción social, se encuentran bombardeados por información proveniente de variadas fuentes, nunca antes se tuvo tanto acceso ilimitado a la información, no obstante, dicha sobreabundancia de datos, no deviene necesariamente en conocimiento, se genera por el

contrario, una “*crisis de representación*” que permea todos los ámbitos de lo humano y que impide representar de manera profunda lo real. En esa medida, el reto de las ciencias sociales es desarrollar un tipo de pensamiento que analice, comprenda y critique la realidad, en imaginarios sobresaturados de información como son los actuales nichos escolares.

Dicho desafío exhorta una reflexión que atraviese las dimensiones epistemológicas, éticas e ideologías que hay alrededor de la función social, en otras palabras, se hace solícito un examen a sus finalidades. Sin embargo, dicho ejercicio reflexivo no podrá darse en escenarios educativos en los cuales prevalezcan concepciones de enseñanza tradicionales, o donde los contenidos se construyan de manera alejada a las problemáticas sociales, y mucho menos será posible si dentro de dichos escenarios se realizan prácticas educativas de corte autoritario. En este orden de ideas, el Pensamiento Social parte de concebir a los estudiantes como sujetos activos inmersos en interacciones polivalentes y multidiferenciales.

El Pensamiento Social –o más concretamente- la reflexión sobre las disciplinas sociales, refiere al conjunto de saberes constituido como áreas científicas particulares que se configuran como ámbitos autónomos del conocimiento que cuentan con objeto y métodos propios. Entre estas disciplinas encontramos principalmente, la economía, la sociología, la psicología, la antropología, la historia y las ciencias políticas (Wallerstein 1995), estas disciplinas comparten una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto, así como unos rasgos generales en la manera como conciben las formas de conocer. De manera más concreta se puede decir que la noción de Pensamiento Social se caracteriza por la utilización de conceptos propios de la sociología, para el análisis de la realidad social desde una mirada científica que se separa de las interpretaciones del sentido común. (Pipkin, 2009).

El Pensamiento Social analizado desde este marco conceptual, es una reflexión que hacen las disciplinas sociales acerca de la sociedad y sus dinámicas polifónicas, que al ser un constructo social contribuye al orden social, a la democratización, a la participación, a la autonomía, al cuidado de los otros y de sí mismo, sobre la base de la comprensión y el análisis crítico de la realidad, para ello, es importante la interacción constante con los otros, en esa interacción la educación tiene como reto formar “ciudadanos transformadores con fuerte compromiso social”, que respondan a las exigencias y cambios de la actual sociedad, desde este paradigma, se debe articular el constructo de pensamiento social a las prácticas educativas, en lo que tiene que ver con pensamiento reflexivo. Según Dewey (1989) “la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia”. (p. 22). En esta lógica, pensar conlleva o supone la reflexión y ésta a su vez, conduce a un orden consecucional, que se manifiesta entre lo que se trata de hacer y lo que ocurre en consecuencia. En este caso, las prácticas sociales, son los actos mismos que fundan el pensamiento.

Desde esta perspectiva, la educación como función social juega un papel importante, al considerar que la categoría de Pensamiento Social está asociada a los conocimientos y habilidades sociales necesarios para “interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo” (p.39). Frente al abanico de posturas que piensan lo social, como categoría en construcción, los profesores y estudiantes tienen la importante tarea de potencializar el pensamiento reflexivo hacia lo social, que sobrepase la interpretación y se postule una transformación en aras de una sociedad más participativa, justa, libre, solidaria, y democrática. Desde este punto de vista, abordar el Pensamiento Social, implica fomentar el

pensamiento reflexivo en el aula, que facilite a todo estudiante una mejor comprensión del mundo, que le permita encontrar otras posibles maneras de hacer las cosas, desde allí el estudiante tiene la responsabilidad de apostarle al análisis, a la indagación y sobre todo, a la auto reflexión, como aspectos vitales que le exige la actual sociedad de conocimiento.

La tarea, una vez dibujadas las prioridades del Pensamiento Social, es analizar la manera como las instituciones educativas a través de sus distintas prácticas pedagógicas lo viabilizan. Un punto de partida es analizar si la escuela realmente brinda a los estudiantes un campo común de herramientas de pensamiento que les permitan diferenciar la información del conocimiento y de manera análoga les permita construir una defensa contra una hegemónica cultura dominante. Por lo tanto, la función social de la escuela, teniendo en cuenta lo anterior, podría considerar en su proceso de enseñanza la reflexión de los fenómenos sociales y no en la aceptación heterónoma de los mismos.

La enseñanza debe contribuir a potencializar valores y actitudes que le permitan al educando construirse a sí mismo como sujeto autónomo en el mundo, igualmente debe demandar unos saberes cada vez más pertinentes, necesarios y válidos, que le ayuden a pensar y actuar sobre contenidos contextualizados y significativos, y que le permitan al adquirir criterios para ser más dueño de sí. Para potenciar saberes necesarios y pertinentes es necesario articular saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin pensar que lo conceptual debe estar por encima de lo procedimental y actitudinal, ya que estos últimos potencializan conocimientos de carácter social. Benejam & Pagés (1998), consideran que los procedimientos y las actitudes son más generales que los conceptos y, en el caso de los

primeros, actúan como instrumentos para la construcción y la comprensión de cualquier hecho, concepto o problema social.

Al hablar de comprensión en el proceso de aprendizaje-enseñanza, es necesario afirmar que quien de verdad comprende un tema o tópico puede argumentar, interpretar, explicar o aplicarlo. Así los estudiantes deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades que les exijan tareas intelectualmente estimulantes, tales como explicar, generalizar y, en última instancia, aplicar esa comprensión a sí mismos. Y deben hacerlo de un modo reflexivo, con una realimentación adecuada que les permita progresar y superarse. Al respecto Dewey (1989) plantea “el pensamiento es, por así decirlo, una conducta vuelta sobre sí misma y que examina su finalidad y sus condiciones, sus recursos y ayudas, sus dificultades y obstáculos” (p. 103.)

De modo similar, Perkins, (1992) propone: “El aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío” (p.23). Sobre el anterior supuesto, el docente tiene como tarea ineludible, plantear tópicos o ejes temáticos próximos, desafiantes, claros y pertinentes a los estudiantes, lo que seguramente facilitará su reflexión, con el propósito de inducir el pensar desde lo que se comprende, por lo tanto, enseñar a comprender es enseñar a pensar.

Asimismo, Pagés (2004), sostiene:

Para reconstruir su propio conocimiento, el educando debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, que debe conocer las razones por las que ha de

estudiar determinadas temáticas y las ha de estudiar de determinada manera, que debe tener oportunidades de aplicar su conocimiento en situaciones concretas. El esfuerzo que se solicita de los estudiantes cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren consciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado. (p.152).

Si el Pensamiento Social requiere dar razones, entonces se requiere una actitud dialogante, discursiva y comunicativa por parte del educando y el educador que permita la construcción conjunta del conocimiento. Para Canals, Casas, Bosch y González (2005) en la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social el lenguaje es esencial en la construcción de significados y se concreta en diferentes discursos de acuerdo a la intencionalidad de la comunicación, que implica el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas. Las habilidades del pensamiento son procesos mentales que permiten el manejo y la transformación de la información (Galarza, 2004), y por lo tanto expresa a través de la conducta humana que las personas son sujetos pensantes y razonables, capaces de mediar entre él, sus acciones y la sociedad misma. Dichas habilidades se describen a continuación:

La descripción: Según Jorba J. (2000) esta habilidad consiste en producir proposiciones o enunciados que enumeren propiedades del objeto o fenómeno, ayuda a procesar información con las propiedades, características y cualidades de los fenómenos, objetos y hechos sociales. Su objetivo es informar sobre cualidades que identifiquen lo esencial de una realidad o fenómeno. Según Verlin, 1988, (citado por Casas et al., 2005), la descripción es la acción de caracterizar acontecimientos, hechos, situaciones, fenómenos sin establecer lazos o relaciones explícitas entre ellos, pero que presentan cierta organización interna. Tiene validez, en cuanto

el receptor hace una idea exacta de lo que describe. La complejidad de la observación cambia en función de los fenómenos, si éstos son o no son observables y directamente perceptibles. La descripción responde a cuestiones como: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué pasa?, ¿dónde pasa?, ¿qué hacen los diferentes actores implicados?, ¿quién interviene?, ¿cuántos son?, ¿cómo son?, ¿qué piensan?, etc.

La explicación: Jorba J. (2000) sostiene que explicar consiste en producir razones o argumentos de manera ordenada y establecer relaciones para modificar el conocimiento, a partir de hacer comprensible un fenómeno, un resultado o un comportamiento. Implica comprender el porqué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos. Según Casas et al., (2005), permite establecer relaciones entre las causas y las consecuencias; y el para qué, o las intencionalidades y motivaciones. Entre más amplia sea la capacidad de registrar información, mucho más completa será la comprensión, en tanto que se tendrán más elementos para poder profundizar y relacionar el fenómeno de estudio. El objetivo de la explicación es la ampliación cualitativa de la información. Las relaciones causales en la explicación responden a las preguntas ¿por qué? Y ¿para qué?

La interpretación: Entra en el campo de los valores; en ella se explicitan criterios propios en la diversidad de alternativas para la elucidación y solución de un mismo problema. De acuerdo con Casas et al., (2005), la interpretación se produce cuando en las producciones orales o escritas se hace explícita la implicación del emisor. Esta implicación permite reestructurar el punto de vista del emisor en función de los puntos de vista de los demás para interpretar la realidad. La interpretación como proceso de creación de significados es un elemento esencial de la argumentación pues añade a las justificaciones científicas, las razones

producidas a partir de las convicciones personales basadas tanto en conocimientos científicos como en posiciones ideológicas. Supone la construcción de elementos críticos y la apertura de perspectivas para leer los fenómenos sociales. Da respuesta a cuestiones como: ¿cómo lo haría?, ¿cómo podría ser?, ¿cómo le gustaría que fuera?, ¿cuál es su punto de vista?, ¿qué razones avalan su opinión?, etc. Según Jorba J. (2000) la interpretación consiste en producir razones o argumentos y establecer relaciones que lleven a modificar el valor epistémico, requiere dos operaciones: Producir razones y argumentos y examinar su aceptabilidad.

La argumentación: facilita la comprensión de la complejidad social, porque implica la necesidad de confrontar las propias interpretaciones o las de determinadas personas o autores con otras interpretaciones diferentes, para poner a prueba el conocimiento. (Casas et al., 2005) Argumentar es organizar razones que justifiquen puntos de vista con la intención de convencer, conlleva tanto el auto-convencimiento como la necesidad de persuadir a otros de que las explicaciones y razonamientos que se plantean son pertinentes, sólidos y válidos. La argumentación, permite aprender a escuchar, a consensuar, a ceder, pero también a defender las convicciones propias con rigor y coherencia desde actitudes democráticas. (Casas et al., 2005). La argumentación conforma cuatro operaciones:

- Afirmar tesis o argumentos
- Justificar los argumentos que se pretenden defender
- Rechazar otros puntos de vista posibles
- Ceder e ciertos puntos para defender mejor el argumentos propio

Según Jorba J. (2000) la argumentación está estrechamente relacionada con la justificación de una afirmación. Ambas son complementarias pero tienen diferentes funcionamientos

cognitivos. Granados, (2005). Propone que la argumentación como eje transversal de la enseñanza es indispensable por la relación entre el discurso y el proceso de aprendizaje. En este enfoque se inscriben investigaciones como la titulada: *Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar*, desarrollado en la universidad de Buenos Aires Argentina; y *Enseñar a argumentar. Un aporte a la didáctica de las ciencias*, de La Universidad Nacional de Córdoba. Para este colectivo de investigadores, la argumentación científica escolar es entendida como una habilidad cognitivo-lingüística compleja, de importancia central para la alfabetización científica. Según esta postura el educando debe adquirir habilidades cognitivo lingüísticas para racionalizar, defender o justificar sus ideas y opiniones, como también comprender, diferenciar y confrontar ideas u opiniones propias y de los otros (Revel y Otros, 2005).

La descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación contribuyen al proceso de construcción de significados compartidos. Según Benejan y Quinquer (2000) orientan la formación de ciudadanos críticos, con capacidad de distinguir puntos de vista diferentes, de captar el relativismo propio del pensamiento social, de desarrollar un pensamiento divergente para la toma decisiones y la resolución de problemas.

2.2 Prácticas educativas reflexivas en el marco del Pensamiento Social.

La educación como proceso continuo y permanente se debe orientar a la formación de un estudiante reflexivo, capaz de argumentar y pensar por sí mismo, pero la escuela aun continúa perpetuando actitudes dispensadoras de información y de conocimientos descontextualizados, al respecto Pagés citando a Adler (1991), señala que: “el fracaso de los programas de ciencias

sociales basado en la formación del pensamiento de los alumnos, tanto de primaria como de secundaria, se debe a que no se prepara a los futuros profesores para que adquieran las habilidades pertinentes para enseñarlos” (p. 152). Aun se acentúa el papel del docente intérprete e instructor, donde las actitudes reflexivas tanto del aprendiente-enseñante caen en el olvido. Por lo tanto, es tarea de la escuela prestar interés y esmero en el cultivo y cuidado del pensar reflexivo.

Para Dewey (1989), la educación consiste en la formación de “hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos” (p. 93). En esta postura, el aprendizaje se hace posible cuando la información va articulada a una constante reflexión, además la reflexión implica lo teórico y lo práctico, tanto los aspectos internos como las situaciones externas son las que vienen a dar sentido a la formación y práctica reflexiva.

De igual manera, Schön (2002) habla de la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica docente. Schön identifica niveles y dimensiones del proceso reflexivo manifestado en la existencia de una reflexión *en la acción* y una *reflexión sobre la acción*, la primera se da sobre la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da un diálogo con otros sobre la acción realizada, implica describir o nombrar lo ocurrido. Este proceso es denominado *Reflexión sobre la reflexión en la acción* (p. 36).

En concordancia al planteamiento anterior, Bronkback (2002) sostiene que la reflexión va acompañada de posibilidad. “Definimos la reflexión (...) como creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como

potencialmente distintas” (p.16). Lo anterior deja entrever el papel transformador que implica la actitud reflexiva, frente a lo que anhelamos, lo que somos y lo que deseamos ser, con respecto a la forma de concebir el aprendizaje – enseñanza.

En cuanto a la enseñanza, ésta debe partir de situaciones estimulantes para el aprendizaje, que faciliten no sólo información, sino posibilidad de comprensión y aplicación, que lo que se aprenda guarde relación entre el quehacer diario del educando y los conocimientos, que se vincule lo aprendido con su experiencia, es decir relación entre la vida y la asignatura. Aprender para la vida va más allá de saber una teoría de lo que es una habilidad, el asunto radica en formar personas capaces de crear todos los días una mejor manera de resolver sus problemas, comprender el mundo incierto, cargado de múltiples representaciones, situaciones transitorias y fugaces.

Benejam & Pagés (1988), y Domínguez (1994), sostienen que se trata de preparar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que les deparará el futuro desde el conocimiento social. Se recomienda al profesorado la utilización de métodos y recursos variados tales como los estudios de caso, la indagación guiada, las analogías, las discusiones abiertas y los debates, los juegos de simulación y de rol, etc. Se insiste en la conveniencia de fomentar el discurso oral y escrito de los estudiantes a fin de facilitar la construcción de su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista sobre una situación, dar su opinión, juzgar la adecuación o la conveniencia de una fuente o de una información, etc. Los estudiantes demostrarán que pueden considerarse pensadores críticos cuando en los contextos escolares y extra-escolares compartan, a través del diálogo y de la práctica, sus

conocimientos sobre la sociedad, y los sepan aplicar a su vida y a la toma de decisiones sociales (1998).

Los contextos escolares deben servir de pretexto e incentivo para que los educandos, puedan plantear posibles soluciones a los problemas de orden social y asumir consciencia que la realidad puede ser transformada a partir de una postura reflexiva de su realidad social, que a su vez, encierra la complejidad. Frente a la categoría de realidad compleja, Morín (1999) sostiene que:

Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global. (p. 151).

Queda en evidencia que la complejidad no elimina la simplicidad para un accionar más rico, menos mutilador, y como lo hace ver Morín (1999) en cuanto menos mutilador sea un pensamiento, menos mutilará a los sujetos, en sus discursos, induce a recordar los problemas producidos por las visiones simplificadoras, tanto en el mundo intelectual, como también en la vida. Frente a lo anterior, Najmanovich (2002), plantea:

Considero que la complejidad no debe ser un “imperativo” sino una elección. Una elección que abarca tanto el plano cognitivo como el ético, el estético, el práctico, el emocional. No se trata de un mero cambio de paradigmas, sino de formas de experimentar el mundo y producir sentido, de interactuar y de convivir, una transformación multidimensional en una permanente evolución. (p.35).

De este modo, se empieza a desprender la importancia de la enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales y de las habilidades de pensamiento social que se deben alcanzar, ya que puede ser el camino para inculcar en la mente de los jóvenes la confianza en el conocimiento de lo social como construcción intersubjetiva, pensada desde su realidad y cotidianidad, donde los espacios de participación y acción-reflexión permitan la construcción de sentidos, en la solución de los problemas sociales y en la transformación cultural.

Resulta entonces, para Giroux (1991), afirmar que el estudio de las ciencias sociales deberían capacitar a los estudiantes para: investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, y las normas, valores y puntos de vista dominantes en las interpretaciones sobre la realidad social, y relacionar los hechos con la teoría que los interpreta. Enseñar ciencias sociales, implica formar estudiantes en pensamiento reflexivo, para transformar la realidad social compleja, sobre la base de la interpretación y la comprensión.

Si se acepta el hecho de considerar el conocimiento social como polisémico, debido a las representaciones y valores existenciales, circunscritos a prácticas políticas, emocionales e ideológicas, lo cual se aborda desde posturas epistemológicas distintas, entonces, es necesario aceptar que las categorías de lo social no son algo dado y hecho, sino que obedecen a una transformación y construcción, donde el devenir, lo divergente y lo continuo son una constante.

El conocimiento social se concibe como complejo dada la temática y la problemática que aborda, ya que se relaciona con la vida y con hechos sociales, sus concepciones, imaginarios, representaciones, valores, entre otros, de los que a la vez hacen parte las personas, los grupos,

por lo que además tiene implicaciones emocionales, y en él, es necesario asumir posturas racionales desde el diálogo y la participación, sin negar las diferencias y buscando acuerdos en función de la vida democrática.

Ahora bien, una vez esbozada la necesidad de fundamentar las prácticas educativas reflexivas al Pensamiento Social, es necesario definir los criterios que sirven para evaluar dicha práctica a fin de que la misma no se evalúe solamente desde los procesos ocurridos en el aula, sino que tenga en cuenta criterios aplicados a la planeación y la evaluación de dichos procesos. Zabala (2008) considera que aunque los procesos de enseñanza sean altamente complejos, es necesario que los docentes dispongan de referentes concretos sobre los cuales sea posible realizar un análisis profundo de lo que sucede en las aulas. Dicho conocimiento se utiliza previamente al planificar y posteriormente al realizar una valoración de lo acontecido. Los efectos pedagógicos dependen de la interacción de factores que se interrelacionan en la práctica educativa, a saber: la secuencia de actividades, la metodología, los recursos didácticos y materiales, el estilo del docente, las relaciones sociales y los contenidos. Entre los elementos que configuran la práctica educativa Zabala (2008) menciona:

- Los parámetros institucionales y organizativos
- Las tradiciones metodológicas
- Los recursos materiales y humanos
- Las ideas y valores

Entender la práctica pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microcosmos definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones

interactivas, unos tiempos; donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Pero no puede reducirse a los momentos en que ocurren los procesos en el aula. Se debe vincular la planificación, la aplicación y la evaluación. Teniendo en cuenta el valor de las actividades, es necesario ampliarlas como secuencias didácticas que permitan el análisis desde una perspectiva procesual.

2.3 Conocimiento social en la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social.

Abordar el mundo de lo social, tanto en el pensamiento, como el conocimiento, implica según Santisteban (2009), la multicausalidad, la relatividad y la intencionalidad como conceptos fundamentales para su estudio. Así mismo Eisner (1978), Elliot (1990), y especialmente Stenhouse (1978) plantean que en “la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan” (p.38). Lo que deja en evidencia es que pueden existir tantas interpretaciones como sujetos hay, lo que supone que es posible establecer el diálogo como mecanismo eficaz para argumentar, convencer, aceptar o ser coherente con lo que se cree y se vive, frente a la comprensión y conocimiento del mundo social. A continuación examinaremos con más detenimiento los conceptos propuestos por Santisteban (2009).

La Multicausalidad: este aspecto implica que el conocimiento social no está sujeto a leyes fijas y predeterminadas, porque en todo conocimiento social confluye un sinnúmero de factores en estrecha relación con una diversidad de fenómenos de índole social. Benejam & Quinquer (2004), sostienen que el estudio de las ciencias sociales exige establecer las

relaciones entre los factores para entender las causas y consecuencias de determinados hechos y problemas, y por otro lado, desarrollar la capacidad de comprender las motivaciones y las acciones de los agentes sociales desde una perspectiva empática. La comprensión de la causalidad y de las motivaciones o características de los agentes recurre a un discurso explicativo.

La Relatividad, en cuanto al saber social, político y cultural, conduce a tener claro el tiempo y el espacio en el que se producen dichos saberes, además el contexto cultural en el cual surge dicho conocimiento y se desarrolla el agente que lo apropia o construye. El relativismo se origina en el debate, en el dialogo entre diferentes interpretaciones que exige, razonar, indagar, polemizar, dudar, convencer y ser convencido. Para Benejam (2004), el relativismo se puede plantear desde el discurso justificativo, puesto que la justificación “se basa precisamente en producir razones y argumentos que resistan las objeciones y recurran al corpus de conocimiento, como desde el discurso argumentativo, que incluye, además la perspectiva de convencer a otro” (p.218). Lo que conlleva de forma inevitable la negociación, el contraste, la confrontación y los consensos asociados a conocimientos de carácter social.

Por último, la Intencionalidad, supone que el estudio de las ciencias sociales es pluriparadigmático, lo que induce a pensar que allí confluyen una variedad de intenciones, subjetividades, acciones, interpretaciones y significados que el educando debe considerar a la hora de construir su propia interpretación e intención con respecto a los hechos sociales. En fin, la intencionalidad es un componente esencial en la construcción social. De ahí que Dijk (1999), plantee que: “el objeto social es real y sucede en una dinámica propia, pero la conceptualización de lo que sucede y del mundo social es una elaboración sociocultural, los

conocimientos sociales constituyen el mundo-según-nosotros” (p. 23). El conocimiento como constructo social, no sólo denota cierta autonomía frente a la sociedad en el que se inserta, sino que también posee la capacidad de incidir sobre ella y alterarla.

Cuando se habla de conocimiento social, se hace referencia a la reflexión que se hace la sociedad sobre sí misma, que al ser un constructo social debe contribuir al orden social, a la democratización, a la participación, al diálogo, al consenso, a la autonomía, al cuidado de los otros y de sí mismo, lo anterior, sobre la base de la comprensión y el análisis crítico de la realidad, la cual no deja de ser una realidad compleja.

2.4 El uso de TIC como herramientas para la construcción del conocimiento social.

La educación no ha sido ajena a las revoluciones tecnológicas que se han suscitado durante el último siglo, las aulas se han convertido en escenarios donde las nuevas tecnologías han ingresado para crear nuevas modalidades educativas que han modificado de manera radical tanto la manera como los contenidos son presentados a los estudiantes, como las relaciones entre los participantes del acto educativo. Incluso ahora se aceptan como válidas, las representaciones simbólicas de los estudiantes, cuando antes era imposible pensar en una clase sin la asistencia concreta del estudiantado. Las variables espacio temporales se han hecho más flexibles permitiendo nuevas formas de comunicación mediadas por dispositivos digitales e inalámbricos. La pregunta ahora no es si es relevante o no el ingreso de las TIC a los procesos educativos, sino qué usos didácticos pueden tener esas tecnologías digitales (presentes en la cotidianidad de los estudiantes) para apoyar el aprendizaje. Pues no basta con tenerlas presentes dentro de los diferentes espacios académicos, sino que el uso de ellas debe obedecer a objetivos claros y planificados a fin de evitar darle usos tradicionales que en

nada aporten a los procesos educativos. Esto implica una reformulación en el papel de los estudiantes quienes no se conforman con utilizar las TIC solamente para la búsqueda de información “dada”, su tarea ahora consiste en “crear” dicha información mediante el trabajo cooperativo en comunidades de indagación virtuales. Cabero y Romero (2007) sostienen que las nuevas tecnologías dentro de los procesos de enseñanza son elementos que al ser incluidos dentro de los currículos escolares, fomentan el desarrollo de habilidades de Pensamiento Social que facilitan y estimulan la intervención mediada por la realidad y la captación e interpretación de la información.

Cabero & Romero (2007) establecen como principios generales a la hora de utilizar las TIC en el aula, los siguientes:

- Las TIC son recursos didácticos que deberán ser utilizados cuando los objetivos de la clase los justifiquen, en esa medida, el aprendizaje no se da en función del medio, sino sobre las estrategias y técnicas didácticas que apliquemos sobre él. Las TIC son elementos curriculares, que funcionan en interacción con otros, por ellos, su significación en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependerá de las decisiones que se adopten respecto al resto de componentes, al mismo tiempo que las decisiones tomadas sobre éstos repercutirán en el resto de componentes del sistema.
- El contexto instruccional, físico, cultural, y curricular son elementos que facilitan o dificultan no sólo como las TIC pueden ser utilizadas, sino también si deben serlo. Su utilización por tanto, requiere un proyecto pedagógico previo que les dé sentido y cobertura teórica.

- El uso de TIC opera sobre contextos complejos: psicológicos, físicos, organizativos, didácticos. De tal manera que su uso está condicionado por el contexto.
- Las TIC por sus sistemas simbólicos y formas de estructurarlos, determinan diversos efectos cognitivos en los aprendices, fomentando el desarrollo de habilidades cognitivas específicas.

Estos principios generales conllevan a considerar las TIC como herramientas que apoyan los procesos de aprendizaje y que van ligados a proyectos institucionales que van más allá de la búsqueda de elementos estimulantes para los estudiantes. El estudiante, enmarcado en ambientes virtuales no es un receptor pasivo de la información, por el contrario, es un transformador activo y consciente de la misma, quien utiliza las TIC como una manera significativa de aprender y construir conocimiento, la cual se desarrollara sólo si está apoyada por estrategias metodológicas adecuadas. De ahí que las TIC por sí solas, no provocan cambios importantes, su utilidad dependerá de la interacción de los objetivos propuestos para la clase, así como de las decisiones metodológicas adoptadas. Esto nos lleva a pensar que la complementariedad de los medios debe ser un principio utilizado por los profesores en su selección y ejecución.

Lo anterior nos permite visualizar los posibles impactos de las TIC dentro de las prácticas educativas, especialmente dentro de la formación en pensamiento social, pues su utilización transforma los roles tradicionalmente establecidos para los profesores y los docentes quienes los utilizan para darle nuevos significados a los fenómenos sociales así como para crear nuevos escenarios de comunicación, que configuran renovadas interpretaciones de las problemáticas sociales. Por ello, no pueden ser consideradas como simples recursos didácticos, ni ser reducidas a metodologías, pues su utilización debe responder a exigencias

de carácter didáctico en contextos polivalentes que requieran el desarrollo de habilidades que hagan de ellas paradigmas de interpretación y construcción del conocimiento social.

En este proyecto, la tecnología utilizada es el *blog*, este tipo de recurso se define como un sitio web que recopila cronológicamente textos de uno o varios autores quienes escriben sobre diferentes temas. En el caso particular, el *blog* fue utilizado para la publicación de recursos textuales, auditivos y videos relacionados con el desarrollo de habilidades de Pensamiento Social. Se utilizó dicha tecnología pues presentaba diferentes ventajas a la hora de la realización de talleres y asesorías que se desarrollaron durante la ejecución de la unidad didáctica, además de permitir la inclusión de una gran variedad de accesorios como las listas de enlace, distintos audios y videos, presentaciones etc.

En consideración a lo anterior, Trespaderne, (2006) plantea que este recurso hace parte de las TIC que cumplen una función *colaborativa de conocimiento* pues se ha constituido como un espacio en el que varias personas ofrecen sus puntos de vista sobre diferentes tópicos. Esta característica es valiosa pues se convierte en un recurso útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorece el desarrollo de fines pedagógicos, en tanto que permite desarrollar habilidades y comprensión en diversas áreas del currículo, mejora el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y apoya los aspectos afectivos tales como la confianza y la motivación.

2.5 Libertad, concepto clave en la enseñanza aprendizaje del Pensamiento Social.

Una de las finalidades de la educación es cultivar y fortalecer el pensamiento reflexivo, el cual debe estar direccionado al fomento de la libertad intelectual, que según Dewey (1989) consiste:

(...) en la capacidad de pensamiento, en la habilidad para poner las cosas patas arriba, para mirar deliberadamente las cosas, para juzgar si se tiene a mano el volumen y calidad de evidencias necesarias para tomar la decisión, y, en caso negativo, saber cómo y dónde buscarlos. Si las acciones de un hombre no se guían por conclusiones reflexivas, las guían los impulsos precipitados, apetitos desequilibrados, el capricho o las circunstancias del momento” (p. 90).

Educación en el Pensamiento Social implica necesariamente educar para la libertad, esto conduce a que toda persona se sirva de su inteligencia y entendimiento y pueda tomar decisiones, pues la persona libre es la que elige lo que ha podido pensar o decidir. La educación para la libertad, lleva implícito el pensamiento reflexivo y se debe ajustar a él, ello exige que se piense en la transformación de la forma en que las personas acceden al conocimiento y se pueda repensar la relación que el estudiante establece con los programas escolares. Según Aristóteles citado por León (2013) se puede definir la libertad como aquella capacidad que tiene los seres humanos para elegir entre las diferentes posibilidades una vez que se ha deliberado sobre las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas. En esta misma línea, Kant citado por León (2013) plantea que “la libertad es la capacidad que tiene el hombre de dictarse sus propias leyes” y propone que las personas en el ejercicio de su autonomía pueden elegir no sólo los medios, sino también los fines.

Freire (1982) sostiene que sólo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ninguna persona vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una - educación para la - domesticación alienada y una educación para la libertad. - Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto”. (p. 6)

El anterior supuesto, demanda que la educación asuma una postura de reflexión y acción, donde sea posible la transformación del mundo, que se podría lograr gracias a la educación, cuando ésta no posterga la tarea de enseñar a pensar. Pensar la escuela como comunidad reflexiva, es pensar en espacios de discusión, debate y confrontación de opiniones, donde los espacios para discutir, debatir y confrontar sean una realidad. El debate es el requisito para una ciudadanía reflexiva, que garantiza la libertad de pensamiento. Pensar por uno mismo supone una actitud reflexiva que conlleva a juicios razonables, a la problematización y a la argumentación, que sólo es posible cuando el hombre es considerado sujeto, realidad inacabada, proyecto, no objeto.

Se debe aceptar que la educación cumple un papel central en el ejercicio de la libertad, dado que ella es la responsable, de garantizar, promover e incentivar las múltiples posibilidades para que las personas puedan llevar a cabo su proyecto de vida, sin olvidar, que los proyectos de vida de los demás son igual de importantes a los propios. Rawls (1999), sostiene que:

El hecho que los hombres sean libres, está determinado por los derechos y deberes establecidos por las principales instituciones de la sociedad (...) Las instituciones tienen por objetivo garantizar a los sujetos la posibilidad de escoger el modo en que habrán de vivir y los valores que habrán de orientar esa vida, se trata de asegurar y promover la aptitud de cada sujeto para realizar el “proyecto de vida” o “plan vital” que le parezca con la única limitación de que no se coarten los proyectos de vida de los demás. Por otra parte la extensión de la libertad ha de ser, al menos en principio, igual para todos los

ciudadanos, ya que ninguno de los participantes en la “posición original” aceptaría otro principio que no fuera el de la libertad igual para todos. (p. 153).

Por ello, el papel central de las instituciones es que las personas puedan llevar a cabo un proyecto de vida y unos valores acordes a esos proyectos, teniendo en cuenta que los otros sean tomados como fines y no como medios para dichos fines. Así plantea Rawls (1999), que entre los fines de la sociedad política está que los individuos alcancen sus objetivos subjetivos a través de un sistema de derechos y deberes correlativos, estos derechos de libertades sólo pueden ser regulados en función de la libertad de los demás y del sistema total de libertades, pues la libertad debe ser igual para todos. (p. 153).

Con respecto al planteamiento de Rawls (1999) hay una referencia explícita a la libertad como un querer externo, a lo que el sujeto puede llegar a querer como lo más apetecido. En dicha concepción acerca de la libertad se deja entrever la negación del libre albedrío, como resultado de una defensa que se hace a la teoría de la justicia, lo que hace es negar el libre albedrío humano, de su capacidad de elegir entre lo que se considera un bien.

Supuesto teórico que guía el proceso

La interacción y la comunicación de profesores y estudiantes y entre estudiantes en la unidad didáctica de la enseñanza y el aprendizaje sobre el concepto de libertad promueve la formación del Pensamiento Social.

3. Objetivos

Objetivo General

Interpretar las habilidades de Pensamiento Social en práctica educativa de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad, apoyada por un blog en estudiantes del grado 10 de la Institución Educativa La Graciela.

Objetivos específicos:

- Identificar las habilidades de Pensamiento Social, planeadas en una unidad didáctica sobre el concepto de libertad, apoyada por TIC.
- Identificar las habilidades de Pensamiento Social en una práctica de enseñanza y aprendizaje sobre del concepto de la libertad, apoyada por TIC.
- Analizar y contrastar las habilidades de Pensamiento Social planeadas con las identificadas en una práctica de enseñanza y aprendizaje sobre el concepto de libertad, apoyada por TIC

4. Metodología

La metodología se enmarca dentro de las llamadas metodologías cualitativas o hermenéuticas. La anterior decisión se sustenta en que el fenómeno que es objeto de estudio de esta investigación no es susceptible de ser cuantificable, sino más bien interpretable por su singularidad y contexto multivalente. Las situaciones observados no se tomaron como causas de acontecimientos, pues su peculiaridad estuvo estrechamente vinculada con elementos que difícilmente podían ponderarse desde los parámetros de verificación empírica acuñados por las ciencias positivas, entre dichos elementos no cuantificables, se encuentran, las interpretaciones de los fenómenos sociales que hacen los distintos sujetos en un contexto educativo, entre otros. Dichas interpretaciones no son leyes universales, pues el interés del investigador, no es el de generalizar sino el de profundizar sobre los mismos.

La investigación estudió el fenómeno en su proceso natural, (Coll, 1989) teniendo en cuenta como lo señalan Latorre, del Rincón y Arnal (2005) aspectos como su carácter *holístico, inductivo e ideográfico*. En esa medida, esta investigación estudia la realidad del fenómeno educativo seleccionado desde un enfoque global, considerando todos los elementos que se interrelacionan en el mismo, es inductiva, pues las interpretaciones son construidas a partir de la información obtenida y no a partir de hipótesis previas a la intervención, y también es ideográfica pues se orienta a comprender e interpretar lo singular del fenómeno social dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias naturales. (2005). La recolección de la información se realizó a través de cuestionarios, análisis de transcripciones, producciones de los estudiantes y autoinformes docentes. La estrategia metodológica es el estudio de caso.

Estudio de caso.

La propuesta está enfocada en el estudio de casos sencillo como estrategia metodológica que permite la participación y el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados con la formación para el Pensamiento Social. (Yin 2009). Esta estrategia valora múltiples fuentes de evidencia con datos que convergen en forma de triangulación, el cual permite el desarrollo de posturas teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. El estudio de caso tiene tres momentos:

1. Diseño de la unidad didáctica
2. Realización de la unidad didáctica.
3. Análisis y conclusiones

Se escogió dicha estrategia porque permite analizar un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real. Asimismo, está orientado a la descripción e interpretación de una práctica de enseñanza, la cual no tiene pretensiones de generalización, sino que busca profundizar y analizar entre otros aspectos:

- Las dinámicas sociales que subyacen en las relaciones escolares que se construyen entre los participantes de dicha práctica.
- El contexto socio-económico y educativo en el que la práctica toma lugar.
- La planeación y ejecución de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Unidad de análisis: es una unidad didáctica completa (Ver anexo 1) relacionada con la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad con el apoyo de un blog como herramienta tecnológica TIC, titulada: “Mis ideas sobre la libertad”. La unidad didáctica

consta de seis sesiones de dos horas de duración cada una. La unidad incluye objetivos generales que guían toda la práctica, objetivos específicos para cada sesión, contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales, actividades para el cumplimiento de los contenidos y objetivos, uso de recursos tecnológicos, trabajos extracurriculares y criterios de evaluación. La unidad didáctica se observó en profundidad en el contexto natural durante el proceso completo; por lo que el caso seleccionado es único y no pretende ser representativo de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad, la pretensión es el enriquecimiento del conocimiento actual sobre el tema en los distintos entornos educativos. La estrategia didáctica corresponde al Estudio de Caso. El caso fue presentado a los estudiantes para que lo analizaran y a partir de la comprensión del mismo, reflexionaran en torno a preguntas críticas debatidas en grupos flexibles de trabajo. Cada grupo seleccionó un representante que socializó en mesas redondas, páneles de discusión y exposiciones, las conclusiones a las que llegó el grupo de trabajo. La intervención del docente, se desarrolló a través de exposiciones ilustrativas con apoyo de dispositivos tecnológicos.

Caso de estudio:

El grado de 10-4, de la Institución Educativa La Graciela está conformado por 42 estudiantes. Ocho son hombres y el resto son mujeres, los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 16 y 18 años. Según los informes académicos presentados en los dos primeros periodos del año 2013, los estudiantes a nivel general presentan niveles académicos aceptables en todas las asignaturas, a nivel comportamental, los estudiantes cumplen la normatividad institucional. Según el SIMAT de la institución (Sistema Integrado de Matricula) El 80% de los estudiantes viven en el estrato 2, el 15% por ciento en el estrato 1, y

el 5% restante en estrato 3. Los estudiantes cuentan con acceso a la sala de sistemas de la Institución Educativa y tienen algunos conocimientos previos en el manejo de computadores, gracias al área de tecnología. El espacio académico seleccionado para desarrollar la unidad didáctica fue la clase de Filosofía.

A continuación se presenta información sobre la institución educativa:

Ubicación: Se encuentra ubicada en la ciudad de Tuluá, en la carrera 25 calle 14 y 15, pertenece a la Comuna nueve, la cual está conformada por los barrios: Alameda I y II, El Jardín, EL Palmar, La Graciela, La Trinidad, Siete de Agosto, Villa Colombia, Internacional, Juan XXIII, El Bosquecito, Maracaibo, Rio Paila, Portales del Río y Samán del Norte.

Área: urbana

Carácter: Pública

Jornadas: mañana, tarde, sabatino

Niveles educativos: Preescolar, Primaria, Secundaria y Media.

4.1 Procedimiento:

El proceso mediante el cual se realizó la recolección sistemática de la información se realizó de acuerdo con los objetivos formulados, y se desarrolló en dos fases complementarias las cuales son mencionadas a continuación:

Fase preparatoria para la recolección de datos:

En el primer momento, se llegó a un acuerdo y un consentimiento informado con los participantes de la práctica educativa, en este caso con los estudiantes del grado 10 -4 de la Institución educativa La Graciela. Se les informó sobre la presencia de cámaras videograboras y fotográficas que se utilizaron para recolectar todo lo que sucedió durante

la ejecución de la práctica. La intención de estos instrumentos de recolección de información fue obtener de manera objetiva las interacciones tanto verbales como escritas de los participantes de la unidad didáctica. De igual manera, antes de empezar la práctica se le entregó un cuestionario a cada estudiante para conocer las expectativas y pre saberes frente al desarrollo de la unidad. Otra fase anterior a la aplicación de la unidad fue la realización de la planeación de la unidad didáctica incluyendo los datos analizados en el cuestionario inicial sobre expectativas de los estudiantes.

Fase recolección de datos:

En el segundo momento, se desarrolló una observación participante por parte de uno de los investigadores quien se encargó de recolectar la información durante la unidad didáctica en grabaciones de audio y video.

Una vez finalizada cada sesión de la unidad didáctica, el docente escribió autoinformes (ver anexo 2) que dieron cuenta de lo sucedido en la planeación y la ejecución de la unidad didáctica. En el autoinforme se analizaron los objetivos de la práctica, se hizo un listado de los materiales utilizados, se reflexionó sobre los contenidos, la metodología, la producción escrita de los participantes, además de las expectativas que se tuvieron al inicio de la unidad didáctica. Se buscó que el auto informe respondiera a los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se cumplieron las expectativas planeadas en la ejecución de la unidad didáctica?
- ¿Qué dificultades y logros se presentaron en la ejecución de la unidad didáctica?
- ¿Qué tipo de evaluación se utilizó en cada sesión?

- ¿Qué formas de agrupamiento fueron utilizadas en el desarrollo de la unidad didáctica?
- ¿Qué tipo de relaciones pedagógicas se dieron entre los participantes?
- ¿Cuáles fueron las características de las actividades desarrolladas y de los materiales utilizados?
- ¿Qué tipo de recursos didácticos fueron utilizados?
- ¿Cuál fue el uso real de las TIC durante las actividades?

4.2 Técnicas de recolección de la información.

Las técnicas utilizadas en el desarrollo de la práctica educativa fueron:

Cuestionarios: se realizaron antes y después de la ejecución de la unidad didáctica, tuvieron como fin establecer las expectativas y consideraciones de los estudiantes frente a la intervención pedagógica. (Ver anexo 3)

Observación participante: Como técnica permitió un abordaje de la práctica que recogió su carácter dinámico y procesual; sin perder la dimensión temporal que le es propia. Al mismo tiempo, permitió un acceso directo a la articulación real de las actuaciones de los participantes en torno a las tareas y contenidos propuestos en la unidad. Permite extraer información relativa al triángulo didáctico (docente-estudiantes-conocimiento) en la unidad didáctica, que se constituyó en unidad análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se realizó durante la práctica desarrollada en sus seis sesiones para identificar las habilidades de Pensamiento Social con relación a las categorías y criterios establecidos en el análisis.

Video-audio: esta herramienta almacenó información tanto visual como sonora desde diferentes focos de atención para ser analizada de forma completa y detallada una vez que la práctica educativa finalizó.

Autoinforme docente: constituyó la técnica de recolección de datos básica a través de un guión para identificar los objetivos planeados, las expectativas encontradas así como los logros. Este instrumento recogió información sobre el tipo y características del proceso formativo; ayudas ofrecidas a los estudiantes por parte del docente. Asimismo, la recolección de información sobre la participación del docente en la planificación como elemento de innovación, cambio y mejora de la calidad de los procesos formativos.

El proceso de recolección de información de la presente investigación se organizó, según Yin (2009), en torno a los aspectos dirigidos a garantizar la calidad de la información. Así las fuentes de información están determinadas por la exigencia de registrar con el mayor detalle posible la evolución del desarrollo de las habilidades del pensamiento social a lo largo de la práctica educativa.

4.3 Fase de análisis de datos:

Terminada la unidad didáctica se realizó el análisis e interpretación de la información. En un primer momento, se analizó tanto la planeación de la unidad didáctica como la planeación de la práctica educativa en general. Los datos se describieron de acuerdo a los componentes de la práctica educativa (Zabala, 2008).

En un segundo momento, se analizó la información recolectada a través de las grabaciones de audio y video mediante la transcripción detallada de cada una. Estas transcripciones fueron analizadas utilizando como herramienta el software *Atlas Ti*, para hacer un proceso de codificación de acuerdo a la propuesta de Corbin y Strauss (2008), bajo los parámetros de ausencia y presencia que permitieron identificar las habilidades de Pensamiento Social emergentes en todo el proceso, se utilizó una matriz que brindó información acerca de las características de dichas habilidades. Los datos fueron agrupados hasta levantar el esquema categorial que contiene la categoría axial y los conceptos derivados de la práctica educativa.

Establecida la ruta de análisis de la información, se deriva el proceso de triangulación, el cual se realiza a partir de los componentes de la planeación de la unidad didáctica, la práctica educativa ejecutada y la teoría. Lo anterior se justifica en la necesidad de estudiar e identificar las habilidades de Pensamiento Social en la práctica educativa completa, siendo ésta una acción planeada, desarrollada y evaluada. De este modo, se hace un contraste sistemático entre lo planeado en la unidad didáctica y lo ejecutado en la práctica educativa. El análisis e interpretación se hace con el corpus documental obtenido de las técnicas de recolección de información para establecer relaciones entre la teoría y la información obtenida, hasta construir categorías conceptuales. Así, los resultados se encuentran vinculados de acuerdo a los objetivos de la investigación, identificación de las habilidades de Pensamiento Social planeadas en una unidad didáctica sobre el concepto de libertad, apoyada por TIC, identificación de las habilidades de Pensamiento Social en una práctica educativa sobre el concepto de la libertad, apoyada por TIC y análisis y contrastación de las habilidades de Pensamiento Social planeadas con las identificadas.

5. Fase de análisis e interpretación de resultados

En este apartado se realiza el análisis de los datos obtenidos en tres niveles que corresponden a los tres objetivos específicos, el primer nivel hace referencia al análisis de lo planeado, el segundo nivel corresponde al análisis de lo ejecutado y el tercer nivel presenta la relación y contrastación de lo planeado y lo ejecutado.

5.1. Análisis de lo planeado.

A continuación se presenta una revisión de los componentes de la unidad didáctica (ver anexo 1) planeada para la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad en estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa La Graciela, a la luz del texto *La práctica educativa. Cómo enseñar* de Zabala (2008).

1. Objetivos

La unidad didáctica tuvo como objetivo general comprender el concepto de libertad por medio de un estudio de caso. Los objetivos tuvieron como finalidad que los estudiantes comprendieran el concepto de libertad desde diferentes autores y teorías y que construyeran su propia definición.

2. Secuencias didácticas y de contenidos.

Zabala (2008) denomina secuencias didácticas y de contenidos a las actividades que tienen como propósito determinar qué hace que una práctica sea reflexiva y qué elementos de la misma le permiten al estudiante aprender de manera significativa. A través del análisis de las secuencias didácticas, se puede observar entre otros elementos:

- si los contenidos planeados son funcionales para los estudiantes y se convierten en oportunidades para la creación de conflictos cognitivos.
- si las prácticas pedagógicas se adecuan a los niveles de desarrollo de los estudiantes y promueven su actividad mental
- si las actividades son motivadoras y pertinentes y si éstas estimulan el auto concepto y la autonomía.

Al hacer un contraste de estos elementos con los encontrados en la unidad didáctica planeada, encontramos lo siguiente:

✓ *Identificación de saberes previos:*

En la primera sesión se busca determinar la zona real de los estudiantes participantes, a partir de un diagnóstico oral de las concepciones que ellos tienen sobre la libertad y la relación que existe entre libertad y autonomía, libertad y responsabilidad.

✓ *Contenidos planteados*

En la unidad didáctica se observaron tres tipos de contenidos, los *conceptuales*: buscan que los estudiantes comprendan los conceptos de libertad y autonomía, en esta parte se utiliza el recurso del estudio de caso denominado “Camila en su laberinto” el cual es analizado de manera guiada por el docente a través:

- preguntas críticas.
- Relación del caso con teorías morales
- Análisis de biografías de personajes históricos.

Los contenidos *procedimentales*: se centran en la participación de los estudiantes en debates, en la formulación de preguntas acerca de hechos políticos, económicos, sociales y culturales, en la participación en procesos de retroalimentación dados en las sesiones, y en la utilización de diversas formas de expresión para comunicar las opiniones y puntos de vista.

Los contenidos *actitudinales*: se enfocan en que los estudiantes: identifiquen diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asuman posiciones críticas frente a ellas, reconocer múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas y consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados, reconocer en los hechos históricos, complejas relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, respetar diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.

En cada actividad se formulan preguntas críticas sobre el caso como:

- ¿Cómo afecta el contexto socioeconómico la vida familiar de Camila?

-¿Qué situaciones ocurren en el hogar de Camila que la hacen sentir afligida y no libre?

-¿Cuál es la posición de la madre de Camila frente a la situación que atraviesa su hija?

-¿Cree usted que Camila en medio de su situación familiar, puede actuar como una persona autónoma y libre?

¿Cómo actuaría usted si estuviera en el lugar de Camila?

¿Cómo cree usted que debería actuar la madre de Camila frente a la situación de abuso que sufre su hija?

¿Cómo podrían evitarse situaciones de abuso y violación de libertades en las familias?

¿Cómo podría resolverse dicha situación sin recurrir a la violencia?

¿Cómo podrían intervenir las instituciones educativas y otras instituciones estatales en casos de violaciones a la libertad y abuso como los de Camila?

¿A qué conclusiones pudo llegar una vez estudiado el caso de Camila y su relación con el concepto de libertad?

¿Cómo cree que debe actuar una persona libre en este tipo de situaciones?

Estas preguntas se planean para la profundización en el caso de estudio, de esta manera, inicialmente se busca que los estudiantes presenten de manera descriptiva las propiedades y características del contexto socio económico de los protagonistas del caso, para que ellos identifiquen lo esencial del fenómeno social presentado en el caso analizado. Seguidamente se les pide que establezcan relaciones entre las causas y las consecuencias que llevan a la protagonista del caso a actuar como lo hace. Posteriormente a través de la interpretación, deben hacer explícitos los diversos criterios que llevan a la elucidación y solución del problema y finalmente se les pide que argumenten sus razones y conclusiones confrontándolas con otros.

✓ *Intervenciones pedagógicas:*

En la unidad planeada se observa que las actividades tienen como eje central la formulación de preguntas críticas hacia los estudiantes, dichos interrogantes se plantean a nivel general y en grupos de trabajo y tienen como propósito indagar la cotidianidad de los estudiantes, sus vivencias personales, sus experiencias escolares y sus puntos de vista frente a los temas desarrollados.

✓ *Actividades con relación al aprendizaje de nuevos contenidos:*

Dentro de la unidad didáctica planeada se encuentran actividades relacionadas con la utilización de TIC (computador, video proyector, programas: *cmptool*, *power point*, *paint*), para la utilización de dichas herramientas y de los programas se planea una inducción en el manejo de las mismas y una práctica guiada durante todas las sesiones. Se presentan videos cortos relacionados con los temas y películas. Los estudiantes deben elaborar esquemas donde presenten el argumento de la película y la relación de ésta con la libertad. Se proponen consultas por grupos y vinculación de lo investigado con la cotidianidad del estudiante, se les pide a los estudiantes que investiguen en internet personajes históricos que se han destacado por su autonomía y que preparen representación del personaje con vestuario y guión. Se planea la elaboración de juegos de roles, hay espacios para la realización de paneles de discusión y de mesas redondas. Así mismo, se proponen exposiciones por grupos acerca de los diferentes tipos de libertad que existen y de las barreras para ejercerlos.

✓ *Organización de contenidos:*

Al revisar la unidad didáctica planeada se encuentra que la organización de los contenidos y la estructura académica está orientada a vincular distintas disciplinas, para la exploración y el análisis del concepto de libertad, a saber, historia, ética, filosofía, literatura, de esta forma, el saber disciplinar de dicho concepto genera en los estudiantes el establecimiento de relaciones entre las disciplinas y no se centra en una solamente. En la parte histórica hay una indagación por personajes que han sobresalido por su autonomía y responsabilidad, frente a la ética y la filosofía, se analizan las ideas de distintos teóricos y corrientes de pensamiento que se han preguntado por la relación entre la libertad y el deber, la libertad y la virtud, la libertad y el bienestar general, así como la educación como práctica de libertad. En

cuanto a la literatura, se hace el análisis de un estudio de caso para que los estudiantes analicen los personajes y acciones, relacionándolos con otros relatos que hayan leído.

✓ *Regulación del aprendizaje:*

Esta regulación se hace a través del análisis de:

- La participación oral de los estudiantes durante las sesiones, mediante la observación de la precisión conceptual que manejan.
- Trabajo en grupo: capacidad de interacción.
- Producción textual: ésta se da en un primer momento en forma grupal, y al finalizar se hace individual.

En tanto que el grado de complejidad de los contenidos se incrementa en cada sesión, la regulación del aprendizaje tiene en cuenta diferentes elementos de forma progresiva como la manera en que los estudiantes utilizan los conceptos al expresarse, la disposición para el aprendizaje, la capacidad para describir, explicar, interpretar y argumentar. En cada uno de las actividades hay un espacio de socialización de los trabajos desarrollados. En cuanto a la producción textual, se planean talleres grupales en los que deben evidenciar los contenidos, y al final se pide la realización de un producto final donde se presenten las conclusiones de lo trabajado.

3. *Relaciones en el aula, el papel del profesorado y de los estudiantes:*

En la unidad didáctica el docente planeó presentar el tema para que los estudiantes a través de diversas actividades, tales como exposiciones, debates, paneles de discusión, socializaran sus opiniones y el resultado de sus consultas. En los trabajos en grupo y en las

plenarias los estudiantes deben comunicar sus resultados y conclusiones primero a sus pares y luego con el docente quien tiene como una de sus funciones hacer las aclaraciones pertinentes.

4. Materiales curriculares y otros recursos didácticos.

La unidad didáctica propuso el uso de las TIC en diferentes momentos de la práctica, inicialmente hay una introducción al manejo de programas como Power Point para hacer diapositivas, el Cmap tools, para hacer mapas conceptuales, para cada clase deben socializar su trabajo utilizando uno de los programas y relatar su experiencia con el mismo. Dentro de la unidad planeada se proyecta el uso durante toda la intervención de un blog que los estudiantes deben consultar continuamente pues las actividades extracurriculares y las lecturas preparatorias para cada sesión están allí colgadas, además de contener cada uno de los videos sobre los temas, links con recursos textuales auditivos y videos, tutoriales y presentaciones digitales.

5. La evaluación:

En la unidad planeada se encuentran distintas maneras de evaluar los progresos y conocimientos de los estudiantes. Como evaluación inicial, se plantea un diagnóstico sobre el manejo de los conceptos planeados, con el fin de conocer el nivel de apropiación conceptual por parte de los estudiantes. Dentro de la evaluación de proceso se encuentran actividades que vinculan los contenidos declarativos con los contenidos procedimentales, a saber, elaboración de mapas mentales y conceptuales contruidos a partir de las lecturas de cada sesión, elaboración de frisos y carteleras, exposiciones que evidencien el nivel de comprensión de las temáticas, talleres escritos sobre preguntas críticas, y como evaluación final se propone

un taller escrito que recoja todos los contenidos desarrollados a lo largo de la práctica y una exposición por grupos que reúna las conclusiones.

5.2 Identificación de las habilidades de Pensamiento Social en la ejecución de la unidad didáctica

En este apartado se presenta el análisis de la información de las habilidades del Pensamiento Social identificadas en la unidad didáctica sobre el concepto de libertad. En primera instancia, se analiza lo identificado en el Aprendizaje de los estudiantes y en un segundo momento se analiza La Práctica educativa en general. El proceso de análisis se realiza a la luz de la *Teoría Fundamentada* de Corbin y Strauss (2008). Corbin & Strauss (2008) sostienen en su texto *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, que la codificación es un proceso a través del cual los datos se fragmentan, conceptualizan e integran para darle estructura a una teoría.

En esta investigación se realizó el proceso de codificación tanto *abierta* como *axial* y *selectiva* utilizando para ello la información recolectada durante las seis sesiones que se realizaron en la unidad didáctica a través de grabaciones de audio y video las cuales fueron transcritas, así como las producciones escritas de los estudiantes durante el proceso. En la codificación *abierta* los datos (acontecimientos, sucesos, objetos, acciones e interacciones) ocurridos durante el desarrollo de la unidad didáctica fueron descompuestos en pequeñas partes para luego ser examinados de forma minuciosa, este primer paso buscó encontrar similitudes entre ellos.

La información emanada de las transcripciones de las sesiones y de las producciones escritas y orales de los estudiantes, fue codificada para determinar las relaciones existentes

entre cada uno de los datos, para ello el proceso empezó con un análisis línea por línea, dicho examen de carácter *micro analítico* permitió la generación inicial de categorías descriptivas emergentes que en la codificación axial hallaron relaciones de naturaleza y significado. Posteriormente, se desarrolló el análisis por párrafos enteros. A cada párrafo se le asignó un nombre más específico que representaba el vínculo común entre los datos analizados. Este ejercicio inicial de conceptualización permitió reunir acontecimientos, sucesos e interacciones similares bajo lo que Strauss (2008) denomina *encabezamiento clasificativo común*. De igual manera, permitió discriminar la información obtenida para empezar a relacionarla con la pregunta de investigación. Como resultado de esta fase de análisis inicial emergieron los "códigos *in vivo*". Los cuales aparecieron al hacer análisis y contrastación de los datos y el contexto en el que surgieron. En un primer momento se derivaron gran cantidad de códigos, en análisis posteriores, estos códigos se fueron agrupando en códigos más abstractos que fueron conformando las categorías. A partir del análisis de dichas categorías, emergieron conceptos relacionados con las habilidades de Pensamiento Social. Las cuales son analizadas a continuación.

Los datos obtenidos en el estudio de las habilidades del Pensamiento Social identificadas en el proceso de enseñanza aprendizaje dieron como resultado lo siguiente:

En la Tabla 1 se muestra la frecuencia con la que se presentó cada una las habilidades de Pensamiento Social en las sesiones desarrolladas.

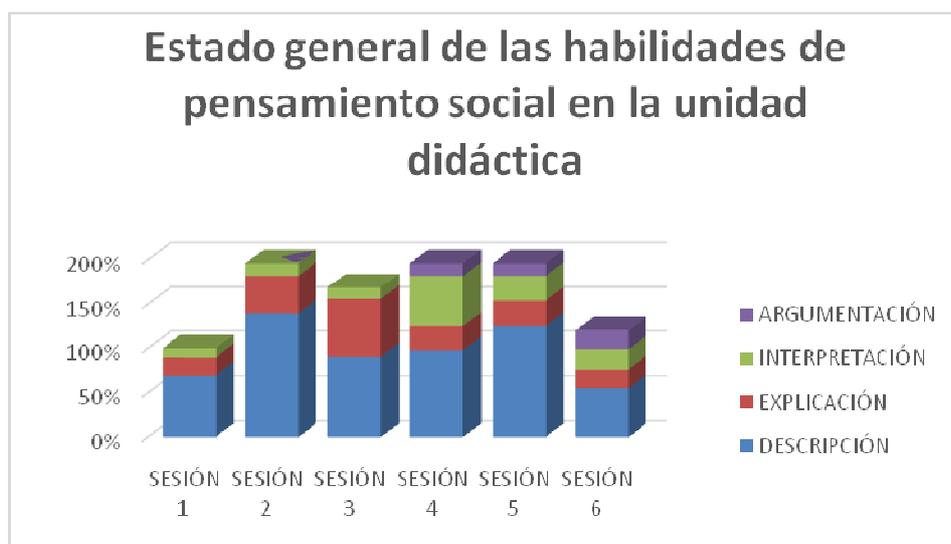
Tabla 1: Habilidades de Pensamiento Social identificadas en cada una de las sesiones.

Habilidad	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Total	Porcentaje
Lingüística	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6		
Descripción	7	10	7	7	9	5	45	34,2%
Explicación	2	5	3	5	2	3	16	12,16%
Interpretación	1	1	1	4	2	2	11	8,36%
Argumentación	0	0	0	1	1	2	4	3,04%
Total								100%

Fuente: Datos obtenidos del corpus documental

Según la Tabla 1, la Habilidad de Pensamiento Social con mayor frecuencia en la ejecución de las sesiones es la descripción, con un porcentaje de 34,2 le sigue la explicación con un porcentaje de 12,16 seguidas de la interpretación con un porcentaje de 8,36 y finalmente la argumentación con un porcentaje de 3,04.

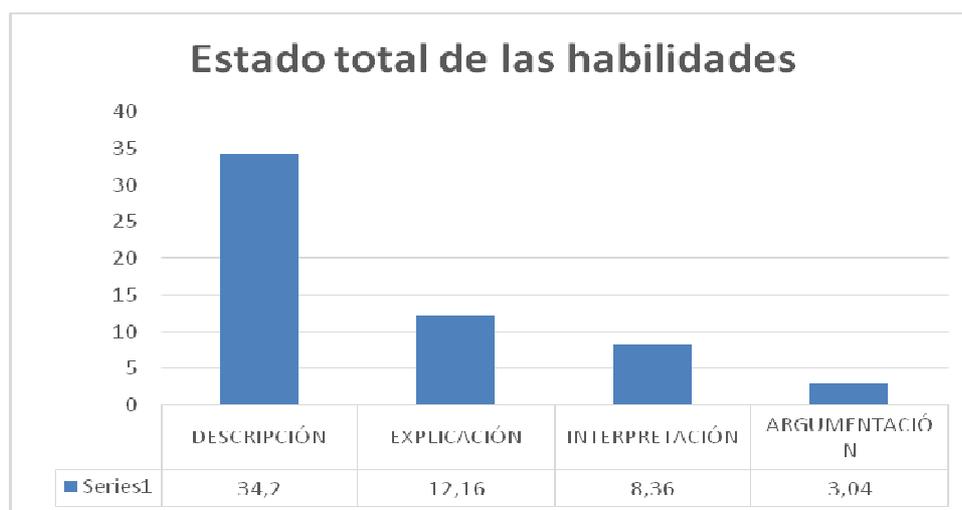
Gráfica 1: Habilidades de Pensamiento Social en la unidad didáctica.



Fuente: Datos obtenidos de la Tabla 1

La Gráfica 1 presenta la identificación de cada habilidad de Pensamiento Social durante cada sesión y la Gráfica 2 presenta el porcentaje total de cada habilidad identificada durante toda la unidad didáctica, se incluyen transcripciones de intervenciones orales que realizaron los estudiantes participantes.

Gráfica 2: Estado general de las habilidades de Pensamiento Social.



Fuente: Datos obtenidos del corpus documental

La habilidad de Pensamiento Social de la descripción, tiene la mayor aparición en la sesión 2, después disminuye tres puntos en la tercera y cuarta sesión para incrementar su número de apariciones en la sesión 5. El total de veces que aparece la descripción durante todo el desarrollo de la unidad didáctica es de 45. El desarrollo de esta habilidad es el primer paso

para la comprensión de los fenómenos sociales, pues según Casas et al., (2005), permite que los estudiantes construyan una idea de la realidad a partir de ejercicios de comparación, diferenciación, clasificación y caracterización de acontecimientos, hechos y situaciones. No obstante, Benejam (1997) considera que no es suficiente con aprender a describir, se requiere comprender mediante la profundización en las causas y las consecuencias de los hechos y en su interpretación.

Ejemplo 1: Transcripción de algunas producciones orales en la Descripción.

Estudiante 1: nuestro grupo consideró que uno de los personajes que más se destaca en la historia de nuestro país por su lucha por la libertad es Policarpa Salavarieta. Policarpa fue una heroína de la independencia, una mujer muy luchadora con grandes sueños. Nació el 14 de noviembre de 1819, también es llamada “La Pola” ella tenía siete hermanos, trabajaba como costurera en un pueblito llamado Guaduas. Siga usted X

Estudiante 2: pues la Pola era revolucionaria y ella era la que recibía y mandaba mensajes, compraba material de guerra, convencía a jóvenes y les ayudaba a unirse a los grupos patriotas. Esa mujer era toda una espía profesional. La Pola se volvió muy importante para la causa patriota.

Fuente: Mayo 2 de 2013. Exposición Personajes de la Historia que se han destacado por su autonomía y libertad. Sesión 3.

En cuanto a la habilidad de Pensamiento Social de la explicación, ésta se presenta en todas las sesiones pero especialmente en las sesiones segunda y cuarta. Esta habilidad obtuvo un total de 16 apariciones. Casas et al., (2005) sostiene que esta habilidad va más allá de la

descripción en cuanto al tratamiento que se le da a la información pues permite establecer relaciones entre las causas y las consecuencias de un objeto de estudio. La explicación transforma en conocimiento la información.

Ejemplo 2: Transcripción de algunas producciones orales en la Explicación.

Profesor: usted por ejemplo dice que hay un documental de la Pola, la pregunta es ¿considera usted que la muerte de la Pola fue una injusta? ¿Por qué?

Estudiantes 3: si

Profesor: por favor explíquenme por qué ustedes consideran que fue injusta

Estudiante 5: porque ella estaba luchando para que se cumplieran los derechos humanos, para que los derechos humanos se valieran, entonces la mataron a ella para que se callara y para que la gente no pudiera hacer cumplir sus derechos, lo mismo hicieron con todos aquellos que se atrevieron a pensar distinto.

Profesor: bueno lo que ella plantea es importante.

Estudiante 7: ellos querían sacarla del camino por qué ella pensaba distinto a los demás, pensaba de forma crítica y quería la revolución contra el gobierno español que estaba colonizando en ese tiempo. Lo mismo han hecho con otras personas, por ejemplo cuando mataron a Galán cuando iba a ser presidente del país.

Fuente: Mayo 9 de 2013. Exposición Personajes de la Historia que se han destacado por su autonomía y libertad. Sesión 4.

Referente a la habilidad de Pensamiento Social de la interpretación, ésta aparece en todas las sesiones cuya frecuencia y nivel se puede observar en las gráficas, aunque en una baja

frecuencia. Sólo en la sesión cuatro se manifiesta en mayor medida. Esta habilidad, obtuvo un total de 11 evidencias durante la unidad didáctica. La interpretación requiere que los estudiantes construyan justificaciones que le den sustento a sus puntos de vista. Por esta razón no basta con que conozcan el fenómeno estudiado, deben relacionarlo de manera crítica con otros conocimientos. La interpretación de los fenómenos sociales “implica dar una visión propia de la realidad y abrir perspectivas para poder cambiar esa realidad”. (Casas et al. Citado por: Monal 2012. p. 16)

Ejemplo 3: Transcripción de algunas producciones orales en la Interpretación.

Estudiante 2: bueno frente a la pregunta ¿qué haríamos frente a esta situación? Buscaríamos ayuda de alguna persona cercana, un amigo o amiga con tal de salir de este abismo. Camila debe buscar una amiga o una vecina que pueda confiar también en ella y así no seguir en esa casa, una persona que sea conocida y buscar trabajo en alguna parte con tal de no seguir así con su padrastro. Los derechos que se violan son la libertad de expresión, el derecho a la privacidad y el derecho a tener un hogar digno. La mejor opción de Camila no es quitarse la vida ni enfocarse en que no puede salir de su laberinto sino en buscar ayuda de psicólogos, policía nacional, trabajadores sociales, policía de infancia y adolescencia entre otros. Ella tiene que ser autónoma y no se puede echar a morir por que no tiene el apoyo de su familia, tiene que buscar una solución y no esperar a cumplir la mayoría de edad para irse de la casa, debe hacerlo antes, además ella tiene que hacer conciencia en su mamá, que así él sea su marido y lo quiera mucho por encima de todo ante todo van primero sus hijos y los derechos de sus hijos, ella tiene que darle pruebas para que la mamá note que no es un buen padre, la reflexión a la que llegamos es que no por ser menor de edad, ni por no tener apoyo uno debe dejar que le violen los derechos que tenemos cada uno como personas, hay que tratar de salir adelante y no rendirse sino buscar soluciones.

Estudiante 2: un compromiso sería pensar más en sí mismo

Fuente: Mayo 9 de 2013. Socialización preguntas críticas sobre el caso de estudio “Camila en su laberinto”. Sesión 4.

Casas et al., (2005) considera que una de las finalidades de la formación social es lograr que el estudiante puede posicionarse y actuar de manera crítica para contribuir a la resolución de problemas sociales, para ello la interpretación se transforma en un instrumento que potencia la creación y difusión de significados como paso necesario en el proceso de influencia en la transformación de la realidad social. La interpretación es un pilar básico de la argumentación, pues potencia el análisis crítico respecto a diferentes maneras de pensar y actuar.

Con respecto a la habilidad de Pensamiento Social de la argumentación, ésta no aparece en las sesiones iniciales. Es a partir de la sesión cuarta cuando se manifiesta con una aparición, en la quinta sesión también se da sólo una vez y en la última sesión aparece dos veces. El total de manifestaciones de la argumentación en el proceso es de 4 veces. La posible razón por la cual sólo se manifestó al final del proceso es que para que pudieran argumentar, los estudiantes requerían haber desarrollado las habilidades anteriores, a fin de que las tesis que sustentaban tuviesen un verdadero peso argumentativo. La argumentación, según López (1990) citado por Casas et al (2005), no sólo consiste en la adhesión o rechazo de juicios sobre puntos de vista personal, ésta debe basarse también en razonamientos científicos y teóricos sólidos que resistan la crítica y la controversia. En esa medida, aprender a argumentar, puede ser un camino para la formación democrática de los estudiantes, pues como sostiene Duval (1992), la argumentación requiere que el estudiante dialogue de manera constructiva con otros, participe en debates y reconozca a los otros como interlocutores válidos.

Ejemplo 4: Transcripción de algunas producciones orales en la Argumentación.

Estudiante 6: bien, en estos casos en los que existe maltrato, es necesario dar a conocer la situación a otras personas, pues escuchar puntos de vista distintos al propio permite que el problema pueda ser analizado de manera amplia y no limitarse sólo a una opinión. Uno puede saber qué hacer pero como no se tiene una decisión firme entonces se escucha a otras personas con experiencia, personas que han vivido más y que me pueden aportar a fortalecer mis decisiones. Si uno es como dice el profe un sujeto con capacidad de elegir lo que más le convenga a uno, entonces la pregunta es ¿qué decisiones debemos tomar para llevar una vida mejor en un futuro? Será que hemos pensado ¿qué es lo más importante para vivir bien? Camila lo está pensando, ¿lo estamos pensando también nosotros como estudiantes? ¿Qué vamos a elegir? ¿Vamos a continuar estudiando? Es necesario hacer un alto en el camino y reflexionar con plena conciencia sobre la vida que hemos llevado, no nos podemos quedar simplemente ahí con lo que tenemos, debemos avanzar.

Fuente: Mayo 23 de 2013. Reflexión final sobre el caso “Camila en su laberinto”. Sesión 6.

La argumentación es útil para defender las propias convicciones y para comprender que una situación particular puede ser interpretada de maneras muy disímiles, Duval (1992) considera que la argumentación está vinculada a la interpretación de una tesis y busca modificar intencionalmente el valor epistemológico propio y del interlocutor a través del uso de la persuasión.

El proceso de aprendizaje llevado por los estudiantes en los contextos educativos es, según Coll & Onrubia (2008) una atribución progresiva de sentido y una construcción de significados relacionada con conocimientos culturalmente elaborados, establecidos y organizados. Este proceso se da a partir de la mediación que hacen los docentes quienes se encargan de orientar y acercar a los estudiantes a los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se entrelazan de manera intrínseca las construcciones individuales de carácter interno con la influencia educativa que es externa. Dicha influencia aparece como una *ayuda necesaria* que aunque no sustituye el proceso interno del estudiante, si posibilita la apropiación óptima de los contenidos y los significados que emergen de los mismos.

La influencia educativa con mayor eficacia según Coll & Onrubia (2008) es aquella que logra ajustarse a la dinámica particular de aprendizaje que llevan los estudiantes y que tiene en cuenta aquello que los estudiantes son capaces de comprender y de hacer, también valora el tipo y grado de dificultades, brinda el apoyo y el refuerzo cuando es necesario y lo retira de manera progresiva para dar paso a la autonomía.

En cuanto a lo identificado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes participantes de la unidad didáctica, se puede observar que aunque durante las actividades ejecutadas se dieron momentos de *interactividad* entre el docente y los estudiantes en torno a tareas y la comprensión de contenidos para el desarrollo de habilidades de Pensamiento Social, ésta careció de la interacción necesaria para convertirse en una ayuda educativa. Lo anterior se sustenta en tanto que la interactividad no se limita a los intercambios comunicativos, sino a todas aquellas actuaciones que refuerzan y complementan el aprendizaje y que pueden no ser

palpables solamente en el discurso del docente o en la realización de las actividades, ésta se concreta en las formas de organización, en las estructuras de participación social y académica, en las mediaciones semióticas (Ramírez, 2009) entre otros aspectos.

Las habilidades de Pensamiento Social identificadas en la práctica educativa parecen obedecer más a requerimientos de las actividades propuestas por el docente que a las dinámicas propias del aprendizaje como una atribución de sentido en la que se incluyen las motivaciones e intereses de los participantes, la influencia educativa en el aprendizaje y en el caso particular de la formación para el Pensamiento Social, debe incluir la capacidad de los estudiantes para establecer motivos educativos compartidos. Cuando son ausentes estos motivos, la construcción de significados difícilmente se manifiesta, pues aunque los estudiantes participan en las actividades no lo hacen con fines formativos sino por cumplir con sus obligaciones escolares. Cabe anotar que aunque las motivaciones sean muy variadas y se asuman en grados distintos por los estudiantes, éstas deben valorarse a la hora de introducir ayudas educativas.

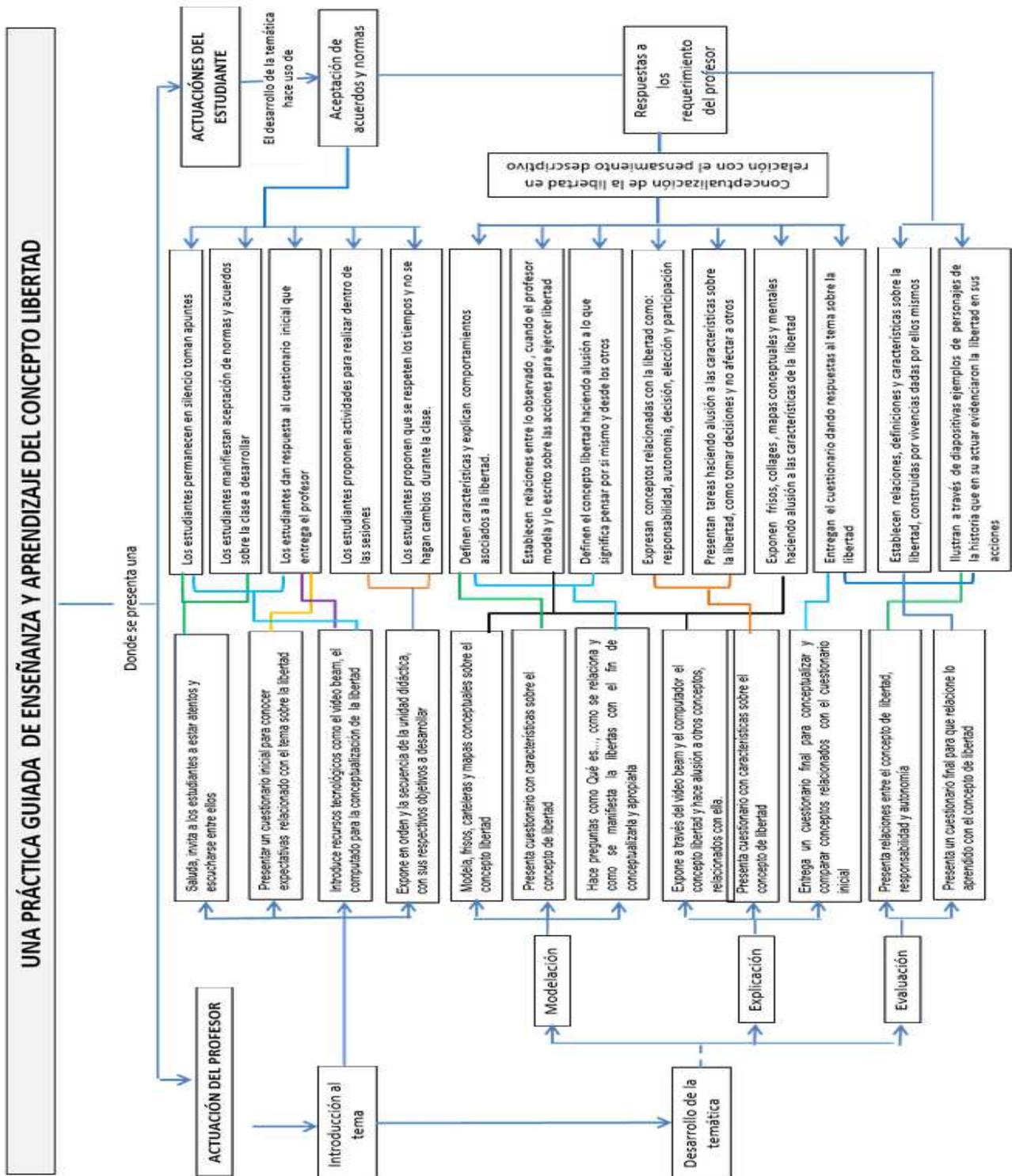
5.3. Análisis de la práctica educativa.

El segundo momento de la codificación utilizado para el análisis y la interpretación de los datos fue la codificación *axial*. Ésta se desarrolló a partir de la identificación de las categorías emergentes y la vinculación de las mismas con categorías empíricas las cuales al entrecruzarse mostraron las dimensiones y propiedades de los datos estudiados. Este proceso de codificación, permitió identificar la variedad de condiciones e interacciones

asociadas a la práctica educativa, y descubrir la manera como se relacionan las categorías emergentes. En la codificación *selectiva* los conceptos fueron interpretados teóricamente.

Como resultado de esta codificación, se presenta la Gráfica número 3 donde se presenta el esquema categorial obtenido de la codificación axial.

Gráfica 3: Esquema Categorial: Una práctica guiada de la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad.



Fuente: Datos obtenidos de la codificación axial y selectiva del corpus documental.

Frente al análisis del diagrama categorial se encontró que la categoría emergente es: *Práctica guiada en la enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad*. Esta categoría principal se presenta en relación con dos conceptos, el primero obedece a las actuaciones por parte del profesor y el segundo a las actuaciones por parte de los estudiantes. Los cuales se entrelazan y se analizan a continuación.

5.3.1 Actuaciones del docente:

El docente inicia su práctica educativa con una introducción al tema que va a desarrollar, dicha sesión introductoria se divide en cuatro momentos: primero, expone la secuencia y el orden de la unidad didáctica junto con sus objetivos y alcances, seguidamente, acuerda con los estudiantes las normas que regirán en toda la actividad, después, presenta un cuestionario inicial para conocer las expectativas de los estudiantes sobre el concepto de libertad, posteriormente, introduce recursos tecnológicos tales como audios y videos para ampliar la explicación de dicho concepto.

En el desarrollo de la temática, el docente se vale de la *modelación* para ampliar el concepto de libertad, dicha modelación se realiza a través de frisos, carteleras, y mapas conceptuales que describen el concepto. En el marco de esta modelación, el docente presenta un cuestionario sobre las características de la libertad, y hace preguntas como: ¿Qué es?, ¿Cómo se relaciona?, ¿Cómo se manifiesta?

Ejemplo 5: transcripción donde se presenta la modelación:

Profesor: primero les voy a presentar unos videos de unos trailers de una películas cuyo tema central es el que hemos venido trabajando hasta el momento que es la libertad, luego vamos a hacer una relación entre libertad, libertad de expresión y libertad e igualdad pero esa relación la vamos a construir a través de una discusión. Posteriormente vamos a hacer un friso en el cual ustedes van a relacionar casos y sacamos conclusiones a partir de ellos.

Fuente: Mayo 9 de 2013. Sesión 4.

Frente a la modelación como estrategia de enseñanza, Schunk, D. (1996) plantea que los sujetos aprenden al observar las acciones de los demás, esta observación produce un aprendizaje indirecto que puede ser de naturaleza informativa. En esa misma línea Gagné. R. (1985) propone que existen ciertas fases de aprendizaje que componen la formación y estas fases tienen asociados eventos instruccionales.

Luego se presenta la etapa de la *explicación*, en esta etapa, el docente expone a través de distintas teorías, el concepto de libertad. También presenta un cuestionario para conceptualizar y comparar conceptos relacionados con la temática.

Ejemplo 6: transcripción donde se presenta la explicación:

Profesor: Aristóteles consideraba que el bien es la felicidad y que las acciones humanas tienden a la realización de ese fin último y supremo, la felicidad consiste en el desarrollo de la virtud y ésta es el hábito de elegir racionalmente un punto medio entre el exceso y el defecto (...) en esa medida, la libertad consiste en la capacidad de elegir ese punto medio. Ahora, ¿cómo nos hacemos libres? Cuando usted es capaz de equilibrar dos extremos (...) entonces tenemos que aprender a diferenciar entre los

extremos, de pronto nosotros tenemos la idea que la libertad es hacer lo que uno quiera pero Aristóteles diría que no, que la libertad es elegir el punto medio. Por ello sobrepasarse es un error, un exceso.

Fuente: Abril 18 de 2013. Sesión 2.

Eder & Adúriz- Bravo (2008) consideran que la explicación como estrategia didáctica es una de las formas que asume la enseñanza de diversos contenidos declarativos. El docente “explica” para que sus estudiantes aprendan (cfr. Ogborn et al., 1996). Las explicaciones que se construyen y circulan en el aula favorecen la comprensión de los intercambios comunicativos y de la producción colectiva de conocimiento promovida por ellos. Como indica Hidalgo citado por: Eder & Adúriz- Bravo (2008), el docente explica para proveer reglas para la acción, aclarar significados, proporcionar la razón de algo que inicialmente se tiene por ininteligible. La explicación en el campo pedagógico, es una forma de expresión mediante la cual el docente presenta de forma colectiva los contenidos y está relacionada con la comprensión. En la práctica educativa el docente no usa la explicación sólo para dar cuenta de relaciones causales entre los hechos pues los fenómenos humanos son radicalmente diferentes de los naturales pues no son enteramente verificables y requieren una metodología particular la cual se relaciona con la comprensión de las acciones la cual está atravesada por las experiencias mentales del docente.

En ese sentido, la explicación se relaciona con la interpretación pues busca profundizar en el conocimiento en sus contextos históricos. Desde esta mirada, la explicación en el marco de la formación en Pensamiento Social podría catalogarse como *Explicación comprensiva*,

(Eder & Adúriz- Bravo, 2008) pues posibilita la generación de interpretaciones que favorecen la construcción de miradas mucho más amplias sobre el conocimiento de los fenómenos sociales. Dicho conocimiento en tanto que no es estático y se transforma constantemente, si se remite a Perkins (1992), podría catalogarse como un conocimiento de nivel de *indagación* pues hace referencia a todas aquellas estrategias que utilizan los sujetos para extender y desafiar el conocimiento, éstas incluyen las formas de pensamiento tanto crítico como creativo. El docente en la práctica educativa utilizó la explicación para que los estudiantes encontraran las relaciones existentes entre el conocimiento científico y el conocimiento común.

Por otro lado, en la *evaluación*, el docente busca que los estudiantes relacionen los conceptos de libertad con otros conceptos como autonomía, responsabilidad, derecho y deber. Finalmente, el docente presenta un cuestionario final para que los estudiantes describan lo aprendido sobre el concepto.

Ejemplo 7: transcripción donde se presenta la evaluación

Profesor: necesito que evaluemos lo que llevamos hasta ahora, por favor de acuerdo al texto que ustedes leyeron ¿Qué creía Isaiah Berlin que era la libertad? ¿Cómo podemos relacionar la libertad con la responsabilidad?

Estudiante 7: pues lo que nosotros leímos era que la libertad según ese señor, se dividía en dos, una libertad positiva para actuar como uno quiera eso si con responsabilidad, y una libertad negativa que le impide pasar por encima de lo que los demás piensan. Entonces la responsabilidad es actuar libremente sin pisotear a los otros

Profesor: bueno la siguiente pregunta para otro grupo.

Fuente: Abril 18 de 2013. Sesión 2.

Coll, Barberà y Onrubia (2000) sostienen que en los procesos evaluativos, se debe analizar la manera como los docentes utilizan la evaluación y su relación con las ayudas ajustadas, a fin de reflexionar frente al papel que tienen los espacios de socialización de lo aprendido con los ritmos de aprendizaje. La evaluación como actividad para hacer públicas las construcciones elaboradas por los estudiantes, supone la realización de tareas que interrelacionen lo construido, con las aclaraciones conceptuales pertinentes hechas por el docente quien tiene como función comunicar sus impresiones y no sólo hacer el ejercicio evaluativo para constatar la transmisión de un contenido. Las prácticas evaluativas dependen del enfoque evaluativo del profesor, es decir del conjunto de pensamientos, creencias e ideas que tiene éste sobre la función de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes.

En el ejemplo puede observarse que la evaluación no refleja un proceso de intercambio significativo, pues el docente hace una pregunta en busca de una respuesta precisa y el estudiante contesta lo que leyó en un texto sin relacionarlo con su contexto. El docente no hace aclaraciones sobre la respuesta, sino que pasa a evaluar a otro grupo dejando de lado la retroalimentación y sin analizar el nivel de dificultad o el grado de comprensión del estudiante frente a la pregunta. Aunque la evaluación busca hallar relaciones entre los conceptos estudiados, acaba siendo una práctica evaluativa con problemas cerrados que no requieren que los estudiantes más que la descripción del concepto.

5.3.2 Actuaciones de los estudiantes:

Las actuaciones de los estudiantes se dividen en dos momentos: el primero de ellos es denominado *Aceptación de acuerdos y normas*, y el segundo momento es *Conceptualización de la libertad en relación con el pensamiento descriptivo*.

En el primer momento los estudiantes manifiestan aceptación de las normas y acuerdos propuestos por el docente.

Ejemplo 8: transcripción donde se presenta la aceptación de normas.

Profesor: Primero que todo les voy a presentar unos videos de unos trailers de unas películas que yo les traje, (...) luego van a hacer una relación entre libertad y libertad de expresión y libertad e igualdad pero esa relación la van a construir a través de una discusión. Posteriormente van a hacer un friso en la cual ustedes van a relacionar casos los cuales ya tuvieron la oportunidad de trabajar donde se veía la libertad de expresión que las personas actuaban con libertad y sacamos las conclusiones a partir de los frisos que ustedes elaboren sobre la libertad. Después de eso ustedes hacen sus exposiciones. Requiere que se hagan en filas para ver los trailers, en mucho silencio, si tienen que opinar pues levantan la mano, luego se hacen en grupos y eligen el tema y para socializar eligen un representante. Empecemos pues

Estudiante 5: ¿Nos podemos quedar así sentados?

Profesor: yo ya di las indicaciones correspondientes. ¿Podemos empezar?

Estudiante 5: si profesor empecemos

Fuente: Mayo 9 de 2013. Sesión 4.

Sostiene De Zubiría (2006) que la aceptación irrestricta de normas y la ausencia de espacios de intercambio donde se negocien los procesos de enseñanza y aprendizaje, son características de la denominada pedagogía tradicional, la cual tiene entre sus objetivos la producción de individuos dóciles que fácilmente se adapten al orden social establecido, tras un proceso de transmisión, que los prepara para ejercer en campos laborales de manera eficiente.

En el segundo momento de conceptualización, los estudiantes definen el concepto de libertad explicando las características de la misma, estableciendo relación entre lo observado en los videos y los conceptos trabajados en las sesiones, haciendo alusión a lo que significa pensar por sí mismo y pensar desde los otros, expresando conceptos relacionados con la libertad como: responsabilidad, autonomía, decisión, elección y participación. Asimismo, desarrollan trabajos en grupo como la realización y exposición de frisos, collages, mapas mentales y conceptuales donde exponen las diferentes manifestaciones de la libertad.

En las actuaciones de los estudiantes se observa como ellos en el momento de la conceptualización hacen uso de estrategias de aprendizaje para comprender los contenidos. Winstein (1986) define estas estrategias como actividades, secuencias, operaciones y procedimientos que los estudiantes usan durante su aprendizaje con la intención de facilitar la codificación, adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Para Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje tienen que ver con procesos de toma de decisiones intencionales en los cuales los estudiantes eligen los conocimientos que necesitan para cumplir una tarea. Implican un uso selectivo de los propios recursos en función de las demandas y características de la tarea. En las actuaciones de los estudiantes durante la ejecución de la unidad didáctica, se observa que usan en diferentes actividades *estrategias cognitivas* (Winstein, 1986) para asociar el nuevo material con el conocimiento previo. Esto se evidencia cuando toman notas de los conceptos estudiados, hacen resúmenes de los textos de trabajo, elaboran mapas mentales y mapas conceptuales para encontrar relaciones entre los conceptos y jerarquizar la información. También se observa el uso de *estrategias de selección* (Beltran, 1996) cuya función es la de seleccionar la información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento. Lo anterior se ve reflejado cuando los estudiantes

en el momento de hacer lecturas colectivas subrayan la información que consideran más importante, transcriben los conceptos trabajados y los organizan para exponerlos y cuando hacen carteleras con la información que consideran más pertinente.

5.4 Análisis de la práctica educativa en general.

Tanto las actuaciones del docente como las actuaciones de los estudiantes y sus producciones orales muestran que la práctica educativa fue una *práctica guiada* controlada por el docente dentro de una lógica de control instruccional, que se hace evidente cuando éste introduce actividades como el desarrollo de cuestionarios tanto orales como escritos cuyas respuestas son evaluadas. Hay por tanto una estructura de dominio por parte del docente, quien es encargado de guiar la práctica educativa, de decir qué se hace y cómo se hace y a su vez determinar cómo se participa y cómo se califican las actividades ejecutadas. En este aspecto, la participación de los estudiantes se da en función del proceso de calificación. Rogers (1983) considera que difícilmente pueden darse aprendizajes significativos desde paradigmas instruccionales que engloben los contenidos en currículos prescritos, con tareas similares para todos los estudiantes, donde la disertación por parte del profesor sea la única manera de impartir instrucción, con test normalizados por medio de los cuales se evalúa desde afuera a todos los estudiantes y calificaciones según el criterio del profesor como forma de medir lo aprendido.

Frente a este tipo de prácticas, basadas en el *diseño instruccional*, Schrum, L. (2003) sostiene que se basan en objetivos de formación y de evaluación que tienen como finalidad analizar los entornos en los que se manifiesta el aprendizaje. Molenda (1997), por su parte, afirma que el diseño instruccional nació de la psicología conductista (“aprender mediante la respuesta”) y de la ingeniería de sistemas que influyen en las ciencias del diseño. El diseño

instruccional utiliza el modelado como estrategia de enseñanza, según Zamorano (2006) la utilización de modelos dentro de los procesos educativos cae en el riesgo de limitarse a ser una representación descriptiva de los fenómenos, pero esto no es lo esencial en la enseñanza. En la práctica educativa, el uso del modelado se limita a ser una estrategia para la instrucción pero no promueve la reflexión sobre los fenómenos sociales.

El enfoque instruccional tiene en cuenta el diseño y coloca en escena unos pasos sin los cuales no es posible pensar la práctica educativa. En esa secuencia de pasos se fundamenta lo instruccional. Un ejemplo claro de ello es cuando el docente da la siguiente instrucción:

Profesor: Las personas que participan en este proyecto y tengan una participación activa van a tener un reconocimiento especial.

Fuente: Abril 19 de 2013. Socialización preguntas críticas sobre caso “Camila en su Laberinto” Sesión 2.

Lo anterior significa que el estudiante que no participa como el docente quiere y piensa, queda por fuera del proceso y le será asignada una calificación regular, pues el docente exige una calificación que debe quedar consignada en un informe solicitado por la institución, de la que hace parte como un funcionario más.

Desde el paradigma instruccional el docente como funcionario asume una postura magisterial: explica, ordena, modela, califica y proporciona herramientas que ayuden a los estudiantes a pensar en el conocimiento de lo social, para ello, se vale de la descripción, así

promueve enunciados que dan razón de cualidades, propiedades y características del concepto objeto de estudio para describirlo y confrontarlo desde su realidad y fundamentación aprobación.

Ejemplo 1: transcripción donde se presenta el paradigma instruccional.

Profesor: Bueno vamos a sentarnos en filas para socializar el trabajo. El estudiante 3 del grupo 1 responde la pregunta: ¿Consideran ustedes que Camila cumple con los requisitos para ser libre?

Estudiante 3: Nosotros contestamos que no, pues ella depende de otros por eso no es libre.

Profesor: grupo número 1 muy bien, grupo número 2, por favor, pase al frente.

Fuente: Abril 19 de 2013. Sesión 2.

En ese actuar, se deja entrever que el profesor ejerce un control total sobre la actividad, al enfocarse más en las instrucciones que en el significado de las respuestas de los estudiantes. A lo anterior Casas M. (2005) afirma que el docente debe tener claro que los estudiantes necesitan pautas estructuradas para progresar en el saber hablar y escribir sobre ciencias sociales y deben tener claro que es muy importante tanto *lo qué dicen*, pero también lo es *cómo lo dicen*. En esa medida, el comentario del docente es necesario para animar y estimular la participación, pero también debe utilizarse para confirmar o ampliar información, para focalizar, centrar y ordenar la conversación o para plantear interrogantes que hagan avanzar el conocimiento. Al revisar la práctica educativa, se observa que el docente al imponer un orden determinado que tiene como propósito ejecutar un plan, deja de lado el sentido de una práctica de corte socioconstructivista que es la construcción conjunta del conocimiento, pues impide tanto procesos de interactividad, como reflexiones en torno a los

contenidos. De igual manera, dentro de la práctica educativa no se presenta la cesión de la responsabilidad, el docente mantuvo el control de las actividades durante todas las sesiones, lo que dio como resultado que los estudiantes no contaran con experiencias autónomas de aprendizaje.

En cuanto al proceso evaluativo, el docente realizó actividades de seguimiento para determinar si los estudiantes adquirieron los conocimientos, para tal fin utilizó cuestionarios en diferentes momentos del desarrollo de la unidad didáctica. En dicho proceso se puede observar que el docente hace uso de la evaluación sumativa, mas no formativa, como mecanismo de control dirigido a regular los aprendizajes de los estudiantes. Según Guba y Lincoln (1989) la evaluación sumativa, se podría denominar la evaluación de la medida. El papel del evaluador es técnico como proveedor de instrumentos de medición que determina en qué medida son alcanzados los objetivos establecidos. Tyler (1967), sostiene que la evaluación de este tipo viene delimitada por las cuatro cuestiones:

- ¿Qué *objetivos* se desean conseguir?
- ¿Con qué *actividades* se pueden alcanzar?
- ¿Cómo pueden *organizarse* eficazmente estas experiencias?
- ¿Cómo se puede *comprobar* si se alcanzan los objetivos?

Teniendo en cuenta el anterior planteamiento se puede decir que la evaluación sumativa llevada a cabo por el docente obedece a lo observable, medible y cuantificable, y se distancia de la evaluación formativa la cual, según Melmer, Burmaster y James (2008), aporta la información necesaria o *feedback* para ir ajustando el proceso de manera que los estudiantes

consigan los objetivos propuestos. El aspecto vital de este tipo de evaluación está en aportar información para mejorar el resultado final y no para calificar o asignar una nota.

Si se trata de crear espacios significativos de enseñanza y aprendizaje en una práctica educativa, este tipo de evaluación formativa se ajusta a lo esperado por el docente, ya que no se trata de llegar a un resultado final, sino de brindar ayudas ajustadas al estudiante que le permitan hacer una meta reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Por su parte, Mowl, (1996), considera que no son los métodos e instrumentos habituales de evaluación los que en muchos casos deben cambiar, sino la filosofía subyacente de la evaluación y los objetivos (el para qué) de su uso y aplicación: los estudiantes deben aprender a través de la evaluación en lugar de aprender para ser posteriormente evaluados.

El sentido del proceso evaluativo en la formación del Pensamiento Social, es generar espacios de diálogo tanto del docente como del estudiante donde se adopten posturas de respeto y la nota no sea la prioridad, sino las razones, la autoevaluación y la evaluación entre pares, orientadas a la flexibilidad a la hora de calificar.

6. Discusión e interpretación de los resultados

En el siguiente apartado se realiza la discusión e interpretación de los resultados obtenidos tanto en el análisis de lo planeado en la unidad didáctica como en el análisis de lo ejecutado en la práctica educativa con el objetivo de contrastar las habilidades de Pensamiento Social planeadas con las identificadas.

6.1. Habilidades de Pensamiento Social

El objetivo principal de la unidad didáctica planeada era que los estudiantes comprendieran el concepto de libertad desde diferentes autores y teorías y que posteriormente, construyeran su propia definición. Para el desarrollo de este objetivo se planearon secuencias didácticas y de contenidos para cada sesión en el marco de la estrategia didáctica del estudio de caso. De acuerdo con la planeación de la unidad didáctica, en cada sesión el docente debía presentar y analizar una parte del caso y acto seguido, debía hacer preguntas críticas frente al mismo, a la vez que se encargaba de exponer con ayuda de dispositivos tecnológicos y un blog, el concepto de libertad.

En cuanto a los contenidos planeados, éstos se clasificaban en declarativos: aquellos relacionados con el concepto de libertad, procedimentales, aquellos focalizados en que los estudiantes participaran en debates y discusiones académicas sobre la libertad y actitudinales que ponían especial énfasis en que los estudiantes aprendieran a ser libres a través de prácticas reflexivas y democráticas. Las habilidades de Pensamiento Social que estaban inmersas en los contenidos y en las actividades de la unidad didáctica, eran la descripción, como habilidad necesaria para producir enunciados que enumeraran propiedades de los objetos, hechos, y fenómenos sociales que aparecían en el caso. La explicación, para establecer relaciones causales entre dichos hechos, la interpretación, para que los estudiantes se vieran implicados en el caso y pudieran reestructurar sus puntos de vista en función de otros puntos de vista, y la argumentación, para que los estudiantes organizaran sus razones con la intención de convencer. Según los hallazgos encontrados en la práctica educativa se muestra que las habilidades de Pensamiento Social no fueron desarrolladas en su totalidad

como estaba planeado, sólo la habilidad de la descripción se presenta en mayor medida, mientras que el resto de habilidades aparecen pero no de manera tan constante. Lo anterior supone que el trabajo ejecutado durante la unidad didáctica adoleció de estrategias que permitieran el desarrollo de las demás habilidades pues aunque se diseñaron actividades que promovieron la participación de los estudiantes, éstas no correspondían a potenciar el resto de habilidades.

Los estudiantes en sus producciones orales mayoritariamente describieron, clasificaron y categorizaron fenómenos sociales pero no construyeron relaciones explícitas entre los mismos, ni llegaron a construir argumentos sólidos a partir de ese conocimiento, pues no tuvieron herramientas teóricas para defender diferentes puntos de vista frente a dichos fenómenos. Uno de los problemas hallados es que los estudiantes encontraron dificultades para encontrar las cualidades o características más importantes de los fenómenos sociales. Lo anterior, puede explicarse, en palabras de Benejam y Quinquer (2000) en que no hubo claridad por parte del docente en el nivel de complejidad requerido para cada habilidad, pues hay actividades en las que pueden activarse un amplio abanico de habilidades pero pueden ser movilizadas por los estudiantes a diversos niveles que pueden no corresponder con los requerimientos esperados para cada actividad. Por ello en la habilidad de descripción se evidenció que los estudiantes describían con mayor facilidad objetos, hechos y procesos sencillos y observables, que fenómenos sociales no perceptibles por los sentidos. Si la apuesta de la unidad didáctica planeada y de la práctica educativa era conceptualizar la libertad a partir de actividades centradas en las habilidades de Pensamiento Social, el primer paso del docente debía ser compartir y negociar con los estudiantes el contenido semántico de cada habilidad a través de situaciones didácticas que les permitieran darles significado.

Pues la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de pensamiento, siguiendo a Benejam y Quinquer (2000) se debe dar en contextos de continua regulación del aprendizaje, en los que el docente adecúe los procedimientos didácticos a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Pero este proceso de adecuación de los contenidos a los requerimientos de los estudiantes no se materializó en las situaciones didácticas de la práctica educativa analizada. Lejos de existir la negociación de saberes, propia de la formación en habilidades de pensamiento de orden superior, prevaleció un trabajo alrededor de contenidos declarativos en los que los estudiantes se limitaron a enumerar, identificar, definir, restando valor a la interpretación, al discurso justificativo, a la comprensión de las intencionalidades de los agentes y a la confrontación de los argumentos. La habilidad de la argumentación y de la interpretación sólo pueden desarrollarse en situaciones comunicativas que requieran debatir diferentes puntos de vista, y estos espacios de intersubjetividad fueron limitados durante la práctica educativa.

Las actividades ejecutadas en la unidad didáctica aunque promovieron la caracterización de fenómenos sociales, no fueron suficientes para comprender la complejidad del conocimiento social. Según Pagés (2004) la formación en Pensamiento Social busca que los estudiantes adquieran conceptos, procedimientos, actitudes para comprender la realidad humana y social del mundo en que vive. Y la descripción sólo cubre uno de esos aspectos (p. 152). Lo anterior supone que la práctica educativa aunque fue planeada para el desarrollo del Pensamiento Social a través de actividades que buscaban la participación activa del estudiantado en la comprensión de la realidad social, en su ejecución se limitó a ser, en una práctica guiada de corte *transmitivo* y no en una práctica socioconstructivista, en tanto que la

estructura de las sesiones se centró en la exposición de contenidos declarativos que luego fueron evaluados para medir su nivel de adquisición.

Pozo (1999) sostiene que el enfoque transmisivo se caracteriza por considerar la enseñanza como una actividad cuyo énfasis está en exponer, de manera verbal, clara, lógica y ordenada los contenidos curriculares para ser memorizados. En este marco, el docente expone, explica, solicita la atención, mantiene el orden, pregunta, comprueba, corrige, examina y califica. La intencionalidad del docente se hace evidente en la trasmisión de conocimientos en procesos lineales basados en la lógica de las disciplinas. Esto se observa cuando el docente en la práctica educativa centra su atención en hacer disertaciones extensas sobre la temática y asigna espacios no tan significativos para la reflexión entre los estudiantes. Se da por tanto un monólogo docente con un patrón de actuación instruccional de carácter informativo. Lo anterior sugiere que el docente busca enseñar *a pesar de los estudiantes* y no con ellos. Lo cual se aparta de las finalidades de la educación social pues como apunta Pagés (2004), la formación en Pensamiento Social se debe desarrollar en prácticas basadas en el diálogo que lleve a los estudiantes tanto a comprender la complejidad de la realidad social como a tomar conciencia de su papel como ciudadanos en sociedades democráticas. La enseñanza y el aprendizaje desde el Pensamiento Social debe lograr movilizar, desequilibrar y reequilibrar los esquemas conceptuales que existen en la estructura del pensamiento de los estudiantes (Pozo, 1999).

La construcción del conocimiento social requiere que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea producto de aportaciones tanto individuales como sociales entre los sujetos que participan de las prácticas educativas, pues como acuña Vygotsky citado por: Gutiérrez

(2011), las funciones psíquicas superiores se desarrollan en actividades sociales, lo cual implica que dichas funciones se dan necesariamente en relación con los objetos y la vida social. Si el docente se posiciona en el centro de la actividad pedagógica, las aportaciones de los estudiantes se quedan relegadas a un nivel inferior, por ello se hace necesario desarrollar los espacios académicos y formativos dentro de modelos didácticos que sitúen al estudiante como protagonista del aprendizaje, de tal manera que el conocimiento sea interiorizado mediante cambios en sus estructuras mentales y apropiado a través de la adquisición de herramientas psicológicas que les permitan dar cuenta de lo que construyeron. Así, el conocimiento de lo social pasa de una descripción de un fenómeno a una comprensión reflexiva sobre el mismo. Pues como afirma Santisteban (2011), la finalidad del conocimiento social excede la adquisición de nuevos conocimientos, pues busca que éstos sean útiles para el análisis y la valoración crítica de la realidad.

En cuanto al uso de TIC dentro de la práctica educativa, en la unidad didáctica se planeó la utilización de un blog como herramienta tecnológica para que los estudiantes interactuaran con diferentes recursos relacionados con la temática desarrollada, tales como videos, audios, documentos de trabajo, películas, links con información, entre otros. De igual manera, se planeó que los estudiantes tuvieran acceso directo a los computadores para el manejo de programas como cmaptools, power point, prezzi, y paint, para la realización de exposiciones y la construcción de material didáctico que ilustrara el concepto. En la práctica educativa ejecutada, se observó que el uso de los computadores y los programas se dio de manera muy restringida por parte de los estudiantes, pues aunque durante las sesiones contaban con algunos computadores, éstos no alcanzaban para todos. Los recursos tecnológicos fueron utilizados

en gran parte por el docente quien utilizó el video proyector para hacer exposiciones y presentar videos.

El blog, por su parte, no fue consultado como se tenía planeado en la unidad didáctica, pues el acceso a internet en la institución no tenía la calidad esperada y la mayoría de estudiantes no contaban con este servicio en sus viviendas, lo cual representó un obstáculo para la realización de varias actividades extracurriculares. Y quienes si lo consultaron hicieron uso de él como un repositorio de contenidos, de tareas y de actividades pero con un nivel bajo de interactividad. Frente a lo anterior, se puede decir que en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, el uso de las tecnologías debe estar directamente relacionado con los objetivos y los contenidos de la clase y no puede ser simplemente un elemento más sin justificación. En la práctica educativa, aunque los dispositivos tecnológicos cumplieron su papel de ayuda didáctica para el docente, no fueron utilizados por los estudiantes para su proceso de aprendizaje. Al respecto, Canales (2007) sostiene que en la relación de las TIC y las actividades, los docentes deben planificar la tarea y especificar el uso específico de la herramienta tecnológica que se va a utilizar. A fin de no caer en el uso improductivo de las TIC, dentro de dicha planeación se debe tener en cuenta entre otros aspectos, el objetivo de la utilización de las distintas tecnologías, el rol del estudiante, el tiempo requerido, la evaluación. Los anteriores elementos no fueron tenidos en cuenta por el docente para la realización de las actividades, por tanto las TIC no contribuyeron a potencializar el aprendizaje, a generar espacios donde los estudiantes intercambiaran sus ideas y construyeran conocimientos.

Coll (2008) afirma que las transformaciones en las prácticas educativas que vinculan las TIC no dependen necesariamente de las características propias y específicas de éstas, sino de las actividades que llevan a cabo los docentes y los estudiantes con las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de información que éstas ofrecen, dado que la incorporación de las TIC no genera de forma infalible procesos de innovación en la enseñanza. Otro aspecto a considerar, es la relación existente entre la visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes y el uso efectivo que hacen de las TIC, según Sigales (2008) citado por: Coll (2008), los docentes tienden a hacer usos de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos, en esa medida, en tanto que el docente realizó una práctica de corte trasmisivo, el uso que realizó de las TIC se centró en reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos.

7. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de la unidad didáctica planeada así como a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje presentes en la práctica educativa se concluye lo siguiente:

Al analizar las habilidades de Pensamiento Social identificadas en cada sesión, se puede concluir que la descripción fue la habilidad que más se identificó durante la práctica guiada de enseñanza-aprendizaje en tanto que los estudiantes dentro de sus producciones orales desarrollaron la capacidad de comparar, ordenar, clasificar y caracterizar hechos, situaciones y fenómenos. Igualmente los hallazgos encontrados sitúan la explicación y la interpretación en una menor medida, mientras que la argumentación tuvo un desempeño muy bajo.

En los procesos de explicación se muestra que los estudiantes presentaron dificultades en el momento de hacer análisis causales sobre los fenómenos sociales, sus explicaciones se relacionaban con ejercicios narrativos más cercanos a la descripción que con la manifestación de relaciones ordenadas para la comprensión de los fenómenos analizados.

En cuanto a la interpretación, aunque los estudiantes participaron en las actividades en las cuales debían hacer explícitos sus propios criterios frente a la solución de diversos problemas sociales, tuvieron dificultades a la hora de poner en diálogo sus ideas con las de los demás. Lo anterior implicó que no construyeran elementos críticos para la reflexión.

Frente a la argumentación, los estudiantes no alcanzaron el nivel que se tenía planeado desarrollar en la unidad didáctica pues presentaron problemas para encontrar sustento teórico a sus opiniones, en sus producciones orales manifestaban opiniones más cercanas al sentido común que a construcciones con valor epistemológico. La falta de ayudas ajustadas por falta del docente repercutió en que los debates carecieran de profundidad, pues aunque los estudiantes podían describir los conceptos estudiados, no hacían uso de los mismos para darle peso a sus argumentos. Por tanto, en los debates no se presentaron ejercicios de conceptualización, contra discusión o refutación. Según Edwards y Mercer (1988) en los procesos de enseñanza para la construcción de argumentos, el docente debe guiar a través de la presentación de estructuras de tipo formal, los procedimientos de orden lógico a partir de los cuales los estudiantes pueden cimentar sus juicios para que ellos tengan valor formal y solidez argumentativa. De tal manera que los estudiantes no sólo tengan juicios sustentados teóricamente sino también que los mismos sean válidos. En el caso de la práctica guiada analizada, no se presenta evidencia de que este tipo de formación argumentativa haya tenido lugar. De igual manera, a pesar de que se presentaron ejercicios de intercambio de ideas, éstos no pueden catalogarse desde el punto de vista de Eemeren Van (1992) como diálogos argumentativos, pues para que éstos se den, es necesario tener en cuenta aspectos normativos como la identificación de diferencias de opinión, la determinación de premisas implícitas, la evaluación de la consistencia en los juicios, entre otros aspectos que no fueron incluidos dentro de los objetivos de las actividades desarrolladas.

El desarrollo de habilidades de Pensamiento Social requiere de procesos cognitivos complejos de análisis y síntesis que permitan a los estudiantes interrelacionar sus ideas sobre los fenómenos sociales sobre la base del reconocimiento de su multicausalidad, relatividad e

intencionalidad. En ese orden de ideas, se tiene como resultado que los estudiantes no contaron con escenarios pedagógicos para el despliegue de su pensamiento analítico, y esto tuvo repercusiones en su desempeño cognitivo frente al aprendizaje de los contenidos estudiados.

A partir de las producciones orales de los estudiantes y el análisis del proceso de aprendizaje, se concluye que la práctica educativa fue una *práctica guiada de corte instruccional* caracterizada por el control del docente sobre las actividades, tiempos, espacios y acciones de los estudiantes. En su desarrollo, no se presentaron intercambios significativos ni procesos de interactividad entre los participantes lo que llevó a la no transformación de sus esquemas mentales, el aprendizaje de los contenidos estuvo en función de una evaluación sumativa tendiente a una valoración numérica. La falta de cesión de la responsabilidad hacia los estudiantes por parte del docente, impidió en distintas ocasiones el desarrollo de la autonomía, el diálogo reflexivo y la construcción crítica del conocimiento. El docente fue el centro de la acción pedagógica pues enfocó una buena parte de su trabajo en la prescripción de normas para mantener el control sobre el aprendizaje de los estudiantes y criterios para evaluarlos. Lo cual no contribuye en la formación del Pensamiento Social.

El contraste entre las habilidades de Pensamiento Social planeadas y las identificadas en el análisis de la práctica educativa llevan a concluir que para la formación del Pensamiento Social, se requieren cambios estructurales en la manera como los docentes conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues no basta con planear unidades didácticas con secuencias de contenidos que aborden las habilidades de Pensamiento Social, sino que hay que crear espacios de reflexión y participación donde los estudiantes construyan los conocimientos mediados por la interacción con los otros actores del acto educativo a través de

procesos de comunicación que impliquen la negociación de saberes y el traspaso progresivo del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje. Lo anterior, según Bronckbank (1999) representa el verdadero sentido de la práctica reflexiva pues posibilita que los estudiantes aprendan lo conceptual desde espacios donde puedan reflexionar sobre sus propias acciones y que los docentes analicen de manera crítica su labor como dinamizadores de la construcción participativa del conocimiento.

En el análisis de la práctica educativa se evidenció que el docente a pesar de planear una unidad didáctica de enfoque socio constructivista, terminó realizando una práctica trasmisiva lo cual indica que el docente aun conserva teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que le impidieron colocar en escena situaciones que generaran en los estudiantes conflictos cognitivos.

En cuanto a la utilización de las TIC dentro de la práctica educativa, se puede concluir que éstas cumplieron una función de *repositorios* de contenidos y tareas (Coll: 2008) pero no cumplieron un papel determinante en la innovación de la enseñanza y el aprendizaje.

8. Recomendaciones

El análisis de la formación en Pensamiento Social a partir de la identificación de las habilidades de Pensamiento Social con el apoyo del blog como herramienta tecnológica, en la unidad didáctica sobre el concepto de libertad, considera como aporte para futuras investigaciones:

Realizar investigaciones sobre el desarrollo de habilidades de Pensamiento Social apoyadas por TIC en distintos campos de conocimiento que sirvan de base para la construcción de propuestas pedagógicas que enriquezcan las prácticas educativas.

Desarrollar proyectos pedagógicos interdisciplinarios sobre la construcción del Pensamiento Social donde se analice el papel de la *trasposición didáctica* en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales.

Realizar investigaciones sobre la manera como los docentes conciben la enseñanza y el aprendizaje del concepto de libertad en el marco de la formación política de los estudiantes dentro del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Desarrollar investigaciones con una duración más prolongada en el espacio académico de Filosofía, indagando otras temáticas relacionadas con la formación política de los estudiantes, para tener más luces sobre otros aspectos que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje del Pensamiento Social.

Hacer investigaciones sobre prácticas educativas innovadoras que utilicen las TIC especialmente el *blog* a la base de estrategias de enseñanza adecuadas a los distintos contextos de los estudiantes.

Recomendaciones de orden curricular:

Enriquecer los proyectos educativos instituciones (PEI) a través de la construcción de currículos para la formación política de los estudiantes desde enfoques distintos a los prescriptivos de orden conductista.

Conformar grupos interdisciplinarios de docentes investigadores que reflexionen en torno a la formación del Pensamiento Social a través de las diversas prácticas democráticas que ejercen los estudiantes en las instituciones educativas, a saber: la elección del personero estudiantil, la conformación del consejo estudiantil, la participación en las asambleas escolares, la construcción de los pactos de aula y los manuales de convivencia, entre otros.

Fomentar la creación de proyectos académicos interdisciplinarios donde se promueva la formación en habilidades de Pensamiento Social como la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación por medio de la implementación de unidades didácticas alrededor de los ejes temáticos de las asignaturas.

Generar espacios de reflexión en torno al papel del docente como actor político en el marco de la formación del Pensamiento Social a través del análisis de interrogantes como ¿En qué medida influyen las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el

aprendizaje en su quehacer en el aula?, ¿Cómo puede un aula escolar convertirse en un escenario político en el que converjan prácticas democráticas?, ¿De qué manera el docente como agente reflexivo de su práctica pedagógica influye en el ejercicio de la democracia en las instituciones educativas?, ¿Hasta qué punto la formación en habilidades de Pensamiento Social repercute en el ejercicio de los valores democráticos en las instituciones educativas?.

Generar espacios de discusión académica sobre la importancia de la transversalidad y la vinculación de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en todas las asignaturas.

9. Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J.: A (1996) *Estrategias de aprendizaje* En J. Beltrán y C. Genovard (eds.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos.*, Madrid, Síntesis,
- Benejam,P., & Pagés, J. (1998) *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria.* Barcelona: Horsori.
- Benejan, Pilar, Pagés, J. (1999). *Enseñar y Aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria.* Barcelona: Ed. Horsori. Ice.
- Benejam, Pilar & Quinquer D. .(2000) *La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivolingüísticas.* A: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. Hablar y escribir para aprender. Madrid. Síntesis-ICE de la UAB
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid. Morata.
- Cabero, Julio. (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de los medios en la enseñanza.* Barcelona: Paidós
- Casas, Monserrat, Bosh, Dolors y González (2005) *Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar.* Enseñanza de las Ciencias Sociales, num 4, pp. 39-52. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Canals R. (2012) *El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana.* En Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Volumen I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada Editora S. L. Sevilla.

_____ (2007) La Argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. En revista Enseñanza de las Ciencias Sociales. V 7
<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126328>

Coll, C. (1996) *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de 10 mismo ni 10 hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*", Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Anuario de Psicologia.

Coll, C. & Monereo, C. (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

Coll, Onrubia & Mauri (2008) *Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza*. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

Coll, Barberà, y Onrubia, (2000). *La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Infancia y Aprendizaje*, Madrid: Morata

Corbin y Stauss (2008) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia

De Zubiría, Julián. (2006) *Los modelos Pedagógicos*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

Dewey, John (1950). *¿Qué es pensar? y Análisis del pensamiento reflexivo en Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

_____ (1989) *Ciencia y educación*. Ed. Losada Buenos Aires.

Dijk. T. V, (1999) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- Eder & Adúriz-Bravo (2008) *La explicación en las ciencias y en su enseñanza: Aproximaciones epistemológicas y didácticas*. Universidad de Buenos Aires.
- Edwards, D y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Eisner, E. W., Vallance, E. (1978). *Cinco concepciones del currículo*: En E. W. E. E. Vallance (Ed.), *Concepciones conflictivas del currículo* (pp. 1-18). Berkley, PA: McCutchan Publishing.
- Elliot, J (1990) *La investigación- acción en educación*. Ediciones Morata.
- Eemeren, Frans Van (1992) *Argumentación, comunicación y falacias*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Evans, R. W., Newmann, F.M. & Saxe, D.W. (1996). *Defining issues-centered education*. In R. W. Evans and D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington D.C: National Council for the Social Studies.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Galarza, G. (2004). *Hacia la construcción del espacio latinoamericano de la educación superior*. Riobamba, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.
- Gagné, R.M. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart.
- Giroux H. (1991) *Educación postmoderna, Política, Cultura y Criticismo social*. Universidad estatal de Pensilvania.

- Guevara, G. (2000). *Habilidades Básicas [Paráfrasis]*, (Manuscrito no publicado). México: Facultad de Filosofía, U. V.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Granados, A. M. (2005). *Producción de Textos: La Magia del escribir*. planlectorgeneralprado.blogspot.com/.../produccion-de-textos.htm/.
- Gutiérrez G. Buritica A. & Rodríguez (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, F (1997) Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Universitat de Barcelona
- Jorba, Gómez y Prat (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de Enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid. Editorial: Síntesis.
- Latorre, del Rincon y Arnal (2005) *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*. Barcelona. Hurtado.
- León Sanchez Cristina & Pinilla Ordoñez Camilo (2013) *Pensamiento filosófico I para la educación media*. Editorial Santillana.
- Melmer, R. Burmaster, E. & James, T. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Molina, Denyz. (2007). *Lineamientos para la configuración de un programa de intervención en orientación educativa*. Venezuela: Revista ciencia y cognición.

Monereo, C. (coord.): (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Editorial Graó,

Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la Educación del futuro*. En: Correo de la UNESCO.

_____. (1996). *Por una reforma del pensamiento*. En: Correo de la UNESCO.

Mowl, G. 1996 Innovative Assessment, in De Liberations

http://www.lgu.ac.uk/deliberations/assessment/mowl_content.html

Najmanovich, D. (2002). *La complejidad: De los paradigmas a las figuras del pensar*. Ponencia presentada al Seminario Internacional Complejidad. La Habana.

Nussbaum, Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Princeton University Press.

Pagés J. (2007). *La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Didáctica Geográfica, 3.^a época.

_____. (2007). *La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España*. Universidad Autónoma de Barcelona Didáctica Geográfica, 3.^a época.

_____. (2004) *La formación del pensamiento social*. En Pilar Benejam y Joan Pagés. *Enseñar y aprender ciencias sociales*. Barcelona: ICE/Horsori.

_____. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II*

Congreso Internacional. Libro 2, Medellín: Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.

_____ (2007). *La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España*. Universidad Autónoma de Barcelona Didáctica Geográfica, 3.^a época.

Peña González, R. (2011). *Educación para la libertad desde el pensamiento de Juan Jacobo Rousseau*. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Peñacoba, A. (2012). *La educación de la libertad y la plenitud humana personal en Millan-Puelles*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Perkins D. (2007). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

_____.(1992). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Piper, J. (1972). *Justicia y fortaleza*, Madrid: Rialp.

Pitkin, Diana. (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Pozo,J.I.(1990). *Estrategias de aprendizaje*: En C. Coll, J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls, *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza

Ramírez, (2009) *La noción de mediación semiótica en el enfoque constructivista vygostskiano*. Recuperado el 10 de enero de 2014 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711473005>

- Rogers, Carl (1996) *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica. Madrid.
- Romero y Cabero. (2007). *Bases para el diseño, producción y evaluación de las TIC en los procesos de formación*. En: CABERO ALMENARA, Julio y ROMERO TENA, Rosalía (coords.). *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: UOC.
- Rawls (1974). *De las Libertades* . (ed.). *Collected Papers*. Nueva Delhi: Oxford U. P.
- Sánchez, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Consultado 10 Marzo 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Santisteban, A. (2011). *Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana*. *Aula de innovación educativa* No 187.
- Schön, Donald (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Schunk, D.H. (1996). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Merrill.
- Schrum, L. (2003). *Trends in distance learning: Lessons to inform practice* In R. Branch & M. A. Fitzgerald (Eds.), *Educational Media and Technology*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Stake, (1999) *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata. Madrid.
- Stenhouse, L. (1978) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Trespaderme, Gonzalo. (2006). *Educación ética-cívica y TIC en secundaria*. Universidad de Almeida. Departamento de ciencias sociales y humanas.

Tyler, R. W. (1967). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Villarini, Ángel. *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Proyecto para el desarrollo de destrezas de pensamiento*. Recuperado el 06 de julio 2012 en: www.pdppupr.org.

Wallerstein, (1995). *Investigación Social*. Arien Mack, Editor

Winstein, C. E. y Mayer, R. E.: A (1986) *The teaching of learning strategies*. En M. C, Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan.

Yin, R. (2009). *Case study research. Design and Methods*. (Versión de Google books). Recuperado de <http://goo.gl/1ZEg0>.

Zemelman, H. (1993). *Conocimiento y conciencia*.(Verdad y elección). En: Osorio, J. y Weinstein, L. (editores). *El corazón del Arco Iris*. Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo. Santiago de Chile: CEAAL

Zabala (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó

Zamorano, Raúl et al (2006) *Formación de profesores: estrategias de modelado didáctico en la enseñanza de las ciencias experimentales*. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa Vol.1, No.4 (Enero-Junio de 2006). En <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Anexo 1: Unidad Didáctica

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA GRACIELA AREA CIENCIAS SOCIALES

Proyecto de investigación: Habilidades de Pensamiento Social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de libertad con estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa la Graciela.

TITULO: MIS IDEAS SOBRE LA LIBERTAD

Asignatura: Filosofía

Duración por sesión: 2 horas.

N° de sesiones: 6

Horas: 10 horas

Tema: Diversas concepciones sobre la libertad.

Docente titular: Carlos Abel Martínez Valencia

Docente Investigadora: Johanna Andrea Murillo Sandoval

JUSTIFICACIÓN.

El plan de estudios del área Ciencias Sociales de la Institución Educativa La Graciela tiene como una de sus finalidades que los estudiantes de grados 10 y 11 adquieran los conceptos, procedimientos y actitudes para comprender la realidad humana y social del contexto que los rodea. Para alcanzar esta finalidad el plan de estudios señala, en sus objetivos generales, y contenidos, el desarrollo de habilidades tales como analizar los fenómenos sociales, manejar reflexivamente la información relacionándola a partir de distintas fuentes, asumir posiciones críticas ante determinados hechos, El desarrollo de estas capacidades será el resultado del aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán enseñarse y aprenderse en espacios académicos de reflexión. En el marco de la creación de espacios de reflexión sobre los fenómenos sociales, se propone la siguiente unidad didáctica para ser desarrollada en el espacio académico de Filosofía.

OBJETIVO GENERAL: Comprender el concepto de libertad a través del desarrollo de actividades pedagógicas involucrando el blog como herramienta tecnológica.

CONTEXTO NORMATIVO: La unidad didáctica está fundamenta en los principios postulados en la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, artículos 2, 5, 9, 14 (numeral d), artículo 30 (numeral d). Además, la unidad está diseñada desde la revisión de los Estándares Básicos de Competencias (2004) en:

Ciencias Sociales:

- Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Participo en debates y discusiones académicas.
- Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación ante posiciones ideológicas y propongo mecanismos para cambiar estas situaciones.
- Reconozco que los derechos fundamentales de las personas están por encima de su género, su filiación política, etnia, religión...
- Analizo críticamente la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y en las comunidades.
- Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con otras personas.

Competencias ciudadanas (2011):

- Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
- Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular, analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.
- Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflictos el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos.
- Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados y propongo acciones solidarias para con ellos.
- Reconstruyo las situaciones de discriminación y exclusión más agudas que se presentan ahora, o se presentaron en el pasado, tanto en el orden nacional como en el internacional, las relaciono con las discriminaciones que observo en mi vida cotidiana.
- Identifico prejuicios, estereotipos y emociones que me dificultan sentir empatía por algunas personas o grupos y exploro caminos para superarlos.

CONTEXTO DE AULA: el grado 10-4, de la Institución Educativa La Graciela está conformado por 42 estudiantes. Ocho son hombres y el resto son mujeres, los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 16 y 18 años. Según los informes académicos presentados en los dos primeros periodos del año 2013, los estudiantes a nivel general presentan niveles académicos aceptables en todas las asignaturas, a nivel comportamental, los estudiantes cumplen la normatividad institucional. Según el SIMAT de la

Institución (Sistema Integrado de Matrícula) el 80% de los estudiantes viven en el estrato 2, el 15% en el estrato 1, y el 5% restante en estrato 3. Los estudiantes cuentan con acceso a la sala de sistemas de la Institución Educativa y tienen algunos conocimientos previos en el manejo de computadores, gracias al área de Tecnología.

PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE GUÍAN LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. El enfoque es sociconstructivista: el proceso de enseñanza y aprendizaje es producto de aportaciones tanto individuales como sociales que se dan entre los sujetos que participan dentro de las prácticas educativas. Dichas aportaciones emanan de sus experiencias y representaciones. Vygotsky (1989) considera que las funciones psíquicas superiores se desarrollan inicialmente en actividades sociales y de manera posterior en acciones intrapsicológicas, lo cual implica que dichas funciones psíquicas se dan en relación con los objetos y la vida social. En esa medida, la unidad propone actividades que buscan que los estudiantes construyan el conocimiento en procesos de intersubjetividad y que luego puedan reflexionarlos en su ámbito individual.
2. Origen social del funcionamiento mental: En palabras de Wertsch (1995) (citado por Gutiérrez, 2011) el funcionamiento mental se da en dos procesos denominados *Interiorización* y *Apropiación*. En la *interiorización*, el sujeto reconstruye intrapsicológicamente aquello que aprende de manera intersicológica, mediante cambios en su estructura mental. La unidad propone actividades de reflexión individual en las cuales los estudiantes analizan de manera profunda sus aprendizajes. En la *apropiación*, el sujeto hace suyas las herramientas psicológicas que hacen parte del dominio histórico cultural. En la unidad se busca que el sujeto de cuenta de los conceptos construidos a través de espacios de socialización en los cuales debe explicarle a su par académico sus avances y límites frente a su proceso de construcción del conocimiento.
3. Procesos de interactividad: La construcción del conocimiento reside en los intercambios que se producen entre los docentes y los sujetos en actitud cognoscente en torno a los contenidos. En la enseñanza de los contenidos declarativos, actitudinales y procedimentales se da especial importancia a la creación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZPD) las cuales permitan el avance de ajustes en la transición del plano social al plano individual. Vygotsky (1989) define la ZPD como la distancia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial del estudiante. El primero está determinado por aquello que el sujeto puede hacer sin ayuda, y el segundo por aquello que es capaz de hacer orientado por otro más competente. Estas zonas de desarrollo próximo se dan dentro de la unidad a través de ejercicios de conceptualización grupal en los cuales los estudiantes construyen definiciones que se van modificando conforme se brinda ayuda ajustada.

Las ayudas ajustadas son herramientas usadas por los docentes para orientar el proceso de aprendizaje según el contexto cognitivo del estudiante, aquí hacemos referencia tanto a estudiantes regulares como a estudiantes con necesidades educativas

especiales o talentos, en esa medida no son iguales para todos sino que dependen de las características particulares y niveles de aprendizaje de los estudiantes (Bruner, 1984). Las ayudas ajustadas como mediaciones semióticas tienen como finalidad ceder progresivamente el control del aprendizaje al estudiante. (Gutiérrez, 2011). En la unidad las ayudas ajustadas se dan a través de adecuaciones curriculares que reconocen los estilos de aprendizaje.

En la unidad planeada se observa que las actividades tienen como eje central la formulación de preguntas reflexivas hacia los estudiantes, dichos interrogantes se plantean a nivel general y en grupos de trabajo y tienen como propósito indagar la cotidianidad de los estudiantes, sus vivencias personales, sus experiencias escolares y sus puntos de vista frente a los temas desarrollados, cabe anotar que las preguntas reflexivas no tienen respuestas correctas o incorrectas sino que buscan profundizar los contenidos y exhortar a los estudiantes a la participación activa. Este tipo de intervenciones posibilitan la creación de ZPD y permite determinar el nivel de evolución particular de cada estudiante a fin de hacer la mediación pertinente. También buscan crear conflictos cognitivos en los participantes pues ellos se ven enfrentados a situaciones en las que tienen que defender sus puntos de vista a través de distintos argumentos. Lo anterior promueve la actividad mental y la concatenación de conocimientos previos y conocimientos nuevos.

4. Modelo didáctico: Se presenta a través del proceso educativo denominado *Triángulo interactivo*, el cual está constituido por la relación entre el profesor, el estudiante y los contenidos. Según Buriticá (2011) el docente asume un rol de mediador entre el individuo y la sociedad, el estudiante es un aprendiz social y los contenidos son productos culturales (36). El despliegue del triángulo se da en la interrelación dinámica, y flexible de sus componentes a través de la *trasposición didáctica*, ésta consiste en la acomodación del saber científico del docente a un saber escolar para que el estudiante lo procese.
5. La evaluación: La evaluación es un proceso que busca establecer el nivel de desarrollo de un estudiante en una etapa determinada del proceso de enseñanza y aprendizaje, ésta incluye análisis del progreso individual y grupal. En la evaluación, se puede aludir particularmente a alguno de los componentes de la práctica o a todo el proceso en su globalidad (p. 204) En su primera fase es denominada *evaluación inicial* (p. 207). La evaluación que tiene como fin examinar el conocimiento de cómo aprende cada estudiante durante el proceso y de sus necesidades es la *evaluación reguladora* (p.208). *La evaluación final* por su parte, se refiere a los resultados y conocimientos obtenidos. Dice Zabala que la evaluación es integradora cuando valora todo la trayectoria recorrida por los estudiantes.

METODOLOGIA

La metodología que se aplicará en la Unidad Didáctica corresponde al Estudio de Caso. El caso será presentado a los estudiantes para que lo analicen y a partir de la comprensión del mismo, reflexionen en torno a preguntas críticas que resolverán en grupos flexibles de trabajo. Cada grupo tendrá un representante quien socializará en mesas redondas, paneles de discusión y exposiciones, las conclusiones a las que llega el grupo de trabajo. La intervención del profesor, se desarrollará a través de exposiciones ilustrativas con apoyo de dispositivos tecnológicos.

ESTUDIO DE CASO: TÍTULO: CAMILA EN SU LABERINTO.

Camila Cáceres actualmente tiene 16 años vive con su mamá, su hermano de 10 años y su padrastro. La joven vivió anterior en Medellín y recuerda con nostalgia su ciudad. De su padre biológico tiene pocos recuerdos y dice que no le ayuda en nada, que es una persona irresponsable, que prefiere no ver.

Argumenta Camila Cáceres que vive muy aburrida en su casa, que el padrastro que tiene es un mal hombre, que hace sufrir a su mamá, que una noche de tantas lo sorprendió tocándola, que cada vez que se baña para ir al colegio, el busca la forma de verla, debido a que el espacio donde vive es muy reducido: hay una pieza, una cocina y el baño. La única pieza que hay está dividida por una cortina y no hay ningún tipo de privacidad. Manifiesta Camila sentirse mal al ver que su mamá no muestra ningún interés.

Referente a la situación que le ha tocado vivir con su padrastro se lo ha contado a su mamá, pero ella poco hace por darle una solución, antes por el contrario duda de lo que ella le cuenta, es más le dice que no está dispuesta a dejar a su marido, que ella lo quiere mucho y que mire a ver qué decisión toma, porque ella no esté en condiciones de irse a vivir sola, que necesita de él, que lo quiere mucho. En fin le hace ver que primero está él que ella.

Camila frente a lo que su madre le dice no sabe qué decisión tomar, si se va de la casa, o espera cumplir sus 18 años para conseguir un trabajo y así poder independizarse, siente que no es libre y que no puede hacer mucho para cambiar esa situación que le toca vivir al lado de un padrastro abusador y morbosos.

Igual, la joven manifiesta que su familia por parte de su mamá es muy desunida y no sabe adónde acudir, que lo que más desea es irse de su casa, pero que le da mucho pesar dejar a su mamá y a su hermano, que en ocasiones prefiere morir a seguir sufriendo, se siente mal y llora con frecuencia, pero a la vez es consciente que es poco lo que puede hacer para mejorar su estado actual. Ella dice que se siente como en un laberinto, sin contemplar una posible solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, David. (1983) *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo.

- Bruner, J. (1984) *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Gutiérrez, Buriticá, Rodríguez (2011) *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vygotsky, L. (1989) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wertsch. (1995) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós, 35,92.
- Zabala, A. (2008) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Objetivos específicos	Contenidos			Actividades a desarrollar	Uso de las TIC	Evaluación	Trabajo extracurricular	Recursos curriculares
Sesión 1 SESIÓN INTRODUCTORIA								
<p>Presentar a los estudiantes la propuesta de planeación en los contenidos conceptuales, procedimientos y actitudinales teniendo en cuenta los aspectos tecnológicos y pedagógicos así como el establecimiento de acuerdos para el desarrollo de la unidad didáctica sobre la libertad.</p>	<p>Conocimientos previos: concepciones sobre la libertad. Relación libertad y autonomía.</p> <p>Mapas conceptuales</p> <p>Mapas mentales</p> <p>Uso de TICs</p>	<p>Responsabilidad frente al trabajo individual y grupal.</p> <p>Participación en la construcción del acuerdo didáctico.</p>	<p>Elaboración de consentimiento informado, cuestionario inicial. Participación en la construcción de compromisos para el desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>Construye esquemas conceptuales sobre el concepto de libertad a través del uso de TICs.</p>	<p>- Presentación la unidad didáctica con sus objetivos, a través de del video beam.</p> <p>- Establecimiento de el consentimiento informado</p> <p>- Aplicación del cuestionario inicial sobre expectativas y motivaciones frente al desarrollo de la unidad didáctica.</p> <p>-Conformación de grupos de trabajo y construcción de roles.</p> <p>- Realización de un diagnóstico inicial sobre las concepciones que tienen los estudiantes sobre el concepto de libertad de manera oral.</p> <p>- Inducción: Acceso y manejo del blog, descripción general de los programas a utilizar durante la unidad didáctica (<i>Power point, cmap tools, paint</i>)</p> <p>- Presentación del caso "Camila en su laberinto" a través de lectura guiada por el docente.</p> <p>-Socialización de impresiones y opiniones sobre el caso en forma oral y escrita.</p> <p>-Elaboración por parte de los estudiantes de esquema sobre el caso (mapa mental usando el programa <i>paint</i>) en el cual se presentan las características del mismo.</p> <p>- Socialización de esquemas por grupos de trabajo.</p>	<p>-Blog planeado para la clase.</p> <p>- Programa power point.</p>	<p>Evaluación inicial: Cuestionario sobre concepciones acerca de la libertad.</p> <p>Evaluación de proceso: Comprensión del caso: Elaboración de síntesis escrita sobre del caso de estudio.</p> <p>Evaluación final: Uso de TICs : Socialización de los mapas mentales.</p>	<p>Investigar a través de links colgados en el blog diferentes historias cortas que tienen como tema la libertad. Por grupos escogen una historia que les haya llamado la atención y hacer una presentación en Power point sobre la misma.</p> <p>Subir al blog las tareas realizadas en las entradas correspondientes.</p>	<p>Físicos: Programa, consentimiento informado, cuestionario inicial.</p> <p>Tecnológicos: Blog, http://prometeolibertado2013.blogspot.com/p/blog-page-7555.html</p> <p>Programa <i>power point</i>, herramienta <i>Paint</i>.</p>
Sesión 2								

<p>Promover la DESCRIPCIÓN a partir de un estudio de caso que contribuya al desarrollo del pensamiento social.</p> <p>Describir los elementos significativos del caso, a saber el contexto, los personajes, las acciones a fin de interpretar los ejes problemáticos del caso.</p>	<p>Contextos: Socioeconómico Cultural Político en relación con el concepto de libertad.</p>	<p>Responsabilidad frente al trabajo individual y grupal</p> <p>Reconocimiento y aceptación de diferentes puntos de vista y opiniones</p>	<p>- Realización de las actividades propuestas para la clase</p> <p>- Formulación de preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales relacionados con el caso de estudio.</p> <p>Descripción de condiciones y situaciones que le permiten desarrollarse como un sujeto libre y autónomo</p>	<p>-Socialización de las tareas propuestas en el blog. (elaboración diapositivas sobre historias que tienen como tema la libertad)</p> <p>-Examen detallado del caso “Camila en su laberinto” a través de un ejercicio grupal en el cual tienen que categorizar la información según: Contexto socioeconómico del protagonista, contexto cultural, relaciones familiares, acciones. Los estudiantes socializan la información en una mesa redonda.</p> <p>- Formulación de preguntas críticas para describir el caso de manera amplia. El docente reparte a cada grupo dos preguntas para ser analizadas. Las preguntas son:</p> <p>-¿Cómo afecta el contexto socioeconómico la vida familiar de Camila? -¿Qué situaciones ocurren en el hogar de Camila? -¿Cómo es la relación de Camila con su madre? -¿Cómo es la relación de Camila con su padre biológico? -¿Cómo es la relación de Camila con su padrastro? -¿Qué piensa Camila acerca de sus problemas familiares y económicos? -¿Cuál es la posición de la madre de Camila frente a la situación que atraviesa su hija? -¿Cómo cree que la situación de Camila afecta a su hermano menor? -¿Cree usted que Camila en medio de su situación familiar, puede actuar como una persona autónoma y libre?</p> <p>- Realización de panel de discusión sobre las preguntas.</p> <p>-Investigación online en el blog a través de links aspectos relacionados con el caso, contexto geográfico, condiciones</p>	<p>Blog Paint Cmap tools</p>	<p>Evaluación inicial: revisión trabajo extracurricular: Exposiciones con diapositivas sobre historias cortas colgadas en el blog.</p> <p>Evaluación de proceso: Socialización del análisis de las preguntas orientadoras a través de participación en el panel.</p> <p>Evaluación final: Socialización de collage digital donde describe las características de contextos socioeconómico, geográfico y cultural.</p>	<p>Trabajo en el Blog: Lecturas sobre el concepto de libertad elaboración de un mapa conceptual sobre la lectura con el programa cmaptools.</p> <p>Investigan en internet personajes históricos que se han destacado por su autonomía. Preparan representación del personaje con vestuario y guión.</p> <p>Subir al blog las tareas realizadas teniendo en cuenta las entradas correspondientes.</p>	<p>Físicos Lecturas, mapa conceptual</p> <p>Tecnológicos Programa Cmap_Tools, video bean, portátil.</p>
--	---	---	--	--	--------------------------------------	--	--	---

				<p>socioeconómicas y políticas de los personajes etc.</p> <p>-Socialización de aspectos investigados a través de la creación de collage digital sobre dichas situaciones usando la herramienta paint.</p>				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

Sesión 3

<p>Promover la EXPLICACIÓN a partir de un estudio de caso que contribuya al desarrollo del pensamiento social.</p> <p>Fomentar en los estudiantes la autonomía a partir de relacionar las teorías vistas con experiencias de vida evidenciando así causas y consecuencias.</p>	<p>Diferencia entre relaciones causales y consecuencias</p> <p>Teorías morales: Ética de la virtud en Aristóteles.</p> <p>Imperativos categóricos y el reino de los fines en Kant.</p> <p>Utilitarismo</p> <p>Teoría de la libertad en Freire.</p>	<p>Responsabilidad frente al trabajo individual y grupal</p> <p>Reconocer múltiples relaciones entre eventos históricos: sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes y grupos involucrados.</p> <p>•Reconocer, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales</p> <p>Reconocer que los fenómenos estudiados pueden observarse desde diferentes puntos de vista.</p>	<p>Realización de las actividades propuestas para la clase</p> <p>Identificación de causas y consecuencias en diferentes contextos.</p> <p>Explicar las causas y consecuencias de las acciones libres según las teorías analizadas.</p>	<p>-Retroacción sobre mapas conceptuales.</p> <p>- Presentaciones de personajes por grupos.</p> <p>- Se expone al grupo a través de diapositivas las diferentes teorías seleccionadas para abordar el concepto de libertad. Autores: Aristóteles, Kant, Corriente utilitarista, Freire.</p> <p>-En pequeños grupos se generan discusiones alrededor de preguntas críticas que relacionan las teorías con el caso y con la cotidianidad de los estudiantes. En cada pregunta deben explicar las causas y las consecuencias del caso. Un relator consigna las conclusiones de forma escrita</p> <p>Aristóteles Desde los planteamientos aristotélicos: ¿Considera usted que Camila puede llegar a ser feliz? ¿De qué depende la felicidad de Camila? Una vez expuesto el concepto de virtud y dada la situación familiar de Camila, ¿es posible que sus acciones sean virtuosas? Explique la manera como Camila podría solucionar sus conflictos a través de acciones virtuosas.</p> <p>KANT De acuerdo a los planteamientos kantianos: ¿Considera usted que el padrastro de Camila actúa según el deber y la buena voluntad? Dadas las condiciones de vida de Camila, ¿Es posible que ella se asigne sus propias reglas morales? ¿Es decir que ella pueda ser autónoma? ¿Considera usted que es posible actuar moralmente, es decir, siguiendo el bien,</p>	<p>Blog, programa Power point</p>	<p>Evaluación inicial: Socialización de mapas conceptuales elaborados como tarea extracurricular.</p> <p>Evaluación de proceso: Lectura de textos emanados del trabajo en subgrupos.</p> <p>Evaluación final: Participación en las simulaciones en las cuales aplican los conceptos vistos.</p>	<p>Por grupos hacen una reflexión escrita basada en las siguientes preguntas orientadoras: ¿Por qué cree que la situación de Camila no es adecuada? ¿Por qué razón la madre de Camila no la protege, aun cuando esa es su obligación como madre? ¿Por qué el padrastro de Camila abusa de ella sin importarle el daño que le causa? ¿Por qué cree que se presentan este tipo de</p>	<p>Físicos Lecturas</p> <p>Tecnológicos Programa Power `point video bean, blog.</p>
--	--	--	---	--	-----------------------------------	--	---	---

			<p>bajo cualquier circunstancia? ¿Considera que Camila está siendo tratada como un fin o como un medio? Explique su respuesta. Piense en casos de la vida real en los cuales utilizamos a las personas como medios y no como fines.</p> <p>Utilitarismo ¿Cree usted que Camila está pensando en la felicidad de su familia, mientras sacrifica su propia felicidad? Explique ¿Cuál sería la mejor decisión que Camila podría tomar, que no perjudique a nadie, sino todo lo contrario que beneficie de manera general a todos los involucrados, en este caso a su familia? ¿Se ha enfrentado usted a situaciones en las cuales debe sacrificar su propio bienestar para causar la felicidad de otros? ¿Cree usted que la felicidad general es superior a la felicidad individual? ¿Debería Camila pensar en el bienestar de su familia antes que en el suyo propio.</p> <p>- Se presenta la relación entre libertad y responsabilidad a través de videos cortos. -Se realizan simulaciones de diversas situaciones en los que se evidencia esta relación. Los estudiantes analizan y explican las consecuencias de actuar de manera libre y responsable. Los estudiantes plantean sus reflexiones a través del foro en el blog.</p>			<p>situaciones de maltrato y abuso en algunas familias? ¿Cuáles son las causas y las consecuencias de este tipo de situaciones? ¿cómo afecta la situación de Camila su estabilidad psicológica y el desarrollo de su libertad?</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--

Sesión 4

<p>Promover la INTERPRETACIÓN a partir de un estudio de caso que contribuya al desarrollo del pensamiento social.</p>	<p>Libertad como derecho.</p> <p>Derecho a la libre expresión. Relación entre libertad e igualdad.</p>	<p>Responsabilidad frente al trabajo individual y grupal.</p> <p>•Reconocer, en los hechos históricos, complejas relaciones sociales políticas, económicas y culturales</p>	<p>Realización de las actividades propuestas para la clase</p> <p>Interpretar las relaciones entre las teorías vistas y el caso analizado.</p>	<p>-Mesa redonda donde se exponen algunas de las reflexiones elaboradas a partir de las preguntas orientadoras.</p> <p>- Discusión guiada por parte del docente acerca de la <i>libertad como derecho, el derecho a la libre expresión y la relación libertad e igualdad</i>. Exposición de casos de la vida real que evidencian los anteriores conceptos.</p> <p>- Los estudiantes investigan en links colgados en el blog diversos casos en los que se evidencian las anteriores relaciones y también casos de violaciones de las mismas. Socializan a través de frisos o de <i>role playing</i> donde asumen la posición de la protagonista del caso.</p>	<p>Blog</p>	<p>Evaluación inicial: Claridad en los conceptos a través de la participación en la mesa redonda sobre los videos.</p> <p>Evaluación de proceso: Capacidad de ponerse en el lugar del otro a través de la exposición de los frisos y las simulaciones en el role playing.</p> <p>Evaluación final: Liderazgo de los relatores a través de la presentación de las conclusiones de forma oral y escrita.</p>	<p>Por grupos escogen una película para ver:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sueños de libertad 2. Corazón valiente 3. No sin mi hija. 4. la vida sin mí. <p>Reflexionan sobre la película elegida y elaboran un esquema donde presenten el argumento de la película y la relación de la misma con la libertad como derecho, la libre expresión y la</p>	<p>Físicos Lecturas.</p> <p>Tecnológicos Videos.</p>
---	--	---	--	--	-------------	---	--	--

<p>permitan contrastar el caso con las teorías vistas a lo largo de la unidad didáctica.</p>				<p>¿Qué tipo de ayuda podrían brindar a las madres y padres de familia y a los estudiantes? ¿Qué tipo de campañas podrían realizarse para detener y evitar el abuso a los menores de edad? ¿A qué conclusiones pudo llegar una vez estudiado el caso de Camila y su relación con el concepto de libertad? ¿Cómo cree que debe actuar una persona libre en este tipo de situaciones?</p> <p>Los voceros y relatores de cada grupo socializan las conclusiones de la discusión.</p>			<p>relación libertad e igualdad.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--------------------------------------	--

Sesión 5 Y 6

<p>Promover la ARGUMENTACIÓN a partir de un estudio de caso que contribuya al desarrollo del pensamiento social.</p> <p>Construir a partir de ejercicios argumentativos diferentes</p>	<p>Tipos de argumentos. Premisas Conclusiones Estructura formal de los argumentos.</p>	<p>Responsabilidad frente al trabajo individual y grupal</p> <p>-Respetar diferentes posturas frente a los fenómenos sociales. -Participar en debates y discusiones: asumiendo una posición, confrontarla defenderla y modificarla cuando se reconozca</p>	<p>Construye argumentos sólidos (en forma y contenido)</p> <p>Socializar las conclusiones del trabajo a través de presentaciones en prezi sobre la construcción de conceptos alrededor de la libertad.</p>	<p>-Socialización de interpretaciones de la película con relación a las concepciones de libertad vistas en clase a través la exposición de los esquemas elaborados de forma extracurricular.</p> <p>- Por grupos leen nuevamente el caso identificando premisas y conclusiones. - Participan en un ejercicio de debate donde se presentan de manera argumentada las posibles soluciones al caso, mientras cada vocero participa los demás evalúan la calidad de los argumentos, la fuerza de las razones, la utilización de falacias.</p> <p>-Socializan por grupos las conclusiones a través de exposiciones elaboradas con el programa Prezzi.</p> <p>-reflexión final guiada por el docente donde se revisen los contenidos conceptuales.</p> <p>- en grupos de trabajo elaboran un escrito donde presenten sus conclusiones</p>	<p>Blog Programas power point, prezzi.</p>	<p>Evaluación inicial: calidad de los esquemas y relación de los aportes de los estudiantes con el tema. Evaluación de proceso: uso de diferentes tipos de argumentos Evaluación final: Elaboración de un escrito (15 líneas) donde deben argumentar a través de razones y teorías vistas en clase, sus conclusiones frente al concepto de libertad y su relación con el estudio de caso,</p>	<p>Por grupos de trabajo construyen en una exposición donde planteen los ejes problematizadores desarrollados en la unidad utilizando para ello el programa Prezzi.</p>	<p>Físicos Lecturas Sugeridas Tecnológicos Vide o vean</p>
--	--	--	--	---	--	--	---	--

soluciones al caso.		mayor peso en los argumentos de otras personas.		sustentadas teóricamente . -elaboración del cuestionario final.		para tal fin deben revisar la bibliografía colgada en el blog.		
---------------------	--	---	--	--	--	--	--	--

ANEXO 2

AUTOINFORME DOCENTE

Nombres y Apellidos: Carlos Abel Martínez Valencia_Caso: Estudio sobre la libertad

ASPECTOS PARA LA VALORACIÓN	INTERACTIVIDAD DESARROLLADA EN CADA SESIÓN
INTERACCIÓN TECNOLÓGICA ¹	Las herramientas utilizadas durante la sesión didáctica fueron: el video beam, el computador y la grabadora. Dichas herramientas sirvieron como estrategias en el proceso de aprendizaje - enseñanza, facilitando la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Los contenidos trabajados en la unidad didáctica están relacionados con la libertad.
Acceso y uso de herramientas TIC presentes en el entorno:	Las herramientas utilizadas en el aula fueron el video beam, la grabadora y el computador, los cuales fueron esenciales para presentar la temática a trabajar, facilitando de esta manera la sesión. El blog que se creo sirve para adelantar actividades de tipo virtual, acceder a contenidos temáticos, los cuales son de gran ayuda para apropiar conceptos relacionados con la libertad, la autonomía y la responsabilidad.
Herramientas de presentación, búsqueda y acceso a la información disponible y las características de los materiales utilizados para la presentación de la	Las herramientas utilizadas fueron: (grabadora, computador, imágenes, textos escritos.) para llevar a cabo la actividad. Se realizaron mapas conceptuales para explicar el tema de la libertad y la autonomía. Se elaboraron mapas mentales para facilitar su apropiación. Se llevaron a cabo exposiciones por parte de los estudiantes, se observaron algunos videos relacionados con el tema de la libertad y la autonomía. El profesor de manera magistral presento los contenidos a trabajar, realizo algunos mapas mentales para explicar, al igual que hizo uso de las diapositivas. Los estudiantes socializaron el trabajo que desarrollaron durante la clase, compartieron experiencias y conocimientos adquiridos durante la sesión. Como tarea de la segunda actividad se debía construir un mapa mental o conceptual y subirlo al blog, teniendo en cuenta la lectura 2

¹ Adaptado de: Barberá, Elena y otros. (2008). Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Barcelona: Grao.

información:	
Herramientas de apoyo al diseño o realización de actividades de evaluación utilizadas:	Uso de internet, del programa cmatool, para hacer los mapas conceptuales Se hizo uso de algunos videos de YouTube para ilustrar el tema de la libertad, en relación con la autonomía y responsabilidad
Herramientas de comunicación utilizadas:	
Herramientas para el trabajo colaborativo (grupos de estudiantes) disponibles en el entorno:	Se realizaron y se socializaron algunos mapas mentales, también se clarificaron algunos conceptos relacionados con el tema de la libertad, la autonomía y la responsabilidad.
Herramientas de seguimiento y evaluación de estudiantes:	A través del blog se vieron algunos videos y se dejaron algunas reflexiones para generar consciencia de hacer buen uso del ejercicio de la libertad.
INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	La un guía didáctica se ajustó al plan de área de los estudiantes y al tema que se decidió trabajar, se establecieron acuerdos y se dejaron tareas para la siguiente sesión, facilitando con ello el proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y los estudiantes. Las actividades se llevaron a cabo en el salón de clases, También se les pregunto sobre la actividad realizada, manifestando

	agrado
Descripción del modelo o enfoque psicopedagógico de referencia:	<p>El modelo pedagógico de la institución es crítico y comprende cinco componentes que no pueden faltar en un enfoque educativo, sin que ello quiera decir que no esté sujeto a cambios o modificaciones, ellos son: ENTORNO: Lo constituyen los recursos físicos, sociales y simbólicos externos al sujeto. El entorno participa en el proceso como fuente de recursos y fuente de productos pero también como vehículo del pensamiento y cimiento del aprendizaje.</p> <p>INFORMACIÓN: Es cualquier hecho, dato o contenido que afecte los órganos receptores de una persona. Puede existir información que se genere al interior de la mente del estudiante o persona.</p> <p>ESTUDIANTE: Es cualquier individuo o grupo de individuos protagonista del proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias. PROCESO: Cualquier cadena de eventos con sus interrelaciones: el proceso tiene carácter dinámico, continuo y siempre cambiante cuyo principio y fin solo los delimita la meta implícita o explícita que va a lograrse. Cuando no existe una meta el proceso es indefinido. Aquí se habla del proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias que comprende cinco momentos: acceso, conceptualización, comprensión, aplicación y autoevaluación. DOCENTE O MEDIADOR: Cualquier persona o grupo de personas responsable de diseñar y ejecutar estrategias de mediación y situaciones de enseñanza para poner en acción el proceso de aprendizaje en la mente del estudiante.</p>
Objetivos logrados:	<p>Se identificaron algunas concepciones sobre libertad que tienen los estudiantes por medio de debates y lecturas en grupos, con el fin de hacer uso de la reflexión que les permita darse cuenta si son o no sujetos libres y autónomos. Se describió algunos elementos significativos del caso, a saber el contexto, los personajes, las acciones a fin de interpretar los ejes problemáticos del caso.</p> <p>Se identificaron los diversos aspectos que coartan el desarrollo de la libertad y la autonomía en los diferentes escenarios. Se le explico de nuevo el manejo del blog, y como subir las tareas a la plataforma, Se hizo una descripción de un personaje relacionado con la libertad, desde el ámbito educativo y lo que ella implica, la explicación se llevó a cabo por medio de diapositivas. Se relacionó la temática teniendo en cuenta el caso de CAMILA EN SU LABERINTO. Se planteó la posibilidad de pensar en un personaje que se haya destacado por la libertad, bien sea un jugador, un personaje de la historia.</p>

<p>Características de los contenidos (organización, secuenciación, formas de presentación):</p>	<p>Contenidos actitudinales: Identificar diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asumir posiciones críticas frente a ellas. Contenidos procedimentales: Realización de las actividades propuestas para la clase. Formulación de preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.</p>
<p>Características de los materiales en que se apoya la presentación de los contenidos:</p>	<p>Los materiales de trabajo se organizaron entorno a los contenidos a trabajar. Para ello se hizo uso de fotocopias, artículos, páginas web, blog y papel bond. Marcadores.</p>
<p>Actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la propuesta: tipo, secuencia, interrelación, organización social, tipos de tareas, papel del profesor y los estudiantes, entre otros.</p>	<p>Se presentó la unidad didáctica con sus objetivos, que evidencian la propuesta de trabajo, la secuencia y la organización, los objetivos fueron los siguientes Identificar las concepciones sobre libertad que tienen los estudiantes por medio de debates y lecturas en grupos con el fin de que a través de la reflexión determinen si son o no sujetos libres y autónomos, con capacidad de responsabilidad. Describir y comprender los elementos significativos del caso, a saber el contexto, los personajes, las acciones a fin de interpretar los ejes problemáticos del caso. Identificar y describir diversos aspectos que coartan el desarrollo de la libertad y la autonomía en los diferentes escenarios.</p> <p>Se relaciona las reflexiones con el tema de estudio: la libertad, la responsabilidad y la autonomía.</p> <p>El papel del profesor y de los estudiantes se basó en el respeto mutuo y la escucha activa para llevar adelante la tarea, relacionada con la libertad, la autonomía y la responsabilidad.</p>
<p>Evaluación:</p>	<p>La evaluación se realizó con base en la tarea del mapa conceptual, teniendo en cuenta la segunda</p>

funciones, tipo, organización, lugar del profesor y los estudiantes:	lectura. Los estudiantes elaboraron el mapa, se socializó y luego se subió al blog.
Recursos didácticos de apoyo:	Foro presencial, discusión, trabajo en grupo, plenaria, parafraseo, escucha activa y otros.
Otras herramientas o dispositivos de apoyo utilizados:	Ninguno.

Anexo 3. Cuestionarios inicial y final

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CUESTIONARIO INICIAL PARA ESTUDIANTES

El siguiente cuestionario tiene como objetivo, conocer las motivaciones, expectativas y saberes previos respecto a la unidad didáctica “MIS IDEAS SOBRE LA LIBEERTAD”, que será desarrollada próximamente.

INSTRUCCIONES

Favor leer cada una de las preguntas y responderlas de la manera más clara y explícita posible, teniendo en cuenta que no hay respuestas buenas y malas; todos los aportes son importantes para buscar el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PREGUNTAS

1. ¿Qué expectativas le surgen frente al estudio de la unidad didáctica: “MIS IDEAS SOBRE LA LIBERTAD”?

2. ¿Cuál es la motivación para estudiar la unidad didáctica “MIS IDEAS SOBRE LA LIBERTAD”?

3. ¿Qué cree usted que es la LIBERTAD?

4. ¿Qué le gustaría aprender en el desarrollo de esta unidad didáctica?

5. ¿Qué conocimientos o experiencias tiene sobre el uso de blogs?

Gracias por su colaboración.
Las respuestas tienen carácter confidencial.

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

El siguiente cuestionario tiene como objetivo, conocer tus experiencias y aprendizajes durante el desarrollo de la unidad “mis ideas sobre la libertad”

INSTRUCCIONES

Lee cada una de las preguntas y respóndelas de la manera más clara y explícita posible, ten en cuenta que no hay respuestas buenas y malas; todos los aportes son importantes. Los espacios de la tabla pueden ser ampliados conforme sea necesario.

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles fueron las principales enseñanzas que le quedaron una vez finalizados los talleres?

2. ¿Cuál fue el beneficio del uso de las TIC específicamente del uso del blog en el desarrollo de los talleres en los cuales usted participó?

3. ¿Considera usted que la participación en los talleres le aportó al mejoramiento de su desempeño escolar y a su formación ciudadana?

4. De la experiencia vivida con los talleres desarrollados, ¿Qué repetiría y qué mejoraría?

Repetiría:

Mejoraría:

5. ¿En qué medida se cumplieron sus expectativas académicas con el desarrollo de los talleres?

6. ¿Qué interés despertó este tipo de experiencia de aprendizaje desarrollada a través de talleres tanto virtuales como presenciales?

7. ¿Qué otras herramientas o ayudas tecnológicas empleó para comunicarte con su grupo

de trabajo? ¿con qué frecuencia?					
correo electrónico <input type="checkbox"/>	llamada telefónica <input type="checkbox"/>	encuentros presenciales <input type="checkbox"/>	foro en el blog <input type="checkbox"/>	chat externo <input type="checkbox"/>	¿otro? <input type="checkbox"/>
¿Con qué frecuencia?	¿Con qué frecuencia?	¿Con qué frecuencia?	¿Con qué frecuencia?	¿Con qué frecuencia?	¿Cuál?
8. ¿Le hubiera gustado disponer de algún otro tipo de recurso tecnológico para apoyar el trabajo en equipo? ¿por qué?					
9. ¿Considera usted que su capacidad de argumentar, explicar y describir mejoraron con el desarrollo de los talleres?					
10. ¿Qué aprendizajes sobre la libertad considera que son más relevantes para su vida una vez desarrollados los talleres?					

¡Gracias por tu colaboración!