

HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL EN UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE CONFLICTO EN EL AULA CON
ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL LICEO LA GRAN AVENTURA DE
PEREIRA

Lina María Moreno Bedoya
Diana Marcela Impatá Álvarez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2015

HABILIDADES DE PENSAMIENTO SOCIAL EN UNA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE DEL CONCEPTO DE CONFLICTO EN EL AULA CON
ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO DEL LICEO LA GRAN AVENTURA DE
PEREIRA

Lina María Moreno Bedoya

Diana Marcela Impatá Álvarez

Directora:

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

P.H.D Educación

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Magíster en Educación

Universidad Tecnológica De Pereira

Maestría en Educación

2015

Notas de aceptación

Firma de la Directora de tesis

Firma del Codirector de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, mayo 2015

Dedicatoria

A Dios por su infinito amor y favor

A nuestras familias por el apoyo y la motivación de vernos convertidas en profesionales con una visión social.

A los profesores de la facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira por compartir sus conocimientos y guiar nuestros procesos de aprendizaje, en especial a la doctora Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo por su apoyo, asesoría, disciplina y dedicación durante el proceso de formación como magister.

Contenido

Resumen	10
Abstract.....	12
Introducción.....	14
1. Planteamiento y justificación del problema.....	16
2. Objetivos.....	24
2.1 Objetivo general.....	24
2.2 Objetivos específicos.....	24
3. Referente teórico conceptual.....	25
3.1 La enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social.....	25
3.2. Habilidades del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.....	30
3.3 Prácticas educativas reflexivas en el marco del pensamiento social.....	36
3.4 Formación del pensamiento social basado en ciudadanía y democracia.....	38
3.5 El uso de medios audiovisuales para la formación del pensamiento social.....	40
3.6 Enseñanza y manejo del conflicto en el aula.....	42
4. Metodología.....	48
4.1 Procedimiento.....	50
4.2 Técnicas de recolección de la información.....	51
4.3 Análisis de datos.....	52
5. Análisis e interpretación de la información	54
5.1 Análisis de la práctica planeada.....	54

5.2 Identificación de las habilidades del pensamiento social en la ejecución de la unidad didáctica	59
5.3 Análisis de la práctica educativa.....	63
5.3.1 Actuaciones docente.....	65
5.3.2 Actuaciones de los estudiantes.....	73
5.4 Análisis de la práctica educativa en general ejecutada en la unidad didáctica.....	75
6. Discusión e interpretación de los resultados.....	79
6.1 Habilidades del pensamiento social.....	79
7. Conclusiones.....	83
8. Recomendaciones.....	85
9. Referencias bibliográficas.....	86
10. Anexos.....	89

Lista de Tablas

Tabla 1. Habilidades del pensamiento social identificadas en cada una de las sesiones.....	60
--	----

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Habilidades de Pensamiento Social en la unidad didáctica.	61
Gráfica 2. Esquema categorial: Una práctica guiada de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula	64

Lista de Anexos

Anexo 1: Cuestionario para estudiantes	89
Anexo 2: Estudio de caso	91
Anexo 3: Autoinforme docente	94
Anexo 4: Unidad Didáctica	96

Resumen

La presente propuesta de investigación pretende describir las habilidades de pensamiento social que se identifican a través de la aplicación de una unidad didáctica completa sobre el concepto del conflicto en el aula.

La pregunta generadora responde a: ¿Qué habilidades de pensamiento social se identifican en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula apoyado con medios audiovisuales en estudiantes del grado tercero del Liceo La Gran Aventura de la ciudad de Pereira?

El referente teórico conceptual tiene como base la conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social (Santisteban, 2009), las habilidades del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales (Rodríguez, 2006); (Giroux, 1990), las prácticas educativas reflexivas en el marco del Pensamiento Social según Pipkin (2009), la formación del pensamiento social basada en ciudadanía y democracia desde Pagés (2009) y Casas (2005), el uso de medios audiovisuales para la formación del pensamiento social a partir de los aportes de Salinas (2004), Gonzaga (2013) y Coll (2004); finalmente, la enseñanza y el manejo del conflicto en el aula desde Delors (2005), Schmidt y Friedman (2001); entre otros.

El proyecto de investigación tiene como objetivo general describir las habilidades de pensamiento social en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje sobre el conflicto en

el aula con el uso de medios audiovisuales realizada con niños y niñas del grado 3 del Liceo La Gran Aventura de la ciudad de Pereira.

La estrategia metodológica es el estudio de casos (Yin 2009) que permite la identificación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados con la formación para el Pensamiento Social desde una unidad didáctica completa sobre el concepto de conflicto en el aula para la identificación de habilidades del pensamiento social apoyada por medios audiovisuales, siendo esta la unidad de análisis. Se cimienta en el enfoque descriptivo, generando procesos de caracterización de fenómenos sociales, en este caso el conflicto en el aula, para el desarrollo del pensamiento social a través de la formación de las habilidades del pensamiento social.

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

Con la investigación se aporta a la reflexión acerca de las prácticas educativas y la función que el docente debe cumplir como agente educativo y de formación, de acuerdo con los resultados se destaca que la habilidad de pensamiento social identificada es la descripción conforme al análisis de la información realizada a través de cuestionarios, registros de audios y videos y la observación de la práctica educativa.

Palabras claves: Prácticas reflexivas, Pensamiento Social, Habilidades, Estudio de Caso, conflicto en el aula.

Abstract

Present it proposal of investigation intends to describe the abilities of social thought that are identified through the application of a didactic complete unit on the concept of the conflict at the classroom.

The generating question answers to: What abilities of social thought are identified in a practice of teaching and learning of the concept of conflict supported with audiovisual aids with third grade students at the Great Adventure Lyceum from Pereira?

The referent conceptual theoretician has like base the conceptualization of teaching and the learning of the Social Thought (Santisteban, 2009), the abilities of the social thought in teaching and the learning of social sciences (Rodríguez, 2006); (Giroux, 1990), the educational reflexive practices in the frame of the Social Thought according to Pipkin (2009), the formation of the social thought based in citizenship and democracy from Pagés (2009) and Casas (2005), the use of audiovisual aids for the formation of the social thought as from Salinas (2004), Gonzaga (2013) and Coll contributions (2004); Finally, teaching and the handling of the conflict at the classroom from Delors (2005), Schmidt and Friedman (2001); Enter others.

The project of investigation aims at three of the Lyceum describing the abilities of social thought in an educational practice of teaching and learning on the conflict at the classroom with the use of audiovisual aids sold off with boys and girls of grade generally The Gran Aventura of Pereira's city.

Strategy methodological is the case study (Yin 2009) that allows the identification of the conceptual, procedural contentses and actitudinales linked with the formation for the Social Thought from a didactic complete unit on the concept of conflict at the classroom for the identification of abilities of the social thought backed up by audiovisual aids, being this the unit of analysis.

They examine the results in three cross-linked moments: They identify the present abilities in the planning of the didactic unit in the second one, in the first they examine the abilities identified in the unit as from the construction of concepts related with learning and with the educational practice that emerge ; And in the third party, they examine themselves and they describe the abilities planned with the identified in the didactic unit to establish catch up with them and limitations in the educational processes.

The investigation contributes to the reflection about the educational practices, according to the results with investigation it is emphasized in the ability of social thought identified in the description according to the analysis of the information accomplished through questionnaires, records of audio and videos and the observation of the educational practice.

Key words: Reflexive practices, Social thought, abilities, case study, conflict at the classroom.

Introducción

El propósito de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es la formación de las habilidades de pensamiento social en los estudiantes, siendo este el propósito central de la enseñanza de las ciencias sociales lo cual se hace posible si los docentes son conscientes de su papel como educadores y permiten reflexionar su quehacer buscando mejorar la calidad de la educación en la actualidad.

La investigación está centrada en la formación del pensamiento social a través una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula.

En la unidad didáctica se tiene en cuenta el estudio de caso (Stake, 1999; Yin, 2009) como estrategia metodológica trabajando la investigación desde un nivel descriptivo, en un proceso de identificación, descripción y análisis del problema. Para ello, se pretende analizar la variación existente entre las habilidades de Pensamiento Social planeadas por un docente a través de una unidad didáctica completa y las habilidades de Pensamiento Social identificadas durante el proceso educativo realizado.

En el análisis de información se planea una práctica educativa constructivista y se desarrolla una práctica educativa guiada y dirigida. En el numeral uno se hace referencia a la formulación y justificación del problema, en el punto dos se plantea el objetivo general y los específicos para cada momento de la investigación, en el numeral tres se presenta el referente teórico conceptual base para el desarrollo del trabajo, en el apartado cuatro se especifica la metodología implementada, en el apartado cinco se presenta el análisis de los resultados que

son retomados de las producciones de los niños y niñas, auto-informes docentes, transcripciones, registros de audio y video los cuales se analizan a través de técnicas e instrumentos de recolección de datos como el análisis documental el cual es descriptivo, llegando finalmente a las conclusiones y las recomendaciones propuestas.

Se espera con este trabajo aportar a la reflexión de las prácticas educativas de los docentes, sus estilos de enseñanza, la apropiación y difusión social del conocimiento y el desarrollo de las habilidades del pensamiento social.

1. Planteamiento y justificación del problema de investigación

Uno de los objetivos de la educación es formar seres humanos participativos, libres, autónomos e interesados en los fenómenos sociales que les rodean; por lo tanto, es necesario implementar ejes temáticos, es decir, contenidos que le den sentido y coherencia a la planificación desde los diferentes procesos educativos partiendo de situaciones problema y estrategias didácticas que afiancen y fortalezcan la formación del pensamiento social en los individuos. En este sentido, Pagés (2007) afirma que “la formación del pensamiento social no es una novedad en la enseñanza de las ciencias sociales, pues “ha aparecido en varios currículos oficiales bajo denominaciones tales como pensamiento crítico, indagación, resolución de problemas sociales, pensamiento reflexivo, entre otros” (p. 152).

En cuanto a las problemáticas de orden social derivadas de aspectos culturales, económicos, etnográficos que están vinculados estrechamente con este tipo de pensamiento, Evans, Newmann y Saxe (1996), sostienen que su fortalecimiento requiere de “situaciones desafiantes que pongan a los estudiantes en un escenario que les demande razonar, preguntar, interrogar, presentar evidencias y argumentos” (p. 205). Esta afirmación apunta a comprender los factores principales o potenciadores que influyen en las acciones y pensamientos de los sujetos frente a situaciones sociales que requieran de ellos habilidades cognitivas específicas.

Palomino Leiva, y Dagua (2009) en la investigación los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula, consideran que se deben analizar los factores que limitan la convivencia escolar con el fin de validar prácticas y generar estrategias psicosociales que promuevan relaciones interpersonales adecuadas hacia una cultura de paz al

interior de las aulas escolares y fortalecer los espacios de diálogo, escucha y participación, teniendo en cuenta las interacciones con el contexto familiar y social.

En este sentido, se debe dar prioridad al contexto como proveedor de ambientes colectivos necesarios para el fortalecimiento de diferentes prácticas educativas, sociales, convivenciales y demás; a partir de los cuales se trabaje sobre hechos no ajenos a la realidad inmediata de los individuos que están inmersos en él y conviven en él.

En la actualidad las diferentes instituciones educativas se ven enfrentadas a dificultades de convivencia escolar y conflictos en las aulas de clase, esto obedece a diversos factores sociales, culturales, etnográficos, económicos, donde la educación juega un papel relevante a la hora de identificar y transformar esos factores en búsqueda de soluciones que posibiliten aulas en paz, mediadas por una educación para la ciudadanía y la convivencia.

En este sentido, las habilidades como describir, categorizar, clasificar, frente a fenómenos sociales son parte de las destrezas que los estudiantes deben adquirir como sujetos socializadores en un entorno de conflicto escolar en el aula.

A esto, Guevara, G. (2000), señala que las habilidades de corte cognitivo son aquellas habilidades de pensamiento social que resultan útiles para “sobrevivir” en el mundo cotidiano porque cumplen una función social que consiste en la reconstrucción de nociones articuladas a contenidos curriculares y que son aplicadas en situaciones reales que le proporcionan al estudiante las herramientas básicas para la convivencia.

Así mismo, el proceso de enseñanza donde el docente planea y desarrolla estrategias con el fin que los estudiantes construyan conocimiento a partir de los diferentes tiempos históricos y logren los objetivos que se les proponga debe estar dirigido a la adquisición de conocimiento haciendo así más efectivo el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales; de esta manera supone que tanto el estudiante como el docente sean consecuentes con su proceso transformador, reflexivo, crítico y participativo. A esto, Benejam y Pagés (1999) afirman que, “Entender el conocimiento social como un proceso en construcción y de transformación permite la crítica, la descripción y hace posible formular propuestas de futuro alternativas” (p.152).

De la misma manera; Mauri & Valls (2001) consideran que la enseñanza y el aprendizaje relacionan la construcción del conocimiento con el contexto social. Fundamentado desde las didácticas, se interpreta esta actividad en la interacción entre el maestro y los estudiantes mediados por unos contenidos que son específicos y emergentes a la realidad social.

Todo esto es posible una vez se cree en los sujetos la necesidad de concebirse y situarse como seres autónomos y determinantes, capaces de decidir acerca de sus acciones frente a un hecho de cualquier orden social y de convivencia, asumiendo su responsabilidad como un ser que se desenvuelve en un entorno colectivo, es decir, que puede describir, deliberar y tomar decisiones bajo sus propios criterios.

Se revela la importancia de fomentar el desarrollo del pensamiento social y el fortalecimiento de habilidades sociales a través de la didáctica de las ciencias sociales para la reflexión crítica sobre la realidad. Además, es necesario asumir una posición abierta y flexible frente a las prácticas educativas; debido a que en la actualidad los medios

tecnológicos influyen significativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje que consideran propuestas pedagógicas participativas y colaborativas.

Es imprescindible que el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento social aporten a la comprensión de fenómenos sociales como el manejo del conflicto en el aula y cualquier otro espacio de convivencia humana. Para alcanzar este propósito es necesaria la reflexión de las prácticas educativas de los docentes, de modo que se involucre el contexto, el cual juega un papel fundamental como proveedor de ambientes propicios para el aprendizaje.

En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ir vinculado con el fortalecimiento de habilidades del pensamiento social, estudios de Mauri y Valls (2001), de Pagés (2004) y de Santisteban (2009), señalan que uno de los propósitos esenciales de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación del pensamiento social, crítico y creativo para la comprensión de la realidad y la solución de problemas; que permita la formación de ciudadanos críticos capaces de transformar la realidad social.

A esto se le suma Rodríguez (2009), cuando afirma que “convivir significa vivir unos con otros con base en unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos en el marco de un contexto social determinado”. Dentro de esta relación se debe admitir el hecho de que los conflictos son inseparables de la convivencia democrática y por tal motivo no se puede pretender que la educación transcurra sin conflictos, o que la convivencia no presente desacuerdos que derivan en conflictos de acuerdo con las características de cada individuo en su formación moral, ética, democrática, cultural entre otros; ni mucho menos pensar que éstos resultarán necesariamente negativos. A esto, Jares (2001) asume la posición que “dentro del sistema educativo, reflejo de la sociedad en general, predomina la concepción tradicional del

conflicto como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar”.

Igualmente, para Castells (1998) el conflicto, a diferencia de la violencia que es aprendida, es consustancial a las relaciones humanas, además de ineludible, por mucho que no desee verse o se evite, él continúa su dinámica: El conflicto en sí es un estado normal de la sociedad y de las relaciones interpersonales, aun así, lo que se busca es aprender a solucionar los conflictos a través del diálogo y el dinamismo social, que permita la participación de todos para la convivencia en el aula y en la vida social en general. (p. 22)

Por su parte, Pérez (2000) en su investigación, “educación para la convivencia como contenido curricular, argumenta que la educación para la convivencia se está convirtiendo en una tarea prioritaria para muchos centros educativos, en la medida que se ven desbordados por la conflictividad en sus aulas”. Por ello, es necesario que los profesores se doten de nuevos métodos, estrategias y técnicas para abordar la problemática de manera global y preventiva, y considera además que la educación para la convivencia constituye un objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación del ser humano en sus acciones y comportamiento frente a determinados hechos sociales.

En la investigación, manejo de la disciplina en el aula, realizada en 29 instituciones educativas de la ciudad de Dosquebradas -Risaralda, los docentes opinan que las agresiones más frecuentes entre estudiantes son las verbales y físicas, las cuales se presentan con mayor regularidad en el patio del recreo, en la entrada o la salida de la institución y en el aula de clase. Estos conflictos son generados por la personalidad, el carácter de los estudiantes y las condiciones económicas. Se concluye de la investigación que la solución más apropiada para

resolver los conflictos en el aula, es detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales y favorecer la convivencia como objetivo principal del proyecto educativo. Además, los conflictos que se presentan dentro del aula, son generados por la falta de normas claras en las primeras edades y a las condiciones generales de la enseñanza. (Leal, 2009, p. 51)

El Ministerio de Educación (2006), ha elaborado un programa de competencias ciudadanas que especifica lo que los estudiantes “deberían ser capaces de hacer en términos de convivencia pacífica”, participación democrática, pluralidad y diversidad, así como una prueba nacional de competencias ciudadanas para evaluar que tanto se están cumpliendo esos estándares en todas las instituciones de educación básica del país. Debido a la descentralización de la educación, no se propuso un currículo nacional que integrara la formación en competencias, pero si se apoyan las iniciativas que surgen en las instituciones educativas con estos intereses.

Es así, como se refleja una de las finalidades de la educación social, que desde un proceso de enseñanza - aprendizaje pretenda fortalecer el conocimiento social para la comprensión de fenómenos o hechos sociales. En la escuela, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la capacidad para determinar el desarrollo social humano, tiene en cuenta la enseñanza de la ciudadanía y la democracia como espacios de reflexión en torno a la convivencia que se establece en las relaciones e interacciones internas que se viven.

La ciudadanía y la democracia, engloban en cierta medida los campos de acción que propone Ricardo Delgado (2008) en su estudio “ la mediación del conflicto escolar”, puesto que sustenta de forma integral diferentes campos en pro de la justicia en el ambiente

educativo, entendiendo la justicia como el manejo del conflicto, lo que conlleva a una interacción social donde el dialogo actúa como mediador de los conflictos, los cuales se presentan en el ámbito escolar y donde los sujetos asumen cada vez una posición más crítica y responsable frente a un hecho determinado.

Es importante destacar que para que se dé una transformación en el manejo del conflicto en el aula se debe trabajar sobre la base de la convivencia pacífica, influido por el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado por los docentes y permeado por el acto comunicativo que forma parte de las relaciones y habilidades cognitivo - lingüísticas de los seres humanos. Si estas habilidades se fortalecen desde la infancia, los niños y las niñas pueden ir construyendo los principios que fundamentan y direccionan la convivencia social y exponerlos como horizonte para su acción y su reflexión hacia el desarrollo de capacidades del pensamiento social.

Por otro lado, se asume la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje vayan de la mano con los avances tecnológicos para llevar a cabo prácticas educativas a favor del proceso de enseñanza como indica Pons y Cortes (2007), “los procesos de enseñanza y aprendizaje, la práctica docente, la cultura escolar, la planificación y cambio curricular, las acciones de mejora y la utilización creativa de recursos humanos y materiales, constituyen el eje vertebrador de las innovaciones educativas apoyadas en TIC”

La aparición de escenarios educativos alternos al presencial y las posibilidades de interacción que surgen con las tecnologías de la información y comunicación, TIC (Coll y Monereo, 2008), amplían escenarios virtuales que permiten que la investigación social y el desarrollo sean las bases de la sociedad del conocimiento, siendo así, la educación un

componente indispensable para la apropiación de las tecnologías necesarias para una sociedad de la información.

Al indagar sobre algunas investigaciones desarrolladas en la Institución en la cual se desarrolla la investigación, relacionadas con las habilidades de pensamiento, el PEI y manual de convivencia del Liceo , argumentan que se han desarrollado estrategias de convivencia escolar y manejo de situaciones problemáticas desde las prácticas educativas , con el apoyo de psicólogos y docentes de la institución, las cuales se han realizado como estrategia para la solución de problemas de convivencia entre estudiantes. Conociendo la necesidad de la enseñanza y aprendizaje de las habilidades del pensamiento para la comprensión de la realidad social y fenómenos sociales, específicamente el conflicto escolar se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué habilidades de pensamiento social se identifican en una práctica de enseñanza y aprendizaje sobre el concepto del conflicto en el aula, apoyados en medios audiovisuales en estudiantes del grado tercero del Liceo La Gran Aventura de la ciudad de Pereira?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Describir las habilidades de pensamiento social en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje sobre el conflicto en el aula con el uso de medios audiovisuales realizada con niños y niñas del grado 3 del Liceo La Gran Aventura de la ciudad de Pereira

2.2 Objetivos específicos

Identificar las habilidades de Pensamiento Social, planeadas en una unidad didáctica sobre el concepto de conflicto en el aula apoyada por medios audiovisuales.

Identificar las habilidades del pensamiento social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula, apoyada por medios audiovisuales.

Analizar y describir las habilidades de pensamiento social planeadas e identificadas en una práctica enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula.

3. Referente teórico conceptual y estado del arte

La reflexión teórica que guía la propuesta de investigación se ubica en las teorías de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, profundizando en las habilidades del pensamiento social, a partir del análisis del concepto de conflicto en el aula y la incorporación de medios audiovisuales en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Según Benejam (2000), “la didáctica de las ciencias sociales asume la importancia del contexto y estudia cómo influye la dimensión social, temporal, espacial en la formación del conocimiento, aceptando plenamente la interdisciplinaridad que ello supone”.

Para Newmann (1998) es fundamental predisponerse para pensar, para reconstruir su propio conocimiento. Cree que se debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, conocer las razones por las que ha de estudiar de determinada manera y tener oportunidades de aplicar su conocimiento en situaciones concretas; el esfuerzo que se solicita de los estudiantes cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren consciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado. (p. 36)

3.1 La enseñanza y el aprendizaje del Pensamiento Social

Se define que el conocimiento social se construye de manera dialéctica e intersubjetiva dentro de las prácticas sociales. Lo intersubjetivo como lo señala Zemelman (1993), “no significa “subjetivismo”, negación de lo objetivo, sino reafirmación, énfasis en la intervención de los sujetos en la configuración de lo social” (p.2), por tal razón, el papel que

desempeñan los docentes y los estudiantes debe ir acorde a las diferentes situaciones que se ciernen en el ámbito convivencial y que den cuenta de su influencia en la resolución y manejo de conflictos en el aula.

Abordar el mundo de lo social, tanto en el pensamiento, como en el conocimiento, involucra según Santisteban (2009), la multi-causalidad, la relatividad y la intencionalidad como conceptos fundamentales para su estudio y fortalecimiento. Es así, como el docente debe transformar sus prácticas educativas con el propósito de formar el pensamiento social desde procesos de construcción y comunicación a través de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; esto desde los diferentes contenidos que propone la asignatura por medio de los aspectos que componen la didáctica a nivel conceptual, procedimental y actitudinal para la comprensión de la realidad social.

Así mismo, Eisner (1978), Elliot (1990), y especialmente Stenhouse (1978) se suman a este supuesto cuando plantean que en “la comprensión del mundo hay que tener en cuenta los significados, razones e intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan” (p.38), es decir, que las interpretaciones ante los fenómenos sociales son tan diversas como los individuos, que cada uno, cada sujeto, tiene una interpretación diferente frente a un hecho determinado y que esto está ligado a su contexto y la interacción que tiene éste con su entorno; lo que supone que es posible establecer el diálogo como mecanismo mediador para argumentar, convencer, aceptar o ser coherente con lo que se cree y se vive frente a la comprensión y conocimiento del mundo social. Se citan a continuación los conceptos propuestos por Santisteban (2009).

- ✓ La Relatividad, relacionada al saber social, político y cultural que conduce a tener en cuenta el tiempo y el espacio en el que se producen dichos saberes, además el contexto cultural en el cual surge dicho conocimiento para determinar si se apropia de él o construye. El relativismo se origina en el debate, en el diálogo frente a diferentes interpretaciones que exige unas habilidades de pensamiento como razonar, indagar, polemizar, dudar, persuadir, convencer y ser convencido. Para Benejam (2004), el relativismo se puede plantear desde el discurso justificativo, dado que la justificación “se basa precisamente en producir razones y argumentos que resistan las objeciones y recurran al corpus de conocimiento, como desde el discurso argumentativo, que incluye, además la perspectiva de convencer a otro” (p.218). Todo esto direcciona cualquier debate crítico en una confrontación acerca de los conocimientos de carácter social.

- ✓ La Multi-causalidad, este aspecto implica que el conocimiento social no está sujeto a leyes fijas y predeterminadas, porque en todo conocimiento social confluye un sinnúmero de factores en estrecha relación con una diversidad de fenómenos de índole social. Benejam y Quinquer (2004), sostienen que el estudio de las ciencias sociales exige establecer las relaciones entre los factores para entender las causas y consecuencias de determinados hechos y problemas, y por otro lado, desarrollar la capacidad de comprender las motivaciones y las acciones de los agentes sociales desde una perspectiva empática. La comprensión de la causalidad y de las motivaciones o características de los agentes recurre a un discurso explicativo.

- ✓ Por último, la Intencionalidad, supone que el estudio de las ciencias sociales es pluri-paradigmático, lo que induce a pensar que allí convergen una variedad de

intenciones, subjetividades, acciones, interpretaciones y significados que el estudiante debe considerar a la hora de construir su propia interpretación e intención con respecto a los hechos sociales. En fin, la intencionalidad es un componente esencial en la construcción social. De ahí que Dijk (1999), plantee que: “el objeto social es real y sucede en una dinámica propia, pero la conceptualización de lo que sucede y del mundo social es una elaboración sociocultural, los conocimientos sociales constituyen el mundo según nosotros” (p. 23). El conocimiento como constructo social, no sólo denota cierta autonomía frente a la sociedad en el que se inserta, sino que también posee la capacidad de incidir sobre ella y alterarla.

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

Para el desarrollo del pensamiento social se debe hacer dentro de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, un campo que vehicule nuevas prácticas educativas reflexivas vinculando los contenidos escolares: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El Pensamiento Social, tiene como condiciones, el rol activo del sujeto, y busca originar y fortalecer habilidades de pensamiento. Para Pipkin (2009) “el Pensamiento Social tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de evaluar las informaciones de manera analítica y lógica, distinguiendo en dicho proceso las opiniones de las razones con peso argumentativo” (p.10)

Pipkin (2009) además, insiste en que las habilidades del pensamiento social se deben desarrollar precisamente en el marco de las ciencias sociales, pues son ellas las que estructuran espacios de reflexión sobre el orden social, los índices de desarrollo humano, la distribución de las riquezas, la democracia, entre otros tópicos complejos que requieren una mirada que trascienda la mera especulación. Afirma que uno de los principales fines de la enseñanza de las ciencias sociales es la formación en los docentes y estudiantes del pensamiento social, pues dicho pensamiento al ser integrado de manera transversal en los planes de estudio, en los contenidos curriculares y en los proyectos de investigación, promueve procesos de transformación que abarcan tanto las prácticas educativas, como las maneras de concebir e interpretar los fenómenos sociales a los que todo individuo está expuesto por el simple hecho de estar inmerso en una sociedad como ente activo de la misma.

La inmersión del Pensamiento Social en las aulas conlleva no sólo a un cambio de metodología de enseñanza con sus correspondientes innovaciones curriculares y didácticas, sino que va más allá, puesto que trae consigo todo un cambio de paradigma frente a la manera cómo se interpreta la realidad y sus repercusiones. En consecuencia, Pipkin (2009) encuentra que las miradas de los docentes frente al Pensamiento Social emergen de sus propias experiencias, las cuales podrían clasificarse en tres grupos.

El primer grupo, define el Pensamiento Social en relación estrecha con los procedimientos y conceptos sociológicos, el cual es considerado como un pensamiento científico, un segundo grupo liga el Pensamiento Social con un tipo de razonamiento práctico y cotidiano, el último grupo, preocupado por la formación para la ciudadanía, sostiene que el Pensamiento Social es ideológico y político.

A esto se le suma “Newmann (1991) cuando propone un modelo basado en dos conjuntos de soluciones alternativas: las que afectan al conocimiento social, y que se refieren a las habilidades propias del pensamiento social. Apuesta, en primer lugar, por abandonar las grandes visiones de conjunto tratadas de manera superficial, y profundizar en pocos temas muy relacionados que permitan problematizar el conocimiento y tratarlo críticamente. En segundo lugar, destaca la importancia de caracterizar las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. Estas habilidades permiten a los estudiantes apoderarse del lenguaje propio de cada disciplina, examinar la consistencia lógica de las disciplinas y utilizar sus conocimientos en nuevos contextos escolares y extraescolares.

3.2. Habilidades del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

El Pensamiento Social analizado desde un marco conceptual, es una reflexión que hacen las disciplinas sociales acerca de la sociedad y sus dinámicas armónicas, que siendo un constructo social y colectivo contribuye al orden social, a la democratización, a la participación, a la autonomía, al cuidado de los otros y de sí mismo, sobre la base de la comprensión y el análisis crítico de la realidad. Para ello, es importante la interacción constante con los otros, en la cual la educación tiene como reto formar personas con crítica social, que respondan a las exigencias y cambios que la sociedad les provee, en este sentido, se debe articular el constructo de pensamiento social a las prácticas educativas, en lo que tiene que ver con pensamiento reflexivo.

Esto conlleva a un análisis por parte del profesorado acerca de la reflexión que se hace de la realidad y de los retos que asumen en la educación y en la formación social de los estudiantes en un medio colectivo y democrático de participación.

Como plantea Paul Filmer (1998) “el pensamiento social se refiere a un conjunto de ideas, sentencias y pronunciamientos notables acerca de la sociedad, sus procesos, eventos y fenómenos producidos por una persona o un colectivo”. Como lo sugiere el concepto, este conjunto de ideas y declaraciones acerca de lo social es producto de una práctica: pensar. El pensamiento social envuelve entonces imaginar, considerar y discurrir fenómenos, procesos y eventos sociales; es reflexionar, estudiar, y evaluar a distintos niveles de cuidado.

El pensamiento social va direccionado a formar personas con aptitudes para el análisis, la comprensión, la reflexión, interpretación y descripción de fenómenos sociales y ser capaces de actuar frente a ellos con una meta específica que es la construcción, comprensión y transformación de la sociedad.

Del mismo modo, para Rodríguez (2006) el pensamiento social es un trabajo que ha de llevarse dentro de las aulas escolares, fomentando en los estudiantes una actitud crítica y de pensamiento, lo que favorece la comprensión y adquisición de significado de los fenómenos sociales en los cuales cada sujeto está inmerso (p. 45)

Desde otra perspectiva, y según Giroux (1990), tratar el conocimiento social sólo como un conjunto de habilidades cognitivas, podría conducir a aislar los hechos de los valores y se correría el riesgo de enseñar a los estudiantes cómo abordar el problema de los medios separándolos de los fines. Por ello, es necesario problematizar el contenido y conducir al

alumnado a través de los requisitos propios del trabajo científico: se presenta un problema o un dilema; se investiga, se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a las vidas de los alumnos.

A lo largo de este proceso, se concede una especial importancia a la necesidad de distinguir entre hechos y opiniones, y se enseña a compararlos, analizarlos y valorarlos. Las habilidades de pensamiento que convierten a un estudiante en un pensador social, es decir, capaz de pensar, sentir y actuar en su sociedad y en su mundo; se basan en preguntar y responder para clarificar cuestiones, comprobar la consistencia interna de una información, deducir y juzgar deducciones, descubrir sesgos en las fuentes conocidas, descubrir información irrelevante, identificar, plantear y examinar suposiciones, juzgar la exactitud y la falsedad de las fuentes y juzgar la solidez de un argumento entre otras. (Dhand, 1994, P.149)

Estas habilidades, y el proceso de su enseñanza y aprendizaje, no son sustancialmente diferentes de las que implican otras propuestas relacionadas con la formación del pensamiento de orden superior tales como, el pensamiento creativo, la toma de decisiones o la resolución de problemas (Benejam y Pagés, 1988).

Domínguez (1994), argumenta que en todos los casos se trata de predisponer y preparar a los estudiantes para que puedan hacer frente a los retos que les deparará el futuro desde el conocimiento social. Se aconseja al profesorado la utilización de métodos y recursos variados tales como los estudios de caso, la indagación guiada, las analogías, las discusiones abiertas y los debates, los juegos de simulación y de rol, etc. Se insiste en la conveniencia de fomentar

el discurso oral y escrito del alumnado a fin de facilitar la construcción de su propio lenguaje en contextos en los que deba defender un punto de vista sobre una situación, dar su opinión, juzgar la adecuación o la conveniencia de una fuente o de una información.

En la didáctica de las ciencias sociales, el pensamiento social se fortalece para que los estudiantes sean capaces de pensar lo social desde perspectivas críticas y reflexivas, esto implica el uso del lenguaje y de las habilidades cognitivas lingüísticas para la formación en ciudadanía, democracia y participación.

Las habilidades del pensamiento se definen entonces como procesos que permiten el manejo y la transformación de la información (Galarza, 2004), y por lo tanto expresan a través de la conducta humana, que las personas son sujetos pensantes y razonables, capaces de mediar entre él, sus acciones y la sociedad misma. Dichas habilidades del pensamiento social se describen a continuación:

La descripción.

Según Jorba J. (2000) consiste en producir proposiciones o enunciados que enumeren propiedades del objeto o fenómeno, ayuda a procesar información con las propiedades, características y cualidades de los fenómenos, objetos y hechos sociales. Su objetivo es informar sobre cualidades que identifiquen lo esencial de una realidad o fenómeno. Según Verlin, 1988, (citado por Casas et al., 2005), la descripción es la acción de caracterizar acontecimientos, hechos, situaciones, fenómenos sin establecer lazos o relaciones explícitas entre ellos, pero que presentan cierta organización interna. Tiene validez, en cuanto el receptor hace una idea exacta de lo que describe. La complejidad de la observación cambia en función de los fenómenos, si éstos son o no son observables y directamente perceptibles.

La descripción responde a cuestiones como: ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué pasa?, ¿dónde pasa?, ¿qué hacen los diferentes actores implicados?, ¿quién interviene?, ¿cuántos son?, ¿cómo son?, ¿qué piensan?, etc.

La explicación.

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

La interpretación.

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

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

La justificación.

Consiste en producir razones o argumentos y establecer relaciones que ayuden a modificar el valor epistémico; comporta tres operaciones, producir razones y argumentos, establecer relaciones que lleven a modificar el valor epistémico en relación al corpus de conocimiento, examinar su aceptabilidad y valorar la resistencia las objeciones recurriendo al corpus del conocimiento. Ayuda a explicar las razones o argumentos para la valoración de las situaciones o hechos de acuerdo con la intención de las personas que han influido o pretenden influir en los fenómenos analizados. (Duval, citado por Casas y otros, 2005)

La argumentación.

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

las convicciones propias con rigor y coherencia desde actitudes democráticas. (Casas et al., 2005). La argumentación conforma cuatro operaciones:

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

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

3.3. Prácticas educativas reflexivas en el marco del Pensamiento Social

Para Dewey (1989), la educación consiste en la formación de “hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos” (p. 93). Por tanto, se hace necesario que los docentes sean conscientes de sus propias prácticas y actúen sobre sus expectativas y finalidades.

De igual manera, Schön (2002) habla de la necesidad de una práctica reflexiva, con la finalidad de fortalecer la práctica docente. Schön identifica niveles y dimensiones del proceso reflexivo manifestada en la existencia de una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción, la primera se da sobre la marcha, es un diálogo que se da en solitario en la acción misma; la segunda se da en diálogo con otros sobre la acción realizada, implica

describir o nombrar lo ocurrido. Este proceso es denominado Reflexión sobre la reflexión en la acción (p. 36).

En este sentido, el profesorado debe estar en la capacidad de recibir las observaciones realizadas por sus pares respecto a su acción docente; por lo cual, debe ser objetivo a la hora de reflexionar sobre su praxis y poner en marcha un plan de ejecución en búsqueda de mejorar su quehacer.

La construcción cultural, profesional y reflexiva del profesorado, debe incluir según Imbernón (1949), la formación inicial y permanente en un proceso dinámico, de disposición al aprendizaje reflexivo, centrado en lo que Meirieu (1987) denomina “situaciones de investigación acción”, abiertas al cambio. Citado por Gutiérrez y Buitrago (2009).

Así mismo, el pensamiento social es uno de los propósitos fundamentales dentro del proceso de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y según Pipkin (2009) debe hacer que “permita al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa”. (Pipkin 2009, P.19). Este tipo de pensamiento debe hacer que el alumnado se convierta en sujetos capaces de pensar, reflexionar, analizar su realidad inmediata y ser capaces de transformarla.

Para Gutiérrez y Buitrago (2009) la reflexión precedente ha llevado a trabajar en propuestas de formación docente basadas en la interrelación entre la formación inicial y la permanente, la práctica y la teoría, las prácticas pedagógicas y educativas, la investigación y

la docencia desde sus múltiples posibilidades de transformación que aporten a los fines de la educación para la ciudadanía, la inclusión y la democracia.

3.4. Formación del pensamiento social basada en ciudadanía y democracia

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales implican “la adquisición de conceptos, estructuras e instrumentos que le permitan situarse en el complejo mundo de la información, del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Significa aprender a aprender” (Casas, 2005, p. 16) Es de resaltar la importancia para la didáctica de las ciencias sociales, la formación democrática y ciudadana vinculada a la solución de situaciones y la validación de la convivencia dentro y fuera del aula. La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales tienen su origen en la formación de sujetos pertenecientes a una sociedad multicultural, con el objetivo de lograr una formación para la democracia desde el fortalecimiento del conocimiento social.

Es así, como Casas (2005) propone que, “la institución escolar, en todos sus niveles educativos, es una institución escolar en el que se aprende unos conocimientos, unas capacidades, adquieren unas competencias y se interiorizan actitudes y comportamientos. Todo ello obliga a los profesores a tomar decisiones importantes en todos los aspectos de la actividad escolar que favorezca la formación democrática de niños y jóvenes”.

Pagés (2009), afirma que entre las principales finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales, la construcción de la identidad nacional ha ocupado un lugar muy importante durante mucho tiempo en prácticamente todos los países del mundo donde se enseñan las disciplinas sociales, de esta manera es necesario educar para la ciudadanía y la democracia.

La formación del pensamiento social es uno de los propósitos fundamentales dentro del proceso de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, y según Pipkin (2009, 19), debe hacer que “permita al alumno concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción en dicha realidad, desde una perspectiva crítica y participativa”. Este tipo de pensamiento debe hacer que el alumnado se convierta en sujetos pensantes, reflexivos y analíticos de su realidad para transformarla.

Es desde la educación donde se debe dar la construcción del sujeto, teniendo en cuenta una enseñanza basada en la democracia y la convivencia ,centrando el proceso educativo en la formación del pensamiento científico, cultural y social ;como espacio de reconocimiento del sujeto, donde a cada uno se le dé según su necesidad y se le pida según su capacidad, buscando con esto sobrepasar las diferencias enmarcadas en la sociedad, llegando así a una convivencia pacífica, donde la resolución de conflictos son manejados sin agresión, buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas.

La formación de la ciudadanía responsable, participativa y solidaria exige una enseñanza basada en la comprensión del mundo, que a su vez conduzca a la comprensión entre los seres humanos que comparten un mismo entorno social o cultural. Para el

profesorado supone crear actitudes de empatía, potenciar actitudes sociales abiertas y críticas y rechazar los dogmatismos. Supone también, la capacidad de participar en proyectos colectivos, de saber gestionar los conflictos y de saber llegar a acuerdos y lograr consensos. Supone rechazar cualquier imposición o discriminación y hacer una apuesta clara por la confrontación democrática sin ningún tipo de reserva.

3.5. El uso de medios audiovisuales para la formación del pensamiento social

Discutir en este momento acerca de la propuesta de escenarios virtuales y medios tecnológicos los cuales están en su mayoría pensados para modalidades educativas, nos lleva a hablar de Cabero (2001) y Romero (2007) quienes sostienen que las nuevas tecnologías dentro de los procesos de enseñanza son elementos que al ser incluidos dentro de los currículos escolares, fomentan el desarrollo de habilidades de pensamiento social facilitando y estimulando la intervención mediada por la realidad y la captación e interpretación de la información.

La presente propuesta de investigación se basa en lo que conocemos como medios audiovisuales; los cuales son unos de los medios significativos dentro del ámbito educativo, tratándolos tanto desde el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje; de esta manera se puede desarrollar la formación del profesorado.

En la actualidad, resulta posible constatar que el uso de las nuevas tecnologías implementadas dentro del aula con una guía y diseño curricular, es una ayuda ajustada que

influye en el aprendizaje de los estudiantes, trabajando desde los intereses de los mismos, por tal motivo resulta ineludible incorporar en el aula el uso de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, generando innovación en el aprendizaje.

En la propuesta de investigación se hace uso de medios audiovisuales como:

La televisión: este medio audiovisual es utilizado para la presentación y posterior análisis de casos y escenas que permite diferentes visiones de los estudiantes frente al fenómeno social que se estudia.

Para Gonzaga (2013) la televisión puede convertirse en una interfase que interrelacione el currículo con las necesidades de la realidad social. La naturaleza del medio, su estructura, su ajuste constante a los cambios sociales, le permite ser potenciada como medio audiovisual que puede conectar a la realidad social los planes de estudio y a la respuesta de la demanda social. (P. 12)

Estos medios tecnológicos hacen parte de la vinculación de las tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas en el aula como innovación educativa y el uso pedagógico que se pueda realizar de los diferentes instrumentos tecnológicos. Coll (2004), considera que “el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, transforma los mismos fines educativos, porque modifican el rol del estudiante, convirtiéndolo en ser activo”.

Las páginas web: Las páginas Web representan metafóricamente una biblioteca o un conjunto de bibliotecas a través de las cuales podemos acceder interactivamente a información y personas. En lugar de que la información esté en los estantes, en la Web la información está en los computadores en diversos lugares del planeta, que están unidos a través de una serie de líneas telefónicas, cables y satélites.

Con un interfaz fácil de usar, la Web permite a los profesores y estudiantes encontrar una gran cantidad de información, permitiéndoles navegar a través del conocimiento.

Pueden ser usadas como medio tecnológico y didáctico, para la presentación de videos relacionados con el conflicto en el aula, para su análisis y posterior identificación de habilidades del pensamiento social en los estudiantes.

3.6. Enseñanza y manejo del conflicto en el aula

La educación permite reflexionar sobre el pensamiento y el conocimiento social, en este sentido, el conflicto en el aula es presentado como un fenómeno social que hace parte de los ambientes educativos y que deben ser analizados en momentos de formación estudiantil basados en la enseñanza y el aprendizaje de ciudadanía y democracia.

Según Torrego (2001), el conflicto son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus peticiones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. (P. 56)

Según Casamayor (1998) "un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima". De manera similar se manifiesta Grasa (1987), para quien el conflicto supone la pugna entre personas o grupos interdependientes que tienen

objetivos incompatibles, o al menos percepciones incompatibles. Esto nos lleva a un grupo de situaciones derivadas de la propia convivencia que son proclives a la aparición de conflictos, especialmente cuando aquella se produce en entornos más o menos cerrados y con unos roles diferenciados en función de la edad y de las responsabilidades.

Un caso claro lo constituyen los centros educativos. Por consiguiente, el conflicto forma parte de la vida de las micro sociedades que conforman nuestros centros educativos y tienen destellos a veces opuestos que ponen a prueba la capacidad de los docentes. La madurez de los grupos es una pieza que cobra un protagonismo destacado por cuanto propicia distintos tipos y grados de conflictos”.

Si bien el conflicto escolar se constituye como algo frecuente dentro de las aulas escolares y en todos los niveles de la educación básica y media, en un mismo espacio, es importante reconocer que a través de diversos trabajos y prácticas de los docentes se puede revertir esa situación de conflicto y llevarla a una práctica de convivencia pacífica donde se dé lugar a la formación ciudadana, democrática, al respeto y tolerancia a las diferencias. Por tal motivo educar en el pensamiento social implica educar para aulas en paz donde el conflicto sea mediado por sus mismos protagonistas.

Según Delors (2005), existen cuatro pilares de la educación en el tratamiento de los conflictos y estos obedecen a:

- Aprender a conocer: Adquirir los instrumentos que permitan al sujeto comprender el mundo que le rodea. Esto supone aprender a aprender, cultivar la memoria selectiva y la combinación de lo concreto y lo abstracto, de lo deductivo e inductivo.

-Aprender a hacer: El mismo Delors señala la relación intrínseca entre este pilar y el anterior, igual que se relaciona la teoría aprendida con su práctica concreta. El aprender a hacer es la capacidad para poder influir sobre el propio entorno, la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos.

-Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: Si los pilares anteriores eran más de tipo académico o profesional, éste y el siguiente tienen una relación directa con aspectos sociales y afectivos. Aprender a conocer y a hacer se lleva a cabo en colectividad.

-Aprender a ser: Este pilar recoge las influencias de los tres pilares anteriores, se unen así cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, etc. A través de la educación las personas deberán poseer un pensamiento autónomo y crítico, así como un juicio propio ante las cosas. Aspectos como la imaginación y la creatividad cobran especial relevancia en este pilar, cuyo fin último es el desarrollo completo del hombre.

Existen ciertas estrategias para enseñar a dar manejo al conflicto escolar o conflicto en las aulas escolares, el docente dentro de sus prácticas educativas debe estar capacitado para generar estrategias en los estudiantes que promuevan las relaciones interpersonales hacia una cultura de paz, contribuyendo al fomento del pensamiento social. Según Schmidt y Friedman (2001), éstas suponen; identificar y atacar el conflicto más no a la persona, escuchar sin interrumpir, preocuparse de los sentimientos de los demás y ser responsables de lo que se dice y hace. A continuación se proponen algunas rutas que se hacen necesarias para hacer frente a los conflictos de convivencia escolar:

Negociación: Proceso por el cual dos o más partes resuelven un asunto sobre el cual pueden tener intereses, necesidades o deseos diversos u opuestos. Para Nader citado por Lederach (1999) para que haya negociación se siguen el siguiente modelo:

Descubrir la raíz del problema: el proceso siempre se enfoca como una manera de descubrir la raíz del problema, no dando por sentado que la causa ya se conoce. Así, no es cuestión de un problema particular, sino de encontrar la forma de mediar en base de la relación, que puede concluir muchos conflictos interconectados.

Confrontar las diferencias: el objetivo es que los involucrados se confronten con sus diferencias; siguen un principio de “minimax” (ceder y recibir un poco), y no el principio de “perder o ganar”, donde uno gana y el otro pierde.

Aprovechar la red de relaciones: lo más importante es establecer una red de relaciones intersubjetivas, que influyan en la toma de decisiones y mantenga el balance entre los protagonistas del conflicto.

Tomar en cuenta las normas e intereses de la comunidad: lo que se busca no es hallar culpables, sino restaurar relaciones; así, se mira más hacia el futuro y hacia la convivencia.

Mediación: Proceso de intervención no adjudicativo en el cual un interventor neutral ayuda a las partes en conflicto a lograr un acuerdo que les resulte mutuamente satisfactorio. Es un camino para solucionar el conflicto. La persona que es mediador no toma partido, sino simplemente sirve como oyente imparcial y facilitador, que ayuda a las personas en conflicto a llegar a un acuerdo. La mediación permite enfocar la solución del conflicto en lugar de

culpar, castigar o buscar venganza. Invita a los estudiantes a aprender que para poder solucionar el conflicto este necesita ser identificado y que hay más de un camino para ser solucionado.

Arbitraje: Proceso adjudicativo informal en el que un interventor neutral recibe la prueba de las partes en conflicto y en base a la prueba presentada emite una decisión o laudo.

Para Navarro (2008) la resolución es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas con la presencia de un tercero que decide la resolución del conflicto basándose en los intereses de los implicados y en su autoridad y conocimiento. El poder recae en la tercera persona con autoridad y competencia a cuya decisión ambas partes deben someterse. (P. 508)

La Conciliación Escolar: Es un proceso de diálogo que se realiza entre las partes implicadas, con la presencia de un tercero, que ayuda a las partes a decidir sobre la base de sus intereses y necesidades. A diferencia del mediador, el conciliador puede realizar propuestas de solución que las partes pueden aceptar o no. El poder sigue recayendo en las partes, aunque la solución venga del tercero. (Deras y Carías, 2008)

En consecuencia el docente entonces, debe estar en la capacidad de ajustar su praxis y su reflexión en tanto se perciban actitudes y comportamientos conflictivos en el aula, ser capaz de mediar entre los conflictos y las situaciones que están generándolos teniendo en cuenta que cada sujeto tiene un punto de vista diferente de acuerdo a su entorno y realidad social.

En este sentido, debe promover el cumplimiento de cada una de las características anteriormente mencionadas y ser coherente y objetivo a la hora de intervenir en un conflicto, buscando que las partes lleguen a un consenso donde ambas se sientan respaldadas y en total acuerdo desde lo democrático y participativo.

4. Metodología

La investigación se ubica en el enfoque descriptivo, pretende identificar características de un fenómeno social educativo y definirlo desde el contexto mismo donde sucede, en una práctica educativa de enseñanza y aprendizaje del manejo del conflicto en el aula, con apoyo de medios audiovisuales en un grado de básica primaria.

El proceso de investigación se basa en descripciones sobre el fenómeno estudiado con el fin de profundizar sobre el mismo. La investigación estudia un fenómeno educativo desde su naturalidad, donde las descripciones realizadas por el investigador están definidas desde los datos obtenidos a través de un proceso de recolección de información que se realiza a partir de cuestionarios, transcripciones, producciones de los estudiantes y autoinformes del docente y así determinar las relaciones entre las categorías encontradas en la recolección de la información.

La investigación se lleva a cabo por medio de un enfoque descriptivo que permite recolectar datos expresados en términos cualitativos a través del estudio de caso, que hace referencia a la identificación del problema o fenómeno social, un análisis por medio de categorizaciones con el propósito de analizarlas y encontrar relaciones significativas que arrojen resultados de la realidad social que se pretende comprender.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de los procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la identificación de las relaciones que existen entre dos o más categorías y luego se analizan los resultados, a fin de extraer generalizaciones

significativas que contribuyan al conocimiento. (Dalen y Meyer, 2006) Es así, como la metodología usada para la investigación estudia una situación que ocurre en condiciones naturales, para especificar características propias del ambiente estudiado.

El método o estrategia para la propuesta se enfoca en un estudio de caso sencillo. Yin (2009), propone que una investigación de estudio de caso trata con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales. El estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. El papel metodológico del estudio de caso en la investigación cumple con una descripción del contexto y las variables que definen el hecho social.

El estudio de caso ofrece un medio para analizar fenómenos sociales complejos, las cuales consisten en variables de interés basado en múltiples fuentes de evidencia que permiten describir y comprender el fenómeno.

Este enfoque apunta a reunir conocimiento sobre el fenómeno social que se estudia. En primer lugar se selecciona un caso de estudio sencillo que corresponde a una práctica educativa de ciencias sociales con el uso de medios audiovisuales como la televisión y las páginas web. Se desarrolla una unidad didáctica completa de enseñanza y aprendizaje sobre el concepto de conflicto en el aula; a través de la cual se pretendió identificar las habilidades del pensamiento social que se fortalecen en un grado tercero de básica primaria del Liceo La Gran Aventura de la ciudad de Pereira.

La unidad de análisis se enfoca en las habilidades del pensamiento social planeadas e identificadas (anexo 4) en una práctica de enseñanza y el aprendizaje del concepto de conflicto en el aula con el apoyo de medios audiovisuales.

4.1 Procedimiento

El proceso de recolección de la información comprende dos momentos: el antes y durante la práctica educativa.

Antes.

En primer momento se planea una unidad didáctica para ser orientada en el marco de la asignatura de ciencias sociales en la cual se propone trabajar seis sesiones y fortalecer la formación de una habilidad del pensamiento por sesión, así mismo, se planea el uso de un medio audiovisual para la ejecución de cada una de las sesiones. Para el momento antes de la práctica educativa se hacen los acuerdos y se pide el consentimiento previo a docentes y estudiantes del grado tercero del Liceo La Gran Aventura para el registro de las prácticas educativas, además de autorizar la invisibilización de cámaras, videograbadoras, la entrega y análisis de la planeación y los documentos con que se apoyan las clases que se utilizan para recolectar todo lo que sucede durante la ejecución de la práctica. En este sentido, los estudiantes resuelven un cuestionario (anexo 1) para conocer expectativas, intereses y saberes previos frente a la unidad didáctica que se realiza; por otra parte, antes de aplicarse la unidad didáctica se planea para luego llevarse a su desarrollo.

Durante.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica en ciencias sociales se realiza un proceso de observación participante con el que se recolecta la información para el proceso de descripción.

Por cada sesión finalizada de la unidad didáctica planeada, el docente se encarga de escribir autoinformes (anexo 3) con el objetivo de obtener la información para la descripción de lo que sucede en la planeación y la ejecución de la unidad didáctica. En dicho autoinforme se describen los siguientes aspectos: los objetivos, los contenidos, la metodología planeada y aplicada, los materiales utilizados, las ayudas tecnológicas usadas, la producción escrita de los estudiantes, además se analizan las expectativas, logros, dificultades y resultados que se tienen en la ejecución de la unidad didáctica.

4.2 Técnicas de recolección de la información

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

Cuestionarios.

Se aplican antes y después del desarrollo de la unidad didáctica, tienen como objetivo identificar las expectativas, motivaciones, intereses y pre-saberes de los estudiantes frente a la intervención pedagógica que se realiza, contextualiza sobre conceptos relacionados con la temática.

Observación participante.

Se utiliza como técnica la observación participante, las grabaciones de audio y video en la aplicación de la unidad didáctica completa desde un carácter dinámico y procesual, permite identificar las actuaciones verbales y escritas de estudiantes y docentes, recolectando la información referente a los momentos de la práctica educativa ejecutada por el docente, los estudiantes y los contenidos (triángulo didáctico) permitiendo el análisis de la información de manera detallada.

Autoinforme del docente.

Técnica de recolección de datos donde se identifican objetivos, expectativas y logros encontrados durante la ejecución de la práctica educativa. Por medio de este instrumento se recolecta la información sobre las actuaciones docentes, las ayudas para motivar la participación de los estudiantes y la participación del docente como planificador del momento educativo.

4.3 Análisis de datos

Después de la aplicación de la unidad didáctica se realiza un proceso de descripción de la información. Para empezar se analiza la planeación de la unidad didáctica que es descrita a través de los aspectos que conforman la práctica educativa y que permite comprender la unidad didáctica en su complejidad. (Zabala, 2008)

Después se describe y analiza la información recolectada a través de las transcripciones realizadas mediante las grabaciones de audio y video a través de un gráfico porcentual, bajo los parámetros de ausencia y presencia que permiten identificar las habilidades de pensamiento social emergentes en todo el proceso, así mismo se utiliza una matriz que brinda información acerca de las características de dichas habilidades.

Después de dicha descripción de la información, se realiza un proceso de análisis, con la pretensión de identificar las habilidades de pensamiento social desde una práctica planeada, ejecutada y evaluada. El contraste se hace con el corpus documental obtenido de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, estableciendo relaciones y finalmente identificando las categorías conceptuales que arrojan los resultados obtenidos del proceso de investigación.

5. Análisis e interpretación de la información

En este momento de la investigación se realiza el análisis descriptivo de las habilidades de pensamiento social planeadas en la unidad didáctica, se presenta el análisis de las habilidades identificadas en la unidad didáctica y finalmente se presenta el análisis y descripción de lo planeado, desarrollado y la teoría respondiendo así a los tres objetivos específicos de la investigación.

5.1 Análisis de lo planeado

En este momento se realiza una revisión de los componentes de la unidad didáctica planeada. La unidad didáctica a la que hace referencia este caso, forma parte de la asignatura de ciencias sociales, la cual se desarrolla en un escenario presencial con un grupo de estudiantes de tercero de primaria. La docente, incluye en la unidad didáctica planeada para esta asignatura, el apoyo de medios audiovisuales para el desarrollo de los temas en cada sesión.

La unidad se planea en seis sesiones, la presentación de temas sobre el conflicto por cada sesión y cada una pensada desde una habilidad del pensamiento a trabajarse en el aula.

El análisis de la unidad didáctica planeada se realiza a partir de los componentes de la práctica educativa, que permiten comprender la unidad didáctica en su complejidad (Zabala, 2008):

Los objetivos que se proponen para cada sesión de la unidad didáctica son:

- Presentar a los estudiantes el plan de trabajo, la unidad didáctica y los objetivos que se esperan con el desarrollo de la misma apoyados en medios audiovisuales y basados en un estudio de caso.

- Promover en los estudiantes la descripción que contribuya al desarrollo del pensamiento social a partir de la observación, definición, clasificación e identificación de los diferentes tipos de conflicto

- Promover en los estudiantes la explicación por medio de estudios de caso que contribuyan al desarrollo del pensamiento social con la identificación de características y causa-efecto de los diferentes tipos de conflicto y las causas y consecuencias del mismo.

- Promover en los estudiantes la interpretación a través de estudios de caso que contribuyan al desarrollo del pensamiento social a partir de la interpretación de opiniones personales y razonamientos propios sobre estrategias de solución para el conflicto basados en la teoría aplicada.

Para cada objetivo se presentan los siguientes contenidos tanto conceptuales como procesuales y actitudinales.

Entre los conceptuales se presentan:

- Tipos de conflicto en el aula

- Causas y consecuencias del conflicto
- Estrategias de solución para el manejo del conflicto en el aula.
- Reconocimiento de sentimientos frente a un conflicto en el aula

Respondiendo a cada uno de los elementos planeados para el desarrollo de la práctica educativa, se proponen contenidos actitudinales basados en las competencias ciudadanas y en los estándares de ciencias sociales. Estos son:

- Motivación para el trabajo en grupo
- Identifica el conflicto como una oportunidad de cambio social y ciudadano
- Comprende y valora el punto de vista propio y de los demás
- Resuelve diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia
- Reconoce y aplica estrategias de resolución pacífica y manejo de conflictos.
- Reconoce y defiende sus creencias, actitudes y sentimientos.
- Conoce y usa estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos. (¿Cómo establecer un acuerdo creativo para usar nuestro único balón en los recreos... sin jugar siempre al mismo juego?)
- Entiende que los conflictos son parte de las relaciones, pero que tener conflictos no significa que dejemos de ser amigos o querernos.

Se ejecuta la unidad didáctica a partir de la estrategia estudio de caso, como método para el análisis de un fenómeno real donde se encuentra lo siguiente:

- **Identificación de saberes previos.**

Se Identifica en los estudiantes saberes previos acerca de lo que saben sobre el tema del conflicto por medio de preguntas abiertas que permita reconocer la zona real de estos.

- **Presentación estudio de caso.**

Se planea en la unidad didáctica la presentación del estudio de caso (Yin, 2009) durante la ejecución de la misma se presentan diferentes casos unos a través de talleres, otros a través de medios audiovisuales y otros donde la docente hace la lectura de una caso específico y propone debates como se señala a continuación.

Se presenta a los estudiantes como estrategia didáctica el estudio de caso llamado “Mi primer día” (anexo 2) para el análisis de los personajes, sus acciones, contexto y fenómeno social, acto seguido se presentan preguntas críticas que permiten la comprensión del mismo a través de debates, discusiones y socializaciones de manera individual o grupal, las que se presentan a continuación:

- ¿Qué crees que le escribió Gina a Isabel como recibimiento en su primer día de clase?
- ¿Consideras que Isabel será bien aceptada por el grupo o no? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que finalizara el caso de Gina e Isabel?
- ¿Tú qué harías para que Isabel se sienta bien?
- ¿Qué situaciones ocurren en el nuevo colegio por las cuales Isabel se siente preocupada?
- ¿Crees que Gina es conflictiva? ¿Por qué?
- ¿Crees que Tomás es conflictivo? ¿Por qué?
- ¿Cuál sería el final que darías a esta historia?
- ¿Qué harías para prevenir los conflictos entre los compañeros de tu clase?

- En caso de que Isabel se sienta rechazada y se ocasionen conflictos entre Gina e Isabel. ¿Cómo crees que debería actuar la docente para evitar dichos ambientes?

- **Intervenciones pedagógicas.**

La ejecución de la unidad didáctica está guiada por preguntas orientadoras realizadas por el docente quien a través de actividades instruccionales invita a los estudiantes a analizar y describir situaciones y expresar definiciones acerca del concepto de conflicto en el aula y posibles estrategias de solución ante sucesos de conflicto. Sin embargo, desde la planeación la unidad didáctica esta pensada para ser desarrollada bajo el modelo socio-constructivista.

- **Regulación del aprendizaje.**

Este momento pedagógico permite que el docente adecúe los procedimientos didácticos a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Esta se hace a través del análisis de la participación oral de los estudiantes, mediante la observación que se realiza de la práctica, las relaciones de interacción que se establecen y las producciones de estudiantes y docentes de manera escrita y oral. La planeación de la unidad didáctica está orientada por el docente para el trabajo con los estudiantes a través de espacios de interacción grupal e individual dando paso a momentos de participación y producción oral y escrita.

- **Recursos didácticos.**

La unidad didáctica se planea para hacer uso de materiales didácticos como: ilustraciones, imágenes, frisos, videos, carteles y el uso de medios audiovisuales como la T.V

y el computador a través de páginas web y enlaces que permitan la observación de videos referentes al tema del conflicto.

- **Evaluación.**

Se planea una evaluación de proceso a través de preguntas de indagación, de talleres previos y de cuestionarios estructuralmente organizados que den cuenta del tema trabajado, en este caso el manejo del conflicto en el aula dentro del marco del pensamiento social, donde se valora la participación del estudiante en el reconocimiento de saberes previos, participación del estudiante en cada una de las actividades grupales e individuales que se proponen en las sesiones y un producto final que de evidencia de lo aprendido y los resultados del análisis del estudio de caso.

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

En este punto del análisis de la información se presentan las habilidades del pensamiento social identificadas en la ejecución de la unidad didáctica sobre el conflicto en el aula. En un primer momento se describe lo identificado en el aprendizaje de los estudiantes y en un segundo momento se describe la práctica educativa en general.

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

En la Tabla 1 se muestra la frecuencia con la que se presenta cada una las habilidades de Pensamiento que fueron identificadas en cada sesión a lo largo de la ejecución de la unidad didáctica a partir de la transcripción de las sesiones pedagógicas de trabajo, teniendo en cuenta la conceptualización propuesta por Benejam y Quinquer (2000) acerca de las habilidades del pensamiento social, se identificaron las veces que se evidenció cada habilidad, para luego realizar un análisis de frecuencia.

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

Habilidad del pensamiento social emergentes	Sesión N°1	Sesión N°2	Sesión N°3	Sesión N°4	Sesión N°5	Sesión N°6	Total	Porcentaje
Descripción	5	4	7	11	2	7	36	46.7%
Explicación	3	0	6	1	1	3	14	19.4%
Justificación	1	2	4	0	1	4	12	15.5%
Argumentación	0	3	2	2	3	4	14	18.1%
Total								100%

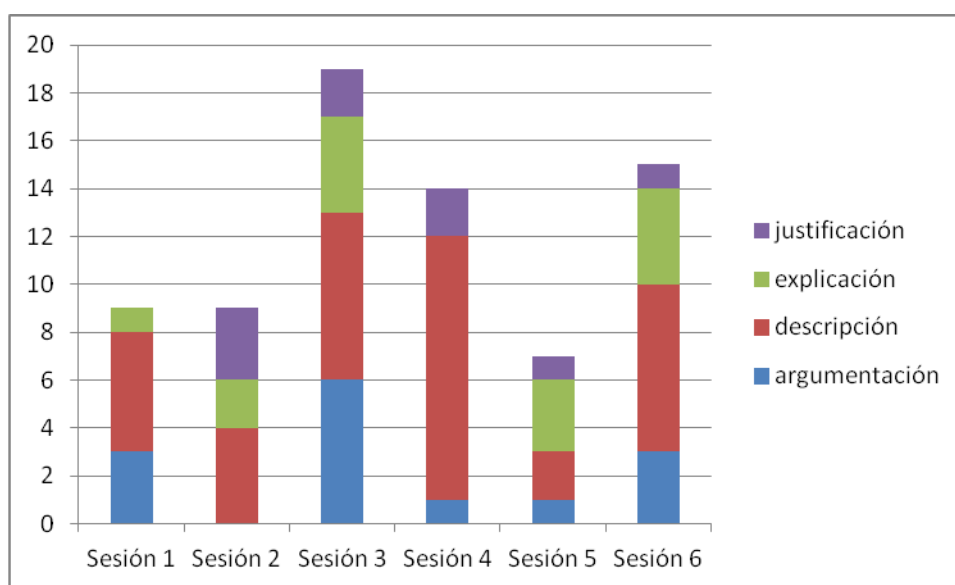
Fuente: Datos obtenidos del corpus documental

Se identifica que según el aprendizaje de los estudiantes, la habilidad del pensamiento social de descripción se evidencia con un porcentaje de aparición del 46.7 % después de la ejecución de la unidad didáctica. Le sigue la explicación con un porcentaje de

19.4 % seguidas de la justificación con un porcentaje de 15.5 % y finalmente la argumentación con un porcentaje de 18.1%.

A continuación, se presenta un gráfico con la frecuencia de las habilidades de pensamiento social identificadas en cada una de las sesiones de la unidad didáctica y los porcentajes respectivos de aparición de cada habilidad emergente:

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



Fuente: Datos obtenidos de la Tabla 1

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

Se identifica que por cada sesión emerge con mayor frecuencia la habilidad de la descripción, según el análisis de estos datos, la práctica educativa realizada por el docente y los resultados de las actividades realizadas por los estudiantes, se desarrolla en menor frecuencia la habilidad de explicación, justificación y argumentación.

Si bien la unidad didáctica está pensada desde su planeación para la formación de una habilidad del pensamiento social por sesión, las actividades propuestas por el docente están direccionadas a realizar actividades que fortalezcan la habilidad de pensamiento de la descripción en una mayor medida que las demás habilidades, en este sentido, el docente suelta lo planeado en la unidad didáctica y propone talleres donde los estudiantes deben describir fenómenos, situaciones y personajes del estudio de caso; por lo tanto, la descripción es la habilidad que toma más fuerza en ellos.

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

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

Estudiante 2: si, además un conflicto uno debe de tratar de solucionarlo hablando con el compañerito o diciéndole a la profe para que ella lo solucione. Por ejemplo uno llega y le

pone la queja a la profe ella llama a el niño y habla con él para que no lo vuelva a hacer porque uno no debe pelear con los amigos sino decirles lo que no nos gusta de buena manera.

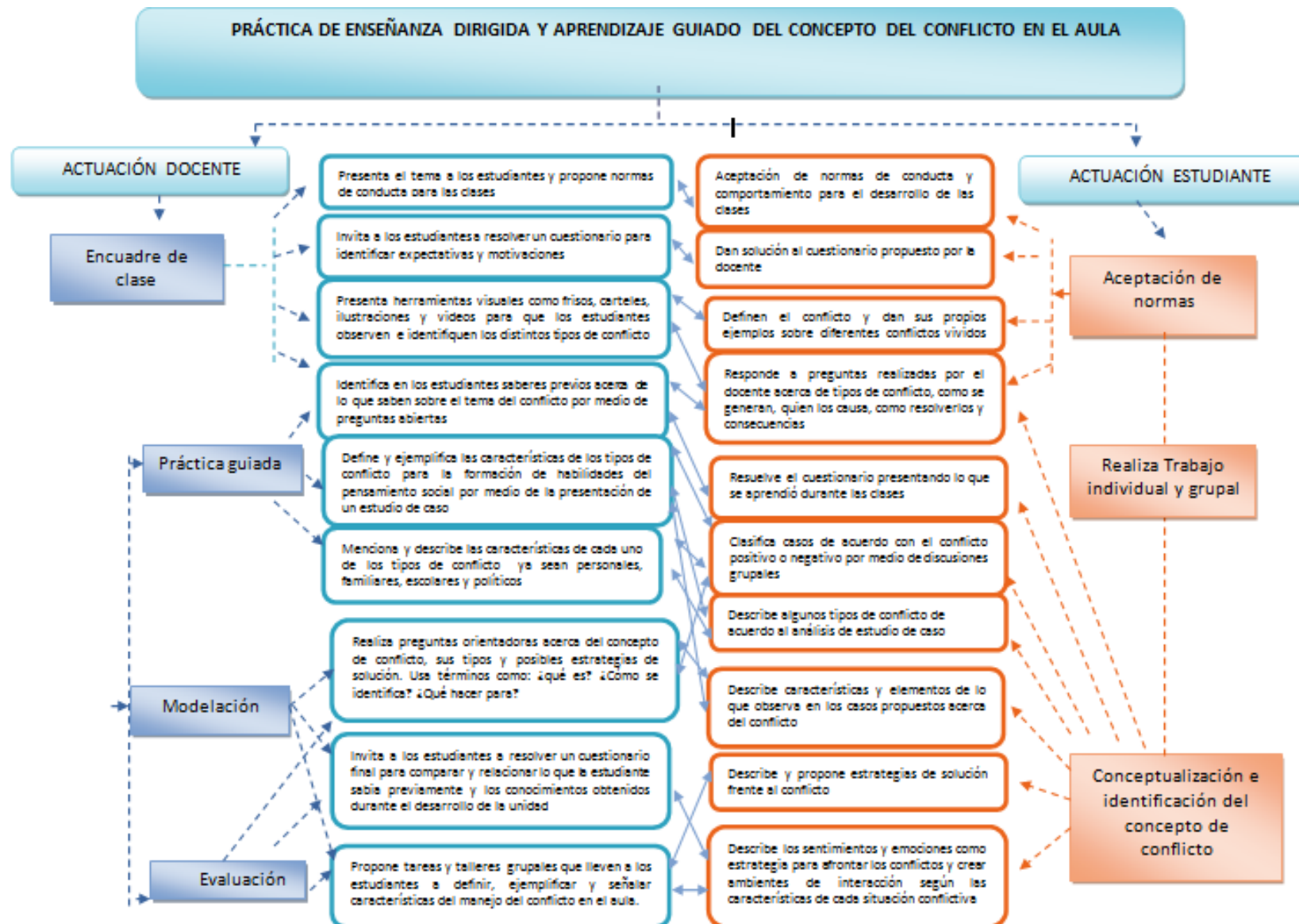
Fuente: abril 3 de 2013. *Explicación por parte de los estudiantes sobre el concepto de conflicto y ejemplos. Sesión 2.*

En este ejemplo se encuentra que los estudiantes incorporan a la solución de conflictos cotidianos con uso de estrategias de dialogo y de tolerancia, llevándolos al desarrollo del pensamiento social de la descripción y del análisis de los conflictos para una posterior solución o manejo del mismo.

5.3 Análisis de la práctica educativa

A partir del proceso realizado con los estudiantes de grado tercero y con la observación hecha en los registros de audio y video, los auto-informes, además de las producciones escritas de niños(as) y la docente, se analiza la práctica educativa a partir de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008), que busca comprender los acontecimientos sociales por medio de un proceso de codificación hasta que se llega a la categoría denominada “ Una práctica de enseñanza guiada y aprendizaje dirigido del concepto del conflicto en el aula” Se realiza el siguiente proceso de análisis e interpretación de los resultados que son integrados en el siguiente cuadro:

Gráfica 2. Esquema categorial: Una práctica guiada de enseñanza y aprendizaje del concepto de conflicto en el aula



A continuación se citan cada una de las categorías y sub categorías resultantes del análisis y descripción de los datos arrojados durante el proceso de investigación que tiene como categoría central: Práctica de enseñanza guiada y aprendizaje dirigido sobre el concepto de conflicto en el aula.

Las actuaciones docentes están referidas a las acciones realizadas por el docente en el desarrollo de la unidad didáctica, en esta categoría se encuentran una a una las partes de la práctica educativa, las cuales se dividen en: encuadre de la clase y ejecución de la misma que la constituye una práctica guiada e instruccional, tutorías y evaluación.

5.3.1 Actuaciones docentes.

Encuadre de la clase: Este momento relaciona la manera cómo el docente presenta y propone los acuerdos para la clase, las dinámicas de cada sesión de trabajo con la finalidad de dar sentido a la práctica y al desarrollo de la unidad. Para esto el docente realiza acciones como por ejemplo:

Presenta el tema a los estudiantes y propone normas de conducta para la clase: en un inicio se planea en la unidad didáctica la construcción de normas entre docentes y estudiantes; para su desarrollo el docente es quien propone las normas y las declara para el grupo.

Fuente: sesión 1

Ejemplo:

Docente: “buenos días niños y niñas, para el día de hoy trabajaremos por medio de un caso sobre el conflicto, los agentes y elementos que permiten reconocer que se trata de un conflicto ... este trabajo se realizara en grupos así que por favor les pediré que todos estén atentos y mantengan una buena disciplina para que el trabajo nos rinda y logremos el objetivo de la sesión de hoy... ¿están de acuerdo?”

El establecimiento de normas en el aula permite la formación de un ambiente de clase dinámico y de participación donde las actitudes y normas propuestas permiten la participación del estudiante y facilita el fortalecimiento de valores para la convivencia en el aula.

- Invita a los estudiantes a resolver un cuestionario para identificar expectativas y motivaciones: El docente presenta a los estudiantes un cuestionario donde se pretende reconocer expectativas y motivaciones de los estudiantes frente a la propuesta que se llevará a cabo. Para un rendimiento adecuado en los estudiantes, se propone que el docente identifique intereses y expectativas que permita opinar al estudiante y negociar la manera en que el docente enseña y el estudiante aprende.

Es importante reconocer en el estudiante motivaciones e intereses debido a que él mismo es el que determina por su propio aprendizaje y las actividades que lo conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.

- Identifica en los estudiantes saberes previos acerca de lo que saben sobre el tema del conflicto por medio de preguntas abiertas: para la planeación de la unidad didáctica se

reconoce según el modelo socio-constructivista la zona real donde se encuentra el estudiante frente al tema de conflicto en el aula, por medio de preguntas que permitan identificar sus conocimientos. Durante el desarrollo de la planeación se identifican los conocimientos previos de los estudiantes, pero en el transcurso de cada sesión dejan de tener uso pedagógico y no cumplen con la formación que el modelo pretende.

Para Ausubel (1961) La clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Es así, como la construcción de conocimiento requiere de la identificación de los conceptos ya existentes en el alumnado y el nuevo adquirido para llevar a cabo el proceso de enseñanza –aprendizaje que de resultados significativos.

Desarrollo de la clase: permite identificar los momentos que el docente tiene en cuenta para el desarrollo de cada una de las sesiones que hacen parte de la unidad didáctica planeada. La unidad didáctica está pensada desde un modelo constructivista, aunque se desarrolla desde una práctica guiada e instruccional donde el docente:

Define y ejemplifica las características de los tipos de conflicto para la formación de habilidades del pensamiento social por medio de la presentación de un estudio de caso.

Menciona y describe las características de cada uno de los tipos de conflicto ya sean personales, familiares, escolares y políticos.

Define el concepto de conflicto desde sus características y da ejemplos.

Estas acciones permiten identificar que el docente realiza una práctica guiada de enseñanza y un aprendizaje dirigido, la cual va a entenderse como un modelo donde el docente organiza la actividad alentando a los estudiantes a hacer observaciones e indaga acerca de estas mediante preguntas, el docente lidera activamente el aprendizaje, mantiene a los alumnos interesados en él.

El docente no da información y después la explica, en lugar de eso presenta ejemplos elegidos y guía al alumno para que forme su propia construcción del tema.

Ejemplo:

Docente: “todos présteme atención que vamos a leer una historia (estudio de caso)”
“vamos a ver un video acerca de un conflicto y luego cada uno escribirá en una hoja ¿cuál es el motivo del conflicto? ¿Quiénes lo ocasionan? ¿Cómo los solucionan? ¿Y de qué manera podrías tu solucionarlo? Luego haremos una mesa redonda para discutir sus opiniones”

Fuente: sesión 3

Otro momento pedagógico que se desarrolla en la unidad didáctica son las tutorías realizadas por el docente donde éste:

Realiza preguntas orientadoras acerca del concepto de conflicto, sus tipos y posibles estrategias de solución. Usa términos como: ¿qué es? ¿Cómo se identifica? ¿Qué hacer para?

Invita a los estudiantes a resolver un cuestionario final para comparar y relacionar lo que el estudiante sabe previamente y los conocimientos obtenidos durante el desarrollo de la unidad.

Ejemplo:

Docente: “cada uno resolverá el taller, si alguno tiene alguna duda me avisan para acercarme a cada puesto a explicarles que se debe hacer para que realicemos bien la actividad”

“pasare por cada puesto explicando las preguntas del cuestionario para que las resuelvan”

Un último momento pedagógico que desarrolla el docente es la evaluación que en un inicio es planeada de manera procesual y se encuentra que se desarrolla como un producto final, según lo evidenciado en el proceso de análisis de información; así el docente, propone tareas y talleres grupales que lleven a los estudiantes a definir, ejemplificar y señalar características del manejo del conflicto en el aula.

Ejemplo:

“les pasaré el siguiente cuestionario para que resuelvan las preguntas que allí aparezcan, deben saber la mayoría de respuestas pues son temas que hemos visto durante cada una de las sesiones y luego me lo entregan”

“para el final de la unidad les propongo inventar una canción entre todos que permitan reconocer la solución de conflictos que ustedes reconozcan”

El cierre es el punto en el cual los estudiantes describen el concepto por sus características y pueden establecer el principio, la generalización o la regla, también proporciona oportunidades para ayudar al estudiante a desarrollar las habilidades del pensamiento y reconocer información importante.

Las actuaciones del estudiante están referidas a las acciones realizadas por los mismos en respuesta a los requerimientos presentados por el docente. En la categoría anterior se encuentra las partes relevantes del proceso de aprendizaje del estudiante, las cuales se dividen en: aceptación del acuerdo didáctico, trabajo individual y grupal y conceptualización y descripción acerca del conflicto.

Lo anterior hace parte de la dinámica didáctica del proceso dado en la enseñanza y aprendizaje donde el rol de los estudiantes y del docente esta mediado por los acuerdos didácticos establecidos entre las partes determinando las actitudes de ambos, en este sentido el docente hace una revisión acerca de su labor en el aula y la manera en cómo guía el trabajo.

Práctica guiada: Con respecto a las actuaciones del docente, éstas vehiculan las actuaciones de los estudiantes en tanto que durante el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica el docente es quien las guía de manera instruccional, es decir, las actuaciones del estudiante están ligadas a las a instrucciones que da el docente para ejecutar los planes de trabajo como cuestionarios orales y escritos, talleres, reflexiones y demás.

En este sentido, el dominio de la clase va por cuenta del docente quien direcciona y guía de manera instruccional la participación de los estudiantes y la manera en cómo serán evaluados. Rogers (1983) considera que “difícilmente pueden darse aprendizajes significativos desde paradigmas instruccionales que engloben los contenidos en currículos prescritos, con tareas similares para todos los estudiantes, con test normalizados por medio

de los cuales se evalúa desde afuera a todos los estudiantes según el criterio del profesor para medir lo aprendido” (P. 104)

Ejemplo:

Docente: niños vamos a resolver este cuestionario, escuchen con atención lo que deben hacer y cómo lo deben hacer porque esto tiene nota.

Estudiante 5: profe, y luego podemos hacer el dibujo de eso

Docente. No, escuche primero con atención lo que les voy a decir

Fuente. Sesión 2

Tutorías: hace referencia al acompañamiento que hace el docente a los estudiantes en el desarrollo y ejecución de las actividades, proponiendo trabajos grupales e individuales guiados por él.

Ejemplo:

Docente. Quiero saber que niños no han entendido que es lo que debemos hacer en el taller.

Estudiante: profe lo que debemos hacer es ¿definir qué es conflicto?

Docente: si, pero antes vamos a observar estas imágenes y de ahí se basan para hacer sus definiciones; este trabajo lo vamos a hacer en grupos. Yo escojo los grupos.

Fuente: sesión 4

Evaluación: En dicho proceso se puede observar que el docente hace uso de la evaluación sumativa y formativa; la primera, se da en cuanto al control que se hace para revisar los aprendizajes de los estudiantes. Según Guba y Lincoln (1989) la evaluación sumativa, se podrá denominar como la evaluación de la medida.

Tyler (1967), sostiene que la evaluación de este tipo viene delimitada por cuatro cuestiones:

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

De acuerdo con lo anterior, la evaluación sumativa está regida por lo observable, medible y cuantificable. En cuanto al uso de la evaluación formativa, esta se da de acuerdo a los espacios que se usan para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa; esta no aspira llegar a un resultado final, sino que busca la implementación de ayudas ajustadas, las cuales se refieren a adaptar y plantear las temáticas y contenidos a las características y necesidades de cada estudiante, ya sea a través del dialogo o por medio de la presentación de materiales que le permitan al estudiante alcanzar algunos logros. En este sentido, Melmer, Burmaster y James (2008), aportan la información necesaria para ir ajustando el proceso, de manera que los estudiantes consigan los objetivos propuestos. El aspecto vital de este tipo de evaluación está en aportar información para mejorar el resultado final y no para calificar o asignar una nota.

Por su parte, Mowl (1996), considera que no son los métodos e instrumentos habituales de evaluación los que en muchos casos deben cambiar, sino la filosofía subyacente de la evaluación y los objetivos (el para qué) de su uso y aplicación: los estudiantes deben aprender a través de la evaluación en lugar de aprender para ser posteriormente evaluados.

Ejemplo:

Docente: niños, la próxima semana hay una exposición que deben preparar acerca de cómo manejar el conflicto con los compañeros.

Estudiante 6: profe se puede en grupo

Docente. No, lo hacen individual y califico el contenido de la cartelera, la estética y la sustentación del tema.

Fuente. Sesión 6

Ejemplo:

Docente. Bueno chicos vamos a socializar acerca de lo que hemos aprendido; ¿Quién me dice dos factores que originan el conflicto?

En esta primera parte del análisis del diagrama categorial se presenta las actuaciones por parte del docente durante la ejecución de la práctica educativa guiada. A continuación se presentan las actuaciones de los estudiantes en los distintos momentos que propone el docente.

5.3.2 Actuaciones de los estudiantes.

Aceptación de normas y acuerdos: para Ausubel (1983) el contrato didáctico y/o de aprendizaje es un convenio pedagógico consensuado entre el docente y los alumnos con la finalidad de instaurar alianzas tácitas y manifiestas que regulen las actuaciones, competencias, estrategias e interacciones entre el profesor y los estudiantes. Se evidencia que en este momento pedagógico propuesto por el docente, planea realizar un acuerdo didáctico; pero durante el desarrollo de la práctica, se evidencia que solo hubo aceptación de normas propuestas por el docente mas no un dialogo consensuado.

De esta manera el estudiante decide si acepta o no las normas y propuestas que el docente le presenta como:

Aceptación de normas de conducta y comportamiento para el desarrollo de las clases.

Ejemplo:

Docente: “El trabajo para la sesión de hoy se basa en resolver un cuestionario de acuerdo a lo que ustedes sepan acerca del conflicto en el aula, luego hacemos una mesa redonda para discutir lo que cada uno respondió, posteriormente realizamos un dibujo que dé cuenta de lo desarrollado en el cuestionario; vamos a trabajar primero individualmente y luego en grupo, ¿están de acuerdo o alguien tiene una mejor propuesta?”

Fuente: sesión 5

Trabajo individual y grupal: El trabajo individual admite que el estudiante pueda hacer una propia construcción del conocimiento y una interiorización del mismo, que le permite expresar lo aprendido de manera verbal o escrita; por otro lado el trabajo grupal, permite a los estudiantes construir conocimiento a partir de diferentes perspectivas expuestas por sus pares académicos.

Las acciones que se encuentran por parte del estudiante en el desarrollo de la unidad didáctica sobre el manejo del conflicto en el aula son:

- Responde a preguntas realizadas por el docente acerca de tipos de conflicto, cómo se generan, quién los causa, cómo resolverlos y consecuencias.
- Clasifica casos de acuerdo con el conflicto positivo o negativo por medio de discusiones grupales.

Ejemplo:

Docente. “Inventaremos un cuento acerca de algún conflicto que podría suceder en el aula, luego se leerán todos los cuentos y tomaremos de cada uno la mejor parte, de manera

que al final podamos unir las partes y formar un solo cuento, es decir un cuento construido entre todos”

Conceptualización e identificación del concepto de conflicto: Cuando los estudiantes están envueltos en un conflicto, usualmente se sienten molestos y el choque entre ellos puede volverse incontrolable y explotar; es en ese momento donde debemos hacernos preguntas básicas como ¿qué es lo que quieren?, ¿qué es lo que necesitan?, ¿cuál puede ser el verdadero problema? En este sentido los conflictos se basan en necesidades insatisfechas tales como: identidad, seguridad, control, reconocimiento y justicia (PerIstein, 2009, P. 58)

Ejemplo:

Preguntas del cuestionario: Menciona dos razones por las cuales se generan conflictos en el aula.

Estudiante 5: Porque no hay dialogo, porque no hay tolerancia

Estudiante 6: El conflicto en el aula se da cuando dos personas no se entiendes y no se sientan hablar de lo que no les gustan y prefieren agredirse con golpes y malas palabras.

5.4 Análisis de la práctica educativa en general ejecutada en la unidad didáctica

En la planeación de la práctica educativa se piensan unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tienen como propósito dar a conocer a los estudiantes el concepto de conflicto en el aula, tipos de conflicto y las posibles soluciones propuestas por los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades del pensamiento social que son planeadas para ser aplicadas por sesiones y de manera consecutiva. Para el momento de la ejecución de la práctica educativa, se reflexiona acerca de la manera cómo el estudiante asume cada contenido dependiendo de los objetivos y las actividades que el docente aplique para que se

logre dicho propósito; la reflexión acerca de la ejecución de la práctica , permite entender que el docente debe ser consciente de cómo enseñar las habilidades del pensamiento para que pase de definiciones y ejemplos -que hacen parte de la habilidad de describir- a explicaciones, argumentaciones e interpretaciones alcanzando el propósito de las ciencias sociales.

Para identificar y fomentar las habilidades de pensamiento social, es necesario que el docente conozca sobre el tema y presente a los estudiantes actividades pertinentes, las cuales hacen posible vehicular las estrategias adecuadas para alcanzar dicho objetivo, de lo contrario, se pierde el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales.

En este sentido, la práctica educativa en trabajos de Carr y Kemmis en Gutiérrez y Buitrago (2009), el docente debe considerar la educación desde sus diversas interacciones, que parten de la práctica como una “actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento particularmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales” (Carr, 1996).

Es así como, se hace un análisis de la contrastación de las acciones tanto del docente como de los estudiantes a la luz de la teoría ,donde se da cuenta de los momentos abordados para desarrollar la práctica educativa desde sus diferentes articulaciones e interacciones dadas en el proceso y se muestra que la práctica educativa propuesta por el docente fue una “práctica guiada controlada y ejecutada por el docente con la participación de los estudiantes en los procesos y actividades que este proponía de manera instruccional.

El anterior capítulo menciona las actuaciones tanto del docente como del estudiante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje centrada básicamente en la organización de

contenidos partiendo de un plan de ejecución realizado por el docente en el que se incluye el desarrollo de las habilidades del pensamiento social.

En este sentido, hay una estructura bidireccional por parte del docente que es quien guía la práctica educativa y direcciona las actividades y participación de los estudiantes. Por lo tanto la práctica de enseñanza es dirigida la cual según Wagensberg (1993) la idea fundamental para la transmisión del conocimiento consiste en la tendencia a poner al destinatario de la transmisión literalmente en la piel de quien lo ha elaborado y para ello, es el docente quien a través de la planificación de las experiencias y actividades didácticas lo realiza.

La práctica de enseñanza dirigida está centrada en un modelo de educación tradicional con el objetivo de ampliar conceptos para lograr conocimiento. Las ideas que surgen de los estudiantes son tenidas en cuenta por el docente porque solo es reproducir a través de casos lo que existe en su construcción personal.

El estudiante se concibe como alguien que sabe las normas culturales y que debe exponerse a los demás para llegar a consensos y convertirse en verdadero constructor de sus conductas. En este sentido, se presenta una tendencia al paradigma conductista donde se tiene como finalidad educativa el aprendizaje de conocimientos específicos y de normas de convivencia familiar y social (Zubiría, 2006).

Lleras y Bueno, (1995), mencionan que la práctica de aprendizaje guiada es cuando los estudiantes realizan actividades relacionadas con las estrategias pensadas y planeadas por el docente, lo que significa que los estudiantes para aprender el conocimiento deben seguir las indicaciones del docente de forma estricta durante la clase y realizar un producto o llevar a

cabo las tareas con las explicaciones iniciales, en este caso describir y realizar las actividades planteadas por parte del docente en cuanto al concepto del conflicto en el aula.

6. Discusión e interpretación de los resultados

A continuación se presenta la discusión frente a la interpretación de los resultados, el análisis de lo planeado en la unidad didáctica, lo ejecutado y posteriormente la contrastación de esto con la teoría; en este caso con las habilidades del pensamiento social.

6.1 Habilidades de pensamiento social

Se planearon secuencias didácticas y de contenidos para cada sesión en el marco de la estrategia didáctica del estudio de caso. De acuerdo con la planeación de la unidad didáctica, en cada sesión, el docente debía presentar y analizar una parte del caso y acto seguido, debía hacer preguntas críticas frente al mismo, a la vez que se encargaba de exponer con ayuda de medios audiovisuales como la televisión y las páginas web, el concepto de conflicto en el aula.

Se planearon unos contenidos declarativos que estaban relacionados con el concepto de conflicto en el aula, procedimentales, aquellos focalizados en que los estudiantes participaran en debates, discusiones y talleres sobre el conflicto en el aula y actitudinales que ponían especial énfasis en que los estudiantes aprendieran a convivir y determinar las causas y soluciones frente a situaciones de conflicto a través de prácticas reflexivas y democráticas. Se pretendía que dentro de los contenidos estuvieran inmersas las habilidades

de pensamiento social como la descripción, la explicación, la interpretación, la argumentación y la justificación.

Las habilidades de Pensamiento Social presentadas en los estudiantes, estaban inmersas en los contenidos y en las actividades de la unidad didáctica, fueron la *descripción*, como habilidad para producir enunciados que enumeraran propiedades de los objetos, de los hechos, y de los fenómenos sociales que se evidenciaron en el caso; *la explicación*, para establecer relaciones causales entre dichos hechos, *la interpretación*, para que los estudiantes se vean implicados en el caso y transformen sus puntos de vista frente a otros, y *la argumentación*, para que los estudiantes organicen sus razones con la finalidad de persuadir a los compañeros y ser capaces de argumentar sus acciones y las de los demás.

Según el análisis y los hallazgos encontrados en la práctica educativa aplicada, se evidencia que a pesar de la ejecución de actividades que fueron planeadas para el desarrollo de habilidades del pensamiento social, solo la habilidad de *descripción* fue la mayormente encontrada dentro del trabajo realizado por docentes y estudiantes, por lo cual resulta necesario buscar estrategias que lleven a potenciar las demás habilidades mencionadas.

Para Benejam y Quinquer (2000) se debe dar en contextos de continua regulación del aprendizaje, en los que el docente adecúe los procedimientos didácticos a las necesidades de aprendizaje del estudiantado. Es así como se hace necesario no solo pensar y planear una unidad didáctica a favor del desarrollo de habilidades, sino también ser conscientes como docentes, de las actividades y los objetivos que lleven a potenciar y fomentar las habilidades del pensamiento social en el estudiantado.

Según Pagés (2004), la formación en Pensamiento Social busca que los estudiantes adquieran conceptos, procedimientos, actitudes para comprender la realidad humana y social del mundo en que vive. Por esta razón los resultados de las actividades conducen a que la habilidad del pensamiento social fortalecida es la descripción, puesto que los estudiantes presentan actitudes relacionadas con la clasificación, definición, identificación y observación de fenómenos sociales asociados con el conflicto en el aula.

En este mismo sentido, Casas et al. (2005), proponen que en la enseñanza de las Ciencias Sociales, cada una de las habilidades de pensamiento social deberían trabajarse en una forma ordenada y consciente, lo que implica la necesidad de conocerlas en forma concreta, a lo que los autores llaman, conocer el “espacio objetivo concreto”. Lo anterior, supone que aunque la práctica es planeada para fomentar el desarrollo del pensamiento social a partir de un modelo socio-constructivista, en su aplicación se evidencia que fue una práctica guiada por el docente quien propone actividades desde sus percepciones, limitando así el cumplimiento de los objetivos que están propuestos en la unidad didáctica.

El trabajo inicialmente se concibió como un estudio de enfoque comprensivo que permitiría la interpretación de la relación de los aspectos de una unidad didáctica socio-constructivista; pero en el momento de la ejecución, la docente partió de las habilidades del pensamiento social para el desarrollo de actividades; es decir, hubo confusiones conceptuales y metodológicas al mezclarse medios y fines. Es así como, “la enseñanza y el aprendizaje que permita el desarrollo del Pensamiento Social debe lograr movilizar, desequilibrar y reequilibrar los esquemas conceptuales que existen en la estructura del pensamiento de los estudiantes” (Pozo, 1999). Del mismo modo, para Pagés (2004), “la formación en Pensamiento Social se debe desarrollar en prácticas basadas en el diálogo que lleve a los

estudiantes tanto a comprender la complejidad de la realidad social como a tomar conciencia de su papel como ciudadanos en sociedades democráticas”.

En cuanto al uso de TIC en la unidad didáctica se planeo la utilización de medios audiovisuales como la televisión y las páginas web como herramienta tecnológica para presentar a los estudiantes contenidos acerca del tema de conflicto en el aula, también se planeo la presentación de videos que apoyan las explicaciones dadas por el docente frente al tema de conflicto.

En la ejecución de la práctica educativa se evidencio un uso restringido de los medios audiovisuales, dado que en dos de seis sesiones, se hizo uso de ellas presentando videos e ingresando a algunas páginas web para la búsqueda de información e imágenes.

Coll (2008), afirma que las transformaciones en las prácticas educativas que vinculan las TIC no dependen necesariamente de las características propias y específicas de éstas, sino de las actividades que llevan a cabo los docentes y los estudiantes con las posibilidades de comunicación, intercambio, acceso y procesamiento de información que éstas ofrecen, dado que la incorporación de las TIC no genera de forma infalible procesos de innovación en la enseñanza (p. 89)

7. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de la unidad didáctica planeada, así como los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje presentes en la práctica educativa se concluyó que:

Los objetivos están diseñados para desarrollar un análisis tanto descriptivo como interpretativo, pero solo se llegó al primer nivel.

Al analizar las habilidades de Pensamiento Social que se identificaron en la ejecución de la unidad didáctica, se concluyó que la descripción es la habilidad que más se evidencia por cada sesión de la práctica de enseñanza y aprendizaje guiada, en la cual los estudiantes identificaron su capacidad de comparar, ordenar, clasificar y caracterizar hechos sociales, en este caso el concepto de conflicto en el aula desde sus producciones orales y escritas.

Se concluyó que la práctica educativa planeada en la unidad didáctica, la cual hace referencia a una práctica socio-constructivista no se cumple; al momento de hacer el análisis de la práctica docente se evidenció que la unidad didáctica se desarrolló bajo una práctica guiada instruccional donde el docente direcciona cada una de las actividades.

Según los hallazgos encontrados, el docente no proporciona a los estudiantes posibilidades y estrategias pedagógicas que permitieran el desarrollo de habilidades del pensamiento social y en su medida pretender que se realice procesos cognitivos complejos de análisis y síntesis para el desempeño de las demás habilidades; por tanto, toda actividad se basa en narraciones y descripciones de un fenómeno social.

Según el análisis de la información se evidenció que el docente planea una unidad didáctica desde un enfoque socio-constructivista basándose en el reconocimiento de la zona de desarrollo próximo, trabajo colaborativo, procesos de interactividad, ayudas ajustadas, conflictos cognitivos, entre otros aspectos de esta tendencia, que en la ejecución de la unidad se evidenció una práctica educativa guiada y dirigida de corte instruccional, en donde el docente propone actividades dando instrucciones y controlando los momentos de enseñanza – aprendizaje.

Se identificó que en la planeación de la unidad didáctica realizada por la docente tanto en objetivos como en contenidos y conceptualizaciones, se prepararon actividades para el desarrollo de una habilidad sesión por sesión, sin tener en cuenta que el desarrollo del pensamiento social es un proceso basado en la multicausalidad, relatividad e intencionalidad. Por tanto en los resultados, la docente presenta confusiones conceptuales y metodológicas, lo que permite pensar que para la formación del pensamiento social, se requiere por parte del docente una mayor aproximación frente a los temas que planea para ofrecer a los estudiantes escenarios de participación, autonomía y construcción crítica y reflexiva del conocimiento.

Se evidenció que el uso de los medios audiovisuales es pensado desde la planeación de la unidad didáctica realizada por la docente, a la hora de la aplicación sirve como medio para la presentación de dos videos y la búsqueda de información requerida en el momento, perdiendo su sentido y función como herramienta pedagógica para la innovación en procesos de enseñanza, debido a que no se le da el uso pedagógico y didáctico para el cual fue incluido en la unidad didáctica.

8. Recomendaciones

Fomentar investigaciones sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento social apoyadas por medios audiovisuales en campos de conocimiento, contribuyendo a la construcción de propuestas pedagógicas que enriquezcan las prácticas educativas y reflexivas, priorizando que el docente debe estar formado y consciente de los procesos de planeación y preparación pedagógica que realiza para sus estudiantes.

Para futuras investigaciones se recomienda fortalecer la formación de docentes investigadores en didáctica, disciplinas e innovación pedagógica que asuman su función de docentes reflexivos para lograr transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje que estén a la mano de los avances tecnológicos y las necesidades educativas de niños y jóvenes.

Implementar estrategias didácticas conceptuales, procedimentales y actitudinales que lleven a la formación no solo de una habilidad del pensamiento social, sino de cada una de ellas, con docentes que reflexionen en torno a la formación del pensamiento social y las estrategias a utilizar para su propósito, teniendo en cuenta espacios democráticos y de participación para los estudiantes los cuales pretendan enriquecer los proyectos educativos institucionales de los centros educativos.

Generar espacios en las instituciones educativas de formación y reflexión para docentes frente a sus prácticas educativas, donde reflexionen y debatan sobre aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que ayuden a pensar de manera crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a implementar.

9. Referencias Bibliográficas

- Benejan, P., y Pagés, J. (1996). Enseñar y Aprender Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Barcelona: Ed. Horsori. Ice.
- Benejam, P., y Pagés, J. (2004) Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación secundaria. Barcelona: Horsori.
- Benejam, P. y Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.). Hablar y escribir para aprender. (pp. 201 – 218). Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona, Editorial Síntesis.
- Casas, Monserrat.(2005). Enseñar a hablar y escribir ciencias sociales; asociación de maestros rosa: Barcelona.
- Casas, M., Barcelo, V., Bosch, D., Canals, R., Domenech, A., Freixenet, D., y Gonzáles, N. (2005). Enseñar a hablar y escribir Ciencias Sociales. Barcelona: Gyersa.
- Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá. Ediciones Taurus.
- Coll, C. & Monereo, C. (eds.) (2008). Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con tecnologías de la información y la comunicación. Madrid: Morata.
- Coll, Onrubia y Mauri (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.
- Coll, Barberà, y Onrubia, (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. Infancia y Aprendizaje, Madrid: Morata

- Corbin, J. y Strauss, A. L. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Recuperado en: http://www.teruv.com/wp-content/uploads/2011/01/la_educacion_encierra_tesoro.pdf
- Dewey, John (1998). ¿Qué es pensar? y Análisis del pensamiento reflexivo en Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez G. Buritica A. y Rodríguez (2011). El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemática, ciencias y ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Monereo, C. (coord.): (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, Barcelona, Editorial Graó.
- Pagés J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona Didáctica Geográfica, 3.^a época.
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. (Libro 2), Medellín: Colombia. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.

- Pagés, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori
- Palomino, y Dagua paz. (2009). Los Problemas De Convivencia Escolar: Percepciones, Factores Y Abordajes En El Aula. Revista de Investigaciones UNAD Volumen 8. recuperado en: MLP Leiva... - labpedagogico.unad.edu.co
- Pantoja. La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestos de intervención: Universidad de Jaén. Recuperado en: www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf
- Pitkin, Diana. (2009). Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología en la escuela media. Buenos Aires: La Crujía ediciones.
- Pons y Cortes. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias: revista latinoamericana de tecnología educativa. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2561382
- Rodríguez. (2010). La historia del pensamiento social. Recuperado en: <http://historiasociologia.wordpress.com/2010/09/20/historia-pensamiento-social-introduccion/>
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de innovación educativa No 187.
- Schön, Donald (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Editorial Paidós, Barcelona.
- Yin, R. (2009). Case study research. Desing and Methods. (Versión de Google books). Recuperado de <http://goo.gl/1ZEg0>.
- Zabala (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Editorial Graó

Anexos

Anexo 1: Cuestionario para estudiantes

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

El siguiente cuestionario tiene como objetivo, conocer sus motivaciones, expectativas y objetivos previos respecto a las clases sobre el tema de Manejo del conflicto que será desarrollada próximamente.

INSTRUCCIONES

Favor leer cada una de las preguntas y responderlas de la manera más clara y más detallada posible. Todo lo que usted escriba será confidencial.

PREGUNTAS

1. ¿Qué creen que ocurrirá en el aula de clase cuando se les habla del tema manejo del conflicto en el aula?

2. ¿Qué actividades creen que realizaremos para trabajar el tema del manejo del conflicto en el aula?

3. ¿Qué esperan de las clases sobre el Manejo del conflicto?

4. ¿Qué espera lograr a nivel personal en las clases sobre el Manejo del conflicto?

5. ¿Cómo les gustaría trabajar los medios audiovisuales en el aula?

Anexo 2: Estudio de caso

“EL PRIMER DÍA”

Era el primer día de clases del nuevo año escolar. Los pasillos estaban llenos de ruido y de niños y niñas saludando de lejos a sus amigos y amigas, al mismo tiempo que se apresuraban a buscar y encontrar sus salones.

Isabel estaba parada silenciosamente al lado de la puerta de la oficina principal. Ella, su mamá y su hermanito bebe, Joselito, se acababan de mudar a ese barrio. ¡Todo se veía raro! Isabel sentía un vacío en su estomago. De repente dejó escapar una lágrima mientras miraba a tres niñas muy contentas platicando juntas y empezó a recordar...

Isabel hubiera querido regresar a su antiguo colegio, seguramente, en ese mismo momento, Sara y Claudia estarían caminando hacia el salón de la señorita Suarez. Maestra de tercer año. Isabel siempre estuvo en la misma clase con ellas desde que entro al jardín de niños. Durante todas las vacaciones de verano, Isabel y sus amigas habían hecho planes para estar juntas en el salón de la señorita Suarez, hasta que su mamá le dio la noticia de que mudarían a Florida se quedarían con su abuelita durante algunos meses y ella cuidaría a Joselito, mientras su mamá empezaba un nuevo trabajo.

Después buscaría un apartamento e Isabel tendría su propia recamara y no tendría que compartirla más con Joselito. Su mamá estaba muy contenta al darle la noticia.

Isabel salió corriendo sin decir palabra. Tenía miedo de comenzar a llorar. Su gatita Kiti estaba sentada en el escalón de la puerta de la entrada. Isabel la cargo en sus brazos y de cerca le susurró al oído furiosa: ¡no me quiero ir con mi abuelita! Me quiero quedar aquí y

entrar a tercer año con Sara y Claudia. No voy a conocer a nadie en la nueva escuela. Tal vez no le voy a gustar a nadie y ¿Qué tal si la maestra es mala?

Kiti ronroneo como si entendiera, mientras las lágrimas de Isabel caían en su pelaje.

Ahora ya estaban aquí. Mamá trajo a la oficina principal, las calificaciones de Isabel, esas que tenían un cinco en matemáticas. La señora que estaba sentada detrás del escritorio les pidió que fueran al salón cinco, allí estaba la señorita Fernández y ella sería su maestra. Isabel y su mamá siguieron a ese niño alto que las encamino hasta el salón.

Cuando llegaron al salón cinco, Isabel sintió que su corazón se ahogaba. Todos los niños y niñas ya estaban sentados en sus escritorios. Isabel sintió que su cara se sonrojaba cuando todos voltearon y la miraron. La señorita Fernández camino hacia la puerta. Isabel sintió que su estomago revoloteaba, mientras que si mamá sonrió y dijo: “buenos días, soy la señorita Pérez y ella es mi hija Isabel. Es la primera vez que viene a estudiar aquí y nos dijeron que viniéramos a este salón”.

La señorita Fernández sonrió y dijo: “me da mucho gusto conocerlas. Entra Isabel, aquí tenemos un lugar para ti” la mamá de Isabel le dio un abrazo y salió. En ese momento Isabel se sintió pequeñita.

La señorita Fernández llevo a Isabel al tercer lugar en la segunda fila y le dijo a la compañera del lado “Gina, ella es Isabel Pérez, tú serás su amiga especial por el día de hoy, preséntala con tus demás compañeros y enséñale el resto de la escuela”.

Gina era un poco orgullosa y la miro sin agrado murmurando con su amiga Danna y riendo disimuladamente, mientras miraban a Isabel.

Isabel miro su escritorio mientras Gina contesto: “así lo hare señorita Fernández”

La señorita Fernández comenzó a explicarles que este año tendrían que trabajar mucho para poder sacar buenas calificaciones y enseñárselas a sus papas, mientras Tomas un niño muy amigable de la clase miro a Gina y le sonrío con amabilidad.

Gina escribió algo en un pedacito de papel y después lo doblo y se lo lanzo a Isabel, al instante Tomas también le lanzo un papelito con un mensaje en forma de avión, en tanto Isabel lo tomo y los guardo poniéndolos en sus rodillas. Su corazón latía fuertemente.

- ¿Qué sería lo que escribió Gina a Isabel?
- ¿Qué sería lo que escribió Tomas a Isabel?
- ¿Si fueras Isabel qué harías en su lugar?
- ¿Qué final le darías a esta historia?
- ¿Tú qué harías para que Isabel se sienta bien?
- ¿Crees que Gina es conflictiva? ¿Por qué?
- ¿Crees que Tomas es conflictivo? ¿Por qué?
- ¿Qué harías para prevenir las peleas entre los compañeros de tu clase?

Anexo 3. Autoinforme del docente

ASPECTOS PARA LA VALORACIÓN	INTERACTIVIDAD DESARROLLADA EN CADA SESIÓN
INTERACCIÓN TECNOLÓGICA ¹	
Acceso y uso de herramientas audiovisuales presentes en el entorno:	
Herramientas de presentación, búsqueda y acceso a la información disponible y las características de los materiales utilizados para la presentación de la información:	
Herramientas de apoyo al diseño o realización de actividades de evaluación utilizadas:	
Herramientas de comunicación utilizadas:	
Herramientas para el trabajo colaborativo (grupos de estudiantes) disponibles en el entorno:	
Herramientas de seguimiento y evaluación de estudiantes:	

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

INTERACCIÓN PEDAGÓGICA	
Objetivos logrados:	
Características de los contenidos (organización, secuenciación, formas de presentación):	
Características de los materiales en que se apoya la presentación de los contenidos:	
Actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la propuesta: tipo, secuencia, interrelación, organización social, tipos de tareas, papel del profesor y los estudiantes, entre otros.	
Evaluación: funciones, tipo, organización, lugar del profesor y los estudiantes:	
Recursos didácticos de apoyo:	
Otras herramientas o dispositivos de apoyo utilizados:	

Anexo 4: Unidad Didáctica

LICEO LA GRAN AVENTURA

AREA CIENCIAS SOCIALES

Proyecto de investigación: Habilidades de Pensamiento Social en una práctica de enseñanza y aprendizaje del conflicto en el aula con estudiantes de grado tercero.

Asignatura: ciencias sociales

Duración por sesión: 1 1/2 horas.

Nº de sesiones: 6

Tema: el conflicto y sus tipos

Docente titular: Diana Marcela Impatá

Docente Investigadora: Lina María Moreno

OBJETIVO GENERAL: Comprender el concepto de conflicto a través del desarrollo de actividades pedagógicas involucrando herramientas audiovisuales.

CONTEXTO NORMATIVO: La unidad didáctica está fundamenta en los principios postulados en la Ley General de Educación Ley 115 de 1994. Además, la unidad está diseñada desde la revisión de los Estándares Básicos de Competencias (2004) en:

Ciencias Sociales:

- Respeto diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.
- Análisis críticamente la influencia de los medios de comunicación en la vida de las personas y en las comunidades.
- Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con otras personas.

Competencias ciudadanas (2011):

- Contribuyo a que los conflictos entre personas y entre grupos se manejen de manera pacífica y constructiva mediante la aplicación de estrategias basadas en el diálogo y la negociación.
- Identifico dilemas de la vida en las que entran en conflicto el bien general y el bien particular, analizo opciones de solución, considerando sus aspectos positivos y negativos.
- Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflictos el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos.
- Expreso empatía ante grupos o personas cuyos derechos han sido vulnerados y propongo acciones solidarias para con ellos.

PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE GUÍAN LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. El enfoque es socioconstructivista: el proceso de enseñanza y aprendizaje es producto de aportaciones tanto individuales como sociales que se dan entre los sujetos que participan dentro de las prácticas educativas. Dichas aportaciones emanan de sus experiencias y representaciones. Vygotsky (1989) considera que las funciones psíquicas superiores se desarrollan inicialmente en actividades sociales y de manera posterior en acciones intrapsicológicas, lo cual implica que dichas funciones psíquicas se dan en relación con los objetos y la vida social. En esa medida, la unidad propone actividades que buscan que los estudiantes construyan el conocimiento en procesos de intersubjetividad y que luego puedan reflexionarlos en su ámbito individual.

2. **Ayudas ajustadas:** Las ayudas ajustadas son herramientas usadas por los docentes para orientar el proceso de aprendizaje según el contexto cognitivo del estudiante, aquí hacemos referencia tanto a estudiantes regulares como a estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos, en esa medida no son iguales para todos sino que dependen de las características particulares y niveles de aprendizaje de los estudiantes (Bruner, 1984). Las ayudas ajustadas como mediaciones semióticas tienen como finalidad ceder progresivamente el control del aprendizaje al estudiante. (Gutiérrez, 2011). En la unidad las ayudas ajustadas se dan a través de adecuaciones curriculares que reconocen los estilos de aprendizaje.

3. **Interacción:** La interacción entre iguales: procesos cognitivos

El papel que desempeña la interacción social en el desarrollo de la cognición, del aprendizaje y los conocimientos, se considera como un factor de gran importancia, debido a que la interacción social es la que hasta cierto punto, nos motiva a desarrollar nuestras capacidades para poder cumplir con las exigencias que ella misma nos impone.

En este texto se hace una distinción entre: las interacciones con un experto e interacciones con iguales, haciéndose mayor hincapié en la segunda. Cada una de ellas es analizada por distintos autores, que tuvieron gran impacto en la educación.

Vygotsky (1989) se enfoca principalmente en el habla de los adultos y de los iguales más capaces, partiendo de su idea principal de que el pensamiento infantil aparece primero en la vida colectiva de los niños en forma de argumentación y solo a partir de ahí se desarrolla hacia la reflexión individual en el niño.

Relaciones entre iguales y desarrollo cognitivo.

Actualmente nadie duda que no es posible comprender y analizar el desarrollo humano sin aludir al contexto social donde se desenvuelven los seres humanos.

1. **Indagación de pre saberes: Vigotsk ZDR, Novak:** Lo importante para ambos es conocer las ideas previas de los alumnos. Proponen la técnica de los mapas conceptuales a través de dos procesos: diferenciación progresiva y reconciliación integradora. Investiga lo que el estudiante sabe y se trabaja en consecuencia de ello.

2. **Proponer conflictos cognitivos:** se debe promover un aprendizaje en situación, donde la participación del estudiante se base en el proyecto de aprendizaje colectivo potencial y su capacidad para resolver problemas. **Vigotsky**

3. **Promover el uso del lenguaje: Vigotsky.** Es el medio por el cual el estudiante alcanza la ZDP y demuestra su conocimiento acerca de la realidad de esta manera desarrolla el pensamiento pasando de un plano inter-psicológico a uno intra-psicológico

4. **Transposición didáctica:** la transposición didáctica son todos los procesos de interacción entre docente-estudiante y que hacen parte de los procesos referidos al triángulo didáctico. La transposición didáctica es el mecanismo mediante el cual el maestro o profesor “toma” el conocimiento y lo transforma para presentárselo a sus alumnos El docente debe entender varios aspectos de ese saber, considerado como “saber sabio” por varios autores, pero no puede presentárselo a sus alumnos sin antes someterlo a un proceso de transposición didáctica.

5. **La evaluación:** La evaluación es un proceso que busca establecer el nivel de desarrollo de un estudiante en una etapa determinada del proceso de enseñanza y aprendizaje, ésta incluye análisis del progreso individual y grupal. En la evaluación, se puede aludir particularmente a alguno de los componentes de la práctica o a todo el proceso en su globalidad. En su primera fase es denominada evaluación inicial (p. 207). La evaluación que tiene como fin examinar el conocimiento de cómo aprende cada estudiante durante el proceso y de sus necesidades, es la evaluación reguladora (p.208). La evaluación

final por su parte, se refiere a los resultados y conocimientos obtenidos. Dice Zabala que la evaluación es integradora cuando valora toda la trayectoria recorrida por los estudiantes.

METODOLOGIA

La metodología que se aplica en la Unidad Didáctica corresponde al Estudio de Caso. El caso se presentó a los estudiantes para que lo analicen y a partir de la comprensión del mismo, por medio de preguntas que orientaran su análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Bruner, J. (1984) Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Alianza editorial.

Gutiérrez, Buriticá, Rodríguez (2011) El socio-constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Universidad Tecnológica de Pereira.

Vygotsky, L. (1989) Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.

Macro-proyecto: El Pensamiento Social
Línea de Ciencias Sociales

TÍTULO: El manejo del conflicto en el aula: tipos, causas y consecuencias
DURACIÓN POR SESIÓN: 2 horas.

N° DE SESIONES: 6
 Aventura- Grado tercero

SITIO Y GRADO DE APLICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: Liceo La Gran

DOCENTES INVESTIGADORES: Lina María Moreno Bedoya- Diana Marcela Impatá Álvarez

	Objetivos	Contenidos			Actividades	Uso de TIC	Recursos	Evaluación
		Conceptual	Procedimental	Actitudinal				
1	Presentar a los estudiantes el plan de trabajo, la unidad didáctica y los objetivos que se esperan con el desarrollo de la misma apoyados en medios audiovisuales y basados en un estudio de caso.	Aproximación a la zona real de los estudiantes en cuanto a lo saben de conflicto y el manejo del conflicto en el aula.	Construcción del acuerdo didáctico. Acuerdos para el desarrollo de la unidad didáctica. Elaboración de un escrito sobre lo que saben acerca del conflicto y el manejo del mismo en el aula para determinar la zona real de los estudiantes.	Participación en el acuerdo didáctico. Demuestra interés por el desarrollo de la unidad didáctica.	Presentación de docentes frente al grupo explicando quiénes son, de dónde viene y para qué están allí, estableciendo de esta manera una interacción docente-estudiante que se evidenciará en cada sesión a través de las ayudas ajustadas Se les explicará cuáles serán los momentos de cada sesión, cómo será la evaluación y que medios se van a usar o implementar para el desarrollo de la unidad didáctica. Se les cuenta que se va a hacer uso de las TIC, en este caso de medios audio-visuales y que se trabajarán 4 sesiones, una cada semana y con una intensidad horaria de 2 horas cada una.	Observar un video.	Computador Video Papel Lápiz	Se tiene en cuenta la participación de cada estudiante en la construcción del acuerdo didáctico. Se valora el interés por el desarrollo de la unidad didáctica Se valora el escrito realizado acerca del manejo del conflicto en el aula en cuanto a coherencia y cohesión frente a la zona real del estudiante.

<p>2</p>	<p>Promover en los estudiantes la descripción que contribuya al desarrollo del pensamiento social a partir de la observación, definición, clasificación e identificación de los diferentes tipos de conflicto.</p>	<p>Tipos de conflicto en el aula</p>	<p>Definir el concepto de conflicto.</p> <p>Identificar algunos tipos de conflicto a partir de estudios de caso reales sobre conflictos en el aula, personales, sociales y políticos.</p> <p>Observación de casos sobre el conflicto a través de videos e imágenes que permiten la descripción de los diferentes tipos de conflicto.</p> <p>Clasificación de casos según el tipo de conflicto.</p>	<p>Motivación para el trabajo en grupo</p> <p>Identifica el conflicto como una oportunidad de cambio social y ciudadano.</p> <p>Valora y participa en el acuerdo didáctico ofreciendo opiniones y puntos de vista.</p>	<p>La docente presenta a los estudiantes el acuerdo didáctico y lo pone a consideración de los mismos llegando a acuerdos y compromisos para la ejecución de las actividades y proceso evaluativo.</p> <p>Presentación por parte del docente sobre los diferentes tipos de conflicto y su manejo en el aula para la elaboración de textos descriptivos; a partir de ello se hace un reconocimiento de la zona real en que se encuentran los estudiantes a partir de preguntas orientadoras como:</p> <p>¿Qué entiendes por conflicto?</p> <p>¿Crees que el conflicto es de un solo tipo o existen varios tipos de conflicto?</p> <p>¿Qué crees que pasa cuando ocurre un conflicto?</p> <p>¿Dónde crees ocurren los conflictos?</p> <p>¿Quiénes crees que pueden intervenir en la solución de un conflicto y cómo lo hacen?</p> <p>¿Por qué causas crees que se generan</p>	<p>Medios audiovisuales: TV computador computador Páginas Web.</p>	<p>TV computador Carteles Imágenes Estudios de caso</p>	<p>La evaluación es procesual y se tiene en cuenta todo desde el inicio de la sesión hasta el final de la misma.</p> <p>Se reconoce la zona real de los estudiantes determinando lo que saben y estableciéndolo como base para el desarrollo de la sesión.</p> <p>Se tiene en cuenta la participación de cada estudiante en las actividades propuestas en grupo y las definiciones, clasificación, observación e identificación que cada estudiante haga en relación con el conflicto y los tipos de conflicto.</p> <p>El docente evalúa el escrito (texto descriptivo) realizado por los estudiantes teniendo en cuenta la coherencia y la descripción acertada de los tipos de conflicto y el desarrollo de la habilidad y sub-habilidades.</p>
----------	--	--------------------------------------	---	--	---	--	---	---

			<p>Producción de un texto descriptivo a partir de lo analizado en clase.</p>		<p>los conflictos? Etc. Todas estas preguntas generarán en los estudiantes un conflicto cognitivo promoviendo un aprendizaje mediado por una situación.</p> <p>El docente orienta el trabajo a partir de la lectura y observación de estudios de casos presentados a partir de imágenes y videos de la Web</p> <p>Se propone a los estudiantes clasificar los casos según el tipo de conflicto e identificando en él las personas implicadas, roles que asumen, y situaciones presentadas, teniendo en cuenta el contexto cultural, económico, familiar etc.</p> <p>Luego en una actividad por grupos deben elegir uno de los casos presentados para luego ser debatido e identificar a qué tipo de conflicto se está haciendo alusión teniendo en cuenta lo social, político y/o personal.</p> <p>Durante la actividad el docente observa las estrategias y debates de cada subgrupo acercándose a cada uno de ellos ofreciendo las ayudas</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					<p>necesarias para el análisis del caso (observado, clasificación y descripción)</p> <p>El docente propone al grupo realizar un texto en el que describan el caso analizado teniendo en cuenta: personas implicadas, roles, maneras de tratar el conflicto, qué ocasionó el problema, definiendo a qué tipo de conflicto obedece y a quiénes afecta.</p>			
3	Promover en los estudiantes la explicación a partir de estudios	Causas y consecuencias del conflicto	Participa en la construcción de normas y acuerdos para la	Comprende y valora el punto de vista propio y de	Se toman los textos descriptivos realizados por los estudiantes en la clase anterior como base para que en un trabajo hecho en parejas		Casos sobre conflicto Textos	Valoración entre grupos sobre cada escrito descriptivo. Se tiene en cuenta la explicación

<p>de caso que contribuyan al desarrollo del pensamiento social a partir de la identificación de características y causa-efecto de los diferentes tipos de conflicto y las causas y consecuencias del mismo.</p>		<p>clase y la evaluación. (Contrato didáctico). Establece las características propias del conflicto a partir del análisis de casos. Establecer causas y consecuencias del conflicto. Identifica las características de los tipos de conflicto analizados, nombrándolas y diferenciándolas. Realiza y presenta obra de teatro explicando causas y consecuencias</p>	<p>los demás. Cumple de manera responsable con las tareas propuestas en clase. Valora y participa en el acuerdo didáctico ofreciendo opiniones, puntos de vista y consideraciones.</p>	<p>establezcan las características necesarias para el análisis de conflictos y llegar a posibles soluciones determinando: La raíz del problema Relaciones que se establecen en el conflicto Sentimientos e intereses de los afectados en el conflicto Desarrollo del conflicto: se determinan las causas de éste y sus posibles consecuencias. El docente propone a los estudiantes realizar una discusión acerca de cada uno de los puntos mencionados anteriormente para analizar los diferentes tipos de conflicto y establecer las características de cada uno de ellos. Posteriormente se les pide a los estudiantes que por grupos realicen una obra de teatro (estudio de caso) en la que evidencien uno de los tipos de conflicto con sus características, las causas y consecuencias. Durante esta actividad el docente realiza una observación constante</p>		<p>descriptivos que cada estudiante ofrece en cuanto a las causas y consecuencias del conflicto. Se tiene en cuenta las características evidenciadas en la obra de teatro realizada. Se propone una autoevaluación acerca del trabajo individual realizado durante las sesión anterior y la presente</p>
--	--	--	--	---	--	---

			del conflicto y las características del mismo.		para determinar las ayudas que requieren los estudiantes y actuar sobre ellas, para esto el docente se apoyará, en caso de ser necesario en formar grupos de estudiantes diestros con otros que no lo son tanto (ayuda entre pares) Finalmente, para esta sesión se pide a los estudiantes que de manera individual realicen un cuadro por cada obra de teatro representada donde se establezcan: Tipos de conflicto Descripción breve del caso Causas del conflicto Consecuencias del conflicto Características del tipo de conflicto			
4	Promover en los estudiantes la interpretación a partir de estudios de caso que contribuyan al desarrollo del pensamiento social a partir de la interpretación de opiniones	Estrategias de solución para el manejo del conflicto en el aula.	Realiza interpretaciones y opiniones personales acerca de los conflictos y analiza situaciones buscando soluciones sobre estos.	Resuelve diferencias mediante el diálogo y sin acudir a la violencia. Reconoce y aplica estrategias de resolución	A partir de las descripciones realizadas sobre los diferentes tipos de conflicto y el análisis realizado a cada uno de ellos se propone a los estudiantes discutir por grupos las siguientes preguntas orientadoras a fin de interpretar ellos mismos las acciones y estrategias de solución de cada uno frente una situación de conflicto. ¿Qué crees que harías si alguien te	Medios audiovisuales: TV computador Páginas Web.	TV computador Estudios de caso Hojas Video	Se propone una autoevaluación acerca del trabajo individual realizado durante la sesión Se tienen en cuenta los aportes hechos por los estudiantes y las opiniones personales expuestas en el debate. Se valora el reconociendo y la interpretación de la teoría en

<p>personales y razonamientos propios sobre estrategias de solución para el conflicto basados en la teoría aplicada.</p>		<p>Presenta razonamientos y opiniones personales acerca de hechos reales y los debate ante el grupo teniendo en cuenta la relación con la teoría. (Conceptos - definiciones).</p> <p>Realiza esquemas de interpretación del conflicto y su manejo evidenciando sus opiniones personales y haciendo relación con la teoría</p>	<p>pacífica y manejo de conflictos.</p> <p>Valora y respeta las opiniones personales de los demás</p> <p>Establece y pone en consideración las pautas ofrecidas para el desarrollo de la sesión (Acuerdo didáctico)</p>	<p>hace enfadar?</p> <p>¿De qué manera respondes frente a un conflicto?</p> <p>¿Qué opinas sobre la frase “la violencia lleva a más violencia”?</p> <p>¿Cuál consideras que es tu punto de vista frente a las peleas? ¿Cómo crees poder evitarlas?</p> <p>¿Cuál crees es la mejor manera de resolver los conflictos? ¿Por qué?</p> <p>¿A qué te puedes comprometer con respecto a lo aprendido durante las sesiones?</p> <p>Después de discutidas cada una de las preguntas y las opiniones personales de los estudiantes las cuales deben ir consignadas en un registro diario del docente; este invita a los estudiantes a formar dos subgrupos para hacer una debate en el que el docente actuará como moderador (interacción docente- estudiante), en este debate se discuten de manera grupal las respuestas a las anteriores preguntas. Luego de esto se realiza una actividad que consiste en ver un video donde se presentan algunas estrategias de</p>		<p>relación con el manejo y las estrategias de solución de conflictos.</p>
--	--	---	--	--	--	--

				<p>solución de conflictos; (estudio de caso) después deberán responder de manera individual haciendo relación con la teoría trabajada, es decir, con los conceptos y definiciones trabajados en cada sesión:</p> <p>¿Cuáles son tus reacciones más frecuentes ante un conflicto?</p> <p>¿Puedo reconocer el motivo ciertas reacciones y opiniones personales ante diferentes situaciones de conflicto?</p> <p>¿Qué actitudes no te han ayudado a resolver un conflicto?</p> <p>¿Cuáles estrategias de solución de las observadas en el video aplicas con frecuencia?</p> <p>¿Qué otras estrategias de solución de conflictos conoces o has aplicado que no hayan aparecido en el video?</p> <p>Finalmente y después de las opiniones personales de los estudiantes frente a las anteriores preguntas la docente propone por grupos realizar un esquema en el que se evidencie un conflicto, una</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

					estrategia de solución a este conflicto y relacionar dicha estrategia con la teoría vista en las sesiones anteriores de la unidad didáctica.			
5	Promover en los estudiantes la argumentación a través de estudios de caso que contribuyan al desarrollo del pensamiento social a partir de las refutaciones , las razones y la apropiación del conocimiento para convencer acerca de una situación de conflicto en el aula.	Reconoci- miento de sentimien- tos frente a un conflicto en el aula.	Da razones acerca de sus propias maneras de pensar y actuar frente al conflicto. Propone, defiende y rechaza argumentos para la solución de conflictos. (Refuta y convence) . Realiza escrito de auto-evaluación dando cuenta de lo aprendido en el desarrollo de la unidad didáctica.	Reconoce y defiende sus creencias, actitudes y sentimientos. Da razones acerca de su comportamiento y sentimientos ante un determinado hecho. Establece y pone a consideración las pautas ofrecidas para el desarrollo	Propone al grupo de estudiantes un problema o conflicto a partir de la lectura de un estudio de caso para que se construya un debate donde todos den sus argumentos sobre el análisis del caso y sobre la manera cómo se podría resolver el conflicto sin afectar a nadie; en este caso el docente será el moderador del debate. Cada uno debe dar las razones de su argumentación y debe estar en capacidad de refutar cualquier otro hecho que ponga en entredicho lo que el estudiante este diciendo; además debe convencer al grupo de las opiniones que ofrece y las razones que da . Después de esto, cada estudiante debe realizar una ilustración en el que se		Espacio amplio Hojas lapiceros	Se valora el respeto por la opinión del otro y su participación en el debate propuesto. Se tienen en cuenta los aportes hechos por los estudiantes y las refutaciones expuestas en el debate. Se tiene en cuenta la auto-evaluación que realice y el desarrollo de habilidades del pensamiento y sus correspondientes sub-habilidades evidenciadas en el escrito de auto-evaluación.

		<p>Da razones y refuta en medio de debates.</p> <p>Convince con sus opiniones personales en un debate y escritos.</p>	<p>de la sesión (Acuerdo didáctico).</p>	<p>logre reconocer y evidenciar algunos sentimientos generados frente un determinado conflicto en el aula.</p> <p>Para terminar la sesión se hace un recuento de las sesiones anteriores y de lo aprendido en ellas; cada estudiante debe presentar un escrito a modo de autoevaluación en el que demuestre el desarrollo de las habilidades de pensamiento trabajadas durante la unidad didáctica.</p> <p>En esta auto-evaluación debe describir el proceso por el cual pasó para alcanzar el desarrollo de las habilidades a partir de las sub-habilidades, es decir, que debe tener en cuenta cada una de estas para el escrito.</p>			
--	--	---	--	---	--	--	--