

Habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social en estudiantes de grado quinto, de la institución educativa Policarpa School, en el municipio de Quimbaya

Gina Marcela Mojica Celis
Carlos Mario García Ordoñez

Director:
Lino Alfonso Hurtado
Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación Virtual
Pereira, 2022

Nota de aceptación

Firma del Director de Tesis

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, mayo de 2022

Contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1. Planteamiento del problema	11
1.1 Descripción del problema	11
1.2 Objetivos.....	27
1.2.1. Objetivo General.....	27
1.2.2. Objetivos Específicos.....	27
2. Marco referencial	28
2.1. Marco conceptual.....	28
2.1.1. Conocimiento social.....	29
2.1.2. Enseñanza de las ciencias sociales	30
2.1.3. Pensamiento social.....	32
2.1.4. Habilidades Cognitivo-lingüísticas.....	34
2.1.5. Complejidad de la realidad social.....	38
2.1.6. Práctica reflexiva	40
2.1.7. Diversidad cultural.....	44
3. Metodología	47
3.1. Tipo de investigación	47
3.2. Categorías	47
3.2.1. Habilidades de pensamiento social.....	48
3.2.2. Dimensiones de la complejidad de la realidad social	49
3.3. Diseño.....	49
3.4. Unidad de análisis y unidad de trabajo.....	51
3.4.1. Unidad de análisis.....	51
3.4.2. Unidad de trabajo.....	52
3.5. Técnicas e instrumentos	52

3.6 Procedimiento	53
3.6.1 Sesión introductoria	53
3.6.2 Primera sesión	54
3.6.3 Segunda sesión	55
3.6.4 Tercera sesión	55
3.6.5 Cuarta sesión	55
4. Análisis de los resultados	57
4.1 Resultados análisis de primer nivel	59
4.1.1 Describir	60
4.1.2 Explicar	61
4.1.3 Justificar	62
4.1.4 Argumentar	63
4.2 Dimensiones de la complejidad de la realidad Social	66
4.2.1 Causalidad	67
4.2.2 Intencionalidad	68
4.2.3 Relativismo	69
4.3 Análisis de segundo nivel	72
4.4 Codificación selectiva	75
4.5 Análisis de la práctica	79
4.5.1 Organización social de la clase	80
4.5.2 Tiempo y espacio	80
4.5.3 Organización de los contenidos	81
4.5.4 Materiales curriculares y los recursos didácticos	83
4.5.5 Relaciones interactivas	84
4.5.6 Evaluación	86
5. Interpretación y discusión de los resultados	89
6. Conclusiones	94
7. Recomendaciones	98
Referencias	101
Apéndices	105

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Actividades artísticas integradas con las ciencias sociales</i>	57
Tabla 2 <i>Habilidades Cognitivo lingüísticas</i>	58
Tabla 3 <i>Criterios de las habilidades Cognitivo lingüísticas</i>	59
Tabla 4 <i>Complejidad de la realidad social</i>	59
Tabla 5 <i>Criterios de las categorías de la complejidad de la realidad social</i>	60
Tabla 6 <i>Frecuencia de las habilidades cognitivo lingüísticas por sesión</i>	61
Tabla 7 <i>Frecuencia de las dimensiones de la complejidad de la realidad social por sesión</i>	68

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Sesión 1 Habilidades Cognitivo lingüísticas</i>	65
Figura 2 <i>Sesión 2 Habilidades Cognitivo lingüísticas</i>	65
Figura 3 <i>Sesión 3 Habilidades Cognitivo lingüísticas</i>	66
Figura 4 <i>Sesión 4 Habilidades Cognitivo lingüísticas</i>	67
Figura 5 <i>Sesión 1 Complejidad de la realidad Social</i>	71
Figura 6 <i>Sesión 2 Complejidad de la realidad Social</i>	71
Figura 7 <i>Sesión 3 Complejidad de la realidad social</i>	72
Figura 8 <i>Sesión 4 Complejidad de la realidad Social</i>	72
Figura 9 <i>Codificación axial</i>	74
Figura 10 <i>Codificación Selectiva</i>	80

Lista de Anexos

Anexo 1 Sesiones rompehielos	105
Anexo 2 Sesión 1	106
Anexo 3 Sesión 2	107
Anexo 4 Sesión 3	109
Anexo 5 Sesión 4	110
Anexo 6 Documento de autorización de uso de imagen sobre fotografías y fijaciones audiovisuales (videos) para uso público	113
Anexo 7 Consentimiento Informado Para Padres o Acudientes De Estudiantes	114
Anexo 8 Unidad Didáctica	115

Resumen

Esta investigación tuvo como fin comprender el pensamiento social de los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío, a través de la observación de las habilidades cognitivas lingüísticas: describir, explicar, justificar y argumentar, que se manifiestan en la aplicación de una unidad didáctica desarrollada en cuatro sesiones y relacionada con la diversidad cultural. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, se empleó un estudio de caso y este, a su vez, permitió realizar el análisis de los resultados, los cuales llevaron a evidenciar que la descripción es la habilidad a la que con mayor frecuencia recurren los estudiantes, seguida de la explicación que también tuvo una participación importante y, por último, la justificación y la argumentación, donde se encontraron dificultades en las que hubo poca participación, como evidencia la investigación. También, se ubicaron las dimensiones de la realidad social, causalidad, intencionalidad y relativismo, en las que se encontraron limitadas intervenciones, aspectos que ayudan a explicar la falta de habilidades en argumentación y justificación que presentan los estudiantes y, en consecuencia, el bajo nivel de desarrollo de pensamiento social.

Palabras clave: pensamiento social, habilidades cognitivas lingüísticas, dimensiones del conocimiento social, diversidad cultural.

Abstract

The purpose of this research was to understand the social thinking of fifth grade students of the Policarpa School educational institution in the municipality of Quimbaya, Quindío, through the observation of linguistic cognitive abilities: describe, explain, justify and argue, which are manifested in the application of a didactic unit developed in four sessions and related to cultural diversity. The research had a qualitative approach, a case study was used and this, in turn, allowed the analysis of the results, which led to evidence that the description is the skill that students most frequently resort to, followed by of the explanation that also had an important participation and, finally, the justification and the argumentation, where difficulties were found in which there was little participation, as evidenced by the investigation. Also, the dimensions of social reality, causality, intentionality and relativism were located, in which limited limitations were found, aspects that help explain the lack of skills in argumentation and justification that students present and, consequently, the low level development of social thought.

Keywords: social thinking, linguistic cognitive skills, dimensions of social knowledge, cultural diversity

Introducción

El conocimiento social se va desarrollando en los seres humanos desde muy temprana edad, desde que se tienen los primeros intercambios lúdicos con otros niños hasta que se aprenden a aceptar las diferencias de los demás. Con el paso del tiempo, se inicia la etapa de vida en comunidad y, con ella, la asociación de información que favorece el aprendizaje significativo. Es aquí donde es necesario comprender la realidad para llegar a acuerdos sobre las normas y reglas que rigen la sociedad, lo cual da paso a la generación de preguntas como: ¿por qué todo es de esa manera y cómo podría ser mejor, o de otra forma? Así, a medida que va pasando el tiempo se va desarrollando un pensamiento social encaminado a esclarecer interrogantes como el anterior, a la vez que este pensamiento contribuye a desarrollar ciertas habilidades cognitivas que a lo largo de la vida ayudan a mantener una postura crítica en la sociedad.

Las consideraciones anteriores llevaron a plantear esta investigación para analizar las habilidades cognitivas lingüísticas que manifiestan los niños del grado quinto de primaria, en edades entre los 8 y los 10 años, del colegio Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío. El trabajo parte de la aplicación de una unidad didáctica relacionada con la diversidad cultural, con un enfoque cualitativo; se implementó el diseño de estudio de caso y, para recolectar la información, se recurrió a las técnicas de observación y el análisis de datos.

Como estrategia para el desarrollo de la unidad didáctica y para efectos del estudio de habilidades de pensamiento social, se trabajó el área de artística integrada con las ciencias sociales, lo cual facilitó la interacción con los estudiantes y la recolección de los datos necesarios para esta investigación.

Además, es preciso señalar que la presente investigación se enmarcó dentro de un macroproyecto desarrollado en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

En cuanto a la estructura del trabajo, en el primer apartado se describe el problema y se presentan algunos antecedentes del ámbito internacional y local, teniendo en cuenta las categorías que orientan la investigación: el pensamiento social, la diversidad cultural, las habilidades cognitivo lingüísticas, la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, y la práctica reflexiva. Asimismo, esta primera parte incluye los objetivos del ejercicio investigativo y la justificación, donde se destaca la importancia y pertinencia del estudio.

La segunda parte del trabajo comprende la metodología y en ella se explica por qué es una investigación cualitativa, qué es un estudio de caso, la unidad de análisis y la unidad de trabajo, las técnicas e instrumentos, y el procedimiento aplicado durante el desarrollo de la unidad didáctica y las cuatro sesiones que esta comprendió.

El tercer apartado comprende el análisis de los datos de primero y segundo nivel, el cual parte del material provisto por los estudiantes y de la reflexión de la práctica docente. Es decir, después de aplicar las técnicas de investigación se recolectó una información, cuyo análisis lleva a responder la pregunta de la investigación. En la cuarta parte del documento se desarrolla la discusión de los resultados, en donde estos se contrastan con los planteamientos de diferentes autores sobre las categorías de la investigación, y con el análisis que los investigadores hacen de la información recolectada. Las últimas partes del documento corresponden a la conclusión y a las recomendaciones que generan los resultados y su análisis.

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción del problema

La multiplicidad de cambios que se dan conforme el ser humano descubre e inventa, no solo artefactos tecnológicos, sino también nuevas formas de conocer y representar su realidad, repercuten en la sociedad y le confieren a esta diversidad de características, surgen nuevas situaciones, hechos y conflictos, que son difíciles de asimilar e integrar a la cotidianidad, para lo cual es preciso que exista una ciudadanía analítica, crítica y transformadora de la realidad social en la que vive, capaz de adaptar los cambios a su contexto, o de rechazarlos cuando estos no aportan a la construcción de una sociedad mejor.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), como organismo rector de muchas de las decisiones que toman la mayoría de los países del mundo, y preocupado por los cambios que afectan al planeta, en su “Agenda 2030 sobre desarrollo sostenible”, planteó 17 objetivos que promuevan acciones de cambio para mejorar el desarrollo, sustentabilidad y cuidado del planeta y sus habitantes. Entre las metas del objetivo 4, relacionado con la educación, expresa que se debe:

Garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (ONU, 2018, p. 29).

Pero, ¿cómo adoptar los cambios incesantes que se vienen dando en la sostenibilidad del planeta, si ni siquiera las personas comprenden en qué consisten?, ¿cómo se dan?, o ¿por qué se

dan? En este sentido, uno de los aportes que brinda la educación a partir de áreas como las ciencias sociales, es el desarrollo del pensamiento social, el cual, como señala la ONU, tiene relación con la protección y el cuidado del medio ambiente.

Santisteban y Pagés (2011) consideran al respecto, que las ciencias sociales deben buscar la transformación social y contribuir con la formación de una ciudadanía activa y responsable, que sea capaz de aportar al desarrollo de sus comunidades, mejorar el bienestar de la sociedad y promover la convivencia democrática. Alcanzar estos propósitos solo es posible si se forma a las personas desde los primeros años con un pensamiento social, caracterizado por ser crítico y creativo.

El pensamiento social se trata de un pensamiento de orden superior, que predispone y prepara a los estudiantes para hacer frente a los retos de la vida en sociedad y para construir su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista, dar su opinión o juzgar la pertinencia de una fuente o de una información. La formación del pensamiento social supone tomar decisiones y responder a problemas sociales, tanto en los espacios escolares como extraescolares, y que se manifiestan en el desarrollo y la práctica de una conciencia social democrática basada en los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad (Benejam y Pagés, 1998, p. 205).

Por su parte, según Gutiérrez y Pagés (2018), formar el pensamiento social es enseñar al estudiante a analizar críticamente la realidad en que vive. Con respecto a esta consideración, en la Universidad Autónoma de Barcelona, el investigador Roser Canals llevó a cabo un análisis de la expresión del pensamiento social de los estudiantes de maestro de primaria durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 en la asignatura “Enseñanza y aprendizaje del medio natural, social y cultural”.

El citado estudio arrojó que la calidad del pensamiento social que construyen los estudiantes cuando exponen sus puntos de vista en relación con problemas sociales de la actualidad, relacionados con los contenidos de la asignatura, es bastante pobre. Entre las

razones que explican este resultado se encuentra que: “Los estudiantes manifiestan puntos de vista subjetivos, desprovistos de argumentos quedan ser soportados teóricamente, no obstante, la experiencia que van adquiriendo los estudiantes junto a la orientación de la docente dan paso a una mejora progresiva” (Hernández et al., 2015, p. 453).

En Colombia, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales que orientan el área para todas las instituciones a nivel nacional, dentro de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias sociales, indica que estos: “Buscan contribuir con la formación del pensamiento científico y del pensamiento crítico en los estudiantes colombianos, al igual que adquirir las habilidades y actitudes científicas que les permitan explorar fenómenos y resolver problemas sociales” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2004, p. 112).

Por lo tanto, proponen, desde la perspectiva problémica de las ciencias sociales: “Abordar el conocimiento, análisis y comprensión de la realidad a partir de problemas que se originen en la perspectiva diversa de los seres humanos” (MEN, 2004, p. 119). De acuerdo con la intención de los estándares, los estudiantes al culminar su básica primaria, alcanzarán objetivos como: “Reconocer que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales (MEN, 2004, p. 119). La manera como están planteados los estándares evidencian el interés de las políticas educativas en este sentido, de aportar a la formación del pensamiento social desde el área de sociales, como instrumento que persigue promover el pensamiento crítico en los estudiantes.

A pesar de los planteamientos anteriores, en la realidad se observa que los problemas sociales actuales y relevantes se trabajan poco dentro de los currículos propuestos en las instituciones educativas, porque obedecen más a una organización por asignaturas y áreas

segmentadas, dispersas y descontextualizadas. Como se desprende de la formación en el área de ciencias sociales, su objetivo de transformar la realidad a partir del desarrollo del pensamiento social para educar personas activas y críticas, se ve opacado debido en gran medida, al extenso y complejo temario que se debe abordar:

Se ha reconocido que en la escolarización obligatoria es imposible enseñar todas las Ciencias Sociales, ni todos los marcos teóricos y metodológicos que las integran, por lo tanto, es necesario construir criterios para la selección de las unidades conceptuales o categorías que se consideran esenciales para que el estudiante desarrolle el pensamiento social. Su enseñanza no ha asegurado que los estudiantes desarrollen óptimos niveles de pensamiento social, esto se puede ver reflejado en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales y, a su vez, en las prácticas sociales y en el ejercicio mismo de la ciudadanía (Obando, 2016, p. 30).

La cita de Obando (2016) corrobora una realidad que afrontan día a día los docentes y estudiantes, expuestos a contenidos escolares que resultan en ocasiones descontextualizados o, simplemente, no captan el interés de los estudiantes porque no se ve la relación que puedan tener con su entorno, o la aplicación de tales conocimientos a su realidad específica.

De otro lado, Santisteban y Pagés (2011) consideran que los seres humanos depositaron su confianza en la ciencia y en la tecnología para explicar el mundo, resolver problemas y propiciar un progreso ilimitado de las sociedades. Así, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convirtieron en un recurso fundamental para que los actores educativos aminoren la distancia que la escuela tradicionalista había trazado en cuanto al uso de recursos y métodos para acercar el conocimiento a los niños y jóvenes, pues con su implementación es posible desarrollar habilidades y destrezas ligadas a la enseñanza y aprendizaje significativo.

En los recientes acontecimientos provocados por la pandemia que generó el Covid-19, las TIC demostraron que la formación educativa con apoyo virtual puede ser una opción para quienes no puedan acceder a la educación presencial. También, la situación de emergencia

develó variantes creativas y lúdicas que pueden ser implementadas en las aulas, que despiertan la curiosidad y motivan el trabajo de los estudiantes. Son opciones que le muestran la posibilidad de encontrar múltiples alternativas para solucionar problemas y reinterpretar el mundo, entre otros aportes, debido a la gran cantidad de información a la cual se puede acceder a través de la red.

Sin embargo, las publicaciones que se encuentran en la web son de una naturaleza abierta y en ocasiones no regulada, porque cualquier persona puede publicar contenido sin ningún tipo de restricción en diversidad de espacios virtuales. Esta situación demanda un nivel de razonamiento profundo por parte de quienes deben ratificar la veracidad, exactitud y autoridad de la información a la cual están expuestos, es decir, se requiere de un lector crítico, capaz de discernir la seriedad y validez de la información a la que accede (Kriscautzky y Ferreiro, 2014).

De tal manera que la educación primaria debe considerar entre sus objetivos, el desarrollo integral de los estudiantes por medio de una formación ética e intelectual. Desde las distintas áreas, los niños y jóvenes deben prepararse para explicar de manera coherente, los hechos y fenómenos que suceden a su alrededor y, para ello, deben estar en capacidad de seleccionar el conocimiento que sirve para argumentar los cambios que se presentan. En las ciencias sociales: “La racionalidad ayuda a comprender y a superar la complejidad del estudio de la sociedad, es decir, cómo han sucedido los acontecimientos y qué diversidad de factores han intervenido en ellos” (Santisteban y Pagès, 2011, p. 145).

De otro lado, en el trabajo de investigación exploratoria *La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza*, llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires por Pipkin y Sofía (2004) las autoras explican:

El pensamiento social que queremos enseñar en las escuelas a partir de contenidos sociológicos es articulado, riguroso, crítico y autónomo. Por lo tanto, su construcción debe hacerse acorde a ciertas reglas, pautas o principios. Un pensamiento que le permita al alumno concebir la realidad social como una síntesis compleja y problemática, contextualizar la información que recibe articulándola y significándola en explicaciones multidimensionales sobre procesos sociales, comprender su inserción en el mundo de las relaciones sociales, construir y aplicar herramientas teóricas y metodológicas para analizar desde un abordaje científico su propia realidad superando estereotipos devenidos del pensamiento social dominante(p. 87).

Para orientar a los estudiantes hacia la interpretación y el análisis de la complejidad de la realidad social, es necesario repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje para superar la transmisión de información como método para enseñar los contenidos, a la manera tradicional, o la enseñanza de conocimientos sociales desintegrados, pero que no generan capacidad de análisis y comprensión de la realidad contextual del estudiante.

En un ambiente así, el estudiante no se ve como actor de cambio de su propia vida, por lo tanto, es importante inducirlo a comprender que la realidad social es compleja y que esta realidad se enmarca dentro de unas dimensiones del conocimiento social, que implican que este sea relativo, esté cargado de intenciones y obedezca a unas causas. Es relativo, porque el conocimiento social de una comunidad no siempre se puede aplicar, u observar, en otras comunidades, cada una tiene sus propias complejidades y, en consecuencia, sus realidades son diferentes. También, los fenómenos que se producen en las sociedades obedecen a hechos intencionales de las personas, quienes manipulan los recursos y el conocimiento para descubrir, inventar, transformar o crear una nueva realidad.

Conocer la realidad, comprenderla, analizarla e intervenir en ella para transformarla, requiere que en el aula y desde el proceso de enseñanza, se plantee la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas lingüísticas que les permita y les facilite a los estudiantes expresar el conocimiento social de su entorno con claridad. El área de ciencias sociales debe enseñar que el

conocimiento social no responde “a leyes fijas ni cuantificables, comprende factores culturales, temporales y espaciales que muestran el carácter cambiante y diverso de un acontecimiento social y que pueden situarse desde diferentes ángulos que les permita crear sus propios juicios e interpretaciones” (Gutiérrez y Pagés, 2018, p. 59).

De manera que, para que los estudiantes comprendan la realidad actual y propongan posibles alternativas de futuro, deben desarrollar desde la enseñanza de las ciencias sociales, habilidades cognitivas lingüísticas que les permitan expresar, ya sea a través del discurso oral, escrito o gráfico, el conocimiento que poseen de su contexto social (Benejam, 1997).

Por tal razón, autores como Jorba et al. (2000) proponen potenciar la verbalización de las concepciones de los alumnos, alentándolos a contrastar sus conceptos con los de sus compañeros y docentes, propiciando que sus ideas u opiniones se transformen, para así alcanzar un aprendizaje significativo. Esta verbalización puede darse por medio de producciones textuales que son inherentes en cualquier área curricular y, aunque se manifiesten de maneras distintas, se convierten en producciones transversales a todas las áreas de conocimiento porque exigen interpretar, analizar, relacionar, entre otras operaciones de pensamiento, necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier área. Jorba et al. (2000) proponen que los docentes se encarguen de categorizar y socializar de forma clara el tipo de texto comunicativo que deben producir los estudiantes, para que estos puedan demostrar sus habilidades cognitivas y lingüísticas.

Entre las habilidades cognitivas lingüísticas que potencian la formación del pensamiento social, se encuentran la descripción, la justificación, la interpretación y la argumentación, ya que son competencias lingüísticas que facilitan la comprensión de la realidad social con todas sus complejidades, permiten crear, defender o modificar la opinión personal sobre esta realidad,

favorecen la formación de un pensamiento relativo y complejo, fomentan actitudes de diálogo y negociación, e impulsan actitudes de intervención para pensar en un futuro (Santisteban y Pagés, 2011).

Como se viene exponiendo, dentro del proceso de formación escolar existen algunas habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social que se vuelven más perceptibles en los estudiantes de quinto grado a medida que adquieren conocimientos formativos en el aula de clase. Esos conocimientos les permitirán integrarse de manera oportuna, a una nueva etapa escolar al finalizar los estudios primarios, porque es un proceso de formación en el que el estudiante aprende a socializar, a negociar y a intervenir para expresar su percepción de la realidad:

Las habilidades del pensamiento social son parte de las destrezas de corte cognitivo que los estudiantes como sujetos inmersos en colectivos, deben desarrollar. Guevara (2000) señala que son bastante útiles para “sobrevivir” en el mundo cotidiano, pues tienen una función social que consiste en la reconstrucción de nociones articuladas a contenidos curriculares que son aplicadas en situaciones reales, y le brindan al estudiante herramientas para la convivencia y la participación. Describir, explicar, analizar, argumentar, preguntar, evaluar, comprender... frente a problemáticas, fenómenos, hechos sociales y/o procesos sociales, contribuyen a los estudiantes concebir la realidad como una síntesis compleja y dialéctica, contextualizando la información (Obando, 2016, p. 105).

Con relación a los planteamientos anteriores, en la investigación de Guzmán (2016) llevada a cabo en Dosquebradas, Risaralda, con niños y niñas de tercero a quinto de primaria, se analizaron las habilidades cognitivo lingüísticas del pensamiento social emergidas en la enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas y emocionales para la ciudadanía. Concluye el autor que una de las habilidades más usada por los estudiantes fue la explicación, en la cual, haciendo uso de representaciones teatrales, explicaron un fenómeno social relacionado con su vida cotidiana.

Asimismo, en el estudio enmarcado dentro del paradigma cualitativo y llevado a cabo en Medellín por Martínez (2011), se planteó como objetivo construir una estrategia didáctica basada en canciones para la enseñanza -aprendizaje de las ciencias sociales, y estimular el nivel inferencial del pensamiento en un grupo de estudiantes de grado noveno. Entre las conclusiones, el autor destaca que es necesario valorar las habilidades que poseen los estudiantes en el nivel inferencial del pensamiento, para poder comprender sus procesos y posibilidades de adquirir un aprendizaje significativo. La estrategia didáctica, dice, es una herramienta efectiva para el trabajo en el aula porque orienta las acciones de acuerdo con las necesidades específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este punto es importante mencionar el alcance de la práctica educativa, la cual invita al docente a analizar, entre otros asuntos, sus métodos de enseñanza, permitiéndose replantear alternativas que inciten a los estudiantes a pensar crítica y reflexivamente, de manera que el docente conozca y valore su intervención pedagógica (Zabala, 2000).

En el aprendizaje del conocimiento social, es preciso tener en cuenta que, actualmente, los estudiantes están expuestos a múltiples miradas sobre un fenómeno social específico, lo cual puede generar incertidumbre e indeterminación en la toma de decisiones. La situación requiere de la guía de un docente que pueda brindar acompañamiento oportuno en el proceso educativo, que sea un formador crítico, trabajador de la cultura, un profesional reflexivo en permanente transformación; un constante cuestionador, comprometido con su práctica, así como un docente flexible, con la capacidad de adaptar sus saberes al contexto de los estudiantes (Jara y Santisteban, 2018).

La función social que tiene la enseñanza configura una relación interactiva entre el docente y sus estudiantes, porque este asume la responsabilidad de aportar al desarrollo de los

procesos cognitivos de sus estudiantes y es mediador entre el conocimiento y el contexto. Por otra parte, están los estudiantes, quienes desarrollan la habilidad de aprender a aprender con la orientación del docente, asumen como responsabilidad el aprendizaje lo cual los debe llevar a ser activos agentes del aprendizaje. En medio de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran los contenidos que deben atribuir un significado a las propuestas pedagógicas y, a su vez, contextualizarse para apalancar el desarrollo de pensamiento social.

Por otra parte, en la Alerta temprana No. 035 – 19 emitida por la Defensoría del Pueblo en agosto 31 de 2019, en su apartado Distribución Municipal de Riesgos, se describe que municipios como Quimbaya: “...enfrentan una alta o media conflictividad social en la que las economías ilegales, los niveles de vulnerabilidad de la población y la mínima eficacia del Estado en la garantía de derechos, se conjugan para exacerbar el escenario de riesgo” (p. 19). Algunos ejemplos de esta alerta son los problemas relacionados con el microtráfico, hurto, violencia, y el caso del asentamiento de familias indígenas de la etnia Embera Chamí, quienes presentan problemas de alimentación, salud y vivienda.

La comunidad educativa de la institución educativa Policarpa Salavarrieta en su sede Policarpa School, no es ajena a situaciones como las que describe la Defensoría del Pueblo, las cuales se observan como fenómenos sociales que deben integrarse a los conocimientos que se imparten dentro del aula, para ser analizados y generar, a partir de ellos, conocimiento social y desarrollo de pensamiento crítico.

Es importante precisar varios aspectos que caracterizan a la población de la institución Policarpa School: a ella asisten estudiantes procedentes de estratos socioeconómicos 1 y 2. Su ubicación se encuentra entre sectores de alta vulnerabilidad por situaciones de delincuencia organizada. En una de sus sedes se atiende a un grupo de 25 estudiantes pertenecientes a la

etnia Embera Chamí, con situaciones de alta vulnerabilidad y pertenecientes a estrato 1 Bajo. (Información tomada del PEI de la institución).

Además, hay que tener en cuenta que en las pruebas Saber 11 los resultados de ciencias sociales en la institución, y en general en el país, son bajos, pues los estudiantes demuestran no estar capacitados para comprender y analizar un texto, por consiguiente, para ser argumentativos y críticos. De ahí la importancia de conocer el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes, con el fin de diseñar propuestas dentro del aula que les posibilite enfrentarse a nuevos retos académicos, crear nuevos vínculos sociales y, en consecuencia, impactar su desarrollo integral y participativo en la sociedad.

Por lo tanto, en el marco de esta investigación, se identifica en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío, los casos en los cuales se manifiestan las habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social, por medio del desarrollo de una unidad didáctica apoyada en actividades artísticas que involucran diferentes contextos que sirven para establecer la problemática social de la diversidad cultural como fuente integradora e incluyente en la sociedad.

Debido a los contextos en los cuales los investigadores se desempeñan como docentes, observando las características particulares que representan sus entornos y teniendo en cuenta el eje generador para el área de ciencias sociales: “Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos” (MEN, 2004, p. 120), se decide abordar como tema central de la unidad didáctica, la diversidad cultural. Esta se define como una “herencia común de la humanidad”, según la cual:

La cultura toma diversas formas a través del tiempo y el espacio. Esta diversidad está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad. Como una fuente de intercambio, innovación y creatividad, la

diversidad cultural es tan necesaria como la biodiversidad para la naturaleza” (Unesco, 2002, p. 4, como se citó en Dietz, 2012, p. 89).

Dietz (2012) se refiere a la diversidad cultural como un recurso que, para el caso de esta investigación, se tomó como mediador de conocimientos relacionados con las características de sociedad en la que se encuentran inmersos los estudiantes y los docentes. Así, el hecho de plantear un acercamiento a contextos familiares y progresivamente dar paso a contextos desconocidos para los estudiantes, evidencia su comprensión de contenidos sociales, históricos y geográficos, que en su momento serán base fundamental para observar sus habilidades cognitivas lingüísticas.

De acuerdo con estas consideraciones, se optó por una propuesta pedagógica relacionada con actividades artísticas, a través de las cuales se buscó aportar de manera significativa a la apropiación de significados culturales por parte de los estudiantes. Dichas actividades permitieron identificar diferentes perspectivas de la manera como entienden su entorno social, y la también, cómo expresan dicha comprensión. Importante destacar que, por medio de las actividades realizadas, hubo una aproximación a la transversalidad entre contenidos de las áreas de lenguaje, sociales y artística.

A la fecha, diferentes propuestas didácticas de esta índole apoyan la estrategia diseñada y aplicada en esta investigación, por ejemplo, Salfate et al. (2020) implementaron:

Una propuesta didáctica dirigida a potenciar el desarrollo de habilidades de pensamiento social en estudiantes de secundaria, a través del uso de expresiones artísticas como fuente histórica y como manifestación de las habilidades de pensamiento del estudiantado, abordando la enseñanza del período de Transformaciones Estructurales en Chile (p. 150).

A partir de esta propuesta, lograron mostrar que la expresión artística, como proceso de análisis, puede incentivar a los estudiantes a aprender y orientar el desarrollo de habilidades de pensamiento social, en la medida en que dicha expresión sea significativa. También consideran

que las expresiones artísticas, como fuente de creación, se convierten en un recurso didáctico con muchas posibilidades para desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes; en el presente caso, brindaron la oportunidad de realizar una variedad de actividades encaminadas a desarrollar habilidades de pensamiento social y trabajar en conjunto con las disciplinas que se enseñan en la escuela.

En esta misma perspectiva, Martínez (2011) realizó una investigación en la que diseñó unas estrategias didácticas a partir de canciones que trataran temas concretos de las Ciencias Sociales, con las cuales buscó estimular habilidades en el nivel inferencial del pensamiento crítico en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa José Félix de Restrepo de la Ciudad de Medellín. En su trabajo, empleó el contenido de las canciones y las asumió como canal de comunicación, para obtener las interpretaciones y aprendizajes de los estudiantes frente a temas sociales propuestos en su unidad didáctica.

Martínez (2011) encontró dificultades en las habilidades del nivel inferencial debido a que los estudiantes no se encontraban familiarizados con ese tipo de estrategias en el área de Ciencias Sociales, y obtuvo resultados que no concordaban con las situaciones planteadas, sin embargo, evidenció progresos a lo largo de su investigación observando eficacia en la estrategia implementada, puesto que se notó “mejoría en el nivel de interpretación, análisis y resolución de problemas por parte de los estudiantes, además de facilitarse el proceso de comunicación entre estudiantes y profesor”(pp. 187-188).

Con su investigación, Martínez (2017) buscó alternativas para orientar a docentes y estudiantes sobre la forma de trabajar en la comprensión y análisis de contenidos sociales relevantes, y ofreció el uso de canciones como una herramienta adecuada para desarrollar algunos temas en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Señala que “los aportes

de las canciones visibilizan las posibles formas de utilizar los contenidos en el currículo escolar” (p. 247), además pueden convertirse en “una potente herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado” (p. 245).

En cuanto a la práctica docente, los resultados obtenidos por Martínez (2011) arrojaron que las estrategias vinculadas al uso de canciones, fueron interactivas, lo que convierte a la canción en un recurso que dinamiza el trabajo en clase y que, dependiendo del buen uso de las letras seleccionadas para el desarrollo del currículo, logran convertirse en material de consulta que ayuda a los estudiantes a comprender mejor distintas realidades.

Ahora bien, al evidenciar la poca integración entre algunas áreas del saber, y tomando como base la problemática de la diversidad cultural, se formulan las siguientes consideraciones:

- ❖ Las diferencias comportamentales en los individuos están ligadas a la cultura en la cual se desarrollan, y tal vez sus modos de vida afectan el pensamiento social.
- ❖ Las actividades artísticas pueden ser herramientas de expresión que permitan a los estudiantes examinar su entorno y así comprender la realidad social

En cuanto a la justificación de este ejercicio investigativo, cabe anotar que el pensamiento social aporta en la solución de problemáticas sociales desde el pensamiento crítico y creativo, razón por la cual se eligió indagar las habilidades cognitivo lingüísticas que están ligadas al pensamiento social, puesto que fomentan la autonomía de los estudiantes en cuanto a la toma de una posición frente a su realidad social.

Dichas habilidades se caracterizan por tratar de comprender una problemática social desde su definición hasta sus posibles soluciones, y otorgan a los estudiantes la oportunidad de profundizar en sus vivencias a partir de unos conocimientos previos; los lleva a observar de manera crítica lo que sucede en su entorno, a compartir sus experiencias, conocimientos y

puntos de vista con sus semejantes, así como a plantear posibilidades de respuesta y solución a las problemáticas que les rodean.

La capacidad de respuesta de las personas frente a los conflictos o las necesidades que se presentan en su cotidianidad, no es posible si esas personas no comprenden lo que sucede, no son capaces de analizar la situación, de evaluar las causas, consecuencias y alternativas de solución. Esta debe ser una función central de la escuela, enseñarles a los futuros ciudadanos a pensar su realidad para contribuir con el desarrollo de sus comunidades a partir de propuestas coherentes con sus necesidades y problemas.

No se trata de desarrollar en los estudiantes estas habilidades solo para responder a exigencias académicas. Más que eso, el objetivo es que sean capaces de trasladar sus conocimientos sobre la realidad social, al análisis de su realidad más cercana, donde muchas veces encuentran situaciones de violencia, drogadicción, problemas de convivencia, etc. Si el estudiante posee habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, explicar, justificar y argumentar, podrá apropiarse de lo que sucede a su alrededor y decidir de manera crítica cómo es su participación en estos hechos. Es decir, elige cómo enfrentar fenómenos sociales que lo afectan a él, a su familia, a su comunidad, porque cuenta con conocimientos y habilidades para decidir lo que debe hacer.

De otro lado, es necesario formar ciudadanos críticos, autónomos y participativos, que contribuyan a los cambios que la sociedad requiere. Las habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, explicar, justificar y argumentar aportan al desarrollo de ese pensamiento crítico, lo cual también significa mejorar el desempeño en las pruebas Saber de los estudiantes de la institución educativa Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío.

La formación de las habilidades cognitivo-lingüísticas en los niños desde temprana edad se convierte, asimismo, en un recurso para aprender a convivir con los otros, pues son habilidades que fomentan el diálogo, la escucha, el reconocimiento de la diferencia, el respeto por la dignidad y la palabra del otro que piensa diferente. Estas son enseñanzas para la vida que se van fomentando desde la escuela, favorecen el clima de convivencia escolar y traspasan las puertas de la escuela para transformarse en recursos comunitarios para la convivencia ciudadana.

Por lo tanto, es necesario la investigación en el aula, que nos permita comprender el desarrollo de pensamiento social en los estudiantes, a partir de la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas como describir, explicar, justificar y argumentar, desde las cuales los estudiantes adquieran conocimiento social y puedan comprender mejor los fenómenos los rodea, para así intervenir más asertivamente sobre la realidad, que les permita entenderla y transformarla buscando un entorno más equitativo y democrático como tanto lo necesita el país y la región.

Las consideraciones anteriores llevaron a formular la pregunta que orientó la investigación: ¿Qué habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social se manifiestan en los niños de quinto grado de la institución educativa Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío, en la aplicación de una unidad didáctica con el tema de diversidad cultural?

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Comprender el desarrollo del pensamiento social a partir de la aplicación de una unidad didáctica referente a la identidad cultural en estudiantes de la institución educativa Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío.

1.2.2. Objetivos Específicos

- ✓ Identificar las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social que se evidencian en los discursos orales y escritos de los estudiantes en el desarrollo de la unidad didáctica.
- ✓ Identificar las dimensiones de la complejidad de la realidad social que dan cuenta del pensamiento social de los estudiantes.
- ✓ Interpretar las habilidades cognitivo-lingüísticas y dimensiones de la realidad social que evidencian el desarrollo del pensamiento social.
- ✓ Reflexionar la práctica de aula del docente investigador.

2. Marco referencial

2.1. Marco conceptual

La adquisición del pensamiento social por parte de los estudiantes, es uno de los propósitos que se persigue alcanzar desde el área de ciencias sociales y, acorde con este propósito, la presente investigación estuvo orientada a observar las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes han desarrollado en sus procesos de aprendizaje y en los fundamentos teóricos y prácticos con los que el docente cuenta para lograrlo.

Para comprender el nivel de desarrollo del pensamiento social de los estudiantes, es indispensable identificar los conocimientos que han desarrollado y que circulan en la escuela, así como la forma en que se abordan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, que obliga a entender las distintas dimensiones de dicho conocimiento.

De igual manera, en este proceso se debe conocer el desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas, las cuales son necesarias para formar y expresar el pensamiento social, que dé cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales. Esta mirada implica revisar, en muchos casos, la práctica educativa para reflexionar sobre los contenidos, los métodos y los recursos didácticos que emplea el docente para contextualizar los saberes y lograr que el aprendizaje sea significativo, se salga de lo abstracto y aterrice en el entorno del estudiante, para que este lo pueda valorar y comprender su significado en la realidad. Por tal razón, en este apartado se conceptualiza sobre las categorías que orientan la investigación, sustentada en teóricos que las soportan.

2.1.1. Conocimiento social

El conocimiento social está permeado por todos aquellos elementos que representan a una sociedad: religión, cultura, ideologías políticas, sistemas económicos, avances tecnológicos entre otros, los cuales marcan ciertas pautas en la enseñanza, pero en muchas ocasiones hacen a un lado los problemas que se pueden presentar en la cotidianidad a raíz de su práctica.

En Santisteban y Pagés (2011) se puede comprender conocimiento social como el conjunto de significados que elabora la comunidad científica sobre la realidad en diversas dimensiones de espacio y tiempo. En este sentido, el conocimiento social es un producto social e histórico, sujeto a la interpretación y al cambio, lo cual no da cabida a formulaciones absolutas, al contrario, promueve la reflexión, admite la duda y la ambigüedad de las formulaciones que explican la realidad social.

Una perspectiva similar se encuentra en Canals y Pagés (2011) quienes, desde una concepción crítica de la ciencia, consideran que el conocimiento social se caracteriza por su relatividad y complejidad. Si el conocimiento es relativo porque lo determinan el tiempo, el espacio y la cultura que lo generan, entonces hace falta que los niños aprendan, por un lado, a descubrir la validez de la información; y, por otro, a interpretar la realidad a partir de las razones de las ciencias sociales.

Lo anterior supone, por lo tanto, que se deben desarrollar procesos de razonamiento como: hacerse preguntas, descubrir la información relevante, hacer deducciones, identificar un problema, plantear hipótesis, buscar datos y examinar su validez, proponer soluciones diversas, entre otras operaciones cognitivas que implican la formación de un pensamiento lógico y crítico.

De ahí que, en esta investigación, se considerara fundamental la propuesta de Santisteban y Pagés (2011) para reconstruir los conceptos de los estudiantes, pues los autores creen que “la aplicación del conocimiento social al planteamiento de soluciones o alternativas a los problemas sociales, hace que los alumnos sean, también, más competentes para resolver problemas de la vida cotidiana” (p. 47) , a la vez que reconocen la funcionalidad de lo que aprenden, es decir, el aprendizaje se vuelve significativo.

2.1.2. Enseñanza de las ciencias sociales

Entre los retos y metas de la Educación en Ciencias Sociales, está el desarrollo del pensamiento social, reflexivo, crítico y creativo, orientado a que los ciudadanos participen en la sociedad con el mayor conocimiento y conciencia posible. Este horizonte plantea por un lado la necesidad de considerar la noción de pensamiento social y los procesos cognitivos necesarios para ello, las habilidades científico-sociales, los procedimientos y actitudes que acerquen a los aspectos disciplinares propios de las Ciencias Sociales (Obando, 2016,p.30).

Como plantea Obando (2016), el principal objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación de ciudadanos que participan activamente en los procesos sociales de sus comunidades, porque son conscientes de los fenómenos que las afectan, saber evaluarlos, analizarlos y aportar de alguna manera a la solución o al cambio de la situación. Para lograr este objetivo, la formación del pensamiento social a partir del desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas es una prioridad.

También, para Santisteban y Pagés (2011), en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales se propone que el alumnado adquiera las habilidades sociales y los conocimientos científicos que le permitan comprender el mundo para desarrollar una conciencia ciudadana. Significa que la comprensión de la realidad no se sustenta solo en el conocimiento empírico de

la misma, sino que debe estar soportado su análisis en el conocimiento que entregan los teóricos de las ciencias sociales.

Así lo entiende también Benejam y Quinquer (2000) cuando expresa que la enseñanza de las ciencias sociales debe contribuir a la comprensión de los procesos históricos que han vivido las sociedades, para que las personas sean capaces de entender y analizar su realidad actual, diseñar alternativas de futuro que puedan cambiar o mejorar su presente, sustentadas en el conocimiento social y en la capacidad crítica que lleva a adaptar ese conocimiento al contexto de una comunidad específica.

Por lo tanto, la enseñanza de ciencias sociales se define como el conjunto de acciones voluntarias y conscientes que el docente planea, diseña y orienta, con el objetivo de que el estudiante conozca la evolución de las sociedades humanas, analice los cambios que se han registrado a través del tiempo y del espacio, y comprenda la conformación de las diversas culturas. Este conocimiento debe llevar al estudiante a pensar más allá de su realidad inmediata, a realizar análisis de las situaciones y de los fenómenos sociales para entender cómo funciona su entorno y poder pensarlo de manera crítica, basado en el conocimiento científico que le aportan las ciencias sociales (Pipkin, 2009).

En este sentido, el pensamiento social se asume como una competencia social y ciudadana, el estudiante sabe hacer en contexto, practica ese conocimiento ejerciendo como ciudadano crítico, piensa la realidad social. La función del docente, en este caso, es la de guiar a los estudiantes para que accedan y comprendan los conceptos, los procesos y las competencias comunicativas que les permitan analizar la realidad social, asumir posturas críticas y aportar a la solución de conflictos sociales (Santisteban y Pagés, 2011).

Coincide la anterior explicación con las palabras de Jara y Santisteban (2018), para quienes la enseñanza de las ciencias sociales debe servir para interpretar el mundo y formar un pensamiento social, pero, fundamentalmente, deben ser una herramienta para la acción social. En cuanto al propósito, Pipkin (2009) concreta que la enseñanza de las ciencias sociales busca la formación de pensamiento social para que el estudiante entienda la realidad social en su complejidad, aprenda a contextualizar la información, establezca relaciones y explique las múltiples dimensiones que enmarcan los fenómenos sociales, asumiéndose como parte integral de su realidad, desde la perspectiva crítica y participativa.

2.1.3. Pensamiento social

Las ciencias sociales pueden contribuir con el desarrollo de competencias básicas a través de la formación del pensamiento social, ya que este supone potenciar las capacidades de planificar, realizar tareas cotidianas, tomar decisiones a partir de la reflexión y el desarrollo de la autonomía, de la iniciativa personal, del compromiso y de la acción (Santisteban & Pagés, 2011).

Estos autores aclaran que la formación del pensamiento social no consiste en el adoctrinamiento del estudiante para inclinarlo hacia determinada ideología. Más bien, significa orientarlo, llevarlo a que conozca las diversas perspectivas para que asuma a conciencia una posición frente a las mismas. Enseñar a desarrollar el pensamiento social tampoco es despertar o sembrar sentimientos patrióticos, es profundizar en el conocimiento de la cultura y de la identidad, aprender a conocer y a analizar la realidad, de tal forma que se puedan criticar los aspectos que limitan su desarrollo o estabilidad.

De acuerdo con Pipkin (2009), la formación del pensamiento social permite que los estudiantes comprendan situaciones y fenómenos sociales desde diversas perspectivas, es decir, en su complejidad, y tengan criterio para asumir posiciones frente a las problemáticas sociales que caracterizan la sociedad en la que viven, lo que será un paso indispensable en su formación como ciudadanos críticos y participativos. La investigación de Pipkin plantea tres definiciones del pensamiento social:

- ✓ Un pensamiento de carácter ideológico político que aporta a la formación del ciudadano.
- ✓ Un tipo de pensamiento práctico y cotidiano ligado al sentido común.
- ✓ Un tipo de pensamiento científico a partir de la utilización de conceptos y procedimientos sociológicos.

Ligado a esta última definición, Santisteban y Pagés (2011) exponen que el pensamiento social examina y valora las manifestaciones humanas a partir del conocimiento de las ciencias sociales. Este procedimiento genera interpretaciones particulares que fundamentan la toma de decisiones que favorecen el desarrollo de una conciencia social democrática.

De otro lado, en el modelo socio-constructivista del aprendizaje, la participación activa del docente y del estudiante permite vincular los conocimientos previos de los estudiantes sobre un contenido específico, socializar conceptos por parte del docente quien, a su vez, se encarga de fomentar la participación de los estudiantes en el proceso educativo. Además, promueve la investigación para que los estudiantes reconstruyan sus conocimientos sociales y expresen sus propias reflexiones, lo cual induce al trabajo colaborativo y al desarrollo del lenguaje (Santisteban y Pagés, 2011) a través de diferentes manifestaciones orales o escritas.

Si el lenguaje posibilita la comunicación, significa que se encuentra ligado al aprendizaje significativo de los estudiantes y que las áreas de conocimiento están obligadas a fortalecer las competencias lingüísticas que permitan interpretarlas realidades y relacionar los conocimientos según el momento histórico y el contexto social, el cual se encuentra en permanente cambio (Santisteban y Pagés, 2011). Por consiguiente, la reconstrucción de significados sociales debe ser consecuencia de la aplicación consciente de las habilidades cognitivo-lingüísticas.

2.1.4. Habilidades Cognitivo-lingüísticas

Las habilidades cognitivo-lingüísticas se constituyen en uno de los fundamentos para la formación del pensamiento social, puesto que su naturaleza es procesar, valorar, establecer relaciones para comprender, aplicar e interpretar, y confrontar la información relacionada con hechos, fenómenos o situaciones involucrados en un discurso social determinado.

Según Casas et al. (2005), los estudiantes que logran contrastar sus opiniones, dudas y conocimientos con otras personas, tienen más posibilidades de comprender su sociedad y participar activa y democráticamente en ella. Es decir, es necesario que los estudiantes dispongan de capacidades para analizar su perspectiva de sociedad, así como de reflexionar sobre los puntos de vista opuestos al suyo, para lo cual necesitan poseer habilidades cognitivo lingüísticas que les permitan fundamentar sus opiniones y lograr un aprendizaje significativo. Este, a su vez, aporta a la consolidación del pensamiento social. Entre las habilidades cognitivo lingüísticas usuales que se emplean en múltiples propuestas didácticas, se encuentran describir, explicar, justificar y argumentar.

2.1.4.1. Describir. En esta investigación, la descripción da a conocer las características o rasgos propios que poseen los hechos y los fenómenos sociales. Para Jorba et al. (2000): “Describir es producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones, entre otros, del objeto, hecho o fenómeno que se describe sin establecer fenómenos causales” (p. 34).

En ese mismo orden, Santisteban y Pagés (2011) plantean que la descripción sirve para que la otra persona se haga una idea exacta de la realidad descrita. Es la misma definición que aporta la teoría sobre los tipos de texto, cuando se refiere a la descripción como el acto de pintar con palabras.

2.1.4.2. Explicar. Es una de las habilidades cognitivo-lingüísticas más importantes, pues a través de ella se expresa la comprensión que se ha alcanzado de los fenómenos o hechos sociales.

Quien realmente comprende una realidad, desplegada como un texto que requiere ser comprendida, es capaz de explicar esa realidad con sus propias palabras, sin necesidad de recurrir a otros textos o autores. En Santisteban y Pagés (2011), explicar:

Supone buscar los porqués de los hechos, situaciones o fenómenos sociales para comprenderlos y supone el primer paso para convertir la información en conocimiento. [Su] objetivo [es] hacer comprender los hechos, los fenómenos o los comportamientos sociales profundizando su conocimiento, estableciendo relaciones entre las causas y las consecuencias (p. 199).

Por su parte, Jorba et al. (2000) consideran que “explicar es establecer relaciones causales explícitamente entre las razones o argumentos formulados, con el fin de modificar el estado del conocimiento del receptor. En esta habilidad interesa el contenido más que la validez de las proposiciones” (p. 38). También, para Benejam y Quinquer (2000), la explicación ordena las razones de acuerdo a su importancia para dar a conocer una realidad particular.

2.1.4.3. Justificar. Consiste en sustentar con argumentos teóricos las razones por las cuales un hecho o un fenómeno social presenta diferentes comportamientos, de acuerdo con el entorno en que se manifiesta. Benejam y Quinquer (2000) dicen que la justificación se apoya en teorías o corpus del conocimiento para dar respuesta al porqué de los hechos. En Jorba (2000): “La justificación examina la aceptabilidad de las proposiciones, dando validez a las razones o argumentos aportados, recurriendo al corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos objeto de estudio” (p. 39).

Asimismo, Gutiérrez y Pagès (2018) expresan que justificar es dar razones políticas, culturales, sociales, económicas, entre otras, vinculadas con argumentos de orden científico, que aportan a la comprensión del hecho o fenómeno social analizado.

2.1.4.4. Argumentar. Esta habilidad propone demostrar con argumentos diferentes puntos de vista que permitan esclarecer la veracidad de los hechos o fenómenos sociales y por medio de lo cual, según Santisteban y Pagés (2000), se examina la aceptabilidad de las razones o argumentos con el objetivo de cambiar el valor de la validez que tiene para el receptor.

Para Gutiérrez y Pagès (2018), argumentar es dar razones o explicaciones desde diferentes maneras de interpretar el mundo, lo cual implica aprender a escuchar, negociar o defender posiciones de forma coherente, y desde una actitud democrática, teniendo en cuenta el valor científico, personal y moral.

En consideración de Benejam y Quinquer (2000), desde las ciencias sociales argumentar implica valorar e interpretar una realidad social, para lo cual se justifica a través del discurso, se busca comprender las motivaciones de las personas involucradas en el fenómeno social, y

confrontarlas ideas propias con las de los demás a través del discurso argumentativo. Para estos autores, argumentar es un proceso que lleva a contrastar, intercambiar o negociar las ideas, opiniones y puntos de vista, con los que poseen los demás, para llegar a acuerdos o convencer al otro de la veracidad de la posición propia.

En la práctica discursiva, resulta evidente que existe una delgada línea divisoria que separa una habilidad cognitivo-lingüística de otra porque cada una tiene un propósito distintivo, pero todas se interrelacionan entre sí. El docente debe tener claras las características de cada habilidad y ser explícito en cuanto a la finalidad de la actividad comunicativa que aplique en sus unidades didácticas, porque de lo contrario, para los estudiantes será compleja su aplicación si no cuentan con el contenido semántico preciso, y no podrán dar cuenta de la experiencia que le permita al docente evidenciar los componentes de cada habilidad.

Habilidades cognitivo lingüísticas como explicar, justificar y argumentar, permiten comprender mejor la complejidad de la realidad social, dado que son el primer nivel para identificar y analizar un problema; sin embargo, debido a múltiples factores que se conectan en cualquier acontecimiento social, los docentes deben incentivar a los estudiantes a ser racionales frente a su entorno, brindando orientaciones a través de actividades didácticas que induzcan al alumno a preguntarse, tal como sugieren Santisteban y Pagés (2011), el porqué de los hechos o situaciones sociales, interpretar los comportamientos en función de las intenciones y reconocer distintos puntos de vista.

De acuerdo con Casas et al. (2005), los estudiantes adoptan posturas críticas inclinadas a la intervención y comprometidas con la sociedad, cuando disponen de habilidades como la justificación, interpretación y argumentación, siendo estas, herramientas que les permiten comprender las complejidades de la realidad social y la relatividad del conocimiento social, en

virtud de que son habilidades que motivan la capacidad de crear, defender, modificar o reforzar perspectivas y normas personales para analizar hechos, situaciones, fenómenos o comportamientos sociales.

2.1.5. Complejidad de la realidad social

El conocimiento es un producto social, elaborado a partir de intereses, experiencias sociales, políticas y económicas dominantes en una época determinada, afirmación que lleva a deducir que el conocimiento puede estar sujeto a cambios, interpretaciones y múltiples reflexiones que permitirán ejecutar acciones inexploradas ante un hecho o situación social.

Las dudas, críticas y propuestas que surgen a partir de la reflexión y el contraste con diversas teorías, posibilitan la reconstrucción de la racionalidad, por tanto, la complejidad del conocimiento social debe abordarse en un ambiente de libertad participativa, favoreciendo la formulación de preguntas, el establecimiento de hipótesis y la imaginación de alternativas (Santisteban y Pagés, 2011). Por lo tanto, la información social requiere un tratamiento desde capacidades que conduzcan a analizar el porqué de los hechos, el para qué, qué opciones o qué alternativas se pueden presentar sobre el mismo suceso.

2.1.5.1. Causalidad. Teniendo en cuenta que la naturaleza del conocimiento social es cambiante y diversa, resulta pertinente, tal como plantean Santisteban y Pagès (2011), guiar a los estudiantes en la comprensión de los hechos o fenómenos sociales a través de la consideración de sus múltiples factores o antecedentes, para establecer una postura crítica que les permita comprender su realidad. Dichas orientaciones deben tener como objetivo, determinar las causas del fenómeno, por lo cual es importante examinar la información que obtengan y procurar que los

estudiantes sean asertivos en la diferenciación entre datos relevantes y datos circunstanciales, situación a la que se llega por medio de cuestionamientos basados en el por qué.

Para Weber (como se citó en Pipkin, 2009), no se puede explicar causalmente una acción sin comprenderla, lo que implica la reconstrucción de la secuencia de la acción: medios-fines, pero también condiciones. Por su parte, Benejam y Quinquer (2000) explican que de la comprensión de la causalidad y de las motivaciones o características de los diferentes agentes que intervienen en un determinado fenómeno social, los estudiantes deben ser capaces de construir un discurso explicativo.

2.1.5.2. Intencionalidad. Esta describe la finalidad que se persigue al provocar o favorecer un hecho social (Santisteban y Pagès, 2011). La capacidad de la explicación intencional implícitamente contiene un componente de aprendizaje en valores, ya que permite emitir juicios sobre los hechos, conduce a valorar la ética de las interpretaciones, y a tener en cuenta los intereses o finalidades de los agentes que construyen el conocimiento social.

En este punto, es tarea del docente impulsar y promover la curiosidad sobre temas esenciales, cercanos al contexto, para que los estudiantes se sitúen en diferentes ángulos, valoren diversas perspectivas y realicen un análisis que les permita realizar su propia interpretación de los fenómenos sociales.

2.1.5.3. Relativismo. Según los planteamientos de Santisteban y Pagès (2011), el relativismo se asume como un aspecto importante para contrastar opiniones, puesto que posibilita a los estudiantes situar el conocimiento social en una cultura, tiempo y espacio definidos. A su vez, dicho conocimiento puede contextualizarse con la realidad de los estudiantes, para que

construyan un punto de vista que se contraste, ya sea con ideas afines u opuestas y así lleguen a plantear posibles alternativas innovadoras que reconstruyan un fenómeno social.

En Pérez Gómez (1998, como se citó en Santisteban y Pagès, 2011) el relativismo considera que las interpretaciones que se hagan de la realidad social deben estar fundamentadas en la apreciación de las diferencias y en valorar la diversidad, puesto que no existe una explicación o evidencia única y absoluta que dé cuenta de la naturaleza cambiante de un hecho o fenómeno social. De igual modo, Pipkin (2009) explica que, cuando una persona piensa en su realidad social, se sitúa dentro de esa realidad para observar las condiciones que la sustentan; dicha forma de asumir la reflexión sobre un fenómeno social, promueve las posibilidades de cambio y de intervención sobre dicha realidad.

2.1.6. Práctica reflexiva

Para Jara y Santisteban (2018): “La formación de un profesorado reflexivo ha aportado a la construcción de otras modalidades de enseñanza, en las que éste comprenda la complejidad de las relaciones entre los campos disciplinares y el de la enseñanza de los saberes escolares” (p. 242). De otro lado, para Martínez (2017), la práctica reflexiva del docente es una condición para formar habilidades críticas en los estudiantes: “Sin la práctica reflexiva, perdemos la posibilidad de formar el juicio crítico de nuestros estudiantes, en un mundo cada vez más polarizado, más desinformado y complejo en sus problemáticas sociales” (p. 174).

Por tanto, los docentes deben ser profesionales reflexivos en permanente transformación, y para lograrlo, requieren una formación intelectual y cultural permanentes, cuestionar constantemente los propósitos de lo que enseñan, tener la capacidad de adaptar los conocimientos escolares y adecuar los materiales a las realidades de quienes aprenden.

Ahora bien, toda la reflexión y acción del docente debe ligarse a los diferentes tipos de contenidos. Atendiendo la voz de Zabala (2000), si es un contenido procedimental, el profesor debe planear actividades para realizar las acciones que incluyan estos contenidos, tanto como sea necesario, e contener formas organizativas que faciliten las ayudas adecuadas a las necesidades de cada alumno. En cuanto a los contenidos actitudinales, es preciso que los docentes articulen acciones formativas, donde los contenidos se puedan vivenciar de forma auténtica por los alumnos, llevando a cabo en el aula actividades a través de las cuales se practiquen los valores que se enseñan.

Las dimensiones tomadas en cuenta por Zabala (2000) para la organización y descripción de cualquier propuesta metodológica, comprende la secuencia de actividades que consiste en un plan de intervención continuo, llevado a cabo por el docente, con el fin de apoyar la orientación de la enseñanza y en donde se disponen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A partir de estos se definen las producciones, seguimiento y evaluación del progreso de los alumnos. Tal planeación estará sujeta a modificaciones y adaptaciones, dependiendo de las necesidades que el docente encuentre convenientes en su aplicación.

Zabala (2000) indica que el rol del docente, en la corriente constructivista, es el de ejecutar acciones como utilizar diversas herramientas didácticas y los recursos disponibles para contextualizar el proceso de enseñar. En este proceso, establece una serie de relaciones que deben conducir al desarrollo, por parte del educando, de representaciones personales sobre el contenido que aprende.

Sin embargo, la tendencia a organizar los contenidos según los criterios de los centros educativos, ha llevado a que se continúe implementado el modelo tradicional bajo el amparo de

la historia y la costumbre, alejado de la reflexión sobre los saberes que orientan. Zabala (2000) también aclara que algunos centros educativos han implementado tendencias que se ajustan a determinadas necesidades o nuevas corrientes educativas. Aun así, el valor de agrupar y distribuir la orientación del conocimiento por parte de una comunidad educativa, debe consistir en conocer, ajustar y utilizar adecuadamente la organización del conocimiento, buscando un aprendizaje óptimo de los diferentes tipos de contenidos, donde, además, se fomenten los valores y haya un compromiso para ser promotores de una sociedad democrática.

Como se menciona en Zabala (2000), aún hay centros educativos que conservan estructuras espaciales y horarias condicionadas por vestigios tradicionalistas que impiden la integración de los miembros de una comunidad educativa. En este aspecto, se establece que la distribución del tiempo y del espacio son variables que influyen sustancialmente en la concreción de cualquier propuesta pedagógica. La comunidad educativa debe procurar por un entorno físico provechoso dentro y fuera de la institución educativa, y un ambiente de convivencia confortable que propicie en los alumnos, la participación constructiva y socialmente dinámica en su aprendizaje.

La organización de los contenidos corresponde a la finalidad que se persigue con la enseñanza y el papel activo que deben tener los estudiantes en cuanto a la construcción de conocimientos, teniendo en cuenta las situaciones, variables y factores que puedan intervenir en la asimilación significativa de cuál sea el conocimiento que se proponga obtener. Zabala (2000) explica que se pueden encontrar dos perspectivas diferentes, pero estrechamente vinculadas: la organización disciplinar, para la cual la prioridad son los saberes disciplinares y el cómo los alumnos pueden aprenderlos mejor; y la organización globalizada, donde la prioridad es el alumno y sus necesidades educativas.

Ahora bien, una de las variantes metodológicas que apoya a los estudiantes en la correcta apropiación de los contenidos, son los materiales curriculares o los recursos didácticos, entre los cuales se encuentran libros, proyecciones, soportes informáticos o multimedia, entre muchos otros, que pueden ajustarse a los requerimientos del contexto educativo y a la planificación, ejecución y evaluación de una unidad didáctica. Los docentes son los encargados de tipificar los materiales y recursos, de acuerdo con el potencial y la particularidad de sus estudiantes, así como con el tipo de contenido que busca orientar.

Con relación a la evaluación, Zabala (2000) enuncia que en el aula están asociados dos procesos evaluables: cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor; sin embargo, aún prima la calificación cuantitativa ante el resultado mostrado por el estudiante, para lo cual el autor postula la evaluación formativa, cuyo objetivo es el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes, y en la que el docente también aprende y reflexiona sobre su quehacer profesional.

La participación de los estudiantes es fundamental dentro del proceso reflexivo, ya que, a partir de sus aportes, es posible establecer un vínculo entre los saberes previos y los contenidos; además, el docente puede identificar los intereses, motivaciones, comportamientos y habilidades de cada estudiante, y así plantear propuestas educativas que lleven a que los estudiantes sientan que las actividades que realizan satisfacen alguna necesidad, convirtiéndose en el protagonista de su proceso de aprendizaje.

De tal manera que la práctica reflexiva se caracteriza por su concepción constructivista, en consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje precisa la evaluación constante de todos los participantes en el proceso educativo. Su propósito es diseñar propuestas educativas

pertinentes, que ayuden a trazar una ruta orientadora que aporte al crecimiento académico y personal de los estudiantes, y permita la mejora constante del docente en el aula.

2.1.7. Diversidad cultural

El Ministerio de Cultura de Colombia se inscribe dentro del concepto de diversidad cultural propuesto por la Unesco:

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, se constituye, por lo tanto, en uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones (2010, p. 371).

De acuerdo con la Unesco, en la diversidad cultural se recrea la riqueza de los pueblos y se generan capacidades en las personas para valorar la convivencia, el reconocimiento de la diferencia y la importancia de trabajar unidos en esa diferencia, para favorecer el desarrollo social. Ser diverso no significa, entonces, vivir aislado de lo que es común, sino, integrar las diversidades para construir espacios de crecimiento social, cultural, económico y humano.

La Constitución Política de Colombia, en el artículo 7º, De los principios fundamentales, explicita: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana” (1991, p. 5). Este principio implica que la educación debe responder a las necesidades de una población diversa, teniendo en cuenta la variedad de culturas que integran las comunidades de cada región y que inducen a plantear la interculturalidad de las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con los Lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del Plan Nacional de Educación (PNDE) 2016-2026, y analizando el Quinto Desafío Estratégico, este

propone impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento, y para ello, pretende:

Asegurar que las instituciones educativas apropien un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral y a la formación del ciudadano planetario” (2016, p. 50).

El objetivo de la presente investigación responde a los propósitos de este desafío, pues se busca comprender el desarrollo del pensamiento social de los estudiantes, lo cual se convierte en un insumo importante para promover la participación activa de los niños y jóvenes en la comprensión de los conflictos existentes en su entorno, así como inducirlos a pensar en las posibles soluciones a esos conflictos. Es una actividad que involucra nuevas maneras del quehacer pedagógico, pues requiere de la participación y del reconocimiento del otro que convive con sus diferencias dentro del aula, y de una comunidad específica.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre el tema de la diversidad cultural, en el estudio de Moreno (2020) los estudiantes abordaron problemáticas sociales planteadas desde temas como identidad cultural, patrimonio cultural, respeto a la diversidad cultural y reconocimiento de la interculturalidad:

Las principales conclusiones del estudio evidencian que los estudiantes desde edades tempranas identifican diferencias biológicas, sociales y culturales, así como situaciones de discriminación o injusticia social, por razones étnicas, lo cual, de acuerdo con sus concepciones de diversidad promueve el desarrollo de la alteridad desde, la pluralidad y la empatía o rechazo a partir de la formación de prejuicios. Por lo que es importante que en las aulas de ciencias sociales se promueva la diversidad como un valor, para que los niños y niñas se formen en el respeto de las diferencias y aporten a la construcción de sociedades equitativas, inclusivas y democráticas (p. 10).

En la unidad didáctica que se desarrolló en la investigación que se expone en este documento, fueron socializadas algunas características de la diversidad cultural a partir de

expresiones artísticas como la música, las artes plásticas y el análisis de imágenes. Estas a su vez, sirvieron como recursos didácticos para contextualizar los hechos sociales planteados en la unidad, como fuente de análisis de las habilidades de los estudiantes y funcionaron como una alternativa a las estrategias ya avaladas en la didáctica de las Ciencias Sociales. Dichas actividades se relacionan estrechamente con la realidad social del entorno estudiantil, donde convive diversidad de culturas.

3. Metodología

3.1. Tipo de investigación

El enfoque de esta investigación es cualitativo, que se direcciona a comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. El enfoque cualitativo es adecuado, si el propósito de la investigación consiste en examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández & Mendoza, 2018).

De manera que, con el presente estudio, se busca comprender el fenómeno social desde la escuela, teniendo en cuenta la importancia del conocimiento social y cómo este se manifiesta en las expresiones de los niños y jóvenes a través del arte y por medio de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se evidencian y que son objeto de la investigación.

3.2. Categorías

Las categorías que orientaron el desarrollo de esta investigación, contribuyeron a sustentar el concepto de pensamiento social presente en los niños que participaron del desarrollo de la unidad didáctica, cuyo objetivo fue identificar las habilidades de pensamiento social y las dimensiones de la complejidad de la realidad social.

3.2.1. Habilidades de pensamiento social

3.2.1.1 Describir. Para Jorba et al. (2000): “Describir es producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones, entre otros; del objeto, hecho o fenómeno que se describe sin establecer fenómenos causales” (p. 34).

3.2.1.2 Explicar. “Explicar es establecer relaciones causales explícitamente entre las razones o argumentos formulados, con el fin de modificar el estado del conocimiento del receptor. En esta habilidad interesa el contenido más que la validez de las proposiciones” (Jorba et al., 2000, p. 38).

3.2.1.3 Justificar. “La justificación examina la aceptabilidad de las proposiciones, dando validez a las razones o argumentos aportados recurriendo al corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos objeto de estudio” (Jorba et al., 2000, p. 39).

3.2.1.4 Argumentar. Benejam y Quinquer (2000) consideran que desde las ciencias sociales argumentar implica valorar e interpretar una realidad social, para lo cual se justifica a través del discurso, se busca comprender las motivaciones de las personas involucradas en el fenómeno social, y confrontarlas ideas propias con las de los demás a través del discurso argumentativo. Para estos autores, argumentar es un proceso que lleva a contrastar, intercambiar o negociar las ideas, opiniones y puntos de vista, con los que poseen los demás, para llegar a acuerdos o convencer al otro de la veracidad de la posición propia.

3.2.2. Dimensiones de la complejidad de la realidad social

3.2.2.1 Causalidad. Teniendo en cuenta que ninguna causa por sí sola explica un fenómeno histórico, es responsabilidad del docente orientar a los estudiantes en la aplicación de la multicausalidad, pues los ayudará a comprender que todo acontecimiento tiene una serie de causas, factores o antecedentes que lo desencadenan (Santisteban y Pagès, 2011).

3.2.2.2 Intencionalidad. La intencionalidad describe la finalidad que se persigue al provocar o favorecer un hecho social (Santisteban y Pagès, 2011). La capacidad de la explicación intencional, implícitamente contiene un componente de aprendizaje en valores, ya que permite emitir juicios sobre los hechos, hace necesario valorar la ética de las interpretaciones, y debe tener en cuenta los intereses o fines de los agentes que construyen el conocimiento social.

3.2.2.3 Relativismo. Se refiere a reconocer distintos puntos de vista, en ocasiones contradictorios, del mismo hecho (Santisteban y Pagès, 2011). En las ciencias sociales, el saber es relativo, es decir, puede cambiar de una cultura a otra, de una época a otra, de un espacio a otro, lo cual exige contextualizar el conocimiento social de acuerdo con el entorno del estudiante.

3.3. Diseño

Para esta investigación se tomó el estudio de caso como diseño, puesto que se analizó profundamente y de manera integral una unidad didáctica orientada a la diversidad cultural y que pudiera responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría (Hernández et al., 2010).

De acuerdo con Bisquerra (2009), entre las características del estudio de casos se pueden enunciar:

- ✓ Contribuye al desarrollo profesional al propiciar la reflexión sobre la práctica y la comprensión del caso a través de la búsqueda de información desde distintas perspectivas.
- ✓ Favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar.
- ✓ Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- ✓ Para Muñoz y Serván (como se citó en Bisquerra, 2009), el estudio de casos consiste en comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

Referente a las características anteriores, esta investigación buscó comprender una realidad social y educativa a través de un caso particular, tal como lo fue el grupo de estudiantes de grado quinto, dentro del que se lograron analizar las habilidades de pensamiento social a partir de un contenido social propuesto para la enseñanza en ese grupo particular, lo cual también permitió reflexionar la intervención de los docentes.

En cuanto al favorecimiento de diferentes perspectivas y el trabajo interdisciplinar, se conjugaron los contenidos de las ciencias sociales y didácticas del área de artística, como una estrategia de enseñanza para conocer la perspectiva del grupo de estudiantes y como una alternativa al aprendizaje basado en problemas.

Por lo que corresponde al tiempo, espacios y recursos, este diseño favoreció la ejecución de la investigación en un tiempo moderado, en un espacio digital, haciendo uso de recursos didácticos físicos y virtuales.

Asimismo, el estudio de caso tiene como objetivo documentar una experiencia o evento en profundidad o entender un fenómeno desde la perspectiva de quienes lo vivieron. El estudio de caso cualitativo no persigue ninguna clase de generalización y la información que se obtiene, generalmente, está constituida por descripciones de casos vinculados a la pregunta de investigación y datos completos de un caso significativo e ilustrador, así como por categorías vinculadas con ellos (Hernández et al., 2010).

3.4 Unidad de análisis y unidad de trabajo

3.4.1 Unidad de análisis

El trabajo se realizó con la unidad de análisis enfocada en las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social y las dimensiones para entender la complejidad del conocimiento social en los estudiantes de grado quinto de la institución educativa Policarpa School, del municipio de Quimbaya, Quindío, mediante el desarrollo de la unidad didáctica relacionada con la diversidad cultural. El trabajo de dicha unidad se apoyó en actividades artísticas que permitieron elaborar el respectivo análisis, durante el transcurso de cuatro sesiones de clase, además de dos sesiones introductorias anteriores para generar confianza y empatizar con los niños.

3.4.2 Unidad de trabajo

Fueron seleccionados los estudiantes de grado 5 de la institución educativa, de carácter público, Policarpa School, del municipio de Quimbaya, Quindío, de la siguiente manera: 6 niños y 6 niñas en edades entre los 10 y 11 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos entre el 1 y el 3, todos residentes en el área urbana del municipio de Quimbaya. También se tuvo en cuenta que los estudiantes tuvieran conexión a internet estable, para así garantizar la participación y permanencia en las sesiones de la unidad didáctica.

3.5 Técnicas e instrumentos

Entre las técnicas empleadas para esta investigación se encuentra la observación participante, la cual se define como un proceso interactivo y social, que exige capacidad de respuesta, sensibilidad humana y adaptación del investigador al escenario natural y cotidiano, con el fin de obtener la descripción profunda de situaciones, percepciones, experiencias, creencias, pensamientos y significados individuales y para comprenderlos e interpretarlos (Bisquerra, 2009). Aplicar esta técnica permitió que los docentes lograran una interacción con los estudiantes y, a su vez, les permitió reflexionar sobre la aplicación de los contenidos, las actitudes de los estudiantes y su desempeño durante los encuentros.

Otra técnica empleada fue el análisis documental que, según Bisquerra (2009), ofrece la ventaja de obtener información confiable, pues se genera en el momento preciso en que ocurren los hechos. De acuerdo con lo anterior, los materiales elaborados y las transcripciones de las interlocuciones de los estudiantes, permitieron registrar el pensamiento social y, en particular, las dimensiones y habilidades cognitivo-lingüísticas que demuestran los estudiantes en el

desarrollo de la unidad didáctica y en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo contrastar la información obtenida con los datos resultantes de la observación.

Los instrumentos de apoyo usados para registrar la información fueron las grabaciones de audio y video de cada sesión que conformó la unidad didáctica. En dichas grabaciones registraban las preguntas orientadoras hechas por los docentes permitieron captar los conocimientos previos y las apreciaciones que fueron consolidando los estudiantes.

3.6 Procedimiento

Los investigadores eligieron la institución educativa debido al fácil acceso por parte de uno de los docentes y la factibilidad de aplicar la unidad didáctica. Se envió carta dirigida al rector de la institución para solicitar los permisos y poder encontrar la población para el estudio, que correspondió al grado quinto. Con los profesores directores de grupo se llevó a cabo una selección de los niños, teniendo como criterios fundamentales, que contaran con acceso a internet y que participaran activamente durante las sesiones. Así, fueron elegidos 6 niños y 6 niñas en edades entre los 10 y 11 años.

3.6.1 Sesión introductoria

Posteriormente y como los alumnos no conocían a los profesores, se decidió realizar dos sesiones introductorias durante las cuales se desarrollaron actividades lúdicas (Anexo 1) como juegos, creación de instrumento musical (*shaker*), rompehielos, entre otros. Estas actividades permitieron tener un acercamiento y una aceptación de los niños en este proceso, facilitaron la comunicación y la fluidez en la recolección de datos.

3.6.2 Primera sesión

La primera sesión se enfocó en comprender la identidad cultural, con la proyección de la canción ¡Que vivan todas las razas! (Anexo 2) (la canción se trabajó en todas las sesiones y los estudiantes la analizaron durante otra actividad).

Se realizó una actividad para reconocer los conocimientos previos de los niños a través de un juego de ruleta (Anexo 2). En esta, se plantearon las siguientes situaciones: responde una *pregunta*, cede el turno, lee un fragmento, canta una canción, tiene un reto o una penitencia. Dentro de las preguntas, los investigadores aprovecharon para indagar si los niños tenían conocimientos acerca de diversidad cultural.

Durante esta sesión, también se proyectaron dos videos relacionados con la identidad cultural y la diversidad cultural. Luego hubo un foro de discusión a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué crees que es identidad cultural? Después se proyectaron dos videos, uno referente a la región andina y su cultura, y otro de la región pacífico y su cultura. Estos videos sirvieron para realizar un juego de dados, durante el cual los docentes hicieron retroalimentación del tema tratado: identidad cultural. A cada estudiante se le asignó un número de lista (lista de aplicación unidad didáctica).

En este juego, los estudiantes lanzaron los dados y el número que cayó determinó qué persona debía responder a la pregunta: ¿qué hará el (la) docente? (Cada pregunta la lee el niño(a) seleccionado y esta se convierte en un foro de discusión). Las preguntas son abiertas para todos los participantes. Al finalizar se proyecta el video de la canción con la que se inició la sesión ¡Que vivan todas las razas!

3.6.3 Segunda sesión

El enfoque de esta sesión fue el Patrimonio Cultural, para lo cual se proyectaron dos vídeos (Anexo 3) relacionados con el tema; posteriormente, los niños realizaron un dibujo donde reflejaron su comprensión del patrimonio cultural de la región (Anexo 3). Mientras dibujaban, sonó la canción de fondo titulada “Quindío es un paraíso”, como un recurso para despertar su creatividad e inspiración. Después del dibujo sobre patrimonio cultural del Quindío, los niños escucharon con atención la letra y la música de la canción de fondo, y con esa información se realizó un foro de discusión. Finalmente, los docentes retroalimentaron el tema con información referente al paisaje cultural y al patrimonio cultural.

3.6.4 Tercera sesión

Para continuar con la unidad didáctica, la tercera sesión comprendió el tema del respeto a la diversidad cultural. El recurso empleado fue la canción “Que vivan todas las razas” (Anexo 4). Para elaborar el análisis y desarrollarla actividad denominada: El gran concierto, primero, se dividió el grupo en dos y se repartió en dos salas con el acompañamiento de un profesor, quien motivó a los estudiantes para que aprendieran la letra de la canción; después, con la totalidad del grupo reunido, cada subgrupo cantó la canción, al finalizar la cantaron todos juntos y hubo un foro de discusión sobre al respeto por la Diversidad Cultural.

3.6.5 Cuarta sesión

Para finalizar los encuentros, en la cuarta sesión denominada Reconocimiento de la interculturalidad, todo el grupo escuchó la canción titulada “Interculturalidad”; luego se formularon preguntas de análisis que incitaron la participación de los estudiantes. Durante esta

sesión, también, se realizó un noticiero virtual con los niños como protagonistas y entre ellos organizaron la obra; los docentes facilitaron las preguntas que formularon durante el noticiero. Por último, la imagen de una niña indígena sirvió para realizar análisis de hipotéticos casos que los docentes facilitaron, relacionados con la vida cotidiana de los niños y la aceptación que le darían a la niña indígena en su comunidad.

En la siguiente Tabla se relacionan de manera general, las actividades artísticas vinculadas con los contenidos sociales propuestos para la unidad didáctica.

Tabla 1

Actividades artísticas integradas con las ciencias sociales.

<i>Actividad</i>	<i>Materiales utilizados</i>	<i>Finalidad</i>
Fabricación de instrumento musical Shaker.	Envase plástico, semillas de frijol, arroz, lenteja o maíz.	Tener un primer acercamiento entre los estudiantes y los docentes.
Creación de un dibujo.	Papel, lápiz y colores.	Identificar los elementos del patrimonio cultural de su región.
Análisis de canción.	Canción “Quindío es un Paraíso”.	Relacionar los componentes de la canción con el patrimonio cultural de su región.
Análisis e interpretación de una canción.	Canción “Que vivan todas las razas”.	Comprender la importancia del respeto a la diversidad cultural.
Interpretación de imágenes.	Fotografía grupo étnico.	Reconocer la importancia del respeto a la diversidad de culturas que hay en el país.
Apreciación musical.	Canción, “La interculturalidad”.	Emplear la canción como fuente de información.
Obra de teatro.	“Noticiero virtual”.	Usar la imaginación y la creatividad para la comprensión de la interculturalidad.

Fuente: datos obtenidos en el trabajo de campo (elaboración propia).

4. Análisis de los resultados

Con base en los datos recolectados se realizó el respectivo análisis de la información, teniendo en cuenta las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social y las dimensiones de la complejidad social mencionadas con anterioridad. De igual forma, se reflexionó sobre la práctica docente con el fin de evaluar su actuación, el desarrollo de los contenidos, la metodología y los recursos empleados, así como la actitud de los estudiantes durante el desarrollo de la unidad didáctica.

Para realizar la codificación de los datos se tuvo en cuenta la secuencia en la obtención y análisis de los mismos, iniciando con la recolección de la información por medio de grabaciones en video, documentos y producciones de los niños; se realizó la transcripción de las sesiones y se organizó la bitácora con los datos recolectados por los docentes. Los códigos y colores sirven para diferenciar las categorías y sus indicadores, según se observa en las siguientes Tablas.

Códigos para codificación

Tabla 2

Habilidades Cognitivo lingüísticas

Categoría	Color		Código
Describir	Amarillo		DES
Explicar	Azul		EXP
Justificar	Rojo		JUS
Argumentar	Púrpura		ARG

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Tabla 3*Criterios de las habilidades cognitivo-lingüísticas.*

Color	Categoría	Criterio	Código
		Qué	Q
		Cómo	CO
		Cuándo	CU
		Quiénes	QUI
		Por qué	PQ
		Para qué	PA-Q
		Evidencias Teóricas	E-TE
		Relación de Fenómenos	RE-F
		Razones	RAZ
		Relaciones	REL

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Tabla 4*Complejidad de la realidad social.*

Categoría	Color		Código
Causalidad	Verde		CAU
Intencionalidad	Canela		INT
Relatividad	Naranja		REL

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Tabla 5

Criterios de las categorías de la complejidad de la realidad social.

Categoría	Criterio	Código
	Multicausalidad	MUL
	Calidad y Validez	CyV
	Compara	COM
	Finalidades	FIN
	Efecto de las intenciones	EF-IN
	Identifica contextos	ID- CON
	Diferentes puntos de vista	DIF-PV

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

4.1 Resultados análisis de primer nivel

Las habilidades cognitivo-lingüísticas contribuyen con el desarrollo y crecimiento cognitivo de los estudiantes, asimismo, y de acuerdo con los autores Casas et al. (2005), permiten comprender mejor la complejidad de la realidad social, así como la relatividad del mismo conocimiento social. Son, también, las que mejor activan la capacidad de crear, defender, modificar o reforzar la opinión personal y los criterios de análisis de los hechos, situaciones, fenómenos o actuaciones sociales, y son las que mejor permiten crear actitudes de intervención y de participación en la construcción de un futuro mejor.

A continuación, se muestran los datos obtenidos basados en la observación de las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social en la presente investigación:

Tabla 6

Frecuencia de las habilidades cognitivo-lingüísticas por sesión.

	Sesión	Describir	Argumentar	Explicar	Justificar	Total
Frecuencia por sesión	I	13	1	4	2	73
	II	6	1	10	1	
	III	10	4	7	2	
	IV	6	1	3	2	
	Total, frecuencia	35	7	24	7	
	Porcentaje por habilidades	47.9%	9.6%	32.9%	9.6%	

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

En la anterior Tabla se observa que la habilidad cognitivo-lingüística de mayor presencia es la descripción, con una participación del 48% y una cantidad de apariciones de 35 en toda la unidad didáctica; le sigue la habilidad explicar con un 33% y la argumentación y la justificación con una participación cada una de 10%. Teniendo en cuenta lo anterior, continúa el análisis de cada una de las habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social:

4.1.1 Describir

Esta habilidad de pensamiento social es la que se presenta con un porcentaje mayor en toda la unidad didáctica, con una participación del 48%, sobre lo cual Jorba et al. (2000) explican: “Describir es producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones, entre otros, del objeto, hecho o fenómeno que se describe sin establecer fenómenos causales” (p. 34). La frecuencia total de participación en las sesiones con esta habilidad fue de 35 veces, convirtiéndose en la de mayor frecuencia de aparición en la

unidad didáctica. A continuación, se observan algunas de las participaciones de los estudiantes en la habilidad describir:

Estudiante 4: pues un ejemplo puede ser el conflicto entre Israel y Palestina; uno, Israel es un país judío y Palestina un país de origen árabe.

Estudiante 10: Este es el Poporo Quimbaya, yo lo elegí porque nos representa a los Quimbayas.

En los ejemplos anteriores se comprende cómo los participantes, a pesar de su corta edad, muestran la habilidad para describir desde la perspectiva misma del fenómeno social, en este caso, el qué, cómo y cuándo ocurre dicho fenómeno para poder realizar la respectiva descripción.

4.1.2 Explicar

Esta habilidad cognitivo-lingüística es la segunda con mayor participación en los estudiantes, con un 33% y, según Jorba et al. (2000), “explicar es establecer relaciones causales explícitamente entre las razones o argumentos formulados, con el fin de modificar el estado del conocimiento del receptor. En esta habilidad interesa el contenido más que la validez de las proposiciones” (p. 38). Dentro del análisis se encuentra que la explicación tuvo una frecuencia total de 24, lo que significa la cantidad de veces que apareció esta habilidad en la unidad didáctica. Los siguientes ejemplos son tomados de los aportes realizados por los estudiantes en la unidad didáctica:

Estudiante 2: está la platanera y el café, es lo propio del Eje Cafetero, el hacha y el tronco es símbolo del empuje y el trabajo de la raza cafetera..., porque es como lo que representa el cafetero.

Estudiante 10: profe, que mostrarle respeto, porque son personas tal como nosotros, son iguales a nosotros... , profe, pero es que también son seres humanos que también piensan, sienten y les duele.

En la habilidad de explicación también se pudo observar cómo los niños relacionan su cotidianidad y explican de manera acertada los símbolos del patrimonio cultural propio de su región, lo que responde el cómo y el porqué.

4.1.3 Justificar

La justificación presentó una baja participación en este proceso, con tan solo un 10% en la unidad didáctica, pues como se desprende de la definición de Jorba et al. (2000), es una habilidad más compleja: “La justificación examina la aceptabilidad de las proposiciones, dando validez a las razones o argumentos aportados recurriendo al corpus de conocimiento en el que se incluyen los contenidos objeto de estudio” (p. 39). Por lo tanto, la presentación de evidencias teóricas fundamentadas como argumentos es una de las causas de la baja participación, haciendo que la justificación solo apareciera en 7 ocasiones en la unidad didáctica. Los siguientes ejemplos se tomaron de los aportes realizados por los estudiantes en la unidad didáctica:

Estudiante 4: lo que pasó hace muchos años, la ONU declaró que ambas creencias debían tener dos territorios y los dividió, pero Israel no se quedó ahí y dominó casi todo el territorio y por eso existe un conflicto entre ambos en este momento.

Estudiante 10: el Poporo Quimbaya es un recipiente que los indígenas utilizaron para almacenar sal, utilizada en la masticación ritual de las hojas de coca, está hecho de metal y es famoso por sus proporciones armónicas... Si, el Poporo además fue la pieza con la que se inició la colección del museo de oro de 1939 y con ella toda la labor de conservación del patrimonio cultural.

A pesar de la corta edad de los estudiantes con respecto a la complejidad de los temas y de la poca participación en esta habilidad de justificar, se muestra que las intervenciones citadas fueron coherentes y con buen fundamento teórico, lo que las hace muy apropiadas para responder a la relación de fenómenos sociales y las realidades teóricas.

4.1.4 Argumentar

La argumentación, al igual que la justificación, presenta una baja participación con el 10% en la unidad. Esta es otra de las habilidades cognitivo-lingüísticas más complejas de desarrollar, porque exige un nivel más alto de desarrollo del pensamiento lógico. De acuerdo con Benejam y Quinquer (2000), argumentar implica valorar e interpretar una realidad social, para lo cual se justifica a través del discurso, se busca comprender las motivaciones de las personas involucradas en el fenómeno social, y confrontarlas ideas propias con las de los demás a través del discurso argumentativo. Para estos autores, argumentar es un proceso que lleva a contrastar, intercambiar o negociar las ideas, opiniones y puntos de vista, con los que poseen los demás, para llegar a acuerdos o convencer al otro de la veracidad de la posición propia. Los siguientes ejemplos se tomaron de los aportes realizados por los estudiantes en la unidad didáctica:

Estudiante 9: pero ahí están hablando de diversidad de culturas, no de identidad, la identidad es como la comida que hacen en el país o las cosas que practican en este país.

Estudiante5: profe, usted dice que en la cultura de ellos no utilizan uniforme, pero en el colegio siiii profe. Necesitarían un uniforme.

En los ejemplos anteriores, la argumentación responde a los puntos de vista del fenómeno social, y las razones con las que los jóvenes argumentan responden a la proposición de soluciones de acuerdo con el contexto en el que se viven.

A continuación, se relacionan los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, y el porcentaje de participación de las habilidades en ellas:

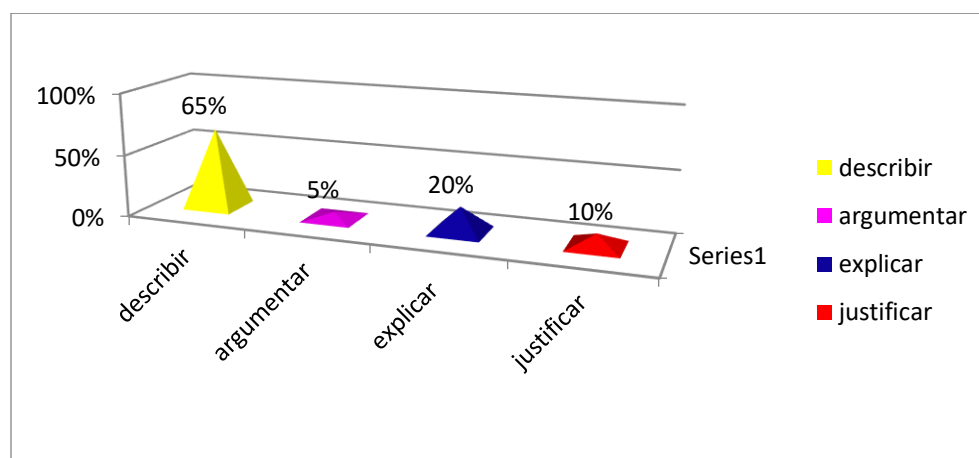


Figura 1. Sesión 1. Habilidades cognitivo-lingüísticas.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

La Figura 1 muestra que, en la aplicación de la primera sesión de la unidad didáctica, la descripción es la habilidad cognitivo-lingüística que se presenta con mayor periodicidad, con un porcentaje de 65%; en segundo lugar, se encuentra la explicación con 20%; seguidas de la justificación con 10%, y la argumentación con un porcentaje de 5%.

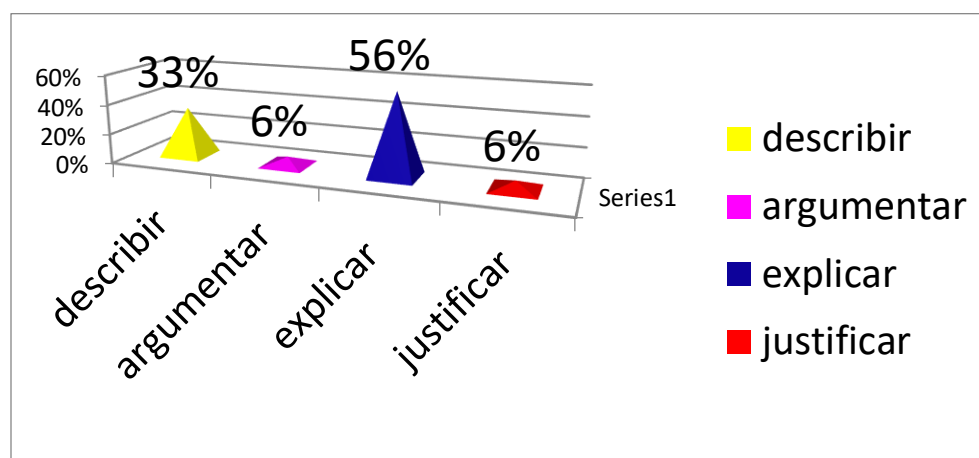


Figura 2. Sesión 2. Habilidades cognitivo-lingüísticas.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Para el caso de la sesión 2, tenemos que la explicación se presentó en un 56% como la de mayor periodicidad, en segundo lugar, tenemos la descripción con un 33% y la argumentación y la justificación con una periodicidad cada uno de 6%.

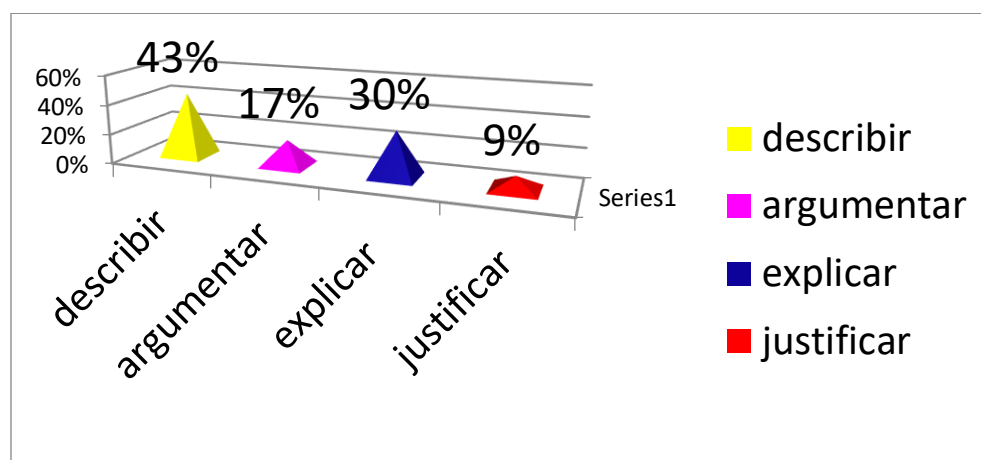


Figura 3. Sesión 3. Habilidades cognitivo-lingüísticas.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Para esta sesión, se encuentra que la descripción es la categoría que más frecuencia tiene, con un resultado de 43%, por encima de las demás, seguida de la explicación con una buena participación del 30%; la argumentación de la que se obtuvo un resultado del 17% y, finalmente, la justificación con un 9% de participación.

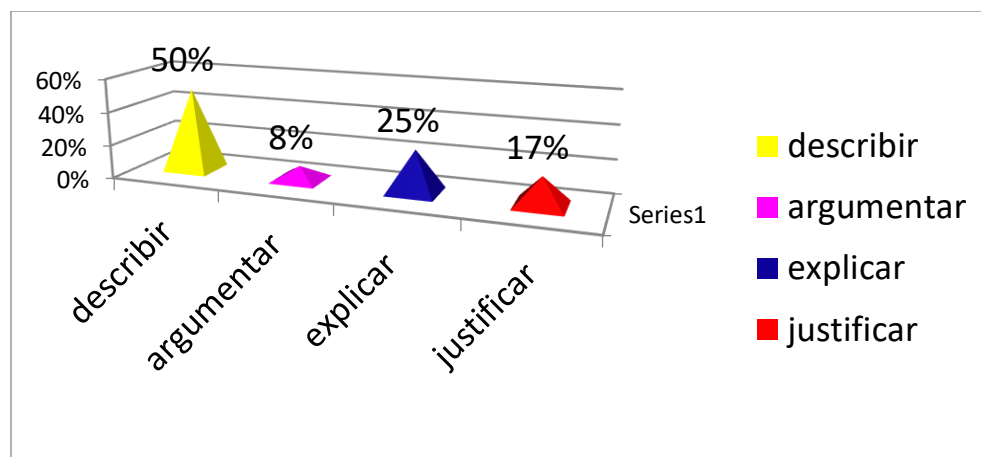


Figura 4. Sesión 4. Habilidades cognitivo-lingüísticas.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Para el análisis de la cuarta sesión, se observa que la descripción es la de mayor frecuencia con una participación del 50%, seguida de la explicación que tuvo una frecuencia del 25% y, con menor frecuencia, la justificación con 17% y la argumentación con el 8%.

4.2 Dimensiones de la complejidad de la realidad Social

Según Santisteban y Pagès (2011), la enseñanza de las ciencias sociales fomenta en los estudiantes la observación y posterior interpretación de la información sobre hechos y fenómenos que permiten la comprensión de la realidad social, por lo cual los alumnos pueden, desde la interpretación de sus acciones individuales y colectivas, contribuir positivamente en la transformación de su entorno. A partir de las situaciones planteadas a los estudiantes en la unidad didáctica, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7

Frecuencia de las dimensiones de la complejidad de la realidad social por sesión.

	Sesión	Causalidad	Intencionalidad	Relativismo	Total
Frecuencia por sesión	I	4	1	2	
	II	5	3	2	
	III	4	4	2	
	IV	4	1	1	
	Total, frecuencia	17	9	7	33
	Porcentaje por habilidades	52%	27%	21%	100%

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

La Tabla 7 muestra que la causalidad es la que mayor porcentaje presenta en toda la unidad didáctica, con una frecuencia de 52%, seguida de la intencionalidad con un 27% y, finalmente, el relativismo con el 21%. A continuación, se realiza el análisis de cada dimensión de la complejidad social.

4.2.1 Causalidad

En el análisis de esta dimensión, se observa que la causalidad tiene una frecuencia de 17, lo que indica que fueron 17 las veces que se encontró esta habilidad en el desarrollo de la unidad didáctica. De esta forma, se puede decir que la causalidad se representa por algunos factores teniendo en cuenta que ninguna causa por sí sola explica un fenómeno histórico, y que es responsabilidad del docente orientar a los estudiantes en la aplicación de la multicausalidad, pues los ayuda a comprender que todo acontecimiento tiene una serie de causas, factores o antecedentes que lo desencadenan (Santisteban y Pagès, 2011). Ejemplos:

Estudiante 4: también las diferencias culturales se pueden dividir en varias como el cristianismo que por ejemplo no usa el cristianismo normal, sino que usan el cristianismo ortodoxo.

Estudiante 4: hace muchos años pudo haber dos grupos, cierto, dos grupos culturales y uno de esos grupos tal vez hizo algo contra ese otro grupo, no sé, tal vez un genocidio o algo así y por eso puede haber odio entre ambos grupos culturales.

Las expresiones de los estudiantes indican que los fenómenos sociales obedecen a múltiples causas, y debe haber un propósito que lleve a comprender los fenómenos de la realidad social. Indagar, preguntarse por esas causas, hace parte del desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas para comprender esta dimensión.

4.2.2 Intencionalidad

De la intencionalidad se encuentra una frecuencia de 9 veces durante la unidad didáctica, por lo que fue la segunda con mayor frecuencia entre las tres habilidades de la realidad de la complejidad social. Según Santisteban y Pagès (2011), la intencionalidad describe la finalidad que se persigue al provocar o favorecer un hecho social. Ejemplos:

Estudiante 11: lo que iba a decir ahorita, lo que dijo Ana ¿qué tan difícil es comprar un uniforme y dárselo a ella?

Estudiante 10: no pues si ellos vinieran acá, nosotros les daríamos ropa, comida y si quieren estudian donde nosotros, le regalaríamos unos uniformes.

En las anteriores expresiones de los estudiantes se descubre que hay una intencionalidad para favorecer un fenómeno social relacionado con la diversidad cultural y, a partir de esa intencionalidad, los estudiantes resuelven una situación, problema o fenómeno social.

4.2.3 *Relativismo*

El relativismo se presentó con menor frecuencia que las anteriores, con 7 participaciones en la unidad didáctica. De acuerdo con Pagés (1998), el conocimiento es relativo, es decir, obedece al contexto, al tiempo, al espacio y a la cultura donde surge y en la que se evidencia. Gran parte de la complejidad del saber social reside en su relatividad, pues es muy difícil que un fenómeno relacionado con la vida humana permanezca fijo en el tiempo y en el espacio. Al igual que el ser humano, el saber social es cambiante, variable, acrónico. Ejemplo:

Estudiante 2: profe, a la luz de la canción dice que no podemos irrespetar las razas y ella está vestida como ella no se viste como nosotros, entonces obligarla como a vestirse como nosotros, seríamos irrespetándole su cultura.

Estudiante 4: no va a ser lo mismo hablar un colombiano con un colombiano, que no un colombiano, no sé, con un filipino, un brasileño, un portugués o un español incluso, va a ser diferente porque tienen diferentes culturas, incluso algunos tienen diferentes creencias.

El relativismo muestra los diferentes episodios o situaciones que se pueden generar a partir del contexto en el que se produce el fenómeno social. Los ejemplos citados muestran que algunos estudiantes comprenden el concepto y lo aplican para analizar y dimensionar esta característica del saber social. Identifican la diversidad cultural en las expresiones simbólicas y en los diferentes contextos, lo cual habla de la comprensión del concepto dentro de una realidad concreta.

A continuación, se relacionan en las Figuras los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, y el porcentaje de participación de las dimensiones de la complejidad de la realidad social.

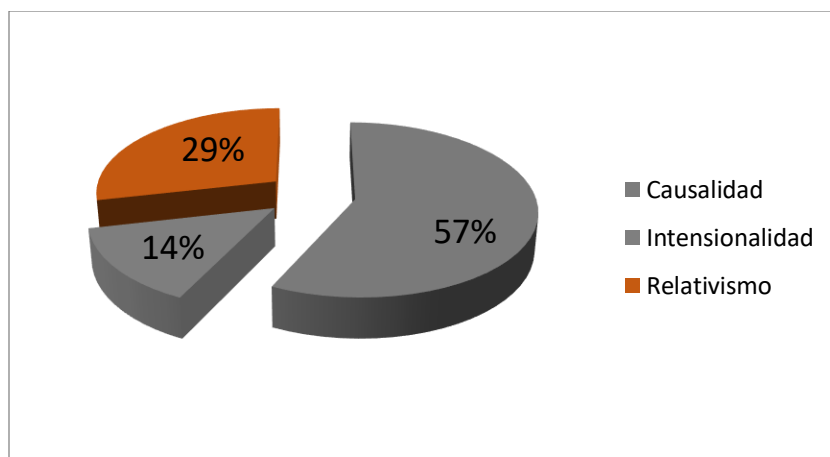


Figura 5. Sesión 1. Complejidad de la realidad social.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Para el caso de las categorías de la complejidad de la realidad social, en la primera sesión de la unidad didáctica se obtuvo como resultado que la causalidad es la que más se presentó, con una periodicidad de 57%, seguida del relativismo con un 29% y, finalmente, la intencionalidad con un 14%.

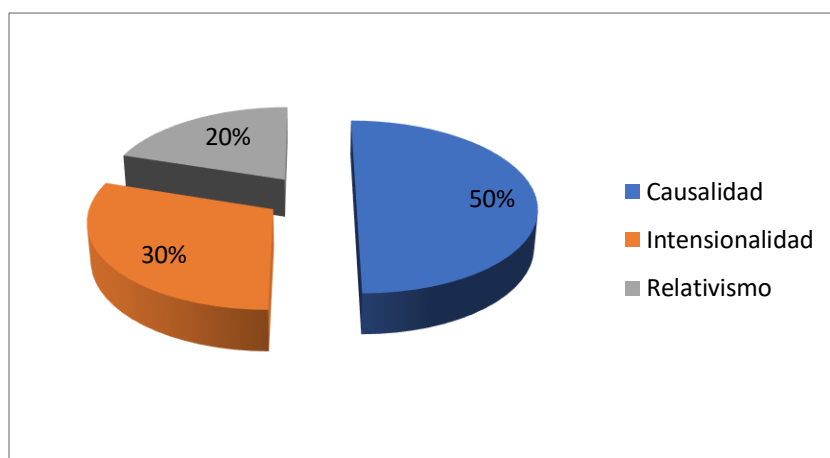


Figura 6. Sesión 2. Complejidad de la realidad social.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

En la segunda sesión, las categorías de la complejidad de la realidad social indican como resultado que la causalidad es la que más se presentó con una periodicidad de 50%, seguida de la intencionalidad con un 30% y el relativismo con un 20%.

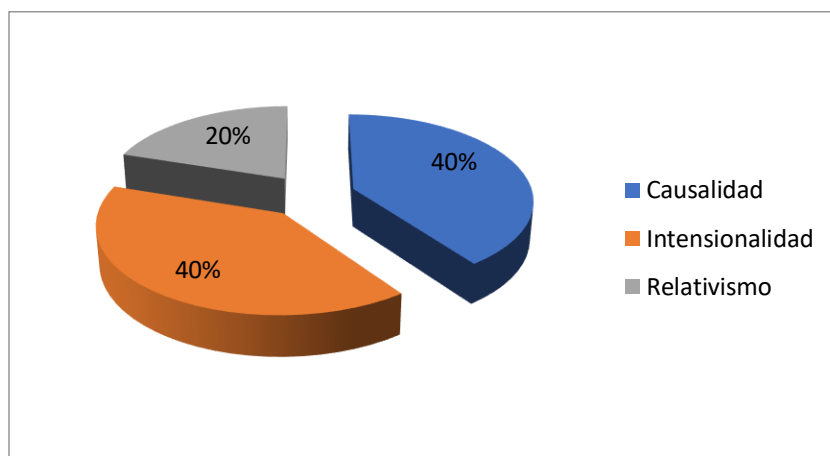


Figura 7. Sesión 3. Complejidad de la realidad social.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

En la tercera sesión, con respecto a las categorías de la complejidad de la realidad social, la causalidad y la intencionalidad obtuvieron los mismos resultados, con una participación del 40% cada una, mientras que el relativismo obtuvo un 20%.

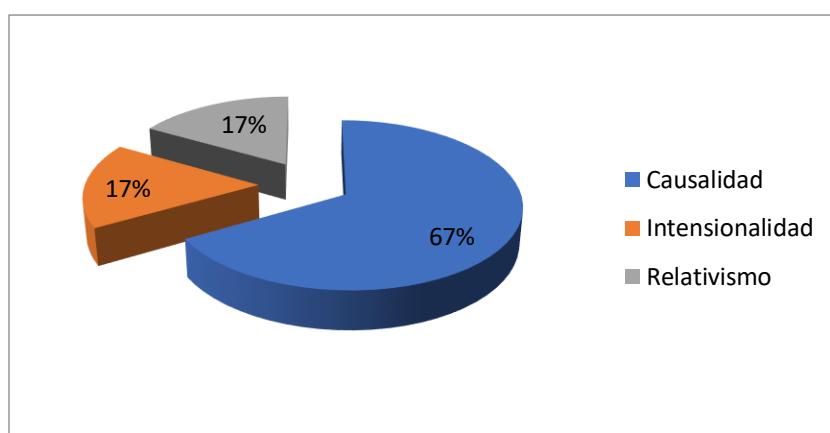


Figura 8. Sesión 4. Complejidad de la realidad social.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

En esta sesión es evidente que la causalidad obtuvo mayor participación con un 67% de frecuencia, mientras que la intencionalidad y el relativismo obtuvieron un resultado de 17%.

4.3 Análisis de segundo nivel

Para la realización de este análisis se tomaron las diferentes categorías estudiadas y se compararon entre sí, las habilidades cognitivo-lingüísticas, las dimensiones de la realidad social y la enseñanza de las ciencias sociales, realizando una contrastación entre ellas para encontrar las interacciones que se pudieron evidenciar en el desarrollo de este estudio. A continuación, se relaciona en la Figura9 la codificación axial como resultado de este análisis de segundo nivel.

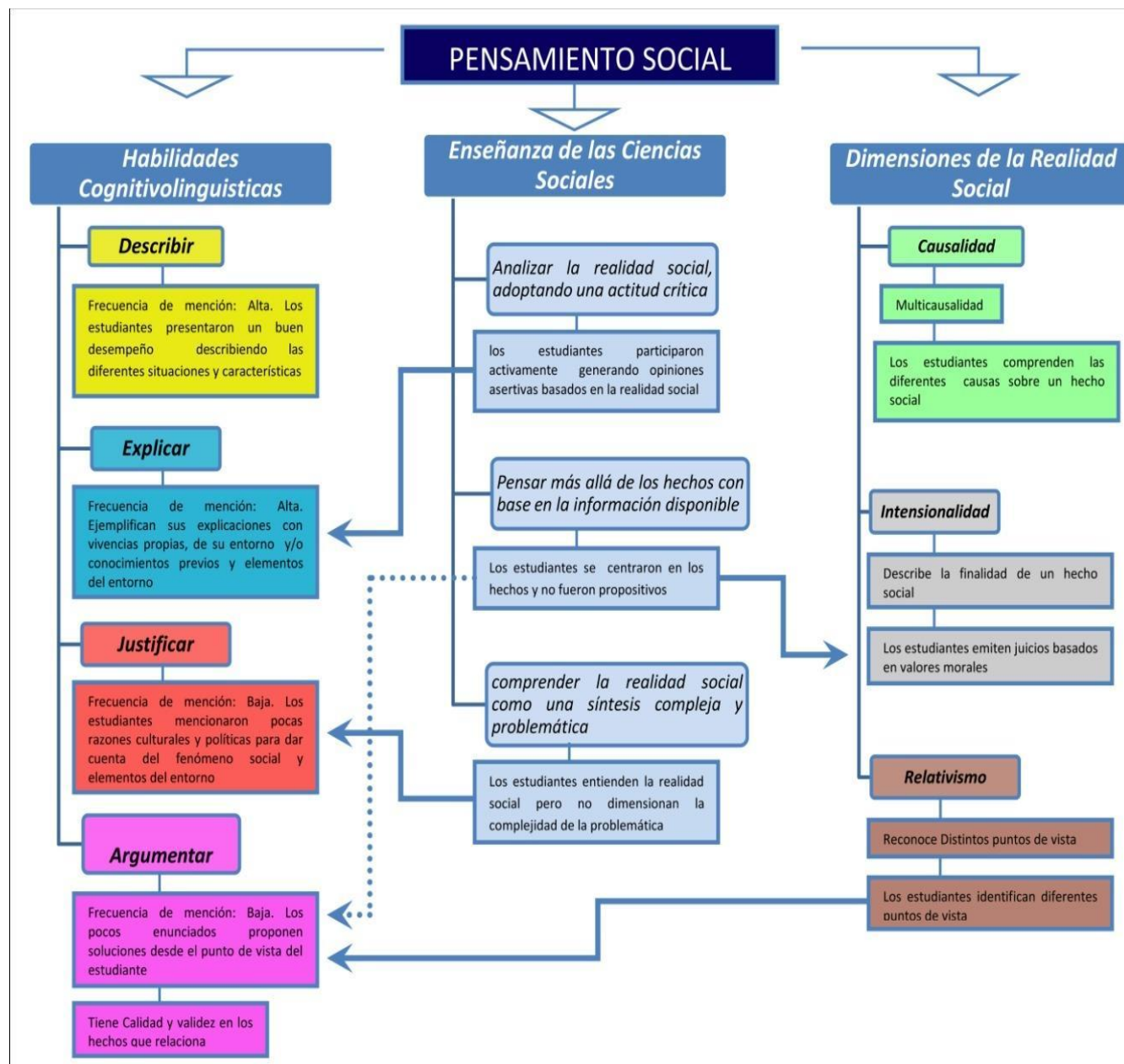


Figura 9. Codificación axial.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

Entre los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales está el formar el pensamiento social a partir del análisis crítico que hacen los estudiantes con relación a su entorno. Para esta investigación, los estudiantes analizaron su realidad social y emplearon la explicación como la

habilidad cognitivo-lingüística que les permitió dar cuenta de hechos sociales partiendo de sus propias vivencias y del conocimiento de su entorno. Sin embargo, las interpretaciones del conocimiento social se apoyan en el punto de vista de cada estudiante, se relacionaron muy poco las intenciones de distintos participantes, las causas y las consecuencias del fenómeno, por lo cual esta información no se ha convertido en conocimiento para así tratar de entender el fenómeno, por ejemplo:

Estudiante 1: no pues si ellos vinieran acá, nosotros les daríamos ropa, comida y si quieren estudiar donde nosotros, le regalaríamos unos uniformes.

Asimismo, la habilidad cognitivo-lingüística describir, fue la que apareció con mayor frecuencia, evidenciada en el buen desempeño que los estudiantes tuvieron al identificar las características y cualidades de las diferentes situaciones propuestas en esta investigación. No obstante, los conocimientos que los estudiantes tienen de su realidad social no dan cuenta del pensamiento social, el cual pretende, según la enseñanza de las ciencias sociales, explicar lo que está pasando en el entorno social e intervenir en él. Por ejemplo, una de las situaciones propuestas comprendía describir la fotografía de una joven de la comunidad Embera. De esta actividad surgieron preguntas como:

Profesor 2: ¿será que puede ser víctima de discriminación si va a estudiar, así como se viste?

Estudiante 4: yo vuelvo a decir, depende de las personas, depende de cómo sea cada persona, cada estudiante. Pues a ver, yo no tengo problema, pero es que depende de las otras personas del curso ¿ya? Depende, yo no tengo problema, pero también hay otras personas que sí pueden tener problema depende de de cada tipo de persona.

Ahora bien, una habilidad que presenta déficit en las intervenciones de los estudiantes fue la argumentación puesto que, al presentar algún fenómeno social, se centraron en los hechos sociales y culturales externos a su realidad social. También emitieron juicios morales que en ocasiones confrontaban ideas en las cuales dejaban ver los diferentes puntos de vista que tenían sobre un tema. Sin embargo, las propuestas no fueron suficientes como para dar solución a una problemática social. Un ejemplo a citar es el siguiente:

Estudiante 11: lo que iba a decir ahorita, lo que dijo Ana ¿qué tan difícil es comprar un uniforme y dárselo a ella? Lo mismo que dijo Sharon, hay que respetar las culturas y las razas y todo eso.

Por otro lado, la habilidad cognitivo-lingüística Justificar, se presentó en menor proporción y esto se puede entender probablemente por la falta de respaldo teórico que tienen los estudiantes para apoyar sus respuestas, por lo tanto, a pesar de que son capaces de comprender la realidad social, no dimensionan las problemáticas políticas ni culturales que tienen en su propio entorno social. A continuación, se presenta el siguiente ejemplo:

Estudiante 4: eso fue en algo que, de la historia, que fue en la Alemania nazi, mataban a homosexuales, a judíos, a morenos, a mucha gente porque decían que era la raza superior. La gente se la creía.

4.4 Codificación selectiva

Por medio de esta investigación se logró compartir y observar la manifestación del pensamiento social entre estudiantes que se encuentran terminando su formación académica en la básica primaria y quienes, según los Estándares Básicos de Aprendizaje, poseen la habilidad de “Reconocer algunas características físicas y culturales de su entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas” (MEN, 2004), entre otras habilidades.

Para comprender la complejidad de la realidad que vive un estudiante, fue preciso partir del diálogo sobre su entorno, para lo cual se crearon situaciones comunicativas donde los estudiantes manifestaron sus habilidades cognitivo-lingüísticas de pensamiento social. De acuerdo con Santisteban y Pagès (2011), el primer paso es conocer lo que se quiere comprender. En este caso, la descripción fue la habilidad que permitió al estudiante hacerse una idea exacta de la realidad descrita y, en esta investigación, se encontró que dicha habilidad predomina y fue la que le llevó a los estudiantes a identificar y caracterizar un fenómeno social, dando repuestas en su mayoría al qué, cómo es y, en ocasiones, quiénes estaban implicados en el fenómeno social; sin embargo, no se relacionaron factores temporales que dieran respuesta a cuándo ocurría el fenómeno.

También Santisteban y Pagès (2011) consideran que las competencias lingüísticas que facilitan la comprensión de la realidad son la explicación, la justificación y la argumentación. En esta investigación, la habilidad explicación, se vio reflejada en gran medida en las respuestas de los estudiantes porque establecieron alguna relación entre las causas y consecuencias de un fenómeno social.

Los aportes de los estudiantes también dieron cuenta del nivel de conocimiento que tenían sobre los temas propuestos, ya que expresaban el porqué de los hechos acompañados con ejemplos para así explicarlos, aunque no se logró identificar la motivación o intención de los participantes en cuanto al fenómeno social.

A diferencia de las habilidades relacionadas anteriormente, la justificación y la argumentación fueron las habilidades que menos se evidenciaron en las intervenciones de los estudiantes. En cuanto a la justificación, los enunciados mostraron escasas relaciones con

aportes o teorías que apoyaran sus proposiciones, por lo cual no pudieron asociarse con otros fenómenos o situaciones similares.

Con respecto a la argumentación, pocos estudiantes confrontaron sus propias interpretaciones con las intervenciones de los docentes o compañeros. Quienes participaron hicieron uso de sus propias vivencias (ámbito personal), desde lo que consideraban correcto (ámbito moral) y relacionándolo con la información compartida en la actividad (ámbito científico).

De igual manera, la formación del pensamiento social, según Pipkin, persigue que los estudiantes visualicen la realidad como una síntesis compleja y problemática, razón por la cual deben desarrollar capacidades para la comprensión de la causalidad, la intencionalidad y el relativismo (Santisteban y Pagès, 2011). Dichas capacidades relacionadas con la complejidad de la realidad social no sobresalieron en las intervenciones hechas por los estudiantes, y como resultado se encontró una baja comprensión de la multicausalidad, pocas observaciones sobre los factores culturales, temporales y espaciales que indican la naturaleza cambiante y diversa del conocimiento social, y limitados juicios e interpretaciones de los fenómenos sociales.

Santisteban y Pagès (2011) dicen que el pensamiento social analiza las expresiones de la actividad humana con base en el conocimiento que aportan las ciencias sociales, y a partir de allí se generan interpretaciones que sustentan la toma de decisiones para desarrollar una conciencia social democrática. Al relacionar el significado de las palabras de los autores se infiere que, según los resultados obtenidos, los estudiantes interpretan la realidad, pero recurren en bajas proporciones a los conocimientos propios de las ciencias sociales. Este conocimiento es relativo y complejo y requerirá que los estudiantes desarrollen la destreza de validar la información, interpretarla y confrontarla con un problema o fenómeno social determinado (Benejam y

Quinquer, 2000). Por tanto, esta investigación considera que los estudiantes se encuentran en un nivel básico de la comprensión de la realidad, en vista de que algunas habilidades cognitivo-lingüísticas requieren mayor apropiación.

Con base en lo descrito anteriormente, se puede declarar que los estudiantes cuentan con un desarrollo de pensamiento social bajo, dado que pocos manifestaron su punto de vista ante los fenómenos expuestos, en muchas ocasiones aceptaron las afirmaciones hechas por uno de sus compañeros y, a partir de dicha afirmación, nutrieron sus explicaciones. Por lo tanto, no se lograron contraponer diferentes miradas sobre la realidad social, porque no indagaron sobre las múltiples causas, intenciones y consecuencias de los fenómenos sociales. Además, solo algunos se apoyaron en fuentes teóricas para sustentar sus declaraciones, de tal forma que los estudiantes plantearon escasas alternativas para solucionar una problemática social.

Considerando que los estudiantes aún se encuentran en un proceso de aprendizaje básico, su posición ante el desarrollo de una conciencia social precisa de más de una unidad didáctica, se requiere el diseño de estrategias metodológicas que fortalezcan su pensamiento crítico y consolide en ellos el fungir como ciudadanos responsables de su entorno, capaces de tomar decisiones que contribuyan a la transformación de la realidad social.

En este sentido, es responsabilidad de los docentes de ciencias sociales contribuir con el desarrollo del pensamiento social en los estudiantes desde los primeros niveles de educación, fomentando la participación activa de estos en actividades que requieran practicar habilidades cognitivo-lingüísticas, porque con ello van desarrollando su capacidad de leer y comprender la realidad de su entorno, se les enseña a pensar y aportar ideas para la solución de conflictos y problemáticas inmersas dentro de los fenómenos sociales.

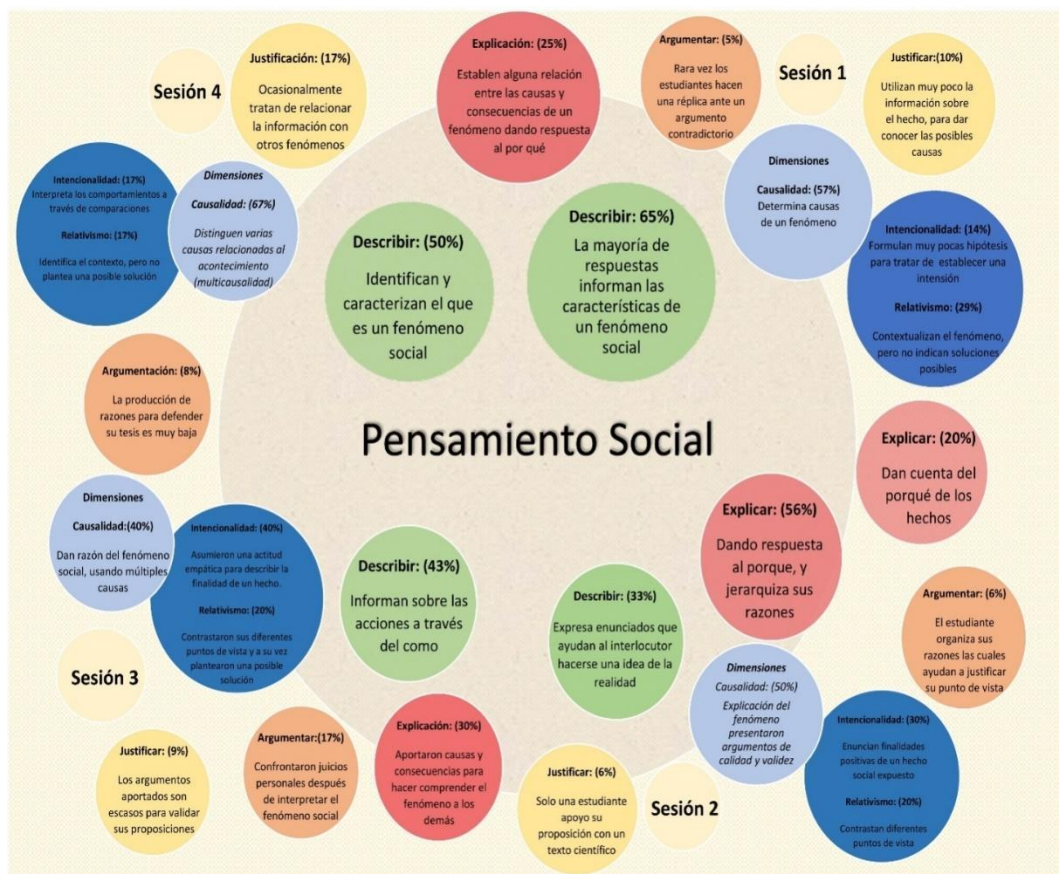


Figura 10. Codificación selectiva.

Nota: datos obtenidos durante el trabajo de campo (elaboración propia).

4.5 Análisis de la práctica

A partir de las reflexiones de Pagès (1998), para quien “la clave de la formación continua se encuentra en generar situaciones formativas que permitan a los y las profesoras revisar sus propósitos, reflexionar sobre su práctica y a continuación reconstruir su quehacer.” (Como se citó en Jara & Santisteban, 2018, p. 237); y tomando como referente la práctica educativa planteada por Zabala: “Teniendo en cuenta el valor que adquieren las actividades cuando las colocamos en una serie o secuencia significativa, hay que ampliar esta unidad elemental e identificar, también, como nueva unidad de análisis” (2000, p. 16), se elaboró una

unidad didáctica con el fin de evidenciar que, para planificar el aprendizaje, el modelo socioconstructivista es óptimo y adecuado. La estructura de una unidad didáctica bajo este enfoque, propone secuenciar mediante procesos diferenciados, como, por ejemplo, un proceso que lleve a indagar conocimientos previos de los estudiantes, otro donde se orienten concepciones teóricas, otro de aplicación y contextualización de saberes, uno más de evaluación y, finalmente, la retroalimentación. De igual manera, las unidades didácticas se pueden concebir y configurar en torno a una serie de elementos, como: las competencias que trabajan, los objetivos didácticos, los contenidos, las actividades, la evaluación, los recursos y materiales didácticos y la organización del espacio y el tiempo.

4.5.1 Organización social de la clase

El desarrollo de la unidad didáctica se dio bajo la modalidad de clase a distancia con apoyo tecnológico, con un grupo/clase estable, debido a la facilidad organizativa, la practicidad en la implementación de los recursos didácticos y el favorecimiento de las relaciones interpersonales.

Se procuró la participación activa de los estudiantes, por ello, en las sesiones tres y cuatro se dividió la clase en subgrupos, los cuales tuvieron como objetivo materializar una propuesta musical y una representación, que además permitiera a los docentes escuchar las opiniones individuales de los estudiantes acerca de los temas tratados.

4.5.2 Tiempo y espacio

La utilización del espacio es el resultado de una manera de entender la enseñanza, “tanto en cuanto a la función social como a la comprensión de los procesos de aprendizaje,

seguramente un cambio en dichos elementos comporta una reconsideración de las características que deberían tener de acuerdo con otras concepciones de la enseñanza” (Zabala, 2000, p. 135). En este sentido, debido a la dinámica educativa adoptada durante la emergencia sanitaria por Covid-19 en Colombia, tiempo durante el cual se implementó la unidad didáctica propuesta, no se contó con un espacio físico habitual como el colegio y el aula de clase. El espacio fue virtual para adecuarse a las condiciones del momento, y los horarios se adaptaron a las especificaciones dadas en el centro educativo, ya que los estudiantes debían estar al tanto de sus actividades escolares.

En consecuencia, se acordó realizar encuentros sincrónicos por medio de la plataforma Zoom; los docentes crearon una sala de reunión y compartieron el link para que los estudiantes, desde sus hogares, pudieran conectarse a los encuentros. De esta manera se desarrollaron las cuatro sesiones programadas. El tiempo para desarrollar cada sesión fue de aproximadamente dos horas, acordadas con el docente a cargo de los cursos, quien a su vez ayudó a contactar y caracterizar a los estudiantes.

La caracterización física del aula fue trasladada a la virtualidad, pues en lugar de tableros, se usaron diapositivas, los pupitres fueron reemplazados por sillas ubicadas frente al computador o al celular, en algún espacio del hogar de cada estudiante, pero donde dispusiera de buena conexión a internet.

4.5.3 Organización de los contenidos

Esta investigación responde en gran medida a una organización de contenidos mediante un método globalizador. Acorde con lo anterior, Zabala (2000) describe este método de organización como aquel que da importancia al alumno, el cómo aprende y la finalidad que se

le atribuye a la enseñanza. De manera que se puede afirmar que los objetivos de este trabajo, estuvieron alineados con los planteamientos de Zabala.

Además, teniendo en cuenta que la formación del pensamiento social se considera importante para la solución de problemáticas concretas, el contenido de aprendizaje elegido fue la diversidad cultural, como problema socialmente relevante; este se ligó a la apreciación artística y musical, empleando la presentación de situaciones reales con las que los estudiantes pudieran identificarse y en las cuales se emplearan diferentes recursos disciplinares para comprender la temática propuesta.

Un ejemplo de ello fue la actividad realizada en la sesión cuatro. Previamente se había escuchado la canción alusiva al respeto por la diversidad cultural. Los estudiantes la trabajaron y presentaron en grupo. Terminada la actividad musical, se generaron preguntas y reflexiones:

Profesor: quiero que todos me digan por fa, una frasecita de ¿Qué mensaje les dejó la canción?

Estudiante 7: profe, esa canción me tocó el corazón. No profe, que está muy bien la canción, es verdad lo que dice, tenemos que respetar la cultura, a la piel, a las creencias y la lengua y todo eso.

Otro ejemplo está vinculado con el patrimonio cultural:

Estudiante 2: está la platanera y el café, es lo propio del Eje Cafetero, el hacha y el tronco es símbolo del empuje y el trabajo de la raza cafetera.

Profesor 2: excelente, Sharon y ¿por qué elegiste eso?

Estudiante 2: porque es como lo que representa el cafetero.

Profesor 2: ¿y te sientes identificada con la identidad de los cafeteros?

Estudiante 2: Sí señora.

4.5.4 Materiales curriculares y los recursos didácticos

Los materiales curriculares son “aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación, ejecución y evaluación” (Zabala, 2000, p. 173). Las sesiones desarrolladas para obtener los datos de esta investigación, se apoyaron en materiales didácticos que permitieron al docente exponer sus ideas y conceptos, y a los estudiantes, comprender los temas y actividades propuestas para cada sesión.

Los recursos usados en la primera sesión fueron videos sobre la identidad y diversidad cultural, videos que reflejaran la diferenciación entre las regiones atlántica y andina, juegos interactivos, entre ellos, ruleta para indagar sobre los conocimientos previos, y dados para elegir al azar una pregunta relacionada con el tema abordado en esa sesión.

La segunda sesión se apoyó en dos videos que explican en qué consiste el patrimonio cultural, y un ejemplo que permitió visualizar a los estudiantes su región como patrimonio cultural de la humanidad. Previamente, se les solicitó a los estudiantes llevar materiales (papel, lápiz y colores) para desarrollar una de las actividades artísticas; además, se reprodujo una canción que describe diversas características de la región a la que pertenecen los estudiantes.

La tercera sesión se apoyó en una canción que se venía reproduciendo desde la primera sesión, además de un instrumento de percusión creado en encuentros previos al desarrollo de la unidad didáctica. Se utilizaron imágenes que permitieron observar con detalle las características físicas de una persona de un grupo indígena. Finalmente, la reproducción de una canción sobre la interculturalidad, fue el material didáctico utilizado en la cuarta sesión.

Los materiales y recursos implementados fueron acogidos positivamente, viéndose esto reflejado en la participación y en los entregables de los estudiantes.

4.5.5 Relaciones interactivas

Desde la planificación, el transcurso de la unidad y la culminación de esta, la interrelación entre profesores, estudiantes y contenidos, favoreció la construcción de significados a partir de la actividad mental, lo que llevó a entrever las habilidades cognitivo-lingüísticas con las que cuentan los estudiantes, tal como se muestra en el siguiente ejemplo. Se expuso a los estudiantes una imagen para apoyar la temática del respeto hacia la diversidad cultural:

Profesor 2: ok., chicos, ahora sí. Si ella fuera a estudiar con ustedes, ¿cómo recibirían a Kimy? Ella va a ir a estudiar con ustedes, así como está vestida.

Estudiante 11: de buena manera, respetándola.

Estudiante 4: pues bien.

Estudiante 5: profe, ¿y el uniforme?

Profesor 2: el uniforme ¿tendría que usar uniforme?

Estudiantes: Sí, sí, sí.

Profesor 2: pero es que, en la cultura de ella, no usan uniformes.

Estudiantes: a pues son las reglas del colegio /Acá.

Estudiantes 5: pero nosotros sí, profe.

Estudiante 3: está desnuda de la cintura para arriba.

Estudiante 10: no pues si ellos vinieran acá, nosotros les daríamos ropa, comida y si quiere estudian donde nosotros, le regalaríamos unos uniformes.

Estudiante 5: profe, usted dice que en la cultura de ellos no utilizan uniforme, pero en el colegio sí, profe. Necesitarían un uniforme.

Estudiante 11: les prestan algo.

Estudiante 3: yo no creo porque, o sea, tiene que usar uniforme porque está desnuda desde la cintura para arriba, aunque eso es tradicional, además de que está pintada también. Acá no se pintan con cosas con tintes o agua ¿no? Pero sí se usan tatuajes, pero no sé, eso no se puede usar, pienso que no se puede ir así al colegio.

Estudiante 2: profe, a la luz de la canción dice que no podemos irrespetar las razas y ella está vestida como ella, no se viste como nosotros, entonces obligarla como a vestirse como nosotros, seríamos irrespetándole su cultura.

El papel de docente consistió en generar espacios de participación y diálogo, presentando diferentes situaciones y cuestionamientos que impulsaran a los estudiantes a realizar un esfuerzo por comprender, intervenir y cooperar con sus compañeros, lo que condujo a la expresión de conocimientos previos y manifestación de aportes significativos que se dieron conforme transcurrió la unidad.

De igual modo, se logró generar un vínculo de respeto que disponía de vías de comunicación entre profesores /estudiantes, y entre ellos mismos, lo que les facilitó participar y asumir una postura convincente ante los temas propuestos, tal como se puede evidenciar en las siguientes intervenciones:

Estudiante 9: pero ahí están hablando de diversidad de culturas, no de identidad, la identidad es como la comida que hacen en el país o las cosas que practican en este país.

Estudiante 2: profe, a la luz de la canción dice que no podemos irrespetar las razas y ella está vestida como ella, no se viste como nosotros, entonces obligarla como a vestirse como nosotros, seríamos irrespetándole su cultura.

A su vez, el pensamiento social emergió en las ejemplificaciones a través de la cotidianidad, de las reflexiones y de la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Estas situaciones evidenciaron que las actividades de la unidad didáctica contribuyen al desarrollo de

la autonomía de los estudiantes, fomenta la iniciativa personal e induce a asumir un compromiso y a actuar para favorecer una situación determinada (Santisteban y Pagès, 2011).

4.5.6 Evaluación

Para las ciencias sociales, el objetivo de la evaluación es convertirse en un medio para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde el docente puede plantear cambios en el proceso de los estudiantes para lograr el progreso significativo de sí mismos y de la escuela. La evaluación puede implementarse como herramienta que le sirve al docente para conocer la comprensión que los estudiantes tienen sobre determinados hechos, expresándose de forma espontánea o bien en situaciones planteadas por el profesor (Santisteban; Pagès, 2011).

Por lo tanto, en la presente investigación se tuvo en cuenta la percepción de la realidad social que tenían los estudiantes, expresada por medio de las habilidades cognitivo-lingüísticas. Además, el análisis del proceso enseñanza/aprendizaje guiado por los docentes, la escogencia de contenidos de las áreas de ciencias sociales y artística permitieron adaptarse a las necesidades previas planteadas en la unidad didáctica. De tal manera, se procede a dar cuenta de los aspectos mencionados. Para la valoración inicial se llevaron a cabo actividades para conocer las concepciones y desenvolvimiento de los estudiantes ante las temáticas propuestas:

Profe 2: oye estudiante 3 ¿tú qué entiendes por patrimonio cultural?

Estudiante 3: es un lugar donde una persona puede aprender mucho, un lugar turístico de historia sagrada.

Profesor 2: estudiante 5 ¿qué es diversidad cultural para ti?

Estudiante 5: no profe, sí ve profe, eso está muy duro.

Profesor 2: no te preocupes, tranquila, si sabes sí, si no, dices paso.

Estudiante 5: paso.

La configuración de la secuencia didáctica se revisó constantemente, adaptando algunas actividades planeadas con anterioridad, de acuerdo con las cualidades, habilidades y necesidades que fueron manifestando los estudiantes, aportando a las docentes alternativas que permitieran explorar el desempeño y apropiación por parte de los estudiantes respecto al contenido relacionado con el pensamiento social:

Profesor 1: muy bien chicos, les voy a dar un empujoncito para que la actividad no les quede como una exposición, la idea es que hagan como un noticiero, un entrevistado o un youtuber o algo. Lo que vamos a hacer en la actividad es proponer tres preguntas relacionadas con la canción que acabamos de y ver sobre la interculturalidad.

Grupo 1: presenta una entrevista a un youtuber.

Estudiante 5: estamos aquí con el youtuber Santiago, viaja por el mundo preguntado acerca de la interculturalidad, Santiago ¿Cómo surgió la interculturalidad?

Los resultados obtenidos dieron cuenta de las habilidades cognitivo-lingüísticas y las percepciones que los estudiantes tienen de la realidad. A continuación, un ejemplo:

Profesor: qué opinan de la interculturalidad, ¿sí respetamos las otras culturas?

Estudiante 2: algunas personas.

Profe 2: ¿por qué? (estudiante 2).

Estudiante 2: porque por ejemplo hay gente muy racista que no le gustan los negritos, por ejemplo, hay gente que dice, hay mira esa negra tan fea, entonces hay gente que sí están ahí apoyando y otras que no.

Estudiante 10: por ejemplo, mi amiga y yo apoyamos a Juliana, nosotros la queremos y la apoyamos igual.

Estudiante 4: yo tengo amigos de diferentes regiones de Colombia y de diferentes nacionalidades.

Estudiante 2: Yo tengo una amiguita que es negrita, es de Cartagena y se llama Salomé. Profe y como dijo mi compañera, ella creó un grupo donde está ella, Juliana, yo y otra amiguita donde todas tenemos diferente color de la piel.

Profesor: pueden convivir bien porque son compañeras.

Estudiante 10: nosotros tenemos que aceptarnos así tal y como somos.

5. Interpretación y discusión de los resultados

Para realizar la interpretación de los resultados obtenidos, se relacionaron aquellos referentes abordados a lo largo de este trabajo, con la pregunta orientadora planteada, a fin de contrastarlos con los resultados obtenidos, ejercicio que da origen a la discusión que aquí se desarrolla.

El primer enunciado de la pregunta plantea el interés por conocer cuáles son las habilidades de pensamiento social que poseen los estudiantes, a quienes se les expusieron diferentes situaciones con el fin de captar sus ideas, apreciaciones y reflexiones, de manera que se pudieran observar las competencias que han desarrollado a lo largo de sus estudios escolares básicos.

Al respecto, Benejam y Quinquer (2000), Casas et al. (2005), Santisteban y Pagès (2011) y Canals (2007b), consideran que las habilidades cognitivo-lingüísticas relacionadas con la descripción, la explicación, la interpretación y la argumentación del conocimiento social, ayudan a promover en los estudiantes autonomía en la toma de decisiones relacionadas con la ciudadanía y la democracia.

De otro lado, para Benejam y Pagès (1998): “Aprender ciencias sociales consiste en activar determinadas habilidades de tipo cognitivo lingüísticas que permitan emplear modos de discursos orales, escritos y gráficos propios de estas disciplinas” (p. 63), con el propósito de comprender e interpretar los orígenes de la realidad actual y sus posibles alternativas de futuro.

Como se expuso antes, esta investigación optó por indagar sobre las habilidades describir, explicar, justificar y argumentar. El análisis de los resultados arroja que, en los discursos de los estudiantes, predomina la descripción, pues se observó que están en capacidad

de enumerar el fenómeno, caracterizarlo, enunciar propiedades y cualidades de los hechos y fenómenos sociales (Santisteban y Pagès, 2011), lo que representa un desarrollo de pensamiento social básico, con una idea de la realidad basada en las anteriores características.

La explicación fue la otra habilidad que se presentó numerosas veces. Con ella, los estudiantes establecieron causas y consecuencias de los hechos o fenómenos propuestos en la unidad. De acuerdo con Gutiérrez y Pagès (2018), “el objetivo (de la explicación) es analizar y explicitar el porqué de los hechos, situaciones o fenómenos, para comprenderlos. La explicación constituye el primer paso para convertir la información en conocimiento”. En los estudiantes se evidenció la facilidad para ejemplificar circunstancias o situaciones asociadas con fenómenos sociales, que permitieron dar a entender sus ideas, aspecto que se asume como el primer paso para desarrollar pensamiento social.

De otro lado, la justificación y la argumentación se presentaron en una proporción muy baja, situación que se puede explicar porque estas competencias son las que permiten comprender mejor complejidad de la realidad social, así como la relatividad del mismo conocimiento social (Santisteban & Pagès, 2011), pero no están suficientemente afianzadas en los estudiantes y, por tal razón, aún tienen como desafío reforzar sus opiniones y criterios para participar activamente del análisis de los fenómenos sociales.

Asimismo, por medio del análisis de la complejidad de la realidad social, los estudiantes adquieren la capacidad de plantear otras maneras de mirar la realidad, de identificar los elementos que la integran y de razonar sobre los fenómenos e interpretarlos (Santisteban y Pagès, 2011). Con relación a la unidad didáctica que se implementó, y el respectivo análisis de las dimensiones de la realidad social, se observó que los estudiantes identificaron muy poco las diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho y determinaron en menor medida los

intereses o intenciones que se dieron sobre el fenómeno social. Las dimensiones se presentaron de manera insustancial en los estudiantes, teniendo una frecuencia muy baja en toda la unidad.

Con relación a la situación anterior, se considera que el desarrollo del pensamiento social requiere de destrezas, tales como la toma de decisiones a partir de la reflexión y el desarrollo de la autonomía, de la iniciativa personal, del compromiso y de la acción por parte de los estudiantes (Canals, 2009). No obstante, al analizar los datos, se infiere que los estudiantes aún no han desarrollado un pensamiento social crítico que les permita plantear reflexiones o respuestas sólidas a las preguntas formuladas por los docentes. La recurrencia a la imaginación y proposición de iniciativas también fueron poco frecuentes por parte de los estudiantes.

En esta relación entre pregunta orientadora y resultados obtenidos, se analiza la aplicación de la unidad didáctica que tuvo como eje central la diversidad cultural. De acuerdo con el enunciado de Pipkin (2009), para incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, es importante presentarles a los estudiantes situaciones problemáticas que los lleven a construir sus referentes teóricos y conceptuales para sustentar las posiciones que asumen.

Para el efecto, se eligieron contenidos relacionados con la diversidad cultural, entre ellos, temas que tuvieran que ver con la identidad, el respeto por la diversidad cultural, el patrimonio cultural y la interculturalidad, puesto que uno de los intereses desde la enseñanza de unidad didáctica, fue conocer la percepción que los estudiantes tenían sobre un fenómeno global que pudiera ser relacionado con su entorno local.

Los contenidos de la unidad didáctica dieron lugar a un análisis de situaciones que se viven en la actualidad, y de cambios sociales significativos que se dan en los fenómenos sociales que los estudiantes referenciaron (Santisteban y Pagès, 2011), aunque, como ya se dijo, les falta mayor conocimiento de la realidad para poder argumentar las posiciones que asumen.

Pero resulta importante destacar que, desde los contenidos que se incluyeron dentro de la unidad didáctica, se fomentó la realización de actividades de creación, escucha activa, observación y expresión. Cada una de estas permitió a los docentes obtener una serie de datos para responder al planteamiento de la investigación.

Como plantea Zabala (2000), la reflexión sobre la práctica educativa lleva al docente a entender cómo aprenden los estudiantes. El desarrollo de la presente investigación lleva a concluir que los estudiantes respondieron de forma positiva al material propuesto, y esta observación se hace a partir de los análisis y explicaciones suministradas por ellos, durante el desarrollo de la unidad didáctica. Los contenidos de las canciones, los dibujos y las imágenes, indujeron a los estudiantes a analizar, comprender y relacionar dichos contenidos con su entorno social. Asimismo, todas las expresiones artísticas sirvieron como fuente de exploración y observación y, de acuerdo con su aplicación y análisis, también se convirtieron en recursos pedagógicos.

En esta reflexión sobre la práctica se concluye que las actividades artísticas fueron la herramienta que permitió el asertivo desarrollo de la unidad didáctica, y estas, a su vez, cumplieron varias funciones:

- ✓ Considerando las edades de los estudiantes y la rigurosidad que conlleva la aplicación de una investigación, las actividades artísticas se emplearon como recurso didáctico pensado en algunas ocasiones como un juego para incentivar la participación.
- ✓ El diseño de la unidad didáctica desde las ciencias sociales favoreció la enseñanza y aprendizaje de los contenidos propuestos.
- ✓ Surgió un vínculo entre los conocimientos previos y el discurso de los estudiantes incentivando así las habilidades de pensamiento, puesto que se visibilizaron fenómenos

sociales, se analizó la información y se contextualizó con el entorno de un modo poco habitual para los estudiantes.

- ✓ Funcionó como puente de comunicación entre los docentes, estudiantes y entre ellos mismos, y contribuyó a desarrollar actividades de apreciación, expresión y creatividad, propiciando el diálogo fluido.
- ✓ En cuanto a la intervención pedagógica, sirvió para que los docentes motivaran la participación en el desarrollo de las actividades propuestas para los encuentros, y en su aplicación se observó interés, disposición, interacción y colaboración por parte de la mayoría de los participantes.

6. Conclusiones

El pensamiento social comprende diferentes aspectos que contribuyen a su desarrollo y a la aplicación del conocimiento social a la realidad de un entorno; entre estos aspectos se encuentran las habilidades cognitivo-lingüísticas, las dimensiones del conocimiento social y el conocimiento del fenómeno social, los cuales aportan a la comprensión de la realidad. La conjunción de estos tres aspectos brinda herramientas a los estudiantes para mejorar su capacidad en el momento de tomar de decisiones relacionadas con su rol como ciudadanos, comprometidos con el entorno social. Por lo tanto, teniendo en cuenta la pregunta de investigación, los objetivos planteados y los resultados obtenidos, se exponen a continuación las conclusiones del ejercicio investigativo.

La indagación llevó a reconocer que los estudiantes que participaron en el estudio presentan poco desarrollo de pensamiento social, pues, aunque tienen buenas capacidades a la hora de describir el fenómeno social y alguna capacidad para definirlo, muestran dificultades para dar razones del hecho y convencer con sus argumentos, lo que indica dificultades para entender su entorno y comprender su transformación.

En cuanto a las habilidades cognitivo-lingüísticas que reflejan los estudiantes, se evidencian fortalezas y debilidades, por ejemplo, en la descripción, los estudiantes estuvieron prestos a responder a las preguntas planteadas sobre el concepto de fenómeno o hecho social, ubicando el cómo y el cuándo del problema social. En este sentido, los estudiantes tuvieron un buen desempeño en la descripción de las situaciones e ilustraciones presentadas en la unidad. La descripción fue la habilidad más representativa, más visible y que más se manifestó en el desarrollo de esta investigación.

Por otro lado, la justificación y la argumentación se encontraron en menor proporción y, de acuerdo con los resultados, a los estudiantes les falta respaldo teórico y empírico para sustentar sus respuestas. En este aspecto, es importante que los estudiantes fortalezcan su capacidad para argumentar las ideas que expresan, den razón del porqué de los fenómenos, debatan las ideas de otros con argumentos sustentados en el conocimiento, con el fin de que puedan asumir posiciones y tomar decisiones relevantes, como ciudadanos, para favorecer el entorno en el que se desenvuelven.

En cuanto a las dimensiones del conocimiento social, es claro que los estudiantes entienden la causalidad de los hechos, pero les quedan poco claros los conceptos de relativo e intencionalidad en la configuración de los fenómenos sociales, lo que dificulta argumentar sobre ellos y fue evidente en la investigación.

Ahora, cuando los estudiantes estén en capacidad de relacionar estos dos aspectos, habilidades de pensamiento social y dimensiones del conocimiento social, podrán dar cuenta de la complejidad de la realidad social a través del análisis, la comprensión de diversas causas sobre un fenómeno y la formulación de reflexiones que ayuden al resolver una problemática social.

Sin embargo, se encontró que las dimensiones asociadas a la complejidad de la realidad social no adquieren relevancia en las intervenciones de los estudiantes. Son limitadas las interpretaciones relacionadas con la comprensión de la multicausalidad, se percibe una baja comprensión de los fenómenos sociales y un déficit en el análisis crítico de su realidad. Este hallazgo es coherente con la dificultad que demuestran tener para argumentar y justificar, situación que puede servir de base para diseñar estrategias tendientes a promover el desarrollo de estas habilidades.

De igual manera, se destaca en esta investigación la importancia de una relación activa entre profesor y alumno para construir juntos el conocimiento, orientar de manera adecuada las actividades de cada sesión de clase, y generar una comunicación permanente que fortalezca el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También, se concluye que los recursos tecnológicos permiten concebir tareas, actividades y diversidad de talleres que motivan la creación, la investigación y el compromiso del estudiante con su aprendizaje. Además, apoyarse en la tecnología genera otros espacios para la interacción e integración de contenidos y áreas, como en el presente caso, entre las ciencias sociales y artística. Esto lleva a repensar los tiempos para diseñar actividades que inviten a los estudiantes y profesores a reflexionar sobre su quehacer, y a contextualizar los saberes para motivar el desarrollo de pensamiento social.

El docente, además de ser una guía constante en el proceso de aprendizaje, está llamado a reflexionar sobre su práctica, retroalimentando sus bases teóricas para fortalecer sus conocimientos relacionados con el contexto social, con las didácticas, los recursos y los métodos. Dicha reflexión aporta al mejoramiento del proceso, a la corrección de errores, prevención de dificultades, entre muchas otras ventajas, que benefician a los estudiantes

En el caso de esta investigación, los investigadores no contaban con los conocimientos del área de ciencias sociales porque su especialidad es el área de música, sin embargo, los docentes conjugaron sus conocimientos artísticos y afianzaron sus conocimientos sociales, para dar cuenta de la temática propuesta en la investigación. Además, tuvieron la oportunidad de adentrarse en el área de ciencias sociales usando herramientas pedagógicas artísticas, como una manera de “ilustrar” el contexto de la realidad social desde una perspectiva creativa, lúdica y asimilable para los estudiantes, sin descuidar la esencia de los contenidos.

Los investigadores consideran que los estudiantes son el pilar fundamental en la transformación social y cultural de las comunidades, por esta razón, se valoraron sus acciones y opiniones en el desarrollo de la unidad didáctica. El ejercicio permitió conocer la visión social que los niños y niñas tienen del mundo que los rodea, lo cual se convierte en una invitación para que los docentes intervengan en la transformación social desde las aulas, y una opción es concretar las relaciones entre las áreas de conocimiento para no orientar conocimientos fragmentados que no evidencian ningún vínculo con la realidad social del estudiante.

Como se expuso en este documento, durante la investigación se relacionaron dos áreas que, aunque parecen distantes, se pudieron integrar, puesto que cada una a su manera, expone los puntos de vista que diversas personas emiten sobre los momentos históricos, sociales y culturales que han impactado el desarrollo de la sociedad a nivel global. Su integración exigió la creación de material didáctico para enseñar contenidos referentes a las ciencias sociales, posibilitó una adaptación de los recursos acorde con los contenidos, con el tiempo y el grupo de estudiantes. En efecto, se puede concluir que es posible aportar al desarrollo del pensamiento social desde cualquier área del saber.

7. Recomendaciones

Del proceso investigativo se desprenden algunas recomendaciones tendientes a reflexionar sobre la importancia de incluir en la formación de los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas para que, a su vez, desarrollen el conocimiento social que los lleve a desempeñarse como ciudadanos activos dentro de sus comunidades. Las ciencias sociales cumplen un papel fundamental en dicha formación, pero atendiendo a la transversalidad del conocimiento, esta es una tarea de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

En este sentido, es necesario promover en los estudiantes de la básica primaria su conocimiento del entorno para que contextualicen los saberes que adquieren en la escuela, y no vean estos como alejados de su realidad, aislados de la misma y de las problemáticas que enfrentan en su cotidianidad. Es poco probable que los estudiantes dimensionen las necesidades de su entorno, si para argumentar sus ideas se refieren fácilmente a hechos sociales internacionales, pero les cuesta encontrar un ejemplo a nivel nacional para ilustrar un fenómeno social. Por lo tanto, profundizar en su realidad les permitirá obtener conocimiento social, reflexionar y comprender las múltiples causas del fenómeno y con ello, se les invita a ser ciudadanos críticos y participativos que en un futuro podrán aportar al cambio social desde su ámbito laboral y personal.

De igual manera, se requiere que los docentes fomenten el desarrollo del pensamiento social en los niños, tomando como referencia las experiencias del entorno social en que viven, con el fin de asimilar y comprender las problemáticas y las diversas situaciones sociales con las que conviven y trabajarlas como estudios de caso o con otros elementos didácticos, como una

manera de sembrar en los niños la necesidad de intervenir en un futuro como ciudadanos adultos, para cambiar o mejorar las situaciones difíciles que enfrentan sus comunidades, aportando ideas o tomando decisiones con pleno conocimiento social.

Para aquellos estudiantes que regularmente están expuestos a un modelo educativo transmisivo, se propone favorecer su desarrollo integral a partir de la implementación de diferentes asignaturas, en especial artística y música, puesto que además de facilitar la expresión personal a través de lo simbólico, aportan a transformar el pensamiento creativo que, a su vez, les permitirá comprender el mundo y los dotará de herramientas para apoyar sus intervenciones en la sociedad.

Los docentes de todas las áreas pueden descubrir las ventajas de trabajar integrando disciplinas en torno a proyectos de aula que impacten de alguna manera a la comunidad donde pertenecen los niños. Diseñar los proyectos exige tiempo y trabajo inicial, pero estos se convierten en recursos pedagógicos y didácticos que pueden renovarse, adaptarse o mejorarse según las necesidades de cada grupo de estudiantes. Entre todos se puede construir para formar ciudadanos críticos, participativos y capaces de convivir con la diferencia en un ambiente de mutuo respeto. Esto es posible cuando el conocimiento se concreta en la realidad, cuando los niños comprenden que lo que aprenden en la escuela son aprendizajes para la vida.

En cuanto a la práctica educativa, la investigación expuso la importancia de la práctica reflexiva para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El maestro, como cualquier profesional, requiere actualizar constantemente sus conocimientos, fortalecer sus prácticas y mejorarlas, adaptarlas o cambiarlas según las necesidades de cada momento y de los estudiantes. Asimismo, el aprendizaje de los estudiantes es continuo, progresivo, y requiere del compromiso de los docentes para que se genere un impacto visible.

Por otro lado, se recomienda a la institución educativa Policarpa School del municipio de Quimbaya, Quindío, conceder mayor importancia a las clases de artes, bien sea de música, danzas, teatro o artes plásticas, ya que estas son necesarias para el desarrollo integral de los niños desde edades tempranas, y se evidencia la falta de docentes profesionales de esta área que puedan contribuir con el aprendizaje de hábitos culturales y prácticas sociales.

Se hace necesario investigar sobre el desarrollo de pensamiento social de los estudiantes en otros ámbitos como en las relaciones familiares ya que permitiría tener una visión más amplia de cómo contribuye la familia al desarrollo de esas habilidades de los estudiantes y así facilitar un trabajo en común con ese objetivo. El docente también puede recurrir a las redes sociales para promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento social, pues estas son herramientas que ofrecen múltiples opciones útiles en educación, y que aún la mayoría de los docentes desconoce.

Referencias

- Benejam, P. (1997): “Las finalidades de la Educación Social”. En Benejam, P. Y Pagés, J., (Coord.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1998). *La formación del pensamiento social*.
http://historiaunam.rubename.com/pages_formacion_pensamiento_social.pdf
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivo lingüísticas. En Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A. *Hablar y escribir para aprender*.
- Bisquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla, S.A.
https://doi.org/https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf
- Canals, R.; Pagés, J.; Gonzalez-Monfort, N.; Santisteban, A. (2011). *Conocimiento social y competencias*. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 198, pp. 35-47.
- Casas, M., Bosch, D., y González, M. N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (4), 39-52.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/13018/126245-190318-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Defensoría del Pueblo (2016). *Tutela ordena reubicar a indígenas Embera víctimas de desplazamiento en Quimbaya, Quindío*.
<https://www.defensoria.gov.co/es/nube/enlosmedios/4759/Tutela-ordena-reubicar-a-ind%C3%ADgenas-Embera-v%C3%ADctimas-de-desplazamiento-en-Quimbaya-Quind%C3%ADo.htm>
- Defensoría del Pueblo (2019). Alerta temprana No. 035 – 19, apartado Distribución Municipal de Riesgos.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*.
<https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf>
- Guzmán, C.P; (2016) *habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social en la enseñanza-aprendizaje de competencias comunicativas y emocionales en un grupo de niños y niñas en educación no formal de Dosquebradas*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://repositorio.utp.edu.co/items/434bab5a-7ddd-452e-90f8-c8374a09dd37>

- Gutiérrez, G. M., y Pagés, B. J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira.
https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/328878279_Pensar_para_intervenir_en_la_solucion_de_las_injusticias_sociales
- Hernández, C. A., García, R. C. y de la Montaña, C. J. (2015). *El desarrollo del pensamiento social en la formación inicial del profesorado para dar respuestas a problemas sociales invisibles desde el currículo*. file:///C:/Users/Aurora%20Reina/Downloads/Dialnet-UnaEnsenanzaDeLasCienciasSocialesParaElFuturo-570009.pdf
- Hernández, S. R. y Mendoza, T. C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://doi.org/https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Institución Educativa Policarpa Salavarrieta (2017). PEI de la institución.
<https://www.iepolicarpaquimbaya.edu.co/espíritu-santo/pei/>
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*.
http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/04/La_reflexion_de_las_practicas_en_la_form.pdf
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza*. Síntesis.
<https://doi.org/https://es.scribd.com/doc/62536729/Jorba-2000-Hablar-y-Escribir-Para-Aprender-Copia-con-fines-academicos>
- Kriscautzky, M. y Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educ. Pesqui*, 40(4), 913-934.
<https://doi.org/https://www.scielo.br/j/ep/a/cfbKkgkQksq8B4qSVrJ7tZWm/?format=pdf&lang=es> Lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del Plan Nacional de Educación (PNDE) 2016-2026
- Martínez, Z. I. (2011). *La enseñanza de las ciencias sociales a través de una estrategia didáctica apoyada en las canciones para el nivel inferencial del pensamiento en estudiantes de educación secundaria*. (Tesis). Universidad de Antioquia.
- Martínez, Z. I. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales*(Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de

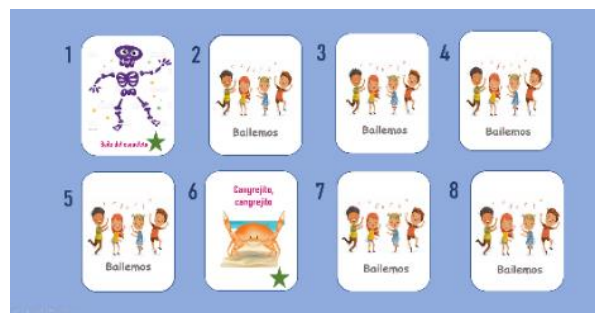
- Barcelona. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/457987/iamz1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Cultura de Colombia (2010). Compendio de políticas culturales. <https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Cultura de Colombia (s.f.). *mincultura.gov.co*. <https://mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/de-diversidad-cultural/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2004). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias sociales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2016). Lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del Plan Nacional de Educación (PNDE) 2016-2026.
- Moreno, R. C. (2020). *Concepciones de diversidad en estudiantes de grado primero (1º) de una Institución Educativa Pública del Municipio de Pereira* (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/2bf9b0c9-0272-4cf4-87e1-820a0171e404/content>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Obando, G. (2016). *Fundamentación DBA ciencias sociales completo*. Mineducación. <https://1library.co/document/6zk6138y-contrato-interadministrativo-fundamentacion-teorica-producto-documento-fundamentacion-justificacion.html>
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En Pilar Benejam y Joan Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación*. http://historiaunam.rubenama.com/pages_formacion_pensamiento_social.pdf
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. (D. Pipkin, Trad.) La Crujía.
- Pipkin, D. y Sofía, P. (2004). La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza. *Clío & Asociados*, (8), 85-94. https://doi.org/http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32639/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- República de Colombia (1991). Constitución Política. Artículo 7º, De los principios fundamentales.

- Santisteban, A., & Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para comprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis, S. A.
https://www.academia.edu/14191850/SANTISTEBAN_A_PAG%C3%88S_J_coords_2011_Did%C3%A1ctica_del_Conocimiento_del_Medio_Social_y_Cultural_en_la_Educaci%C3%B3n_Primary_Ciencias_sociales_para_comprender_pensar_y_actuar_Madrid_Editorial_S%C3%ADntesis
- Salfate Abarca, M., Jeria Jofré, V., Moraga Madariaga, P., & Valencia Castañeda, L. (2020). *El desarrollo del pensamiento social a través del uso de expresiones artísticas como fuente y creación*. Reflexiones de una innovación pedagógica para la enseñanza del periodo de transformaciones estructurales en Chile en las décadas de 1960 - 1970. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, (31), 150-167.
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9580>
- Zabala, V. A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Anexos

Anexo 1. Sesiones rompehielos

Actividades lúdicas



Creación de shaker

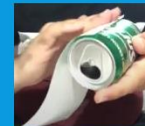
REVISEMOS
LOS

MATERIALES



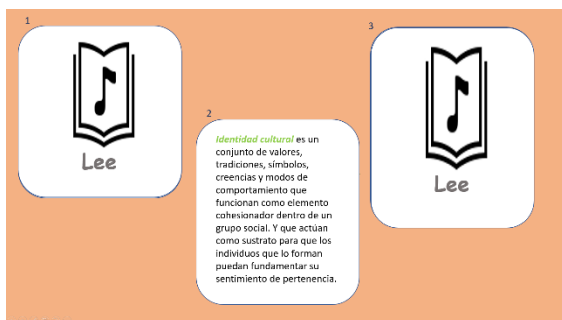
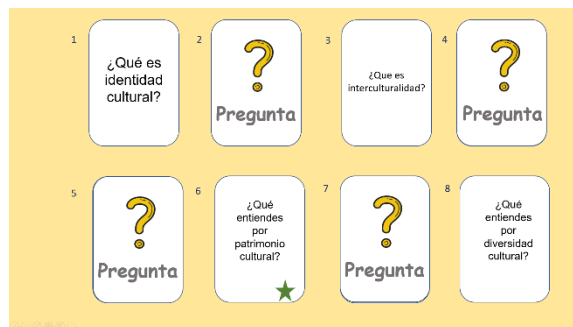
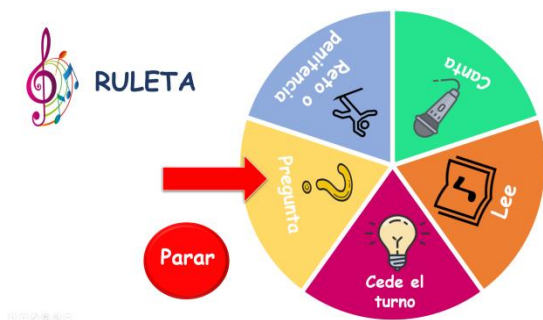
LUEGO

PEGAMOS NUESTRO DIBUJO
EN LA LATA O BOTELLA



Anexo 2 Sesión 1

Ruleta



Videos

Identidad y Diversidad Cultural

<https://www.youtube.com/watch?v=OPUDvY16eI8>

Región Atlántico:

https://www.youtube.com/watch?v=YIVog_RrCMs&list=PL4e3UUBWeS-uMKQF1dy4nqXjxVx1gOZBs&index=6&t=42s

Región Andina:

https://www.youtube.com/watch?v=4dZ1K__C7fk&list=PL4e3UUBWeS-uMKQF1dy4nqXjxVx1gOZBs&index=1

Anexo 3 Sesión 2

Videos

Patrimonio Cultural

<https://www.youtube.com/watch?v=roFY-AuUxfc>

Paisaje Cultural Cafetero - Patrimonio Cultural de la Humanidad

<https://www.youtube.com/watch?v=LgsHu853yNY>

CANCIÓN QUINDÍO ES UN PARAISO

Autor: Jorge Villamil

Quindío es un paraíso, donde florece el café
Y son sus frutos maduros, dulces labios de mujer
Y arriba en la cordillera, cimbrar las palmas se ven
Las palmas de cera que airosas se mecen
Cual verdes banderos, alegres como sus gentes
Golpes de machete y hacha y arriero de gran valor
Regalaron a Colombia, un paraíso de amor
Armenia, Ciudad Milagro, Quimbaya es bello lugar
Son hermosas La Tebaida, Montenegro y Calarcá
La tierra de los 'cuyabros', que el gran Evelio un día le cantó
Va surcada por caminos, entre paisajes multicolor
Frondosos sus platanales y sus guaduales con su verdor
Quindío es un paraíso, una tierra de esplendor
En sus gentes y paisajes, se ve la mano de Dios
Quindío es un paraíso, donde florece el café
Y son sus frutos maduros, dulces labios de mujer
Y arriba en la cordillera, cimbrar las palmas se ven
Las palmas de cera, que airosas se mecen
Cual verdes banderos, alegres como sus gentes

Golpes de machete y hacha y arriero de gran valor
Regalaron a Colombia, un paraíso de amor

Patrimonio Cultural: Dibujo elaborados por los estudiantes



Anexo 4 Sesión 3**Canción ¡Que vivan todas las razas!****Artista:** Desconocido

¡Que vivan todas las razas!

Que no haya diferencias,
y tomados de las manos
abracemos nuestra Tierra.

No importa de dónde vengas,
ni el idioma ni el color.

//: Todos tenemos derecho
a vivir siempre mejor.

Anexo 5 Sesión 4

Canción De La Interculturalidad

Artista: Nacho y los igualados

He visto esos peladitos que los mandan pa' la escuela
Uniforme planchadito y zapatitos de suela
¡Todos se ven igualitos! No hay ninguna diferencia
Vi uno que habla entre dientes y eso no le da vergüenza
Aunque hace calor usa poncho y también lleva una trenza

Y ese niño de mi pueblo contento va pa' la escuela
Porque sea como sea allí todos lo respetan
Y hoy en la clase aprendieron una palabrota nueva
El profe hizo copiar Interculturalidad

En la semana pasada llego un niño muy gangoso
Que nada se le entendía, pues hablaba defectuoso
El profesor les habló del valor de la inclusión
Pregúnteme a mi profesor que yo se me la lección
Pregúnteme a mi profesor que yo se me la lección

Y ese niño de mi pueblo contento va pa' la escuela
Porque sea como sea allí todos lo respetan
Y hoy en la clase aprendieron una palabrota nueva
El profe hizo copiar Interculturalidad

Hay una niña negrita que siempre brota los ojos
Hay un niño tartamudo, otra tuerta y otro cojo

Una china muy risueña con el síndrome de “down”
 Uno que nunca se sienta, relajoso y muy “gritown”

Y una que de tiempo en tiempo le ataca una convulsión
 Y esos niños de mi pueblo, contentos van pa´escuela
 Porque sea como sean como sean allí todos se respetan
 Y hoy en la clase aprendieron una palabrota nueva
 El profe hizo copiar: Interculturalidad

Hace poco se inscribió, un niño semidesnudo
 Que no hablaba para nada...parecía sordomudo
 “inclusión”. -Les dijo el profe – “Viene de la Amazonía”
 Al poco tiempo, ese niño, con todos se comprendió
 Lo escuche cantar en kichwa el coro de mi canción:

Pashchaywawa ñuca llakta
 Kushillapakyacha-wasi
 Shapaytunu sea kaypi-
 Tukuykunamuchankichi
 Pashchaywawa ñuca llakta
 Kushillashukshimillullu
 Profeshinayachina:
 Interculturalidad

Análisis de imagen

Ella es Kimy Pernía, es una niña que pertenece a la comunidad embera, tiene 12 años y el año entrante, será matriculada para estudiar con ustedes.

¿Cómo recibirán ustedes a Kimy?

¿Consideras que por su forma de vestir puede ser víctima de discriminación?

¿Qué consideras que puedes aprender de Kimy?



Anexo 6 Documento de autorización de uso de imagen sobre fotografías y fijaciones audiovisuales (videos) para uso público

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, se solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, alumno de la Institución Educativa Policarpa School para que aparezca ante la cámara, en una videograbación con fines investigativos que se realizaran virtualmente con la debida autorización del colegio.

El propósito de los videos es evidenciar que habilidades cognitivo lingüísticas de pensamiento social se manifiestan basados en la interpretación de canciones en la enseñanza/aprendizaje de la unidad didáctica denominada DIVERSIDAD CULTURAL, el cual será aportado como soporte a la investigación realizada por los maestrantes de la Universidad Tecnológica de Pereira, Carlos Mario García Ordoñez y Gina Marcela Mojica Celis quienes optan por el título de MAGÍSTER EN EDUCACIÓN.;

Estos videos podrán ser utilizado con fines demostrativos ante otros docentes. Sus fines son netamente pedagógicos e investigativos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del estudiante

Tarjeta de Identidad

Fecha: ____ / ____ / ____

Anexo 7 Consentimiento Informado Para Padres o Acudientes De Estudiantes

Cordial saludo apreciado padre de familia y/o acudiente. La presente es para informar que los docentes Carlos Mario García Ordoñez y Gina Marcela Mojica Celis de las Instituciones General Santander de Montenegro y Comfenalco Cartagena, se encuentran realizando la Maestría en Educación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Para el desarrollo del proyecto de grado se propone la aplicación de una unidad didáctica, con el objetivo de identificar las habilidades de pensamiento social de los estudiantes de grado 5. Comedidamente solicitamos su colaboración y apoyo mediante su firma en el siguiente consentimiento informado:

Yo _____, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía No. _____, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, con documento de identidad RC () o TI () No. _____, he sido informado acerca del proyecto de investigación de maestría que tiene como título “**HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL QUE SE MANIFIESTAN EN LA APLICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA BASADA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL**” el cual será desarrollado en el transcurso de cinco sesiones por los docentes Carlos Mario García Ordoñez y Gina Marcela Mojica Celis. Luego, de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) o acudido (a) en la investigación y comprendido la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo en esta investigación y los resultados obtenidos no tendrán repercusiones: fisiológicas, biológicas, psicológicas o sociales.
- La participación de mi hijo en la investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo en caso de que no autoricemos su participación.

[] **DOY EL CONSENTIMIENTO** [] **NO DOY EL CONSENTIMIENTO**

Para la participación de mi hijo, acudido o representado en la investigación de los docentes en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: _____

Firma _____

C.C. _____

Teléfono _____

Anexo 8 Unidad Didáctica

TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA				CURSO	SESION	AREA/ MATERIA	DURACION	
Diversidad Cultural				5	1	MÚSICA	1 HORA	
CONTRIBUCION DE LA UD A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS				RESULTADOS DE APRENDIZAJE				
COMPETENCIAS BÁSICAS				RESULTADOS DE APRENDIZAJE				
Identificar las expresiones culturales de su región como la construcción de una identidad.				Entiende la importancia de la diversidad cultural y la identidad cultural por medio de la exploración de las propias costumbres y tradiciones de su región				
SECUENCIACION								
I D E N T I D A D C U L T U R A L	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DURACION ACTIVIDAD	CONTENIDOS			METODOLOGIA DEL PROCESO que se hace, como, con que materiales?	CRITERIOS DE EVALUACION
	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES					
	Analizar los conocimientos previos con el que cuentan los estudiantes	Ruleta: Juego de preguntas relacionadas a identidad cultural, patrimonio cultural e interculturalidad. Las preguntas parten del ¿que es? ¿que entiendes por?	15 min	Demuestra sus conocimientos previos ante los temas propuestos	Expresas sus ideas, experiencias para hacer comprender sus ideas.	Muestra interes por los temas propuestos	Material didáctico elaborado por los docentes el cual se asemeja a una ruleta la cual determina si el estudiante debe dar respuesta a preguntas diseñadas por los docentes, deben ceder el turno, cantar o leer. Todo teniendo como base los temas que se abordaran en la aplicación de la unidad.	Este es una evaluación que permite a los profesores observar cuales son los conocimientos que los estudiantes tienen en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje propuestos para la unidad.
	Aportar en la comprensión de los términos identidad cultural y diversidad cultural.	Foro de discusión sobre video Identidad y diversidad cultural De acuerdo a lo visto hasta el momento, se formula la pregunta ¿que crees que es identidad cultural?	15 min	Identifica y reconoce los conceptos de identidad y diversidad cultural	Establece la diferencia entre identidad y diversidad cultural	Toma parte en la consolidación de un significado común del termino identidad cultural	Proyección de video Identidad y diversidad cultural https://www.youtube.com/watch?v=OPUDvY16e18	Relaciona la información dada y sus conocimientos previos para comunicar sus ideas sobre el tema
	Identificar los distintos elementos que caracterizan una comunidad	Visualización videos: Región Atlántica y Región Andina	10 min	Analiza que es Identidad cultural y cuales son sus características	Identificar los elementos que pueden ser parte de la identidad cultural de su región	Escucha y participa activamente	Proyección de los videos <i>Región Atlántico:</i> https://www.youtube.com/watch?v=YIVog_RrCMs&list=PL4c3UUBWeS-uMKQF1dy4nqXjxVx1gOZBs&index=6&t=42s <i>Región Andina:</i> https://www.youtube.com/watch?v=4dZIK_C7fk&list=PL4c3UUBWeS-uMKQF1dy4nqXjxVx1gOZBs&index=1	Asocia el tema propuesto con su realidad
	Comprender las características que componen la identidad cultural dentro de su entorno regional	Juego: Dados Se plantean situaciones y preguntas orientadores sobre la identidad cultural en su región. También se relaciona las costumbres de la región Andina con las de la región Atlántica. Los casos formulados son: persona de la región Atlántico y una de la región andina son diferentes? R/ Si ¿En que se diferencian? R/No ¿Por qué? Cuántanos cuales son las costumbres y/o tradiciones de tu región? ¿te gustan las costumbres de tu región? ¿Porque te gustan? Pepito Perez es de Barranquilla y llega a Quimbaya, con su sombrero vueltiao y su guayabera, tocando la gaita y hablando con su acento representativo ¿Crees que su identidad cultural pueda generar conflictos entre él y otras personas? (explicar) ¿Consideras que la identidad cultural se puede dar para casos de discriminación social? (argumentación) Si llega un niño de la costa atlántica a estudiar contigo ¿Lo discriminarías por tener una identidad cultural diferente? (justificar) ¿Cómo crees que puedes aportar a la conservación de las costumbres y tradiciones de tu región? (ejemplo: participando sanamente del festival de velas y faroles.)	20 min	Relaciona sus conocimientos previos con los contenidos vistos, para generar un discurso que ayude a soportar sus respuestas	Debate con sus compañeros las diferentes situaciones, haciendo uso de los contenidos vistos en el encuentro	Toma conciencia de las manifestaciones culturales de su región	Juego interactivo tomado de internet, en el cual los estudiantes lanzan los dados y el número que caiga será la persona que debe responder a la pregunta que hará el(la) docente. (Cada pregunta será leído por el niño (a) seleccionado, (esta se convertirá en un foro de discusión)	Crea textos que posibilitan observar sus habilidades cognitivolingüísticas con relación al tema de la sesión

TITULO DE LA UNIDAD DIDACTICA		CURSO	SESION	AREA/ MATERIA	DURACION		
Diversidad Cultural		5	2	MÚSICA	1 HORA		
CONTRIBUCION DE LA UD A LAS COMPETENCIAS BASICAS							
COMPETENCIAS BÁSICAS			RESULTADOS DE APRENDIZAJE				
Reconocer la importancia de los aportes de algunos legados culturales en su región.			Valora el papel fundamental de sus antecesores en la sociedad, analiza su rol en la actualidad y reconoce sus responsabilidades con el futuro del patrimonio cultural.				
SECUENCIACION							
OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DURACION ACTIVIDAD	CONTENIDOS			METODOLOGIA DEL PROCESO que se hace, como, con que materiales?	CRITERIOS DE EVALUACION
			CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES		
Comprender que elementos constituyen el patrimonio	Visualización de videos sobre patrimonio cultural y paisaje cultural cafetero: Patrimonio cultural de la humanidad Retroalimentación por parte del docente: Patrimonio Cultural	6 min	Analiza que es Patrimonio Cultural y cuales son sus características	Identificar los elementos que pueden ser parte del patrimonio cultural en se región	Colabora activamente en construcción del significado de patrimonio cultural	Patrimonio cultural: https://www.youtube.com/watch?v=roFY-AuUxfc Paisaje Cafetero: https://www.youtube.com/watch?v=LgsHu853yNY	Relaciona el tema propuesto con su realidad
Identificar elementos que hacen parte del patrimonio cultural de su entorno.	Elaboración y explicación de dibujo donde se refleja el patrimonio cultural de su región. Los docentes realizan preguntas de acuerdo a los trabajos realizados. Algunas de las preguntas a formular son: ¿Qué relación tu dibujo con el patrimonio cultural? ¿Por qué elegiste ese lugar, vestimentas, tradición, etc.? ¿Y por qué crees que eso es patrimonio cultural?	30 min	Señala en su entorno, los bienes materiales e inmateriales considerados patrimonio cultural	A través de una representación artística, expresa la importancia de preservar el patrimonio cultural	Participa de la actividad presentando las apreciaciones que tiene sobre patrimonio cultural	Materiales solicitados: Hoja de papel, colores	Hace uso de la propuesta didáctica sin problema para exponer aquellos elementos considerados patrimonio de su región
Analizar el patrimonio cultural como manifestaciones y prácticas de la sociedad, transmitidas de una generación a otra.	A partir de la apreciación musical de la Canción: Quindío es un Paraíso, se realiza un Foro de discusión , el cual consiste en analizar algunos versos de la canción y discutir sobre el Patrimonio cultural en el entorno de los estudiantes. Preguntas formuladas: 1. Golpes de machete y hacha, arrieros de gran valor, regalaron a Colombia un paraíso de amor. ¿Qué relación tiene la frase con el patrimonio cultural? 2. De acuerdo a lo que dice la canción ¿por qué crees que el paisaje cultural cafetero es considerado patrimonio de la humanidad? 3. ¿Cómo es la casa de mi vecino? ¿Puede ser la casa de mi vecino considerada patrimonio cultural? ¿por qué? 4. En las temporadas de vacaciones llegan muchos visitantes a Quimbaya ¿crees que esto es bueno o malo para tu municipio? ¿Por qué? 5. Ser considerado patrimonio cultural ¿Ha traído beneficios a tu municipio? 7. Ejemplo: Si llega un egipcio a disfrazarse de Juan Valdés sin conocer las costumbres cafeteras ¿consideras que puede ser víctima de discriminación social? ¿o sería inapropiado, pues faltaría al respeto a este personaje de la tradición cafetera? 8. ¿Consideras que tu región es mejor que otras por contar con tan hermoso patrimonio cultural? Si los estudiantes responden que sí: ¿Es decir que discriminarías a otras regiones a las cuales no se les ha reconocido su patrimonio cultural?	25 min	Reconoce la importancia del patrimonio cultural como sentido de identidad y pertenencia histórica.	Elabora un discurso en el cual expresa lo que ha entendido con relación al patrimonio cultural	Comparte sus opiniones y respeta las diferencias que pueda llegar a tener con sus compañeros	Quindío es un paraíso: https://www.youtube.com/watch?v=ZiY_7f92qBg&t=75s	Da cuenta del patrimonio cultural haciendo uso de algunas de las habilidades cognitivas lingüísticas

P
A
T
R
I
M
O
N
I
O

C
U
L
T
U
R
A
L

TITULO DE LA UNIDAD DIDACTICA		CURSO	SESION	AREA/ MATERIA	DURACION			
Diversidad Cultural		5	3	MÚSICA	1 HORA			
CONTRIBUCION DE LA UD A LAS COMPETENCIAS BASICAS								
COMPETENCIAS BÁSICAS			RESULTADOS DE APRENDIZAJE					
Analizar las diferencias culturales y como el respeto entre estas permite una sana convivencia			Comprende la importancia del respeto a las diversas características en las diferentes culturas					
SECUENCIACION								
	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DURACION ACTIVIDAD	CONTENIDOS			METODOLOGIA DEL PROCESO	CRITERIOS DE EVALUACION
				CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES	que se hace, como, con que materiales?	
R E S P E T O A L A D I V E R S I D A D C U L T U R A L	Comprender la importancia de respetar la diversidad cultural	Trabajo en grupo. Concierto didáctico: Se organizan grupos cooperados que aprenderán la canción "Que vivan todas las razas" y se realizan preguntas orientadas en pequeños grupos- Entre las preguntas realizadas por los docentes se encuentran: ¿Qué has sentido al escuchar la música? ¿Qué crees que ha querido reflejar el autor o la autora de la canción? ¿Conoces alguna situación donde haya irrespeto a la diversidad cultural?	20 min	Analiza el mensaje de la canción y la sensación que le transmite	Comenta sus ideas, percepciones y sentimientos con relación a las preguntas formuladas	Presenta disposición en el aprendizaje del tema a través de la música	Los docentes interpretan la canción y usan diferentes métodos para que los estudiantes la aprendan. En medio de la preparación de la canción, se hacen breves pausas para formular las preguntas.	Muestra disposición y buena actitud frente al tema y el desarrollo de la actividad
	Escucha activamente e interpreta una canción basada en la diversidad.	Presentación de los grupos ante el resto del aula.	20 min	Reconoce la importancia del trabajo grupal y el mensaje que se puede brindar por medio de canciones	Interpreta la canción la cual invita a buscar el bien común a través del respeto a la diversidad.	Participa activamente en la creación artística que da cuenta del tema propuesto.	Cada grupo después de aprendida la canción, realiza la presentación musical ante el resto de compañeros	Evidencia facilidad para comprender la importancia del respeto a la diversidad cultural
	Reconocer los rasgos de diferentes individuos que pertenecen a otras culturas	Análisis de la canción: Se realizan preguntas abiertas relacionadas a la letra de la canción y vivencias, experiencia y conocimientos que los estudiantes tienen sobre el contenido de la sesión. Entre las preguntas formuladas están: ¿Qué mensaje le agregarías tú a la canción? ¿Por qué? ¿Qué mensaje te dejó la canción? ¿Crees que, por tener rasgos culturales distintos a los tuyos, una persona no merece respeto? ¿Por qué? Ejemplo: Un indígena con nariz achatada de baja estatura, y collar de plumas.	20 min	Comprende la importancia de respetar los diferentes rasgos en una comunidad diferente a la suya, ya que todos somos iguales	Expresa sus opiniones con relación al respeto que debe haber hacia las diferencias culturales	Aprueba la importancia del respeto a las diferencias culturales	Se invita a los estudiantes a elaborar un análisis del tema por medio de diferentes preguntas	Participa activamente por medio de creación de textos que posibilitan observar sus habilidades cognitivolingüísticas

TITULO DE LA UNIDAD DIDACTICA			CURSO	SESION	AREA/ MATERIA	DURACION		
Diversidad Cultural			5	4	MÚSICA	1 HORA		
CONTRIBUCION DE LA UD A LAS COMPETENCIAS BASICAS								
COMPETENCIAS BÁSICAS			RESULTADOS DE APRENDIZAJE					
Identificar la interculturalidad como un conjunto de procesos vivenciales y cognitivos que orientan a la comprensión la realidad desde diversas culturas			Analizar su postura ética y crítica frente a la interculturalidad					
SECUENCIACION								
	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	DURACION ACTIVIDAD	CONTENIDOS			METODOLOGIA DEL PROCESO	CRITERIOS DE EVALUACION
				CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	ACTITUDES	que se hace, como, con que materiales?	
R e c o n o c i m i e n t o d e l a i n t e r c u l t u r a l i d a d	Identificar los multiples elementos que caracterizan la interculturalidad	Apreciación musical de la Canción de la Interculturalidad, desde la cual se realizan una serie de preguntas: ¿Qué has sentido al escuchar la música? ¿Qué crees que ha querido reflejar el autor o la autora de la canción? ¿Qué te ha sugerido a ti? ¿Conoces alguna situación similar? ¿Estás de acuerdo con el contenido de la canción, con lo que plantea o denuncia? ¿Consideras que el tema que plantea es suficientemente explícito, o es necesaria alguna información complementaria para entender correctamente la intención del autor/a?	15 min	Comprende los elementos culturales que componen la interculturalidad	Aplica los elementos vistos para consolidar sus respuestas.	Aprueba las diferencias como valor significativo para una vida en sociedad	"Canción de la Interculturalidad" https://www.youtube.com/watch?v=WydgMFN3Ldg&t=16s	Muestra dominio del tema al relacionar la letra de la canción con el tema propuesto por los docentes.
	Crear una puesta artística que permita comprender con facilidad el tema propuesto.	Trabajo en grupo. Noticiero virtual Se divide a los estudiantes por grupos cooperados para realizar una obra de teatro donde los participantes deben generar tres preguntas relacionadas con la interculturalidad. Después se hace la socialización de los resultados ante sus compañeros.	30 min	Sintetiza los conocimientos previos y los vistos en los encuentros para dar cuenta de la interculturalidad	Dramatiza una puesta en escena que le ayude a comprender el tema propuesto	Muestra interés en la creación teatral y se colabora en la construcción de preguntas acertivas referentes a la interculturalidad	Los docentes explican la actividad y facilitan roles para que cada estudiante pueda desempeñarse en el noticiero. Se apoya a los estudiantes en la creación de las preguntas y se les da un tiempo prudente para el ensayo de la puesta en escena.	Utilizan información vista en la unidad didáctica para apoyar el desarrollo de la actividad.
	Extraer información y generar hipótesis relacionadas al tema a partir de las imágenes vistas.	Interpretación de imágenes Los docentes presentarán dos imágenes diferentes a los estudiantes, quienes expresarán sus opiniones sobre el qué, cómo es, por qué y lo que significa para ellos esa imagen. Además se plantearán diferentes situaciones en las cuales los estudiantes deberán tomar decisiones y debatir con sus compañeros.	15 min	Expresa sus opiniones soportadas en los temas vistos en la unidad.	Plantea hipótesis que le permiten dar significado a sus respuestas	Valora y asume una actitud respetuosa ante las diferencias sociales y culturales.	Material didáctico elaborado por los docentes el cual presenta imágenes de dos representantes de tribus indígenas colombianas en donde reflejan sus vestimentas y estilo de vida.	Crean textos que posibilitan observar sus habilidades cognitivolingüísticas con relación al tema de la sesión