

FORMATO INFORME PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN

INFORMACIÓN GENERAL

Elemento	Detalle
Título del proyecto	Aula, Democracia y Pensamiento Crítico: propuesta didáctica para fortalecer competencias ciudadanas en la educación media.
Autor(a)	Tania Milena Ayala Torra.
ID	1098773051 de Bucaramanga.
Correo electrónico	ayala.tania.2012@gmail.com
Programa académico	Especialización en pedagogía para la educación superior.
Línea de énfasis o profundización	Educación.
Tipo de proyecto	Profundización/Investigación.
Nombre del asesor	
Nombre del co-asesor	
Fecha de presentación	03 de diciembre del 2025

**Aula, Democracia y Pensamiento Crítico: propuesta didáctica para fortalecer competencias
ciudadanas en la educación media**

Tania Milena Ayala Torra

Universidad Santo Tomás.

Escuela de educación.

Especialización en Pedagogía en Educación Superior.

03 de diciembre del 2025

RESUMEN

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo diseñar una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de competencias ciudadanas en estudiantes de grado undécimo del Colegio Gimnasio San Diego, Floridablanca, Santander. La propuesta surge ante la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza en el área de ciencias políticas y económicas, caracterizadas por la memorización y baja problematización de la realidad, situación ampliamente documentada en estudios nacionales e internacionales. En este sentido, el proyecto se sustenta en enfoques constructivistas, socioculturales y críticos, retomando aportes de autores como Vygotsky, Dewey, Bruner y Freire, quienes destacan la importancia de la participación activa, el dialogo y la reflexión en la formación ciudadana.

La investigación adopta un enfoque cualitativo descriptivo, apoyado en técnicas como la observación participativa, el análisis de producciones estudiantiles, el diario de campo y las rubricas formativas. Su diseño metodológico integra el modelo de investigación-acción de Kemmis (1988), permitiendo la implementación y evaluación de la secuencia en un contexto real de aula. La propuesta se organiza en tres fases: activación y problematización, desarrollo crítico y producción reflexiva, mediante actividades como debates, análisis de casos, lectura crítica, simulaciones democráticas y elaboración de un Proyecto de Acción Ciudadana Escolar.

Los resultados esperados apuntan a fortalecer habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras, promoviendo la participación democrática y el pensamiento crítico. En conjunto, este proyecto busca aportar una propuesta situada para la enseñanza de competencias ciudadanas en la educación media colombiana.

Palabras clave (Keywords): Competencias ciudadanas; Secuencia didáctica; Pedagogía crítica; Educación media; Ciencias políticas y económicas.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	9
ETAPA I	12
1. Elaboración de una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas a estudiantes de educación media	12
1.1 Contextualización general del problema.....	12
1.1.1 Estado de la cuestión dentro de un campo del conocimiento.	14
1.1.2 Planteamiento y pregunta de investigación.	15
1.2 Justificación académica y social	16
1.3 Objetivos:.....	18
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos	18
1.4 Delimitación (temporal, espacial y conceptual).	19
ETAPA II.....	22
2. Marco Referencial y Metodológico para la elaboración de una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas a estudiantes de educación media.	22
2.1 Marco Teórico o Referencial	22
2.1.1 La teoría de la pedagogía crítica social aplicada a la enseñanza de competencias ciudadanas	24
2.1.1.1 Elementos conceptuales clave aplicables a secuencias didácticas Construcción activa	

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN



del conocimiento.....	26
2.1.1.1.1 Mediación, interacción y cultura.	26
2.1.1.1.2 Progresividad, espiral de complejidad y andamiajes.	26
2.1.1.1.3 Crítica, reflexión ética y transformación social.	27
2.1.1.1.4 Implicaciones para el diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas en educación superior.	27
2.1.2 La teoría de la secuencia didáctica como estrategia pedagógica.....	29
2.1.3 La enseñanza de las competencias ciudadanas en la educación media desde un enfoque crítico, democrático y participativo	32
2.1.4 Categorías Conceptuales	35
2.2 Marco Metodológico.....	40
2.2.1 Enfoque epistémico y tipo de investigación	41
2.2.2 Participantes o muestra.....	42
2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección.	42
2.2.4 Procedimientos: fase de diseño, implementación, análisis.....	44
2.2.5 Consideraciones éticas.	46
ETAPA III.....	48
3. Implementación.....	48
3.1 Diseño de Propuesta: secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas en la educación media	48
3.1.1 Objetivo de la intervención.	49
3.1.2 Contexto de implementación	49
3.1.4 Estructura de la secuencia didáctica.	50

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN



3.1.5 Cronograma y fases.....	53
3.1.6 Estrategias de evaluación de la secuencia didáctica	56
Referencias.....	59
Anexos	65

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1 Categorías de análisis.....	20
Tabla 2 Categorías Conceptuales	36
Tabla 3 componentes de la secuencia didáctica.	51
Tabla 4 de fases de la secuencia didáctica.	53
Tabla 5 Componentes evaluativos.	56
Tabla 6 cronograma de actividades.	57

LISTA DE ANEXOS

Pág.

Anexo A Plan de Clase por Semanas (Secuencia Didáctica – 8 semanas)	65
Anexo B Rúbrica 1. Actividad diagnóstica – Mapa conceptual y percepciones iniciales (Semana 1)	68
Anexo C Rúbrica 2. Análisis de dilemas ciudadanos (Semana 2)	69
Anexo D Rúbrica 3. Infografía / Mapa conceptual sobre la Constitución (Semana 3)	70
Anexo E Rúbrica 4. Análisis de caso sobre participación juvenil (Semana 4)	71
Anexo F Rúbrica 5. Debate democrático académico (Semana 5)	72
Anexo G Rúbrica 6. Ensayo argumentativo (Semana 6)	73
Anexo H Rúbrica 7. Proyecto de Acción Ciudadana Escolar (Semana 7–8)	74
Anexo I Rúbrica 8. Presentación oral y cierre reflexivo (Semana 8)	75

Introducción

La formación de ciudadanos capaces de comprender y transformar su realidad constituye uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. En un contexto global caracterizado por tensiones políticas, desigualdades crecientes, desinformación digital y crisis de confianza democrática, organismos como la UNESCO y la OCDE han resaltado la necesidad de fortalecer competencias ciudadanas que integren análisis crítico, alfabetización cívica, deliberación y participación ética. Sin embargo, en muchas instituciones persisten prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos, con escasas oportunidades para el cuestionamiento, el diálogo y la resolución de problemas públicos reales. Esta brecha evidencia la urgencia de replantear las estrategias pedagógicas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y Políticas.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 redefinió el papel de la educación al establecerla como un derecho fundamental orientado al desarrollo de la vida democrática (art. 67). A partir de este marco, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) propuso lineamientos y estándares para el fortalecimiento de competencias ciudadanas cognitivas, comunicativas y emocionales. No obstante, estudios recientes muestran dificultades persistentes en el dominio de nacionales cívicas fundamentales y en la aplicación del pensamiento crítico a situaciones del entorno (Palacios y Barreto, 2021); (Ossa y Mena, 2022). A ello se suma la trayectoria curricular de las ciencias Sociales: tras décadas de integración de áreas como historia, geografía, económica y política, el Decreto 1860 (2017) restableció la obligatoriedad de asignaturas como Filosofía y Ciencias Políticas en la educación media, aunque su implementación aun presenta vacíos y desigualdades.

Frente a estos retos, la creación de secuencias didácticas constituye una alternativa para organizar procesos de aprendizaje significativos, intencionales y coherentes con los objetivos de formación ciudadana. Desde los enfoques constructivistas y socioculturales, autores como Vygotsky, Dewey y Bruner afirman que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa activamente, dialoga, analiza situaciones reales y construye sentido a partir de su experiencia. En este marco, la secuencia didáctica permite avanzar de la exploración inicial de las ideas previas hacia la reflexión crítica y la producción de conocimientos propios.

Paralelamente, la pedagogía crítica, representada por Freire, Giroux y McLaren, cuestiona las prácticas educativas centradas exclusivamente en contenidos y destaca la importancia del diálogo, la problematización como un acto político en el que los estudiantes se reconocen como sujetos históricos capaces de comprender y transformar su entorno. Investigaciones actuales, como (Casanova, 2020) y (Salinas y Huaman, 2021), reafirman que la formación ciudadana y la capacidad de iniciar incidir en problemas reales.

En el ámbito internacional, (Corrales, 2022) muestran que estrategias como proyectos de participación, debates y narrativas digitales fortalecen la ciudadanía en jóvenes. En Colombia, (Gómez y Uribe, 2022) evidencian que el uso de herramientas híper-media promueve el pensamiento crítico y la inclusión. Estos hallazgos

Coinciden en que la enseñanza de la ciudadanía debe ir más allá de la memorización para involucrar al estudiante en procesos de deliberación, análisis y acción contextualizada.

En este marco surge el presente proyecto, cuyo objetivo es diseñar una secuencia didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes de grado undécimo del Colegio Gimnasio San Diego, ubicado en Floridablanca, Santander. El colegio posee un enfoque humanista que favorece la construcción de pensamientos crítico y la participación democrática.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN



El grupo de investigación este compuesto por 23 estudiantes con diversidad de perfiles y necesidades, incluyendo dos con Plan Individual de Ajustes Razonable (PIAR), lo cual demandan estrategias inclusivas y flexibles.

La propuesta se sustenta en principios constructivistas y críticos que conciben la ciudadanía como practica situada y vivencial. Por ello, la secuencia didáctica se estructura en tres fases: activación y problematización, desarrollo crítico y producción reflexiva. En cada una se integran actividades dialógicas, colaborativas y centradas en el análisis de problemas reales, como lecturas críticas, debates, estudios de caso, simulaciones democráticas y elaboración de un Proyecto de Acción Ciudadana Escolar. Desde el enfoque de Investigación-Acción de (Latorre, 2005), la metodología permite analizar el proceso, retroalimentar las actividades y fortalecer practicas pedagógicas pertinente para el contexto escolar.

Este documento presenta, en una primera parte, el marco teórico y metodológico que sustenta la propuesta. En una segunda parte expone el diseño de la secuencia didáctica, detallando sus actividades, recursos, procesos evaluativos y criterios de inclusión. El propósito general es contribuir al fortalecimiento de competencias ciudadanas cognitivas,

Comunicativas y emocionales mediante experiencias pedagógicas que permitan a los estudiantes comprender críticamente su realidad sociopolítica y proyectarse como ciudadanos capaces de participar y transformar su entorno democrático.

ETAPA I

1. Elaboración de una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas a estudiantes de educación media

1.1 Contextualización general del problema.

En un mundo globalizado y cada vez más polarizado, las instituciones educativas enfrentan el reto de fomentar ciudadanía crítica y participativa en los jóvenes de educación media, organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE (Organización para la cooperación y Desarrollo Económico), las cuales tienen por objetivo garantizar el buen desarrollo de los seres humanos en diferentes entornos, han subrayado la urgencia de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico, análisis político y económico, y la capacidad para actuar en escenarios democráticos complejos. Sin embargo, muchos sistemas educativos aún se centran en enfoques tradicionales que priorizan conocimientos fragmentados sobre competencias que deberían ser reflexivas y cívicas.

En Colombia, los resultados de áreas como las ciencias sociales y las competencias ciudadanas reflejan limitaciones en el momento de comprender conceptos fundamentales y aplicarlos o transferirlos a otros, según datos de la prueba SABER 11 (2025). Una de las críticas que se le hace al Estado colombiano y los colegios es la falta de innovación en la enseñanza de una materia tan relevante como la historia, que es uno de los componentes de las competencias ciudadanas, así como las ciencias políticas y económicas. El problema radica en que, en 1994 la Historia, las Ciencias Políticas y Económicas como asignaturas del plan de estudios, desaparecen del pensum de los colegios oficiales, pero son integradas en menor medida en lo que conocemos

como Ciencias Sociales con poca intensidad horaria. No es sino hasta 2017, que se decreta obligatoria. Lo cual genera problemas en su enseñanza, si bien los colegios poseen autonomía curricular, el Ministerio de Educación pone unas áreas obligatorias con unos lineamientos generales, y cada institución escoge su metodología para los planes de estudio. No obstante, el Ministerio de Educación no entra en el debate de cómo se debe enseñar el pasado de nuestro propio país.

Lo anterior, deja un amplio espacio entre el currículo, los planes de estudios, y el bajo desempeño de los estudiantes en materias como Historia, Ciencias Políticas y Económicas, o de manera general, las competencias ciudadanas evaluadas en las pruebas SABER 11. Esto refleja las dificultades a las que se enfrentan los colegios oficiales y privados en el marco de la enseñanza innovadora junto con modelos pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión y el compromiso ciudadano.

Las políticas recientes, como el Plan Decenal de Educación, que dictamina los objetivos y metas a alcanzar por parte del Ministerio de Educación, promueven un enfoque basado en competencias, aunque en la práctica, muchas materias, como Historia, e incluso Ciencias Políticas y Económicas, continúan enseñándose mediante métodos expositivos y memorísticos, desconectados de contextos reales y de problemáticas sociales del país. Por tal motivo, en la educación media colombiana se observa una falta de enfoque pedagógico y secuencias didácticas que puedan integrar problemáticas reales, reflexivas y participativas, lo que limita la capacidad del estudiante de vincular lo aprendido con su entorno.

Este vacío plantea una pregunta central: ¿Cómo transformar esas clases en espacios donde se problematice la realidad, se dialogue críticamente y se construyan saberes junto a los estudiantes?

1.1.1 Estado de la cuestión dentro de un campo del conocimiento.

El campo de estudio sobre la enseñanza de las ciencias políticas y el desarrollo de competencias ciudadanas en educación media ha evolucionado hacia enfoques pedagógicos centrados en la acción, la participación y la construcción crítica del conocimiento. Las investigaciones revisadas muestran una convergencia clara hacia metodologías cualitativas – especialmente la investigación-acción – que permiten comprender las dinámicas reales del aula y transformar la práctica docente a través de ciclos reflexivos. Paralelamente. Los estudios documentales y teóricos evidencian tensiones entre modelos normativos de ciudadanía, orientados al cumplimiento de reglas, y perspectivas críticas que promueven la deliberación, la justicia social y la participación democrática activa, lo que configura un debate central en la literatura.

En esta línea, los trabajos aplicados que desarrollan secuencias didácticas o intervenciones pedagógicas aportan un marco estructurado para el diseño curricular basado en competencias, integrando estrategias como el aprendizaje colaborativo, los estudios de caso, el análisis de problemáticas políticas y las simulaciones. Estos modelos permiten articular contenidos, actividades y criterios de evaluación de forma coherente, lo cual resulta esencial para el desarrollo de propuestas didácticas en ciencias políticas. Al mismo tiempo, los estudios cuantitativos incorporan herramientas de mediación pre-post que demuestran la posibilidad de evaluar cambios significativos en actitudes y habilidades ciudadanas, ampliando el panorama metodológico del campo.

Finalmente, la literatura coincide en la necesidad de contextualizar las propuestas educativas mediante diagnósticos profundos que incluyan percepciones estudiantiles, prácticas

docentes y marcos institucionales. Aunque existe un avance sólido en la producción académica, persisten vacíos relacionados con la adaptación de estas metodologías a contextos específicos y con la integración equilibrada de enfoques cualitativos y cuantitativos en el diseño de secuencias didácticas. En consecuencia, el estado de la cuestión señala la pertinencia y oportunidad de una investigación que articule estas tendencias metodológicas para elaborar una secuencia didáctica pertinente, situada y orientada al fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la educación media.

1.1.2 Planteamiento y pregunta de investigación.

En el contexto educativo colombiano, la formación ciudadana se constituye en un eje transversal del currículo desde la constitución política de 1991, como lo vimos anteriormente, esto corresponde a la necesidad que el Estado debía resolver en esa época, la cual define a Colombia como un Estado Social de Derecho y establece la educación como un derecho fundamental orientado al desarrollo de competencias para la vida democrática (art. 67). No obstante, múltiples estudios han mostrado que en las aulas de educación media persisten enfoques tradicionales en la enseñanza de las ciencias políticas y económicas, caracterizados por la memorización de contenidos, la falta de problematización de la realidad y una escasa conexión con los contextos sociales de los estudiantes. (Palacios y Barreto, 2021).

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad elaborar una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas en la materia de Ciencias Políticas y Económicas a estudiantes de grado undécimo del Colegio Gimnasio San Diego ubicado en el municipio de Floridablanca en el departamento de Santander. Teniendo en cuenta

lo anterior, el propósito del estudio es diseñar una secuencia didáctica que responda a las necesidades de los estudiantes de esta institución, y que a su vez sirva como ruta o guía para otros docentes que se enfrenten a problemáticas similares en sus instituciones. Este proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo descriptivo, dado que busca comprender, describir y analizar las competencias ciudadanas que emergen en los estudiantes durante la implementación de una secuencia didáctica. Según (Hernández et al., 2014) los estudios cualitativos permiten explorar fenómenos sociales en su contexto natural, generando interpretaciones profundas más que mediciones numéricas.

¿Qué impacto se observa en los procesos de aprendizaje de competencias ciudadanas tras la implementación de una secuencia didáctica para la materia Ciencias Políticas y Económicas a estudiantes de educación media?

1.2 Justificación académica y social

La presente investigación se justifica en la necesidad de repensar la enseñanza de las ciencias políticas y económicas en la educación media desde un enfoque que supere la transmisión bancaria de contenidos y propicie una forma crítica, reflexiva y transformadora de los saberes. Por ello, la pedagogía crítica social, de (Ocampo, 2008) será utilizada como referente teórico, donde propone que el acto educativo debe ser un proceso de liberación, en el cual los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos capaces de problematizar su realidad, dialogar con ella y transformarla. Así mismo, Giroux (1985) y McLaren (1998), sentaron las bases para pensar la escuela como un espacio de cuestionamiento, resistencia y construcción de sujetos críticos capaces de incidir en la transformación social. En este sentido, una secuencia didáctica

basada en este paradigma para la enseñanza de competencias ciudadanas, permite generar un espacio donde el aprendizaje deja de ser reproductivo y se convierte en praxis emancipadora para los estudiantes de educación media.

No obstante, los desafíos contemporáneos demandan actualizar estas perspectivas. Investigadores como (Casanova, 2020) enfatizan que la pedagogía crítica debe asumirse como un abordaje epistémico-emancipador, orientado a la construcción colectiva del conocimiento y la formación del sujeto como agente transformador de su realidad. En una línea similar, (Salinas y Huaman, 2021) sostienen que, frente al avance del neoliberalismo educativo, la pedagogía crítica se convierte en una alternativa emancipadora frente a la educación bancaria, abriendo caminos hacia una praxis que conecta el aula con las luchas sociales.

Así mismo, (Cecilia, 1993) definen que en muchos contextos escolares en América Latina se reproducen lógicas hegemónicas que limitan la autonomía de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se debe resaltar el papel de la didáctica en la educación, ya que promueve el pensamiento crítico, la participación política y la ciudadanía activa. Por otra parte, (De León y León, 2020) proponen que la pedagogía social crítica tiene un impacto directo en territorio vulnerable, al propiciar procesos de reflexión, empoderamiento y acción transformadora en jóvenes.

El presente proyecto se sustenta en un dialogo entre los aportes clásicos y las reinterpretaciones contemporáneas de la pedagógica critica. Como Freire y Giroux sentaron las bases de una educación liberadora, autores actuales como Casanova y Sánchez-Valencia evidencia la vigencia de este paradigma en la formación en ciencias políticas y económicas, no solo responde a un interés académico, sino también a una exigencia social: contribuir a la formación de estudiantes capaces de analizar críticamente su contexto y actuar como ciudadanos

comprometidos con la transformación democrática de su entorno.

1.3 Objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Elaborar una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas en la materia Ciencias Políticas y Económicas a estudiantes de Educación Media del colegio gimnasio San Diego, Floridablanca, Santander.

1.3.2 Objetivos específicos

Diseñar una propuesta de secuencia didáctica basada en la pedagogía crítica social para la enseñanza de competencias ciudadanas a estudiantes de educación media.

Aplicar la secuencia didáctica en un grupo de estudiantes de grado undécimo de educación media, propiciando un ambiente de aprendizaje democrático.

Analizar las evidencias de aprendizaje producidas por los estudiantes para valorar los procesos de comprensión y aplicación en la secuencia didáctica para el aprendizaje de Competencias ciudadanas.

Evaluar el potencial de la secuencia didáctica para promover el pensamiento crítico y formación ciudadana en el contexto de la educación media.

1.4 Delimitación (temporal, espacial y conceptual).

La presente investigación se desarrollará durante el año académico 2026, coincidiendo con el calendario escolar de la institución educativa Gimnasio San Diego, ubicado en Floridablanca, Santander. La implementación de la secuencia didáctica se llevará a cabo en un periodo académico, lo que equivale a un aproximado de 8 a 10 semanas, lo cual permite observar con suficiente detalle las dinámicas de enseñanza-aprendizaje.

El grado seleccionado para esta investigación es undécimo, el cual está compuesto por un total de 23 estudiantes que oscilan entre los 16 y 17 años de edad, cuenta con 10 estudiantes hombres y 13 estudiantes mujeres. En esta población se presentan dos estudiantes con Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR), lo que significa que es necesario realizar ajustes razonables a las secuencias didácticas para garantizar que los estudiantes en su totalidad puedan cumplir la competencia que se ha establecido en este proyecto. Lo anterior será tenido en cuenta, al momento de diseñar, implementar y evaluar la secuencia didáctica, ya que este desarrolla contenido de competencias ciudadanas en la materia Ciencias Políticas y Económicas en su plan de estudios. El aula de clase será el espacio principal de observación, y allí se podrá en práctica las dinámicas de interacción docente-estudiante y estudiante- estudiante. Además, se va a tener a disposición de esta investigación material didáctica y tecnológica según sea requerido.

Por otra parte, en cuanto a la delimitación conceptual, es importante resaltar que los autores que se abordarán en esta investigación tienen un enfoque pedagógico crítico social, es por ello, que se abordarán las siguientes categorías de análisis a delimitar:

Tabla 1

Categorías de análisis

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Definición operativa</i>	<i>Fuente teórica (APA 7º)</i>
1. Pedagogía crítica y mediación docente	-Diálogo problematizador -Rol docente como mediador crítico. -Contextualización del aprendizaje	. Analiza cómo la docente promueve el diálogo crítico, la problematización de la realidad y el acompañamiento reflexivo durante la secuencia didáctica.	Freire (1968); Dewey (1910); Vygotsky (1926); Bruner (1960).
2. Participación democrática en el aula	-Participación activa. -Interacciones horizontales. -Procesos deliberativos	Evalúa el grado en que los estudiantes participan en actividades democráticas dentro del aula, como debates, discusiones colectivas y toma de decisiones compartidas.	Dewey (1910); Freire (1968); MEN (2015).
3. Pensamiento crítico	-Análisis de problemas ciudadanos. -Argumentación fundamentada. -Reflexión ética y social.	Describe cómo los estudiantes analizan situaciones sociopolíticas, construyen argumentos y reflexionan críticamente sobre cuestiones éticas y ciudadanas.	Freire (1968); Dewey (1910); Vargas-Rojas (2021).
4. Competencias ciudadanas	-Cognitivas. -Comunicativas. -Emocionales. -Integradoras	Examina el desarrollo de las competencias ciudadanas definidas por el MEN, expresadas en habilidades para deliberar, interpretar situaciones sociales, comunicarse respetuosamente y tomar decisiones democráticas.	MEN (2015)
5. Transformaciones en la práctica educativa (Investigación—	-Cambios en la práctica docente. -Transformaciones en la dinámica del aula.	Analiza las transformaciones que ocurren durante el ciclo de investigación—acción en la práctica de aula y en la participación de los	(Latorre, 2005); (Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y, Baptista, P. , 2014.); (Flick, 2015)

<i>Categoría</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Definición operativa</i>	<i>Fuente teórica (APA 7°)</i>
<i>Acción)</i>	-Retos y logros emergentes	estudiantes.	

Las categorías de análisis seleccionadas responden a la naturaleza cualitativa-interpretativa y crítica de la investigación, y permite comprender de manera profunda los procesos emergentes durante el diseño, implementación y evaluación de la secuencia didáctica.

En primer lugar, la categoría pedagogía crítica y mediación docente se fundamenta en los aportes de (Freire., 1970), Vygotsky (1926) y Bruner (1960), e incluye elementos clave como el diálogo problematizador, el acompañamiento reflexivo y la contextualización del aprendizaje. Esta categoría permite analizar cómo el rol de la docente-investigadora favorece la construcción de un ambiente de aprendizaje democrático y crítico.

La categoría participación democrática en el aula, basada en Dewey (1910), (Freire., 1970) y los lineamientos del MEN (2015), examina la manera en que los estudiantes participan activamente en actividades de deliberación y toma de decisiones, y cómo se construyen relaciones horizontales dentro del aula. Esta dimensión resulta esencial, dado que las competencias ciudadanas no pueden desarrollarse sin prácticas reales de participación y diálogo.

Por su parte, la categoría pensamiento crítico permite identificar cómo los estudiantes interpretan situaciones sociopolíticas, construyen argumentos fundamentados y reflexionan éticamente sobre problemáticas reales. Se fundamenta en Dewey (1910), (Freire., 1970) y los análisis de ciudadanía propuestos por (Romo, 2024).

La categoría competencias ciudadanas, derivadas de los lineamientos del MEN (2015) y de trabajos recientes sobre ciudadanía en la educación (Romo, 2024) integra dimensiones cognitivas, emocionales, comunicativas e integradas que se expresan en la capacidad de

analizar la realidad, expresar argumentos, regular emociones, resolver conflictos y participar democráticamente.

Finalmente, la categoría transformaciones en la práctica educativa, basada en el modelo de Investigación - Acción de (Latorre, 2005) y en criterios de rigor cualitativo señalados por (Hernández et al., 2014.) y (Flick, 2015) permite evaluar los cambios emergentes tanto en la práctica docente como en las dinámicas del grupo, así como los logros y desafíos presentados durante el ciclo de investigación.

ETAPA II

2. Marco Referencial y Metodológico para la elaboración de una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas a estudiantes de educación media.

2.1 Marco Teórico o Referencial

El presente marco teórico se orienta a fundamentar el presente proyecto de investigación que tiene por objetivo general elaborar una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas en la materia Ciencias Políticas y Económicas a estudiantes de Educación Media del colegio gimnasio San Diego, Floridablanca, Santander. Este estudio se inscribe en la necesidad de repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde enfoques que integren la formación ciudadana, la reflexión crítica y la práctica pedagógica situada. En este contexto, la secuencia didáctica se concibe como una estrategia pedagógica que permite organizar, guiar y evaluar el proceso educativo mediante la articulación coherente de actividades, recursos y evaluaciones, orientadas a la formación de sujetos activos, reflexivos y comprometidos

con su entorno social.

La elaboración de una secuencia didáctica no es un acto técnico aislado, sino una práctica fundamentada en teorías del aprendizaje, de la enseñanza y del desarrollo humano. Desde las perspectivas constructivistas, socioculturales y por competencias, la didáctica adquiere un carácter dinámico y contextualizado, en el que el conocimiento se construye de manera progresiva, mediada por la interacción social, el diálogo y la experiencia. Autores como Bruner (1960), Vygotsky (1926), Dewey (1910) y Freire (1968) han demostrado que el aprendizaje significativo surge de la participación activa del estudiante en situaciones auténticas, donde la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo y transformador. En esa línea, las secuencias didácticas contribuyen a sistematizar la práctica pedagógica, asegurando coherencia entre los objetivos, las actividades y la evaluación, al tiempo que promueven la autonomía y la comprensión profunda.

Asimismo, el marco teórico reconoce que la educación media colombiana enfrenta desafíos relacionados con la formación ciudadana y la enseñanza de valores democráticos. De acuerdo con Vargas (2021), la política educativa nacional ha adoptado el modelo de educación por competencias para promover la ciudadanía, pero aún persisten vacíos en la implementación de prácticas realmente participativas e inclusivas. Este proyecto busca responder a esas limitaciones a través del diseño de una secuencia didáctica que integre las competencias ciudadanas con metodologías activas y dialógicas, donde los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas, analíticas y éticas. De esta forma, el aula se concibe como un espacio de deliberación democrática, en el que los estudiantes pueden interpretar críticamente su realidad y participar en la construcción de una sociedad más equitativa.

Por tanto, el presente documento se estructura en tres ejes conceptuales

interdependientes: primero, la pedagogía crítica social como marco de comprensión del acto educativo; segundo, las secuencias didácticas como estrategia pedagógica orientada al desarrollo de competencias; y tercero, la enseñanza de las competencias ciudadanas desde un enfoque crítico, democrático y participativo. Este marco teórico ofrece la base conceptual necesaria para sustentar el diseño e implementación de una propuesta didáctica innovadora, coherente con los fines de la educación contemporánea y con las demandas formativas de los estudiantes de educación media en Colombia.

2.1.1 La teoría de la pedagogía crítica social aplicada a la enseñanza de competencias ciudadanas

El diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas en la educación media requiere un sustento teórico que permita articular la progresión del aprendizaje no solo en términos de contenidos, sino también de significados, valores y relaciones sociales. El enfoque constructivista-sociocultural combinado con una perspectiva crítico-reflexiva ofrece esa base: reúne teorías que valoran la actividad del estudiante, lo social y cultural de su aprendizaje, y la capacidad de la educación para transformar realidades. En este marco, los autores John Dewey, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Paulo Freire aportan ideas fundamentales que permiten estructurar no sólo qué enseñar y cómo, sino por qué y para qué enseñar.

El inicio del siglo XX marcó una transformación profunda en la teoría educativa, cuando los modelos tradicionales centrados en la memorización y la autoridad docente comenzaron a ser cuestionados. John Dewey (1859-1952), desde la tradición de la Escuela Nueva y el pragmatismo, fue uno de los primeros en proponer que la educación debe articularse con la

experiencia, la reflexión y la resolución de problemas. Su idea de pensamiento reflexivo (Dewey, 1910) sitúa al estudiante como protagonista del proceso educativo, estableciendo que el aula debe funcionar como un laboratorio de la experiencia social, donde se promueva la indagación activa y la conexión entre teoría y práctica.

A mediados del siglo XX, las teorías psicológicas también se orientaron hacia lo cognitivo y lo sociocultural. Lev Vygotsky (1896-1934), influenciado por el marxismo y la psicología histórica, introdujo la idea de que el aprendizaje humano es esencialmente un fenómeno social: los procesos superiores de la mente tienen origen en interacciones sociales, mediadas por el lenguaje y los signos culturales. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se convirtió en un concepto clave para entender cómo los estudiantes pueden avanzar más allá de lo que ya pueden hacer solos con guía y mediación; esta noción refuerza la idea de secuencias didácticas en las que el docente y otros compañeros actúan como mediadores, proporcionando apoyo hasta que el alumno logra autonomía.

Simultáneamente, Jerome Bruner, desde la psicología cognitiva y el constructivismo, propuso que el currículo debe organizarse en “espirales de complejidad” donde los conceptos se revisitan, se profundizan y se vuelven más abstractos conforme avanza el estudiante.

Bruner también enfatiza el aprendizaje por descubrimiento, definiendo una didáctica en la que el estudiante se enfrenta a problemas, formula hipótesis, prueba ideas y reconstruye su propio conocimiento. Esta perspectiva se complementa con la de Freire (nacido en 1921), quien en la segunda mitad del siglo XX promueve una pedagogía crítica: la educación no es neutral, sino un acto político y ético. En Pedagogía del oprimido (1968), Freire denuncia el modelo de “educación bancaria”, y propone una enseñanza dialógica, problematizadora, donde los educandos no solo reciben conocimiento, sino que lo cuestionan, lo reconstruyen y lo aplican

para transformar su contexto.

2.1.1.1 Elementos conceptuales clave aplicables a secuencias didácticas Construcción activa del conocimiento. Bajo el enfoque constructivista, se considera que el estudiante construye su propio saber a partir de experiencias previas, errores, reflexiones y reconstrucciones. Bruner propone que los estudiantes “descubran” principios por sí mismos, no simplemente los reciban (Bruner, 1960). Vygotsky, por su parte, añade que esta construcción sucede socialmente, mediada por otros y por herramientas culturales. En una secuencia didáctica, esto implica planificar actividades que permitan el cuestionamiento, la exploración y la reconstrucción del conocimiento, no solo la transmisión.

2.1.1.1.1 Mediación, interacción y cultura. La teoría sociocultural enfatiza que el aprendizaje no ocurre en aislamiento. Vygotsky insiste en el papel de la mediación simbólica (lenguaje, signos, herramientas culturales) y la interacción social entre pares y docentes. Freire añade que esa mediación debe ser crítica: el diálogo es medio para concientizar y transformar. Dewey complementa esta visión con la idea de escuela como comunidad, de aula como espacio social donde los estudiantes interactúan, experimentan y reflexionan conjuntamente.

2.1.1.1.2 Progresividad, espiral de complejidad y andamiajes. Bruner introduce el currículo en espiral: los temas deben volver y volverse más comprensibles y complejos con el tiempo. Los andamiajes permiten a los estudiantes realizar tareas que inicialmente no podrían hacer solos, con ayuda, y luego liberarse de esa ayuda gradualmente. Vygotsky con la ZDP ofrece la base para estos andamiajes; Dewey con las fases del pensamiento reflexivo propone

ciclos donde se plantean problemas, se reflexiona y se verifica. En conjunto, estos conceptos sostienen que una secuencia didáctica efectiva debe organizarse en etapas, con soportes progresivos, sin rigidez, pero con claridad de propósito.

2.1.1.1.3 Crítica, reflexión ética y transformación social. Freire aporta la necesidad de situar el aprendizaje en contextos sociales reales y reconocer las desigualdades, las relaciones de poder y la opresión. La pedagogía crítica exige que la enseñanza no reproduzca pasividad ni alienación, sino que promueva la conciencia histórica, la ciudadanía y la agencia del estudiante. Dewey también alertaba sobre la mecanización de la enseñanza y la alienación del estudiante cuando la escuela se desvincula de la comunidad. En este sentido, las secuencias didácticas no solo buscan aprender contenidos, sino formar sujetos históricos capaces de cuestionar y transformar.

2.1.1.1.4 Implicaciones para el diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas en educación superior. El enfoque constructivista-sociocultural y crítico- reflexivo sugiere una serie de decisiones de diseño específicas. En cuanto al diseño, significa establecer objetivos claros que incluyan no solo conocimientos sino también competencias críticas y sociales; planificar actividades que involucren debate, trabajo colaborativo, resolución de problemas reales, reflexión personal y colectiva. La progresividad implica estructurar la secuencia en fases (introducción de problema, exploración, aplicación, reflexión, cierre), retomando conceptos y profundizando gradualmente.

En la implementación, este enfoque exige que el docente actúe como mediador, facilitador del diálogo, del intercambio cultural y del aprendizaje activo. Se valoran espacios

donde los estudiantes interactúen entre sí, con el docente, con materiales culturales diversos; el uso del error como parte del aprendizaje; flexibilidad para adaptar la secuencia según respuestas, ritmos y contextos de los estudiantes; entornos reales o simulados que conecten la teoría con la práctica.

Para la evaluación, la perspectiva crítico- reflexiva sugiere criterios más allá de la evaluación sumativa: se requieren evaluaciones formativas, reflexivas, que consideren el proceso y las transformaciones del estudiante, así como su capacidad para aplicar conocimientos a nuevas situaciones y para cuestionar contextos. Evaluaciones cualitativas pueden capturar diálogo, argumentación, resolución de problemas, conciencia histórica, valores éticos, capacidades de crítica. También es necesario usar rúbricas que integren estos componentes, incluyendo retroalimentación constante.

Desde sus orígenes, este enfoque ha enfrentado resistencias. En el contexto histórico de la Escuela Tradicional, basada en la memorización, en el docente como autoridad absoluta y en el estudiante pasivo, las propuestas de Dewey, Bruner, Vygotsky y Freire fueron innovadoras y muchas veces marginadas. La consolidación de sistemas educativos centralistas, uniformados y con presión por resultados cuantitativos dificultó la adopción de secuencias didácticas flexibles, centradas en el estudiante y en la reflexión crítica.

Hoy, los retos persisten: la masificación, la presión burocrática, los estándares de evaluación internacional, la escasez de recursos, la diversidad de estudiantes, la digitalización y los medios tecnológicos plantean nuevos desafíos para implementar secuencias didácticas bajo este enfoque. No obstante, también ofrecen oportunidades: la tecnología para mediación, colaboración, acceso a múltiples fuentes culturales; la conciencia social creciente; la investigación-acción como estrategia viable en educación superior.

El enfoque constructivista-sociocultural y crítico- reflexivo constituye una teoría robusta para fundamentar tu proyecto de secuencias didácticas en educación superior. Al combinar las ideas de Bruner (espirales, descubrimiento), de Vygotsky (ZDP, mediación cultural), de Dewey (experiencia, pensamiento reflexivo, resolución de problemas) y de Freire (diálogo, conciencia crítica, transformación social), obtienes un marco teórico que no solo explica cómo enseñar, sino que orienta hacia una enseñanza con sentido, ética y relevancia social. Por tanto, tu proyecto se apoya en esta tradición como teoría de base, y desde allí podrás justificar metodologías, fases, criterios de evaluación y estrategias concretas que respondan tanto a los fines académicos como humanos de la educación superior.

2.1.2 La teoría de la secuencia didáctica como estrategia pedagógica.

La secuencia didáctica se define como una organización sistemática de actividades de aprendizaje interrelacionadas que permiten a los estudiantes construir progresivamente conocimientos, habilidades y actitudes. Estas actividades se articulan en fases –inicio, desarrollo y cierre– y están diseñadas para atender las ideas previas, los intereses del estudiante, la complejidad creciente del contenido y la reflexión crítica sobre lo aprendido. En este sentido, las secuencias didácticas ofrecen un andamiaje pedagógico para estructurar la enseñanza con intencionalidad didáctica, permitiendo que los estudiantes no solo aprendan contenidos, sino que se apropien de métodos de análisis, producción textual y pensamiento reflexivo.

Desde el contexto colombiano, Albarracín (2022), en su estudio “Secuencias didácticas como estrategia pedagógica en la enseñanza de las ciencias naturales”, muestra cómo la aplicación de secuencias estructuradas, que inician con actividades de baja complejidad para

luego avanzar hacia tareas que exigen pensamiento superior, facilita el aprendizaje significativo y reflexivo. La autora reporta que en la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá (Boyacá) se evidenció mayor comprensión de los temas naturales, cuando las secuencias incluyeron estrategias diversas, ordenadas y apoyadas en la enseñanza para la comprensión. Este hallazgo sugiere que las secuencias didácticas bien diseñadas permiten responder a variaciones en los estilos y ritmos de aprendizaje, algo relevante para tu proyecto de competencias ciudadanas en ciencias políticas y económicas.

Otro aporte nacional es el estudio de Posada (2019), “Secuencia didáctica como mediación pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de grado 8° de Manizales”, que evidencia cómo las secuencias didácticas en el área de lectura literaria promueven progresos significativos en inferencias, identificación de ideas y juicio crítico. Aunque el ámbito no es Ciencias Políticas, los mecanismos metodológicos (talleres textuales, análisis de categorías, actividades de discusión) pueden trasladarse al área de ciudadanía, dado que esta también requiere lectura, interpretación de textos y generación de argumentos.

Asimismo, el artículo “Secuencia didáctica como estrategia para la fomentación de la competencia comunicativa escritora” (tesis nacional) muestra cómo se estructuran secuencias destinadas específicamente a mejorar la producción escrita de los estudiantes, incorporando variables de coherencia, cohesión, argumentación y contexto social. Esto es muy pertinente en tu proyecto, pues la competencia ciudadana no solo exige saber político y económico, sino expresarlo con claridad, argumentación fundamentada y responsabilidad argumentativa.

En el plano internacional, el artículo “Effectiveness of a model-based inquiry instructional sequence in overcoming students’ teaching-learning difficulties on plant nutrition” (2024) ofrece un ejemplo claro de secuencia didáctica (teaching-learning sequence, TLS)

aplicada en la educación secundaria con enfoque de indagación. Los autores diseñaron una TLS que supera dificultades conceptuales profundas al organizar actividades de investigación, experimentación y reflexión, mostrando que las secuencias bien estructuradas pueden ayudar a superar barreras cognitivas y promover comprensión profunda (Investigación Internacional, 2024). Aunque el contenido es científico, la estructura metodológica (indagación, apoyo gradual, reflexión) tiene paralelos aplicables al diseño de competencias ciudadanas.

Otro texto internacional relevante es la propuesta “Pedagogy by projects and didactic sequence: an alternative for the development of communicative skills” (Iberoamérica), que articula la pedagogía de proyectos con secuencias didácticas para fortalecer las habilidades comunicativas en alumnos de secundaria. Se plantea que combinar proyecto + secuencia permite que el estudiante participe activamente en su aprendizaje, desde la planificación, la producción, la autoevaluación y la reflexión sobre su propio proceso.

Finalmente, “Creating and implementing a didactic sequence as an educational strategy for foreign language teaching” (Soler et al., 2012), aunque centrado en enseñanza de lengua extranjera, aporta un modelo riguroso de secuencia didáctica con pasos claros: presentación de tareas finales, mediación mediante estrategias de vocabulario, familiarización con ideas previas, seguimiento mediante checklists, etc. Este modelo se puede adaptar para competencias ciudadanas en Ciencias Políticas y Económicas, al incorporar tareas finales significativas y explorar los saberes previos de los estudiantes.

Las secuencias didácticas deben estructurarse en fases que avancen de lo simple a lo complejo, incorporando actividades de reflexión, análisis crítico y producción argumentativa. Es crucial incorporar mecanismos de mediación pedagógica que consideren ideas previas, intereses, estilos de aprendizaje distintos, para hacer la enseñanza más inclusiva. El diseño debe

contemplar tareas finales significativas (proyectos) que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales o sociales, fomentando competencias comunicativas, éticas y ciudadanas.

2.1.3 La enseñanza de las competencias ciudadanas en la educación media desde un enfoque crítico, democrático y participativo

El enfoque del aprendizaje por competencias supone una orientación educativa que va más allá de la mera transmisión de contenidos, definiendo la enseñanza como el desarrollo integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitan al estudiante para actuar de manera competente en contextos sociales reales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015). En el área de ciudadanía, esto implica formar ciudadanos capaces de participar activamente en la vida democrática, ejercer sus derechos, asumir responsabilidades y analizar críticamente los sistemas políticos, sociales y económicos del entorno. Desde la perspectiva crítica, democrática y participativa, la enseñanza de competencias ciudadanas debe articularse en espacios donde los estudiantes no solo aprendan sobre política o Economía, sino que se involucren en prácticas reales de deliberación, toma de decisiones y reflexión ética, haciendo visible la democracia en el aula.

En Colombia, (Romo, 2024) en “La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017” analiza cómo las políticas oficiales han adoptado el modelo por competencias para promover la ciudadanía, pero identifica limitaciones: el carácter estándar y operacional del modelo, que pocas veces incorpora perspectivas de diversidad, género y participación real de los estudiantes. Este texto resalta que

para que las competencias ciudadanas sean efectivamente desarrolladas, se necesita que los currículos escolares incluyan actividades participativas que involucren al estudiante como sujeto activo y no solo receptor de normas institucionales (Romo, 2024) Asimismo, “Citizenship competencies in a flexible educational supported model by hypermedia narrative” (Gómez y Uribe, 2022) demuestra en Medellín cómo una propuesta didáctica apoyada en narrativa hipermedia puede facilitar la participación, adaptarse a contextos diversos y motivar a estudiantes con diferentes trayectorias educativas para desarrollar competencias ciudadanas, mediante la narración, la exploración crítica y el uso de tecnologías como mediadoras de inclusión.

A nivel internacional, el estudio (Corrales, Educating for Participatory Citizenship in the Social Sciences Classroom, 2023) explora una intervención en aulas de Educación Media donde se promueven competencias sociales y cívicas mediante proyectos participativos, discusiones de temas contemporáneos y análisis crítico de la realidad. Los estudiantes participan no solo en debates sino en proyectos que conectan con su entorno, lo que favorece tanto la reflexión como la acción democrática. Del mismo modo, la investigación “Social Science Pedagogy as a Way of Integrating Sustainable Education and Global Citizenship into the Initial Training of Pre-Primary Teachers” (Diez et al., 2021) plantea que incluso en niveles iniciales la formación docente en ciudadanía global y educación sostenible fundamenta competencias ciudadanas orientadas a la justicia global, al respeto por la diversidad y a la participación democrática, lo que indica que estos principios pueden trasladarse eficazmente a la educación media.

En síntesis, estos textos muestran que la enseñanza de competencias ciudadanas, bajo el paradigma del aprendizaje por competencias, logra mayor eficacia cuando se estructura en prácticas inclusivas, participativas y democráticas. Al diseñar secuencias didácticas para Ciencias Políticas y Económicas en la educación media, se hace necesario incorporar actividades

que permitan a los estudiantes ser actores activos, que utilicen tecnologías como herramientas mediadoras, que se enfrenten a dilemas reales, y que participen en procesos de coevaluación y reflexión ética. Este enfoque no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino también la formación de ciudadanos críticos, capaces de transformar su entorno social.

El análisis teórico realizado permite concluir que la secuencia didáctica constituye una herramienta pedagógica fundamental para articular teoría y práctica en la enseñanza de las competencias ciudadanas. Su aplicación en la educación media ofrece la posibilidad de planificar experiencias de aprendizaje progresivas, reflexivas y contextualizadas, que integren la dimensión cognitiva con la ética y la social. La literatura nacional e internacional revisada demuestra que las secuencias didácticas, al estructurar el proceso educativo en fases coherentes —inicio, desarrollo y cierre—, facilitan el aprendizaje significativo, la participación activa del estudiante y la evaluación formativa. En este sentido, su implementación en el área de Ciencias Políticas y Económicas permite no solo el desarrollo de conocimientos sobre la realidad sociopolítica, sino también la formación de ciudadanos capaces de actuar de manera crítica, informada y responsable.

Del mismo modo, la enseñanza de competencias ciudadanas desde un enfoque democrático y participativo requiere que las secuencias didácticas integren metodologías activas, mediaciones tecnológicas y espacios de deliberación que reconozcan la diversidad del aula. Tal como sostienen (Gómez y Uribe, 2022) la educación ciudadana debe adaptarse a contextos diversos, utilizando narrativas y recursos que favorezcan la inclusión y el pensamiento crítico. En este marco, la función docente se transforma: el profesor deja de ser un transmisor de información para convertirse en un mediador del conocimiento, un facilitador de la reflexión y un agente que promueve la participación consciente. Así, la secuencia didáctica trasciende su

dimensión técnica para convertirse en una práctica ética y socialmente comprometida, orientada a la construcción de ciudadanía y al fortalecimiento de la democracia en la escuela.

En síntesis, el marco teórico presentado ofrece una visión integral de los enfoques pedagógicos, socioculturales y críticos que fundamentan el diseño de la secuencia didáctica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en la educación media. Las aportaciones de Dewey, Vygotsky, Bruner y Freire permiten comprender la enseñanza como un proceso activo, dialógico y transformador, en el que el estudiante construye conocimiento a partir de la interacción, la reflexión y la problematización de su realidad. Asimismo, la revisión de estudios nacionales e internacionales demuestra la relevancia de las secuencias didácticas como herramientas para favorecer aprendizajes progresivos, significativos y contextualizados, elementos esenciales para la formación ciudadana crítica y participativa. Sobre esta base conceptual robusta, se hace necesario precisar las definiciones operativas de los conceptos clave que guíen el diseño metodológico y el análisis de resultados; por ello, a continuación, se desarrolla el marco conceptual, en el cual sistematizan los constructos que articulan teoría, metodología y práctica.

2.1.4 Categorías Conceptuales

El presente marco conceptual tiene como propósito clarificar y delimitar los conceptos fundamentales que sustentan el diseño y la implementación de la secuencia didáctica propuesta para la enseñanza de las competencias ciudadanas en la asignatura de Ciencias Políticas y Económicas. A diferencia del marco teórico, que desarrolla los enfoques pedagógicos y las perspectivas epistemológicas que orientan la investigación, esta sección

establece las definiciones operativas de los conceptos que guían tanto el proceso metodológico como la interpretación de los resultados. De esta manera, el marco conceptual ofrece una estructura precisa que articula nociones como secuencias didácticas, pedagógica crítica, pensamiento crítico, competencias ciudadanas y participación democráticas, las cuales resultan indispensables para comprender el alcance y la intencionalidad del proyecto. Asimismo, este marco conceptual permite traducir los principios teóricos en categorías y criterios aplicables durante el análisis de la información y la evaluación de la propuesta didáctica. Al definir y organizar los conceptos clave, se garantiza coherencia interna entre los objetivos de estudio, el enfoque metodológico adoptado y las actividades que conforman la secuencia didáctica. En consecuencia, este apartado funciona como un puente entre la teoría y la práctica, proporcionando un lenguaje común que orienta el diseño pedagógico, la recolección de evidencias y el análisis interpretativo. Así, el marco conceptual constituye una base sólida para comprender como la propuesta busca promover la formación ciudadana crítica y la participación en estudiantes de educación media, respondiendo a las demandas contemporáneas de la educación colombiana.

Tabla 2

Categorías Conceptuales

<i>Concepto</i>	<i>Definición</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Relación con el problema de investigación</i>	<i>Operacionalización en la secuencia didáctica</i>
Secuencia didáctica	Organización estructurada y progresiva de actividades de enseñanza y aprendizaje,	Bruner (1960); Albarracín Tobar (2022); Posada Betancur	Es la estrategia central que permitirá enseñar competencias ciudadanas de forma	Se estructura la secuencia en tres fases con actividades dialógicas, colaborativas y de

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

<i>Concepto</i>	<i>Definición</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Relación con el problema de investigación</i>	<i>Operacionalización en la secuencia didáctica</i>
	articuladas en fases (inicio, desarrollo, cierre) para favorecer la comprensión profunda.	(2019).	sistemática.	análisis crítico.
<i>Aprendizaje significativo</i>	Proceso mediante el cual el estudiante integra conocimientos nuevos con saberes previos, generando comprensión profunda.	Ausubel, Bruner, Dewey, Vygotsky.	Permite diseñar actividades que conecten la realidad sociopolítica del estudiante con los contenidos.	Actividades que exploran ideas previas, análisis de casos, reflexión crítica y aplicación contextual.
<i>Constructivismo sociocultural</i>	Enfoque que sostiene que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje, la cultura y la interacción.	Vygotsky (1926); Dewey (1910); Bruner (1960).	Fundamenta la necesidad de actividades colaborativas, diálogo y mediación docente.	Trabajo grupal, debates, interacción guiada dentro de la Zona de Desarrollo Próximo.
<i>Mediación pedagógica</i>	Prácticas docentes que guían, orientan y andamian el aprendizaje del estudiante para avanzar de tareas simples a complejas.	Vygotsky (ZDP); Bruner (andamiaje).	Permite diseñar actividades ajustadas a las necesidades y ritmos del grupo.	Rúbricas, acompañamiento docente, retroalimentación continua, preguntas orientadoras.
<i>Pedagogía crítica</i>	Enfoque que concibe la educación como práctica político-social orientada a la conciencia crítica y la transformación	Freire (1968).	Enfatiza que las competencias ciudadanas requieren reflexión ética, diálogo y análisis de la realidad.	Actividades problematizadoras, discusión de dilemas éticos, debates y reflexión colectiva.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

<i>Concepto</i>	<i>Definición</i>	<i>Autor(es)</i>	<i>Relación con el problema de investigación</i>	<i>Operacionalización en la secuencia didáctica</i>
Competencias ciudadanas	Integración de habilidades cognitivas, comunicativas, emocionales y éticas para actuar democráticamente.	MEN (2015); Vargas-Rojas (2021).	Es el objetivo formativo principal de la secuencia didáctica.	Actividades de argumentación, resolución de conflictos, deliberación democrática y reflexión ética.
Pensamiento crítico	Capacidad para analizar, evaluar y cuestionar información, argumentos y contextos sociales desde múltiples perspectivas.	Freire (1968); Dewey (1910).	Fundamental para que los estudiantes interpreten su realidad política y económica.	Análisis de casos reales, debates, construcción de argumentos, evaluación reflexiva.
Evaluación formativa	Proceso de retroalimentación continua que orienta la mejora del aprendizaje, más allá de los resultados numéricos.	Bruner (1960); enfoque por competencias (MEN, 2015).	Permite valorar la comprensión, el progreso y la participación democrática de los estudiantes.	Rúbricas, autoevaluaciones, coevaluaciones, diarios reflexivos.
Ciudadanía democrática	Participación activa y consciente en la vida pública, basada en el respeto, el diálogo y la responsabilidad social.	MEN (2015); Freire (1968).	Justifica la necesidad de secuencias que integren contenido disciplinar con prácticas democráticas.	Actividades que simulan procesos democráticos, votaciones argumentadas, espacios de deliberación.

Los conceptos aquí definidos permiten establecer una base operativa coherente entre

teoría, metodología y práctica pedagógica. La secuencia didáctica se concibe como le eje articular del proyecto, pues constituye la estructura que posibilita la integración de los efectos pedagógicos seleccionados y del enfoque por competencias ciudadanas.

El constructivismo sociocultural aporta los fundamentos para comprender el aprendizaje como proceso activo y socialmente mediado, guiado por la interacción con otros y con herramientas culturales. Este enfoque se traduce actividades colaborativas, debates, análisis de casos y mediación docente intencional.

Por su parte, la pedagógica crítica permite situar la enseñanza de las competencias ciudadanas en una perspectiva ética y política, reconociendo al estudiante como sujeto histórico y agente de transformación. Esto implica incorporar actividades problematizadoras, espacios de dialogo horizontal y análisis crítico de la realidad.

Las competencias ciudadanas y el pensamiento crítico constituyen el núcleo formativo de la propuesta. Su operacionalización exige actividades que integren dimensiones cognitivas, comunicativas y éticas, promoviendo habilidades para la deliberación democrática, la argumentación fundamentada y la participación responsable.

Asimismo, la evaluación formativa se convierte en un componente clave para acompañar y valorar los procesos de aprendizaje. Rubricas, autoevaluaciones, coevaluaciones y diarios reflexivos permiten monitorear no solo los avances cognitivos, sino también el desarrollo de actividades, la integración social y la reflexión crítica.

Este marco conceptual, en conjunto, ofrece las definiciones operativas necesarias para garantizar que el diseño de la secuencia didáctica responda a los principios de coherencia interna, fundamentación teórica, pertinencia educativa y orientación hacia la formación ciudadana en la educación media.

2.2 Marco Metodológico

El presente capítulo Expone el enfoque, los procedimientos y las decisiones metodológicas que orientan la investigación, cuyo propósito es elaborar una propuesta de secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas en la asignatura de Ciencias Políticas y Económicas, con estudiantes de educación media del Colegio Gimnasio San Diego, en Floridablanca, Santander. Dada la naturaleza pedagógica del proyecto su énfasis en la transformación de la práctica docente, se adoptó una perspectiva metodológica que permite comprender los procesos educativos, sin intervenirlos de manera crítica y reflexiva.

El estudio se fundamenta en el paradigma crítico-social, el cual concibe la educación como un proceso emancipador orientado a la formación de sujetos capaces de analizar su realidad, participar activamente en la vida democrática y ejercer ciudadanía consiente. Este enfoque implica reconocer que el aula es un espacio político y dialógico, donde se construyen significados colectivos y se promueve la agencia estudiantil. En consecuencia, se optó por un enfoque cualitativo-interpretativo que posibilita una comprensión profunda de las experiencias, discursos y evidencias de aprendizaje que emergen durante la implementación de la propuesta didáctica.

Asimismo, el tipo de investigación seleccionado fue la Investigación-Acción Educativa (IAE), puesto que su carácter cíclico y reflexivo resulta especialmente pertinente para proyectos que buscan innovar en la práctica docente. A través de las fases de diseño, acción, observación y reflexión, la IAE permite articular la producción de conocimientos con la mejora continua del proceso pedagógico, situando al docente como investigador de su propia práctica y a los estudiantes como participantes activos en la construcción del aprendizaje.

En este capítulo, por tanto, se describen los componentes esenciales del proceso metodológico: el enfoque epistémico y tipo de investigación, la caracterización de los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, los procedimientos desarrollados en cada fase y las consideraciones éticas que garantizan la integridad y el respeto hacia los participantes. Todo ello responde a la necesidad de asegurar rigor, coherencia y validez en la comprensión y valoración del impacto de la secuencia didáctica propuesta.

2.2.1 Enfoque epistémico y tipo de investigación

El presente estudio se enmarca en el paradigma critico-social, el cual concibe la educación como un proceso emancipador orientado a la transformación de las prácticas y a la formación de sujetos críticos y participativos. Desde esta perspectiva, el aula es entendida como un espacio político donde se construye sentido, se negocian significados y se ejercen formas de ciudadanía (Freire., 1970).

El enfoque adoptado es cualitativo-interpretativo, dado que se busca comprender las experiencias, prácticas discursivas y evidencias de aprendizaje generadas durante la implementación de una secuencia didáctica orientada al desarrollo de competencias ciudadanas. Este enfoque permite interpretar las dinámicas de participación, argumentación y reflexión crítica, así como significados que los estudiantes atribuyen a las actividades propuestas. (Hernández et al., 2014)

El tipo de investigación corresponde a la investigación-Acción Educativa (IAE), entendida como un proceso cíclico y reflexivo de transformación de la práctica pedagógica mediante la planificación, acción, observación y evaluación crítica (Latorre, 2005) Esta

metodología resulta pertinente para el diseño, aplicación y valoración de una secuencia didáctica, pues articula la reflexión docente con la producción de conocimientos sobre la práctica en contextos reales de aula.

2.2.2 Participantes o muestra

La población está conformada por estudiantes de educación media del colegio Gimnasio San Diego, ubicado en Floridablanca, Santander. La muestra se seleccionó por conveniencia y corresponde a un grupo de estudiantes de grado undécimo, quienes cursan la asignatura de Ciencias políticas y Económicas, mantiene una relación directa con los contenidos de competencias ciudadanas, así como presentan un nivel de madurez adecuado para el trabajo crítico y deliberativo, además constituye un escenario pertinente para analizar la efectividad de propuestas pedagógicas innovadoras. La participación de los estudiantes se enmarca en acuerdos éticos de voluntariedad, confidencialidad y respeto por la autonomía.

2.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección.

La recolección de información se fundamenta en los principios de la investigación cualitativa y la Investigación-Acción Educativa (IAE). En coherencia con el enfoque interpretativo, las técnicas seleccionadas permiten comprender los procesos de interacción, participación y construcción de significados dentro del aula, tal como lo sugiere (Hernández et al., 2014) A su vez, el carácter reflexivo y dialógico de las técnicas responde a los planteamientos de (Freire., 1970) sobre el aprendizaje crítico y al enfoque colaborativo propuesto por (Latorre,

2005):

Observación participante: la observación participante es una técnica central en el estudio, pues posibilita el análisis directo de las interacciones, formas de participación democrática, procesos argumentativos y actitudes desarrolladas durante la secuencia didáctica. Según (Flick, 2015) la observación cualitativa permite al investigador involucrarse en el contexto, reconocer patrones de acción y describir las dinámicas que emergen espontáneamente durante las actividades educativas. En este caso, la docente-investigadora registra comportamientos, discursos y gestos relevantes para la comprensión del desarrollo de competencias ciudadanas.

Diario de campo de la docente-investigadora: el diario de campo constituye un instrumento reflexivo indispensable para la Investigación-Acción. (Latorre, 2005) señala que la IAE requiere documentar sistemáticamente la experiencia del docente, sus decisiones, dudas, interpretaciones y análisis preliminares. En concordancia, el diario del campo permite; observaciones sobre el proceso pedagógico, reacciones y percepciones de los estudiantes, ajustes realizados durante la implementación y experiencias significativas relacionadas con el pensamiento crítico y la ciudadanía.

Este instrumento fortalece la dimensión autocrítica del proceso y facilita la articulación entre teoría y práctica.

Análisis de producciones estudiantiles: el análisis de las evidencias de aprendizaje-como textos argumentativos, mapas conceptuales, actividades colaborativas, debates, estudios de caso y reflexiones guiadas- permite comprender la manera en que los estudiantes desarrollan competencias ciudadanas. Las producciones estudiantiles constituyen “manifestaciones empíricas del pensamiento y comprensión del sujeto” (Hernández et al., 2014) por lo que su análisis aporta elementos clave para identificar avances, dificultades y procesos de apropiación

conceptual.

Conversaciones guiadas o grupos de discusión: en línea con (Freire., 1970) quien resalta la implementación del dialogo como fuente de conciencia crítica, las conversaciones guiadas y grupos de discusión permite recuperar las voces de los estudiantes respecto a su experiencia con la secuencia didáctica. (Flick, 2015) indica que estas técnicas favorecen la construcción colectiva de significados al generar espacios de intercambio abierto. En este sentido, se emplean para explorar percepciones sobre la participación democrática, la comprensión de los problemas ciudadanos y la apropiación de los contenidos trabajados.

Rubrica de evaluación formativa: las rubricas permiten valorar de forma sistemática indicadores de pensamiento crítico, argumentación, de liberación y participación democrática. Aunque la investigación cualitativa prioriza la interpretación, (Hernández et al., 2014) reconoce que instrumentos estructurados pueden complementar el análisis cualitativo cuando se orienta a criterios previamente definidos. En este caso, las rubricas facilitan la triangulación de la información obtenida mediante observación, producciones estudiantiles y reflexiones de los estudiantes.

2.2.4 Procedimientos: fase de diseño, implementación, análisis.

Los procedimientos de esta investigación se desarrollan a través de las fases propuestas por (Latorre, 2005) para la Investigación-Acción Educativa, entendida como una espiral reflexiva compuesta por ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión. Cada fase responde tanto al enfoque critico-social de (Freire., 1970) como a la lógica cualitativa de comprensión profunda planificada por (Flick, 2015) y (Hernández et al., 2014)

Fase de diseño: la fase de diseño inicia con un diagnóstico de la práctica docente en relación la enseñanza de las competencias ciudadanas. Siguiendo a (Hernández et al., 2014) esta fase implica examinar el contexto educativo, identificar necesidades pedagógicas y clasificar el problema de investigación.

Posteriormente, se elabora la secuencia didáctica fundamentada en la pedagogía crítica social, inspirada en (Freire., 1970), la propuesta privilegia el dialogo, la problematización y el análisis de situaciones reales que afectan la vida ciudadana de los estudiantes. Se diseñan actividades articuladas al pensamiento crítico y a la participación democrática, así como los instrumentos de recolección de información y los criterios de evaluación cualitativa.

Durante esta fase también se planifica el cronograma, la estructura de las sesiones, los materiales didácticos y los criterios analíticos iniciales que serán utilizados durante la implementación.

Fase de implementación: de acuerdo con (Latorre, 2005) la fase de acción implica poner en práctica la propuesta diseñada. En este estudio, la secuencia didáctica se implementa con el grupo de estudiantes de grado undécimo, desarrollando actividades como debates, análisis de casos, discursos sobre dilemas ciudadanos, trabajos colaborativos y reflexiones guiadas.

Durante la implementación, se aplican todas las técnicas de recolección de información; la observación participativa, el diario de campo, las producciones estudiantiles, conversaciones guiadas y rubricas.

Esta fase responde al ideal freireano del aula como espacio de dialógico, democrático y mediado por la reflexión crítica.

Fase de análisis e interpretación: la fase de análisis se basa en el enfoque cualitativo descrito por (Flick, 2015), quien señala que la interpretación se construye mediante la

clasificación, codificación y categorización sistemática de la información. En este estudio, el análisis se desarrolla en cuatro momentos:

Organización del corpus; se clasifican observaciones, diarios, producciones y transcripciones. Codificación inicial; se identifican patrones, expresiones significativas y elementos relacionados con competencias ciudadanas, participación y pensamiento crítico (Hernández et al., 2014) Construcción de categorías; se generan categorías deductivas (derivadas del marco teórico) y categorías emergentes (producto del análisis inductivo). Interpretación reflexiva; se articulan los datos con el marco conceptual y con la reflexión docente, en coherencia con el carácter reflexivo y crítico de la IAE (Latorre, 2005).

La fase culmina con una reflexión evaluativa que permita determinar el alcance, las limitaciones y el impacto pedagógico de la secuencia didáctica, en sintonía con la visión transformadora de (Freire., 1970).

2.2.5 Consideraciones éticas.

La investigación cumple con los lineamientos éticos de la investigación educativa. Para ello se garantiza:

Consentimiento informado: de estudiantes y familiares, explicando los propósitos, actividades y alcances del proyecto.

Confidencialidad: y protección de la identidad de los participantes mediante el uso de códigos alfanuméricos.

No afectación del proceso educativo: asegurando que la intervención pedagógica sea coherente con los objetivos curriculares del curso.

Respeto y dignidad: hacia los estudiantes, reconociendo su voz y participación como elemento central de la construcción del conocimiento.

Uso exclusivo de la información: con fines académicos y de investigación.

La docente-investigadora asumirá un rol ético-reflexivo, promoviendo un ambiente democrático, seguro y respetuoso durante todo el proceso.

El marco metodológico presentado consolida las decisiones epistemológicas, teóricas y procedimentales que orientan el desarrollo de esta investigación, fundamentada en el paradigma critico-social y en la metodología cualitativa. La elección de la investigación-Acción Educativa (IAE), siguiendo la propuesta de (Latorre, 2005) resulta plenamente coherente con los objetivos del estudio, puesto que permite articular la reflexión sistemática con la transformación de las practicas pedagógicas en el aula de Ciencias Políticas y Económicas. Asimismo, esta metodología reconoce a la docente-investigadora como agente activa en la interpretación y mejora del os procesos educativos, en consonancia con la visión emancipadora y dialógica planteada por (Freire., 1970).

Las técnicas e instrumentos empleados -observación participativa, diario de campo, análisis de producciones estudiantiles, conversaciones guiadas y rubricas formativas- responden a la necesidad de obtener información rica, contextualizada y significativa sobre las experiencias de los estudiantes. Desde la perspectiva cualitativa expuesta por (Flick, 2015) y (Hernández et al., 2014) estos instrumentos permiten captar la complejidad de la práctica educativa y comprender los procesos de pensamiento crítico, participación democrática y construcción de competencias ciudadanas emergentes, durante la secuencia didáctica.

El procedimiento estructurado en las fases de diseño, implementación y análisis posibilita un proceso investigativo sistemático que integra teoría y práctica. La fase de diseño permite

fundamentar rigurosamente la propuesta pedagógica; la fase de implementación garantiza la puesta en marcha reflexiva de las actividades en un contexto real; la fase de análisis e interpretación ofrece una lectura profunda del impacto educativo, respetando los principios de validez y rigor del enfoque cualitativo.

Finalmente, este marco metodológico asegura la coherencia entre los objetivos de investigación, el enfoque epistemológico adoptado y las acciones desarrolladas. Al situar la investigación en el terreno de la transformación pedagógica, la metodología elegida no solo contribuye a la innovación en la enseñanza de las competencias ciudadanas, sino que también fortalece la práctica docente mediante procesos de reflexión crítica, dialógica y mejora continua. Con ello, se sientan las bases para comprender y valorar el alcance de las secuencias didáctica diseñada, si como para proyectar nuevas acciones en favor de una educación democrática, participativa y centrada en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad.

ETAPA III

3. Implementación

3.1 Diseño de Propuesta: secuencia didáctica para la enseñanza de competencias ciudadanas en la educación media

La siguiente propuesta constituye la aplicación pedagógica del marco crítico-social, constructivista y sociocultural desarrollo en los capítulos previos, su propósito es diseñar una secuencia didáctica situada, participativa y orientada al desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes de grado undécimo del colegio Gimnasio San Diego. Este diseño integra los

principios de la pedagogía crítica de Freire, 1970, la mediación sociocultural de Vygotsky 1926, y el aprendizaje por descubrimiento y la progresividad de Bruner 1960, la indagación reflexiva de Dewey 1910 y los lineamientos del MEN 2015 para competencias ciudadanas.

La secuencia didáctica se estructura en tres fases progresivas -activación y problematización, desarrollo crítico y producción reflexiva – y se articula con los ciclos de investigación-acción descritos por (Kemmis 1988). En si conjunto, esta propuesta constituye una intervención pedagógica que busca transformar la experiencia de aprendizaje en un espacio democrático, dialógico y situado, respondiendo a las necesidades formativas de los estudiantes de educación media.

3.1.1 Objetivo de la intervención.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica basada en los principios de la pedagogía crítica, el constructivismo sociocultural y el enfoque por competencias, con el fin de fortalecer el desarrollo de competencias ciudadanas -cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras – en los estudiantes de grado undécimo, mediante actividades participativas, dialógicas y contextualizadas en su realidad sociopolítica.

3.1.2 Contexto de implementación

La propuesta se implementará en el Colegio Gimnasio San Diego, ubicado en Floridablanca, Santander, una institución de carácter privado con enfoque académico y humanístico. El grupo participante corresponde a 23 estudiantes de grado Undécimo, cuyas

edades oscilan entre 16 y 17 años, incluyendo dos estudiantes con PIAR, lo que exige ajustes razonables en las actividades, tiempo y productos.

El área de ciencias políticas y económicas cuenta con una intensidad horaria de 3 horas a la semana, que permite desarrollar secuencias didácticas integradas a competencias ciudadanas. El contexto institucional muestra interés por fortalecer el pensamiento crítico y la participación democrática, lo cual hace pertinente la intervención.

Además, la institución cuenta con recursos tecnológicos adecuados: aula con proyector, acceso a internet, computadores portátiles y plataforma educativa.

El grupo presenta diversidad en estilos de aprendizaje y niveles de argumentación, lo que justifica la adopción de estrategias activas, colaborativas y dialógicas basadas en Freire y Vygotsky.

3.1.4 Estructura de la secuencia didáctica.

La secuencia didáctica se organiza en torno a cuatro componentes centrales: contenidos, recursos, secuencia metodológica y evaluación formativa.

Tabla 3

componentes de la secuencia didáctica.

Componente	Descripción Detallada
Contenidos conceptuales	- Ciudadanía democrática, - Participación política, - Constitución Política (arts. 1, 2, 40, 67), - Estado Social de Derecho, - Mecanismos de participación, conflictos sociales, - Pensamiento crítico.
Contenidos procedimentales	- Lectura crítica. - Análisis de casos. - Argumentación. - Deliberación democrática. - Resolución de dilemas ciudadanos. - Elaboración de proyectos de acción ciudadana.
Contenidos actitudinales	- Escucha activa. - Respeto. - Empatía. - Responsabilidad ética. - Disposición al diálogo. - Participación democrática.
Recursos	- Textos normativos (Constitución, MEN), - Estudios de caso locales, - Videos, infografías, Padlet, Jamboard, Canva, - Rúbricas, - Diarios reflexivos, - Materiales físicos (carteleros, tarjetas de opinión).
Metodología general	- Secuencia didáctica de tres fases progresivas (problematización – desarrollo crítico – producción). - Trabajo colaborativo. - Debates. - Estudio de casos. - Simulaciones democráticas. - Talleres de escritura. - Aprendizaje basado en proyectos.

<i>Componente</i>	<i>Descripción Detallada</i>
Estrategia de evaluación	Formativa: retroalimentación continua, revisión de procesos, rúbricas. Sumativa: proyecto final, ensayos, debates. Autoevaluación y coevaluación: responsabilidad ética y reflexión crítica. Criterios: competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras (MEN, 2015).
Ajustes para estudiantes con PIAR	Adecuación de tiempos, diversificación de materiales, instrucciones simplificadas, mediación adicional en debates y proyectos, evaluación flexible sin disminuir los estándares de competencia.
Producto final esperado	Proyecto de Acción Ciudadana Escolar basado en un problema real del entorno, sustentado con análisis crítico, deliberación democrática y argumentación escrita y oral.

Nota: Estos contenidos se articulan siguiendo el principio de progresividad de Bruner (1960) y la ZDP de Vygotsky (1926), avanzando de actividades simples a complejas, y de conceptos descriptivos a interpretativos y críticos.

La secuencia didáctica propuesta se fundamenta en el desarrollo integral de competencias ciudadanas mediante contenidos conceptuales como ciudadanía democrática, participación política, normatividad constitucional y pensamiento crítico; articulados con procedimientos que incluyen lecturas crítica, análisis de casos, argumentación, deliberación y elaboración de proyectos ciudadanos, y con actitudes orientadas a la escucha activa, el respeto, la empatía y la participación democrática. Para ello, se emplean recursos normativos, audiovisuales, digitales y materiales físicos que facilitan el aprendizaje activo, junto con una metodología basada en fases progresivas de problematización, análisis crítico y producción, apoyada en el trabajo colaborativo, los debates, las simulaciones democráticas y el aprendizaje por proyectos.

La evaluación combina estrategias formativas y sumativas mediante rúbricas, retroalimentación y procesos de autoevaluación y coevaluación centrada en competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras, con ajustes razonables para estudiantes

con PIAR que garantice accesibilidad sin disminuir los estándares. Como resultado, se espera que los estudiantes elaboren un Proyecto de Acción Ciudadana Escolar fundamentado en el análisis crítico y la deliberación democrática.

3.1.5 Cronograma y fases.

La secuencia se organiza en tres fases, cada una estructurada con objetivos, actividades, mediación docente y evidencias. Esta estructura se fundamenta en Bruner (1960), Dewey (1910) y Freire (1970). Además, la propuesta se desarrolla en 10 semanas, articuladas con el ciclo de investigación-acción (Kemmis, 1988). Las siguientes tablas de fases de la secuencia didáctica y el cronograma representan las actividades que se realizarán.

Tabla 4

de fases de la secuencia didáctica.

<i>Fase</i>	<i>Objetivo de la fase</i>	<i>Actividades principales</i>	<i>Mediación docente</i>	<i>Evidencias del aprendizaje</i>	<i>Evaluación</i>
Fase 1. Activación y problematización (Semanas 1–2)	Explorar conocimientos previos, percepciones y representaciones de ciudadanía; problematizar la	- Lluvia de ideas: “¿Qué significa ser ciudadano hoy?” - Lectura crítica de noticias. - Análisis de dilemas ciudadanos. -	- Preguntas problematizadoras (Freire, 1970). - Andamiajes conceptuales (Vygotsky, 1926). -	- Mapa conceptual inicial. - Registro de percepciones. -	- Diagnóstica y formativa. - Observación participativa. - Lista de cotejo inicial.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

<i>Fase</i>	<i>Objetivo de la fase</i>	<i>Actividades principales</i>	<i>Mediación docente</i>	<i>Evidencias del aprendizaje</i>	<i>Evaluación</i>
	realidad sociopolítica cercana.	Conversatorio sobre participación democrática.	Orientación en lectura crítica.	Participación en discusiones.	
Fase 2. Desarrollo crítico y deliberación (Semanas 3–7)	Fortalecer pensamiento crítico, análisis argumentativo y deliberación democrática mediante el estudio de casos reales.	- Estudio de caso contextualizado. - Lectura de artículos de la Constitución. – Debate estructurado. - Simulación de roles democráticos. - Taller de escritura argumentativa.	- Modelación del razonamiento crítico. - Guía para el análisis de casos (Dewey, 1910). - Retroalimentación continua y dialógica.	- Ensayo argumentativo. - Cartel digital. - Registro del debate. – Diario reflexivo semanal.	- Formativa continua. - Rúbricas de debate y ensayo. - Revisión del diario reflexivo.
Fase 3. Producción, acción y cierre reflexivo (Semanas 8–10)	Elaborar un proyecto ciudadano aplicable al contexto escolar y reflexionar críticamente sobre el proceso de aprendizaje.	- Diseño del “Proyecto de Acción Ciudadana Escolar”. - Presentación oral. - Socialización y retroalimentación colectiva. - Conversatorio final de aprendizajes.	- Orientación estructural del proyecto. - Mediación colaborativa. - Acompañamiento en la presentación.	- Proyecto final escrito. - Presentación oral. - Autoevaluación y coevaluación.	- Sumativa del proyecto. - Rúbrica analítica. - Autoevaluación y coevaluación. – Retroalimentación final.

La tabla de fases de la secuencia didáctica organiza el proceso de enseñanza y

aprendizaje en tres momentos progresivos: activación y problematización, desarrollo crítico y deliberación, y producción con cierre reflexivo. Cada fase contiene un objetivo claro, actividades específicas, mediaciones docentes fundamentadas en enfoques como la pedagogía crítica, el constructivismo y la indagación reflexiva, así como evidencias de aprendizaje y criterios de evaluación. La primera fase se centra en explorar ideas previas y problematizar la realidad sociopolítica; la segunda profundiza en el análisis, la argumentación y la deliberación democrática mediante estudios de caso, debates y escritura crítica; y la tercera culmina en la elaboración de un proyecto ciudadano que integra las competencias trabajadas. Esta estructura asegura un avance coherente desde el conocimiento del contexto hasta la producción de soluciones ciudadanas aplicables en el entorno escolar.

Esta organización se articula plenamente con los propósitos del proyecto de investigación, cuyo objetivo general es diseñar una secuencia didáctica para fortalecer competencias ciudadanas en estudiantes de educación media. Las fases responden directamente al enfoque teórico y metodológico planteado, ya que traduce los principios de Freire, Vygotsky, Bruner y Dewey en acciones pedagógicas concretas, pertinentes y contextualizadas. Además, la inclusión de actividades dialógicas, colaborativas y basadas en problemas reales permite que la intervención cumpla con las expectativas institucionales y con los lineamientos del MEN respecto al desarrollo de competencias ciudadanas. En conjunto, la tabla no solo sintetiza la ruta metodológica de la propuesta, sino que demuestra como cada decisión pedagógica responde a las necesidades del contexto, a las características del grupo y a los objetivos investigativos del estudio.

3.1.6 Estrategias de evaluación de la secuencia didáctica

Tabla 5

Componentes evaluativos.

Componente evaluativo	Descripción
Tipo de evaluación	Evaluación formativa, continua, participativa y dialógica (Bruner, 1960; Freire, 1970).
Instrumentos	- Rúbricas analíticas (debate, proyecto, escritura). - Listas de cotejo. Diario reflexivo. - Registros anecdóticos.
Momentos de la evaluación	- Diagnóstica: inicio de la Fase 1. - Formativa: durante las Fases 1, 2 y 3. - Sumativa: producto final del Proyecto de Acción Ciudadana.
Modalidades	- Autoevaluación (responsabilidad y metacognición). - Coevaluación (juicio crítico entre pares). - Heteroevaluación (docente).
Criterios ligados a competencias ciudadanas (MEN, 2015)	- Cognitivas: análisis crítico, interpretación de situaciones. - Comunicativas: argumentación, escucha activa, debate. - Emocionales: regulación, empatía. - Integradoras: toma de decisiones, participación democrática, resolución de problemas.
Evidencias generales del proceso	Ensayos, debates, proyectos, diarios reflexivos, participación oral, productos digitales y presentaciones.

La tabla presenta la estrategia integral de evaluación de la secuencia didáctica, la cual articula procesos diagnósticos, formativos y sumativos para acompañar el desarrollo de competencias ciudadanas. Esta evaluación combina instrumentos como rubricas analíticas, listas

de cotejo, diarios reflexivos y registros anecdótico, promoviendo una retroalimentación continua y dialógica. Asimismo, incorpora modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que fortalecen la responsabilidad ética, la metacognición y el juicio crítico, alineándose con los lineamientos del MEN sobre competencias cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras.

En conjunto, la estrategia garantiza que el aprendizaje sea comprendido como un proceso progresivo, reflexivo y participativo, coherente con los enfoques pedagógicos del proyecto y con la finalidad del formar ciudadanos críticos y democráticos. Finalmente, en los Anexos B al I del presente proyecto se encuentra una rúbrica de calificación por cada actividad propuesta en la secuencia didáctica.

Tabla 6

cronograma de actividades.

<i>Fase</i>	<i>Semana</i>	<i>Actividades principales</i>
Planificación	1	Diseño y socialización de la propuesta, diagnóstico de representaciones previas.
Fase 1: Activación y problematización	1–2	Lluvia de ideas, análisis de dilemas ciudadanos, lectura crítica.
Fase 2: Desarrollo crítico y deliberación	3–7	Debate, análisis de casos, estudio de la Constitución, talleres de escritura, simulaciones.
Observación reflexiva	3–7	Registro en diario de campo, observación participativa, recolectar evidencias.
Fase 3: Producción y cierre	8–10	Proyecto ciudadano, defensa oral, autoevaluación, evaluación final.

<i>Fase</i>	<i>Semana</i>	<i>Actividades principales</i>
<i>Reflexión y ajuste</i>	10	Análisis de resultados, identificación de logros y desafíos.

la tabla organiza la secuencia didáctica en tres fases progresivas – activación, desarrollo crítico y producción – articulando para cada una sus objetivos, actividades, mediación docente y evidencias de aprendizaje. En conjunto, muestra como los estudiantes avanzan desde la exploración de ideas previas hasta la elaboración de un proyecto ciudadano, mediante debates, análisis de casos, escritura argumentativa y trabajo colaborativo. La mediación docente y los productos finales se alinean con el propósito del proyecto de fortalecer competencias ciudadanas desde un enfoque crítico, reflexivo y contextualizado. Finalmente, en el Anexo A se presenta un plan de clase por semana, con las actividades, y evidencias del aprendizaje de la secuencia didáctica diseñada para el presente proyecto.

Referencias

- Albarracín Tobar, A. N. (2022). Secuencias didácticas como estrategia pedagógica en la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora*, 1(1), 505–523.
<https://journalusco.edu.co/index.php/LadECiN/article/view/4267>
- Ballén, K., López, G. y Mora, M. (2021). La secuencia didáctica: como estrategia pedagógica para abordar la oralidad a través de la atención visual. . *Infancias Imágenes*.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/15590>
- Ballesta Pagán, J. (2020). Casanova, M. A. "Educación de futuro. Textos para el debate". *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, ISSN 1699-2105, ISSN-e 1989-466X, Vol. 38, N°. 2,, págs. 253-256.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/1053469>
- Becerra, I. J. (2020). Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. *Universidad de La Sabana*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7556614>
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
<https://es.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-Proceso-de-La-Educacion>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
http://edci770.pbworks.com/w/file/fetch/45494576/Bruner_Processes_of_Education.pdf
- Caro Pérez, Amanda y Zuliaga Sossa Lilibet . (2024). Fortalecimiento de competencias Ciudadanas a través del desarrollo de una secuencia didáctica mediada por TIC en

Decreto 1860 (1994) por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. El Presidente de la República de Colombia
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289>

Decreto 1860 (2017) Por medio de la cual la Nación se asocia y rinde homenaje a la vida y obra del juglar, Gilberto Alejandro Durán Díaz –Alejo Durán– al cumplir los 100 años de su natalicio y se dictan otras disposiciones. Congreso de la Republica de Colombia Diario Oficial No. 50.312
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1860_2017.html

Dewey, J. (1910). How we think. D. C. Heath & Co. <https://bef632.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/dewey-how-we-think.pdf>

Diez, R. Dominguez, A. Posada, S. y Ortuño B. . (2021). Social Science Pedagogy as a Way of Integrating Sustainable Education and Global Citizenship into the Initial Training of Pre-Primary Teachers. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 11(03).
<https://doi.org/10.3390/ejihpe11030072>, 975-989.

Escobar López, María Fernanda y Rojas, Ángela Patricia. (2012). Secuencias didácticas y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674488>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias. *Tendencias pedagógicas* .
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3342741.pdf>

Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid. : Ediciones Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (4.^a ed.). Ediciones Morata.

https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* núm. 10, 2008, pp. 57-72 <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy, cultural politics, and the discourse of experience. *Journal of Education*, 167(2), 22–41. <https://psycnet.apa.org/record/1986-25768-001>
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: Más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En H. A. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 137–170). Madrid, España: Miño y Dávila Editores. https://www.academia.edu/118921219/Giroux_H_and_McLaren_P_Sociedad_cultura_y_educacio_n
- Gómez Cadavid, S. y Uribe Zapata, A. . (2022). Competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible apoyado en narrativas hermedia. . *Pensamiento Americano*, e#:489. 15(30). , 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8714029.pdf>
- González, M.E. y García, C. . (2019). Secuencias didácticas desde un enfoque de desarrollo de competencias. . *IKASTORRATZA*. https://www.ehu.eus/ikastorratza/22_alea/3.pdf
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y, Baptista, P. . (2014.). *Metodología de la investigación*. España: McGraw Hill España. 6 edición. ISBN: 978-1-4562-2396-0. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Jorge Amado Rentería Vera, Chárol Kátherin Vélez Castañeda, Yesit Jovan Rodríguez Caro, José Alejandro Durango Marín, Beatriz Elena Osorio Vélez, Edwin Mauricio Hincapié

Montoya, María Soledad Peresin. (2022). Secuencias didácticas para la comprensión del desarrollo. *Ediciones Universidad Valladolid*.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9713698.pdf>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner (3rd ed.). Deakin University Press. <https://educons.edu.rs/wp-content/uploads/2020/05/2014-The-Action-Research-Planner.pdf>

Latorre, A. (2005). *La investigación-Acción: conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2015) serie lineamientos curriculares Sentido pedagógico de los lineamientos. Ministro Jaime Niño Díez ministro de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_9.pdf

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 10, , pp. 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Ossa Cornejo, C. y Mena Ruiz-Tagle, J. . (2022). Estudios sobre pensamiento crítico en docentes y estudiantes de pedagogía latinoamericanos. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, ISSN-e 2452-4638, Vol. 4, N°. 2., págs. 133-152. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/5787>

Palacios Quezada, J. y Barreto Serrano, G. . (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Sociedad y tecnología*, ISSN-e 2773-7349, Vol. 4, N°. 1 , págs. 65-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8706020>

- Posada Betancur, E. A. (2019). Secuencia didáctica como mediación pedagógica para la promoción de la lectura crítica en estudiantes de grado 8° de una institución educativa del municipio de Manizales – Colombia. *Revista Miradas*, 1(2), 103–131.
<https://doi.org/10.22517/25393812.22021>
- Romo-Ramos, M. (2024). Educar para la ciudadanía. Breve análisis sobre sus logros y ausencias en México y América Latina. *Pedagogía y Saberes*. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-17806>.
- Salinas-Atausinchi, Y. y Huaman-Lucana, R. . (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, ISSN-e 2664- 1488, ISSN 2664-1496, Vol. 3, N°. 4., págs. 146-161.
<https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/421>
- Soler Pardo, B., Villacañas de Castro, L. S., & Pich Ponce, E. (2014). Creating and implementing a didactic sequence as an educational strategy for foreign language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 31–43.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.14099>
- Vargas-Rojas, S. M. (2021). La formación ciudadana y el modelo de educación por competencias en la política educativa en Colombia 2004-2017. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 61-82. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-9906>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexos

Anexo A Plan de Clase por Semanas (Secuencia Didáctica – 8 semanas)

Semana	Tema central	Actividades principales	Evidencias de aprendizaje	Evaluación
Semana 1	¿Qué significa ser ciudadano hoy? (Ideas previas)	- Actividad diagnóstica: lluvia de ideas en Padlet. - Conversatorio guiado sobre experiencias ciudadanas. - Lectura breve de noticia local para identificar problemas sociales.	- Mapa conceptual inicial. - Registro escrito de percepciones previas.	Evaluación diagnóstica mediante lista de cotejo y observación participativa.
Semana 2	Problemas ciudadanos del entorno escolar y local	- Análisis de dilemas ciudadanos reales. - Trabajo en grupos: identificar problemas del entorno escolar. - Relación entre ciudadanía y participación democrática.	- Matriz de análisis de dilemas. - Socialización grupal del problema seleccionado.	Evaluación formativa mediante retroalimentación oral y registro anecdótico.
Semana 3	Constitución Política de Colombia y mecanismos de participación	- Lectura guiada de artículos 1, 2, 40 y 67. - Elaboración de organizadores gráficos sobre derechos y participación. - Mini-debate: “¿Participamos realmente en democracia?”.	- Infografía o mapa conceptual digital. - Registro del mini- debate.	Rúbrica de comprensión conceptual y participación argumentada.
Semana 4	Estudio de caso: participación	- Análisis de un caso real (video o lectura). -	- Ficha de análisis del caso. - Resumen	Rúbrica de estudio de caso y lista de cotejo de

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Semana	Tema central	Actividades principales	Evidencias de aprendizaje	Evaluación
		Preguntas de pensamiento	crítico individual.	trabajo colaborativo.
	juvenil en Colombia	crítico. - Trabajo colaborativo para identificar causas y propuestas.		
Semana 5	Debate democrático: construcción de argumentos	- Taller de construcción de argumentos y contraargumentos. - Debate académico estructurado en grupos. - Rol de moderador, participante y observador.	- Guion argumentativo escrito. - Registro del debate.	Rúbrica de debate (competencias comunicativas y argumentativas).
Semana 6	Escritura crítica: ensayo argumentativo ciudadano	- Taller de redacción del ensayo. - Revisión entre pares (coevaluación). - Ajustes y acompañamiento docente.	- Borrador y versión final del ensayo argumentativo.	Evaluación formativa + rúbrica de escritura crítica.
Semana 7	Diseño del Proyecto de Acción Ciudadana Escolar	- Identificación del problema a intervenir. - Construcción del árbol de problemas y objetivos. - Diseño del plan de acción.	- Bosquejo del proyecto ciudadano. - Matriz de planificación.	Retroalimentación escrita del docente y autoevaluación reflexiva.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN

Semana	Tema central	Actividades principales	Evidencias de aprendizaje	Evaluación
Semana 8	Presentación, socialización y cierre reflexivo	- Presentación oral del proyecto. - Puesta en común y retroalimentación colectiva. – Conversatorio final: aprendizajes y cambios en la comprensión de ciudadanía.	- Proyecto final escrito. - Presentación oral. - Autoevaluación final.	Evaluación sumativa mediante rúbrica del proyecto, coevaluación y autoevaluación.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo B Rúbrica 1. Actividad diagnóstica – Mapa conceptual y percepciones iniciales (Semana

1)

<i>Criterio</i>	<i>Excelente (4)</i>	<i>Satisfactorio (3)</i>	<i>Básico (2)</i>	<i>Inicial (1)</i>
<i>Claridad conceptual</i>	Identifica con precisión conceptos clave sobre ciudadanía y participación.	Identifica algunos conceptos fundamentales con claridad aceptable.	Identifica pocos conceptos y presenta confusiones.	No identifica conceptos o muestra ideas incoherentes.
<i>Organización del mapa conceptual</i>	Relaciones claras, jerarquizadas y coherentes; uso correcto de conectores.	Relaciones adecuadas, aunque con fallas menores.	Escasa jerarquización; conexiones débiles.	Mapa desorganizado o incompleto.
<i>Expresión de percepciones previas</i>	Explica sus ideas iniciales con claridad y profundidad.	Explica sus ideas, aunque con poca profundidad.	Presenta ideas poco claras o incompletas.	No expresa ideas o son irrelevantes.
<i>Participación</i>	Participa activamente, aporta ideas pertinentes.	Participa ocasionalmente.	Participa poco y de manera superficial.	No participa.

Evidencia: mapa conceptual inicial + registro escrito.

Evaluación: diagnóstica.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo C Rúbrica 2. Análisis de dilemas ciudadanos (Semana 2)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Identificación del problema	Identifica con claridad el dilema, sus actores y consecuencias.	Identifica el dilema, aunque con detalles limitados.	Identificación parcial o superficial.	No identifica adecuadamente el dilema.
Análisis crítico	Expone causas y alternativas con profundidad y coherencia.	Expone algunas causas y alternativas.	Análisis limitado o incompleto.	No presenta análisis crítico.
Trabajo colaborativo	Contribuye activamente, respeta turnos y construye colectivamente.	Participa de forma aceptable.	Participación mínima o con dificultades.	No participa o afecta el trabajo grupal.
Comunicación oral	Explica con claridad y sustenta sus argumentos.	Explica con claridad media.	Explicación poco clara.	No argumenta adecuadamente.

Evidencia: matriz de análisis y socialización grupal.

Evaluación: formativa.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo D Rúbrica 3. Infografía / Mapa conceptual sobre la Constitución (Semana 3)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Comprensión de los artículos constitucionales	Analiza y relaciona con claridad derechos y participación.	Expone comprensión general adecuada.	Presenta interpretaciones parciales.	Evidencia desconocimiento o confusión.
Organización visual	Diseño claro, coherente y estético.	Diseño adecuado con poca profundidad visual.	Diseño básico o desordenado.	Diseño deficiente o incompleto.
Síntesis de información	Resume con precisión sin perder sentido.	Resume con suficiencia.	Síntesis pobre o incompleta.	No sintetiza adecuadamente.
Uso de herramientas digitales	Manejo adecuado y creativo.	Uso aceptable.	Uso limitado.	No domina la herramienta.

Evidencia: infografía digital.

Evaluación: formativa + lista de cotejo.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo E Rúbrica 4. Análisis de caso sobre participación juvenil (Semana 4)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Comprensión del caso	Expone los hechos claves con profundidad y exactitud.	Describe los hechos esenciales.	Presenta vacíos en la comprensión.	No comprende el caso.
Análisis crítico	Identifica causas, actores y soluciones con lógica y argumentación.	Identifica elementos principales.	Análisis superficial o incompleto.	No analiza el caso.
Trabajo colaborativo	Contribuye activamente con respeto y cooperación.	Participa de forma adecuada.	Participación mínima.	No colabora.
Producción escrita	Redacción coherente, clara y reflexiva.	Redacción adecuada.	Redacción con errores o poca claridad.	Texto confuso o incompleto.

Evidencia: ficha de análisis + resumen crítico.

Evaluación: rúbrica + retroalimentación docente.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo F Rúbrica 5. Debate democrático académico (Semana 5)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Argumentación	Presenta argumentos sólidos, bien sustentados y pertinentes.	Argumenta de manera adecuada.	Argumentos débiles o poco sustentados.	No argumenta.
Contraargumentación	Refuta con respeto y claridad, mostrando análisis crítico.	Contraargumenta con suficiencia.	Contraargumentación limitada.	No contraargumenta.
Participación y diálogo	Respetar turnos, escucha y contribuye activamente.	Participación adecuada.	Participación mínima.	No participa o interrumpe.
Uso de evidencias	Cita datos o ejemplos pertinentes para sustentar ideas.	Usa evidencias de forma básica.	Evidencias poco claras.	No usa evidencias.

Evidencia: registro del debate + guion argumentativo.

Evaluación: rúbrica sumativa.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo G Rúbrica 6. Ensayo argumentativo (Semana 6)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
<i>Tesis y claridad del propósito</i>	Tesis clara, pertinente y bien formulada.	Tesis adecuada.	Tesis poco clara.	No presenta tesis.
<i>Argumentación escrita</i>	Argumentos sólidos, conectados y bien sustentados.	Argumentos suficientes.	Argumentación débil.	Ideas sin sustento.
<i>Estructura del texto</i>	Introducción, desarrollo y cierre bien articulados.	Estructura aceptable.	Organización pobre.	Estructura inexistente.
<i>Uso de fuentes</i>	Cita correctamente y usa fuentes pertinentes.	Citas aceptables.	Errores de citación.	No usa fuentes.
<i>Corrección lingüística</i>	Excelente ortografía y coherencia.	Algunos errores.	Varios errores.	Errores graves que dificultan comprensión.

Evidencia: ensayo final.

Evaluación: sumativa mediante rúbrica.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo H Rúbrica 7. Proyecto de Acción Ciudadana Escolar (Semana 7–8)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Identificación del problema ciudadano	Problema bien delimitado, pertinente y contextualizado.	Delimitación adecuada.	Delimitación parcial o incompleta.	No se identifica adecuadamente.
Plan de acción	Propuesta coherente, viable, detallada y articulada.	Propuesta suficiente y viable.	Propuesta incompleta o poco viable.	No presenta plan claro.
Coherencia interna del proyecto	Relación clara entre problema, objetivos y acciones.	Relación adecuada.	Relación débil.	No hay coherencia.
Trabajo colaborativo	Participación activa y constructiva.	Participación aceptable.	Aporte mínimo.	No participa.
Presentación oral	Expresión clara, dominio del tema, postura crítica.	Presentación adecuada.	Presentación poco clara.	Presentación confusa o incompleta.

Evidencia: proyecto escrito + presentación oral.

Evaluación: sumativa + coevaluación.

FORMATO INFORME PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Anexo I Rúbrica 8. Presentación oral y cierre reflexivo (Semana 8)

Criterio	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Claridad y expresión oral	Comunicación fluida y precisa.	Adecuada claridad.	Comunicación limitada.	Comunicación deficiente.
Reflexión final	Reflexión profunda sobre aprendizajes y ciudadanía.	Reflexión suficiente.	Reflexión superficial.	No reflexiona.
Uso de apoyos visuales	Apoyos bien diseñados y pertinentes.	Apoyos adecuados.	Apoyos básicos.	No usa apoyos.
Participación en retroalimentación colectiva	Aporta ideas constructivas al cierre.	Participa aceptablemente.	Participa poco.	No participa.

Evidencia: presentación oral + diario reflexivo.

Evaluación: rúbrica sumativa + autoevaluación.