

**HABILIDADES COGNITIVO LINGUISTICAS DE PENSAMIENTO SOCIAL
EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PEDRO EMILIO GIL A TRAVÉS DE LA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO DE OPINIÓN**

Saulo Londoño Londoño

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

HABILIDADES COGNITIVO LINGUISTICAS DE PENSAMIENTO SOCIAL EN
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PEDRO EMILIO GIL A TRAVÉS DE LA
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL DERECHO DE OPINIÓN

Autor:

Saulo Londoño Londoño

Asesora:

Luz Stella Montoya Alzate

Trabajo para optar al título de:

Magister en educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2016

Nota de aceptación

Firma de la Directora de tesis

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, Agosto de 2.016

Dedicatoria.

A Dios por iluminar el camino hacia el logro de mis metas.

A mi padre como referente, a mi madre por su motivación,

A mi esposa por su comprensión, apoyo y paciencia,

A mis hijos: Quienes son el motor que hizo
posible este proyecto.

Agradecimientos

En esta etapa de formación, los docentes del programa Maestría en Educación han motivado el deseo por aprender, reflexionar e investigar, en mi práctica docente, contribuyendo a la formulación de nuevas concepciones de docencia.

A la profesora Luz Stella Montoya por acompañar el proceso, con paciencia, diálogo y cercanía. A si mismo al grupo de investigación de la línea de pensamiento social quienes facilitaron el avance hacia el carácter investigativo y didáctico de esta práctica.

A todos los compañeros de cohorte, porque con sus aportes han enriquecido este proyecto de investigación, y con su cercanía se convirtieron en parte esencial de este logro.

A mis hermanos y familiares por sus palabras de ánimo, paciencia y apoyo incondicional.

Contenido

Resumen.....	ix
ABSTRAC.....	x
Introducción.....	xi
1. Planteamiento y justificación del problema.....	1
1.1 Objetivos.....	7
Objetivo general.....	7
Objetivos específicos:.....	7
2. Marco referencial.....	8
2.1 Marco teórico.....	8
2.1.1 Conocimiento social.....	8
2.1.2 Pensamiento social.....	9
2.1.3 Habilidades cognitivo lingüísticas.....	12
3.1.4 enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales.....	16
2.1.5 Prácticas educativas reflexivas.....	20
2.1.6 El derecho de opinión.....	24
2.2 Marco estado actual investigativo.....	28
2.3 Marco contextual.....	30
3. Metodología.....	31
3.1 Diseño.....	31
3.2 Unidad de análisis y unidad de trabajo.....	31

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	32
3.4 Procedimiento.....	32
4. Análisis e interpretación de resultados	36
4.1 Análisis de las habilidades cognitivo lingüísticas del pensamiento social	37
4.2 Análisis y Reflexión de la práctica pedagógica del docente investigador.....	54
5. Conclusiones.....	65
6. Recomendaciones.....	67
8. Bibliografía.....	69

Lista de Tablas

Tabla 1: Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales para el grado segundo.....	10
Tabla 2: Criterios de valoración de las Habilidades Cognitivo Lingüísticas.....	38
Tabla 3: Valoración de la Habilidades Cognitivo Lingüísticas “Describir”.....	40
Tabla 4: Valoración de la Habilidad Cognitivo Lingüística “Explicar”.....	44
Tabla 5: Valoración de la Habilidad cognitivo Lingüística “Justificación”.....	46
Tabla 6: Habilidad cognitivo Lingüística “Interpretación”.....	47
Tabla 7: Valoración de la habilidad Cognitivo Lingüística “Argumentación”...	48
Tabla 8: Resumen de las Habilidades Cognitivo Lingüísticas.....	50
Tabla 9: Categorías de análisis de la relación profesor - estudiante en la práctica educativa.....	54

Resumen

La presente investigación que tuvo como objetivo interpretar las habilidades cognitivas lingüísticas de pensamiento social que emergen de una unidad didáctica respecto al derecho de opinión en estudiantes del grado segundo. Se sitúa dentro de la metodología cualitativa, abierta, flexible y participante. Trata cuestiones relacionadas al derecho de opinión como parte de la formación del pensamiento social. La estructura metodológica que se desarrolló es el Estudio de Caso según Stake (1999) y Yin (2009), dado que se busca obtener una comprensión del objeto de estudio. El análisis parte de la producción de los estudiantes, se identifican, categorizan e interpretan las habilidades identificadas en la ejecución de la unidad didáctica, además se reflexiona la práctica educativa contrastando la práctica planeada y la realizada con la teoría.

Después de ejecutar la unidad didáctica se identifican las habilidades de pensamiento social (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) donde la descripción fue la que se presentó con más frecuencia y la argumentación la que menos se presentó.

Palabras claves: enseñanza de las ciencias sociales, pensamiento social, Habilidades cognitivas lingüísticas, práctica reflexiva

ABSTRAC

This paper contains an investigation that pretends to interpretate the abilities of the social thinking that emerge from a didactic unity regarding the right of opinion in students of second grade. This investigation is it's placed between the qualitative methodology, open, flexible and participative. The investigation talks about aspects related to the formation of social thinking. The methodologic structure is developed according the Stake case studies (1999) and Yin (2009) since it seeks to understands the object of study. The analysis starts from the students production, the abilities identified are categorized in the execution of practice, then the planned practice is contrasted with the theory made, to know and interpretate the abilities of social thinking that emerged during the didactic unity.

After of executing the didactic unity the abilities of social thinking (description, explanation, justification, interpretation and argumentation) are identified, and the description ability repeats frecuently while the argumentation ability is the one with less frequency. Nevertheless at the moment of get deeper on the description other abilities emerged.

Key words: social science teaching, social thinking, cognitive linguistic abilities, reflexive practice.

Introducción

La formación del pensamiento social, se ha convertido en un propósito importante en la educación, con el objeto de formar ciudadanos críticos y reflexivos; desde las cuales se pueden diseñar unas propuestas de aula que fomenten en el caso particular las habilidades de pensamiento social (describir, Explicar, justificar, interpretar y argumentar). Por lo anterior, se plantea el siguiente proyecto titulado “habilidades de pensamiento social en una unidad didáctica en el derecho de opinión en estudiantes del grado segundo en la escuela Pedro Emilio Gil”

La investigación se sitúa dentro de la metodología cualitativa, abierta, flexible y participante. Trata cuestiones relacionadas a la formación del pensamiento social. El paradigma cualitativo atiende a la realidad social, entendida como un fenómeno natural, complejo, singular y culturalmente construido con una mirada interpretativa y crítica. El objetivo de la investigación es interpretar las habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social que emergen a través de una unidad didáctica de cuatro sesiones presenciales sobre el concepto del derecho de opinión y ser escuchado, en los estudiantes del grado segundo.

La estructura metodológica que se desarrolla es el Estudio de Casos según Stake (1999) y Yin (2009), dado que se busca obtener una comprensión del objeto de estudio, considerándolo como un sistema integrado, cuyos atributos podemos entender en su totalidad solamente en el momento en que se examinen todos los demás de manera simultánea, es decir, estudiar al objeto como un todo, para el caso concreto las habilidades de pensamiento social que emergen en una unidad didáctica completa.

Este trabajo investigativo comprende varios capítulos, donde el primero contiene el planteamiento y justificación del problema y los objetivos que orienta el estudio. El segundo

presenta el referente teórico en el que se fundamenta la investigación, desde el conocimiento social, el pensamiento social, las habilidades cognitivas lingüísticas, las prácticas educativas reflexivas, la enseñanza –aprendizaje de las ciencias sociales y el derecho de opinión. Así mismo, el marco de antecedentes investigativos referentes al problema y el marco contextual. En el capítulo tercero se da cuenta del enfoque interpretativo que tiene la investigación, así la estrategia metodológica utilizada, que para tal fin es el estudio de casos, igualmente este capítulo contiene la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos de investigación, y el procedimiento. El capítulo cuarto presenta el análisis, discusión e interpretación de resultados; que se da en dos momentos, en el primero se busca conocer e interpretar las habilidades del pensamiento social que emergieron durante la unidad didáctica; y en el segundo, se busca analizar y reflexionar la práctica pedagógica del docente investigador. El capítulo cinco recoge las principales conclusiones de la investigación; y finalmente en el capítulo seis se plantean algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

1. Planteamiento y justificación del problema

El mundo contemporáneo está marcado por rápidos cambios desde lo científico, tecnológico, económico y social, lo cual plantea la necesidad de asumir nuevas formas de enseñar y aprender esa realidad social que se nos ofrece, la cual define Santisteban como “multicausal, relativa e intencional” (2011, pág. 88), es decir, como no dada sino construida, con diversas fuentes de origen, cambiante y siempre con intereses que entretengan el actuar cotidiano.

Una propuesta educativa en el actual contexto propendería por el fomento de la búsqueda de razones a los fenómenos, identificando el por qué y el para qué de estos, logrando relaciones y generando propuestas para el actuar. Se constituye aquí una meta, “conseguir que los niños y las niñas, ciudadanos de la democracia, aprendan más y mejor y descubran el valor de estos saberes para su desarrollo como personas y como miembros de una sociedad plural y democrática” (Santisteban, 2011, pág. 111).

Esto sugiere la necesidad de formar el pensamiento social de los ciudadanos, que en términos de Pipkin es “la capacidad de concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales”. (2009, pág. 16). Para que puedan responder de forma asertiva a los retos que esta sociedad y época, proponen. Lo que se convierte en un elemento problemático para la educación en tanto trae retos: por un lado requiere entender el proceso de enseñanza que coadyuva a esta meta, para generar estrategias que lo promuevan, y por otro, invita a entender cómo los estudiantes aprenden, para la toma de decisiones en el aula de clase.

Diversos estudios muestran que a pesar de la necesidad de formar el pensamiento social, son pocos los estudios al respecto máxime en la educación primaria. La investigación se ha “centrado fundamentalmente en la enseñanza y el profesorado” (Pagés & Santisteban, 2014, pág. 23). Es escasa la indagación sobre el proceso de aprendizaje. Esto hace que los profesores no puedan disponer de criterios a la hora de elegir las estrategias que sean adecuadas y pertinentes a los intereses en su asignatura.

Sin embargo, en los últimos años se ha desarrollado un interés especial en la temática de la formación didáctica en ciencias sociales enfocados a la educación primaria, muestra de ello es la obra “didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria” la cual tiene como coordinadores a los doctores Joan Pagés y Antoni Santisteban, de la Universidad autónoma de Barcelona, que se constituye a nivel de España en pionera en lo que se relaciona con la investigación de las ciencias sociales, dado el retraso investigativo que frente a otras áreas de conocimiento presenta, convirtiéndose en un referente importante frente a la temática. Esta investigación propone una nueva conceptualización del maestro o maestra e incorpora un análisis integrado de profesorado, de alumnado, disciplinas y los contextos de enseñanza y aprendizaje.

En Colombia, con la investigación de González V y Valencia Calvo (2012) se deja al descubierto que en el marco de las didácticas de las ciencias sociales, se continua educando bajo el deseo de promover sentimientos de diferenciación nacional desde tempranas edades escolares y algunas enseñanzas de tipo moral, paralelamente se evidencia una profunda separación disciplinar de las áreas de enseñanza. Lo que Contrasta con los retos propuestos por los estándares de educación nacional, que busca entender un mundo cada vez más interconectado y con principios morales amplios en relación a la visión tradicional. Lo que muestra que la formación del pensamiento social continúa siendo parcializada, al no cumplir

con el objetivo prescrito por los currículos, los cuales que distan de lo que piensan y hacen los docentes.

A nivel regional la Universidad Tecnológica de Pereira, en la facultad de educación, abandera el interés en la formación del pensamiento social que es uno de los propósitos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, una muestra de ello es la investigación realizada por Gutiérrez G & Arana H. (2014) “La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica” La investigación concluye que la formación del pensamiento social en la tradición escolar está determinada por prácticas educativas convencionales que no favorecen la formación de ciudadanos críticos, participativos y autónomos. El estudio revela, igualmente, la urgente necesidad de transformar críticamente a docentes y estudiantes mediante prácticas educativas reflexivas, basadas en el diálogo y la interacción social, que ayuden a la reconfiguración del quehacer educativo desde el qué y para qué enseñar y aprender ciencias sociales. el cual fomenta la reflexión y la racionalidad en las prácticas sociales.

Lo anterior, concuerda con la propuesta de la ley general de la educación colombiana (1994) que plantea la importancia de la formación democrática y del conocimiento científico, con el fin que los estudiantes comprendan críticamente la sociedad. Se propone entonces la necesidad de indagar al respecto al interior del aula de clase, pensando en unas ciencias sociales integradas (Dewey, 1989), que contribuyan a desarrollar el pensamiento social, donde el estudiante pueda formarse una opinión propia sobre la sociedad donde vive, que le permita intervenir en ella con criterio y coherencia. Es este argumento el que lleva a justificar la necesidad de investigar sobre la formación del pensamiento social y está en la educación de básica primaria.

Para nuestro caso, la sede Pedro Emilio Gil es una de las sedes de la I.E Sevilla, ubicada en una de las zonas históricamente desfavorecidas del municipio, lo que ha marcado

en el imaginario colectivo de sus habitantes la concepción despectiva de la misma. Sin embargo, en sus cuarenta años de existencia, se han formado ya centenares de personas que hoy son miembros activos en la municipalidad. Lo que si bien han tenido impacto en el sector, no han logrado una transformación considerable en la realidad de rezago en la que se enmarca.

La llegada de familias que por motivos económicos y de trabajo han parcelado sectores contiguos, ha creado nuevos ambientes en el entorno, lo que trae consigo retos de atención educativa, psicológica y social para sus habitantes, con ellos en especial de los más pequeños, a los cuales se debe la sede.

En épocas recientes y bajo la ley de reforma a la educación 715 la sede entró a ser parte de una institución educativa Sevilla, lo que generó aspectos importantes, como el suscribirse en una concepción de educación más participativa por parte del estudiante, que a través de proyectos ha logrado el empoderamiento del mismo y la participación en distintas actividades inter-escolares ha logrado volver la mirada sobre las capacidades y potencialidades de los estudiantes abriendo paso a otra concepción de educación.

La escuela como espacio socializador debe ir más allá, para convertirse uno de los espacios propicios para la resignificación del imaginario del estudiante, de tal manera que pueda comprender y explicarse las razones que movilizan su entorno y esto desde temprana edad, ya que es en estas donde se empieza a jalonar el autoconcepto y la perspectiva de vida. Por tal razón es prioritario promover desde ella el desarrollo del pensamiento social (Pipkin, 2009).

Hablar de pensamiento social implica nuevas posturas ontológicas, donde se asume la persona como un sujeto activo, lo que parte de la capacidad de auto reconocimiento, es decir, tener la habilidad de dar cuenta de las propias fortalezas y capacidades, saberse como ser en construcción y por tanto con potencialidades, con la capacidad de razonar, de hacer y

paralelamente con la necesidad de convivir. De tal manera que el estudiante es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2011). Convirtiéndose en un aspecto importante de promover en la primera infancia, dado que es el espacio propicio donde se configura la seguridad, los preconceptos y la postura frente a la realidad misma.

Lo práxico está fundamentado en la capacidad del ejercicio de la ciudadanía, que en palabras de Sen “requiere ser considerada como construcción comunicativa entre actores y sujetos sociales que participan en una comunidad para lograr niveles de emancipación, inclusión y visibilidad”. (Sen, 2.012, pág. 42), lo que fundamenta dos posturas convergentes en el sujeto, por un lado la búsqueda de autonomía y por el otro el compromiso. La primera asociada al hecho de ser conscientes de nuestra racionalidad, es decir, de nuestra capacidad crítica para comprender la realidad social. Lo que supone que el estudiante debe saber analizar sus actitudes y sus posibilidades y, al mismo tiempo, orientar sus intenciones y construir sus convicciones. Por el otro, surge el compromiso, como el deber en sí mismo de participar, desde las capacidades adquiridas para asumir responsabilidades cada vez mayores. Lo que confluye a un concepto de ciudadano crítico y participativo. (Santisteban, 2.011).

En lo educativo esto requiere un perfil del docente que guíe y oriente “problemáticas reales, cercanas al alumno, debe ser un aprendizaje funcional, útil en su vida cotidiana” (Santisteban, 2.011, pág. 86). Abierto a la reflexión como estrategia que contribuya a promover la educación como un camino para la formación del pensamiento social desde una actitud abierta a la indagación, el planteamiento de preguntas, la emisión de juicios, al contraste de opiniones, al diálogo y a la cooperación” (Santisteban, 2.011, pág. 77)

Por lo anterior y con el fin de favorecer el interés por la investigación dentro del aula, asociado al proceso de aprendizaje en el campo de la educación básica primaria, generando paralelamente un espacio donde se promuevan las habilidades cognitivas lingüísticas de

pensamiento social en el estudiante que le permitan desarrollarse en lo personal y en su desempeño social, llevando a que la escuela impacte positivamente en el entorno. Así mismo que se encuentre una fuente de mejora el propia práctica docente para la formación de ciudadanos críticos y participativos.se constituyen en elementos que motivan al docente de aula, como propósito personal realizar está investigación.

En este marco y para conocer lo que ha pasado con el cumplimiento de estas finalidades se genera el interés por la pregunta de investigación ¿Qué habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social emergen de la una unidad didáctica sobre el concepto del derecho de opinión y a ser escuchado, en los estudiantes del grado segundo de la sede Pedro Emilio Gil?

1.1 Objetivos

Objetivo general

Interpretar las habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social que emergen a través de la planeación y ejecución de una unidad didáctica del derecho de opinión y ser escuchado, en los estudiantes del grado segundo de la escuela Pedro Emilio Gil de SEVILLA – VALLE.

Objetivos específicos.

- Identificar las habilidades de pensamiento social que surgen en los estudiantes a través de la planeación y ejecución de una unidad didáctica del derecho de opinión y a ser escuchados.
- Categorizar las habilidades cognitivo lingüísticas propias del pensamiento social que se evidencian en cada actividad.
- Analizar y contrastar las habilidades cognitivo lingüísticas categorizadas propias del pensamiento social.
- Reflexionar la práctica de aula a través de la enseñanza de una unidad didáctica.

2. Marco referencial

2.1 Marco teórico

2.1.1 Conocimiento social.

Hablar de conocimiento hoy como concepto, tiene un trasfondo profundo, complejo y que responde a distintas vertientes, y cuando se hace referencia a lo social encierra en sí mismo un alto nivel de complejidad teórica y conceptual por el hecho de configurarse a partir de la capacidad de relacionarse de lo humano, que consigo proyecta una carga axiológica como construcción cultural que se ve transversalizada por un abanico de paradigmas emergentes de dicha relación.

El conocimiento social supone una racionalidad que reconoce, en dicho saber lo relativo y lo complejo, de tal manera que relativiza en tanto que se enmarca en la capacidad de contextualizar desde lo espacial, temporal y cultural, asumiendo la carga valorativa, tanto de donde emergen como del estudiante quien lo reconfigura (Satisteban, 2011, pág. 88). Parte entonces del proceso de conceptualización desde el reconocimiento de los conceptos previos o configurados espontáneamente que facilitan el acercamiento a los conocimientos científicos. Dice Vigotsky “Los conceptos a su vez proporcionan estructuras para el desarrollo ascendente de los conceptos espontáneos del niño hacia la conciencia y el uso deliberado. Los conceptos científicos descienden hacia los conceptos espontáneos y los conceptos espontáneos se desarrollan a través de los científicos” (2015, pág. 148)

Así como la contextualización se constituye en elemento principal para el conocimiento social, lo es también y paralelo al anterior la conceptualización y la generalización, paralelo en tanto que “contextualizar es, en cierto modo, generalizar, pues de

lo que se trata es de realizar una afirmación que establece una relación entre dos o más conceptos que da o puede dar validez a una situación. Las generalizaciones permiten tanto a los científico-sociales como a los escolares ordenar la realidad” (Pagés & Benejan, 1998, pág. 157), y es aquí donde surge la característica compleja del conocimiento social, al posibilitar la creación y utilización de conceptos en ocasiones muy abstractos y en ocasiones polisémicos.

Como se ha dicho el conocimiento social supone unos enunciados axiológicos como tal en contraposición a lo relacionado a la producción material como lo dado. Del proceso más que del resultado, de la intención como la adquisición de esquemas de interpretación holística. Permite entonces develar el conocimiento tácito, es decir aquel que se adquiere con la experiencia que puede ser difuso, del conocimiento científico, como aquel que es capaz de dar cuenta de los entramados que se encierra en los postulados.

El conocimiento está mediado por el lenguaje y este es fruto de las construcciones sociales cada vez más complejas, que deben ser decodificadas para su socialización, cualquier propuesta de tipo social debe partir de la complejidad, como aquella información que le da a un sistema la capacidad para comprender y describir su entorno o bien a sí mismo. Generar esta capacidad es factor que configura el pensamiento social como una forma particular de asumir la realidad.

2.1.2 Pensamiento social

El proceso enseñanza aprendizaje en la actualidad nos confronta con nuevos desafíos a los supuestos desde el iluminismo, donde se priorizaba la acumulación de conocimiento. Hoy se requiere tomar un rol activo que permita reconocer el papel de creación y construcción que tiene todo ser humano de su realidad, que al entrar en diálogo con otras realidades pueda propender a ser un factor de cambio social

Un propósito clave de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social “que le permita al alumno 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”. (Pipkin, 2009, pág. 18).

Entre las categorías que definen los elementos constituyentes del pensamiento social están la resolución de problemas concretos, dando pie a un para qué del acto educativo, la potencialización del pensamiento crítico que promueva la comprensión como una habilidad cognitiva, valorando la información y descubriendo la carga ideológica que conlleva, buscando una actitud crítica ante el mundo social y ante su conocimiento. De tal manera que asumido desde la escuela en la cotidianidad del estudiante, haga el aprendizaje significativo y funcional. (Santisteban, 2011; Pipkin, 2009).

Promover el pensamiento social, se relaciona intrínsecamente con la promoción del pensamiento creativo como la capacidad para tratar la información social, para interpretar el mundo y para tomar decisiones. Esto supone poder realizar una serie de actividades respecto a un tema, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva. Implica develar la propia situación en la realidad por parte del sujeto como saber auto-reflexivo. (Santisteban, 2011; Pipkin, 2009).

Por lo anterior, formar el pensamiento social por medio de la resolución de problemas requiere de la formación del pensamiento crítico y creativo, convirtiéndose en un reto para el sistema educativo. Dado que la propuesta invita a articular el contexto del proceso educativo con la lectura y re significación de la propia realidad, motivando el compromiso personal con las problemáticas que se viven en el contexto, paso indispensable en la formación de ciudadanos críticos y participativos. Es decir, desarrollar la capacidad para

conocer la realidad de la vida y para organizar el mundo, en función de las necesidades e intereses, en convivencia con otras personas. (Santisteban, 2.011)

En este contexto el ámbito educativo se invita a abrirse a la comprensión, análisis y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas sociales; De tal manera que pueda promover el desarrollo del pensamiento social, dando cuenta de la realidad, donde resulta indispensable la articulación de las materias para que los estudiantes aprendan desde una perspectiva integral y coherente. Y en paralelo, promover la reflexión colectiva entre los estudiantes, que les permita la identificación y superación de los factores que generan la problemática contextual logrando orientar sus intenciones y construir sus convicciones. Lo que facilitará la autorregulación de las propias actuaciones. (Pipkin, 2009).

Por lo anterior, la tarea de aula desde lo social es promover el desarrollo de pensamiento, guiando la lectura comprensiva y reflexiva de la situación, haciendo evidente un “yo” pero también un “otro” en términos sociales, significando la capacidad de transformación, y contribuir para que a partir del pensamiento práctico el estudiante sea capaz de dar cuenta de su cotidianidad y crear propuestas de cambio (Pipkin, 2009). Lograr que el estudiante a partir de sus vivencias y sus procesos mentales, llegue a una forma de pensamiento más complejo, sistemático, científico, y por lo tanto social (Pipkin, 2009), lo que podrá evidenciar y evaluar según el desarrollo de sus habilidades cognitivo lingüísticas implícitas al ámbito social.

2.1.3 Habilidades cognitivo lingüísticas.

El estudiante para reconstruir cognitivamente el mundo en el que vive requiere de la información que viene dada por los medios comunicativos, creados por la sociedad a lo largo de los tiempos. Por medio de la narración se da significado a la vivencia humana, al secuenciar temporo- espacialmente los acontecimientos que han sido significados y así comunicados o compartidos, los cuales son dados para ser convertidos en conocimiento. En términos de Casas, 2005:

El lenguaje es el vehículo que permite hablar y escribir sobre ciencia y es por eso que hay que poner mucha atención en el dominio de las competencias lingüísticas que permiten a los estudiantes compartir y contrastar sus conocimientos, sus opiniones y sus dudas tanto con los compañeros como con el profesor . (pág. 23).

Jorba (2000) afirmaría que “el proceso educativo se trata de trabajar las habilidades que están a la base de la operación cognitiva en el proceso de aprendizaje y de estudio” (pág. 30)

Las competencias lingüísticas más comunes en el ámbito de las ciencias sociales según Benejam- Quinquer, 2000, Casas, 2007 en Santisteban (2.011, pág. 197) son la descripción-narración, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. , que contribuyen al desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones y compromisos relacionados con la ciudadanía y la democracia. No es fácil delimitar el espacio exacto de cada habilidad cognitivo lingüístico porque hay múltiples relaciones entre ellas. Estas interrelaciones se hacen evidentes en el análisis de las producciones orales y/o escritas de los propios estudiantes, ya que es habitual que todas se utilicen desordenadamente.

Podemos definir las habilidades cognitivo lingüísticas “como el conjunto de conceptos y procedimientos lingüísticos que hacen posible desarrollar las competencias discursivas y al mismo tiempo la construcción de conocimiento.” (Casas, 2005, pág. 28). precisamente es necesario revisar el espacio y el objetivo concreto de cada una de ellas y así encontrar las estrategias más adecuadas para facilitar su aplicación en clase; máxime en lo que respecta al conocimiento social donde se considera la necesidad del dominio progresivo de estas habilidades para dar continuidad y solidez al proceso de aprendizaje

Según Benejam el discurso informativo utiliza básicamente la descripción y la narración. La descripción organiza los elementos en el espacio y la narración los caracteriza en el tiempo. En Santisteban (2.011) ” la descripción debe responder a la realidad, es como hacer una fotografía. Cuanto más rica sea la descripción más completa y precisa será la explicación y la justificación.”(199). Así el objetivo de la descripción según Jorba, es informar sobre cualidades, propiedades, hechos, acciones, objetos o fenómenos sociales, que identifiquen lo esencial de una realidad o fenómeno. (Casas, 2005) Y ¿Qué no es? Así ¿qué veo?, ¿cómo es?, ¿qué características tiene?, ¿qué pasa? , ¿A quién le pasa?, ¿Dónde pasa? (Santisteban, 2.011, pág. 198)

La comprensión de la realidad va más allá, por eso autores como Benejam, Santisteban – Pagés (2011) concuerdan en que la comprensión de la realidad va más allá del hecho descriptivo dado que a pesar del valioso aporte de este por conllevar a decisiones de selección epistémicas y axiológicas importantes. La comprensión implica establecer relaciones entre las informaciones para establecer causas y las consecuencias de determinados hechos y problemas. Por esto las competencias lingüísticas que facilitan la comprensión de la realidad son la explicación, la justificación y la interpretación.

La explicación va enfocada a añadir racionalidad al hecho del conocimiento, es procurar una información bien fundamentada para ayudar a comprender los hechos, dice

Santisteban (2.011) “la explicación supone buscar los por qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos, y supone el primer paso para convertirlos en conocimiento” (p.199), Jorba a su vez dice que consiste en “producir razones o argumentos de manera ordenada. Establecer relaciones entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento”, enumerando cualidades, propiedades, características. Así como establecer relaciones causales. Responde a la pregunta ¿por qué pasa? ¿Por qué es así? ¿Cuáles son sus causas? ¿Qué consecuencias tiene? (Santisteban, 2.011, pág. 198). Dice Casas (2005) lo explicativo debe plantearse tres aspectos muy importantes: las causas, que quiere decir el por qué, las motivaciones o intencionalidades, que quiere el para qué, y las consecuencias. Los criterios de evaluación de la explicación deben ser ordenados, sistemáticos y lógicos, es decir, que se puedan establecer relaciones entre las causas y sus consecuencias.

La justificación consiste en la capacidad de evaluar aceptabilidad de las razones aportadas, al respecto dice Jorba la justificación se trata de “producir razones o argumentos y establecer relaciones que lleven a modificar el valor epistémico” (2000) lo cual requiere examinar su aceptabilidad y valorar la resistencia a las objeciones recurriendo al cuerpo del conocimiento. Dice Santisteban- “la justificación busca las razones últimas para entender los fenómenos o hechos sociales, sería un poco el por qué del por qué” (2.011, pág. 197). Es así la habilidad de la profundización configurando los elementos para dar razones suficientes con el objeto de comprender otras situaciones o hechos similares. la justificación es lo que permite transferir el análisis a situaciones parecidas aunque estén alejadas en el tiempo y en el espacio .Responde ¿en qué conocimientos científicos se basa? ¿Qué teoría lo explica? ¿Cuáles son las razones sociales, económicas, políticas, culturales? (Santisteban, 2.011). Así, la justificación busca profundizar en la comprensión y modificar el valor epistemológico del conocimiento.

El reconocimiento de la relatividad del propio conocimiento y de las justificaciones sociales, son lo que llevan a la necesidad de compartir y contrastar las justificaciones con las justificaciones de otros compañeros o autores, lo que supone una actitud crítica y alternativa. La argumentación, a juicio de Casas y colaboradores (2005) y Canals (2007), 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.

La interpretación es un elemento esencial de la argumentación, porque permite añadir a las justificaciones netamente científicas las convicciones personales basadas en el conocimiento científico. Los razonamientos propios de la interpretación favorecen la formación de criterio propio, potencian el compromiso personal de la opinión y facilita que el estudiante capte la relatividad de las posibles alternativas para la interpretación. Según Casas (2005, pág. 45) podríamos definir la interpretación como las razones o argumentos que tiene apoyo científico, pero que básicamente recogen puntos de vista, opiniones, implicaciones y compromiso personal, así como propuestas para intervenir en la resolución de problemas responder a preguntas tales como ¿qué pienso yo de..?¿Cuál es mi opinión? ¿Cuál es mi punto de vista? ¿Qué soluciones propongo? (Santisteban, 2.011)

La argumentación es una habilidad lingüística que nos ayuda a construir representaciones mentales sobre el mundo que nos rodea y para ello se buscan y seleccionan aquellas razones que sirven para encontrar respuestas más explicativas (Santisteban, 2.011, pág. 202). Para Jorba (2000) la argumentación supone la producción de razones o argumentos. Establecer relaciones que lleven a modificar el valor epistémico desde el punto de vista del destinatario. Permitir el examen de aceptación desde su fuerza y pertinencia, lo que incluye su capacidad de explicación o razones para hacer comprensible y su razonamiento o valor epistémico. Hay argumentación cada vez que un individuo produce un

discurso destinado a modificar o reforzar el punto de vista de otro sujeto sobre una tesis o una conclusión. Se basará en razonamientos científicos, fiables y sólidos que resistan la crítica y la controversia.

En la argumentación se dan razones o explicaciones desde distintas cosmovisiones de mundo, que implican aprender a escuchar, negociar, o defender posiciones con coherencia y desde actitudes democráticas, que tienen en cuenta lo científico, lo personal y lo moral.

En el ámbito del aprendizaje no es fácil delimitar el espacio de cada competencia lingüística, porque hay múltiples interrelaciones entre ellas.

En el trabajo pedagógico con habilidades cognitivas lingüísticas, todas ellas están relacionadas, contribuyen al proceso de construcción de significados compartidos. Según Benejam y Quinquer, estas habilidades “están orientadas a crear ciudadanos críticos, capaces de distinguir puntos de vista diversos, de captar el relativismo propio del pensamiento reflexivo, de desarrollar un pensamiento creativo, divergente y dispuesto a producir ideas nuevas, de tomar decisiones y resolver problemas”. (2000, pág. 218)

En suma, la relación didáctica entre el conocimiento social y el pensamiento reflexivo, tiene el reto de enseñar a aprender a aprender y a convivir en las nuevas formas de vida social, propias del siglo XXI, y para lograrlo, requiere de prácticas educativas reflexivas, democráticas, basadas en el diálogo, la interacción y el discernimiento.

3.1.4 enseñanza aprendizaje de las ciencias sociales

La enseñanza de las ciencias sociales se encamina a que los estudiantes, además de que sepan qué son las ciencias sociales, puedan comprenderlas, comunicar sus experiencias y sus hallazgos, actuar con ellas en su vida real y hacer aportes a la construcción y al mejoramiento de su entorno. Teniendo en cuenta esto” en las ciencias sociales, en el

conocimiento del medio social y cultural, las decisiones sobre el para qué, el qué, el cuán el cómo, son la esencia de la enseñanza - pero estas - en el conocimiento del medio social son problemáticas, debido a la gran cantidad de conocimientos existentes y a la naturaleza ideológica de los mismos”. (Santisteban, 2011, pág. 25).

Lo anterior enmarca la necesidad de analizar las características del currículo, en cual podemos visualizar las relaciones entre el profesor (enseñanza), el alumno (aprendizaje), los contenidos y el contexto. En cuanto al docente “como es sabido, el maestro o la maestra es la figura central de la clase. Asume la responsabilidad de decidir qué contenido es el más apropiado para su alumnado, qué métodos puede utilizar para comunicar este contenido y provocar aprendizajes, organiza el espacio y el tiempo de la clase y predispone, anima, sigue y evalúa a los estudiantes en la construcción de sus conocimientos.” (Santisteban, 2011, pág. 25)

El aprendizaje de los conceptos sociales se enfrenta a la complejidad y a su relatividad:

La naturaleza activa de la construcción de conocimientos en la escuela La construcción de conocimientos por parte del alumno y de la alumna es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si, entre otras cosas,... se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. (Coll, 2008, pág. 5)

En la enseñanza de las ciencias sociales los contenidos, los conceptos según Deleplace y Niclot en Santisteban,(2011) se convierten en potentes herramientas de nuevos aprendizajes y para la comprensión de nuevos contextos (Santisteban, 2011, pág. 30)Dado

que si bien hay concepciones que le asumen como saber objetivo, es decir ajeno a quienes deben asumirlo, hay otra concepción que cree que no hay un saber al margen de las personas, hecho por el cual hay apertura a las diversas interpretaciones de un mismo hecho, y por lo tanto es importante promover en el estudiante la construcción de su propia interpretación a través del uso de las herramientas teóricas conceptuales y procedimentales de cada disciplina. Dado que además de permitir a las y los estudiantes apropiarse de los conceptos socialmente validados para comprender la realidad, es importante ofrecer las herramientas necesarias para hacer uso creativo y estratégico de diversas metodologías que le permitan acceder de manera comprensiva a la compleja realidad social.

Ante lo anterior el contexto, propone a las ciencias sociales el reto de enfrentarse con la dificultad de explicar y comprender problemas de la realidad humana como expresión de la complejidad de su objeto de estudio, lo que le exige al proceso de enseñanza el abordaje de la realidad más transversal, desde diversas dimensiones y desde diversas disciplinas. Por ello, es necesario desde aquí el abordaje de problemas que demanden comprensiones holísticas para que el estudio en contexto, además de vincular los intereses y saberes de los estudiantes, permita que los conceptos, procedimientos, enfoques y propuestas propios de lo social estén al servicio de la comprensión de situaciones, relaciones y entornos propios. (MEN, 2006)

Es por lo anterior que el ministerio de educación nacional de Colombia en los estándares reconoce la perspectiva abierta, crítica, problemática de las ciencias sociales que deben ser asumidas desde un enfoque interdisciplinario. Es así que se reconoce en el ámbito del conocimiento social como un conocimiento no acabado” la comprensión de la sociedad pasa por reconocer y valorar los aportes y las lecturas que distintas cultural hacen de ella”. (MEN, 2006, pág. 119) En este sentido el aporte tanto de estudiantes como docentes se valora, en el sentido que permiten el diálogo que ayuda a la comprensión de la realidad y

contribuye a promover otras perspectivas de realidad, es una acción que recorre y recrea los distintos contextos y acontecimientos en las distintas sociedades.

La educación asume desde la perspectiva de los estándares, el conocimiento como lectura no homogenizante, así que lee en los acontecimientos los intereses que están en juego para generar “posiciones y posturas éticas...que respetan el carácter plural y diverso de los seres humanos en procura de transformar las condiciones adversas que condicionan y limitan la dignidad humana” (MEN, 2006, pág. 119) .Posibilitando el desarrollo de una perspectiva crítica del estudiantado.

Sin embargo y a partir de lo anterior se reconoce el carácter problemático del conocimiento, por un lado dada “la perspectiva diversa de los seres humanos por su condición étnica, política, económica, ideológica, por las forma en que se ejerce el poder, se socializa y se distribuye la riqueza” (MEN, 2006, pág. 120)se generan ambientes diversos que en sí mismos exigen ciudadanos dispuestos al diálogo y la conciliación. Y por otro, los problemas mismos que se generan exigen múltiples visiones para su resolución lo que abre paso a la necesidad de propuestas interdisciplinarias.

Por lo anterior, los estándares invitan en el aula a promover la creatividad, de tal manera que al articular teorías, métodos y procedimientos provenientes de las disciplinas, puedan ir en función de responder a la resolución de los problemas tanto cotidianos como macros de la sociedad. Llegando a generar la necesidad del compromiso como un llamado a intervenir la realidad misma. Con esto se invita a la reflexión del docente sobre su práctica de enseñanza y segundo, al ejercicio de la participación del estudiante.

A continuación se presenta una adaptación de la propuesta de estándares para el grado segundo:

Tabla 1: Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales para el grado segundo.

Relaciones con la historia y la cultura	Relaciones espaciales y ambientales	Relaciones ético-políticas	Desarrollo compromisos personales y sociales.
Me reconozco como un ser social e histórico, miembro de un país, con diversidad de etnias y culturas, con un legado.	Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos	Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar social y comunitario.	
Identifico algunas características físicas y sociales, culturales y emocionales que hacen de mi un ser único	Me ubico en el entorno físico representación (mapas y planos) utilizando referentes espaciales.	Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno(familia, colegio, barrio, municipio)	Reconozco diferentes puntos de vista
Identifico y describo cambios y aspectos que se mantienen en mí y en las organizaciones de mi entorno.	Reconozco y describo las características físicas de las formas de paisaje.	Comparo las formas de organizaciones propias de los grupos pequeños (familia, colegio) con las grandes.(municipio, barrio)	Valoro aspectos sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo.
Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otras diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy.	Identifico los principales recursos naturales (renovables y no renovables)	Identifico normas que rigen algunas comunidades a las que pertenezco y explico su utilidad.	Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos.
Reconozco conflictos que se generan cuando no se respetan mis rasgos particulares	Reconozco factores de tipo económico que generan bienestar o conflicto en la vida social	Reconozco algunas normas que han sido construidas socialmente y distingo aquellas en cuya construcción puedo participar.	Cuido mi cuerpo y mis relaciones con los demás.

Adaptado del Ministerio de Educación Nacional (2006, pág. 122)

2.1.5 Prácticas educativas reflexivas.

La pregunta para qué enseñar, frente a las reformas educativas y los cambios en la política curricular no se traducen habitualmente en una práctica educativa renovada. La

capacidad del docente para ofrecer conocimientos y situar al estudiante ante la complejidad de nuestro mundo genera la necesidad de propiciar prácticas educativas reflexivas.

La reflexión en lo educativo debe llevar a “Transformar los esquemas de pensamiento y de acción más arraigados, desbaratar las representaciones más inocentes pero cómodas, o poner en entredicho los saberes que pensábamos que eran seguros”. (Perrenaud, 2007, pág. 155). Esto requiere el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, desde allí podemos decir que esto supone unas propuestas de aula pensadas, que trae con ello objetivos claros para los estudiantes, posturas del docente intencionadas y unas actividades congruentes que inviten a la reflexión, es decir que involucren al estudiante en la resolución de problemas y puedan ser autodirigidos y autónomos para realizar juicios razonados, para valorar situaciones y comportamientos, y también para pensar alternativas. (Sasteban, 2011, págs. 100-101).

Es necesario en el ámbito docente crear lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de aportaciones y de reflexionar sobre la manera cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. También para el trabajo sobre uno mismo, de nuestros miedos y emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y su identidad. Para lograr aprendizajes significativos no solo son necesarias las habilidades intelectuales, sino que hay que tener en cuenta las emociones y los afectos. Como indican Brockbank Y Gill (2002) es en el ambiente de la emoción donde el ambiente de lo académico tiene su fracaso “...los universitarios han sido entrenados para ignorar la emoción, desconfiar de ella y devaluarla” (pág. 62). El aprendizaje es un proceso construido socialmente, se vive en un contexto social, político y afectivo que no siempre promueve la expresión de afectos, la reflexión o la crítica.

Teniendo en cuenta la capacidad reflexiva del ser humano, durante y después de la acción, hay que reconocer que esto no supone necesariamente un aprendizaje, autores como

Shon (1992, pág. 31) nos presenta el concepto reflexión desde dos posturas complementarias pero no iguales, por un lado reflexionar durante la acción que consiste en reflexionar en lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, la previsión del sistema de acción. Y por otro, reflexionar sobre la acción es tomar la propia acción como objeto de reflexión, no es una evocación, pasa por la crítica, un análisis, unos procesos de relacionar con reglas, teorías u otras acciones. .Al respecto en el contexto educativo dice Perrenoud (2007) reflexionar en la práctica educativa busca ” centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de la metacognición y de la metacomunicación”. (pág. 98)

Para Zabala (2008) los referentes que determinan el análisis de la práctica están mediados por la necesidad de retomar aquellos marcos que ofrecen información para tomar decisiones sobre cada uno de los ámbitos de la intervención educativa, de tal manera que la fuente socio antropológica – según el autor, determina la concepción ideológica de la respuesta a la pregunta del para qué educar o enseñar. Sirviendo de base a la función epistemológica, que brinda un sentido y una función social a la enseñanza misma.

Por otro lado, siguiendo al autor se presenta otras dos fuentes, la psicológica y didáctica que también están estrechamente relacionadas, ya que difícilmente sabremos cómo enseñar si no se sabe cómo se producen los conocimientos. Desde esta postura integradora, el conocimiento de la fuente psicológica de sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje. Etc., es clave para precisar las pautas que hay tener en cuenta al tomar decisiones didácticas.

Ahora bien, es necesario que para el fin reflexivo se busquen unas dimensiones para poder analizar las características diferenciales en la forma de enseñar, según Zabala (2008, pág. 18) retomando otros autores presenta las siguientes:

- secuencias didácticas como manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica, así se podrá analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan y, sobre todo, por el sentido que adquieren respecto a la consecución de unos objetivos educativos.
- El papel del profesorado y del alumno, en concreto las relaciones que se producen en el aula entre el profesor y el alumno o los alumnos y alumnas, afecta el grado de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia.
- La organización social de clase en la que se convive en el aula según modelos en los cuales el gran grupo o los grupos fijos y variables permiten y contribuyen de una forma determinada al trabajo colectivo o personal y a su formación.
- La utilización de los espacios y el tiempo, según sea rígido o adaptables a diferentes necesidades educativas.
- La manera de organizar los contenidos según una lógica que proviene de la misma estructura formal de las disciplinas o bajo formas organizativas centrada en modelos globales.
- La existencia, las características y el uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos. El papel y la importancia que en las diferentes formas de intervención adquieren los diversos recursos.
- Y finalmente, el sentido y el papel de la evaluación, entendida tanto en el sentido más restringido de control de resultados de aprendizaje conseguidos, como desde una concepción global del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, el aprendizaje reflexivo es un modelo de formación que pone en diálogo los contenidos de aprendizaje y unos criterios de enseñanza que son los que en forma combinada, inciden en las características de adoptar unas variables metodológicas en una

propuesta de intervención ideal. Que permiten en si mismos contrastar para co-construir y reconstruir conocimiento.

2.1.6 El derecho de opinión

Para la presente investigación asume con interés particular la ciudadanía a partir de los derechos civiles como las libertades individuales, y dentro de estos el derecho de opinión, que aparece en el artículo 12 de la convención de los derechos de niño-a que dice:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Ahora bien, el problema conceptual fundamental respecto a la participación en los derechos del niño, según Touriñan (2008), proviene de la separación que supone los conceptos “portador de derechos” y “agente moral”, aquel que está empoderado para actuar en el marco de la institucionalización de los derechos del niño. Pese a que el niño es tratado como el portador de derechos en la convención internacional sobre los derechos del niño (CIDN), no es considerado como el agente moral que determina esos derechos. Quizás el ejemplo que grafica mejor esta situación es la tensión conceptual existente entre el artículo 3 y el artículo 12 de la CIDN. En el artículo 3, “interés superior del niño”, (Touriñan, 2008)

dicho interés está definido exclusivamente por los adultos y su “consideración es primordial”. Así, pese a que el artículo 12 postule el derecho a ser oído y a ser tomado en cuenta, esto no puede interpretarse como el derecho a decidir sobre sus propios asuntos si confrontan con su “interés superior”.

Por lo anterior, la CDN limita el derecho de participación “a los asuntos que afectan al niño” y además al niño que está en condiciones de formarse un juicio propio”. Cumplidas estas dos condiciones, la opinión del niño se tendrá” debidamente en cuenta...en función de la edad y la madurez (art.12, 1). Estas limitaciones abren paso a su a cualquier tipo de interpretación.

Lansdown(2005) en Liebel (2011, pág. 71) reflexiona sobre la evolución de las facultades del niño (recogido en el art.5 de CDN) que contempla, la evolución de dichas facultades, lo que requiere según el autor de una dirección y orientación para que el niño ejerza sus derechos: dirección y orientación que van disminuyendo a medida que los niños van adquiriendo mayores competencias y por lo tanto, aumenta su capacidad de adquirir responsabilidad, tomando decisiones que afectan su vida. En el mismo sentido, con mirada a los niños más pequeños, el autor insiste que el derecho de participación sería el mejor camino para reducir la vulneración y aumentar la capacidad de contribuir a su propia protección. Lo complementa que dicha idea no supone eximir al adulto de sus responsabilidades, por el contrario, significa que el niño pueda influir a partir de sus intereses en su desarrollo.

Por lo anterior, la escuela debe ser el espacio privilegiado para una formación en el ejercicio del derecho de opinión, que le permita a cada ciudadano la participación en la vida en sociedad. Los estudiantes desde los primeros años de escolaridad según algunos autores pueden reconocerse como partícipes de la democracia pues afirman que:

Los niños tienen derecho a ejercer la ciudadanía, en la medida en que la Convención de los Derechos del Niño les

reconoce el derecho a acceder y a emitir información, a expresar sus pensamientos y sentimientos, a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan (Earls y Carlson, 1998 citados: por (Bujanda & Dengo, 2005)

Para Santiesteban “La escuela no sólo debe socializar e instruir, sino que también debe formar pensamiento social y las capacidades para actuar de manera autónoma y responsable” (Santiesteban, 2011, pág. 64), de tal manera que se garantice el goce de derechos pero también de deberes. Por esto, para nuestra sociedad la ciudadanía y la convivencia se han convertido en ejes fundamentales de la educación ya que representan desde lo interno y lo externo la responsabilidad en el sentido democrático. En este contexto, la educación debe ser aprovechada como una experiencia personal de participación y aporte al conjunto de la sociedad. (Tourrián, 2008)

Según Pagés (2009) las finalidades de las Ciencias Sociales tienen que “dirigirse fundamentalmente a convertir a los niños y a los jóvenes en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo” esto en concordancia con las finalidades de formación para el ejercicio de la ciudadanía, la participación democrática y la transformación de la realidad social.

La enseñanza para la democracia implica reconocer el individuo como un ser social quien vive y comparte en sociedad, este reconocimiento demanda una comprensión del mundo que conduzca a la comprensión entre los seres que habitan este mundo. (Casas, 2005)

Así pues la labor de la escuela en la formación ciudadana toma sentido desde la apertura de espacios en que los estudiantes participen en la toma de decisiones cotidianas que los involucren directamente, partiendo de la apropiación de los contenidos como tal, hacia la puesta en marcha de procedimientos y actitudes democráticas en su entorno inmediato.,

reconociendo la importancia del fortalecimiento de la capacidad crítica de los estudiantes para visualizar y transformar el entorno.

Por su parte, Pagés y Santisteban (2011) en “Formación de la Ciudadanía y Educación Política” amplia la finalidad de la enseñanza en ciencias sociales desde la construcción de la democracia y la intervención social, resalta la importancia de la educación política para el autoconocimiento, la participación, la solidaridad, la solución de problemas sociales, los prejuicios y los juicios, la organización social y la perspectiva histórica.

Tener la posibilidad de participar es motivar la reflexión, dada la necesidad de ordenar creencias, valores, sentimientos y conocimientos. “El propio sujeto al exteriorizar su discurso y confrontarlo con el de los demás se sitúa en un entorno rico en estímulos para su propia reconstrucción.” Ubicándose en el tiempo y en el espacio, como “actor y espectador al mismo tiempo” logra ser consciente de la realidad de la que es parte y a la cual le puede generar cambio, de tal manera que participar se constituye “en una valiosa herramienta para favorecer la adquisición mutua de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores” (Touriñan, 2008, pág. 118).

Para la presente experiencia investigativa a partir de la unidad didáctica se tiene la finalidad de que el niño sea consciente que hace parte de una realidad social donde debe saber que en la observación, estudio y comprensión de su familia, barrio, municipio “con sus acciones individuales y colectivas, están contribuyendo a fomentar o a contrarrestar un determinado modelo de sociedad” (Santisteban, 2011, pág. 68). Y puedan reconocerse dentro de este contexto como seres con derechos e intereses propios, que puedan reconocer que estos entornos son fruto de una construcción histórica de intereses particulares en los cuales entran ellos-as, al cual pueden aportar al ser capaces de reconocer lo que es importante y bueno para ellos. Donde se motive en cada estudiante el interés de asumir responsabilidades y de participar. (Liebel, 2011).

El ejercicio de clase reconoce en los niños-as en las formas cómo se comunican entre sí cómo buscan solución a los problemas, cómo combinan el juego con el trabajo intelectual o práctico, un fuerte ejercicio de preparación democrática donde sus actitudes y comportamientos les permiten posicionarse como parte de una sociedad y como sujetos de la transformación de la misma a través de la participación democrática que empieza por el ejercicio de su derecho de opinión.

De lo anterior se desprende por antonomasia el derecho a ser escuchados (CDN, 2009), que conlleva asumir que el estudiante tiene la capacidad para formarse sus propias opiniones y que tiene derecho a expresarlas; como elemento de reconocimiento individual, generando un mecanismo de inclusión y aceptación. Lo que supone en el aula de clase un principio de formación para la ciudadanía, convirtiéndose en un derecho y un deber, de tal manera como estudiantes deberán aprender así mismo a escuchar a sus compañeros, a ceder, a cooperar en el logro colaborativo en la labor de aprendizaje, y en la relación con el docente que "pueden aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos" (p.6).

2.2 Marco estado actual investigativo

La experiencia investigativa en lo que respecta al “pensamiento social” en el proceso educativo, según Santisteban (2010) son escasas, máxime en relación a la educación primaria, es decir saber cómo los estudiantes piensan y aprenden, y en qué contextos lo hacen; cómo el profesorado toma decisiones en la práctica y por qué, y cómo las fuerzas sociales, políticas y culturales influyen en el currículo escolar y en los contenidos de enseñanza. El autor llama la atención sobre la necesidad de indagar sobre los problemas de la práctica, de tal manera que el profesorado vea en el proceso investigativo un instrumento para la mejora de la

enseñanza. Sin embargo, en los últimos años se ha fortalecido el interés investigativo en lo relacionado al pensamiento social, y su relación con la educación básica en primaria.

Un ejemplo importante es la investigación realizada por Antoni Santisteban y Joan Pagés (coord.), que da como fruto la obra “Didáctica del conocimiento social y cultural en la educación primaria” donde proponen que la formación del pensamiento social, se desarrolla cuando las personas se enfrentan a problemas sociales, que son aquellos que ocupan la mayor parte de nuestras vidas, pero que tienen poca atención en la escuela, proponiendo un currículo basado en cuestiones sociales vivas y relevantes (Santisteban, 2011).

Retomando la investigación “la didáctica de las ciencias sociales en Colombia. Planteamientos teóricos y estado de la cuestión de la investigación” (González & Valencia, 2013) donde se presentan algunos planteamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales y como se viene configurando el campo de la didáctica en el país, donde retoma los trabajos presentados en el encuentro que realiza la red colombiana de grupos de investigación en Didáctica de ciencias sociales, de tal manera que en sus ediciones reflejan una tendencia mayoritaria a aspectos relativos a la enseñanza.

En el contexto cercano Gutiérrez (2013) presenta la investigación sobre el proceso reflexivo de un grupo de docentes en formación inicial sobre el pensamiento social en sus prácticas, y está en relación a la educación primaria, por medio del estudio de caso, donde logra evidenciar que las prácticas educativas en cuestión, se plantean sobre situaciones que facilitan la capacidad de análisis, reflexión y el diálogo que deben caracterizar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Sin embargo, aunque parten de “cuestiones socialmente vivas”, siguen los parámetros tradicionales centrados en el docente, lo que no contribuye a la formación del pensamiento social ni a la autonomía de los estudiantes

Con lo anterior se justifica seguir ahondando en la investigación en lo que respecta al proceso de enseñanza – aprendizaje en la formación del pensamiento social, que contribuya a ser un instrumento para el docente en la mejora de su ejercicio de enseñanza y se acerque más al proceso de aprendizaje en sus estudiantes.

2.3 Marco contextual

La I.E Sevilla una Institución de carácter Oficial, cuya especialidad es de tipo Académico, ubicada en el sector urbano del municipio de Sevilla. Está conformada por 11 sedes, con una población estudiantil de 2955 estudiantes, distribuidos en los grados de preescolar al grado 11 de la educación media. El municipio está ubicado en el nororiente del departamento del Valle del Cauca a una altura de 1612 metros sobre el nivel del mar del país. Es un municipio marcado por raíces Antioqueñas, lo que la enmarca dentro del paisaje cultural cafetero por su dinámica y con una población estimada en 47.872 habitantes. Según el DANE 2005.

La sede Pedro Emilio Gil fue creada en el año 1.976 y fue fusionada a la Institución Educativa Sevilla Por medio de Resolución No. 02 del 06 de Septiembre de 2002, atiende una población de 145 estudiantes en la jornada de la mañana y de los grados preescolar a quinto de la educación básica.

Se eligió esta institución para desarrollar la investigación ya que es una zona en la que se presenta alta vulnerabilidad a diversos factores generadores de problemas familiares y sociales como son el riesgo de consumo de sustancias psicoactivas, prostitución maltrato y abandono, entre otros, donde se evidencia la necesidad del desarrollo de pensamiento social.

3. Metodología

La investigación se sitúa dentro de la metodología cualitativa, abierta, flexible y participante. Trata cuestiones relacionadas a la formación del pensamiento social. El paradigma cualitativo atiende a la realidad entendida como sociocultural de naturaleza compleja, singular y socialmente construida con una mirada interpretativa y crítica.

3.1 Diseño

El diseño utilizado es el Estudio de Caso según Stake (1999) y Yin (2009), dado que se busca obtener una comprensión del objeto de estudio, considerándolo como un sistema integrado, cuyos atributos podemos entender en su totalidad solamente en el momento en que se examinen todos los demás de manera simultánea, es decir, estudiar al objeto como un todo (Yin, 2009). Dirá Stake (2005) “el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Para el proyecto, busca analizar en el contexto del aula la identificación de las habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social dentro de una estrategia descriptiva y holística que permitan su comprensión.

3.2 Unidad de análisis y unidad de trabajo.

La unidad de análisis la conforman las habilidades cognitivo lingüísticas del pensamiento social en estudiantes del grado segundo de la institución Pedro Emilio Gil.

La unidad de trabajo la conformaron los 20 estudiantes del grado 2°, con edades que oscilan entre los 7 y 10 años, 7 son mujeres y 13 son hombres, los estudiantes viven en casas cercanas a la sede de la institución educativa Sevilla en el barrio San José del municipio de Sevilla, donde predominan los estratos 1 y 2 (según el SIMAT de la institución)

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas e instrumentos de recolección de información están basados en Flick (2004) buscando expresar con el mayor detalle la información sobre las habilidades del pensamiento social a lo largo de una unidad didáctica sobre el derecho de opinión.

- Producciones orales, registradas en audio y video durante el desarrollo de la unidad didáctica con el consentimiento informado de los participantes y sus acudientes previendo el anonimato de los estudiantes con fin ético, y con la invisibilización del equipo de grabación con una sesión previa procurando la mayor naturalidad de la sesión, se grabó el desarrollo de la unidad didáctica; haciendo la documentación de los datos queden definidos independientes de las perspectivas, igual la del investigador que las de los sujetos de estudio.

- Producciones escritas de los estudiantes durante la unidad didáctica. Son aquellos registros escritos orientados por preguntas, que se convierten en elementos reveladores de la experiencia personal y grupal, respecto a la unidad didáctica, los cuales permiten extraer elementos de análisis, para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo.

- Auto informe docente, son aquellas notas sobre los elementos que dentro de la percepción del docente investigador, recogen los elementos esenciales sobre el desarrollo de la unidad didáctica, los cuales fueron recogidos terminada cada sesión, retomando lo que ocurrió y lo que se interpreta en el resumen de los acontecimientos.

3.4 Procedimiento

A continuación se presenta el proceso en la planeación y ejecución de la unidad didáctica en “el derecho de opinión y ser escuchados” para estudiantes de segundo grado de primaria, la cual corresponde a la programación del segundo periodo del año lectivo de la asignatura de ciencias sociales, la cual fue desarrollada durante cuatro sesiones presenciales

con una duración de dos horas cada una, con la temática del derecho de opinión en: sesión 1 la familia, sesión 2 en la escuela, Sesión 3 en el barrio, Sesión 4 en el municipio.

La unidad didáctica completa tuvo como objetivo que el estudiante se identifique como un ser único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario donde puedan aportar en la construcción de normas como acuerdos básicos de convivencia pacífica en la diversidad y participar desde el ejercicio del derecho de opinión.

Pagés (2.011, pág. 146) define la unidad didáctica como “la estructura más concreta de la programación del currículo”. Donde se desarrolla un contenido que posee una unidad y que se materializa a través de actividades y de los materiales seleccionados, en función de unas finalidades. La cual se pueden concebir y configurar en torno a una serie de elementos: las competencias que trabajan, los objetivos, los contenidos, las actividades, la evaluación, los recursos o materiales, y la organización del espacio y el tiempo. Que están mediados por un antes, un durante y un después.

El antes o Planeación:

La unidad didáctica tiene un antes, que corresponde al planeación que según Santisteban corresponde a tres pasos:

- Seleccionar y adecuar los contenidos a la realidad del alumno.
- Crear un medio de aprendizaje a partir de estrategias de enseñanza y evaluación.
- Proponer actividades que contemplen el protagonismo individual y grupal del alumnado. (2.011, pág. 149).

En esta fase, a partir de unas preguntas orientadoras se busca que el estudiante conozca que la participación se encuentra como un derecho en el art.12 de la convención sobre los derechos del niño, para aquel que pertenece a una comunidad, y que el mismo es miembro en principio de una comunidad, una familia, un barrio y de un municipio. Se pretende que el

estudiante se identifique como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas donde puede aportar en la construcción de acuerdos básicos de convivencia pacífica en la diversidad.

Dicha planeación se materializa en la unidad didáctica “en el derecho de opinión del niño-a del grado segundo en la escuela Pedro Emilio Gil.”, el cual corresponde a la programación del segundo periodo, en la asignatura de sociales.

La unidad didáctica (ver anexo 1) se desarrolla en cuatro sesiones presenciales. Este muestra el proceso a seguir por el docente y los estudiantes, a lo largo de cada una de las sesiones. Cada sesión va acompañada por preguntas orientadoras que buscan identificar las habilidades de pensamiento social que surgen de cada sesión. Además. En el estudio para atender el debido rigor ético, por medio de un acta individual, se solicitó permiso a los estudiantes y a sus acudientes para el registro de video en la ejecución de la misma.

Durante.

Cada sesión inicia con el pacto de aula, teniendo en cuenta los objetivos propuestos, el cual tiene como parámetro el trabajo colaborativo, donde se propicia las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta el respeto por la palabra, la confianza en el otro y sus aportes.

Así mismo se desarrollo por fases según lo propuesto por Santisteban (2.011, pág. 151) de la siguiente manera:

- Fase de Inicio: exploración de conocimientos previos por medio de un conjunto de preguntas sobre la temática.

- Fase introductoria de nuevos contenidos donde se desarrolla el tema de la comunidad y la participación, con la socialización de la temática por parte del docente.

- Fase de estructuración de los conocimientos por medio de la conformación de pequeños grupos según el sector donde viven a partir de una tarea específica, con el fin de promover la comunicación y la interacción en el logro de unos objetivos, que además facilito el acompañamiento del profesor a los alumnos.

- Fase de aplicación de aquello aprendido en la resolución de una situación nueva, a partir de sus vivencias particulares de convivencia se elaboraron escritos sobre sus reflexiones en grupo y que culminó con la socialización al gran grupo de las mismas.

Igualmente, la unidad didáctica contó con un proceso de evaluación durante todo el proceso, con un antes (conocimientos previos), durante (participación) y después (producción escrita). El cual sirve de insumo investigativo, y que parte de preguntas abiertas, según la temática a tratar, así: primera sesión - comunidad, segunda sesión - familia, tercera sesión - barrio, cuarta sesión - municipio. Estas buscan motivar en el estudiante la problematización del tema del derecho de opinión en cada uno de los contextos, según la sesión. Generando un espacio de verbalización, que no se limitaba a una habilidad cognitiva lingüística determinada, abriendo la posibilidad de que en sus respuestas se pueda identificar sin presión dichas habilidades, como se describe posteriormente en la tabla de criterios de valoración de las habilidades (Tabla.2).

Después.

El docente elaboró un auto informe, en cada una de las sesiones para ayudar al análisis de la planeación y reflexión de la práctica. Según Santisteban la observación de la práctica, constituye a su vez una observación participante como técnica de recolección de información, que se realiza mediante la recopilación de datos en el campo, donde el observador para el caso del presente, el docente participa en el conocimiento de lo que sucede en su práctica y tiene un papel decisivo en la resolución de sus problemas. (Santisteban, 2011, pág. 115).

4. Análisis e interpretación de resultados

En este capítulo se presenta el análisis de la información de las habilidades del pensamiento social (concretamente las habilidades cognitivo lingüísticas de la descripción, explicación, interpretación, justificación y argumentación) identificadas en la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad didáctica. El material recolectado se organiza y procesa mediante la técnica de codificación temática de Flick (2004) y Corbin y Strauss (2002); con el uso del programa ATLAS-T para el proceso de análisis de la información.

La investigación circunscrita al análisis cualitativo busca el hallazgo de categorías teóricas desde el interior de los sujetos y el contexto (emergencia) con el suficiente desarrollo de las mismas (saturación), para lo cual se realizó la transcripción detallada de las grabaciones, a través de la observación y análisis de los registros de audio y video de cada una de las sesiones, se dejó la anotación escrita de lo que dicen y hacen los participantes en la práctica educativa (estudiantes y profesor) en cada momento.

Por medio de la codificación abierta como un proceso tentativo para conceptualizar datos se eliminó la redundancia, generando otro nivel de análisis, dividiendo por partes hasta dar un nombre que representa el fenómeno. Agrupando los conceptos semejantes, encontrándole un sentido. Así se logra una operación concreta por la cual se asignan a cada unidad de contenido un código propio de la categoría que lo incluye, para luego evolucionar a una de carácter más teórico abstracto.

Se llega a la codificación axial, que tiene el propósito de identificar los atributos teóricos de las categorías, son así la formación de conexiones dentro del conjunto de las

propiedades que pertenecen al fenómeno, para llegar a una codificación selectiva que permite integrar las categorías alrededor de una sola por medio de una recolección de información estructurada y concreta.

Se hizo uso del programa Atlas/ti, el cual ofrece un espacio de trabajo ordenado y claro, que facilita el acceso a todos los documentos, citas, códigos y notas del proyecto de investigación.

4.1 Análisis de las habilidades cognitivo lingüísticas del pensamiento social

El proceso de análisis de la investigación es la siguiente:

Para la evaluación de las habilidades cognitivo lingüísticas en cada una de las sesiones, se tuvo en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esto el análisis de los datos está dado en dos momentos, primero la producción de los estudiantes, y segundo el corpus documental.

Con el objeto de identificar las habilidades cognitivo lingüísticas que de cada sesión emergían, se analizó la producción oral y escrita de los estudiantes las cuales estuvieron guiadas por preguntas que no demarcaban un camino secuencial de las mismas, sino que presentaban la temática del derecho de opinión en la comunidad en cada una de las sesiones. Con los siguientes criterios de valoración de las habilidades cognitivo lingüísticas.

Tabla 2: Criterios de valoración de las Habilidades Cognitivo Lingüísticas.

<p>Describir.</p> <p>Objetivo: Informar sobre cualidades, propiedades, hechos, acciones o fenómenos sociales</p> <p>criterios de evaluación: debe responder a la realidad</p> <p>Aspectos: definir, compara, ordenar, diferencia o clasifica</p> <p>Responde a partir de: qué veo, cómo es, qué características tiene, qué pasa, a quién le pasa, dónde pasa</p>
<p>Explicación</p> <p>Objetivo: Hacer comprender los hechos, los fenómenos o los comportamientos sociales, profundizando en su conocimiento y estableciendo relaciones entre las causas y las consecuencias.</p> <p>Aspectos: Las causas, las motivaciones y las consecuencias</p> <p>Criterios: pertinencia, la compleción, la jerarquización y la precisión.</p> <p>Responde a partir del: por qué, Para qué</p>
<p>Justificación.</p> <p>Objetivo. validar una tesis y producir razones que permitan hacerla comprensible</p> <p>Aspecto: permite transferir el análisis a situaciones parecidas aunque estén alejadas en el tiempo y en el espacio.</p> <p>Criterio: encontrar la razón o razones que permitan entender y valorar la explicación.</p> <p>Responde a partir de :</p> <p>El por qué del por qué?</p>

Interpretación.

Objetivo: permite añadir a las justificaciones estrictamente científicas las razones o justificaciones personales.

Aspectos: favorecen la formación del criterio propio, potencial el compromiso personal y facilitan que se perciba la relatividad de las posibles alternativas

Criterio: se hace explícita la implicación del emisor. Cuando sus razonamientos son pertinentes, fuertes y resistentes a la crítica.

Responde a partir de: cómo podría ser, Cómo me gustaría que fuera, Qué puedo hacer por conseguir que sea como me gustaría.

Argumentación.

Objetivo: convencer por medio de una organización de razones que justifican un punto de vista.

Aspecto: discurso destinado a modificar o reforzar el punto de vista de otro sujeto sobre una tesis o conclusión.

Criterios: las razones deben ser fuertes, consistentes y pertinentes para contrastar opiniones o para convencer al otro, si es el caso.

Esquema argumentativo:

Mi idea sobre...es que...

Esta idea la he sacado de....

Convencería a alguien que no me creyera con....

Los argumentos en contra de mi idea es...

ADAPTADO DE SANTISTEBAN (2.011)

Ahora también es necesario evaluar la calidad la relación de las habilidades respecto al conocimiento social, basados en los estándares propuestos por el ministerio de educación en la emergencia de cada uno de los procesos, por lo tanto a partir de la propuesta de casas et al (2005) se valora las habilidades cognitivo lingüísticas en relación a los ejes generadores, así: en relación con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y, las relaciones ético- político. (MEN, 2006, pág. 123)

Tabla 3: Valoración de la Habilidades Cognitivo Lingüísticas “Describir”.

DESCRIBIR			
En la sesión el estudiante responde a preguntas teniendo en cuenta lo discutido en clase desde:			
	Relaciones historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales	Relación ético político.
¿Qué es?	0	0	6
¿Qué veo?	3	6	2
¿Cómo es?	3	4	5
¿Qué características tiene?	0	4	3
¿Que pasa?	5	0	3
¿A quién le pasa?	1	3	5
¿Dónde pasa?	2	4	6
¿Dónde viven?	0	4	5
¿Cómo viven?	0	5	2
¿Qué le gusta?	0	4	6
Total	14	34	42
Porcentaje	15	38	47

La **descripción** fue la habilidad cognitivo lingüística desde lo social más recurrente, comprendida desde la relación ético –política se presento con mayor incidencia, en un

porcentaje de 47%, donde el estudiante tiene la posibilidad de “reconocerse como un sujeto, con la capacidad de comprometerse con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz” (MEN, 2006, pág. 120),

Teniendo en cuenta la temática de la unidad didáctica del derecho de opinión que así mismo se desprende del de participación, se puede pensar que desde allí los estudiantes logren entender que está –la participación- se da dentro de la ciudadanía no solo como derecho al voto, sino que también puede ser ejercida en el salón de clase, en la escuela, la familia, el barrio o la comunidad. Para dar solución a los problemas que le afectan, y para mejorar la sociedad, cumpliendo el objetivo de la unidad que el estudiante piense en el concepto de ciudadano como aquel que participa activamente, tomando posición en la organización de su comunidad. Logrando introyectar que cada uno puede opinar y participar en la resolución de los problemas más cotidianos y cercanos.

Aquí las ciencias sociales ayudan a que el estudiante se reconozca como sujeto de derechos, pero que al mismo tiempo tome conciencia de que es necesario participar en la resolución de problemas que afectan su entorno inmediato.

Así mismo la relación espacial y ambiental dentro de la descripción, facilito la intervención descriptiva en 38%, donde el estudiante se “ubica en el entorno físico y de representación utilizando referentes espaciales” (MEN, 2006, pág. 123) .

Esto da a entender que si bien surge el gusto por el valor de la participación como el ser útil a la sociedad, también lo es elementos conceptuales que ayuden al estudiante a tomar conciencia y que conozca el medio en que vive. El mayor número de aportes se explica porque ha tenido la oportunidad de observar, experimentar y se trata de realidad vivida y por lo tanto, puede dar cuenta de ello, incluso llega a transpolarlo a otras realidades, siendo

capaz de reconocer y comprender lugares, espacios y realidades incluso no observadas directamente

Transcripción (prof: Profesor, E: Estudiante)

Prof: *En la primera foto una panorámica de Sevilla actual, E1: esa es donde yo elevo la cometa,*

Prof: *Otra una panorámica del Barrio. E2: ese es san José. E3: está más bonito ahora que antes.*

Otra una foto del parque principal actual (hay silencio en el grupo).

Una foto del páramo de las Hermosas. Se escucha UUUUUU ...E3: *Así me ha contado mi papá que es por Cumarco* (vereda del municipio de Sevilla)

La relación historia cultura fue la de menor incidencia con un 15%, donde se busca que el estudiante logre identificar y describir algunas características socioculturales de la comunidad a la que pertenece, reconociendo los aportes que la comunidad ha hecho a lo que somos hoy (MEN, 2006, pág. 122).

La menor participación de los estudiantes al respecto puede tener su explicación, en que la aparición del concepto tiempo, descentra al estudiante de las narraciones de sus vivencias, asumiendo la realidad como dada, Pareciese que se exigiera un conocimiento teórico previo de conceptos de orden temporal vinculados a la realidad que motivarán su participación.

La experiencia de los estudiantes esta supeditado en el contexto barrial y familiar en condiciones que parecen estáticas, donde los problemas han sido naturalizados. Sólo algunos aquellos que han vivido en otros contextos logran identificar las características socioculturales diferenciales.

En un primer momento, Cuando se habla de historia contextualizando los problemas barriales, lleva a que piensen que estos sólo se tratan de problemas heredados del pasado, y que poco pueden hacer, no sintiéndose parte de la historia, en sus casas parece que el valor

de la obediencia, no promueve que los estudiantes vean los cambios cómo posible de realizar, y que por lo tanto, no asuman el rol que les corresponda en la construcción del presente y del futuro.

Transcripción de clase.

Prof: *¿para mejorar el barrio qué se debe hacer?*

E 1: *trabajar...*

Prof: *¿Quiénes?*

E 2: *la gente.*

Prof: *será que los niños pueden colaborar...E 1, 2, 3: no, no, no...prof: y por qué no:*

E 1: *sí mi papá me da permiso.*

Tabla 4: Valoración de la Habilidad Cognitivo Lingüística “Explicar”.

Explicación			
Realiza una explicación de causas y consecuencias de los hechos. Desde.			
	Relación histórico cultural	Relación espacial y ambiental	Relación ético Político.
Por qué pasa	2	1	0
Por qué es así	3	0	0
Por qué interviene	0	0	3
Por qué viven así	0	2	1
Por qué le gusta	0	2	4
Cuales son sus causas	0	0	3
Qué consecuencias tiene	0	1	1
Total	1	6	12
Porcentaje	6	26	70

Adaptado: Santisteban (2.011) - MEN (2006)

La **Explicación** fue dada más en la oralidad que en la escritura, donde se dio el espacio para que los estudiantes expliquen los problemas de la comunidad. ¿Por qué sucede? ¿Quién lo causa? ¿A quién afecta? , el contexto más recurrente fue el de la relación ético política con una incidencia del 70%, los estudiantes logran dar cuenta de las normas que se han construido en los distintos espacios como el hogar, la escuela y el barrio, dando cuenta de lo que motiva dicha norma. Tienen la capacidad de explicar de su gusto o desagrado frente a su cumplimiento y logran dar ejemplos frente a ello.

Transcripción de clase.

Ejemplo 1:

Prof: *¿por qué una familia es una comunidad?*

E 1: *Una familia porque es unida, puede ser una comunidad.* (Mientras el docente lo escribe en el tablero). E 2: *un equipo de futbol es una comunidad porque trabajan en equipo...*

E 3: *son comunidad cuando se reúnen.*

Ejemplo 2:

E 1: *profesor...mi mamá me pide que le ayude a barrer y la verdad a mi me gusta porque se ve la casa limpia, eso mismo deberían hacer con las calles.*

La relación espacial y ambiental con una ocurrencia del 26%, lleva a comprender que los estudiantes logran dar explicación de la relación que tiene un elemento como la quebrada con la configuración de su barrio, tema que tiene relación con lo abordado desde el proyecto transversal de educación ambiental.

Transcripción de clase.

E 1: *la quebrada ayuda a que el tengamos agua, pero también si echamos basura hacemos que nos inundemos. La quebrada así como nos ayuda nos puede hacer daño si la contaminamos.*

En cuanto a la relación historia y cultura su porcentaje fue de 6%, el de menor aporte descriptivo, su aparición se dio de forma intencionada de parte del docente que sugiere preguntas y elementos conceptuales que permitiera en los estudiantes la construcción de la conciencia histórica de la comunidad, donde el estudiante pudiera representar la realidad como un hecho no estático, sino construido en un pasado, en un presente y una proyección de futuro. Y se dio la posibilidad que el estudiante expresara las representaciones y perspectivas prácticas de su experiencia. Lo que dio pie a que el estudiante al pensar en sentido histórico logro configurar conceptos y categorías que movilizan procesos cognitivos. Llevándolo especialmente a que emergiera especialmente la habilidad cognitivo lingüística de la explicación.

Lo anterior da paso a entender que la explicación posibilita ver la realidad de varias maneras, es de alguna forma descentrar la perspectiva, como un elemento potente para desnaturalizar las relaciones sociales que surgen en la construcción de la propia ciudadanía (Funes & Muñoz, 2013) "la construcción de un pasado histórico, capaz de reflexionar respecto a los procesos del pasado, confiere sentido al presente y, sirve de orientación para la vida y para la formación de la identidad de los sujetos."

Ejemplo:

Prof: *regresa a las imágenes dentro de las cuales hay una de reunión de la comunidad en los primero tiempos del municipio...* Prof: *está foto es de una reunión de la comunidad para dirigir la construcción de obras, en este momento no existía la iglesia ni el hospital, ¿cómo construyeron la iglesia? Qué hicieron para construir la iglesia en Sevilla, E1: trabajando, E2: duro...duro...*

Prof: *seguramente duro... pero como trabajaron. E3: en equipo... E4: vendieron cosas... E2: animales (se refiere a la fiesta del amarre: donación de animales para el recaudo de fondos)...E3: comida...*

Prof: *el parque... creen que era como ahora...contestan varios estudiantes: no...no. No...bueno no era como ahora, lo fueron construyendo poco a poco, ponían allí animales los vendían para recoger fondos.*

Prof: *cómo se ponían de acuerdo... E 4: hacían una reunión y la gente opinaba.*

Tabla 5: Valoración de la Habilidad cognitivo Lingüística “Justificación”.

Justificación	Relación histórico cultural	Relación espacial y ambiental	Relación ético Político.
Responde cuestiones tales como:			
¿En qué se basa?	0	0	2
¿Cuáles son las razones?	0	2	3
Total	0	2	5
Porcentaje	0	29	71

Adaptado: Santisteban (2.011) - MEN (2006)

La **justificación** surge pocas veces en la unidad didáctica y solo de manera oral, dado que según se analiza ha surgido posterior a una pregunta del profesor sobre una respuesta inicial del estudiante, lo que ha llevado al estudiante a hacer uso de una idea teórica inicial. Corroborando que la justificación “supone profundizar en la comprensión” (Santisteban, 2.011, pág. 201),

Ejemplo:

Estudiante 1: *profesor el barrio San José está bien ubicado.*

Profesor: *¿por qué dices que el barrio San José está bien ubicado?*

Respuesta estudiante 1: *porque está cerca a la quebrada y como vimos en naturales el agua nos ayuda para bañarnos y hacer la comida, mire profesor que mi papá sembró una huerta Y saca el agua de ahí para echarle. Y hay otros barrios que no tienen eso.*

Esto demuestra que el estudiante ha tenido la capacidad de relacionar que el agua suple necesidades humanas con el hecho de que su comunidad tiene una quebrada.

Tabla 6: Habilidad cognitivo Lingüística “Interpretación”.

Interpretación	Relación histórico cultural	Relación espacial y ambiental	Relación ético Político
¿qué pienso yo de...?	0	0	1
¿cuál es mi opinión?	0	0	0
¿Cuál es mi punto de vista?	0	0	0
¿qué soluciones propongo?	0	2	2
¿cómo podría ser?	2	1	4
¿cómo lo harías?	0	2	2
¿qué podría hacer?	0	1	1
¿qué razones tengo para hacerlo?	0	0	1
Total	2	6	11
Porcentaje	10	32	58

Adaptado: Santisteban (2.011) - MEN (2006)

La **Interpretación** igual que la justificación surge en la unidad didáctica desde la oralidad. “son aquellas cuestiones que se contestan con razonamientos personales de interpretación de los hechos, que traen posicionamientos propios, que son absolutamente válidos” (Santisteban, 2.011, pág. 201). Por ejemplo ante la observación de imágenes:

Ejemplo:

E1: *“Profesor yo creó que San José (barrio) es mas bonito que antes, uno nota que la gente ha trabajado mucho, mire cuando rompieron toda esa calle para meter esos tubos, ese*

pantanero, antes no tenia calle y ahora si. Por eso es que ahora me gusta que la calle mantenga limpia, y yo soy uno de los que ayuda con eso.”

El estudiante logra vincular el alcantarillado y la pavimentación como desarrollo en el barrio fruto del trabajo de la gente de su comunidad y esto lo compromete con algo concreto como lo es con la limpieza.

Tabla 7: Valoración de la habilidad Cognitivo Lingüística “Argumentación”

Argumentación Organiza una serie de razones para justificar su punto de vista	Relación histórico cultural	Relación espacial y ambiental	Relación ético Político.
Negocia cede en su punto de vista	0	0	2
Defiende sus puntos de vista con convicción y con razones	0	0	1
Demuestra actitudes dialogantes y democráticas	0	0	4
Total	0	0	7
Porcentaje	0	0	100

Adaptado: Santisteban (2.011) - MEN (2006)

La **argumentación**, si bien la argumentación supone la construcción de razones que sirven para encontrar respuestas más explicativas a los hechos, Lo es también la organización de una serie de razones para justificar un punto de vista con la intención de convencer (Santisteban, 2.011), al respecto es de apuntar la importancia que tuvo la socialización de cada uno de los trabajos grupales al final de cada sesión, lo que facilitó que se pusieran en evidencia distintos puntos de vista, y desde allí se formara una especie de debate, de tal manera , que si bien los argumentos estuvieron marcados por la opinión propia si se evidencio el contraste de argumentos y se presento como un excelente espacio para la

formación argumentativa. Diría Pagés: “Desde este el punto de vista pedagógico, el debate implícitamente incluye valores para la educación democrática”

Ejemplo:

Estudiante 1: *Hágale que así vamos bien...*

Estudiante 2: *pero para que el barrio sea mejor ahí que ayudar a los viejitos.*

Estudiante 3: *no queda mejor escribir a los ancianos...eso de viejitos. .no sé.*

Estudiante 4: *pero queda mejor a los amigos, cubre a más gente. No solo hay que ayudar a los ancianos...*

Estudiante 2: *me parece mejor así...eso es verdad...*

TABLA 8: Resumen de las Habilidades Cognitivo Lingüísticas.

Habilidades Cognitivo	Sesión 1	sesión 2	sesión 3	Sesión 4	Total	porcentaje
Descripción	19	23	21	27	90	60%
Explicación		4	6	10	23	16%
Justificación		2	1	3	7	5%
Interpretación		3	6	9	19	13%
Argumentación		1	3	3	7	5 %

Haciendo el análisis sesión por sesión, se puede decir que en las cuatro sesiones, la habilidad de la descripción fue la que más se presentó en los estudiantes, igualmente la explicación teniendo un porcentaje superior en la sesión 4, en tanto que la justificación fue incipiente pero se presentó en las sesiones 3 y 4, sin embargo, con una mayor presencia se presentaron las habilidades de la interpretación y la argumentación en estas dos sesiones

últimas. Esto muestra que ha mayor enriquecimiento en los elementos de caracterización y construcción en la temática, se facilita la elaboración en la forma de ver un fenómeno social.

Por lo anterior la habilidad cognitivo lingüística más frecuente es la descripción en las cuatro sesiones, dada a que la tendencia de los estudiantes es relatar lo ocurrido a forma de información (discurso informativo), al respecto dice Casas “el aprendizaje del discurso social implica la capacidad para procesar información para saber el qué, el cómo, el cuándo, el quién o actuaciones”. Y Santisteban “primero se debe conocer aquello que pretendemos comprender, por lo tanto el primer paso es aprender a mirar, a observar, a leer, a descifrar” (Santisteban, 2.011, pág. 199).

Así por ejemplo, en las sesiones los estudiantes hicieron relatos y narraciones de la forma de configurar la participación en los distintos contextos organizacionales a los que pertenecen, con cierta coherencia e hilando las características de los elementos que quieren comunicar, lo cual contribuyo al objetivo de la descripción, planteado por Casas (2005).

Para este nivel, grado segundo, la dificultad de los estudiantes para una buena descripción estriba en encontrar características y cualidades de los hechos o fenómenos sociales observados, saberlas jerarquizar y saber usar los conectores correctamente. Así para ellos, describir no solo implica procesos de representación sino también de lenguaje, es un proceso no fácil ya exige decodificar y comprender la información para construir conceptos, máxime en el marco del conocimiento social donde la realidad a describir es rica y compleja. Es entendible entonces que ante el requerimiento de respuestas escritas tiendan al dibujo como una forma de descripción, y se les facilite la exposición como un proceso que facilita una explicación para convertirlos en palabras.

Ejemplo 1:

Prof: *pregunta ¿cómo es tu familia?*

Respuesta 1

Estudiante 1: *“Es muy bien, cariñosa, hermanos 4, hermanas 2 y con migo, mamá y papá.”*

Respuesta 2

Estudiante 2: *“Mamá y padrastro y hermanos y hermanas y prima y tía Luz.”*

La calidad de la descripción está mediada por la experiencia dado que se les facilita más cuándo esta mediada por experiencias familiares o personales, lo que se constituye dentro del recuerdo libre, es decir se le facilita encontrar el recurso lingüístico de sus representaciones. Que aquellas que suponen respuesta a situaciones concretas

Pregunta:

Profesor: *¿cómo participo para ayudar a que mi barrio sea mejor?*

. Estudiante 1: *Invito a que mi vecino a jugar futbol.*

. Estudiante 2: *Mantener limpia la carretera.*

Igual ocurrió con la habilidad de explicar, ésta se hizo presente en las intervenciones de los estudiantes, cuando además de hacer narraciones de sucesos, establecieron relaciones de causalidad (Jorba, 2000).

Ahora en relación con la justificación fue unas de la menor incidencia. se podría decir al respecto que como dice Santisteban (2011, pág. 200) es la competencia que permite profundizar y por tanto “se debe contar con elementos para poder dar razones suficientes para comprender otras situaciones”, ante los pocos elementos conceptuales y lingüísticos se presenta con poca incidencia. .

La interpretación y la argumentación, éstas se presentaron con mayor número de veces en las sesiones 3 y 4. Fueron las habilidades con una participación más baja en total, lo cual se explica en la medida en que requiere de los estudiantes una habilidad de mayor complejidad a las anteriores (descripción y explicación), ya que hace necesario que el niño no solo tenga claridad de un concepto, sino que además, esté en la capacidad de abstraer ese

concepto aprendido, interpretarlo asumiendo una posición frente al mismo o a un fenómeno determinado y argumentar sus puntos de vista.

Y esto tiene una explicación lógica, pues en la medida en la que se avanza en un proceso enseñanza aprendizaje, los conocimientos y las habilidades van escalando estados cada vez más superiores que el anterior. Como lo afirman Casas (2005, pág. 38) "...se podría decir que en el discurso informativo se utiliza básicamente la descripción y la narración y que corresponde al nivel más asequible de la comunicación..." Lo mismo sucede con la habilidad para explicar, la cual según los mismos autores, "...supone buscar el por qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos supone el primer paso para convertir la información en conocimiento" (pág. 40)

Para el logro de los objetivos, el trabajo desarrollado en las sesiones se planteó en pequeños grupos, favoreciendo el debate, los talleres y el trabajo colaborativo de los estudiantes con la orientación del docente. El diálogo da la oportunidad de comparar situaciones, se valoraron los distintos puntos de vista desde la opinión de los estudiantes, lo que facilita que se forme una idea más clara sobre la situación de aprendizaje y enriquezca su visión para la descripción de sus características, lo que refuerza la necesidad de la interacción social en la clase, lo que contribuye a superar un punto de vista único, y llegar a coordinar diferentes puntos de vista. Lo anterior, se fundamenta en lo planteado por Casas "la organización de la clase en grupos de trabajo, de discusión, de diálogo y de debate, en que el estudiante debe argumentar y defender sus puntos de vista favorece el aprendizaje de la argumentación" (Casas, 2005, pág. 46)

El fortalecimiento de las habilidades cognitivas lingüísticas en los estudiantes, favorece la capacidad para conceptualizar y generalizar, lo que a su vez, según Pagés "...activan la capacidad para crear, defender, modificar o reforzar la opinión personal y los criterios de

análisis de los hechos, situaciones, fenómenos o actuaciones sociales.” (2011, pág. 198), contribuye entonces a ejercer el derecho a participar. Por otra parte según el mismo autor:

El saber social es relativo, es decir, debe contextualizarse tanto en el tiempo, en el espacio y en el seno de la cultura de donde emerge y en la que se construye así, como en la cultura propia del alumnado.

Esto para que los estudiantes cuando estén frente a una situación o fenómeno social determinado, sepan actuar de manera adecuada y tomar sus propias decisiones para la construcción de su proyecto de vida.

4.2 Análisis y Reflexión de la práctica pedagógica del docente investigador

Paralelamente, para análisis de la práctica educativa se identificaron sus características diferenciales, con el objetivo de facilitar la práctica reflexiva coherente; apoyado en Zabala (2008) se buscaron unas relaciones y situaciones comunicativas que permitan identificar unos papeles concretos del profesor y de los alumnos, unas formas de agrupamiento u organización social de clase, una manera de distribuir el espacio y el tiempo. De donde surge:

Las relaciones y acciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje. Las actividades son el medio para movilizar el entramado de comunicaciones que se pueden establecer en clase; las relaciones que de allí se establecen definen los diferentes papeles

Tabla 9: Categorías de análisis de la relación profesor - estudiante en la práctica educativa.

Categorías	Repitencia de Situaciones en la relación P – E en el desarrollo de la unidad didáctica
1 se tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes	12
2 se promueven retos abordables para el estudiante	9
3 Se ofrecen ayudas adecuadas	10
4 La manera de disponer o distribuir los grupos	8
5 La utilización de los espacios y de los tiempos	20
6 se observa y acompaña con valoraciones informales el trabajo que se realiza	22
7 Se valora los esfuerzos o el proceso que han realizado.	12
8 Se establece clima de convivencia	5
9 se Potencia la autonomía de los estudiantes	16
10 Se promueve la participación del estudiante.	16
11 se les Ayuda a encontrar sentido en lo que hacen	20
12 Se motiva a la autoevaluación	8

Fuente: Adaptado de Zabala (2008)

La enseñanza del pensamiento social se convierte en un potente elemento de movilización, para Pagés (2011), resulta imprescindible partir de las prácticas, para comprenderla y teorizarla y volver a la práctica con nuevas ideas para contrastarlas y validarlas: es así que un docente que tiene en cuenta los (1) conocimientos previos de los estudiantes, ,(11) que ayuda a encontrar sentido en lo que hacen,(9) que otorga

responsabilidades con progresiva autonomía , que (7) valora los esfuerzos del proceso que se realiza, da paso para romper con la linealidad de las clases, reconoce en la relación con el estudiante los valores, los principios políticos, culturales inmersos en los patrones de crianza y con esto da pie para que la clase sea motivadora y abierta a la participación de todos al sentirse interpelados.

Sin embargo, (10)promover la participación , en clase desde preguntas abiertas, que permiten respuestas igualmente abiertas es un proceso que supone (8) establecer un mayor clima de convivencia, requiere en la práctica invertir mayor tiempo en la atención y control de grupo(4) lo que afecta la manera de disponer o distribuir grupos ,(6) lo que requirió de un acompañamiento permanente de valoraciones informales en los mismos,

Un acierto es promover la (12) la autoevaluación y (5) distribuir los espacios y los tiempos, es algo que marca una tendencia pedagógica, que por un lado facilita la práctica educativa, y por otro promueve la reflexión y el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas en los estudiantes.

El (2) proponer retos abordables para los estudiantes y (3) ofrecer las ayudas necesarias, es una de las propuestas de Pagés ya que permite “ir conduciendo al alumnado a descubrir y a integrar nuevos conceptos...” (2.011, pág. 149)situándolos en un contexto y que le permita observar la aplicación de los mismos en su entorno y en el mundo.

El ministerio de educación colombiano brinda unos estándares como elementos para explicitar los fines de las ciencias sociales y guiar la práctica educativa, pero brinda la autonomía a cada institución educativa para trazar el desarrollo curricular para la concreción del programa, sin embargo es cada docente quien diseña y lleva a la práctica las actividades de aula. Es así como en búsqueda del desarrollo del pensamiento social, son analizadas las sesiones, desde la selección y secuencia de los contenidos:

La propuesta metodológica de la unidad está apoyada desde el modelo pedagógico constructivista sociocultural, asumiendo que se aprende a partir de las actividades y las acciones que realizamos y que el proceso de formación de la actividad mental interna de las personas es de carácter social, es decir, que se desarrolla en situaciones de cooperación o interacción social. El cual está mediado por el desarrollo del discurso donde se evidencian las habilidades cognitivas lingüísticas que son apropiadas desde lo social. Situación que se facilita por medio de la conformación de grupos

Los objetivos responden a la pregunta ¿para qué enseñamos?, expresan entonces lo que se quiere que el estudiante aprenda o logre con esa intervención. Es así, que la presente unidad busca que "los estudiantes se reconozcan como seres pertenecientes a una comunidad, donde deben desarrollar su derecho de opinión o participación en la construcción de la misma, y desde allí identificar las habilidades cognitivas lingüísticas que posibilitan el desarrollo en ellos del pensamiento social", a partir del trabajo colaborativo que permite la comprensión de las temáticas a trabajar. En síntesis, los objetivos permiten estudiar de manera ordenada el ejercicio del derecho de opinión, y que los estudiantes puedan valorar y aprovechar las ideas propias y de los demás compañeros; los cuales junto a la teoría, puedan contribuir en la formación del pensamiento social.

Los objetivos específicos concuerdan con el objetivo general buscan que el estudiante identifique, describa, compare las características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de su entorno, logrando integrar en cada una sus deberes y derechos todo esto enmarcado dentro del derecho de opinión que está consignado en los derechos del niño. Todo lo anterior busca tres finalidades en la formación del pensamiento social: comprender la realidad social, formar pensamiento crítico, intervenir y transformar la realidad social, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática" (Santisteban, 2011, pág. 66).

Ahora bien, si bien los objetivos fueron planteados coherentes con el general Presenta ciertas debilidades prácticas por la amplitud de los postulados, así según la unidad didáctica:

- Identificar y describir las características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de su entorno (familia, escuela, barrio, municipio).
- Comparar las formas de organización propias de los grupos pequeños (familia y escuela) y de grupos grandes (barrio y municipio)
- Reconocer y dar cuenta de los derechos y deberes propios como de otras personas en la comunidad a la que pertenezco.
- Reconocer algunas normas que han sido construidas socialmente y distinguir aquellas en cuya construcción y modificación se puede participar.

De tal manera que las pretensiones se enmarcaban en tres temáticos relacionadas pero claramente diferentes, por un lado el contexto, por otro los derechos- deberes y análogo pero para el fin de la unidad diferenciado, el derecho de opinión en cada uno de los contextos. Esto se evidencia en el momento de llevar a cabo cada una de las sesiones, donde se percibe la necesidad de ahondar en cada uno de los conceptos , así los estudiantes del grado segundo de primaria, tienen preconceptos base sobre la que se retoma la temática, pero está se enmarca en su repertorio inmediato de relaciones, motivo por el cual objetivos como “comparar las formas de organización propias de los grupo” y” reconocer y dar cuenta de los derechos y deberes propios” no se logran trabajar en una sesión y requieren ser precisados como conceptos, lo que amplía la necesidad en tiempo desde lo planeado.

Ejemplo:

Estudiante 1: *profesor me puede explicar lo del mapa de Sevilla, es que no entiendo cómo veo en él donde es que yo vivo.*

Para Pagés, la principal diferencia entre un profesor reflexivo y otro que realiza una práctica más transmisora, es el nivel de conciencia, el uso que hace de sus propios marcos de

referencia y la racionalidad que dirige su toma de decisiones. Es así como a partir de este precepto para facilitar el desarrollo de pensamiento social, son analizados otros componentes de la práctica educativa, a partir de la propuesta de Zabala (2008, pág. 25):

La secuencia de enseñanza y aprendizaje son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Así: El diseño planeado inicio con detectar los conocimientos previos durante cada una de las sesiones:

Ejemplo:

Sesión 4: “Para iniciar y en el reconocimiento de conocimientos previos se propuso de las siguientes preguntas:

¿Dónde vivo?

¿cómo es mi municipio?

¿Qué sitios me gustan y cuáles no? ¿por qué?

¿Qué piensas de tu municipio? . Posibilitando el diagnóstico de la situación inicial de los estudiantes.

En la fase inicial o de exploración se busca conocer cuáles son las estructuras de acogida de los alumnos, “es decir detectar los conocimientos previos o representaciones sociales que los alumnos tiene al iniciar un nuevo aprendizaje...posibilita el diagnóstico de la situación inicial de cada alumno y del grupo de clase” (Santisteban, 2011, pág. 151) Así los estudiantes a partir de sus respuestas, los preconceptos remiten “ al futbol” como sinónimo de comunidad , la familia, mencionan “el alcalde”, pero como conceptos sueltos, lo que el profesor retoma como elemento para conducir a que los mismos estudiantes construyan significados, dentro de la intención de clase es importante la construcción de texto oral con sentido para superar el concepto. Al respecto se puede decir que si bien los preconceptos son importantes, también lo es, que el tema de la comunidad se presta para una cantidad de interpretaciones que lo hacen relativo y complejo, “es relativo porque está determinado por

el tiempo, el espacio y la cultura que lo genera” (Santisteban, 2011, pág. 58). Reflexionó al respecto pudo ser más fácil relacionar ideas si hubiese partido de la problematización del concepto desde una lectura previa, ya que se podía delimitar la temática facilitando que el estudiante tuviese una idea sobre lo que se va a tratar.

Paralelamente se explicitó los objetivos de cada una de las sesiones y de qué manera se piensan hacer por parte del docente para que se aprenda de forma significativa, se brindó a los estudiantes nuevas informaciones, datos y referencias para propiciar un lenguaje apropiado en ellos.

Ejemplo:

Profesor “lo que les propongo es reconstruir el concepto de municipio desde lo rural y lo urbano, porque entendido esto podemos saber que es distinta la forma de participar y opinar de los habitantes de nuestro municipio...entendiendo que territorialmente es muy grande...pero empezamos por mencionar las veredas de nuestro municipio que recordamos”.

En trabajo por grupos se propicia la reflexión a partir de preguntas respecto a la participación en la comunidad para que posibilite la comprensión de la temática con el respectivo diagnóstico de dificultades por parte del docente, se concluye con la exposición final con el objeto de comparar sus puntos de vista. Aclarando las dificultades.

En la regulación del aprendizaje está mediada por la participación de los estudiantes, la discusión grupal y la producción textual, los cuales conducen al análisis de las habilidades de pensamiento social. En cada una de las sesiones se promueve la participación y la socialización de trabajos realizados, con el objeto de producir elementos de análisis del proceso enseñanza y aprendizaje.

Las sesiones parten de un elemento conceptual, entendido “como unidades cognitivas de significado que agrupan, bajo una palabra, fenómenos individuales relacionados entre sí por características comunes”. (Santisteban, 2011, pág. 152). Conceptos como Comunidad,

familia, barrio, municipio relacionan diferentes hechos, instituciones, personajes, espacios y fechas. Que posibilitan la participación de cada uno de los estudiantes por ser comunes a ellos. Es de apuntar que este punto de partida pudo ser favorecida por preguntas problematizadora más que por definiciones, lo que creo alguna confusión en las respuestas o inhibición en otros estudiantes al momento de contestar.

Ahora bien la parte conceptual es importante pero también lo era que los estudiantes pudieran participar, lo que supone que detrás de un contenido conceptual o factual siempre hay unos valores que han precedido su elección y, que al mismo tiempo, transmiten una determinada imagen o concepción del mundo. Por eso dentro de los objetivos de la actividad se contaba la participación como práctica de dar su punto de vista, escuchar, construir, aportar y negociar que contribuya a lo que se quiere lograr. Al respecto se evidencia aquí el modelo de enseñanza activa o enseñar para ser autónomo, “basado en los principios del humanismo” (Santisteban, 2011, pág. 52). Que busca la realización de la persona donde lo que interesa es fomentar la autonomía personal a través de la interacción entre el alumnado y su entorno, lo que en parte mengua las pretensiones del modelo crítico que inicialmente se menciona.

Ejemplo:

Profesor: por favor escuchemos a M... que ha alzado la mano... los que ya participaron esperemos un momento...

Estudiante: yo pienso que mi mamá también aporta a la casa, porque ella hace todo el oficio y le toca muy duro, es un aporte muy importante.

La socialización de los estudiantes se promueve por la estrategia del trabajo en grupos, conformados por cercanía barrial, teniendo en cuenta las características comunes de la convivencia, a los cuales se les propone responder unas preguntas cuyas respuestas están

mediadas por su derecho de opinión y el deber de participación son expuestas al gran grupo desde una producción escrita.

Ejemplo:

Por favor conformemos grupos según el barrio donde vivamos, los del barrio San José, se hacen a mi derecha con sus sillas... los del barrio granada...

Sesión 2. *¿Cómo puedes opinar en las decisiones que involucren la escuela?*

Estudiante 1: *No...eso no se puede...no ve que no le paran bolas a uno.*

Estudiante 2. *Claro... si el refrigerio esta malo ...Yo puedo decir o si algo está mal yo le digo a la coordinadora.*

Sesión 3 *¿cómo puedo participar en el barrio?*

Estudiante 1: *Ayudando a los demás.*

Estudiante 2: *no tirando basura.*

Dichas producciones serán sometidas al análisis como ya se ha dicho para identificar las habilidades cognitivo lingüísticas que de allí emerjan.

Trabajo en pequeño en grupo permite el acercamiento y la escucha a aquellos estudiantes que no participan en el gran grupo. El trabajo propuesto estuvo marcado por la descripción de lo visto en las fotos.se percibe que en esta actividad se estimula la curiosidad, se desarrolla las competencias de comunicación y participación social. Reconoce a cada uno el derecho a pensar y actuar de forma diferente en el trabajo y al mismo tiempo abre la posibilidad al estudio crítico.

Exposición al gran grupo. Cesión de responsabilidad, se podría decir que se estimula la toma de decisiones, el clima de confianza y el cómo comunicarse como práctica interpersonal y de equipo. En el ejercicio si bien los elementos conceptuales quedan plasmadas en el papel por medio de palabras y dibujos de manera descriptiva se logra el desarrollo actitudinal de expresar ideas, sentimientos e intereses en el salón de clase, la colaboración con metas

compartidas. Se desarrollan competencias como el trabajo cooperativo, la solidaridad, el compromiso personal y el respeto.

Ejemplo:

Exposición al grupo en general:

Estudiante 1: *los del grupo pensamos que Sevilla debe mejorar y nosotros podemos ayudar a que mejore y siga siendo bonito, cuando reciclamos y hablamos bien de él*

Organización social de la clase y las relaciones pedagógicas. Transversaliza lo planeado en la unidad didáctica, desde la comunicación en el aula donde se busca intercambiar significados y experiencias asociadas a nuestra acciones cotidianas entre el profesor y los estudiantes, pensadas desde las preguntas propuestas, y la reflexiones compartidas en el trabajo grupal para el entendimiento de lo realizado.

Ejemplo:

Se analiza las inundaciones en el barrio.

Los estudiantes participan atribuyendo la responsabilidad unos a los aguaceros, otros al alcantarillado pero que ya no va a ocurrir porque lo cambiaron...y otros reconocen que es causa del manejo de basuras... motivo por el cual ellos en sus casas, concretamente en los patios evitan los cartones y los papeles que tapan los desagües. Por eso ayudan barriendo y opinan sobre la conveniencia de mantener las calles limpias....así aportan al barrio y en sus casas. El profesor interviene y precisa “vemos la importancia que ha tenido el trabajo desde el proyecto ambiental de la escuela, porque invita a tomar conciencia de nuestra corresponsabilidad en estos eventos que nos afectan...son muy importantes sus aportes al respecto”

El docente cumple el papel de guía del proceso, donde retoma los conocimientos previos de los estudiantes para enlazarlos en nuevas propuestas de conocimiento en la

temática de comunidad y el ejercicio del derecho de opinión, donde se buscan identificar las habilidades cognitivo lingüísticas que emerjan desde el pensamiento social

Por lo anterior, la unidad didáctica fue pensada con la selección de contenidos adecuados a la realidad de los estudiantes, de tal manera que estando a su alcance, los estudiantes se sientan en la capacidad de asumir un rol en el trabajo grupal, en el cual desarrollen ideas, puntos de vistas y se posibilite la discusión que contemple el protagonismo individual y grupal del mismo. De esta forma, en la flexibilidad del manejo del tiempo en la duración de cada sesión, que cumple como parámetro cuatro sesiones presenciales cada una de dos horas y en el espacio del aula de clase en la sede Pedro Emilio Gil del municipio de Sevilla, se determina como el lugar para la enseñanza y el aprendizaje de las temáticas propuestas.

La estructura contenidos, entendiendo que los contenidos curriculares tienen una naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal. Está diseñada respecto a los estándares básicos de competencias, que buscan dentro del ciclo en cuestión que el estudiante logre formularse preguntas sobre sí mismo y las organizaciones sociales a las que pertenece. Así y como punto de partida su comunidad, ente no terminado, como estudio de caso, buscando que en el análisis el estudiante se sirva de la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación en la resolución de preguntas sobre su derecho de opinión como forma de participar en la construcción de la misma.

Los materiales y recursos de apoyo, donde se analiza su papel y la importancia que en las diferentes formas de intervención adquieren los diversos instrumentos.

La herramienta power point se usó como elemento motivador para los estudiantes, por medio del uso de fotografías de la comunidad mostrando la historicidad existente en la construcción de municipalidad, formando conciencia sobre los logros obtenidos, motivando a la generación de expectativas y la necesidad de la participación de cada uno de ellos en el

desarrollo actual y futuro. Igualmente el uso de mapas, se uso con dos fines específicos , por un lado el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes, con la consecuente comprensión adquirida sobre un lugar y para el desarrollo de habilidades de ubicación donde se cuenta la orientación, las coordenadas de ubicación y el desarrollo de una imagen del municipio.

En lo que corresponde a la evaluación, teniendo en cuenta la propuesta de Santisteban (2.011), se reconoce como una parte fundamental del proceso educativo , que distingue tres momentos con finalidades diferentes, en todas ellas, el inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, durante este proceso y al final

Transcripción tomada de la unidad didáctica:

En el antes se tuvieron en cuenta los conocimientos previos que fueron el punto de partida para reconocer el nivel de desarrollo particular en la didáctica a partir de un escrito donde respondieron a preguntas referentes a la convivencia en su comunidad, lo que sirvió de insumo para la planificación de las siguientes sesiones y para la autoevaluación.

Durante: se tuvieron en cuenta la participación al interior de los grupos que se conformaron. Para tal fin se cuantificó la pertinencia, compleción, precisión, volumen de conocimiento y organización del texto oral y escrito, como también sus actitudes al respecto.

Después: se realizó una mesa redonda y la exposición que permitió el espacio de coevaluación de tipo cualitativa a partir del diálogo sobre los conceptos construidos, donde el criterio fue la pertinencia o no de lo que se dice.

5. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de la unidad didáctica, realizado a las habilidades de pensamiento social, así como a los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se concluye lo siguiente:

En la ejecución de la Unidad didáctica las habilidades cognitivas lingüísticas de pensamiento social la descripción tuvo la mayor emergencia. Situación que está relacionada con el hecho de que el desarrollo de las habilidades especialmente en este nivel de segundo grado, no solo implica procesos de representación sino también de lenguaje, es un proceso no fácil ya que exige decodificar y comprender la información para construir conceptos, máxime en el marco del conocimiento social donde la realidad a describir es rica y compleja. Dato que confirma la necesidad para este nivel se enriquezcan los elementos de caracterización y construcción en la temática, facilitando la elaboración en la forma de ver un fenómeno social y por tanto el desarrollo de otras habilidades en pro del desarrollo del pensamiento social.

De acuerdo con lo anterior, se observó que en los estudiantes del grado segundo de la escuela Pedro Emilio Gil, la emergencia de la habilidad cognitiva lingüística de la explicación, logro configurar conceptos y categorías que movilizan procesos cognitivos, descentrando la perspectiva y así desnaturalizando las relaciones sociales del contexto donde habitan para la construcción de la propia ciudadanía, que los forma como agentes activos en la solución de los problemas que los afectan, elemento fundamental para la transformación de su entorno. Evidencia de estos, son las producciones orales y escritas de los estudiantes.

Las habilidades cognitivas lingüísticas de pensamiento social que se presentaron en el proceso de Enseñanza -Aprendizaje, se trabajaron a través de formas de organización social de la clase como: trabajo en gran grupo, grupo reducido, diálogos y exposiciones, lo que permitió que el estudiante expresara las representaciones y perspectivas prácticas de su experiencia, reconstruyera conceptos y categorías de conocimiento, a partir del trabajo colaborativo con sus pares académicos y con el docente. Situación que se demuestra especialmente en la emergencia de la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación. Lo que ratifica la importancia y el impacto del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

De acuerdo a los estándares en ciencias sociales los ejes generadores: relación ético – política y espacio - ambiental se presentaron con mayor incidencia. Lo que se facilitó porque se parte de vivencias, situaciones donde han tenido la oportunidad de observar y experimentar, por lo tanto, puede dar cuenta de ello, incluso llegan a transpolar a otras realidades, siendo capaces de reconocer y comprender lugares, espacios y realidades incluso no observadas directamente. Así se puede señalar que estos contenidos de realidad vivida favorecen la comprensión de los estudiantes.

El cumplimiento de los objetivos de la unidad didáctica se evidencia en el desarrollo de la temática, donde se buscaba promover en los estudiantes la consciencia del concepto de ciudadano como aquel que participa activamente, tomando posición en la organización de su comunidad en sus contextos, con deberes y derechos, generando una cultura de la participación para la solución de sus problemas, promoviendo que vean los cambios como posibles de realizar, y que por lo tanto, asuman el rol que les corresponda en la construcción

del presente y del futuro. Es decir, como sujeto con la capacidad de aportar activamente a su comunidad.

El ejercicio de clase posibilita generar posturas y expresiones emocionales, que llevaban a denotar en el estudiante su propia manera de pensar, lo que supone que detrás de un contenido conceptual o factual siempre hay unos valores que han precedido su elección y, que al mismo tiempo, transmiten una determinada imagen o concepción del mundo al dar su punto de vista, escuchar, construir, aportar y negociar. De lo que se puede concluir que aunque el componente conceptual es importante también lo es que el estudiante pueda promover los valores que hay detrás de cada contenido.

La práctica docente desde la perspectiva del pensamiento social, lleva a visualizar un concepto activo del estudiante en el proceso de enseñanza, a perfilar el contexto como un elemento eficaz, el aprendizaje como un servicio bidireccional que con la enseñanza se constituye en un campo amplio a ser investigado. Constituyéndose en un reto, que responde al requerimiento de temáticas concretas, que partiendo de realidades vividas propicien el interés que coadyuva a mejorar el clima de convivencia, lo que invita al mismo tiempo a la preparación, reflexión e investigación por parte del docente. Creando así, la necesidad de la formación continua, un motivo más para su desarrollo personal.

6. Recomendaciones

El análisis del desarrollo del pensamiento social a partir del estudio de las habilidades cognitivo lingüísticas, aporta a algunas orientaciones para futuras investigaciones:

- Fortalecer este tipo de investigaciones, de índole académico y profesional para el mejoramiento de los procesos de E-A, en todos los niveles y áreas de conocimiento.
- Promover la transversalidad del proceso investigativo a otras áreas del conocimiento especialmente al área de lenguaje
- Hacer seguimiento al impacto de las habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social en otras áreas del conocimiento.
- Abrir espacios de formación y de reflexión docente, para problematizar y contextualizar su labor, generando que su quehacer se continúe proponiendo como un elemento motivador para sí y para sus estudiantes.

8. Bibliografía

- Benejam, p. E. (2000). *La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivas lingüísticas. hablar y Escribir para aprender*. Madrid: Síntesis- ICE de la UAB.
- Brockbank, A. y. (2002). *Reflexión y práctica reflexiva en: aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bujanda, M. &, & Dengo, F. (2005). *ciudadanía y deliberación democrática en al escuela primaria con apoyo de las tecnologías digitales. Una experiencia de investigación democrática*. Costa Rica.
- Casas, M. B. (2005). *Enseñar a hablar y escribir ciencias sociales*. Barcelona, España: Asociación de maestros Rosa Sensat.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, t., Mariana, M., Onrubia, & Solé, I. y. (1999). *El constructivismo en el Aula*. Barcelona (España): Graó.
- Comité de los Derechos del Niño [CDN] (2009). Observación general N° 12. El derecho del niño a ser escuchado. Ginebra: Organización de Naciones Unidas,
http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12_sp.doc
 [Fecha de acceso: 15 de agosto de 2014]
- Dewey, y. J. (1989). *Cómo pensamos, Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Funes, A. g., & Esther., M. M. (2013). *historias enseñadas recientes. Utopías y prácticas*. Neuquén Argentina: Educo- Reun.

- González V, G., & Valencia Calvo, C. H. (2012). *La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de cuestión de la investigación*. Manizales -Caldas.
- González, G., & Valencia, C. H. (2013). *La Didáctica de las ciencias sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de la cuestión de la investigación*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Gutiérrez G, M. C., Buitrago J, O. E., & Arana H, D. M. (2013). *Pensamiento social en la educación Primaria*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez g, M. C., Buriticá A, O. C., & Rodríguez T, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje Escolar*. Pereira: UTP.
- Gutiérrez, M. C. (2011). *el socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. pereira: UTP.
- Jorba, j. ., (2000). *hablar y escribir para aprender*. Madrid: Síntesis.
- Liebel, M. .. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: universidad pontificia comillas.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaj, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia.
- Perrenaud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. profesionalización y razón de la pedagogía-*. Barcelona.: GRAÖ.
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social: un aporte de la enseñanza de la sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujia.
- Santisteban, A. (2010). *la formación de competencias de pensamiento histórico*. Barcelona: clio & asociados.

- Satisteban, A. :. (2.011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en al educación primaria*. España: síntesis.
- Schon, D. (1992). *lformacion de profesionales reflexivos.hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profsiones*. . Barcelona: Paidós.
- Sen,A. el desarrollo como libertad. los fines y los medios del desarrollo. Madrid.
- Sen, A. (2.012). la idea de justicia. Taurus.
- Stake, A. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. . Medellín: Univerdad de Antioquia.
- Touriñan, I. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Santiago de Compostela -España: netbiblo.
- Uriarte. (2006). Construir resiliencia en la escuela. *revista psicodidáctica*, 7-24.
- Vigoski. (2015). *Interracción entre el aprendizaje y el desarrollo*.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods (4 tn ed)*. London: SAGE.
- Zabala Vidiella, A. (2008). *La práctica educativa Cómo enseñar*. España: Grao.

Anexo 1

Unidad didáctica. en la concepción constructivista que constituye un conjunto de propuestas orientadas a comprender y explicar los procesos educativos, pedagógicos y didácticos, inspirados en los planteamientos de Vigotsky; la cual parte de relaciones complementarias entre las teorías del desarrollo humano con los problemas y retos de dichas prácticas en los contextos socioculturales (Gutiérrez, 2011). Además, éste enfoque reconoce un papel preponderante en la actividad, la relación entre lo individual y social, y el de los contextos.

La presente unidad didáctica se desarrollara en la escuela Pedro Emilio Gil del municipio de Sevilla valle, en el grado de segundo primario, con estudiantes de edades entre los 7 y 9 años de edad. Población vulnerable por sus condiciones socio económicas enmarcadas en el estrato 1 y 2 del municipio, Barrio San José.

Enfoque pedagógico.

La unidad didáctica de esta investigación se estructura desde un modelo pedagógico constructivista enmarcada en una perspectiva histórica cultural de L.S. Vygotsky, cuyo interés fundamental se centra principalmente en el desarrollo integral de la personalidad, a partir de su conjunto dinámico de relaciones humanas que configuran un carácter socio histórico. Con esto en referencia al aprendizaje se enmarca su carácter social y necesariamente único, esto propiciado por la corporeidad que le da la peculiar relación limitada con el mundo, consigo mismo y como otro. Como dirá Tomará Gonzáles “el carácter irrepetible de cada individuo se explica así por las particularidades de su status socio

histórico, por sus condiciones sociales de vida, por la especificidad del sistema de interrelaciones de su micro medio en cuyo interior se forma su personalidad.”

Lo anteriormente expuesto, conlleva a comprender la condición mental activa del ser humano como constructora a partir de imágenes, productora y transformadora del mundo donde está inmerso, el cual es interpretado en el lenguaje como fuente privilegiado de comunicación. Es en este punto donde converge la actividad docente o el saber experto, como capacidad de motivar y precisar imágenes que no serán leídas de forma lineal sino que harán parte de la construcción particular del estudiante, que posibilitarán la producción y transformación de la mismas no en solitario sino en relación a su grupo o en el marco simbólico al cual pertenece.

A nivel del aprendiz se podrá decir en el enfoque que se mueve entre un aprendizaje elaborado en su experiencia y conjunto de relaciones hacia todos aquellos aprendizajes que está en capacidad de elaborar en la vivencia y ayuda de otros, al cual se conceptualizara como zona de desarrollo proximal, punto de partida de la labor docente quien esta llamado a distinguir la particularidad y propiciar las experiencias, imágenes y relaciones adecuadas para responder a dicha Zona.

El docente asumiendo al estudiante como capaz del aprendizaje, propondrá su tarea en la reflexión que motivara objetivos concretos del proceso de enseñanza y distinguirá tres momentos: planificación, aplicación y evaluación. Todos ellos dentro del marco social del estudiante, el conjunto de sus relaciones, el marco disciplinar y el enfoque pedagógico.

3 fundamentación teórica.

El derecho de participación (art.12) convención sobre los derechos del niño-niña.

Los derechos de la infancia son hoy particularmente relevantes en Colombia y en el mundo. La constitución de 1991 acoge los derechos humanos de todos los niños y niñas que

están reunidos en la convención sobre los Derechos del niño aprobada en 1989 por la Asamblea general de las Naciones Unidas y desde entonces ratificadas por 192 países entre ellos Colombia. Está ”convención promueve una nueva concepción de la niñez en la que los menores no se entienden como sujetos pasivos bajo el poder de decisión de sus padres, sino como sujetos activos, sujetos de sus propios derechos, partícipes de las decisiones sociales.” Estándares Básicos de Competencias, 2006, 152.

Soy parte de una comunidad.

3.1 ¿Qué es una comunidad?

3.1.1 ¿cómo participo en ella?

3.2 ¿Qué es una familia?

3.2.1 ¿cómo participo en ella?

3.3 ¿Qué es el barrio?

3.3.1 ¿cómo participo en él?

3.4 ¿Qué es el municipio?

3.4.1 ¿cómo participo en él?

4 Justificación

La participación como derecho constituye uno de los postulados de la convención de los derechos del niño-a en su artículo 12, asumido por la constitución política de Colombia que reconoce todos los deberes y derechos que todos tenemos como personas. Sin embargo los niños-a cuentan con la protección del estado civil, pero pareciese que no son parte de él, ya conceptos históricos como el de adolescencia- quien adolece- demuestra el concepto que sobre ellos se tiene. Una postura Vigotskiano propondría un nuevo concepto al respecto, que los asume como sujetos de derechos pero también de deberes desde sus capacidades.

Según la convención,” ellos y ellas tienen derecho a influir en las decisiones que los afectan en sus familias, colegios y comunidades. Razón por la cual deben estar involucrados en aquellos procesos donde puedan ejercer y hacer cumplir sus derechos”. Estándares básicos de competencias ,2006.152.

Es por lo anterior que para los estudiantes de segundo grado de la escuela Pedro Emilio Gil, dadas sus condiciones socio económicas vulnerables se convierte en esencial fomentar el conocimiento de los derechos y los deberes del niño-a, en el contexto de su ubicación como sujeto social donde pueda participar en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenece (familia, escuela, barrio, municipio)

5 objetivos

General

Que el estudiante se identifique como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario donde pueda aportar en la construcción de normas como acuerdos básicos de convivencia pacífica en la diversidad.

Específicos.

Identificar y describir las características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de su entorno (familia, escuela, barrio, municipio).

Comparar las formas de organización propias de los grupos pequeños (familia y escuela) y de grupos grandes (barrio y municipio)

Reconocer y dar cuenta de los derechos y deberes propios como de otras personas en la comunidad a la que pertenezco.

Reconocer algunas normas que han sido construidas socialmente y distinguir aquellas en cuya construcción y modificación se puede participar.

6 Secuencia temática

Comunidad y participación		
Sesión 1. ¿qué es una comunidad? - ¿cómo participo en ella? ¿qué pienso al respecto?		
Sesión 2	¿qué es la familia?- ¿cómo participo en ella?	¿qué pienso al respecto?
Sesión 3	¿qué es el barrio? -¿cómo participo en él?	¿qué pienso al respecto?
Sesión 4	¿qué es el municipio?-¿cómo participo en él?	¿qué pienso al respecto?

7 Metodología

La estrategia metodológica para la unidad didáctica de basara en el trabajo colaborativo permitiendo la planeación y ejecución de actividades en conjunto promoviendo la armonía, el mutuo apoyo para el aprendizaje y el desarrollo exitoso de la misma, donde la responsabilidad individual y grupal es fundamental en todo el proceso. Así mismo, propicia relaciones interpersonales positivas que cuidan el ambiente de aprendizaje, desde valores como el respeto por la palabra, la confianza en el otro y sus aportes. La valoración de las capacidades

personales para lograr el aprendizaje y el reconocimiento de las limitaciones individuales como dispositivo de trabajo conjunto del grupo y el acompañamiento docente.

Lo anterior contrasta simultáneamente se desarrollara a nivel investigativo la estrategia metodológica de estudio de caso, ya que el proyecto tiene la exigencia de centrar su análisis en la identificación de procesos que permita evidenciar las habilidades de pensamiento social que emerjan de dicha unidad.

8 Evaluación

La unidad didáctica será evaluada durante todo el proceso con un antes, durante y después:

En el antes se tendrán en cuenta los conocimientos previos que serán el punto de partida para reconocer el nivel de desarrollo particular en la didáctica a partir de un escrito donde puedan servir de insumo para la planificación de las siguientes sesiones y para la autoevaluación.

Durante: se tendrá en cuenta la participación a nivel de los grupos que se conformarán. Para tal fin se cuantificará desde la pertinencia, compleción, precisión, volumen de conocimiento y organización del texto oral y escrito.

Después: se realizará una mesa redonda que permita el espacio de coevaluación cualitativa a partir del diálogo sobre los conceptos construidos, donde el criterio será la pertinencia o no de lo que se dice.

El estudiante podrá explicar su punto de vista y finalizará con un escrito comparativo respecto al escrito inicial.

El docente retroalimentará el proceso basado en el proceso reflexivo que permite cada uno de los momentos.

Cuando /quién	Estudiante	Docente
Antes	Cuestionario sobre reconocimiento de su comunidad y su participación en ella	Conocimientos previos.
durante	Participación en mesa redonda	Grabación en video que permita el análisis y proceso reflexivo.
después	Escrito sobre sus conocimientos y reflexiones sobre los temas tratados	Informe final y socialización.

9 diseño pedagógico.

Sesión 1 ¿Qué es una comunidad y cómo participo en ella?				
Contenidos				
Declarativos	Procedimentales	actitudinales	Recursos	Responsable

<p>Comunidad</p> <p>Derechos</p> <p>Participación</p>	<p>El docente explica a los estudiantes que se trabajará la evolución de la propia comunidad y cómo ha ido cambiando, para imaginar cómo nos gustaría que fuera y cuál puede ser nuestro aporte (nuestra participación).</p> <p>Para iniciar y en el reconocimiento de conocimientos previos se propondrán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Dónde vivo? ¿cómo es mi municipio? ¿Qué sitios me gustan y cuáles no? ¿por qué?</p> <p>Durante</p> <p>Se explican las características de una comunidad, de los grupos de personas que la habitan y sus derechos a partir de la lectura “La declaración de los derechos del niño “ de Maia Fernández Miret</p> <p>Se abre espacio a la socialización de sus opiniones.</p> <p>Se proyectarán imágenes en diapositivas power point,</p> <p>Donde se visualicen grupos humanos propios de la localidad escuelas, familias, reuniones barriales y el municipio, fotos antiguas y actuales. Conformando grupos para que compartan opiniones acerca de imágenes impresas. Desde allí el docente partiendo de la socialización de la actividad, explica cómo a</p>	<p>Expresa las ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los demás miembros del grupo.</p> <p>Colaboro activamente para el logro de metas comunes en el salón y reconozco la importancia que tiene las normas para lograr dichas metas.</p>	<p>Presentación de imágenes en diapositivas en Power point.</p> <p>Fotocopias con las fichas de preguntas.</p> <p>Papel bond, marcadores, pinceles y vinilos.</p>	<p>Docentes</p> <p>estudiantes</p> <p>antes</p>
---	--	---	---	---

	<p>partir de la participación comunitaria ha cambiado el entorno y su funcionamiento.</p> <p>Después.</p> <p>Se propone a los estudiantes que propongan iniciativas para mejorar la vida de su municipio, por medio de dibujos y que justifique sus propuestas con su socialización al grupo en general. (se presentarán 5 estudiantes que deseen presentarlo).</p> <p>Al cierre como forma de evaluación el docente construirá desde la intervención de cada estudiante, la definición de comunidad, sus características y el tipo de participación que podemos tener en ella. En lo que se tendrá en cuenta la idoneidad de los aportes.</p>			
--	--	--	--	--

Sesión 2				
Modalidad: presencial. horario:		Tiempo de duración: 2h		fecha:
Contenidos			recursos	responsable
Declarativos	procedimental	actitudinal		
Familia Tipos de familias Participación	<p>Antes.</p> <p>El docente dando a conocer los objetivos planteará y negociara con el grupo de estudiantes el acuerdo didáctico para las actividades propuestas.</p> <p>Se ambientara la actividad con imágenes de familias en sus distintos tipos motivar expresar las sensaciones percibidas con las imágenes.</p> <p>Se conformarán equipos de trabajo y se le entregará a cada uno una ficha con las siguientes preguntas.</p> <p>¿qué es una familia?</p> <p>¿Por qué quiero a mi familia?</p> <p>¿cómo está conformada mi familia?</p> <p>¿cómo ayudo a mi familia?</p> <p>Luego se les entregará una hoja de papel bond, marcadores pinceles y vinilos para que dibujen o elaboren un escrito donde expresen la respuesta a la pregunta ¿cómo es una familia? actividad que contará con el acompañamiento por grupos del docente.</p> <p>Socialización de la actividad, para ello cada equipo debe nombrar un relator y colocarán los carteles en la pared.</p>	<p>Demuestra interés por entender los temas estudiados.</p> <p>Respeto a el trabajo y aportes de otras personas aunque presenten puntos de vista diferentes.</p>	<p>Presentación de imágenes en diapositivas en Power point.</p> <p>Fotocopias con las fichas de preguntas.</p> <p>Papel bond, marcadores, pinceles y vinilos.</p>	<p>Docente.</p> <p>Estudiantes.</p>

	<p>Durante</p> <p>El docente según las construcciones grupales propondrá al grupo su reflexión sobre el concepto de familia los tipos de familia y el papel que como niños-as tiene en el hogar.</p> <p>Posteriormente se socializarán los hallazgos como construcción de docente y estudiantes, se complementará a través de un conversatorio grupal que les permitirá efectuar síntesis con respecto al concepto de participación en la familia.</p> <p>Se pedirá la elaboración de un mapa mental individual sobre la comunidad familiar y su participación en ella.</p> <p>Después.</p> <p>Por parejas socializará ¿qué tan cercanos o distantes estuvieron de los hallazgos de la actividad? De tal manera que puedan precisar los equívocos o la precisión en sus postulados a forma de coevaluación.</p> <p>A nivel individual responderán las siguientes preguntas</p> <p>¿Colaboro activamente en mi familia para el logro de metas comunes y reconozco la importancia que tiene lo que hago en el logro de las mismas?</p> <p>¿Expreso con</p>			
--	--	--	--	--

	<p>respeto mis puntos de vista en las conversaciones familiares?</p> <p>¿Ayudo y muestro solidaridad con los miembros de mi familia?</p> <p>¿Aprendo de las diferencias y semejanzas con las personas de mi familia?</p> <p>Cierre de la actividad.</p> <p>Se socializarán algunas de las respuestas, con ayuda del maestro socializarán al respecto y elaborarán una cartelera alusiva por grupos.</p>			
--	---	--	--	--

Sesión 3				
Modalidad presencial: tiempo de duración: 2 horas fecha: _____				
horario: _____				
Declarativos	Procedimental	actitudinal	Recursos	Responsable
El barrio Participación.	<p>Antes.</p> <p>Se ambientará el salón con el mapa del municipio de Sevilla, con las delimitaciones barriales con una estrella se marcará el barrio San José sede de la escuela.</p> <p>Cada uno marcará con una estrella la ubicación de su barrio, espacio que facilitará la socialización del tema de familia. El estudiante al momento de colocar la estrella contará con quien vive en ese lugar, como también lo que aprendió de la sesión anterior.</p> <p>El docente precisará los conceptos.</p> <p>El docente introducirá la temática socializando los objetivos de la sesión y preguntará cuales pueden ser agregados o que les gustaría conocer del tema “mi Barrio y cómo participo yo”</p> <p>Durante</p> <p>El docente presentará un conjunto de preguntas a los estudiantes que se responderá en parejas en las mesas donde encuentran ubicados.</p> <p>¿Quiénes viven en mi cuadra y cómo me afectan lo que hacen?</p> <p>¿alguna vez ha participado en una reunión de los que viven cerca a mi casa y de que se trató?</p> <p>En caso de ser afirmativa la respuesta, recuerda quien dirigió la reunión y para qué se realizó.</p> <p>¿cómo cuidan la calle y los lugares comunes donde vivo?</p> <p>¿Cuándo ocurre algo con un vecino que hacen en mi familia?</p> <p>A nivel grupal el docente propone socializar algunas de las</p>	<p>Valora las semejanzas y diferencias de la gente cercana a mí.</p> <p>Colabora con aquel que necesita mi ayuda.</p>	<p>Mapa del municipio de Sevilla.</p> <p>Estrucellas de cartulina.</p> <p>Papel bond, marcadores.</p> <p>Hojas y lapicero.</p>	<p>Docente.</p> <p>Estudiantes.</p>

	<p>respuestas.</p> <p>El docente construirá con los estudiantes unas reflexiones que precisen el concepto de barrio y la participación que tenemos dentro de él por medio de la convivencia.</p> <p>Los niños y niñas formarán grupos según el sector o barrio en común para plasmar en un papel bond los sitios de interés en su barrio y como se deben cuidar.</p> <p>Grupalmente se socializará la actividad por medio de un relator.</p> <p>Finalmente cada niño-a construirá un escrito donde cuente cómo es su barrio y su participación en él a forma de evaluación.</p> <p>Cierre de la actividad.</p> <p>Se socializarán algunas de las respuestas y los compañeros tendrán la oportunidad de precisar conceptos a forma de coevaluación y el docente realizará sus aportes al respecto.</p>			
--	---	--	--	--

Sesión 4				
Declarati vo	procedimental	Actit udinal	Recurs os	Respo nsable
El municipio Participa ción.	<p>Antes.</p> <p>Se ambientará el salón con el mapa del municipio de Sevilla y el departamento del Valle del Cauca. Se usará el método inductivo: éste se utilizará en la medida en que se llevará al niño de lo particular, delo que conoce hacia lo general, induciendo al estudiante a ir más allá de lo evidente.</p> <p>Cada uno marcará con una estrella la ubicación de su barrio. El estudiante al momento de colocar la estrella contará las características de su barrio, como también lo que aprendió de la sesión anterior.</p> <p>El docente precisará los conceptos e introducirá la temática socializando los objetivos de la sesión y preguntará cuales pueden se pueden agregar o que les gustaría conocer del tema “mi municipio y cómo participo yo”</p> <p>Durante</p> <p>El docente presentara un conjunto de preguntas a los estudiantes que se responderá en parejas en las mesas donde encuentran ubicados.</p> <p>¿Qué barrios conozco de donde vivo?</p> <p>¿Cuándo hay fiestas en el parque principal, quién las organiza y con</p>	<p>Dem</p> <p>uestra interés por entender los temas estudiados.</p> <p>Resp</p> <p>eta el trabajo y aportes de otras personas aunque presenten puntos de vista diferentes.</p>	<p>Mapa del municipio de Sevilla y del departamento del Valle del Cauca.</p> <p>Estrella s en cartulina.</p> <p>Diapos itivas en power point.</p> <p>Hojas de papel. Lapicero o lápiz.</p>	<p>Docen te Estudi antes.</p>

	<p>gente de que barrios me encuentro?</p> <p>¿Por donde pasa el carro recolector de la basura?</p> <p>¿Qué grupos de personas conozco yo que trabajen por el pueblo? Y puedo yo pertenecer a ellos.</p> <p>A nivel grupal el docente propone socializar algunas de las respuestas.</p> <p>El docente construirá con los estudiantes unas reflexiones que precisen el concepto de municipio y la participación que tenemos dentro de él por medio de la convivencia -</p> <p>En mesa redonda se socializará la pregunta ¿cómo vive la gente en Sevilla? ¿Es igual en todos los barrios? Y si no es así</p> <p>¿por qué?</p> <p>Grupalmente se socializará la actividad por medio de un relator.</p> <p>Finalmente cada niño-a construirá un escrito donde cuente cómo es su municipio y su participación en él a forma de autoevaluación.</p> <p>Cierre de la actividad.</p> <p>Se socializarán algunas de las respuestas y los compañeros tendrán la oportunidad de precisar conceptos a forma de coevaluación y el docente realizará sus aportes al respecto.</p>			
--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Bibliografía.

Ministerio de educación Nacional. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. Imprenta nacional de Colombia 2006.

Pagés, Joan- (1998) la formación del pensamiento social. En pilar Benejam y Joan Pagés, enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE/ Horsori, PP 152-154.

Santisteban, A. Pagés, J. (2007) El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía, en Pagés, J, Santisteban, A (coord.). Educación para la ciudadanía. Madrid: Wolterskluwer. Guías para la educación secundaria obligatoria.

Santisteban, A. Pagés, J. Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ed. Síntesis. Madrid.

Melillo, A. Estamatti, M y Cuestas, A. (2001) Algunos fundamentos psicológicos del concepto de resiliencia. En A, Melillo y N, Suárez, N, (comp). Resiliencia, descubriendo las propias fronteras (cap, 4). Buenos Aires: Paidós.

Saforcada, I (2008) Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología comunitaria. Buenos Aires: Paidós.

Uriarte, Juan de Dios. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. Revista de Psicodidáctica [en línea], vol. 11

Zubiria Samper, Julián (2006) Las competencias argumentativas desde la educación. Ed: magisterio .primera edición. Bogotá.

Pipkin, Diana (2009) Pensar lo social. - la ed. - Buenos Aires: La Crujía,

Benejam, Pilar y Pagès, Joan.(1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, ICE/Horsori, 1998, pp. 152- 164

Benejam Pilar (1998)El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales, UAB. España

Liebel Manfred y Martinez Marta (cood) (2009), infancia y derecho humanos hacia una ciudadanía participante y protagonista. ifejant. Lima Perú.

Pillotti, Francisco. (2000) Globalización y convención de desarrollo social y educación: unidad de desarrollo social y educación. OEA. Washington DC.

Santisteban. A. El constructivismo en el aula. Editorial Graó. Barcelona, 1999.

Touriñan, José Manuel. (2009)El desarrollo cívico como objetivo: una propuesta pedagógica. Pág. 129-159